REVISTA DE EDUCACIÓN

320

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 1999

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Roberto Mur Montero
Secretario General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
Tomás González Cueto
Secretario General Técnico

VOCALES
Marco Aurelio Rando Rando
Director General de Centros Educativos

M.ª Ángeles González García
Directora General de Coordinación
y de la Alta Inspección

Dolores de la Fuente Vázquez
Directora General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

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

Jesús Busto Salgado
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia
Subdirectora General 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
Margarita Cabañas Coriluela
Paloma Hernández Gil
Mercedes Serrano Parra

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

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

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-99-001-4
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid
Edita: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
ISSN: 0034-8082

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

Número 320 septiembre-diciembre 1999

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

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

sumario

MONOGRÁFICO

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO: Presentación 7

ALFREDO MAYORGA MANRIQUE: La inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico 11

ANTONIO INIESTA ONEGA, CONCEPCIÓN ALHAMBRA, VICENTE CIRAC CIRAC: La inspección en la Educación Secundaria 39

CLAUDE MOLLO IGEN: La inspección general de la educación nacional y la inspección pedagógica regional en el sistema educativo francés 61

PEDRO ANTONA: La inspección educativa de los programas españoles en Francia 81

JESÚS A. BELTRÁN LLERA: La nueva frontera de la instrucción 99

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ: La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo 121

FRANCISCA MARTÍN-MOLERO: Supervisión de la calidad docente 141

TEÓFILO GONZÁLEZ VILA: Sobre el futuro de la inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI 159

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO: La inspección en la Universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid 193

ESTUDIOS

MARÍA CLEMENTE LINUESA: ¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado? 205

JUAN DE PABLOS PONS, M.ª ÁNGELES REBOLLO CATALÁN, M.ª LUISA LEBRES AIRES: Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa 223

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: La organización escolar: agregado, estructura y sistema 255

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

SANTIAGO HIDALGO ALONSO, ANA MAROTO SÁEZ, ANDRÉS PALACIOS PICOS: Las aptitudes básicas como elemento determinante en el rendimiento en matemáticas: su influencia en los currículos de primaria 271

MARÍA CASTRO MORERA, JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO: Meta-análisis y modelos jerárquicos lineales: estudio analítico de las aportaciones de los índices de magnitud del efecto individual clásico y empírico bayesiano 295

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS, ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO: Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías 309

PEDRO ORTEGA RUIZ, RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS: La educación de la autoestima 335

MARIO DE MIGUEL DÍAZ, JOSÉ MIGUEL ARIAS BLANCO: La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria . . 353

VÍCTOR FERNÁNDEZ BLANCO, MERCEDES GARCÍA DÍEZ, JUAN PRIETO RODRÍGUEZ: Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales 379

INFORMES Y DOCUMENTOS

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ: La modernización de la educación básica en El Salvador: el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales 393

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ: La nueva educación chilena. ¿Qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático? 423

RECENSIONES 447

monográfico

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO
Presentación

ALFREDO MAYORGA MANRIQUE
La inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico

ANTONIO INIESTA ONEGA, CONCEPCIÓN ALHAMBRA, VICENTE CIRAC CIRAC
La inspección en la Educación Secundaria

CLAUDE MOLLO IGEN
La inspección general de la educación nacional y la inspección pedagógica regional en el sistema educativo francés

PEDRO ANTONA
La inspección educativa de los programas españoles en Francia

JESÚS A. BELTRÁN LLERA
La nueva frontera de la instrucción

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ
La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo

FRANCISCA MARTÍN-MOLERO
Supervisión de la calidad docente

TEÓFILO GONZÁLEZ VILA
Sobre el futuro de la inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO
La inspección en la Universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid

Presentación

La Inspección Educativa tiene como fin fundamental la cualificación del sistema educativo vigente en cualquier sociedad. Los métodos y procedimientos que utiliza para cumplir ese fin son la supervisión y control de los Centros educativos, de la función docente y evaluadora que llevan a cabo los profesores y directivos, el asesoramiento técnico de las labores de dirección y organización, y el consejo especializado a las tareas docentes tutoriales y de los equipos de orientación escolar y profesional; también la comunicación con el microsistema familiar y de éste con el Centro escolar. Además, la Inspección Educativa ha de tener como misión principal la elaboración de informes técnicos sobre puntos específicos del desarrollo de los aprendizajes escolares (nuevas técnicas y métodos de enseñanza-aprendizaje) y la elaboración de informes anuales sobre el desarrollo general del sistema educativo, es decir, el acopio de datos para la retroalimentación del sistema y la toma de decisiones de las autoridades educativas. Desde estas perspectivas consideramos que la Inspección Educativa constituye una parte esencial de la organización educativa de una sociedad. A través de la función inspectora los poderes públicos ejercen su obligada e indelegable tarea de control del macrosistema educativo del que se ha dotado la sociedad. Un sistema de tan absoluta complejidad, con Centros de diferentes niveles o estadios educativos que necesariamente han de cumplir diferentes fines, con Centros de titularidad pública servidos por profesores que han accedido por oposición o concurso al funcionariado con Centros de titularidad privada que proceden de distintas entidades de patrocinio y que, sin embargo, cumplen una función social básica casi de manera autónoma, que tienen idearios educativos que condicionan sus actuaciones y actividades, específicos y concretos, Centros a los que el propio Estado les reconoce sus competencias educativas en un plano de práctica igualdad con sus Centros oficiales, necesita, sin ningún género de dudas, una Institución que desempeñe las tareas supervisoras y de control que puedan garantizar una igualdad de oportunidades para los destinatarios del desarrollo educativo formalizado.

La Inspección Educativa es una Institución de reconocido prestigio en la sociedad educativa europea. Su modelo de actuación se sitúa entre el modelo de especialización por componentes del currículum (Inspectores metodólogos especialistas en didáctica especial) y el modelo generalista basado en las técnicas psicopedagógicas que son de aplicación al sistema educativo (psicología educativa, didáctica general y organización escolar, fundamentalmente). También varía la valoración de la Inspección Educativa entendida como un organismo normativo y corrector de los defectos de funcionamiento de los distintos ámbitos educativos o como un instrumento de orientación y consejo técnico docente. Ambas orientaciones necesitan inspectores de muy diversa índole y formación previa. Mientras que el que hemos denominado modelo generalista ha de centrar su trabajo en el control de la aplicación de las leyes generales y específicas que ligen el sistema educativo (enfoque nomológico), el segundo centra su función en la observación y consejo técnico del hecho de la enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas y disciplinas curriculares (enfoque didáctico). Políticamente se ha preferido uno u otro enfoque op-

tando por el segundo en regímenes políticos menos intervencionistas y, por el contrario, adoptándose el enfoque nomológico en regímenes políticos intervencionistas. Establezcamos como hipótesis que la perspectiva de la Inspección habría de compartir las dos funciones: la de control y evaluación de todos los componentes del sistema (centros, profesores y alumnos), y la del consejo técnico acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la enseñanza de los métodos y procedimientos propios de cada disciplina escolar. Ambas actuaciones son necesarias y complementarias para la mejora cualitativa de la educación. La Administración debe conocer rigurosamente el funcionamiento de sus Centros a través de un seguimiento anual de los equipos directivos. A este efecto, las visitas de inspección a los colegios privados y colegios e institutos públicos, no pueden ser esporádicas, ni reducirse a la solución puntual de los problemas que suscita, por ejemplo, la adjudicación del cupo de profesores para comenzar un nuevo curso. Ni las visitas ni las reuniones han de ser reducidas a un encuentro cuasi privado con los directivos del centro. El inspector ha de hacerse presente en el centro, ha de despachar, recibir y departir con el conjunto de profesores en el ámbito de la unidad departamental, ha de seguir las programaciones, las reuniones de evaluación, analizar los resultados, estudiar los fracasos escolares; ha de comunicarse, por otra parte, con los padres (Asociaciones, Consejo Escolar) de manera regular y sistemática; ha de controlar el cumplimiento de los programas, el empleo de material didáctico y el seguimiento de la evaluación continua.

Los profesores han de ser evaluados de manera usual y continua. Nada hay tan poco motivante para un profesor que el sentirse un número y que dé igual trabajar e innovarse que desempeñar un trabajo rutinario y sin ilusión. Hay que establecer un sistema de evaluación de los docentes que discrimine a los buenos profesores a través de informes del inspector que conlleven su correspondiente refuerzo en forma de citación honorífica, de reconocimiento económico (plus de productividad) e incluso de traslados a los centros de su preferencia o a participar en instituciones educativas con competencias superiores.

Los inspectores han de dinamizar el sistema de enseñanza animando al ensayo de nuevos métodos e instrumentos de trabajo. Dentro de los principios básicos que rigen los procesos del aprendizaje de los alumnos ha de destacarse la hipótesis cognitivo-constructivista. Esta teoría supone que el alumno contribuye activamente a la adquisición de la información que le transmite el profesor haciéndola significativa y ordenándola en sus conocimientos previos y, al propio tiempo, construye sus saberes poniendo en comunicación los esquemas de conocimiento que posee, las informaciones que le son proporcionadas en el aula y sus propios recursos de conocimiento ya adquiridos. El proceso está sometido a diversas influencias: la familia y la sociedad en que se desarrolla la vida del estudiante, la organización y funcionamiento del entorno escolar, la metodología empleada por los profesores y las propias capacidades del alumno. Esto último supone que el aprendizaje es, por su propia naturaleza, un acto que se individualiza y se somete a los ritmos de desarrollo, al interés y a las capacidades cognitivas del alumno. Si exceptuamos los alumnos que, por padecer alguna grave discapacidad, han de ser escolarizados en el subsistema de educación especial y a los que es menester ofrecer adaptaciones curriculares o programas especiales (incluimos aquí a los alumnos afectados por el síndrome de «dificultades de aprendizaje» identificado por el norteamericano S. Kirk en 1963), no debería producirse en teoría, que un alumno no pueda acceder a los aprendizajes que le propone la escuela y el profesor. Sin embargo, sabemos que no ocurre así y que el fenómeno denominado «fracaso escolar» afecta a un considerable porcentaje de la población escolar. Este es un fallo clamoroso de un sistema educativo cuya base de ac-

tuación es un planteamiento generalista de enseñanza, con empleo de métodos antiguos y recursos de evaluación que lo son meramente de calificación. La función inspectora habrá de ocuparse, en este sentido, del análisis de los datos que recabe de cada departamento en su tarea de trabajo cooperativo acerca de la didáctica especial de cada asignatura. Estos estudios y resultados, así como las distintas propuestas de solución y ensayos de innovación, han de ser transmitidos por el inspector a otros profesores y departamentos de otros centros. Esta tarea puede ser desarrollada en reuniones periódicas (seminarios didácticos especializados, organizados por las distintas demarcaciones provinciales), o en los distintos Centros de Perfeccionamiento de Profesores, bajo la coordinación de los inspectores. Desde estos supuestos es donde cobra sentido una reivindicación de la función de la Inspección Educativa que hemos entendido desde una perspectiva teorética fundamentada en los ámbitos de la Pedagogía General, la Psicología de la Instrucción y de la Didáctica General y Especial, de la Organización Escolar.

El monográfico que hemos coordinado cuenta con distintas aportaciones de especialistas de reconocido prestigio en los ámbitos de conocimiento antedichos. En el ámbito histórico, la aportación de A. Mayorga, Inspector de Educación Primaria, desde sus responsabilidades como Subdirector General de la Inspección del Ministerio de Educación y Cultura de España, se centra en el nivel de la educación primaria y reúne los muy fructíferos ciento cincuenta años de existencia de la Inspección de Enseñanza Primaria. Los Catedráticos de Instituto e Inspectores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato A. Iniesta, C. Alhambra y V. Cirac aportan un trabajo sobre la Inspección de Enseñanza Secundaria en el que, desde su gran experiencia e indudable competencia técnica y docente, examinan las principales peculialidades y problemas de la Inspección de Educación Secundaria en España. El Inspector de Bachillerato del Ministere d'Education National francés, Mr. Claude Mollo, ofrece una visión de la Inspección General de la Educación Nacional y de la Inspección Pedagógica Regional en el sistema educativo francés, que ha sido, por su estructura y funcionamiento, un modelo apreciado y seguido en España. P. Antona, miembro de Agrupaciones españolas en el sistema educativo francés, hace una descripción de los programas educativos españoles en Francia. Este trabajo representa un tipo específico de tarea inspectora que corresponde a los Servicios Centrales del Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Inspección Central y en comunicación con las Agregadurías de Educación del Ministerio de Asuntos Exteriores.

El segundo ámbito del monográfico está dedicado a los planteamientos teóricos de la función de supervisión e inspección. Jesús A. Beltrán, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense Madrid, plantea el valor y el sentido de la función inspectora como componente de la Psicología de la Instrucción. G. Vázquez, Catedrático de Pedagogía de la Universidad Complutense de Madrid, propone una tesis en la que considera a la Inspección como función de conocimiento compartido del sistema educativo. F. Martín-Molero, Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid, especialista en Didáctica, aborda la función inspectora en su relación con la obtención de la calidad docente en todos los ámbitos educativos. T. González Vila, Inspector de Bachillerato del Estado y ex-Director General de Coordinación y Alta Inspección del Ministerio de Educación y Cultura español, ha elaborado un trabajo sobre el futuro de la Inspección Educativa, con referencia al nuevo milenio. Debo agradecer a todos los profesores la calidad de sus aportaciones que, indudablemente, van a servir de referencia para futuros trabajos de investigación así como para la construcción de modelos de supervisión educativa.

Finalmente, nuestra aportación, *La Función Inspectora en la Universidad,* aborda un asunto muy controvertido: la supervisión y control en el ámbito universitario que, con la creación del primer modelo de Inspección Universitaria, la Inspección de Servicios de la Universidad Complutense de Madrid, y su desarrollo original, ha servido de arquetipo a numerosas universidades españolas. Ello parece sugerir que la crisis de la concepción y valoración de la función inspectora en otros ámbitos no influye esencialmente en su sentido y utilidad cuando se trasvasa a una Institución en la que su existencia hasta hace pocos años era impensable. Ciento cincuenta años de la Inspección de Educación Primaria, casi cincuenta de la creación de la Inspección de Bachillerato, doce años de la Inspección Autónoma Universitaria. El paso inexorable del tiempo irá produciendo los ajustes que sean necesarios para que las distintas instituciones mejoren su sistema de organización interna así como en su proyección externa, orientada al logro de un sistema educativo más dinámico y técnicamente adaptado a las nuevas necesidades sociales. Quizás el sistema de inspección universitaria, con su enfoque mixto, mezcla de función docente e inspectora, venga a constituirse en modelo a seguir por los otros sistemas de supervisión que han producido inspectores separados de las aulas; situación ésta que da lugar a una pérdida de perspectiva real de la problemática de los centros y a un cierto rechazo o crítica por parte de los profesores ante ese enfoque de diferenciación corporativa. El cumplimiento de los fines que hemos atribuido a la Inspección y su propia subsistencia dependerá de su capacidad de adaptación, así como de la aceptación de su sentido y valor por parte de los componentes del sistema. Personalmente, y basándome en las aportaciones que se recogen en este monográfico y en mi propia experiencia, declaro que no albergo dudas de que el futuro es altamente prometedor.

VÍCTOR SANTIUSTE

LA INSPECCIÓN EN EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. PROCESO HISTÓRICO

ALFREDO MAYORGA MANRIQUE (*)

RESUMEN. La Inspección Educativa nace en España con carácter profesional a mediados del siglo XIX, ligada a la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita. Su partida de nacimiento es el Real Decreto de 30 de marzo de 1849, época de la reina Isabel II.

Uno de los puntos claves, que está presente a lo largo de todo su proceso histórico, constituye sin duda alguna la manera y modo de delegar los poderes públicos la función inspectora que les corresponde, así como en quién delegan y si confieren a dicha necesidad un carácter objetivo y profesional o lo someten a los imperativos subjetivos de la discrecionalidad y del control político. Su vocación de universalidad hace que abarque los diferentes niveles de enseñanza.

Siglo y medio de historia confiere solera y prestigio a una Institución, la Inspección educativa, cuyo futuro tiene que pasar por los ejes vertebradores de la profesionalidad, la independencia y la autonomía.

El origen de la inspección está ligado a los poderes públicos, ya que a ellos corresponde, e implica una delegación de quien tiene poder y competencia para ejercerla. Ha sido siempre considerada como función importantísima y privativa del Estado y tiene como objetivo fundamental y razón de su existir no sólo «el cumplir y hacer cumplir las leyes», sino garantizar el derecho a la educación y que dicha educación sea de calidad. Es asimismo medio de orientación y ayuda a la realización de una política educativa que tiene su origen en un mandato del Estado y de las correspondientes administraciones educativas.

En el mes de marzo de 1999 se ha cumplido el siglo y medio de la creación de la inspección profesional en España. El Real Decreto de 30 de marzo de 1849 constituye su partida de nacimiento, punto de arranque de su historia oficial.

La inspección profesional, vinculada en sus orígenes y en sus primeros años de vida a la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, amplía en su devenir histórico su ámbito de actuación, y así en el año 1953, por medio de la Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media, obra del ministro de educación Joaquín Ruiz Jiménez Cortés, se crea la Inspección de Educación Media y tendrían que pasar varios años hasta que una nueva Ley, de 21 de junio de 1980, creara el Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional.

(*) Inspector Técnico de Educación.

El siglo XIX, momento en que nace la inspección profesionalizada, es considerado por los historiadores como fruto y consecuencia de la revolución francesa, época burguesa por excelencia; burguesía industrial y financiera que promete a todos riqueza y orden, pero que comienza a ser gravemente cuestionada a partir de 1848 debido a la pujanza que empieza a adquirir el proletariado y que divide a la sociedad occidental en dos clases antagónicas. Es la época del constitucionalismo liberal.

La vida profesional de los inspectores de educación primaria desde sus orígenes se verá influida y condicionada por los ideales educativos que encarnan los hombres de la Institución Libre de Enseñanza y el peso que sigue teniendo el humanismo cristiano y que actúa de contrapeso del liberalismo pedagógico y las ideas revolucionarias francesas.

ORIGEN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA. ANTECEDENTES

El marqués de Lozoya indica como «ya de antiguo, los reyes venían nombrando corregidores, funcionarios reales que inspeccionaban la marcha del municipio y corregían desmanes; pero estos delegados reales, nunca bien vistos por los pueblos, se nombraban solamente a petición de las ciudades, siempre que los reyes entendiesen había algún "magnamento" en la administración municipal. En 1396, Enrique III creó los corregidores como institución normal en las ciudades y villas de importancia, y esto causó tal disgusto en las repúblicas concejiles que muchas, Sevilla entre ellas, se negaron a admitir a los nuevos funcionarios[1]».

En el siglo XVII, en el año 1642, la Hermandad de San Casiano, que era una institución gremial de maestros, llega a adquirir derechos «para visitar escuelas a fin de comprobar la capacidad de quienes las regentaban».

Maillo, uno de los más prestigiosos historiadores de la inspección de educación, encuadra la vida de la inspección en «dos grandes períodos separados por una etapa de transición». El primer período arrancaría de 1370, fecha de la cédula de Enrique III, hasta la época de control gremial que llegaría a 1780; el período de transición abordaría hasta 1849, momento en que adquiere su carácter profesional a partir del decreto de 30 de marzo de 1849. El segundo y largo período corresponde a una etapa de gestación y otra de desarrollo y perfeccionamiento.

Dottrens, en su obra *El problema de la Inspección y la Educación Nueva*, hace arrancar la existencia de la inspección de escuelas en el año 1743 en que Felipe V, por medio de una Cédula de 1 de septiembre, dispuso «que haya veedores en dicha Congregación (la de San Casiano) que cuiden y celen en el cumplimiento de las obligaciones de los maestros y a este fin se elijan por el mi Consejo personas entre...los profesores más antiguos y beneméritos, dándoselos por él, el título de *visitadores*».

Los veedores tenían obligación no sólo de inspeccionar las escuelas primarias, sino de aprobar, después de examinar, a los maestros. Actuaban por delegación del poder, que correspondía a la corona, y en 1642, época de Felipe IV, se organizan los maestros de Madrid en la Hermandad de San Casiano. La Hermandad fue suprimida en 1780, época de Carlos III, y sustituida por un Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras. Dicha institución de carácter laico tenía el encargo de efectuar el control de la educación[2].

---

(1) MARQUÉS DE LOZOYA: *Historia de España. Tomo Segundo.* Salvat.

(2) L. LUZURIAGA: *Documentos para la historia escolar de España.* Madrid, Centro de Estudios Históricos, 1916, p. 79.

La Cédula de 11 de mayo de 1783, regula todo lo referente al establecimiento de escuelas gratuitas en Madrid para la educación de niños y su extensión a los demás pueblos[3]. El artículo IV de la citada Cédula al hablar de los Comisionados indica:

> Los individuos de las Diputaciones a quienes se encargase por turno el cuidado de las Escuelas deberán *visitarlas y auxiliar a los Maestros*, recomendar la observancia de este Reglamento, y dar puntual cuenta a la Diputación de cuanto considerasen digno de remedio para que se ponga con la mayor suavidad y prudencia, con especial encargo de que a la Maestra nunca se la reprenda delante de los discípulos, y de que estas advertencias se la hagan suaves y discretas.

Con posterioridad, en 1809, se sientan las bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública que marca los principios que quedarán plasmados en la Constitución de Cádiz de 1812. El Título IX de dicha Constitución está dedicado a la Instrucción Pública y a ella dedica los artículos 366 al 371 inclusive.

> En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar...el Plan General de Enseñanza será uniforme en todo el reino.

Una vez generalizada la educación en su nivel básico y obligatorio, nace la necesidad de crear un órgano constituido por personas idóneas encargadas de velar por su cumplimiento y orientar a los profesionales de la educación; así el artículo 369 indica:

> Habrá una Dirección General de Estudios, compuesta por personas de conocida instrucción a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

La Constitución de 1812 es un canto a la libertad y reconocía el derecho de todos los españoles a «escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación». La educación en este período viene orientada por las ideas de Quintana e incide en un caminar progresivo hacia la gratuidad de la enseñanza pública y un centralismo estatal. Sigue estando presente el ideal enciclopedista.

El 7 de marzo de 1814 existe un proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública y posteriormente ve la luz el Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por un Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821[4] y basado en un informe de Quintana donde indica que la educación debe ser universal. El Real Decreto señala en su artículo primero que «toda enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquiera corporación del gobierno será pública y uniforme» y en su artículo 3º decreta que «la enseñanza pública será gratuita».

La primera enseñanza se imparte en escuelas públicas de primeras letras. Existía una en cada pueblo que llegaba a 100 vecinos y los maestros de estas escuelas públicas debían ser necesariamente examinados. Obligatoriamente los niños debían aprender a leer, escribir correctamente, las reglas elementales de aritmética y, por medio de un catecismo, «los dogmas de la Religión, las máximas de buena moral, y los derechos y obligaciones civiles».

La elección de los maestros para las escuelas públicas, la vigilancia sobre su conducta, y la facultad de renovarlos habiendo justa causa, corresponde a los Ayuntamientos por facultad que les concede la Constitución. Las diputaciones provinciales de toda la Monarquía cuidaron de establecer, bajo su más estricta responsabi-

---

(3) MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Historia de la Educación en España. Tomo I. «Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz»*, Libros de la Revista de Educación.

(4) *Colección de Decretos y órdenes generales. Año 182.* pp. 362-381.

lidad, estas escuelas teniendo que dar cuenta al Gobierno de haberlo verificado.

Una primera consecuencia se deduce de las anteriores consideraciones y es que la inspección educativa de los niveles primarios aparece vinculada en sus orígenes a la enseñanza pública.

Repuesto en su trono Fernando VII en 1823, el segundo período de reinado absolutista mostró una mayor preocupación por la instrucción publica y así el Real Decreto de 16 de febrero de 1825 aprueba el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras[5], obra de Francisco Trallero Calomarde. Indica en su artículo 125:

> El gobierno, inspección y dirección de las escuelas pertenecen al Consejo Real...a la Junta Superior, a las de capital de provincia y a las del pueblo, inspectores de las escuelas de las primeras letras.

La composición y competencias de estas juntas están perfectamente reguladas, y así la Junta Superior de Inspección, cuyo ámbito de actuación abarcaba todas las escuelas del reino, estaba presidida por un ministro del Consejo Real y tenía como misión «la de ejecución y puntual cumplimiento del Plan y Reglamento en todas las escuelas del reino». Ejercía sobre ellos una superior autoridad, inspección y vigilancia.

Las juntas de capital y las juntas de pueblo, presididas por el regente de la chancillería o audiencia donde existiera y si no por el corregidor o alcalde mayor, tenían como función principal la inspección de todas las escuelas, «deben visitar en cuerpo las escuelas cada dos meses» y «cuidarán que se pague puntualmente a los maestros». Tenían que cuidar asimismo que la enseñanza fuese muy cristiana y metódica, «reclamarán al Ayuntamiento los auxilios necesarios para que no falten en las escuelas el menaje y libros para los pobres, y tomarán las oportunas providencias para que haya el competente surtido de Abecedarios, Silabarios, Catones, Catecismos...»

En 1832, con posterioridad a los sucesos de La Granja, se acometen una serie de reformas y se crea el Ministerio de Fomento del que pasan a depender los temas de instrucción pública, cuya responsabilidad la tenía el Ministerio de Gracia y Justicia. Época de gran inestabilidad política ya que Fernando VII muere en 1833, da comienzo la minoría de Isabel II y los liberales adquieren el principal protagonismo.

La madre de Isabel II, en su calidad de Reina Gobernadora, da a luz un decreto el 31 de agosto de 1834 por el cual se crea una comisión que redactará un plan general de instrucción primaria. El inspirador de dicho decreto fue el ministro Moscoso de Altamira, y el famoso pedagogo Pablo Montesino sería uno de los hombres clave de la comisión que se constituyó y elaboró dicho plan general.

La norma preveía la vigilancia no sólo administrativa, sino también moral de las escuelas. Montesino escribiría: «Establecimiento de inspectores necesario para los progresos de la instrucción pública o más bien para la educación moral e intelectual del pueblo»[6].

Se realiza una dura crítica contra la inspección que llevan a cabo las juntas provinciales y locales de instrucción primaria y se llegaría a afirmar que «la experiencia ha demostrado evidentemente que la inspección inmediata de las escuelas primarias encargada por la Ley y los Reglamentos a las comisiones superiores provinciales y a las comisiones locales y de pueblo, es ineficaz». Y finaliza con una conclusión que todos los profesionales de la inspección educativa suscribiríamos: «La vigilancia o inspección sólo podrá desempeñarse por individuos escogidos entre los que, por sus estudios y profesión, deben

(5) *Colección de Decretos. Tomo 10. Año 1825.* pp. 51-58

(6) J. Sama: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas.* Barcelona, 1888.

conocer todo lo relativo a la enseñanza de que se trate»[7].

Época del romanticismo liberal, el año 1834, por un Real Decreto de 31 de agosto, se creó una comisión que abordó la organización de una escuela normal. Martínez de la Rosa, que preside un gobierno de centro liberal, por medio de una Orden Ministerial de 21 de octubre de 1834, desarrolla el Plan de Instrucción de las Escuelas de Primeras Letras del Reino y crea las comisiones de provincia, de partido y de pueblo a las que encomienda las tareas de inspección y vigilancia de las escuelas de primeras letras.

Las citadas comisiones tenían como obligación «visitar anualmente por medio de uno o dos individuos de dentro o fuera de su seno, todos los establecimientos de instrucción pública y privada». Asimismo promovían el establecimiento de escuelas en los pueblos que no la tenían y su composición era muy variopinta ya que estaban presididas por el gobernador civil o el presidente del ayuntamiento y de ella formaban parte un párroco y una representación de los padres de familia de la localidad.

En agosto de 1836 tiene lugar un golpe de estado de signo progresista que restablece la Constitución de 1812, reaparece la Dirección General de Estudios y a su frente es nombrado Quintana, y es derogado el Plan de Inspección y el de Instrucción de las Escuelas de Primeras Letras del Reino. Consideraba que las normas que ahora se derogaban tenían inspiración elitista y utilizaban la enseñanza como instrumento de poder.

Un Real Decreto de 4 de agosto de 1836[8] firmado por el duque de Rivas, vinculado a la ideología liberal, incluye el Plan de Instrucción Pública, así como el Plan General de Regulación de la Instrucción pública y privada en su nivel primario, la instrucción secundaria y la tercera enseñanza.

La formación del profesorado cobra ya particular interés y se establece que «habrá en la capital del Reino una escuela normal central de instrucción primaria», destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid.

La primera Escuela Normal se creó el 8 de marzo de 1839, obra de Pablo Montesino, médico y político liberal, y de Gil de Zárate. Posteriormente surgieron en cada capital de provincia. Manuel de Guzmán, catedrático de escuela universitaria, sostiene la tesis de que las escuelas normales, concebidas como «seminarios laicos», estuvieron inspiradas en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza y conocieron su época de mayor esplendor en la República[9].

Las Comisiones de Instrucción Pública, tanto las de provincia, como las de partido y de pueblo, acentúan su función fiscalizadora y coactiva o inciden de modo particular en los aspectos derivados de la conducta de los educadores.

El Real Decreto, en su artículo 126 y siguientes, especifica la formación de un consejo de instrucción pública, una de cuyas atribuciones será la de proponer «al Ministerio de la Gobernación, los inspectores o visitadores extraordinarios que en cada caso juzgue necesarios para inspeccionar los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado o por particulares».

En 1838 se hizo con el poder un nuevo gobierno moderado y ve la luz la Ley

---

(7) Alfredo Jiménez Aguizábal: *Génesis y consolidación de la función social y carácter profesional de la inspección educativa (1849-1936). Las claves de un ejemplar reconocimiento internacional.* Valladolid, 12 de noviembre de 1996.

(8) *Colección de Decretos. Tomo 21, año 1836.* pp. 301-328.

(9) Manuel de Guzmán: *En el 150 aniversario de la Escuela Normal.* Escuela Española, 9 de marzo de 1989.

de 21 de julio de 1838, firmada por María Cristina de Borbón en su calidad de reina regente. Instaura el Plan de Instrucción Pública, inspirado por Pablo Montesino, que establece una graduación simple en la instrucción primaria y señala que ésta se dividirá en elemental y superior. La graduación de la enseñanza primaria va acompañada de una mayor preocupación por la formación de profesores cualificados.

En cada pueblo que llegaba a 400 vecinos había la obligación de «sostener una escuela primaria superior» y los requisitos obligados para ser nombrado maestro de escuela elemental vienen señalados en el artículo trece: «tener veinte años de edad como mínimo, haber obtenido el correspondiente título mediante examen y certificados de buena conducta del Ayuntamiento y cura párroco». En cada provincia «habrá una comisión especial encargada de examinar a los que aspiran a obtener el título».

La coeducación no existía en la enseñanza obligatoria y el control político está presente en toda la vida educativa; así vemos que incluso en la toma de posesión del maestro se especifica «que corresponde a los respectivos ayuntamientos de los pueblos» pero no se podría ejercer la profesión «sin la previa aprobación del jefe político».

Todo ello propició el ejercicio de una inspección politizada, incidiendo de un modo muy marcado en el control de la conducta de los profesores, verificado por medio de la visita a los establecimientos docentes. Pormenoriza al máximo la regulación de las visitas de inspección, considerándolas como el medio idóneo para llevar a feliz término las funciones que tiene encomendadas. Constituye su medio habitual de actuar. Carácter de «obligatoriedad» tienen dichas visitas y deben reunir asimismo una serie de requisitos que las conviertan en instrumento de eficacia. Se conciben como acto individual o de responsabilidad compartida y siendo responsabilidad de las comisiones provinciales, estas nombran al inspector o inspectores que en «calidad de comisionados especiales» verificarán la visita. Existía la obligación de visitar anualmente todos los establecimientos de instrucción primaria de su provincia.

Planificación y programación de la visita de inspección.

- Tarea previa. «Los inspectores, antes de comenzar su visita, deberán formar un estado general que llevarán con los resúmenes de cada pueblo. Estos datos serán el punto de partida para poder emitir posteriormente el informe preceptivo».
- Visita al centro educativo. «Al dar principio a la visita de una escuela, los maestros tienen que enseñar al inspector un ejemplar de la ley vigente de instrucción primaria y otro del reglamento de escuelas». Estaba considerado como falta grave el carecer de ellos. La conducta de los profesores era el principal motivo de inspección y control y asimismo el inspector o inspectores tenían que llevar a cabo las siguientes tareas:
  - El examen a los niños para conocer su estado de instrucción y sus adelantos.
  - El régimen interno de la escuela, materias y métodos.
- Reunión posterior a la visita. Concluida la visita de inspección se reunirá con el ayuntamiento del pueblo o comisión local, y tratarán juntos los problemas detectados y las posibles soluciones.
- Informe o Memoria. Terminada la visita presentará a la comisión provincial de instrucción primaria, en el término de un mes, un informe pormenorizado.
- Remisión a la Dirección General.

Con el paso del tiempo fueron diferenciándose claramente dos tipos de visita: política y técnica. La primera, con una gran carga coercitiva, incidía en la conducta del maestro, su situación y concepto en el

pueblo, mientras que la segunda mostraba su preocupación por el aprovechamiento de los alumnos, métodos de enseñanza y necesidades de la escuela.

La Real Orden de 18 de abril de 1839, reglamenta de nuevo las Comisiones de Instrucción Primaria. Señala en el preámbulo:

> La experiencia general de todos los países donde la educación pública prospera, ha mostrado, que para que ésta corresponda a la actual civilización europea, es preciso que los establecimientos destinados a la instrucción del pueblo estén siempre, en cuanto posible sea, a la vista del gobierno.

Y justifica la necesidad de la inspección al indicar:

> Aún establecidas las escuelas y provistas de buenos maestros, necesitan de vigilancia y cuidados asiduos para que lleguen a ser tan útiles como conviene.

Las atribuciones de las comisiones vienen explicitadas en el artículo 19, referido a la inspección y vigilancia de las instituciones educativas:

> Nombrarán inspectores de entre los individuos de su seno o fuera de él, para que visiten las escuelas de la provincia una vez al año por lo menos. Hasta tanto que las circunstancias permitan que el servicio de estos inspectores sea debidamente pagado, podrán valerse las comisiones superiores de personas idóneas que hagan estas visitas de inspección sin estipendio alguno. Se darán a estos inspectores instrumentos determinados por la comisión superior, acerca de los puntos o materias sobre que debe versar principalmente la visita y el informe que en consecuencia debe darse.

Al margen de toda nota de profesionalidad, concibe la función inspectora como obra de caridad o simplemente de filantropía.

En el verano de 1843 cayó Espartero, es proclamada la mayoría de edad de Isabel II y gobiernan los moderados con Narváez. Los asuntos de Instrucción Pública están incardinados en el Ministerio de Gobernación a cuyo frente está Pedro José Pidal, quien comienza la preparación de un plan general de estudios.

El Plan General de Estudios fue aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845[10]. Debido al primer marqués de Pidal, su inspirador fue Gil de Zárate. Está dedicado en su mayor parte a las enseñanzas secundaria y superior y en lo que hace referencia a la instrucción primaria «restringe la autonomía de los centros docentes y los convierte en Escuelas del Estado».

Dos años después aparece el Real Decreto de 23 de septiembre de 1847, dictando reglas para dar nuevo impulso a la instrucción primaria[11]. Consta de ocho títulos, el último de los cuales está dedicado a las Escuelas Normales y a los inspectores, y señala como los maestros de las escuelas normales que fueron suprimidas quedarían de inspectores en sus provincias.

NACE LA INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA

El Real Decreto de 30 de marzo de 1849 representa la culminación de un largo y laborioso proceso. Firmado por Isabel II, siendo ministro de comercio, instrucción y obras públicas Juan Bravo Murillo; e inspirado por Antonio Gil de Zárate, Director General de Instrucción Pública. Tiene dos partes bien diferenciadas:

- Organiza las escuelas normales.
- Crea la Inspección de Enseñanza Primaria.

---

(10) *Colección Legislativa. Año 1845*. pp. 197-246.

(11) *Compilación legislativa de Instrucción Pública. Tomo 2, primera enseñanza*. Madrid, edición oficial, Disposiciones Generales, Ref. 323, 1978.

El Decreto contiene 27 artículos, encuadrados en los siguientes Títulos:

I. De las escuelas normales.
II. De las condiciones y del examen para optar a los títulos de maestro.
III. De los Inspectores. Crea una plaza de inspector en cada provincia y seis de inspectores generales.
IV. De los secretarios de las comisiones superiores de instrucción primaria.

La creación de la inspección, con carácter de profesionalidad, se justifica en el preámbulo de este Decreto:

> Crear otra institución hace tiempo reclamada, y sin la cual en vano se afanaría el gobierno en promover mejoras...Esta institución es la de los inspectores...
>
> Si en todas las ramas del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción primaria es indispensable. Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar. Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por si solas tan gran número de establecimientos, ni menos para entrar en la intimidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen además de conocimientos especiales que se necesitan para abarcar muchas cosas que sólo se descubren a los ojos de personas facultativas y amaestradas en esta clase de indagaciones...

Gil de Zárate concibe la función inspectora como actividad vinculada al estado y ejercida por funcionarios profesionales especializados. Los artículos del 17 al 23 regulan la creación de la inspección profesional y vienen a señalar como «habría en todos las provincias un inspector de escuelas nombrado por el gobierno. Para optar al cargo de inspector se necesita haber cursado tres años en la Escuela Central o en cualquiera de las superiores y ejercido el magisterio cinco años por lo menos». Los inspectores que ejercían en provincias donde existía escuela normal elemental, tenían obligación de enseñar en ella «en ciertas épocas del año, las materias que se les señale».

El 20 de mayo del mismo año se dictó el Reglamento que desarrolla el artículo 27 del Real Decreto de 30 de marzo de 1849 y procedió el gobierno al nombramiento de la primera promoción de inspectores. Firmado por Bravo Murillo, consta de 53 artículos encuadrados en los siguientes títulos:

I. Del nombramiento de los inspectores.
II. De los inspectores generales.
III. De los inspectores de provincia.
IV. Los inspectores generales. Incide en exclusiva en este título en los aspectos económicos ya que el título II había fijado que residieran en Madrid y que alternativamente tres estarían viajando y los otros tres en la Corte.
V. Secretarios de las comisiones provinciales.

Una Real Orden de 28 de junio de 1850[12], sobre uniforme de la inspección, constituye una curiosa disposición, puesto que regula de forma pormenorizada como debe ser el pantalón, la casaca, la presilla y borlas del sombrero, el chaleco que será blanco, los bordados y el metal de los botones. Establece una diferenciación muy marcada entre el uniforme de los inspectores generales y los de provincia.

La firma de un concordato del Estado español con la Santa Sede normaliza unas relaciones muy deterioradas desde que tuvo lugar la desamortización, pero como consecuencia del citado concordato, la Iglesia, a través de su jerarquía, asumía la tarea de velar por las enseñanzas que se impartan en este campo en las instituciones educativas. La delimitación de competencias, no siempre clara, entre Iglesia y

(12) *Diccionario de Legislación de Ascarza.* p. 638.

Estado, incide de forma negativa en el ejercicio profesional de los inspectores.

Antonio Molero, catedrático de Historia de la Educación, al estudiar esta época, resalta las connotaciones negativas que tuvo la circular dirigida a los gobernadores civiles el año 1849, momento en que tiene lugar la creación de la inspección profesional, donde se decía:

> Los profesores todos, pero más los maestros de la educación primaria, deben ser hombres religiosos y morales por convicción y por práctica; el que no lo sea, debe abandonar una causa para la que no está llamado, y si no lo hace la autoridad debe separarlo sin demora.

La revolución de junio de 1854, la Vicalvarada, propicia el inicio del bienio progresista y Alonso Martínez envió a las Cortes un proyecto de ley, de 18-XII-1855, que sería precedente de la Ley Moyano. Al año siguiente, 1856, Moyano, ministro de Fomento de un gobierno de signo moderado, presidido por Narváez, presenta a las Cortes un nuevo proyecto de Ley. Claudio Moyano, espíritu profundamente renovador, fundó las Reales Academias de Ciencias Políticas y Morales y de Jurisprudencia.

El 17 de julio de 1857, la reina Isabel II promueve una Ley de Bases por la que se autoriza promulgar una Ley de Instrucción Pública.

LEY MOYANO

La Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 tiene un marcado carácter liberal[13]. Publicada siendo Claudio Moyano Samaniego ministro de fomento, en la época de la reina Isabel II, tuvo una larga vida, pues con ligeras modificaciones ha estado vigente hasta la «Ley Villar» del año 1970. Está basada en el proyecto de Alonso Martínez, y cuando se promulga, España conoce un elevado índice de analfabetismo y gran inestabilidad en la situación del profesorado, ya que sus retribuciones corrían a cargo de los Ayuntamientos, no muy celosos en cumplir sus obligaciones.

M.B. Cossio señalaría que el carácter de la Ley era más «burocrático que pedagógico y su espíritu, ni liberal ni ultramontano, sino puramente civil y legalista, de acuerdo con la ideología del partido moderado»[14].

Regula la enseñanza general en España y como principales disposiciones en cuanto hace relación a la inspección educativa, debemos citar:

- Artículo 294: «El gobierno ejercerá la inspección y vigilancia sobre los establecimientos de instrucción, así públicos como privados».
- Artículo 295: «Las autoridades civiles y académicas cuidarán bajo su más estrecha responsabilidad, de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se imponga impedimento alguno a los RR Obispos y demás prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina, de la fe y de las costumbres y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo».
- Artículo 297: «En la primera enseñanza, el Gobierno vigilará, por medio de sus inspectores especiales».
- Artículo 298: «Los inspectores serán nombrados por el Rey».
- Artículo 299: «En cada provincia habrá un inspector de escuelas de primera enseñanza; las tres Provincias Vascongadas tendrán un sólo ins-

(13) *Colección Legislativa de España. Tomo 73, año 1857.* pp. 256-306.

(14) M.B. Cossio: *La Enseñanza Primaria en España*. BILE 31 de diciembre de 1897, número 453, p. 357. Citado por Quintana.

pector». En casos excepcionales podrían aumentarse hasta dos en las provincias y tres en Madrid.

- Artículo 300. Indica las condiciones para ser nombrado inspector: «Para optar al cargo de inspector se necesita haber terminado los estudios de escuela normal y central y haber ejercido la primera enseñanza por espacio de cinco años de escuela pública o de diez en escuela privada».

Los artículos siguientes regulan todo lo referente al sueldo y ascensos en la carrera.

Los inspectores provinciales tenían la obligación de visitar todas las escuelas de primera enseñanza establecidas en su provincia (artículo 303) y los inspectores generales visitarán las escuelas normales y vigilarán los trabajos de los provinciales.

Había tres inspectores generales de primera enseñanza «nombrados de entre los inspectores de provincia de primera clase, directores de la escuela normal central; todos deberán llevar cinco años de ejercicio en su último destino y tener el título de bachiller de artes...».

Ley de instrucción primaria de 2 de junio de 1868

La Ley Moyano había regulado todo lo referente a la instrucción pública en sus diferentes niveles. Ahora se procede a regular el nivel primario. Firmada por el ministro de fomento Severo Catalina, en tiempos de Isabel II, dedica el capítulo IV a la Inspección en sus artículos 78, 79 y 80. Aparece el Cuerpo de Inspectores Generales. El preámbulo de la Ley indica:

> Además de la inspección religiosa que incumbe a los párrocos y prelados diocesanos, el gobierno formará un cuerpo de inspectores generales, que a la par que se dediquen a ejercer su importante cargo por medio de visitas extraordinarias se empleen en adquirir los conocimientos más adelantados en la pedagogía. Para hacer estos estudios, el Gobierno podrá enviar uno o más de estos inspectores a visitar los establecimientos más acreditados en países extranjeros.
>
> Este cuerpo no excederá de diez individuos de los cuales deberá haber siempre una mitad al menos en comisión activa, gozarán el sueldo de 2000 escudos. Su nombramiento se hará por el gobierno con antiguos empleados de los ramos de Fomento y Gobernación, que tengan categoría de Jefe de Administración con grado mayor académico, en Directores y Profesores de Escuelas Normales y en Inspectores y Secretarios de provincias...

Esta Ley tuvo muy corta vida ya que fue derogada por Decreto de 14 de octubre de 1868, al producirse el cambio histórico y político del destronamiento de Isabel II. En el preámbulo del Decreto se dice:

> Entre las leyes con que el poder derrocado por nuestra gloriosa Revolución limita la libertad de enseñanza, ninguna ha producido en el país una impresión tan desoladora como la del 2 de junio de este año.

Un Decreto de 9 de diciembre de 1868 dispone que cada provincia sostenga una escuela normal de maestros y otra de maestras costeando cuando menos un inspector facultativo sujeto a la junta provincial de primera enseñanza. Hace en el preámbulo del Decreto un canto encendido de los inspectores y de las funciones que tienen encomendadas y señala la necesidad de:

> Una activa vigilancia confiada a inspectores aleccionados, prudentes, imparciales, puros y probos. Tal es la misión alta y delicada a que son llamados estos funcionarios; tal la importancia de su buen porte y exacto desempeño.

El período que abarca de los años 1868 a 1874 constituye el «Sexenio Revolucionario». La primera República se proclamó el 11 de febrero de 1873. Vida efímera ya que no duró ni un año. Con razón diría el periodista Juan Balansó que «desayunó

con Figueras, almorzó con Pi y Margall, merendó con Salmerón y cenó con Castelar».

Un Decreto de 19 de junio de 1874, firmado por el Ministro de Fomento, Eduardo Alonso Colmenares, resuelve la manera de ejercer la inspección de los establecimientos de instrucción pública y crea cinco plazas de inspectores generales. El preámbulo justifica la necesidad de regular la inspección:

> La inspección únicamente pueden hacerla bien ojos experimentados. Sólo de las cosas en que estamos versados podemos formar pronto y atinado juicio... por eso se dispone en el Decreto adjunto que ejerzan la inspección de los establecimientos de instrucción pública profesores encanecidos en la enseñanza, que tengan adquirido el hábito de penetrar de una ojeada lo que a los no acostumbrados a la vida académica les sería imposible ver...

En diciembre de 1874 tiene lugar la proclamación de Alfonso XII y en 1876 ve la luz una nueva constitución «liberal transaccionista». Época de turnos de partidos, encabezados primero por Cánovas y Sagasta y luego por Canalejas y Maura.

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Gran importancia en la vida de la educación española y en el desenvolvimiento y desarrollo de la acción inspectora constituye todo lo relacionado con la Institución Libre de Enseñanza. El Real Decreto de 16 de agosto de 1876 constituye su punto de arranque. Al frente de ella aparece Francisco Giner de los Ríos cuya vida se desarrolla prácticamente desde la primera a la segunda república. La Institución tuvo desde su origen un espíritu y sentido crítico, «un no conformismo político, social y religioso».

La vida de la Institución Libre de Enseñanza abarca de 1876 a 1939. En sus orígenes fue concebida como centro de enseñanza secundaria, totalmente desligada de la estatal, ya que fue obra de los profesores krausistas que habían sido separados de la universidad oficial. No obstante debemos considerar como precedente obligado el pensamiento de Sanz del Río, a cuyo alrededor se agruparon krausistas y católicos liberales.

Tuvo una gran influencia en la formulación del ideario republicano y en sus ideales pedagógicos y, pese a que en un principio estuvo dedicada sólo a la enseñanza secundaria, sus mayores logros y su máximo prestigio se generó a partir de 1881 en la primaria, al basar la educación en la racionalización de los estudios, la coeducación y las prácticas excursionistas y deportivas. Refleja en sus planteamientos un no conformismo social y religioso, priorizando una pedagogía de la libertad como valor prioritario frente a la autoridad.

La proyección inmensa que tuvo se traduce en el alumbramiento, a partir de 1881, del Museo Pedagógico, verdadero lugar de perfeccionamiento de los profesores a cuyo frente estuvo como primer director M.B. Cossio. Desapareció el año 1939.

Son dignas de resaltar también, como obras de la Institución, la convocatoria del Congreso Nacional de Pedagogía en 1882 y la creación de fundaciones como la Junta para Ampliación de Estudios (1906), cuyo fin fue proveer de becas para trabajos en el extranjero; la Residencia de Estudiantes, en 1910, a cuyo frente estuvo Alberto Jiménez Fraud; el Centro de Estudios Históricos y el Instituto Escuela. Esta última institución fue creada en 1918 a iniciativa de Castillejo y de Cossio.

Históricamente coincide con la Constitución de 1876, aprobada el 30 de mayo, que, aunque declaraba la confesionalidad del estado español, garantizaba el respeto a otras opciones religiosas y reconocía el derecho de todo español para «fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes». «La Santa Sede no estuvo de acuerdo con la to-

lerancia que reconocía el artículo 11 de la Constitución».

La incidencia de la Institución Libre de Enseñanza sobre el trabajo de la inspección fue intensa, dotándola de una perspectiva más científica y técnica. Numerosos inspectores estuvieron vinculados a ella. Giner de los Ríos escribiría:

> El Inspector en primer término y sobre todo, es un profesor normal, un educador, un maestro del maestro, encargado de conservar y mejorar la educación de éste. La inspección es como una especie de escuela normal a domicilio[15].

La formación del profesorado constituye el punto clave de la Institución. Así Giner de los Ríos, al tratar del espíritu de la educación que debía primar en su obra, señalaría en el discurso inaugural del curso 1880-81 las siguientes consideraciones:

> Dadme al maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores en suma, contribuyen a auxiliar su función. El se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos.

La Institución Libre de Enseñanza editó de 1877 a 1936 un boletín del que fueron directores Giner de los Ríos y Cossio. En él se refleja la vida de la Institución, con etapas claramente diferenciadas, hasta que un Decreto de 17 de mayo del 1940 dispuso la incautación de todos sus bienes «por su notoria actuación en contra de los ideales del nuevo Estado». En realidad su condena ya había sido dictada en Burgos en 1936 mediante una circular de la Comisión de Cultura, donde se dice:

> Los hombres que integran esas hordas revolucionarias (se refiere al Frente Popular) cuyos desmanes tantos espantos causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que a través de Instituciones como la llamada Libre de Enseñanza, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas.

El Decreto de 1940 fue derogado, muchos años después, en el Consejo de Ministros de 27 de enero de 1978, y se procedía a reintegrar al patrimonio de la Fundación Giner de los Ríos los bienes que les fueron confiscados.

LA OPOSICIÓN COMO SISTEMA DE ACCESO

Por un Real Decreto de 1885, 21 de agosto, obra del ministro de fomento Alejandro Pidal y Mon, en tiempos de Alfonso XII, se fija la oposición como sistema de acceso al Cuerpo de Inspectores. Esta novedad no sería puesta en práctica hasta el año 1907. Amplía su plantilla a 90 inspectores y los ascensos tendrían lugar por antigüedad y concurso. En el preámbulo del Real Decreto justifica la necesidad de la inspección. Dice:

> Bien acreditado tiene la experiencia que una acertada organización de los servicios de inspección es para los gobiernos la garantía esencial de una buena enseñanza. Mal constituido este servicio las mejores instituciones escolares sometidas a la dirección o al Patronato del Estado se hacen estériles, y los esfuerzos de los gobiernos sólo producen en la práctica grandes desconciertos.

Y continúa:

> Desgraciadamente los servicios de inspección han sido hasta ahora la parte más defectuosa y descuidada de nuestra legislación de Instrucción Pública.
>
> Al personal escaso y pobremente dotado de los funcionarios encargados de estos delicados servicios se les han impuesto tareas abrumadoras y obligaciones y deberes de imposible cumplimiento.

---

(15) Antonio Molero Pintado: *La trayectoria histórica del Servicio de Inspección. Curso sobre Técnicas de supervisión educativa.* 28 noviembre 1994.

Para opositar al cuerpo de inspectores era requisito obligado estar en posesión del título de maestro nacional con tres años de ejercicio en propiedad o haber ejercido cinco años en propiedad el magisterio de primera enseñanza superior en escuela oficial o libre asimilada y «un certificado de aptitud logrado en examen especial de Pedagogía y legislación de instrucción pública».

El artículo 4º fijaba la existencia de un inspector al frente de cada provincia «elegido y nombrado libremente por el Ministerio de Fomento entre los 90 del Cuerpo». Sus atribuciones y deberes, señalados en el artículo 24, eran «inspeccionar las escuelas públicas, cuidando de que no se dé ninguna enseñanza contraria a la Constitución del Estado. Inspeccionar los métodos y el material de enseñanza, el estado de los edificios... la legislación escolar...»

La Inspección General es regulada por un Real Decreto de 11 de julio de 1887. Decreto firmado por la reina regente María Cristina, siendo ministro de fomento Carlos Navarro y Rodrigo, contempla la existencia de dos inspectores generales que desempeñaban sus funciones respecto a las escuelas elementales, de Bellas Artes, de Industrias Artísticas, de Comercio y de Artes y Oficios, el uno, y el otro, respecto a las Escuelas Normales, Central de Gimnástica, Museo Pedagógico, establecimientos de sordomudos y de ciegos, escuelas primarias de todas clases y bibliotecas populares.

NUEVO REGLAMENTO DE LA INSPECCIÓN

En 1896 ve la luz el segundo Reglamento de la Inspección mediante el Real Decreto de 27 de marzo, siendo ministro Linares Rivas. En la exposición de motivos señala: «La inspección de todas las ramas de la administración, pero señaladamente en la enseñanza pública, es una función importantísima del Estado».

Esta inspección, más que una vigilancia desconfiada y recelosa, es la acción del gobierno mediante la cual «estimula a profesores y alumnos...y mantiene el cumplimiento de las leyes, sin el cual nada valdrían las más justas y adecuadas...».

Este segundo reglamento de la inspección consta de 42 artículos encuadrados en dos capítulos. Hacen referencia a la inspección general y a la inspección especial de primera enseñanza. Todo el capítulo segundo está dedicado a regular «la organización y las atribuciones de los inspectores de primera enseñanza».

España se tiñe con tintes de tragedia el año 1897 al ser asesinado Cánovas, Presidente del Consejo de Ministros, en el balneario de Santa Agueda por el anarquista italiano Angiolillo. Coincide el luctuoso suceso con tensiones graves en nuestras colonias, que culminarían con la profunda crisis del 98.

Las instituciones educativas van adquiriendo mayor complejidad. Se profundiza y regula todo lo referente a la escuela graduada en el Reglamento de Escuelas de 23 de septiembre de 1898 y surge la dirección escolar profesionalizada.

El Decreto Ley de 11 de octubre de 1898, firmado por Germán Gamazo, pone la inspección bajo la dirección del Consejo de Instrucción Pública, organismo superior de la enseñanza en todas sus ramas. Señala las atribuciones de los inspectores provinciales y reorganiza el servicio. La norma trata también de puntualizar las funciones y los deberes que otras autoridades, como los rectores de las universidades, tienen en este aspecto de la inspección de enseñanza.

La fecha emblemática de 1900, nacimiento de un nuevo siglo, es fundamental en la vida de la inspección educativa y se dan pasos importantes en busca de su carácter técnico. Así el Real Decreto de 6 de julio de dicho año organiza las Escuelas Normales y la Inspección Provincial de Primera Enseñanza. El preámbulo del Real Decreto incide en la consideración técnica

de la labor inspectora y dice, entre otras cosas:

> La inspección de las escuelas representa en el organismo de la primera enseñanza una función tan importante como la de las escuelas normales. De aquí la necesidad de poner en la designación y nombramiento de los inspectores un cuidadoso esmero para que su delicada misión tenga un carácter verdaderamente técnico...

El artículo 30 del Real Decreto recuerda que «las plazas de inspectores provinciales que sacaren en adelante, se proveerán siempre por oposición». Considera necesario dar continuidad y permanencia a los inspectores en el ejercicio de su función como medio obligado para garantizar su independencia y su profesionalidad.

Decreto publicado siendo ministro de instrucción pública y bellas artes Antonio García Alix y regente del reino María Cristina.

En ese mismo año, 1900, el 31 de marzo había tenido lugar la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Desgajado del de Fomento, el citado Ministerio estuvo ubicado en el casón del de Fomento, sede hoy del Ministerio de Agricultura. No pasaría a Alcalá 34 hasta el 19 de noviembre de 1928, siendo ministro Eduardo Callejo de la Cuesta.

LA INSPECCIÓN, FUNCIÓN PRIVATIVA DEL ESTADO

El 12 de abril de 1901 aparece un Real Decreto firmado por Álvaro Figueroa, conde de Romanones. En su exposición de motivos señala:

> La inspección de primera enseñanza, reconocida como necesaria y de importancia suma en todos los países ha sido siempre función privativa del Estado, por ser el medio de que dispone el poder central para ejercer su misión fiscalizadora sobre cuantos ejercen el magisterio en la nación, y al mismo tiempo para que por su conducto pueda conocer en cada momento las más perentorias necesidades de la enseñanza y de la educación popular.

Siendo función privativa del estado, su regulación jurídica es competencia y responsabilidad de los diferentes poderes legislativo y ejecutivo, a la postre del gobierno, y debe estar supeditada en todo momento a los imperativos de la técnica pedagógica.

La regulación de la inspección contempla como estará a las inmediatas órdenes de la subsecretaría del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes e indica como «los inspectores de primera enseñanza serán incompatibles en las provincias que ejerzan sus cargos, una vez cumplidos ocho años de residencia en la misma».

Durante el mandato del conde de Romanones se hizo cargo el estado de la obligación de pagar a los maestros.

El ámbito de actuación de la inspección abarca no sólo a los establecimientos públicos, sino también a los centros educativos de enseñanza no oficial. El Real Decreto de 1 de julio de 1902 normaliza la actuación de la inspección educativa con relación a estos centros de titularidad no oficial. Indica en su artículo 1º: «Al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes corresponde la inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial».

La inspección ordinaria era realizada por los inspectores provinciales de primera enseñanza y de las visitas realizadas, tanto las ordinarias como las extraordinarias, tenía que quedar constancia en el libro de visitas de inspección.

Una Real Orden de 22 de septiembre de 1902[16] reconoce que los establecimientos privados «vienen a llenar una altísima misión social».

(16) *Colección Legislativa. 13/1902.* pp. 415-416.

El Ministro de Instrucción Pública, conde de Romanones, por medio del Real Decreto de 26 de agosto de 1902 regula la inspección de la enseñanza oficial. En la exposición de motivos señala: «Dictado ha poco tiempo el decreto relativo a la inspección de la enseñanza no oficial, imponíase como necesaria una disposición análoga con respecto a la vida académica en los establecimientos de instrucción pública». Indica:

> En el ya extenso catálogo de lo legislado entre nosotros sobre la inspección de enseñanza nos ha advertido la experiencia de lo infructuoso de las disposiciones que tendían a confiar tal empeño a un cuerpo oficial de inspectores fijamente constituido, acaso porque la estrechez de nuestro presupuesto no consintió dotar a la inspección de enseñanza de las necesarias proporciones y probablemente también porque se tornó la índole de la inspección al preferir la condición, para ésta indispensable, de ser como delegación de las facultades del gobierno...

Hace un encendido y apasionado canto del Profesorado. «El ministerio docente debe ser considerado, no como ejercicio rutinario de hábitos burocráticos, sino como elevado magisterio de la verdad y como augusto sacerdocio de la ciencia...Importa convertir el concepto moral en concepto legal».

El Real Decreto constituye un duro golpe a la profesionalidad de la función inspectora ya que hace depender la eficacia de esta de un absurdo concepto de transitoriedad, pues como indica su artículo 3º: «Para la mayor eficacia de los trabajos de inspección, el cargo de inspector tendrá siempre carácter transitorio».

Previamente, en el artículo 2º, indica que «el nombramiento de los inspectores será de la confianza del ministro».

El conde de Romanones prestó un flaco servicio a la profesionalidad de la inspección al convertir ésta en un cargo de confianza y dotarla de carácter transitorio. «La inspección tendrá siempre carácter circunstancial debiendo girarse las visitas cuando el ministro determine su oportunidad», indicaba el artículo 8.º. Dicha visión, chata, pobre y partidista, aparecería también con posterioridad en diferentes momentos históricos, alguno de ellos relativamente reciente.

El reconocimiento de lo que es y representa la inspección educativa continua estando a la orden del día. Bien es verdad que con excesiva frecuencia no pasa dicho reconocimiento del terreno de las intenciones y de las buenas palabras. Así el Real Decreto de 30 de marzo de 1905, en su preámbulo, hace un encendido canto lírico de lo que es y representa la inspección. Señala, entre otras cosas:

> Todos los sacrificios que la mejora de dotación de los maestros, aumento de escuelas y la reorganización de las normales exigen, resultarían estériles sin la creación de un cuerpo de inspectores que lleve a todas partes la acción del gobierno para corregir abusos, vigilar el servicio y perfeccionar al maestro.
>
> A la inspección deben otros pueblos el perfeccionamiento de la enseñanza primaria, y a ellos es fuerza consagrar atención preferente en nuestro país.
>
> La inspección ha de ser como la savia que lleva a la escuela vida, energía e inteligencia, recordando a los maestros la importancia de su misión educadora.

El objeto de la inspección de primera enseñanza no es otro que, a juicio de su artículo 1º:

> ...llevar a las escuelas primarias oficiales la acción gubernativa del Ministerio...estimular a los maestros en el ejercicio de su cargo y guiarlos en su vida profesional y pública...

El artículo 2º da respuesta al interrogante de sobre qué y sobre quién se ejercía la inspección:

> Sobre la actitud profesional de maestros y maestras, sobre el cumplimiento de sus de-

beres en el ejercicio de su cargo, sobre su conducta moral, sobre el estado de las escuelas, de la asistencia y adelanto de los niños, edificios escolares, mobiliario, material pedagógico, formación e inversión de los presupuestos y sobre cualquier otro asunto que tenga relación con la educación y enseñanza primaria.

Elevaba a 150 el número de plazas de inspectores. Todo lo referente a la instrucción pública en sus diferentes niveles continuaba rigiéndose por la «Ley Moyano», de 9 de septiembre de 1857. En el aspecto concreto de la instrucción primaria la norma básica era la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868.

El tiempo transcurrido, así como los diferentes cambios políticos, sociales y económicos acaecidos en España, hacían preciso y urgente la actualización de dicha normativa y así surge el Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 14 de junio de 1905, siendo ministro de instrucción pública y bellas artes Carlos María Cortezo.

Se justificaba dicho proyecto de ley por la preocupación del gobierno por todo lo que hace relación al perfeccionamiento y expansión de la primera enseñanza. Dicha preocupación nacía por «el número de analfabetos que arrojan nuestras estadísticas; causa rubor como españoles».

El Título II está dedicado a la inspección de primera enseñanza. En las poblaciones que contaban con más de 20 escuelas aparecen los inspectores municipales cuyas asignaciones eran sufragadas por los ayuntamientos respectivos. Los inspectores de educación quedan desligados de las tareas de inspección higiénica y sanitaria que es encomendada a los inspectores municipales y provinciales de sanidad, hasta que posteriormente, por Real Decreto de 16 de junio de 1911, «se crea la Inspección Médica en las Escuelas de Primera Enseñanza para locales y alumnos».

El Real Decreto de 18 de noviembre de 1907, firmado por Faustino Rodríguez San Pedro, regula técnicamente la visita de escuelas e incide en la necesidad de que la inspección esté bien organizada. Afirma:

> Una organización acertada de los servicios de inspección es garantía de una buena enseñanza y por ello, constituye deber de todo gobierno subvenir a esta necesidad común a todos los servicios...
>
> Se hace necesario conocer en su esencia y desarrollo el funcionamiento de las escuelas primarias, llevando a ellas la acción fiscalizadora y educativa del Estado; y siendo evidente que sólo por una inspección bien entendida puede conseguirse fin tan beneficioso, organizarla, garantizarla, dirigirla y dotarla de las condiciones más precisas para que responda sustancialmente al objetivo con que fue creada, a la vez que aspiración, tiene que ser y es de hecho obligación ineludible.

Fijó definitivamente la oposición como procedimiento de ingreso en el Cuerpo. «Preciso es también que los funcionarios encargados de misión tan espinosa tengan la garantía de estabilidad, a fin de que en el ejercicio de su cargo gocen siempre, dentro de las leyes, de la tranquilidad necesaria para ejercer las funciones con bastante independencia».

Se accedía al Cuerpo por la categoría de inspector auxiliar y sus atribuciones y deberes vienen reguladas en el artículo 29:

> Inspeccionar las escuelas públicas y privadas, cuidando de que no se dé en ellas ninguna enseñanza contraria a la moral y las leyes del país; inspeccionar los métodos y el material pedagógico en las escuelas públicas, el estado y condiciones de los edificios, sus anejos y dependencias, las salas destinadas a clase, las habitaciones de los maestros...la asistencia escolar...

Los inspectores tenían también la obligación de dar todos los años, en período de vacaciones, «una conferencia a los maestros de la capital donde presten sus servicios sobre temas de carácter pedagógico y tres cuando menos en la cabeza de partido».

En 1908 se territorializa el territorio español en 20 áreas de inspección, por medio del Real Decreto de 2 de septiembre. La demarcación de zonas obedece al criterio de que «a cada inspector correspondan 450 escuelas aproximadamente»[17].

Se constituyeron 59 zonas por distritos universitarios; las 49 zonas de inspección correspondientes a las capitales de provincia eran desempeñadas por los inspectores provinciales, y las 10 restantes por los 10 inspectores auxiliares. Esta división en zonas no tenía un carácter rígido y definitivo y así se señala en el artículo 2º:

> ...esta división es provisional, pudiendo introducirse en ella las modificaciones que hayan de originarse por la creación de nuevas escuelas o por el aumento del número total del cuerpo de inspectores.

El año 1909 conoce el nacimiento de la Escuela Superior del Magisterio, por un Real Decreto de 3 de junio. Tenía como finalidad la formación profesional de los futuros profesores de escuelas normales e inspectores de educación. Formación científica y pedagógica constituían los ejes vertebradores y apuntaba a una especialización en Ciencias, Letras o Labores.

La organización de la inspección y los cambios necesarios que era preciso introducir para adecuarla a la realidad política y social constituía preocupación constante de los gobernantes. A dicha preocupación responde el Real Decreto de 27 de mayo de 1910, reorganizando la inspección de primera enseñanza. Debido al conde de Romanones, considera que:

> ...la inspección técnica de la enseñanza, en todos sus grados, desde la universitaria hasta la de la escuela privada, es uno de los factores esenciales para la transformación que la opinión pública demanda en la educación nacional, es garantía única para el gobierno de que se cumplan sus órdenes sin desnaturalizarlos, y es el medio eficaz de tener informaciones para conocer el estado de los servicios y para poder acometer aquellas reformas que la realidad aconseje.
>
> ...un ministro sin inspección bien organizada, vive, en cierto modo, aislado de muchos servicios que debe conocer porque esa inspección es el órgano de relación técnica del Ministerio con todo el profesorado y con todos los centros y fundaciones docentes.

Concedió prioridad a la visita de escuelas, así como a la orientación, formación y perfeccionamiento de los profesores, e instituyó las primeras Misiones Pedagógicas «para interesar a la sociedad en los problemas de la enseñanza». En la exposición de motivos indica:

> A todos los inspectores se les exige condiciones depuradas de capacidad pedagógica, porque importa mucho consignar que esta inspección no está, ni debe estar, inspirada en el principio de la desconfianza en el Profesorado, ni ha de tener tampoco carácter exclusivamente fiscal o denunciador, sino que lleva principalmente una acción tutelar, de apoyo para el profesor...de estímulo...de impulso...y de información autorizada y documental para los ministros, en la preparación de las reformas que sean precisas. En este sentido, la inspección tiene una elevadísima misión que cumplir.

El artículo 12 indica como los rectores de las universidades «son inspectores de todos los establecimientos docentes, públicos y privados y de cuantos funcionarios de enseñanza presten servicios al Estado dentro de los distritos universitarios».

Los funcionarios que constituirán el Cuerpo de Inspectores (artículo 14) serán los siguientes:

- Cinco inspectores de término. Son los tres municipales de Madrid y los provinciales de Madrid y Barcelona.

(17) *Colección Legislativa. Año 1908.* pp. 342-351.

- Ocho inspectores provinciales de ascenso que son los dos de los restantes distritos universitarios.
- Treinta y nueve inspectores provinciales de entrada y sesenta inspectores auxiliares o de zona.

En el Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza se ingresaba por la categoría de inspector auxiliar o de zona y mediante oposición. Los inspectores auxiliares tenían que residir en la población que se les asignase dentro de la zona.

Desciende el número de escuelas asignadas a cada inspector, así el artículo 17 decía:

> Se hará una división de España en tantas zonas como inspectores, atendiendo al número de escuelas, área y densidad de población y vías de comunicación, procurando que cada inspector tenga a su cargo como promedio unas 200 escuelas públicas.

Tarea obligatoria de los inspectores era convocar a los maestros para propiciar su actualización pedagógica. El artículo 30 diría a este respecto:

> ...reunirían a los maestros en el punto donde sea más fácil y cómoda la asistencia para celebrar una conferencia o conversación pedagógica... los inspectores...procurarían organizar misiones y conferencias pedagógicas solos o con el consenso de otras personas, para interesar a todos los elementos sociales en favor de la escuela primaria. Estos actos debidamente justificados, se consideran como un mérito para los inspectores.
>
> Se procurará que estas reuniones se verifiquen en días que no sean lectivos, pero nunca en las vacaciones caniculares.

En 1911 se crea la Dirección General de Primera Enseñanza, por un Decreto de 1 de enero. De ella dependía la inspección, las escuelas normales y la Escuela Superior del Magisterio. Su primer titular fue Rafael Altamira, hombre con claras influencias de Giner de los Ríos y de la Institución Libre de Enseñanza. Diría con relación a los inspectores:

> Entonces podría ser el inspector lo que conviene que sea, una prolongación de la Escuela Normal, una continuación de la influencia cultural y profesional de ésta, el órgano a través del cual se ejercitará sin interrupción...aquella acción restauradora del espíritu del maestro.

La primera promoción de maestros normales, la mayoría de los cuales se integraría en la inspección educativa, salen de la Escuela Superior del Magisterio el año 1913 y ese mismo año, por un Decreto de 5 de mayo, se dota de una nueva organización a la inspección de primera enseñanza. El artículo 2º habla de los inspectores natos, que son los consejeros de instrucción pública.

Incide en la independencia de la inspección profesional, suprimiendo la jurisdicción que sobre ella tenían las autoridades provinciales, y ello supuso como escribió en 1935 Antonio Ballesteros, inspector general de primera enseñanza, «una liberación de la escuela primaria». En la exposición de motivos el legislador señala:

> La idea de la responsabilidad en que el nuevo régimen ha de constituir a los inspectores de primera enseñanza con motivo de la mayor amplitud que se concede a su esfera de acción personal, engendraría en todos, por su sola virtud el noble afán de responder a la confianza que el Estado deposita en su diligencia y en su buena fe... hora es ya, de que la inspección de primera enseñanza pueda cumplir sus fines esenciales...velar por la pureza de la función didáctica, siendo el que inspecciona modelo de austeridad y ejemplaridad de costumbres...

El Cuerpo de Inspectores, señala el artículo 1º, «estará constituido por tres clases de funcionarios: los natos, los especiales y los profesionales».

El Real Decreto de 5 de mayo de 1913 fue desarrollado por una Real Orden de 23 de junio del mismo año y siendo ministro Joaquín Ruiz Jiménez y director general Antonio Royo Vilanova. Un Real Decreto

de 18 de octubre de 1913 restablece en todo su vigor el artículo 27 del Real Decreto de 18 de enero de 1911. Dicho artículo 27 dice:

> El Consejo de Instrucción Pública ejercerá la alta inspección de la enseñanza pudiendo el ministro, o por sí o a propuesta del Consejo, confiar funciones de inspección a los Consejeros.

El cambio rápido y vertiginoso de ministros, claro síntoma de inestabilidad política, nos presenta en este momento como responsable de la cartera a Francisco Benjamín García que sustituye a Ruiz Jiménez, cuyo mandato había durado cuatro meses y catorce días.

Configurada la Inspección de Primera Enseñanza como cuerpo especial de funcionarios, todas las disposiciones posteriores inciden en la necesidad de acceder a dicho puesto por medio de un sistema selectivo que ofreciese las suficientes garantías. No obstante, pese a que se reiteraba una y otra vez que el ingreso sería por medio de oposición, siempre quedaba la puerta abierta para introducir el medio excepcional y vicioso de los inspectores extraordinarios o excepcionales, cuyo mérito, salvo casos honrosos siempre existentes, era la confianza del político de turno. El Real Decreto de 4 de marzo de 1915, que regula todo lo referente al ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza, señala en su artículo 1.º que «el ingreso seria exclusivamente por oposición»

La vida de la inspección educativa, ligada al desarrollo de las instituciones escolares, ve afectada en sentido positivo su actividad por el Real Decreto de 19 de septiembre de 1918 que reglamenta las escuelas graduadas. El personal de toda escuela graduada se componía del Maestro Director y de los Maestros de Sección. Todos ellos formaban la Junta de Maestros de la Escuela y entre sus competencias se encontraba la de aprobar los programas que aplicará libremente en su grado, sin perjuicio de las funciones inspectoras.

En este mismo año (1918) tiene lugar el XI Congreso del Partido Socialista Obrero Español y el inspector Lorenzo Luzuriaga, director de la *Revista Pedagógica* y asiduo colaborador de las páginas educativas del diario *El Sol*, presenta una ponencia sobre *La Escuela Nueva de Madrid.*

La mayor complejidad que fueron adquiriendo los centros educativos, a medida que se desarrollaba la escuela graduada, propició el nacimiento de actividades y obras que amplían la esfera de acción de la escuela y favorecen la eficacia de su misión educadora. El Director era el máximo responsable de todas estas instituciones pero sometido a permanente orientación y control de la inspección.

Fruto de lo que anteriormente indicábamos constituye el nacimiento de las mutualidades escolares, de gran importancia educativa y social, creadas por el Real Decreto de 20 de septiembre de 1919, siendo ministro José Prado y Palacios.

> Los inspectores de primera enseñanza, en su visita a las escuelas, consignarán en el libro de visitas si está funcionando debidamente la mutualidad escolar, concediendo a los maestros un plazo en el caso de no estar establecida, para que, dentro de él, organicen dicha institución...

Aumenta el número de dotaciones de inspección y en el año 1919 se fija la plantilla del Cuerpo en 140 miembros. Los inspectores se turnan cada dos años en las zonas de visita y tienen «la prohibición terminante» de que al visitar, en función de su cargo, las localidades en que radiquen escuelas cuya inspección les corresponda, se hospeden en casa de los maestros.

«En 1922 aparece como foco de transformación pedagógica la *Revista de Peda-*

gogía, que fundó y dirigió Lorenzo Luzuriaga»[18]. La plantilla de inspectores aumenta a 200 y el 13 de septiembre de 1923, Miguel Primo de Rivera, Capitán General de Cataluña, se rebeló contra el gobierno que estaba presidido por Manuel García Prieto. Quedó establecida la dictadura.

Lamentablemente, la independencia, de todo punto necesaria en el ejercicio de la función inspectora, sufrió interferencias donde se pretende crear, de forma más o menos encubierta, inspecciones paralelas encaminadas a mantener un control político y dotadas de una gran carga coactiva. Se amalgama y entremezclan aspectos políticos, ideológicos, morales y profesionales.

Durante la dictadura de Primo de Rivera, que dura de 1923 a 1930, las libertades son sometidas a profundos recortes y limitaciones. «Fue anulado, otra vez, el derecho de inamovilidad, mermadas las atribuciones de la inspección, siendo sustituidos los inspectores en sus visitas por delegados de la autoridad, no siempre profesionales, trasladados, e incluso alguno destituido, sin otra causa que el interés político del favor»[19].

Se crean delegados gubernativos por una Real Orden de 29 de agosto de 1924 y se regula su intervención en la enseñanza primaria. Convertía a los inspectores profesionales en meros colaboradores de los delegados gubernativos, los cuales, como representantes de la autoridad del gobernador civil de la provincia, «podrán visitar las escuelas públicas y privadas en toda ocasión, incurriendo en responsabilidad quien lo dificultare».

La caída de la dictadura propicia el advenimiento de la República el 14 de abril de 1931. Los hombres vinculados a la Institución Libre de Enseñanza como Fernando de los Ríos y Marcelino Domingo, crearon el caldo de cultivo que propició e hizo posible la llegada de la República.

Molero Pintado, inspector de primera enseñanza y catedrático de universidad de Historia de la Educación, mantiene la tesis de que el primer bienio de la República tuvo una considerable «unidad de acción» en materia de enseñanza, al ocupar durante este tiempo la cartera ministerial dos personas como Marcelino Domingo Sanjuán y Fernando de los Ríos Urruti, que tuvieron un mismo subsecretario, Domingo Barnés Salinas, y un sólo Director General de Enseñanza Primaria: Rodolfo Llopis Fernández[20].

Dicha unidad de acción nace de considerar la enseñanza como eje de la política. La mayoría de los intelectuales socialistas, vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, consideraban que la educación es el único medio eficaz que la República dispone para su consolidación. Apoyaron abierta y decididamente el cambio producido. El programa educativo de la República pasaba por la defensa de la escuela nacional y en dicho programa jugó un papel de gran protagonismo el inspector Lorenzo Luzuriaga.

Maillo considera que la República cometió dos errores transcendentales: «la implantación del laicismo escolar y la supresión de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio».

Al margen de los errores en el terreno educativo, que sin duda alguna se produjeron, lo que está claro es que existió una especial sensibilidad por la instrucción y la cultura y Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, dos de los hombres más carismáticos, tuvieron el acierto de saberse rodear de un plantel de pedagogos de gran

(18) A. Maillo García: *Respuestas a una invitación «Escuela Española»*. Madrid 4 de febrero 1982.

(19) Roberto Dotrens: *El problema de la inspección y la educación nueva*. p. 78.

(20) Antonio Molero Pintado: «La Segunda República y la enseñanza», en *Revista de Educación*, septiembre-octubre 1975.

categoría como Rodolfo Llopis, los inspectores Fernando Sainz, Antonio Ballesteros y Martí Alpera, entre otros, y el director escolar Ángel Llorca. Una de las primeras medidas de Marcelino Domingo fue anular diversas disposiciones anteriores por medio de la Orden de 29 de mayo de 1931 y en el preámbulo de la citada disposición dice:

> Uno de los cuerpos de la Administración Pública en el que el Gobierno Provisional de la República ha encontrado más agudo malestar y más vivaz el ansia de justicia a consecuencia de las arbitrarias determinaciones que sufrió en el período de la dictadura, es el de Inspectores de Primera Enseñanza.

La decisión derogatoria abarca todo lo referente a zonas y distribución de inspectores, así como el régimen de traslados.

El Decreto de 2 de octubre, obra también de Marcelino Domingo, señala como principal misión de la inspección la orientación pedagógica y fija la manera de llevar a cabo el ingreso en el Cuerpo de Inspectores. Aparece la oposición libre entre maestros y el concurso restringido entre maestros nacionales. Aparece también, en el artículo 7.º del Decreto, la figura del «Inspector Maestro» cuya tarea consistía en «la orientación, cuidado y responsabilidad de un grupo de escuelas próximas a las suyas».

En el preámbulo se habían fijado las intenciones de su política educativa:

> La república, prosiguiendo el plan que se tiene trazado, continúa creando las escuelas nacionales que el país demanda y necesita; pero no basta con crearlas, hay que asegurar su máxima eficacia. Necesitamos prodigar a las escuelas los constantes cuidados de una excelente orientación pedagógica...Esta misión tan delicada corresponde plenamente a la inspección de primera enseñanza.

REGLAMENTO DE LA INSPECCIÓN DEL AÑO 1932

El 9 de diciembre de 1931 es aprobada la Constitución republicana que tenía una clara orientación social en el terreno de la cultura, y en 1932, por un Decreto de 2 de diciembre, siendo ya ministro Fernando de los Ríos, hace su aparición el tercer reglamento de la inspección (Gaceta del día 7), considerado como uno de los mejores reglamentos con que ha contado este cuerpo. El Reglamento de la Inspección fue redactado por los pedagogos inspectores Antonio Ballesteros Usano y Fernando Saiz Ruiz. En su artículo 1º indica:

> La inspección profesional de primera enseñanza es el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las escuelas nacionales y de las instituciones educativas auxiliares de las mismas. Velará igualmente por el cumplimiento de las leyes en los establecimientos de primera enseñanza de carácter público o particular. Dicho organismo estará integrado por la inspección central y por la inspección provincial de primera enseñanza...

Contempla la publicación de un boletín, como responsabilidad de la inspección central, que sería órgano oficial de comunicación de la Junta de Inspectores y del Consejo Provincial con los maestros y autoridades locales.

En su artículo 15º regula la Junta de Inspectores como verdadero órgano colegiado, ya que le corresponde «coordinar la labor de los inspectores en sus respectivas zonas». Asimismo tenían éstos que contribuir al «mejoramiento profesional de los maestros». El citado artículo 15º sería desarrollado por la Orden Ministerial de 27 de abril de 1933. La Junta Provincial tenía que propiciar que la actuación de los inspectores en sus respectivas zonas «responda a principios de unidad». En su parte expositiva indicaba:

> La inspección ha de ser cada día más técnica y menos burocrática. Ha de perder definitivamente todo carácter fiscal para convertirse en consejera y colaboradora de la escuela y del maestro.
>
> El Inspector de Primera Enseñanza no puede limitar su función al frío cumpli-

> miento de la función que le señalan sus reglamentos orgánicos. Al contrario, ha de poner al servicio de su profesión todo el entusiasmo cordial de que sea capaz.

Los presupuestos de 1933 incrementan la plantilla de inspectores en 100 nuevas plazas y en 1934 es convocada una nueva oposición. 52 inspectores ingresan en el Cuerpo y un Decreto de 27 de noviembre de 1935, obra del ministro Luis Bardají López, declara que «los inspectores de primera enseñanza son inamovibles en sus cargos de tales inspectores, de los que no podrían ser separados sino en virtud de expediente».

Un nuevo período en la vida de la inspección educativa se inicia en España en julio de 1936 al dar comienzo la Guerra Civil Española. A la hora de estudiar la vida de la inspección en este período de tiempo hay que tener presente que ésta se desenvuelve en dos zonas enfrentadas en una triste guerra civil. En la zona que controla la República están al frente del ministerio Francisco Barnés Salinas y Marcelino Domingo Sanjuán; en un segundo mandato, Jesús Hernández Tomás y Segundo Blanco García.

En la zona dominada por Franco, Pedro Sainz Rodríguez es ministro responsable de los temas educativos del 2 de febrero de 1938 al 13 de agosto de 1939 en que es relevado y sustituido por José Ibáñez Martín. Una orden de 16 de agosto de 1936 regula el funcionamiento de las escuelas nacionales, así como incide en la consigna de tendencias patrióticas en el ejercicio de la profesión. El preámbulo de la orden indica:

> La necesidad de demostrar al mundo la normalidad de la vida nacional en las regiones ocupadas por el ejército español, salvador de España, hace imprescindible que en todas las manifestaciones de la misma sea un hecho el orden y el funcionamiento de los organismos oficiales...

Disposiciones posteriores mantenían su carácter de propaganda política y así una circular de 5 de marzo de 1938 indica las novedades que se establecen en el campo de la educación religiosa, educación patriótica y educación cívica, así como de educación física. Termina la citada circular:

> Austeridad, esfuerzo, sacrificio y entusiasmo sin límite son las notas más definidas de este glorioso Movimiento Nacional. Imprimidlas con amor en vuestras escuelas porque ésta es, aunque sin brillo aparente, vuestra misión augusta. España os lo pide y en vosotros confía para el logro completo de los ideales que alborean en su espléndido amanecer.

Cuando ya la guerra civil está en su tramo final, una Orden de 20 de enero de 1939 da normas para el ejercicio de la inspección. Según ellas, «los inspectores de primera enseñanza de cada provincia realizarán visitas ordinarias a las escuelas con entera normalidad y periódicamente». Tenían que dedicar un tiempo mínimo de cien días y en ellas «cuidarán de exaltar el espíritu religioso y patriótico».

Era obligatorio el llevar un cuaderno de preparación de lecciones por parte del maestro y el cuaderno de clase de los alumnos, todo ello bajo las orientaciones del inspector.

El artículo 11 contemplaba el establecimiento en cada provincia de zonas femeninas de inspección. Las zonas de los inspectores varones «se formarían con las escuelas regentadas por maestros y las de difíciles vías de comunicación». La división en zonas masculinas y femeninas se mantuvo hasta el año 1960.

Para constancia de las visitas «en cada escuela habrá un libro, en donde el inspector pondrá el informe que le merezca».

Finalizada la contienda, la inspección de primera enseñanza desarrolla una valiosísima labor encaminada a lograr la elevación cultural del pueblo español y su incidencia en la vida social y cultural. A sus tradicionales funciones se unen las referentes a potenciar las mutualidades y cotos

escolares, así como todo lo referente a la obra de previsión y ahorro escolar, cantinas, Centro de Colonias Escolares, etc.

Atrás iba quedando el amargor y las secuelas del hecho traumático de las depuraciones del personal docente y de la inspección educativa que obligó a muchos ilustres compañeros y excelentes profesionales a tener que abandonar España o quedar excluidos del ejercicio de la profesión.

LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA DEL AÑO 1945

En 1945, el día 17 de julio, ve la luz la Ley de Instrucción Primaria que prácticamente ha estado vigente, con dos modificaciones en los años 1965 y 1967, hasta la «Ley Villar» de 1970. Época del ministro de educación José Ibáñez Martín y del director general de enseñanza primaria Romualdo de Toledo y Robles.

Las dos modificaciones esenciales a las que hemos hecho referencia tienen lugar por medio de la Ley 169/1965 de 21 de diciembre, y la segunda por la Ley de 20 de abril de 1967. Esta última modificación tiene gran importancia ya que crea y reglamenta la dirección escolar, tan ligada a la vida de la inspección, y asimismo destina el capítulo IV a la orientación y dirección del maestro en la vida profesional y a la inspección. Según indica el artículo 79: «La Inspección es el órgano encargado de orientar y dirigir al maestro en el ejercicio de su función docente».

Los grados jerárquicos que estructuran el cuerpo son: inspección central, provincial, comarcal y auxiliar. Este último escalón se contemplaba en casos excepcionales y los inspectores estaban autorizados, previa aprobación del Ministerio, para designar un maestro que, circunstancialmente y en calidad de inspector maestro, pueda desempeñar las funciones concretas que se le encomienden.

Todos los inspectores que integran la plantilla provincial forman el Consejo de Inspección.

Las funciones encomendadas a la inspección educativa obligaban, según indicaría el artículo 82, a «mantener ejemplar conducta moral, desempeñando su función en servicio de Dios y de la Patria» y ello conllevaba el «prestar juramento de fiel servicio en el acto de la incorporación a su cargo».

CUARTO REGLAMENTO. AÑO 1967

1967 conoce también el nacimiento del cuarto Reglamento de la Inspección Profesional de Enseñanza Primaria del Estado por medio del Decreto 2915/1967, de 23 de noviembre (BOE 11 de diciembre de 1967). Ocupaba la cartera de educación y ciencia Manuel Lora Tamayo y era director general de enseñanza primaria Joaquín Tena Artigas.

El Cuerpo de Inspectores se venía rigiendo por el reglamento de 2 de diciembre de 1932 y como señala el preámbulo del nuevo reglamento, desde aquella fecha «la enseñanza primaria ha sufrido una profunda transformación que se refleja en la existencia de una serie de centros y servicios circum escolares y extraescolares...»

Al analizar los cambios y novedades más importantes que habían tenido lugar en este largo período de tiempo es necesario citar la creación del Cuerpo de Inspectores Numerarios de Enseñanza Media del Estado, por Ley de 26 de febrero de 1953, obra del ministro de educación Joaquín Ruiz Jiménez.

Novedades de importancia, puesto que incidían en el trabajo profesional de los inspectores, fueron la creación del Servicio Escolar de Alimentación (por una Orden de 25 de octubre de 1954), los Centros de Colaboración Pedagógica en 1957 (que en realidad recreaban unas instituciones que tuvieron gran prestigio y fecunda acti-

vidad en la época republicana) y la creación, por Decreto de 25 de abril de 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP).

Este Centro, cuyo primer director fue el prestigioso inspector Adolfo Maillo García, editaba la revista *Vida Escolar* y la publicación trimestral *Notas y Documentos* que proporcionó valiosa información pedagógica y constituyó un elemento positivo en la renovación y actualización de la primaria.

Debemos resaltar también la Resolución de 24 de noviembre de 1962 que regula las misiones especializadas encomendadas a los inspectores de enseñanza primaria como servicio particular dentro del funcionamiento del servicio de inspección.

La plantilla se fija en seiscientas dieciséis dotaciones, número que se mantuvo inamovible durante muchos años.

El Reglamento de la Inspección Profesional de Enseñanza Primaria de 23 de noviembre de 1967 consta de 45 artículos, tres disposiciones finales, dos disposiciones transitorias y una disposición derogatoria. El artículo 1º define la inspección de enseñanza primaria: «Constituye un órgano de la administración, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, cuyas funciones se encomiendan al Cuerpo Especial de Inspectores Profesionales de Enseñanza Primaria del Estado».

Las funciones que encomienda a este órgano de la administración son amplias y variadas. Vienen señaladas en el artículo 2º y son las indicadas en el artículo 79 de la Ley de Enseñanza Primaria, de 21 de diciembre de 1965. Su ámbito de actuación: centros, instituciones y servicios de centros.

El capítulo II establece la organización de la inspección, crea como órgano colegiado de dicha organización los Consejos de Inspección, tanto a nivel provincial como central, y la forma de ingreso en el Cuerpo por oposición. Extiende la opción de acceso a Licenciados o Titulados de Escuela Superior con dos años de práctica escolar.

La creación de las Delegaciones Provinciales de Educación y la Inspección General de Servicios, así como las atribuciones que se les encomiendan, hizo que su aparición no fuese muy bien recibida por los inspectores de educación y existieron problemas y tensiones en los primeros años de su implantación y desarrollo. Ambas inciden de manera directa en las competencias y funciones que tradicionalmente tenía encomendadas la inspección de primera enseñanza.

El Decreto 2538/1968, de 25 de septiembre, regula las delegaciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia y reorganiza la inspección general de servicios del departamento. A nuestro juicio uno de los mayores absurdos existentes ha sido el intento de nuestros legisladores de pretender establecer una marcada y radical diferenciación entre lo administrativo y lo educativo.

«LEY VILLAR». AÑO 1970

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Ley 14/1970 de 4 de agosto, publicada en el BOE de 6 de agosto, consta de 146 artículos, 4 disposiciones finales, 16 transitorias y 7 adicionales y constituyó un verdadero revulsivo en el mundo de la educación. La democratización y socialización aparecen como los dos grandes pilares en que tiene que asentarse la educación.

El anteproyecto de ley contemplaba y declaraba a extinguir los cuerpos de inspección, así como el de directores escolares. El nombre de Tomás Romojaro Sánchez, inspector de primera enseñanza, persona en aquel entonces con gran peso político y Secretario de las Cortes, unido al de otros, como José María Gutiérrez del Castillo, procurador e inspector de la plantilla de Madrid, así como la gran actividad

desplegada por la Asociación Nacional de Inspectores y la Hermandad de Inspectores evitaron que se produjese el desatino y la injusticia.

La inspección en la Ley General de Educación está regulada en los artículos 135, 142, 143, 144 y transitoria 6.ª.4.

El artículo 135 señala como una de las competencias fundamentales del Ministerio de Educación y Ciencia la de inspeccionar y coordinar las instituciones docentes tanto estatales como no estatales. El Ministerio de Educación ejerce sus funciones de inspección a través del Servicio de Inspección Técnica de Educación y la Inspección General de Servicios, cada una en su ámbito de actuación.

La existencia del Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios constituirán un cuerpo especial de la administración civil del estado, así como sus funciones son contempladas en el artículo 142.uno. Dichas funciones son, unas propias y específicas, otras compartidas y algunas simplemente delegadas.

Según indica el artículo 143.uno «El Servicio de Inspección Técnica de Educación estará constituido por especialistas de los distintos niveles de enseñanza» y contempla asimismo la posibilidad de nombrar inspectores extraordinarios, con carácter de excepcionalidad, a profesores de relevantes méritos docentes.

El artículo 144 está dedicado a la Inspección General de Servicios y la disposición transitoria 6ª.4 regula el pase de los actuales inspectores profesionales de enseñanza primaria y enseñanza media al nuevo servicio. Dice al respecto:

> Los actuales funcionarios de los Cuerpos de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia pasarán a formar parte del cuerpo especial de inspección técnica que se establece en el artículo 142.

Las previsiones que se contemplaban en la transitoria 6ª.4 nunca fueron llevadas a término y quedaron convertidas en utópico deseo del legislador. También apuntaba la posibilidad de ampliar la acción de la inspección educativa al nivel universitario, y así indicaba en el artículo 142.2:

> Reglamentariamente se establecerán normas complementarias para la inspección en los centros de educación universitaria, de acuerdo con las características peculiares. Esta inspección será ejercida en todo caso por quienes procedan de los cuerpos de catedrático de educación universitaria.

El Decreto 664/1973, de 22 de marzo, publicado en el BOE del 10 de abril, establece las funciones del Servicio de Inspección Técnica. Es la adecuación del Reglamento del Cuerpo de Inspectores de 23 de noviembre de 1967 a la nueva situación. Coloca el Servicio bajo la jefatura inmediata del Subsecretario. En una disposición transitoria indica:

> Hasta tanto se organiza el Servicio de Inspección Técnica de Educación, las funciones que se establecen en este Decreto serán asumidas por la Inspección de Enseñanza Primaria en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica y por la Inspección de Enseñanza Media en el nivel de Bachillerato.

El 12 de junio de 1973 cesa Villar Palasí como Ministro de Educación y es sustituido por Julio Rodríguez Miranda; posteriormente Martínez Esteruelas asume la cartera de educación en el gobierno que preside Carlos Arias Navarro.

1975, año de gran calado político, conoce el fin de la época de Franco, el advenimiento de la Monarquía y el caminar hacia un régimen pluralista y constituyente. El primer gobierno de la Monarquía, con Carlos Robles Piquer como Ministro de Educación, crea la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación en el año 1976, y pone a su frente a Fernando Suárez González; el 13 de octubre de dicho año son entregados al ministro de educación Aurelio Menéndez los tres tomos del informe final. Al evaluar los resultados de la

puesta en marcha de la Ley y al referirse a la inspección educativa indica:

> El Servicio de Inspección Técnica, como consecuencia de la falta de desarrollo de los mandatos de la Ley respecto de su estructura organizativa de una parte, y de la falta de medios de toda índole por otra, viene realizando sus funciones con una eficacia muy por debajo de sus posibilidades, lo que viene afectando gravemente a la calidad de la enseñanza.

La Comisión Evaluadora considera muy urgente entre otras medidas:

- Constituir el Servicio de Inspección Técnica.
- Integrar a los actuales funcionarios en el Servicio de Inspección Técnica.
- Reglamentar la estructura orgánica del Servicio.
- Regular el procedimiento de acceso.
- Reglamentar la coordinación del Servicio de Inspección Técnica con los ICES y con la Inspección General de Servicios del Ministerio de Educación.
- Constituir dentro del departamento, la Dirección General de Evaluación e Inspección.

Aurelio Menéndez cesa como ministro en junio de 1977 y es sustituido por Íñigo Cavero Lataillade.

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978

El 31 de octubre de 1978 fue aprobada por las Cortes la Constitución Española y sancionada por el Rey el 27 de diciembre de 1978. Como artículos directamente relacionados con la inspección educativa tenemos el 27.8 y el 149.1.30.

- Artículo 27.8. «Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes».
- Artículo 149.1.30. Hace relación a las competencias exclusivas del estado, entre ellas la alta inspección.

1979 conoce la admisión a trámite en la Comisión de Educación del Congreso el Proyecto de Ley del Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional; y un Real Decreto, 1296/1980 de 19 de mayo «modifica la denominación de los Cuerpos de Inspección Profesional de enseñanza primaria y de enseñanza media del estado». Está firmado por Otero Novás que había sucedido a Íñigo Cavero como Ministro de Educación.

El artículo 27 de la Constitución Española, que proclama el derecho a la educación y está basado en la Declaración de Derechos Humanos de 10 del XII de 1948, es desarrollado por medio de una serie de leyes orgánicas, la primera de las cuales es la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio que regula el Estatuto de Centros Escolares.

El artículo 19 señala las competencias de la administración en materia educativa y entre ellas: «La inspección, la evaluación, el control y el asesoramiento de los centros».

El Real Decreto 657/1982, de 17 de marzo, regula la Inspección Técnica del Estado de Formación Profesional. Había sido creada por la Ley 31/1980 de 21 de junio y su plantilla se fijó en 180 plazas.

Los traspasos y transferencias en materia educativa a las diversas comunidades autónomas obligaría a delimitar las competencias de los gobiernos autónomos, que aún siendo plena no es exclusiva, y de ello nace la necesidad de ejercer la alta inspección por parte del estado que garantice la unidad del sistema educativo. Según decía Rogelio Medina Rubio, catedrático de universidad, inspector de enseñanza primaria y primer Director General de la Alta Inspección, en su toma de posesión, en octubre de 1981:

> La alta inspección del Estado ha de ejercer en los territorios autónomos la misión que es propia a su naturaleza, pero diferencia-

da, al mismo tiempo de la inspección técnica ya existente.

A este respecto es necesario recordar que la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio (BOE de 27 de junio) en su disposición adicional punto segundo señala:

> En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado:
>
> - La ordenación general del sistema educativo.
> - La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo territorio español.
> - La alta inspección y demás facultades que conforma el artículo 149.1.30 de la Constitución le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

UN NUEVO MODELO DE INSPECCIÓN

En 1984 aparece la Ley de Medidas Urgentes para la Reforma de la Función Pública. Crea el CISAE, donde se integran los cuerpos de inspectores existentes y al mismo tiempo que crea el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Pública (nombre totalmente desafortunado), lo declara a extinguir y procede a amortizar las vacantes que se produjeran.

La promulgación de la Ley 30/1984 de 2 de agosto constituyó un motivo de honda preocupación y malestar entre los inspectores profesionales ya que éstos consideraban que estaba basada dicha ley en razones más políticas que técnicas. La extinción de los cuerpos de inspección de EGB, BUP y FP ha merecido el calificativo de medida arbitraria y demagógica.

Nace un nuevo modelo de inspección que cuestiona la permanencia de los inspectores en el ejercicio de su función con carácter definitivo y eleva a categoría suprema la interinidad y la provisionalidad y da al traste con las oposiciones como forma de acceso.

En su disposición adicional decimoquinta establece las bases para el acceso a los puestos de trabajo de la inspección educativa de los funcionarios con titularidad superior pertenecientes a los cuerpos en que se ordena la función pública docente. Según Maillo, la citada disposición fue el descubrimiento atribuible a un hábil prestimano: «la función sin cuerpo, para lo cual habrá que suprimir la profesión»[21].

1985 conoce una nueva Ley Orgánica, Ley 8/1985 de 3 de julio del Derecho a la Educación, obra de José María Maravall Herrero.

La disposición adicional 1ª.2 especifica las competencias del Estado, entre las cuales aparece la alta inspección, regulada en el artículo 149.1.30 de la Constitución.

La vida de la inspección continua debatiéndose con una grave crisis de identidad marcada por el oscilar de la interinidad a la indefinición, que significa, sin duda, un giro copernicano. Dichos movimientos y estrategias llevan, en el año 1988, a modificar la Ley de la Reforma de la Función Pública de 1984 por medio de la Ley 23/1988 de 28 de julio.

Un Real Decreto de 15 de diciembre de 1989 regula las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y desarrolla el procedimiento para el acceso y la permanencia en puestos de trabajo de inspección educativa. El Real Decreto 1524/1989 viene a sustituir el Reglamento de Inspección de 23 de noviembre de 1967.

---

(21) ADOLFO MAILLO: «La dirección y la inspección de escuelas» (VIII), en *Escuela Española*, 11 de junio de 1985.

Son dignos de resaltar los siguientes artículos:

- Artículo 15. Fija los requisitos para poder acceder a los puestos de trabajo de inspección educativa.
- Artículo 17, apartado tres: «Los funcionarios docentes que al finalizar el período de seis años de ejercicio continuado de la función inspectora deseen seguir por tiempo indefinido en el ejercicio de la misma, deberán solicitarlo a la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección durante los tres primeros meses del sexto año de ejercicio de la función».

En 1990 ve la luz una nueva ley orgánica; la Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, conocida coloquialmente como «Ley Solana».

El artículo 61 regula la función inspectora y señala como la Inspección tendrá encomendadas las siguientes funciones:

- Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- Participar en la evaluación del sistema educativo.
- Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.
- Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa.

NACE EL CIE

Alfredo Pérez Rubalcaba sustituye a Javier Solana como Ministro de Educación en junio de 1992 y posteriormente, ya siendo ministro Gustavo Suárez Pertierra, aparecen las 77 medidas para mejorar la calidad de la educación que darían pie y motivo para promulgar una nueva Ley Orgánica en 1995, Ley 9/1995 de 20 de noviembre; ya era ministro Jerónimo Saavedra.

El Título Cuarto de la Ley Orgánica para la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos trata de la inspección de educación y regula el ejercicio de la supervisión e inspección por las administraciones públicas. Crea un nuevo Cuerpo de Inspectores de Educación de carácter docente, y el artículo 34 contempla la evaluación de la inspección educativa «para valorar el cumplimiento de las funciones que en esta Ley se le asigna».

El nuevo Cuerpo de Inspectores creado (CIE), es de naturaleza docente, según señala el artículo 37.1 y 2, clasificado en el grupo A de los que señala el artículo 25 de la Ley. La disposición adicional primera regula asimismo la inspección educativa.

Dos normas básicas han sido dictadas con posterioridad. El Real Decreto 2193/1995 de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales inspectores; y el Real Decreto 1573/1996 de 28 de junio que modifica el anterior.

Todo lo demás pertenece al futuro y sería razonable que fuéramos conscientes de que, como decía Ortega: «el futuro está en cierta manera configurado en el presente». La inspección educativa nació respondiendo a una necesidad, dicha necesidad no sólo sigue existiendo sino que adquiere cada día mayor importancia y urgencia, y cara al futuro habrá que profundizar en sus ejes vertebradores que no son otros que la profesionalización, la independencia y la autonomía.

LA INSPECCIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (*)

ANTONIO INIESTA ONEGA (**)
CONCEPCIÓN ALHAMBRA (**)
VICENTE CIRAC CIRAC (**)

RESUMEN. Se examinan las peculiaridades de la actividad inspectora o supervisora en el nivel de la Educación Secundaria de la que se derivan los requisitos establecidos en la LOPEG para el acceso de los funcionarios que vayan a ejercerla, así como las notas características de su actualización y perfeccionamiento profesional. Completan el artículo diversas reflexiones sobre la profesionalidad, la independencia y la libertad de los Inspectores como fundamento imprescindible para una actuación honesta e imparcial, sobre la incidencia de factores socio-familiares en el rendimiento académico de los alumnos, sobre los riesgos que implica la extensión de las transferencias educativas a todo el territorio de España, etc.

BREVE RESEÑA HISTÓRICA

A punto estaba de concluir la primera mitad del siglo XIX, con los moderados en el poder; años de turbulencias políticas, y, al tiempo, de importantes avances en el proceso de mejoras que se habían propuesto los hombres de aquel siglo contradictorio y apasionante, ya desde sus inicios. En 1847, lucen ya faroles de gas en Madrid; se trabajaba en una Ley de Funcionarios que se aprueba en 1852, paso decisivo en la reforma de la Administración Pública; en 1850 se adhiere por primera vez un sello en los envíos postales, lo que significó una importante renovación en nuestro servicio de Correos; en 1851 se inaugura el ferrocarril a Aranjuez, tres años después del de Mataró; hay afán de modernidad, pero también algún retroceso como ciertos gestos dictatoriales de Narváez. En el contexto de búsqueda de la modernidad hay que situar la creación de los Inspectores de Educación como Institución «que dará la vida a la Instrucción primaria y será uno de los medios que más contribuyan a mejorar la educa-

(*) Los autores de este artículo hemos celebrado hace algún tiempo nuestras bodas de plata en la Inspección educativa. Hemos vivido muchos de los avatares por los que ha atravesado esta Institución y los podemos examinar con la perspectiva que proporciona el tiempo. Aunque Cicerón atribuía a los ancianos la capacidad de enseñar, ni nos sentimos viejos ni queremos enseñar nada a nadie. Simplemente hemos reflejado lo vivido por nosotros, señalizando, de paso, los obstáculos con los que hemos tropezado en nuestro largo caminar, con la esperanza de que no se vuelva a caer en ellos. Al menos, mantenemos esa ilusión.

(**) Inspectores Técnicos de Educación.

ción del pueblo», según se lee en la exposición de motivos de Bravo Murillo a la Reina.

La Inspección de Enseñanza Primaria se creó por Real Decreto de 30 de marzo 1849, siendo Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas D. Juan Bravo Murillo. Este Decreto destaca en su preámbulo la importancia de la Instrucción Primaria, «ese ramo tal vez el más importante de la enseñanza pública, puesto que alcanza a todas las capas de la sociedad y nadie existe que deba dispensarse de adquirirla», y añade: «Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la Instrucción primaria es indispensable. Sin ellos, la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar». En su parte dispositiva establece: «Habrá en todas las provincias un inspector de escuelas nombrado por el Gobierno» [...] «Habrá además seis inspectores generales [...] Los Inspectores generales tendrán por principal objeto visitar las escuelas normales y las ordinarias de las capitales de provincia».

Si importante es la instrucción primaria, no podemos olvidar que el nivel cultural de un pueblo, de una nación, se mide por el nivel de calidad y la extensión de su enseñanza secundaria. Y, por tanto, si la Administración necesita de la Inspección de Enseñanza Primaria, no puede prescindir de la del nivel Secundario.

Primeros tanteos para crear una inspección de Educación Secundaria

En la base 12 de la Ley de Bases de 17 de julio de 1857, se prevé la existencia de «la Inspección de Instrucción Pública en todos sus grados». La ley de 9 de septiembre de ese mismo año —Ley Moyano— crea la «Inspección Educativa». En esta Ley se dedican a la Inspección de los Centros de Primera Enseñanza, a cuyos Inspectores se denomina «especiales», nueve artículos (del 297 al 305). En cambio, sobre los «Inspectores Generales», que habrían de ser los que atendiesen a la Segunda Enseñanza, únicamente dice «serán Inspectores de Instrucción Pública los individuos retribuidos del Real Consejo del Reino» (art. 306) , y «el Gobierno publicará, oyendo al Real Consejo de Instrucción Pública, un Reglamento que determine las obligaciones y facultades de los Inspectores Generales» (art. 307).

Era evidente la conveniencia de la existencia de otra Inspección de Instrucción Pública que velara por el buen funcionamiento de la Enseñanza Media, pero no se abordaba resueltamente el tema.

En el Reglamento de Segunda Enseñanza, de 22 de mayo de 1859, se asignaba a los Directores de los Institutos Provinciales la tarea del control de los Colegios privados de su provincia y, especialmente, el control del profesorado y de los libros de texto. En cuanto a los «Inspectores Generales», se decía únicamente que «serán los encargados de visitar los Institutos respectivos».

El proyecto de Bases para la Ley de Instrucción Pública remitido al Consejo con fecha de 28 de octubre de 1876 recoge lo ya dicho en 1857: «Se organizará la Inspección de la Instrucción Pública en todos sus grados».

No se vuelve a hablar de la Inspección de Segunda Enseñanza hasta el Decreto de 17 de agosto de 1901, que en su artículo octavo dice: «El Gobierno, por medio de los Inspectores de enseñanza, ejercerá la mayor vigilancia sobre los establecimientos oficiales y particulares, comprobando sus condiciones higiénicas, material, idoneidad de su profesorado, etc. y ordenará al Director del Instituto la clausura del establecimiento que no reúna las condiciones debidas». En su artículo noveno precisaba: «Hasta que sea posible organizar definitivamente las Inspecciones de Segunda Enseñanza, el Ministro de Instrucción Pública, cuando así lo exijan las necesidades del servicio, podrá nombrar temporalmente un Inspector en cada Distrito

universitario, para que éste gire las visitas y haga las informaciones precisas en los Institutos de aquel Distrito».

Son muchos y variados los documentos en los que se refleja la conveniencia —si no la necesidad— de una Inspección para la Segunda Enseñanza. En un artículo del Catedrático de la Universidad Central D. Luis de Hoyos Sáinz, publicado bajo el título de *Los problemas del Bachillerato —anarquía docente e Inspección de verdad—* en la revista «España» el 7 de octubre de 1915, se lee: "Muchos hemos pensado que la falta de inspección y prueba de la labor del profesor y Claustro es causa de este estado lamentable [...] Hay que crear el espíritu selectivo y la responsabilidad mancomunada; y esto con una Inspección técnica de verdad, que sea de dirección y consejo antes que de fiscalización y acusación, pero que busque y presente fraternalmente los defectos y dé medios, o los imponga, de corregirlos. A tal punto es necesaria la Inspección que, sin crearla, será inútil toda reforma eficaz y de fondo [...]».

En el dictamen del Consejo de Instrucción Pública sobre la reforma de la Segunda Enseñanza, elevado al Gobierno en el año 1924, se dibuja un intento de organización de una Inspección eficaz y de carácter eminentemente orientador hacia el profesorado. El intento no prosperó y, cuando en el Decreto de 18 de septiembre de 1931 se vuelve a hablar de la reforma, de la Inspección se dice únicamente que es precisa y con carácter meramente fiscalizador. La Constitución de la Segunda República, de 9 de diciembre del mismo año, reconoce a las Iglesias el derecho, «sujeto a la Inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos». Aunque el texto es muy poco preciso, puede deducirse que la actividad Inspectora se ejerce en todos los niveles, y no sólo en el Primario.

La Ley de 20 de septiembre de 1938, de «Reforma de la Segunda Enseñanza», ya en el Preámbulo habla de una «Inspección técnicamente realizada con afanes fecundos de superación» y, en el artículo preliminar, se defiende la «*intervención* superior y unificadora del Estado *en el contenido y en la técnica de la función docente oficial y privada* mediante la Inspección General». En la Base XI se crea «con carácter permanente» la Inspección de Enseñanza Media, se determinan sus funciones y se anuncia una «disposición especial» que regulará las normas para la selección del personal de la Inspección y su funcionamiento. En el Decreto, igualmente de 20 de septiembre de 1938, que desarrolla la Ley, se fija en quince el número de Inspectores; para el acceso a las plazas se abre un concurso entre el personal docente de las Universidades y los Institutos de Segunda Enseñanza, y se precisa el ámbito territorial de acción y las funciones de los inspectores.

En esta Ley se daba un gran paso: no se trataba ya solamente de una Inspección fiscalizadora. Aparecía por primera vez la preocupación por la técnica de la función docente.

Pero la Ley presentaba otras novedades. Los centros no estatales o privados se veían libres de las ataduras que les hacían depender de los estatales. Ahora el único control será la Prueba de Estado que al final de los siete cursos de Bachillerato deberán realizar los alumnos. Los Profesores oficiales ven mermada su autoridad y prestigio al perder el control de los alumnos colegiados y, lo que les parece más grave, se sienten equiparados académicamente a los profesores de los Colegios, puesto que también sus alumnos deben someterse a la Prueba o Examen de Estado. Por eso hubo bastante oposición a esta Ley.

No prosperó el anteproyecto de Ley de Enseñanza Media de 10 de mayo de 1947, que vuelve a los viejos planteamientos (los de 1859): «Corresponde a la Inspección de Enseñanza Media vigilar y comprobar el cumplimiento de esta Ley en todos sus aspectos [...]»; «la Inspección será ejercida en cada provincia por el Director del Instituto [...]»

Tampoco prosperó, aunque llegó a ser publicado, el Decreto de 24 de febrero de

1950 que procedía a efectuar una nueva regulación de la Inspección de Enseñanza Media, derogando el de 20 de septiembre de 1938. No fue aceptado por los Centros privados y la Iglesia lo rechazó porque no se habían respetado los Convenios de 1941 y 1946 entre el Estado y la Jerarquía eclesiástica según los cuales ésta debía haber sido consultada. Así, pues, siguió siendo sólo un propósito la existencia de una Inspección de Enseñanza Media eficaz.

El descontento de padres y de profesores y las fricciones entre la enseñanza estatal y la privada hacían necesaria una reordenación de la Enseñanza Media. Los Rectores de las Universidades suscribieron una declaración en la que se pronunciaban contra las Pruebas de Estado —único y desacertado control, según los Rectores, al cabo de siete cursos de Bachillerato—, denunciaban el mal trato que desde 1938 se venía dando al Cuerpo de Catedráticos frente a los privilegios de los que gozaban los Centros no estatales y piden que urgentemente se establezca para padres y alumnos una garantía de que «caso de no haber acudido a un centro solvente serán advertidos antes del séptimo año de que están mal encauzados», así como que «el Estado cumpla su función y garantice una subida en el bajo nivel de estos estudios».

En resumen, los Rectores pedían la creación de una Inspección eficaz —garantía para que los alumnos y sus padres conozcan si un centro es solvente y para la mejora del nivel de los Centros— y el establecimiento de unas Pruebas de Grado que sustituyeran al único control existente, el examen realizado a las puertas de la Universidad.

Comienza el funcionamiento de la Inspección

Consecuencia de todo esto es, y un intento de solución, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953: en ella se establecen las Pruebas de Grado de Bachiller Elemental y de Grado Superior, y se crea la Inspección de Enseñanza Media, para cuya organización y funcionamiento se anuncia la publicación de un Decreto. Este aparecerá el 5 de mayo de 1954[1].

De acuerdo con lo establecido en este Decreto, se convocó el 27 de agosto, y se publicó en el BOE de 2 de septiembre, un concurso-oposición para el ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Media del Estado. Por Orden Ministerial de 28 de marzo de 1955, fueron nombrados los veintiún primeros «Inspectores de Enseñanza Media».

La labor de estos primeros inspectores chocó con las dificultades ya previstas, no sólo el recelo por parte de algunos Centros y grupos, sino las propias de algo que empieza y que cuenta con escasos medios.

Su tarea y la de los que les sucedieron se centró principalmente en:

- Informar a la Dirección General de la situación real de la Enseñanza Media en los diferentes Centros, de sus problemas y dificultades (Fue muy importante la información que proporcionó para la extensión de la Enseñanza Media, concretamente para la creación de Institutos, Secciones Filiales, Secciones Delegadas, Colegios Libres Adoptados y para la autorización de Colegios Homologados, Habilitados y Libres).
- Colaborar con la Dirección General en el estudio de Normas que pudieran establecerse para la mejora de la Enseñanza Media.
- Explicar los fines, fundamentos y posibilidades de llevar a la práctica las Instrucciones, órdenes y recomendaciones de la Superioridad.

(1) BOE de 7 de julio.

- Orientar, desde la experiencia, a Centros y profesores en la solución de los problemas diarios.
- Cooperar en la formación y perfeccionamiento profesional del profesorado.

Importantes fueron las orientaciones a los directivos de los Centros y el asesoramiento de los Inspectores, cada uno de ellos Catedrático especialista en alguna de las materias del Bachillerato, en la organización y funcionamiento de los Seminarios didácticos.

Es de destacar la participación de los inspectores, como Presidentes o como Vocales, en Tribunales de Reválida de Grado Elemental y Superior, en las Comisiones de concursos de traslado de profesores, en oposiciones, y en otras actividades en las que, con el trato más directo, fue creciendo el conocimiento del profesorado por parte de la Inspección.

Este conocimiento manifestó su gran utilidad de manera especial para las propuestas de nombramiento de los Directores de Instituto, así como para la de miembros de los Tribunales de Reválida y de las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad, en cuya Comisión Coordinadora Nacional, junto al Director General de Ordenación Educativa, al Subdirector General de Centros universitarios y a un Rector de Universidad, figura un Inspector de Enseñanza Media en calidad de Secretario de la Comisión.

Organización de la Inspección de Enseñanza Media

La Inspección se organizó por Distritos Universitarios, compuesta en cada uno de ellos por varios inspectores, cuyo número (normalmente entre 3 y 8) dependía, naturalmente, del de los Centros del Distrito; al frente de ellos estaba un Inspector Jefe del Distrito. Cada Centro escolar de Enseñanza Media tenía asignado un Inspector, al que podría dirigirse para resolver sus problemas; es lo que hoy se denomina «inspector de referencia». A la vez, cada Inspector tenía asignados unos determinados Institutos y Centros privados.

Cada Distrito contaba con especialistas de varias materias, cada uno en una de ellas. Cuando se consideraba precisa la actuación de un Inspector de alguna materia con la que no contaba un determinado Distrito, podía la Inspección Central disponer que, para una actuación concreta, se desplazase desde otro el especialista correspondiente.

La provisión de plazas de las Inspecciones de los Distritos se realizaba por oposición entre Catedráticos de las diversas materias, hasta 1981, en que se convocó un Concurso de acceso.

Modificaciones y rectificaciones

Esta situación se modificó en la Ley 30/1984, que en su Disposición Adicional décimoquinta crea el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE). En él se integran el Cuerpo de Inspectores de Educación Básica, el de Inspectores de Bachillerato y el de Inspectores Técnicos de Formación Profesional, con los efectivos en ese momento de los Cuerpos que se suprimen, quedando amortizadas las vacantes que en lo sucesivo se produzcan.

Determina la Ley que la «función Inspectora» en materia de educación se realizará «por funcionarios con titulación superior pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la Función Pública docente». «La adscripción de los funcionarios a la función inspectora será por períodos no consecutivos que en ningún caso podrán ser inferiores a tres años ni superiores a seis».

Frente a la situación existente, en que la Inspección es ejercida por miembros de un Cuerpo de Inspección (procedentes, en

el caso de los inspectores de Bachillerato, del Cuerpo de Catedráticos de Instituto —hasta 1980—; luego, de cualquiera de los Cuerpos de docentes de Enseñanza Media), la idea de la Administración educativa en esos momentos es la de que el control y asesoramiento de los Centros debe ser llevada a cabo por funcionarios de cualquiera de los Cuerpos docentes existentes, adscritos temporalmente a la «función inspectora», y que al cabo de unos años vuelvan a su actividad docente, siendo sustituidos por otros docentes.

En esos momentos, en la Administración Educativa predomina la idea de que la labor de Inspección será realizada por alguien que tenga reciente su actuación como profesor en un centro, mejor que por alguien con experiencia en la función.

La Ley 23/1988, de 28 de julio modifica, en parte, estos planteamientos. Establece que «transcurridos seis años de ejercicio continuado de la función de inspección educativa, la valoración del trabajo realizado [...] permitirá el desempeño de puestos de la función inspectora por tiempo indefinido [...]».

La Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros (LOPEG)[2], crea el Cuerpo de Inspectores de Educación, como Cuerpo docente; integra en este Cuerpo a los funcionarios de los Cuerpos docentes que accedieron a la «función inspectora» de conformidad con las disposiciones de la Ley 30/1984, declara a extinguir al Cuerpo de Inspectores al servicio de las Administración educativa, y permite a los funcionarios pertenecientes a este Cuerpo la posibilidad de integrarse en el de Inspectores de Educación o permanecer en el antiguo en situación «a extinguir».

De conformidad con el Real Decreto 2352/1986, de 7 de noviembre, que atribuye «la dirección del Servicio de Inspección Técnica de Educación» a la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, se publica con fecha 15 de noviembre de 1988 el «Plan de actuación del Servicio de Inspección Técnica de Educación para el curso 1988-89», en el que se establece que la Provincia debe dividirse en Demarcaciones territoriales; que los «Equipos de Inspección» son la unidad básica de actuación de cada una de las demarcaciones, que estos equipos deben tener una composición internivelar y «funcionar de forma colegiada» y que «los Centros escolares [...] serán atendidos en cada demarcación por los Inspectores del equipo, evitando, en lo posible, la figura del Inspector de referencia».

Con la nueva organización, un Centro escolar, un profesor, un padre de alumno, o un alumno, o incluso la Administración no tienen un Inspector concreto al que dirigirse como responsable ante cualquier situación en la que necesite de la Inspección o deba relacionarse con ella. Debe entrar en contacto con el «equipo de Inspección», compuesto de personas que, cada una de ellas, procede de un Cuerpo docente de un nivel educativo que no tiene por qué coincidir con el del Centro sobre el que se demanda información o asesoramiento. Es evidente que al no realizarse por parte de la misma persona el seguimiento continuado y directo de la situación de un Centro, de todos los asuntos, temas y problemas relacionados con él, las posibles instrucciones, orientaciones y recomendaciones que se puedan dar en relación con algunos temas pueden fácilmente ser distintas, y en ocasiones contradictorias, con las que en otro momento pudo dar otro Inspector.

La OM de 29 de septiembre de 1990, que desarrolla lo dispuesto en el Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, sobre funciones y organización del Servicio de Inspección, continúa con idénticos plan-

(2) BOE de 21 de diciembre.

teamientos. Señala que «la demarcación es el ámbito territorial de actuación de un equipo de Inspectores» y «*el equipo* de Inspección es [...] responsable de ejecutar en cada demarcación el Plan provincial de actividades en *todos los centros* [...] radicados en la misma». Establece, como criterios para la constitución de los equipos, «la composición equilibrada [...], las preferencias manifestadas por los interesados [...] y la antigüedad [...]».

Una vez aprobada la LOPEG, la OM de 26 de febrero de 1996 vuelve tímidamente a establecer algunas especialidades para el acceso al Cuerpo de Inspectores de educación (Educación Infantil, y Primaria, Educación Especial y Orientación Escolar, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias, Filología y Tecnología). En cuanto a la organización y funcionamiento de la Inspección, modifica sustancialmente algunos planteamientos: así, señala que «cada centro tendrá asignado un Inspector de Educación, especialista del nivel académico del Centro». Se vuelve, pues, a la valoración de la experiencia docente e inspectora para labores de asesoramiento y control de los Centros docentes. En este sentido han ido, desde la publicación de la mencionada Orden, las Resoluciones, las Instrucciones y demás Normas relacionadas con la Inspección educativa.

INDEPENDENCIA Y PROFESIONALIDAD

A lo largo de su historia, la Inspección se ha visto afectada por las profundas modificaciones producidas en el régimen político del país —Monarquía, República, Dictadura, retornos sucesivos a la Monarquía—. Sus comportamientos tienen que quedar siempre al margen del signo político o ideológico de la Administración, del Gobierno. Desde este punto de vista, hay que reconocer el carácter subordinado de *Servidora de la Administración* que define a la Inspección. Y es Servidora de la Administración *en cada momento histórico*, es decir, de la que en cada ocasión ostente legítimamente el poder. Porque la Administración que aplica las Reformas educativas aprobadas por el Parlamento y marca las líneas de trabajo de los Inspectores no es, al fin, más que el Ministro y los titulares de los Centros directivos del Ministerio libremente nombrados por él o por el Consejo de Ministros; o lo que es igual, por miembros del Partido gobernante. Y esto es válido, igualmente, para las Comunidades Autónomas que se encuentren en el ejercicio pleno de sus competencias educativas.

De ahí, que aceche a la Inspección el grave peligro de convertirse —o que pretendan convertirla— en instrumento de apoyo político para quien ostente el poder. De ahí, también, la preocupación y la reclamación constante de los Inspectores por disfrutar de la estabilidad profesional que respalde y garantice una actuación independiente, al margen de todo tinte político. En ese ámbito ha de enmarcarse el afán patentizado en los últimos años por los Inspectores, por estar encuadrados en un Cuerpo de profesionales que sea el paraguas protector contra la tentación de exigir adhesiones que pudieran surgir por parte del Poder. Que una cosa es el acatamiento y la aplicación, en su caso, de las órdenes dictadas por quien tiene competencia para ello, y otra muy distinta el colaboracionismo con una determinada línea ideológica. No es lícito llevar a los Centros discrepancias o fervores personales hacia las líneas marcadas para la Educación por el Parlamento o el Gobierno. Por lo mismo, es exigible a la Administración que respete y favorezca en todo momento la máxima objetividad e independencia de los Inspectores en todas sus actuaciones, lo que debe tener en cuenta desde la misma selección de los funcionarios hasta la planificación de sus actividades.

Las actuaciones de la Inspección educativa están limitadas por las órdenes recibidas, dispone de escasa libertad —quizá

menos cada vez— para seleccionar los ámbitos del amplísimo campo de la educación a donde cada uno de sus individuos desearía dirigir sus actuaciones. Está muy claro que no cabe exigir *libertad de actuación* (similar a la *libertad de Cátedra* de la que disfrutan los docentes), ya que la Inspección educativa, por ser un ente de carácter administrativo, ha de atenerse al cumplimiento de unos determinados *Planes de Actuación* anuales establecidos por los escalones superiores de la Administración educativa. En estos *Planes*, y en sus distintos niveles, del estatal o autonómico al provincial, se trazan los objetivos y los fines de la actuación inspectora en el período que se trate, se le señalan unas tareas, se determinan unas prioridades y hasta una Metodología para llevar a cabo las actividades marcadas.

El empleo creciente de los denominados *Instrumentos* o formularios diseñados y utilizados con la sana intención de unificar las actuaciones de los Inspectores, constriñen y encorsetan al máximo sus informes y, al tiempo, limitan su campo de observación al obligarles a fijar su atención prioritaria —o tal vez exclusivamente— al campo acotado por el formulario, con lo que disminuye aún más su ya menguada libertad de actuación. Existe siempre la posibilidad de mediatizar la labor del Inspector por un uso abusivo de estos documentos, riesgo que nace de su mismo diseño.

Ciertas tareas o actividades se benefician, sin duda, de tales modelos de informe básico, en especial las de carácter rutinario —lamentablemente abundantes o frecuentes— o las que, acuciadas por fechas perentorias para su realización, encuentran en el *instrumento* la sistematización imprescindible para su tratamiento informático. Pero hay muchas otras en las que no es bueno reducir a los límites de unos *items* la riqueza de las observaciones efectuadas, ya que el modelo de informe *idéntico* para todos puede ocasionar la pérdida de gran parte de la información recogida. Nuestra experiencia profesional nos permite afirmar que a lo largo de su historia la Inspección de Enseñanza Media recurrió en contadas ocasiones a la utilización de los formularios, con lo que sus miembros gozaban de mayor libertad para seleccionar los aspectos que cada uno consideraba más relevantes en relación con el asunto sobre el que había de emitir su informe. No hay que confundir *unificación* de actuaciones y criterios de supervisión con la *uniformidad* absoluta en el tratamiento de todas las cuestiones.

Tampoco es fácil la actualización de los métodos de efectuar la supervisión; al menos, por parte de los propios Inspectores. Aunque en debates internos se puedan analizar con el intento de conseguir una mayor eficacia para su labor o una mejor adaptación a los cambios sociales, no pasarán de ser una propuesta a las autoridades. No es posible ninguna renovación que no permitan o recojan los referidos *Planes de Actuación*. No existe, que sepamos, un mecanismo para evaluarlos regular y sistemáticamente, ni para examinar modos más eficaces de abordar las nuevas relaciones y ámbitos de actuación que, como consecuencia de las modificaciones legales, son ahora objeto de la atención de los Inspectores. Sería muy beneficiosa una apertura a la revisión de nuestros procedimientos de trabajo, no ya ante problemas actuales, sino como conciencia de anticipación a las novedades que previsiblemente surgirán en el transcurso del tiempo.

LA LOGSE

En el presente año académico 1999-2000 se producirá la implantación generalizada de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con lo que se da cima a la aplicación de la innovación de mayor enjundia de las que se contienen en el texto legal. Puede considerarse como el nivel educativo que suscitó las mayores polémicas en su tramitación y discusión parlamentaria.

La LOGSE se aprueba veinte años después de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970[3] (LGE), que nació con pretensiones de renovación global del sistema hasta entonces vigente; la modificación más sustancial que ésta presentaba en el terreno de la Educación Secundaria al que aquí nos referimos consistió en prolongar la Enseñanza Primaria hasta el 8.º curso (6-14 años), mediante el establecimiento de la Educación General Básica, y su declaración de nivel obligatorio y gratuito; obligatoriedad y gratuidad que continúan para algunos alumnos hasta los 16 años en virtud de lo dispuesto en su artículo 40.2.a)[4]. El Bachillerato se reduce de 6 a 3 cursos, y el Curso de Orientación Universitaria (COU) sustituye al Curso Preuniversitario.

La LOGSE[5] tiene la misma pretensión de renovación global del sistema, aunque referida tan sólo a los niveles no universitarios. La Educación Secundaria se estructura en dos etapas: la Obligatoria (12-16 años) —conocida con las siglas ESO— y la posterior a ella, que recoge una diversidad de enseñanzas, entre ellas, el Bachillerato y la Formación Profesional específica. La Educación General Básica de 8 años, de la LGE, pasa a quedar dividida entre dos tramos del nuevo sistema: una Educación Primaria de 6 años (6-12), y el ciclo 1.º de la ESO (12-14). Los tres cursos de Bachillerato y el COU de la LGE se distribuyen entre el ciclo 2.º de la ESO y los dos cursos del nuevo Bachillerato, organizado en cuatro modalidades. Desaparece el COU.

Aparte de otras consideraciones, la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria ha exigido una readaptación de los clásicos Institutos de Bachillerato, al abrir sus puertas a estudiantes que, por su edad, no pisaban sus aulas desde que se extinguieron las enseñanzas del Bachillerato Elemental. Además de ello, concurren en este mismo tramo de enseñanza —y aún en los no obligatorios— con los Institutos de Formación Profesional, con los que quedan englobados bajo la nueva denominación de Institutos de Educación Secundaria (IES). Todo ello ha venido a revolucionar y a cambiar de faz a aquellos Centros, al enfrentarse ahora a unas enseñanzas básicas y obligatorias, con la consiguiente necesidad de ajustarse a una normativa que favorece y facilita la graduación en este nivel educativo a la mayoría de los alumnos.

Es preciso reconocer el enorme esfuerzo que están haciendo sus directivos y el conjunto de sus profesores para responder a las demandas legales, para asimilar y aplicar conceptos y terminología alejados de su formación universitaria y didáctica, para establecer y aplicar, dentro de las líneas trazadas por la Ley, criterios de evaluación, promoción y titulación de los alumnos acordados de manera colegiada, para organizar en los Centros Adaptaciones y Diversificaciones curriculares, etc. Un cambio de normativa no exige más que disponer del Boletín Oficial del Estado; los cambios de mentalidad son bastante más difíciles y sobre todo más lentos, y este cambio es el que se ha requerido del profesorado de Bachillerato en un plazo muy breve, y con muy escasos apoyos. Entre ellos, han tenido el de la Inspección educativa que, precisamente por haber sido antes sus miembros profesores de Bachillerato, como ellos, y por el conocimiento directo, por las vivencias que poseen del medio, comprenden y valoran lo que otros, desde fuera, no llegarán nunca a penetrar en su exacta dimensión.

---

(3) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto; corrección de errores, BOE de 7 de agosto).

(4) Este precepto parece que ha sido desconocido o ignorado por lectores de la Ley poco atentos.

(5) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del día 4).

Han transcurrido veinte años, desde la Ley General de Educación. Parece un plazo muy breve para que el sistema educativo de un país sufra tan profundas alteraciones en su estructura y organización. Aunque parezca ociosa la síntesis precedente, hemos querido recordar aquí las modificaciones introducidas por las respectivas Leyes. Apenas se ha mantenido la LGE durante una generación[6]. Muchos de los actuales padres de alumnos experimentaron, como estudiantes, en los años 70, las novedades de la LGE; y ahora asisten, sorprendidos, a la implantación de un nuevo sistema, cuya complejidad les sobrepasa ya desde su propia terminología. Se puede constatar la desorientación que padecen muchos padres ante la introducción de las nuevas enseñanzas, especialmente cuando las contrastan con las que ellos siguieron.

No entramos en la consideración de la necesidad u oportunidad de la nueva Ley. Seguramente se hacía precisa, y en este sentido recordamos la demanda generalizada de una reforma del nivel secundario —especialmente en los últimos años de la la década de los 70 y primeros de la siguiente—, en lo que todos los grupos políticos y los diversos sectores sociales estaban de acuerdo. Queremos abogar únicamente por una mayor estabilidad en el tiempo de reformas educativas de la amplitud y profundidad de las referidas. En general, los países de nuestro entorno mantienen durante mucho tiempo lo que podríamos denominar la estructura básica de sus respectivos sistemas. Incluso, alguno de ellos ha mantenido la vigencia simultánea de las enseñanzas renovadas y de las anteriores, para ofrecer a las familias la posibilidad de elegir el sistema preferido por ellos con el fin de evitar o suavizar el efecto de las rupturas bruscas.

Bajo toda Reforma educativa subyace una filosofía social, unos objetivos dirigidos al diseño de la sociedad del futuro del país, acordados por el Parlamento como máxima representación de todos los ciudadanos. Parece imprescindible un total acuerdo de sus miembros en torno a una Reforma para evitar que la alternancia de mayorías en las Cortes dé lugar a modificaciones de la estructura básica del sistema en un futuro próximo.

UNA INSPECCIÓN PARA LA REFORMA. INSPECCION Y CALIDAD DE ENSEÑANZA

Una vez aprobados entre 1991 y 1992 los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas, obligatorias para todo el territorio del Estado, en cumplimiento de lo determinado por la LODE[7], y los Reales Decretos del currículo para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación[8], se fue produciendo la implantación anticipada de las nuevas enseñanzas, lo que permitió observar sobre el terreno los efectos de la implantación de las nuevas normas, y así corregir las dificultades que se iban poniendo de relieve.

En esta anticipación, lo mismo que en su implantación generalizada, ha sido decisivo el papel de la Inspección educativa en sus funciones de asesoramiento e información a todos los miembros de la Comunidad educativa. Y ésta es, precisamente, una de las funciones principales que le otorga la LOGSE, aparte de las que le corresponden como vigilante de la correcta

(6) Añádase a lo enumerado que en los años 1981 y 1982 se aprobaron diversos Reales Decretos sobre modificación de las enseñanzas de la EGB en sus ciclos Inicial y Medio, quedando nonato lo referente al Ciclo Superior; que en 1967 se aprobó la Ley de Unificación del Primer ciclo de la Enseñanza Media (Ley 16/1967) y, consiguientemente, un nuevo Plan de estudios de Bachillerato; que en 1985, como primer paso de la Reforma educativa prevista, se ponía en marcha el denominado Bachillerato experimental, implantado en un número reducido de Centros.

(7) Disposición adicional 1ª.2. de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

(8) Reales Decretos 1007 y 1345 de 1991 para la ESO, y 1700/1991 y 1178 y 1179 de 1992 para el Bachillerato.

aplicación de las Leyes y como cooperadora en la implantación de la Reforma.

La LOGSE sitúa a la Inspección educativa en su Título IV, **De la calidad de la enseñanza,** y en el contexto del artículo 55, donde enumera el *conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza,* sobre los que reclama una atención prioritaria por parte de los poderes públicos.

Al desarrollar cada uno de los factores enumerados, la Ley, en su artículo 61, encomienda a la Inspección cuatro funciones principales que se orientan a:

- Garantizar el cumplimiento de las leyes.
- Colaborar en la mejora de la calidad del sistema.
- Participar en su evaluación.
- Asesorar a los diversos miembros de la comunidad educativa.

Para contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo, la LOGSE se fija fundamentalmente en tres aspectos o campos de actuación:

- La práctica docente.
- Los procesos de renovación educativa.
- El funcionamiento de los Centros.

Todos ellos adquieren una singular relevancia en el difícil momento de la aplicación generalizada de la Reforma.

INSPECTORES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA LOPEG

Como vamos a ver en este apartado, la LOPEG abriga el propósito de disponer de unos Inspectores altamente cualificados para afrontar el difícil problema de llevar a buen puerto la Reforma, de manera especial en el nivel de la Educación Secundaria. No es ocioso recordar que las últimas Leyes que han reformado la Inspección —excepto, claro está, la desdichada reforma introducida por la Ley 30/1984, ya aludida, y por las subsiguientes aprobadas para paliar sus efectos— coinciden con la implantación de reformas profundas en el Sistema educativo. Los distintos legisladores han sido conscientes de que el apoyo de los Inspectores es un elemento básico e imprescindible para la correcta aplicación de los nuevos preceptos.

Una segunda observación: como el tema que vamos a desarrollar a partir de aquí es controvertido incluso en el seno de la Inspección, no queremos desviarnos de lo que expresamente señalan las leyes. Esto puede lastrar el artículo de exceso de referencias a los textos legales. Perdónesenos en aras de la claridad y de la objetividad que pretendemos mantener.

Algunos de los desajustes o insuficiencias detectados por la anticipación referida tenían su raíz en el propio texto de la LOGSE, por lo que su corrección requería una nueva Ley. Surge así la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)[9], que fue aprobada en 1995. No se trata de una nueva norma global que sustituya a la anterior, sino de una reconsideración de determinados aspectos de la LODE y de la LOGSE. Entre ellos, los referidos a la Inspección educativa en el texto de esta última.

En ella, ante la evidencia de la aportación decisiva de la Inspección para la correcta implantación de la Reforma educativa, corrigiendo las disfunciones reveladas hasta entonces —que previsiblemente se agravarían al generalizarse a todos los Centros— y asesorando y orientando a todos sus miembros, se dedica un capítulo, compuesto de 9 artículos —del 35 al 43—, y una larga Disposición adicional a la Inspección educativa. Sin duda, eran importantes las insuficiencias advertidas (la LOGSE le había dedicado sólo uno de los 67 de que consta).

(9) Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros docentes (BOE del 21).

TABLA I

Funciones de la Inspección de Educación

En la LGE de 1970 (art. 142)	En la LOGSE (art. 61)	En la LOPEG (art. 36)
En el Ministerio de Educación y Ciencia existirá un Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios constituirán un Cuerpo especial de la Administración Civil del Estado y cuyas funciones serán las siguientes: a) **Velar por el cumplimiento de las Leyes**, Reglamentos y demás disposiciones en todos los Centros docentes estatales y no estatales, en el ámbito de la función educativa. b) Colaborar con los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas. c) **Asesorar** a los Profesores de Centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la **eficacia de las enseñanzas** que impartan. d) **Evaluar** el rendimiento educativo de los Centros docentes y Profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación. A tal efecto tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso, puedan establecer para sus Centros las Entidades promotoras. e) Colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente.	1. Las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo. 2. La inspección educativa tendrá encomendadas en cualquier caso las siguientes funciones: a) Colaborar en la **mejora de la práctica docente** y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de renovación educativa. b) **Participar en la evaluación** del sistema educativo. c) **Velar por el cumplimiento de las leyes**, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo. d) **Asesorar e informar** a los distintos sectores de la comunidad en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. 3. Para el ejercicio de estas funciones la inspección educativa tendrá acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.	Las funciones de la inspección educativa serán las siguientes: a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada. b) Colaborar en la **mejora de la práctica docente** y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica. c) **Participar en la evaluación** del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos. d) **Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes**, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo. e) **Asesorar, orientar e informar** a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. f) Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.

Ya en su exposición de motivos señala la Ley:

> Las especiales exigencias de la función inspectora, básica para detectar con acierto el estado real de los distintos elementos del sistema educativo y las causas determinantes de los resultados de las evaluaciones, hacen imprescindible disponer del mejor procedimiento posible en la selección de los candidatos a desempeñarla. Por otra parte, es forzoso ofrecer a los inspectores seleccionados una situación profesional que facilite al máximo el ejercicio de tarea tan decisiva como la suya.

Es consciente el legislador de que la situación existente el año 90 en la Inspección no era la más adecuada para afrontar la difícil tarea que se le había asignado en relación con la Reforma educativa en marcha, cada vez más extendida. La LOPEG va a reconsiderar —a revisar— la selección de los candidatos para ejercer la función inspectora y a proporcionar a sus funcionarios una estabilidad e independencia de la que carecían, y que son básicas para una actuación objetiva y profesionalizada, como hemos indicado más arriba. Por ello crea un Cuerpo de Inspectores de Educación[10].

Por lo que se refiere al ámbito concreto que ahora nos ocupa, el de colaborar en los procesos de renovación educativa, la LOPEG introduce alguna matización importante. Aparte de ampliar la enumeración del art. 61.2 de la LOGSE, y en lo que se refiere al párrafo a) de ésta, presenta la siguiente redacción (art. 36 b):

> Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de *reforma educativa y de renovación pedagógica*[11].

Para llevar a buen puerto esta colaboración, atiende a las exigencias reales derivadas de esa llamada a la mejora de la práctica docente. No basta con establecer funciones o competencias en una norma; hay que tomar las medidas para hacerlas posibles en las mejores condiciones de eficacia. Y así, se fija en la selección de los funcionarios que vayan a ejercer la función Inspectora:

El art. 39.2.a) establece, entre los criterios a los que se debe ajustar la selección de los Inspectores de Educación, la valoración de sus específicos méritos como docentes, y entre ellos, señala:

> [...] se tendrá especialmente en cuenta el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva, y en el caso de los Profesores de Enseñanza Secundaria, la posesión de la condición de catedrático.

Y añade:

> Podrá tenerse en cuenta, asimismo, la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas del sistema educativo.

Advierte el legislador que el nivel de Educación Secundaria tiene sus propias peculiaridades, y, por ello, añade una nota diferenciadora: *la condición de Catedrático*. Si ésta se tiene *especialmente en cuenta*, será porque tiene efectos o consecuencias en el ejercicio de la función del Inspector, precisamente orientada a la actuación sobre los Centros de dicho nivel educativo. Tanto porque la posesión de esa *condición* le sitúa en el rango profesional máximo dentro del conjunto de los Profesores, como porque con ello se asegura la incorporación a la Inspección de un *especialista en una materia determinada*, ya que todo Catedrático está encuadrado en un Departamento didáctico con atribuciones sobre ella. O lo que es igual: nadie es Catedrático, sin más, sino Catedrático de alguna disciplina concreta, en la que es especialista por su formación universitaria o por haber acreditado ante un Tribunal, mediante la superación del correspondiente Concurso-Oposición, los conocimientos exigibles para tener tal consideración.

---

(10) Con lo que se regresa a la situación anterior a la Ley 30/1984, aunque no se resuelve el problema de los funcionarios de CISAE. Error importante es atribuir carácter docente a la Inspección educativa. Algún día se corregirá.

(11) La cursiva es nuestra.

TABLA II

Selección de Funcionarios

LGE art. 143	LOGSE	LOPEG arts. 38 y 39
1. El Servicio de Inspección Técnica de Educación estará constituido por especialistas de los distintos niveles de enseñanza establecidos en el artículo 1. 2. Los Inspectores de las distintas especialidades serán seleccionados, mediante concurso, entre los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos docentes del Departamento, según el nivel de la especialidad correspondiente. Habrán de tener como mínimo tres años de práctica docente en Centros del nivel a que concursan, poseer el título de Licenciado universitario, Ingeniero o Arquitecto y haber seguido los cursos especiales correspondientes en los Institutos de Ciencias de la Educación. 3. Los Inspectores deberán participar obligatoriamente en los cursos especiales de perfeccionamiento profesional de los Institutos de Ciencias de la Educación cada tres años como mínimo.	No trata de la selección de Inspectores, por lo que continúa la vigencia de las normas anteriores aprobadas desde la Ley 30/1984 de 2 de agosto.	**Art. 38**: *Requisitos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación.* 1. Para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario pertenecer a alguno de los Cuerpos que integran la función pública docente, con una experiencia mínima docente de diez años. 2. Los aspirantes deberán estar, además, en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y poder acreditar el conocimiento requerido por cada Administración educativa autonómica de la lengua oficial distinta al castellano en sus respectivos ámbitos territoriales. **Art. 39**:*Concurso-oposición* 1. El sistema de ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación será el de concurso-oposición. 2. Las Administraciones educativas competentes convocarán el concurso-oposición con sujeción a los siguientes criterios: a) En la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus específicos méritos como docentes. Entre estos méritos, se tendrá especialmente en cuenta el desempeño de cargos directivos, con evaluación positiva, y en el caso de los Profesores de Enseñanza Secundaria, la posesión de la condición de catedrático. Podrá tenerse en cuenta, asimismo, la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas del sistema educativo. b) En la fase de oposición se valorará la posesión de los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa necesarios para el desempeño de las tareas propias de la inspección y el dominio de las técnicas adecuadas para el ejercicio de la misma.

Es evidente, dado lo anterior, que cuando se considera como *posibilidad* el hecho de tener en cuenta *la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas,* no se refiere a las diversas materias del *currículo,* puesto que el aspirante ya la posee. Es tan amplio el campo educativo y tantos los factores que inciden en él, que con toda evidencia alude a otras especialidades que pueden tenerse en cuenta.

El art. 41, sobre la Formación de los Inspectores, precisa un poco más la enumeración del 39.2: el perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional de los Inspectores «deberá contribuir a adecuar su capacitación profesional a las distintas áreas, materias, programas, enseñanzas y niveles en los que se ordena el sistema educativo».

MATERIAS Y NIVELES

Se introducen en este artículo dos conceptos de suma importancia para el ejercicio de la Inspección en Secundaria —*materias* y *niveles*— que configuran con mayor precisión lo que debe ser la preparación del Inspector en función de las responsabilidades que le atribuye la propia Ley sobre los procesos de renovación pedagógica en marcha, con una incidencia muy especial en la Secundaria. Cuestión importante es plantearse el modo de adecuar la capacitación profesional del Inspector a dichas *materias* y *niveles* si no se le hubiera requerido en el momento de la entrada en el Cuerpo.

Ya lo advirtió el Consejo Escolar del Estado, que expresa su preocupación por

> [...] evitar un tipo de capacitación improvisada, impropio de los términos de eficiencia y eficacia que requiere un sistema educativo moderno.

Por ello propuso sustituir la expresión que figura en la Ley («contribuir a adecuar su capacitación profesional a las distintas áreas, materias, programas, enseñanzas y niveles»), por el siguiente texto: «la actualización y perfeccionamiento [de los Inspectores] en las áreas, materias, enseñanzas y niveles en los que se ordena el sistema educativo»[12].

Propone tal modificación porque entiende que la especialización requerida, al menos en las materias del Plan de Estudios, no puede obtenerse mediante ningún tipo de *adecuación* conseguida en algún curso de perfeccionamiento, sino que se corresponde con las Licenciaturas Universitarias. Ahora bien, el *derecho y deber de perfeccionamiento y actualización* de los Inspectores que ya accedieron al Cuerpo con ella tiene que orientarse necesariamente a los ámbitos científicos y didácticos de la materia por la que accedió a la función pública docente.

TABLA III
Selección y perfeccionamiento en la LOPEG

Selección de Inspectores: Art. 39	**Perfeccionamiento de Inspectores: Art. 41**
2.a) En la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus específicos méritos como docentes. Entre estos méritos se tendrá especialmente en cuenta el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva, y en el caso de los Profesores de Enseñanza Secundaria, la posesión de la condición de catedrático. Podrá tenerse en cuenta, asimismo, la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas del sistema educativo.	1. El perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional es un derecho y un deber para los Inspectores de Educación y deberá contribuir a adecuar su capacitación profesional a las distintas áreas, materias, programas, enseñanzas y niveles en los que se ordena el sistema educativo con el fin de poder colaborar en los procesos de renovación pedagógica.

(12) Dictamen de 13 de marzo de 1995.

Asesoramiento de profesores y centros

Si se quiere prestar al profesor o a los Departamentos didácticos de los Centros una orientación, un asesoramiento o un apoyo en su tarea diaria, habrá que referirse prioritariamente a la materia que tienen a su cargo, la que imparten, la que les genera problemas o cuestiones que desean debatir con quien le puede comprender por haber profesado durante varios años esa misma materia. Claro es que, además, habrá que hablar con ellos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de aprendizajes significativos, de metodología, de evaluación, o de otras cuestiones de carácter más general, aunque preferentemente aplicadas a su materia. Así es como se colabora *en la mejora de la práctica docente y en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica*. Y aun nos atreveríamos a decir que es *la única* manera de efectuarlo.

En los *Planes de Evaluación de Centros* (Planes «Eva») efectuados años atrás por la Inspección Educativa, los Directivos de los Institutos valoraban, en general, positivamente, los apoyos recibidos de la Inspección educativa, en tanto que los profesores manifestaban su deseo de recibir más ayuda en su tarea diaria. Los primeros recibían asesoramiento en aspectos generales de la vida del Centro, que era lo que a ellos más les afectaba; los segundos reclamaban una mayor asistencia en lo referente a las enseñanzas que impartían[13].

No tiene la Inspección en exclusiva la función asesora y orientadora en la renovación didáctica. Hay otros órganos de la Administración educativa con competencias en este ámbito, como los Centros de Profesores. Sin embargo, la peculiaridad de la actuación inspectora le otorga una posición de privilegio: su presencia en los Centros, el contacto con los directivos y con los docentes, le permite detectar con carácter inmediato los problemas surgidos en la actividad diaria y rectificar así posibles desviaciones o tomar las medidas que lleven a su resolución; y cuando excede de sus competencias, informar a los órganos competentes de la Administración educativa de su existencia.

Además de esa relación personal surgida en las visitas, la Inspección tiene asignada la revisión y evaluación de los *Proyectos curriculares* de los Centros. En ellos se encierra y compendia su actividad educadora: sus objetivos pedagógicos, sus criterios de evaluación y promoción del alumnado, los mecanismos de análisis y reflexión sobre los resultados de su organización y funcionamiento, y otros muchos aspectos que convierten a esos documentos en la columna vertebral de su labor. Forma parte de ellos el conjunto de las Programaciones de cada uno de los Departamentos didácticos, pieza clave en la enseñanza de cada una de las materias del currículo. Su análisis y evaluación requiere también la intervención de especialistas en los ámbitos del saber a los que se refieren. Sin ello, la supervisión de tales *Proyectos* quedaría limitada a una actividad de tipo burocrático sin repercusión real sobre la mejora de la práctica docente.

Evaluación de profesores

No podemos extendernos en la consideración de otras facetas a través de las que la Inspección tiene capacidad de incidir sobre la renovación educativa. Sin embargo, no podemos omitir la *Evaluación de profesores*. Con motivo de las solicitudes de acreditación para el ejercicio de la Dirección de los Centros Públicos o de Licencias por estudios que faciliten su perfeccionamiento profesional, se encomienda a la Inspección la evaluación de su trabajo;

(13) Como complemento de lo indicado, puede verse sobre este punto el libro de M.C. González Muñoz et al.: *Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

esto implica, entre otros aspectos, la observación de su actividad docente mediante una visita al aula y el examen de los medios que pone en práctica para obtener el máximo fruto en las enseñanzas que imparte. Las convocatorias exigen que en Secundaria participe necesariamente un Inspector con la especialidad correspondiente a la del Profesor que evalúa; en caso contrario, podrá valorar en la visita al aula unos determinados aspectos de carácter general, pero nunca entrar en la consideración de la competencia y actualización científica y didáctica del profesor.

Éste es uno de los campos que exigen salir del modelo estereotipado de informe del Inspector —el que más arriba hemos señalado como *Instrumento* o formulario— por la riqueza de las observaciones que proporciona. Al tiempo, es la actuación que puede tener una mayor eficacia para la mejora de la educación, ya que toda evaluación comporta una orientación, un asesoramiento, y, aunque es cierto que se trata de una actividad desarrollada en un ámbito estrictamente individual, son ya numerosos los profesores evaluados en los últimos años.

No quisiéramos dejar pasar este momento sin aludir a la importancia de una *evaluación inicial* rigurosa de cuantos se incorporan a la enseñanza. En otros países se le presta una atención especial con efectos muy serios sobre su posible continuidad como profesor de la enseñanza pública —y a veces, incluso de la privada—. En el nuestro, pueden llegar a funcionarios por haber acreditado ante un Tribunal su competencia científica y sus ideas sobre la didáctica de su asignatura; pero su contacto con los alumnos puede haber sido muy esporádico, limitado a las prácticas que se le han requerido para otorgarle el CAP o, ahora, el Título Profesional de especialización didáctica. Nadie ajeno a su Centro le ha observado ante un grupo de alumnos, para constatar sus aptitudes personales para captar su interés o mantener en el aula el ambiente de trabajo y el orden imprescindible, o el ascendiente sobre ellos que preste la necesaria autoridad a sus formulaciones científicas —nunca deben imponerse; el alumno las acepta por la seguridad que le inspira su profesor—. Nos parece poco eficaz el sistema vigente de evaluación inicial de profesores. Sería muy conveniente establecer una observación periódica de su trabajo en distintos momentos del curso, y conectar la actuación del Centro —directivos, Jefe del Departamento didáctico— con la actividad de los Inspectores, cuya presencia en el aula es imprescindible.

ASESORAMIENTO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La función de asesoramiento que la LOGSE atribuye a la Inspección no se limita a los profesionales de la educación, sino que se dirige también a los restantes miembros de la Comunidad educativa. Esta función la recoge también la LOPEG que, al igual que en casos anteriores, introduce en su enunciado, en su formulación, un matiz de suma importancia. Contrastamos ambos textos:

LOGSE, art. 61	**LOPEG, art. 36**
2.d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.	e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

La asesoría que presta la Inspección a la comunidad educativa, que en la LOGSE tiene un carácter predominantemente informativo, se enriquece en la LOPEG con esta faceta *orientadora*. Ello significa que no basta la mera información, que se presta en todos los casos, sino de dirigir o encaminar a quien lo necesite o lo recabe hacia lo que más le convenga en función de la situación en la que se encuentra. Líneas más arriba, hemos aludido a la perplejidad en que se encuentran muchos padres ante las nuevas enseñanzas, especialmente en lo referente a Programas y otros aspectos especialmente renovadores en contraste con la normativa precedente —atención a la diversidad en sus distintos ángulos, adaptación y diversificación curricular, fórmulas de compensación de las desigualdades en educación, garantía social, evaluación y promoción colegiada de los alumnos en la ESO, con notables diferencias entre unos u otros centros frente a la igualdad anterior—, entre otras, son facetas del nuevo sistema sobre las que los padres se interrogan deseosos de conocer la ruta académica que espera a sus hijos. Todo ello agravado, como ya indicamos, por una terminología absolutamente confusa para ellos. La Inspección informa, aclara y, muy en especial, orienta y encamina. A padres y a alumnos.

Con cierta frecuencia, el Inspector se encuentra ante situaciones no previstas en las normas educativas. Se trata de problemas de carácter académico cuya raíz se halla en los cambios sociales y familiares que se están produciendo (ruptura de la unidad familiar, quiebra del principio de autoridad[14], modificación de la escala de valores, escaso aprecio por el trabajo, desinterés de muchos jóvenes por el estudio o por las materias que han de estudiar, la falta de alternativas que se les ofrecen, etc.). Todo ello repercute en el denominado fracaso escolar, y como tal lo presentan los padres a los Inspectores. La legislación no tiene previstas soluciones para resolverlos, ni quizá llegue a tenerlas nunca. La vida es inabarcable para cualquier texto legal.

Inerme, pues, ante cuestiones tan graves —en algunos casos se trata de salvar a la persona más que al alumno— la Inspección canaliza esta rica información ante las autoridades educativas. Tampoco ellas tienen muchas veces el remedio, pero sí la posibilidad de flexibilizar las normas y adaptarlas a los conflictos apuntados. Por ello, la Inspección está en condiciones de asesorar y orientar, pero precisa el apoyo de quien tiene capacidad para corregir ciertas disfunciones, o, al menos, abrir una puerta, aunque sea *singular* y ante un caso *singular*. Y así ha sucedido en no pocas ocasiones.

Si hemos solicitado un reconocimiento para el esfuerzo de los Centros y de los profesores que han puesto todo su interés en ponerse al día en muy poco tiempo, no menor ha sido el de los Inspectores, cuya responsabilidad es muy superior por esta función orientadora que le encomienda la LOPEG. No han sido suficientes las parcas actividades de perfeccionamiento y actualización que se han organizado para ellos. En la mayoría de los casos se ha tratado de un trabajo puramente individual al que han destinado buena parte de su tiempo libre. A ello se añade la complejidad y la profusión de la normativa que ha acompañado a la anticipación y la implantación de las nuevas enseñanzas, lo que ha representado un obstáculo de no escasa entidad.

PRESENTE Y FUTURO

No pretendemos hacer de futurólogos indagando cuáles puedan ser las funciones

(14) Es interesante el examen de estos temas que efectúa F. SAVATER en *El valor de educar*. Madrid, Ariel, 1997.

que vayan a atribuirse a la Inspección en el transcurso del tiempo. Titulamos así este apartado porque el hoy, el presente, se abre a una serie de cuestiones de suma importancia sobre las que hay una experiencia restringida y limitada a unas determinadas zonas de España. Nos referimos a la incidencia que puede tener sobre la organización y el funcionamiento de la Inspección educativa en su conjunto el proceso de transferencias o traspasos en materia educativa a las Comunidades Autónomas que va a abarcar la totalidad del territorio del Estado, y que está próximo a concluir. Queremos finalizar este artículo con una breve referencia a los problemas que de manera singular van a afectarnos y exigen de todos un esfuerzo por adelantarse a los problemas.

Aunque se trate de meros apuntes, queremos esbozar, como más destacados, los siguientes:

La unidad del sistema

Al concluir el proceso, y como consecuencia más inmediata de ello, se producirá en todo el territorio del Estado una serie de diferencias entre las diversas *Administraciones educativas,* que en todo caso debe ser compatible con la unidad total del sistema educativo. De acuerdo con este principio, todas las normas, desde la propia Constitución, salvaguardan los derechos de todos los ciudadanos del Estado en materia educativa.

Así, el artículo 27.5 del supremo texto legal establece como obligación de los poderes públicos garantizar «el derecho de todos a la educación», y debe entenderse que en condiciones idénticas. No parece necesario llamar la atención sobre la expresión *poderes públicos* que se refiere como es bien sabido tanto al Estado —representado por el Gobierno Central— como a las Comunidades Autónomas.

Esta igualdad de condiciones ante la educación ha de complementarse con la efectividad de los derechos proclamados en su artículo 139; de manera especial nos interesa lo que señala en su párrafo 2.º: «Ninguna autoridad podrá adoptar medidas que directa o indirectamente obstaculicen la libertad de circulación y establecimiento de las personas [...] por todo el territorio nacional», expresión coherente con el derecho fundamental proclamado en el art. 19.

Una diferenciación excesiva en las condiciones en que se impartieran las enseñanzas entre diversos territorios del Estado, o entre las propias enseñanzas impartidas, su organización y su estructura, serían, precisamente, ese *obstáculo.*

Para garantizar los derechos aludidos, la LOGSE, en su artículo n.º 2, determina:

> El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.

En el Preámbulo del Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria[15], leemos:

> [...] estas enseñanzas mínimas que por el hecho de ser comunes a todos los españoles propiciarán su entendimiento y convivencia en torno a valores compartidos, facilitarán la continuidad, progresión y coherencia del aprendizaje en el caso de desplazamiento o cambio de residencia dentro del territorio nacional.

Dentro de las funciones de velar por el cumplimiento de las leyes que ha sido básica en la Inspección educativa desde su

(15) Real Decreto 1007/1991 de 14.6, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE de 26.6).

fundación, adquiere ahora singular relevancia la atención al cumplimiento en todos los centros docentes de lo determinado en relación con las enseñanzas mínimas. No entramos en la consideración de qué sea y cómo se ejerza la Alta Inspección del Estado, sino en la actuación inspectora ordinaria efectuada dentro del ámbito de la propia Comunidad Autónoma.

Por otra parte, entre las competencias que se transfieren a las Comunidades Autónomas se encuentra la ordenación de su «función inspectora», de acuerdo con lo que señala el artículo 3.1 del Real Decreto 2193/1995[16], que añade en el párrafo siguiente:

> Al desarrollar la organización y funcionamiento de la inspección educativa, las Administraciones educativas competentes tendrán presente la necesidad de preservar la homologación del sistema educativo y la garantía del cumplimiento de las leyes que lo definen.

Preservar la homologación del sistema educativo es mantener su unidad, de acuerdo con lo expresado en el Real Decreto 1007/1991 sobre las enseñanzas mínimas en la ESO, al que nos hemos referido. Y dentro de la libertad concedida a cada Comunidad Autónoma para la organización y el funcionamiento de su propia inspección educativa, el Real Decreto plantea, como única exigencia, la necesidad de prestar una singular dedicación a las actuaciones tendentes a comprobar que en todos los Centros se cumplen las enseñanzas consideradas como «mínimas» —es decir, «obligatorias» para todos los Centros del Estado— y otros diversos factores que se derivan de la unidad reclamada, como los documentos sobre evaluación y promoción de los alumnos.

En el momento crucial en el que todo el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura esté en condiciones de ejercer las competencias recibidas en materia de educación, va a resultar decisivo el seguimiento, por parte de los Inspectores, de cuanto redunde en la unidad requerida por el legislador, y la denuncia y corrección de los obstáculos que la impidan.

Comunicación interterritorial

Efecto no deseable, derivado de los traspasos de competencias que ya se ha puesto de manifiesto en las que hasta ahora las vienen ejerciendo, es el de la escasa comunicación entre los Inspectores de cada una de las Comunidades Autónomas; al menos con carácter institucional. Cuando se culmine el proceso, podría llegarse al extremo de que las diversas Inspecciones fueran como islotes aislados entre sí dentro del territorio de un mismo Estado.

El Real Decreto 2193/1995 ya citado previene esta situación, y para poner un remedio sugiere —propone y aconseja— el establecimiento de un posible lazo que las relacione, aunque sea de manera muy tímida y en el más elevado nivel jerárquico. Así, en el párrafo 3 del artículo 3º abre la siguiente vía:

> Para los asuntos sustancialmente comunes al conjunto de la Inspección educativa, las Administraciones educativas podrán establecer, en el marco de la Conferencia de Educación, los mecanismos de coordinación y de información mutua que resulten oportunos.

Es una buena medida que ya se ha utilizado en alguna ocasión, poniendo de relieve los frutos que pueden obtenerse de ella; se ha realizado a través de encuentros entre las máximas autoridades de la Inspección de las CC.AA. y del ámbito territorial gestionado por el Ministerio.

---

(16) Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales inspectores (BOE 30.12).

Sin duda, los acuerdos a que se haya llegado a través de tal coordinación se transmiten a las respectivas Inspecciones provinciales para su aplicación a las actuaciones que se vean afectadas por ellos. Y es un buen paso, insistimos. Sin embargo, lo consideramos insuficiente. Sería muy aconsejable que, además de ello, las *administraciones educativas* —las CC.AA.— promuevan reuniones periódicas de grupos de Inspectores, pertenecientes a varias de ellas, que sirvan de cauce de intercomunicación mediante el examen conjunto de cuestiones diversas que se les plantean en el ejercicio diario de sus funciones, propuestas de solución que se hayan puesto en práctica, difusión de las experiencias educativas que estén llevando a cabo los Centros o las propias Comunidades, etc. Todo ello redundaría en un auténtico perfeccionamiento profesional de los asistentes, y en consecuencia tendría una incidencia importante en sus actuaciones.

Hay un precedente interesante en este terreno, y es el de los *Seminarios Permanentes* de Inspectores de Enseñanza Media —luego de Bachillerato—. Se trataba de reuniones de periodicidad anual a la que asistían los Inspectores de toda España, en las que se efectuaba el análisis conjunto de problemas que propugnamos; eran ponentes los propios asistentes, que previamente habían examinado cada uno de los temas con sus compañeros de Distrito de Inspección. Del resultado de los debates se daba cuenta en Informes cuya difusión otorgaba la debida resonancia a las conclusiones obtenidas.

Intervenían también en ellos profesores de la Universidad y de Instituto que se encargaban fundamentalmente de la actualización científica y didáctica de los asistentes que, a estos efectos, se agrupaban según las materias en las que eran especialistas.

Estos *Seminarios permanentes* entraron en crisis en la década de los 80. Sin embargo, y con graves limitaciones, han continuado celebrándose hasta el presente organizados por ANIES, la Asociación profesional de los Inspectores de Secundaria. Es el único nexo de unión entre cuantos ejercemos la función inspectora en dicho nivel educativo y en todo el territorio del Estado.

Hemos traído a cuento el recuerdo de lo que fueron los *Seminarios Permanentes* no por evocación romántica del pasado, sino como ejemplo de una actividad que *ha comunicado* y lo sigue haciendo, evitando rupturas o aislamientos entre quienes compartimos los mismos afanes y afrontamos análogas cuestiones.

LA INSPECCIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN NACIONAL Y LA INSPECCIÓN PEDAGÓGICA REGIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

CLAUDE MOLLO IGEN (*)

RESUMEN. El título del artículo, la Inspección General de la Educación Nacional y la Inspección Pedagógica Regional, no refleja exactamente su distribución, pues nueve décimas partes están dedicadas a la primera; de ellas, una a la Inspección General de la Administración de la Educación Nacional, y el resto a la IGEN propiamente dicha.

Se divide la descripción de la IGEN en varios apartados: sus orígenes históricos, su *status* legal, su organización interna, las formas de acceso, las comisiones de servicio, la figura del Delegado Regional o de Academia, el Consejo, y las funciones y cometidos. Entre estas funciones destacan: la evaluación del sistema educativo, con su programación anual; el control del personal docente; su selección; los temas del examen de Bachillerato; los cometidos de la IGEN fuera de Francia, tales como la evaluación de los Centros docentes franceses y homologados en el extranjero, el apoyo y seguimiento de la cooperación educativa francesa con otros países, y la participación de la IGEN en congresos y otros eventos.

En cuanto a la IGAEN y a la IA-IPR, se describen también, pero más brevemente, sus orígenes respectivos, las formas de acceso y las respectivas funciones y cometidos. El trabajo se cierra con un breve resumen o conclusión.

LA INSPECCIÓN GENERAL

LOS ORÍGENES

La creación de la Inspección General estuvo profundamente ligada a la historia misma de Francia, a su unidad política y territorial relativamente precoz, y a la idea misma del servicio público de educación concebido, en lo esencial, como tarea del Estado.

Durante la Revolución de 1789 se contemplaron diferentes proyectos de un servicio de Instrucción Pública, podría considerarse un esbozo de ese servicio la Comisión Ejecutiva creada por la Convención para controlar las escuelas y las enseñanzas que en ellas se impartían. Pero es la

(*) Ministerio Nacional de Educación. Francia.

creación de la Universidad[1] imperial, con el Decreto del 17 de marzo de 1808, la que da nacimiento a una verdadera administración educativa.

Al frente de la nueva Universidad estaba el Gran Maestre, que nombraba a todos los cargos, autorizaba la apertura de las escuelas, concedía becas, controlaba la enseñanza por medio de unos Inspectores Generales de la Universidad nombrados por él mismo, y podía imponer sanciones disciplinarias a los profesores.

Más exactamente, la creación de la Inspección General como tal tiene lugar con el Consulado, de acuerdo con la *Ley sobre la Instrucción Pública del 11 Floreal año X* (2 de mayo de 1802).

Talleyrand anuncia ante la Asamblea legislativa el nombramiento de tres Inspectores Generales por el Primer Cónsul:

> Faltaba todavía, en las Instituciones a las que éstas deben reemplazar, una Inspección destinada a controlar constantemente las escuelas y los estudios. El plan nuevo llena ese vacío. Tres Inspectores Generales, nombrados por el Primer Cónsul, revestidos de la fuerza y de la dignidad tan necesarias para su importante misión, recorrerán los Institutos (*Lycées*), los visitarán con mucha atención e informarán al Gobierno, del cual en cierto modo serán ellos los ojos siempre vigilantes en las escuelas, sobre su situación, sus logros o sus carencias. Esta nueva institución será la clave de bóveda, y mantendrá a todas las partes de la administración estudiosa en una actividad sostenida, sin la cual podría languidecer y deteriorarse.

La institución se desarrollaría considerablemente bajo el Imperio: los Inspectores Generales visitarán, no solamente los colegios y los institutos, sino también las Facultades, de las cuales controlarán a la vez la enseñanza y el funcionamiento administrativo.

Mediante el Decreto del 9 de marzo de 1852, Napoleón III creaba el Cuerpo de la Inspección General de la Instrucción Pública, de la cual proviene directamente la actual Inspección General de la Educación Nacional.

Ese Decreto estipula que ocho Inspectores Generales serán destinados a la enseñanza superior, que seis estarán encargados de la inspección de los institutos nacionales, de los colegios municipales de la enseñanza secundaria llamada libre, es decir, la privada, y de la inspección de la enseñanza primaria. Esa situación permanecerá sin cambio alguno hasta 1888, momento en el que la Inspección General de la enseñanza superior será suprimida.

La independencia pedagógica de la enseñanza superior, afirmada siempre, ha sido reconocida una vez más, recientemente, por la famosa decisión del Consejo Constitucional en enero de 1984, que estipulaba que esta independencia era «un principio fundamental de valor constitucional» que la propia ley, por tanto, no podía menoscabar.

Desde 1888 pues, los Inspectores Generales están asignados al 1.º y 2.º grado de la enseñanza. Y en razón del considerable desarrollo de la Educación Nacional en todos los órdenes de la enseñanza, el número de inspectores no ha cesado de incrementarse.

Precisemos que desde 1886 había sido creada una Inspección General de las escuelas de párvulos, y que en 1921 se creó asimismo un nuevo servicio de inspección

---

(1) Es de sobra sabido que en Francia, como en el resto de Europa, las primeras universidades datan del siglo XIII; el autor se refiere a la conversión de las universidades en entidades estatales, según el modelo napoleónico, y a su consecuente secularización (N. del T.).

para la formación profesional (*l'enseignement technique*)[2].

EL ESTATUTO

Estas diversas inspecciones generales constituyen hoy un solo Cuerpo: la Inspección General de la Educación Nacional, cuya organización estaba regulada, hasta hace poco, por orden ministerial o por simple circular.

Dependiente directamente del Ministro, su verdadero estatuto ha sido definido mediante Decreto de 9 de noviembre de 1989; dicho Decreto define, a la luz de los parámetros actuales en materia de educación, cuáles son los cometidos de esta inspección, su organización y la forma de acceso.

Es importante precisar que lo dispuesto en este Decreto es fruto de una reflexión en profundidad vinculada al artículo 19 de la Ley de Orientación sobre la Educación del 10 de julio de 1989.

La Inspección General de la Educación Nacional y la Inspección General de la Administración de la Educación Nacional, en relación con los servicios administrativos competentes, realizan evaluaciones a diversos niveles territoriales: provinciales *(de département)*, de Academia[3] y nacionales. Y presentan un informe anual que se hace público.

Del informe anual sobre los Centros Públicos Locales de Enseñanza, que hace referencia al proyecto de Centro, se da traslado a las autoridades educativas regionales, es decir, de la Academia competente, y a las Corporaciones locales interesadas.

LA ORGANIZACIÓN

La organización de la Inspección General de la Educación Nacional obedece a una triple lógica: por asignaturas o disciplinas académicas, temática y territorial.

Los 202 Inspectores Generales de la Educación Nacional se distribuyen por asignaturas en 12 grupos[4]:

- Letras
- Idiomas *(Langues vivantes)*[5]
- Matemáticas
- Ciencias Físicas y Química
- Filosofía

---

(2) Actualmente existen en Francia, al lado de los Institutos clásicos (*Lycées*) dos tipos de centros de educación secundaria en los que se imparten enseñanzas técnicas: los Institutos Técnicos (*Lycées Techniques Polyvalents*) y los Institutos de Formación Profesional (*Lycées d'Enseignement Professionnel, LEP*), más parecidos a lo que fueron en tiempos las Escuelas de Maestría Industrial en España, pero en los cuales también se prepara el *Baccalauréat* (N. del T.).

(3) Una *Académie* fue antiguamente lo que en España se llama un Distrito universitario. Hoy día es la Administración educativa correspondiente a cada *Région*, es decir, a cada Comunidad Autónoma, y hay pues tantas *Académies* como *Régions*, y no tantas como universidades. Cada *Académie* se ocupa del conjunto de los centros de enseñanza de toda la *Région*, desde las escuelas de párvulos hasta las universidades, y está dirigida por un *Recteur*, que es al mismo tiempo *Chancelier des Universités*. Dependiente del *Recteur de l'Académie*, en cada provincia *(département)* la administración educativa está dirigida por un IA-DSDEN *(Inspecteur d'Académie-Directeur des Services Départamentaux de l'Éducation Nationale)*, que desempeña las mismas funciones que el Delegado o Director Provincial de Educación en España.

(4) El autor enumera sólo 11 grupos; es sin duda un lapsus, y el grupo de disciplinas que falta es el de Ciencias de la vida y de la Tierra (ver infra) (N. del T.).

(5) En la educación secundaria francesa, por tradición académica, la enseñanza del latín clásico se encomienda a los profesores de francés, que se ocupan así de lo que podríamos llamar el área de *Lettres;* mientras que en el área de Idiomas modernos, que ellos suelen denominar *Langues vivantes*, cada profesor especialista enseña un idioma.

- Historia y Geografía
- Ciencias Económicas y Sociales
- Economía y Gestión
- Enseñanzas artísticas
- Ciencias y Técnicas Industriales
- Educación Física y Deportiva

a los cuales hay que añadir dos grupos de especialidad:

- Enseñanza Primaria
- Centros y Vida Escolar

Dentro de cada grupo, las diferentes actividades están coordinadas por un decano, que cuenta con la ayuda de asesores en el caso de un grupo particularmente importante que comprende un cierto número de asignaturas, como es el caso de los idiomas, cuyo decano, actualmente un anglicista, cuenta con dos asesores, un germanista y un hispanista.

El decano de la inspección general

El conjunto de la Inspección General está coordinado por un decano nombrado por el Ministro por un período de cinco años renovable.

En el ejercicio de sus funciones cuenta con la ayuda:

- de un adjunto, nombrado también por el Ministro por un período de un año renovable;
- de varios asesores, que representan generalmente a los grupos de asignaturas más importantes. Cada asesor es nombrado igualmente por un período de un año renovable.

El acceso

Según el Decreto de 9 de noviembre de 1989: «los Inspectores Generales de la Educación Nacional son nombrados por Decreto del Presidente de la República a propuesta del Ministro de Educación Nacional, oída una Comisión Consultiva».

Dicha Comisión, presidida por el decano de la Inspección General, está formada por 22 miembros, a saber:

- siete Inspectores Generales de la Educación Nacional;
- siete Directores de la Administración Central o de los Organismos Públicos tutelados;
- siete Profesores de Universidad;

todos ellos designados por el Ministro.

Esta Comisión hace propuestas relativas a los puestos que deben ser cubiertos. La lista de vacantes y la convocatoria se publican en el Boletín Oficial de Educación Nacional. La Comisión estudia las candidaturas presentadas y eleva una lista de propuestas para cada puesto vacante.

Habida cuenta de la doble especificidad de la Inspección General, tanto por asignaturas como por territorio, los «perfiles» de los puestos propuestos pueden ser de diferentes tipos:

Ejemplos:

- En 1998 se incorporaron once nuevos Inspectores Generales cuyos perfiles correspondían a las siguientes especialidades:
  - perfil núm. 1: filosofía
  - perfil núm. 2: alemán
  - perfil núm. 3: inglés
  - perfil núm. 4: inglés
  - perfil núm. 5: economía y gestión–*sector hostelería*
  - perfil núm. 6: historia y geografía–*dominante la historia*
  - perfil núm. 7: enseñanza primaria–*ámbito de matemáticas*
  - perfil núm. 8: ciencias y técnicas industriales–*ingeniería eléctrica*
  - perfil núm. 9: ciencias y técnicas industriales–*ingeniería mecánica*

- perfil núm. 10: ciencias de la vida y de la Tierra
- perfil núm. 11: enseñanzas artísticas–*dominante las artes plásticas*

- En 1999 se ofertaron 15 puestos correspondientes a las siguientes especialidades:

  - perfil núm. 1: ciencias de la vida y de la Tierra
  - perfil núm. 2: ciencias de la vida y de la Tierra
  - perfil núm. 3: ciencias de la vida y de la Tierra
  - perfil núm. 4: enseñanzas artísticas–*dominante las artes plásticas*
  - perfil núm. 5: enseñanzas artísticas–*dominante la música*
  - perfil núm. 6: ruso
  - perfil núm. 7: alemán
  - perfil núm. 8: economía y gestión–*dominante la gestión administrativa*
  - perfil núm. 9: economía y gestión–*dominante la gestión comercial*
  - perfil núm. 10: economía y gestión–*dominante la gestión de los sistemas de información*
  - perfil núm. 11: ciencias y técnicas industriales–*dominante las técnicas de producción industrial*
  - perfil núm. 12: ciencias y técnicas industriales–*dominante las ciencias médico-sociales*
  - perfil núm. 13: ciencias y técnicas industriales–*dominante la ingeniería electrónica y tecnologías de la información y de sistemas*
  - perfil núm. 14: centros y vida escolar–*experiencia en la gestión de Centros*
  - perfil núm. 15: historia y geografía–*dominante la geografía*

Es fácil observar que la especificidad por grupos de asignaturas a menudo no basta para satisfacer los perfiles elaborados por la Comisión consultiva y las particulares necesidades de evaluación exigidas en un sector concreto.

A este respecto, resulta particularmente interesante el ejemplo de Economía y Gestión, que agrupa un conjunto de materias complementarias cada una con su propia especificidad.

Las condiciones requeridas de los candidatos son las siguientes:

- ser funcionario titular de categoría A;
- acreditar diez años de servicios efectivos en dicha categoría dentro de la Educación Nacional, de los cuales cinco al menos en la enseñanza, y cumplir una de las condiciones siguientes:

  - estar en posesión del título de Doctor o del *Doctorat d'Etat*[6] o de la suficiencia investigadora *(habilitation à diriger des recherches)* o del título de *agrégé*[7] u otro equivalente incluido a estos efectos en una lista de títulos *(diplômes)* elaborada oficialmente por el Ministro;

---

(6) El *Doctorat d'État* era un grado académico posterior a la *Licence* y previo al *Doctorat de 3ème Cycle*, por tanto equivalente en cierto modo en la jerarquía de los títulos universitarios a lo que entre nosotros se llamaba la Tesis de Licenciatura o «Tesina». Desde 1984 ha sido sustituido por la *Maîtrise*, y el *Doctorat de 3ème Cycle* se ha convertido en simple *Doctorat* (N. del T.).

(7) El título de *Agrégé* o *Agrégation*, al contrario que el de Catedrático de Instituto en España, da acceso indistintamente a la enseñanza secundaria o a la universitaria, y aunque en esta última no supone la ocupación inmediata de una cátedra, sí es requisito para llegar a ocuparla (N. del T.).

- haber alcanzado al menos el índice bruto 901 en el escalafón del Cuerpo al que pertenezca[8].

El ejercicio de las funciones de Inspección exige de los candidatos haber alcanzado un alto nivel de competencia en su especialidad o disciplina y poseer un perfecto conocimiento del sistema educativo en el conjunto de sus aspectos.

Se tendrá particularmente en cuenta:

- la capacidad de evaluación de las escuelas y centros, de las diferentes formaciones, de los contenidos y los métodos de enseñanza;
- la experiencia en problemas de formación del personal perteneciente a la educación nacional;
- la aptitud acreditada para las actividades pluridisciplinares y para la investigación científica;
- la participación en actividades que pongan a la educación nacional en relación con otros departamentos ministeriales, con las corporaciones locales, provinciales o regionales con los medios profesionales o con las empresas;
- las competencias relativas a la dimensión internacional de la enseñanza, de la educación y de la formación;
- el interés por la investigación pedagógica, por las prácticas innovadoras y por la utilización pedagógica de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Es aplicable a la Inspección General de la Educación Nacional, como a los otros Cuerpos de Inspección General de los distintos Ministerios, lo dispuesto en el artículo 8 de la Ley de 13 de septiembre de 1984 que prevé que una vacante de cada cinco en la Inspección General pueda ser provista por Decreto del Consejo de Ministros; si bien, para ser nombrado por este procedimiento (5.º turno o turno externo), hace falta tener al menos 45 años de edad cumplidos.

Digamos finalmente que, con vistas a una tarea transversal en la que diferentes materias pueden entrecruzarse, algunos Inspectores Generales, sin dejar por ello de estar asignados a un grupo de materias determinado, ejercen su cometido en otro grupo de materias (bi-pertenencia). Por ejemplo: el desarrollo de la enseñanza de los idiomas modernos en la enseñanza primaria durante estos últimos años ha exigido varios nombramientos con el perfil «enseñanza primaria-idioma moderno».

LAS COMISIONES DE SERVICIOS EN LA INSPECCIÓN GENERAL

Teniendo en cuenta las numerosas tareas encomendadas a la Inspección General, ésta tiene la posibilidad de recurrir even-

---

(8) En la Administración francesa, los Cuerpos de funcionarios comprenden diversas categorías *(grades* o *catégories)*, y cada una de estas categorías se divide en dos *classes*, las cuales se subdividen a su vez en tramos o escalones *(échelons)*, generalmente entre cinco y doce tramos y casi siempre en once. El funcionario pasa de uno a otro tramo y de una a otra clase en función de la antigüedad y de los méritos, mientras que para acceder a una nueva categoría en principio se necesita pasar una oposición (ver nota 22). Pues bien, a cada tramo le corresponde un índice de referencia para el cálculo de los emolumentos, y a cada índice le corresponde un cierto número de puntos. El valor pecuniario del punto se actualiza periódicamente; en el momento actual es de 27'63[FF]. Así, un funcionario con índice 255 tendrá un sueldo bruto de 255 * 27'63 = 7.045'65[FF], y un funcionario con índice 961 tendrá un sueldo bruto de 26.551'66[FF]. A este índice ordinario se le llama «índice bruto» para diferenciarlo del «índice incrementado» *(indice nouveau majoré, INM)*, instituido recientemente para asignar determinadas compensaciones económicas *(indemnités)* a ciertos Cuerpos cuyas funciones son más específicas (N. del T.).

tualmente a la ayuda de cierto número de personas, casi siempre Inspectores de Academia-Inspectores Pedagógicos Regionales (ver infra): estas comisiones de servicios *(charges de mission)* no pueden sobrepasar los tres años.

Al empezar el curso escolar 1998-1999 se habían concedido 43 comisiones de servicio de este tipo.

El delegado regional de la inspección general

La reorganización de la Inspección General, con fecha 8 de noviembre de 1989, estuvo profundamente vinculada a la aplicación de las Leyes de descentralización y desconcentración de 1982. Hasta entonces la Inspección General sólo tenía una función a nivel nacional de evaluación y de formación, con una óptica estrechamente disciplinar.

La importancia del desarrollo regional y de la desconcentración de las Academias obligó a la Inspección a combinar la lógica del funcionamiento disciplinar con la del funcionamiento territorial. La colaboración entre la Inspección General y el Rector de cada Academia se ha hecho así mucho más importante. La imperiosa necesidad de poner en práctica en el ámbito local las reformas pedagógicas ministeriales se hace sentir cada vez de manera más acusada.

Por ello, el Decreto del 8 de noviembre de 1989 creó (cap. 2, art. 5) la figura del Delegado Regional de la Inspección General *(Correspondant Académique de l'Inspection Générale)* encargado

> de poner en práctica las tareas permanentes y el programa de trabajo anual del Cuerpo de Inspectores Generales, y de definir junto con el Rector de la Academia el programa de trabajo de los Cuerpos de inspección con competencias en materia pedagógica.

A propuesta del decano de la Inspección General, el Ministerio designa mediante una Orden al Delegado Regional *(Correspondant Académique, COAC)* por un período de tres años renovable por otros tres.

El consejo de la inspección general de la educación nacional

Presidido por el decano de la Inspección General o por un Inspector General que representa al decano y nombrado por éste, el Consejo reúne a los asesores del decano, a los decanos de los grupos permanentes de cada especialidad y a los Delegados Regionales *(Correspondants Académiques)*.

De acuerdo con el Decreto antes mencionado, el Ministro puede nombrar miembros asociados del Consejo de la Inspección General, por un período de dos años renovable, a personalidades francesas o extranjeras competentes en materia de enseñanza y de formación. El número de estas personalidades no puede exceder de diez. Hasta ahora esta disposición no ha sido utilizada.

Las funciones

Evaluación

La misión de la Inspección General, que asesora al Ministro y formula recomendaciones y propuestas para la puesta en práctica de la política educativa, consiste, en primer lugar, en una evaluación global del funcionamiento y de los resultados del sistema educativo.

Este trabajo de evaluación se destaca en el Decreto de 9 de noviembre de 1989, precisando que concierne a los tipos de formación, a los contenidos de la enseñanza, a los programas, a los métodos pedagógicos, a los procedimientos y a los medios utilizados.

En consecuencia, anualmente se le pide a la Inspección General un programa de trabajo específico.

Algunos ejemplos:

Para el curso escolar 1999-2000, serán objeto de estudios particulares siete temas, a saber:

Tema núm. 1: Seguimiento de la puesta en marcha de la reforma de los Institutos.
Tema núm. 2: Seguimiento de la puesta en marcha de la reforma de los Colegios[9].
Tema núm. 3: Los exámenes de Bachillerato[10]:

- análisis de las aptitudes y conocimientos evaluados;
- estimación de la validez de las pruebas;
- conocimientos y aptitudes transversales.

Tema núm. 4: Europa en la escuela, en el colegio y en el Instituto:

- en los programas y en las enseñanzas;
- en las secciones europeas[11];
- en el Centro educativo y a nivel regional.

Tema núm. 5: La articulación entre la vía profesional y la vía tecnológica: análisis de las estructuras, organización de las enseñanzas, prácticas pedagógicas. El estudio se referirá a las enseñanzas o cursos puente entre:

- 2.º curso general (*classe de 2nde*, 15-16 años de edad) y el título de Formación Profesional *(Brevet d'Enseignement Professionel, BEP)*;
- BEP y 1er curso tecnológico (*1ère technologique*, 16-17 años);
- Bachiller profesional[12] y BTS (ver supra);
- Bachiller tecnológico[13] y Bachiller profesional.

Tema núm. 6: La enseñanza a distancia: su contribución al éxito escolar.
Tema núm. 7: El trabajo emprendido en el curso 1998-1999 en colaboración con la Inspección General de la Administración de la Educación Nacional, sobre la

---

(9) El *Collège* es el tipo de Centro docente público intermedio entre la Escuela Primaria *(École)* y el Instituto *(Lycée)*, que acoge a toda la población escolar entre la *classe de 6ème* y la *classe de 3ème*, ambas incluidas; o sea, entre los once y los catorce años de edad cumplidos, para entrar en el *Lycée* con quince años. El nivel de enseñanza correspondiente al *Collège* es el equivalente, pues, de la actual ESO en España. Tradicionalmente, en el sistema escolar francés los sucesivos cursos *(classes)* se cuentan desde *la 11ème* (seis años de edad cumplidos) hasta *la Terminale* (diecisiete años de edad, saliendo del *Lycée* con dieciocho), sin solución de continuidad entre los diferentes niveles de enseñanza y por tanto entre los diversos tipos de Centro (N. del T.).

(10) El *Baccalauréat*, más familiarmente el *Bac*, no es un nivel de enseñanza, como el Bachillerato en España; es una prueba final, después de haber superado con éxito toda la enseñanza secundaria, semejante a nuestro antiguo Examen de Estado (1938-1953), para la obtención del Título del mismo nombre, necesario para acceder a todo tipo de enseñanza superior e incluso para poder cursar las enseñanzas pre-universitarias *(classes préparatoires)* o las equivalentes a nuestros actuales Ciclos, para conseguir el título de Técnico Superior *(Brevet de Technicien Supérieur, B.T.S.)* (N. del T.).

(11) Secciones u opciones en las que se estudia un idioma extranjero de modo intensivo: una de las asignaturas troncales de la serie, casi siempre Historia y Geografía, se cursa en ese idioma. Las hay tanto en *Collèges* como en *Lycées*. En una *série* se estudia un cierto número de asignaturas troncales y además se escoge una *option* o *section*, con asignaturas específicas.

(12) Obtenido después de haber superado con éxito las enseñanzas impartidas en los *Lycées d'Enseignement Professionel, LEP* (ver supra) (N. del T.).

(13) Obtenido después de haber superado con éxito las enseñanzas impartidas en los *Lycées d'Enseignement Technique*, enseñanza que goza de mayor consideración social que la dispensada en los LEP, si bien los respectivos títulos son legalmente equivalentes (N. del T.).

enseñanza dentro de una unidad geográfica (cuenca, provincia, Academia), continuará durante el curso 1999-2000 y tendrá como ámbito las Academias de Limoges y de Rennes.

Durante el curso escolar 1998-1999, fueron objeto de estudios particulares los siguientes temas:

Tema núm. 1: El lugar que corresponde a la expresión oral en la enseñanza: de la Escuela Primaria al Instituto.
Tema núm. 2: Evaluación de la enseñanza en una unidad geográfica: cuenca, provincia (*département*), Academia, y elaboración de una metodología.
Tema núm. 3: La interdisciplinariedad: situación actual en cuanto a su práctica; formación de los profesores; prospectiva.
Tema núm. 4: La formación inicial y la formación continua de los inspectores de ámbito territorial.
Tema núm. 5: Las tecnologías de la información y de la comunicación:

- evaluación de las medidas tomadas a nivel de Academia,
- balances disciplinares,
- seguimiento de la puesta en práctica de las decisiones ministeriales.

Tema núm. 6: La enseñanza en el medio penitenciario: examen del proyecto de formación para los menores de edad y jóvenes reclusos y de la realización del mismo.

Durante el curso escolar 1997-1998, fueron objeto de estudios particulares los siguientes temas:

Tema núm. 1: Los módulos en el Instituto.
Tema núm. 2: El manual escolar.
Tema núm. 3: Contribución de las empresas y de las Administraciones a la formación profesional en las secciones de BTS (ver supra).
Tema núm. 4: Autonomía de los Colegios: condiciones de su puesta en práctica, organización y eficacia pedagógicas.

Durante el curso escolar 1996-1997, fueron objeto de estudios particulares los siguientes temas:

Tema núm. 1: La evaluación de los alumnos en clase: criterios y procedimientos; sus efectos sobre la enseñanza y su utilidad pedagógica; su contribución al progreso del aprendizaje.
Tema núm. 2: Puesta en marcha de las nuevas secciones de las clases preparatorias[14] para las *Grandes Écoles* (continuación).
Tema núm. 3: La acogida de los alumnos en los Centros.
Tema núm. 4: Evaluación de las adquisiciones y las carencias de los alumnos en *classe de 6ème* (11-12 años de edad, ver supra), en la perspectiva de la continuidad entre la Primaria y la ESO *(école-collège)*, y al final del ciclo 3, en la perspectiva de la continuidad entre la ESO y el Instituto *(collège-lycée)*.
Tema núm. 5: Contribución de las enseñanzas y de las asignaturas a la formación del ciudadano: programas, prácticas pedagógicas, acceso a la función docente y formación del personal docente de primaria y de secundaria.
Tema núm. 6: En colaboración con la Inspección General de la Administración de la

(14) Las *classes préparatoires* tienen una larga tradición en Francia, como lugar idóneo de preparación del ingreso por oposición en diversas instituciones de enseñanza superior paralelas a la universidad, sobre todo en las Escuelas Técnicas Superiores *(Grandes Écoles)* y hoy día en la Escuela Nacional de Administración *(ENA)*, pero también en las *Écoles Normales Supérieures* para la preparación de la *Agrégation* (ver supra). Las *classes préparatoires* se imparten sobre todo en los grandes *lycées* clásicos, como Louis le Grand o Henri IV en París, y para matricularse en ellas se requiere el título de Bachiller. Impartir enseñanza en dichas clases es motivo de prestigio y para los *agrégés* suponía tradicionalmente un primer paso hacia el nombramiento en la enseñanza superior (N. del T.).

Educación Nacional (IGAEN), continuación del análisis de la pertinencia de clasificar las Escuelas y Centros en Zonas de Enseñanza Prioritaria (ZEP), en la totalidad de las Academias, y detección de los factores de éxito escolar dentro de las ZEP.

Este programa de trabajo al que nos venimos refiriendo, firmado por el Ministro, es publicado en el Boletín Oficial de la Educación Nacional. Para la aplicación del programa se seleccionan cada curso académico cierto número de Academias:

- todas las Academias cuando el estudio es particularmente importante para el funcionamiento del sistema educativo, por ejemplo:
  - en 1999-2000, el seguimiento de la puesta en marcha de la reforma de los Institutos.
  - en 1998-1999, el lugar que corresponde a la expresión oral en la enseñanza.
- solamente algunas Academias cuando el tema es de alcance más restringido.

Cada uno de los temas seleccionados se pone en manos de un portavoz y de un grupo de seguimiento que, al final del curso escolar, eleva un informe al Ministro.

A estos cometidos temáticos hay que añadir, además de las tareas puntuales que en todo momento el Ministro puede encargar a la Inspección General, estudios específicos a iniciativa de los diferentes grupos.

El conjunto de estos trabajos es objeto de una importante publicación anual editada por La documentation Française, 29-31 quai Voltaire, 75344 Paris Cedex 07. Iniciada en 1991, esta publicación alcanza este año su noveno volumen, destinado no solamente a los especialistas de la Educación Nacional, sino al gran público.

Evaluaciones y estudios aparecidos en los informes públicos anuales de la IGEN

En 1998:

1.ª parte. Evaluaciones generales:

- Contribución de las enseñanzas y de las asignaturas a la formación del ciudadano.
- La acogida de los alumnos en los centros.
- La evaluación de los alumnos en clase: sus criterios y procedimientos; sus efectos sobre la enseñanza y su utilidad pedagógica; su contribución al progreso del aprendizaje.
- Puesta en marcha de las nuevas secciones de las clases preparatorias:
  - Puesta en marcha de las nuevas secciones de las clases preparatorias para las *Grandes Écoles* científicas.
  - Puesta en marcha de las nuevas secciones de las clases preparatorias para las *Grandes Écoles* económicas y comerciales.
- Los factores de éxito escolar en las ZEP.

2.ª parte. Estudios de las asignaturas y especialidades:

- Centros y Vida Escolar:
  Dirección y Gestión *(pilotage)*[15] del sistema educativo.

(15) La palabra *pilotage* expresa aquí a la vez «dirección», «gestión», «definición de objetivos inmediatos» y «puesta en práctica», en un intento de evitar el anglicismo *management* cuando se trata de documentos oficiales u oficiosos. La Administración francesa demanda cada vez más de los Rectores, Directores Provinciales y Directores de Centros de enseñanza que *piloten* el sistema educativo, es decir, que busquen y apliquen los medios necesarios para alcanzar los fines y objetivos mediatos fijados a nivel ministerial.

- Economía y Gestión:
  La coordinación en los Centros de las enseñanzas relativas al sector terciario de la economía en Institutos de enseñanza general y tecnológica y en Institutos profesionales (*LEP,* ver supra).
- Idiomas modernos:
  La enseñanza / aprendizaje del léxico.
- Letras (ver supra):
  Estudio de la lengua, del discurso y de los textos en *classe de 6ème* (ver supra).
- Filosofía:
  La enseñanza de la Filosofía en los cursos preparatorios de Letras (*classes préparatoires littéraires,* ver supra).
- Física y Química:
  La enseñanza de la Física en *Première S* (o sea, segundo curso de Secundaria no obligatoria y penúltimo de toda la Secundaria (ver supra), rama Ciencias *[série Sciences]*.
- Ciencias Económicas y Sociales:
  Evaluación de la opción SES *(Sciences Économiques et Sociales)* en *Première* de la serie ES *(série Économique et Sociale).*
- Ciencias y Técnicas Industriales:
  Las opciones tecnológicas de *2nde* (es decir, primer curso de la Secundaria no obligatoria y antepenúltimo de toda la Secundaria): las elecciones de los alumnos, las situaciones observadas.
- Ciencias de la vida y de la Tierra:
  La enseñanza de las Ciencias de la vida y de la Tierra en el instituto y en el colegio: entre expansión de los conocimientos y preocupaciones sociales.

En 1997:

1.ª parte. Evaluaciones generales.

- La polivalencia de los maestros en la Escuela elemental.
- El Colegio.
- El Bachillerato: evaluación de la convocatoria de 1995 y propuestas de simplificación.
- La inserción profesional:
  - El acceso a la cualificación profesional y la inserción de los alumnos con dificultades en el Colegio[16].
  - Aplicación del art. 54 de la Ley quinquenal del 20 de diciembre de 1993.
- Las tecnologías de la comunicación y la escuela:
  - Televisión educativa y relaciones de la escuela con los medios audiovisuales.
  - Utilización de los multimedia en las diversas enseñanzas.

2.ª parte. Estudios de las asignaturas y especialidades:

- Economía y Gestión:
  Evaluación del desarrollo de las enseñanzas de hostelería.
- Enseñanzas artísticas:
  Artes plásticas y música.
- Enseñanza primaria:
  Las redes de ayudas especializadas para los alumnos con dificultades: análisis de algunas situaciones provinciales.
- Historia, Geografía y Educación cívica:
  Información y formación de los docentes sobre los nuevos programas.

---

(16) La Ley de orientación educativa de 1989 fija como objetivo que ningún alumno salga del sistema educativo sin una cualificación profesional reconocida como mínimo de nivel V, es decir, el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) o el Título *(Brevet)* de Enseñanza Profesional.

- Física y Química:
  Enseñanza de la Física y de la Química en *2nde* (o sea, primer curso de la Secundaria no obligatoria y antepenúltimo de toda la Secundaria).
- Ciencias Económicas y Sociales:
  Las nuevas pruebas de Ciencias Económicas y Sociales en el Bachillerato de la serie ES.
- Ciencias y Técnicas Industriales:
  El mecanismo de validación de los conocimientos y aptitudes adquiridos para la obtención de los títulos.
- Ciencias de la vida y de la Tierra:
  Los trabajos prácticos y la diversificación de las actividades pedagógicas.

En 1996:

1.ª parte. Evaluaciones generales.

- La función desempeñada por la memoria del alumno en el aprendizaje.
- La renovación pedagógica de los Colegios.
- Las formaciones cualificantes y su certificación.
- La formación inicial del personal docente y educativo.
- La evaluación y la calificación del personal docente[17].
- El absentismo de los alumnos de instituto.
- Marginación y pobreza en el medio escolar.

2.ª parte. Estudios de las asignaturas y especialidades:

- Historia y Geografía:
  La utilización de la imagen.
- Idiomas modernos:
  El lugar que debe ocupar la enseñanza de la civilización del país cuya lengua se enseña.
- Matemáticas:
  - Los programas de *Première.*
  - La elección de las ramas *(séries)* y las opciones.
- Ciencias de la vida y de la Tierra:
  La opción Ciencias experimentales y la enseñanza de la especialidad en la *série S* (la rama de Ciencias).
- Ciencias Económicas y Sociales:
  La enseñanza de especialidad en *Terminale* ES (o sea, el último curso de toda la Secundaria)
- Economía y Gestión:
  La nueva rama *(série)* Ciencias y Tecnologías Terciarias.
- Ciencias y Técnicas Industriales:
  El reclutamiento en las secciones de técnicos superiores *(BTS).*
- Aprendizaje:
  Los CFA gestionados por los Centros educativos[18].

---

(17) En Francia es tradicional que los profesores reciban en su clase cada cierto tiempo la visita de un Inspector que evalúa la calidad de su trabajo y lo califica con una nota *(notation)* que queda registrada en el expediente personal del interesado e influye después en el desarrollo administrativo de su carrera, a efectos de traslados, ascensos, etc. (N. del T.)

(18) Los aprendices realizan una formación en alternancia: trabajan con un contrato de aprendizaje en una empresa donde aprenden la parte técnica y profesional de su oficio, y paralelamente (una semana de cada dos o bien un día o dos por semana) cursan una formación general en un *Centre de Formation d'Apprentis (CFA)* donde se preparan para obtener un título, que puede ir desde el *Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP),* el más elemental, hasta un título pos-secundario, el *Brevet de Technicien Supérieur (BTS),* pasando por el *Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP)* o el *Bac Professionnel.* La mayor parte de estos Centros de Formación son creación de las Cámaras de Comercio e Industria, es decir, que son institucionales pero privados; sin embargo, hay algunos públicos, gestionados por Centros públicos de enseñanza, ya sean *Collèges* o *Lycées.*

- Educación y economía:
  Formar empresarios para el desarrollo local.
- Enseñanzas artísticas:
  El perfil de las enseñanzas de artes plásticas.
- Centros y Vida Escolar:
  El papel pedagógico del Director de Centro.

El conjunto de estos temas permite ver cuál ha sido la actividad de la Inspección General de la Educación Nacional durante los últimos nueve años. Y demuestra, si es que necesita demostración, hasta qué punto sus cometidos se han diversificado en un sentido «transversal», sin renunciar por ello a la perspectiva disciplinar que había prevalecido hasta 1989 y que sigue siendo indispensable en la medida en que los profesores son en su mayor parte especialistas de una materia concreta.

Desde 1989, el Inspector General de la Educación Nacional ya no es únicamente la persona-recurso en la pedagogía de una materia en la que ha adquirido conocimientos especializados; por su acción en el seno del sistema educativo, por sus competencias de tipo generalista, por sus aptitudes para el análisis y el asesoramiento, su actividad incide cada día más sobre el conjunto de los problemas planteados por la escuela. El especialista en una determinada pedagogía que era el Inspector General aún no hace mucho tiempo se ha convertido en experto y asesor. El análisis del sistema educativo, por otra parte, no escapa al conjunto de los métodos de evaluación del sistema económico: se ha definido un «valor añadido» de los Centros de enseñanza igual que se define un valor añadido de determinados productos.

Ahora bien, la «transversalidad» tiene sus exigencias: para acceder a ella es imprescindible una formación continua. Por eso, en la última década se han propuesto a la Inspección General de la Educación General diversas acciones formativas, a saber:

- Nuevas tecnologías: informática, telemática, medios de comunicación;
- Formación jurídica;
- Idiomas;
- Auditoría de Centros, etc.

Dado que esas formaciones complementarias han venido a enriquecer su primitivo acervo de competencias, a menudo la Inspección General de la Educación Nacional está en condiciones de desempeñar una función de análisis y de asesoramiento en otros Ministerios u otras instituciones, no sólo francesas sino extranjeras o internacionales, como ha sido el caso del Banco Mundial.

Esta nueva formación ha permitido igualmente que los representantes de varios Ministerios colaboren para realizar estudios en común; así por ejemplo, recientemente los Ministerios de Trabajo, de Educación y de Salud han reunido a dos Inspectores Generales de la Educación Nacional y a tres Inspectores Generales de Asuntos Sociales para realizar una encuesta sobre «la integración escolar de los niños discapacitados», desde Párvulos *(la maternelle)* hasta el final de la Enseñanza Secundaria *(la Terminale)*.

El control del personal docente

Ese es en cierto modo el cometido tradicional de la Inspección General de la Educación Nacional: los Inspectores Generales siguen «recorriendo los institutos», como les encomendara el Primer Cónsul, aunque esta actividad de control es cada día menos importante.

Desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Academia-Inspectores Pedagógicos Regionales (*IA-IPR*, ver infra) en los años 1960, se ha limitado la actividad de la Inspección General, en un primer momento, a atender a los profesores titulares de

Secundaria *(certifiés*[19] *et agrégés)*, y en un segundo momento sólo a estos últimos.

Actualmente es la Inspección Pedagógica Regional la que se encarga del control y la calificación *(notation)* de los profesores *certifiés* y no tardando se encargará también de los *agrégés*. La Inspección General, por su parte, se ocupa del control de los cursos preparatorios (ver supra) y a menudo también de los cursos técnicos superiores (*BTS*, ver supra). Ahora bien, esta diversificación de funciones plantea la necesidad de armonizar criterios entre ambas Inspecciones.

En toda Francia, la Inspección General delega esta tarea de armonización en el Inspector Delegado Regional o de Academia, una de cuyas actividades consiste precisamente en comprobar que el conjunto de las calificaciones de los profesores *certifiés* es homologable con el baremo nacional de calificación de este profesorado.

SELECCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE, DIRECTIVO Y DE INSPECCIÓN

La Inspección General interviene directamente en las distintas oposiciones y concursos convocados anualmente para el acceso de los profesores a la función pública docente, y casi siempre recae en un Inspector General la Presidencia o, en su defecto, la Vicepresidencia del Tribunal que juzga las pruebas teóricas. En cuanto a las pruebas prácticas, llamadas *de calificación profesional (EPQ)*, es el Inspector General Delegado Regional el que desde hace algunos años se encarga de este cometido.

RESPONSABILIDAD DE LOS TEMAS DE EXAMEN, MUY PARTICULARMENTE DE LOS DEL BACHILLERATO

Comisiones en el extranjero

Anualmente, la IGEN participa en el control de las enseñanzas impartidas por los Centros franceses ubicados fuera de Francia y del funcionamiento de dichos Centros, así como de la colaboración del sistema educativo francés en el extranjero.

A petición del Ministerio francés de Asuntos Exteriores, de la Cooperación y del Desarrollo, y de la Dirección de Asuntos Internacionales del Ministerio de Educación Nacional, y también a petición de los propios países extranjeros, la Inspección General realiza cada año fuera de Francia unas 150 comisiones, número que tiende a aumentar. De esas comisiones se ocupa casi siempre un solo Inspector General, salvo en el caso de que la amplitud del programa que se lleva a cabo o su diversidad exija la actuación conjunta de varios especialistas.

La duración de esos desplazamientos es muy variable, desde unos pocos días para países cercanos hasta unas tres semanas para países más lejanos, a fin de rentabilizar un viaje más costoso.

Estas comisiones responden a un objetivo principal, pero no es raro que, a petición de la Embajada francesa en el país, se añadan otros objetivos. Tratando de dar mayor difusión al sistema educativo francés, se tiende a aumentar el número de objetivos secundarios organizando conferencias, reuniones y actividades diversas.

---

(19) Se les denomina también *capésiens*, es decir, profesores de Secundaria que han obtenido por concurso-oposición el *CAPES (Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire)*, título administrativo equivalente al que se llamaba en España la Agregación de Instituto y que en la enseñanza pública constituía el escalón inmediatamente anterior a la Cátedra de Instituto. No debe confundirse con el CAP español, ni la antigua Agregación española con la *Agrégation* francesa, aún en vigor (ver supra) (N. del T.).

Estas comisiones fuera de Francia pueden clasificarse en tres grandes grupos:

- Evaluación de los Centros escolares franceses en el extranjero.
- Apoyo y seguimiento de la cooperación con otros países.
- Participación en congresos, coloquios y viajes de estudios.

Evaluación de los Centros escolares franceses en el extranjero

Existen en la actualidad 390 Centros franceses fuera de Francia, repartidos entre 120 países, que constituyen una verdadera red para acoger a los hijos de las familias francesas desplazadas, bajo el control administrativo de la Agencia para la enseñanza francesa en el extranjero.

Este tipo de comisiones de la Inspección General tienen como finalidad comprobar que las enseñanzas impartidas sean homologables con los objetivos y programas vigentes en cada momento en Francia, de acuerdo con el Decreto de 9 de noviembre de 1993; constituyen así una garantía de coherencia entre la enseñanza dispensada en Francia y la impartida en el extranjero, y sirven a la vez para el seguimiento de la carrera de los profesores franceses fuera de Francia y el control de la calidad pedagógica del personal reclutado en el propio país, cada día más numeroso.

En función de los datos observados, cada inspección puede conducir al replanteamiento de la homologación de un Centro; y viceversa, se requiere una inspección en profundidad para que un nuevo Centro consiga la homologación.

Esta exigencia cualitativa y de coherencia en el conjunto de la red de Centros franceses en el extranjero es una garantía para los padres de alumnos nómadas, tanto en cuestión de continuidad pedagógica de una ciudad a otra, por muy alejadas que estén, como en materia de preparación.

En lo que respecta a los profesores desplazados fuera de Francia, la visita del Inspector General permite a la vez la mejora de su carrera, la posibilidad de promoción interna, la información indispensable, tanto en el plano administrativo como en el pedagógico, y, en resumen, la posibilidad de enriquecer su enseñanza con la aplicación de las diversas reformas.

La visita de los Inspectores Generales, *missi dominici* de la República francesa, permite así al profesor desplazado fuera de Francia no estar aislado y ponerse al día como funcionario y como enseñante. Y es también ocasión de propuestas para la creación de redes de formación inicial para los profesores y maestros reclutados en el propio país.

Apoyo y seguimiento de la cooperación con otros países

Realizadas a petición del país extranjero, estas comisiones tienen como objetivo ayudar a mejorar el funcionamiento de su sistema educativo. Suelen referirse a la selección de opciones educativas con vistas al desarrollo o al diseño de nuevas perspectivas de enseñanza, y a veces a la creación de un sistema de inspección o de orientación.

En ocasiones, a petición del país en cuestión, puede tratarse de una ayuda técnica para profundizar en el análisis de los problemas con que se encuentra la aplicación de una reforma del sistema educativo cuyo objetivo es abrir la enseñanza a las realidades del mundo actual, sobre todo en la materia de las nuevas ciencias y las nuevas tecnologías; por ello este apoyo y seguimiento se refiere a menudo a las enseñanzas técnicas.

Participación en congresos, coloquios y viajes de estudios

La participación de la Inspección General en estos diversos encuentros sigue siendo

muy importante, y en el espacio europeo se incrementa cada año debido a la creciente aproximación de los sistemas educativos entre sí y a la homologación de las titulaciones.

LA INSPECCIÓN GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL (IGAEN)

Este Cuerpo de Inspección es de creación bastante reciente: por Decreto de 15 de abril de 1965. Pertenece al vasto conjunto que, en cada Ministerio, se encarga del control de la Administración: IGA para el Ministerio del Interior, IGAS para el de Trabajo y Asuntos Sociales, IGF para el de Finanzas; Inspecciones, por lo demás, que pueden realizar a veces misiones conjuntas.

Antes de 1965 había Inspectores Generales de Servicios Administrativos cuyo cometido era controlar los Centros dependientes de cada Dirección del Ministerio de Educación Nacional. El citado Decreto de 1965 instituyó un solo Cuerpo de control superior que se ocupa de los temas administrativos desde las escuelas a la universidad.

La organización

Muy semejante a la de la Inspección General, la organización de la IGAEN tiene al frente un Jefe del Servicio del mismo Cuerpo, nombrado por el Ministro para un período de cinco años renovable; es el encargado de dinamizar el servicio y de centralizar los informes y las conclusiones de todas las tareas.

Los miembros de la IGAEN están repartidos en siete grupos territoriales para cubrir las funciones de control administrativo y estudios temáticos siguiendo un programa de trabajo anual diseñado por el propio Ministro.

Cada grupo está coordinado por el IGAEN, que no tiene ninguna autoridad jerárquica[20]. El conjunto del Cuerpo cuenta con 42 Inspectores Generales y 35 Inspectores Generales adjuntos.

El acceso

Según el Estatuto de la IGAEN, tanto los Inspectores Generales como los Inspectores Generales adjuntos, son nombrados por decreto del Consejo de Ministros a propuesta del Ministro de Educación Nacional.

Inspectores Generales. Son seleccionados entre:

- Los Inspectores Generales adjuntos que figuran en la lista de méritos para los ascensos[21] y que hayan alcanzado al menos el 4.º escalón de su categoría dentro del escalafón; el número de nombramientos pertenecientes a este apartado no puede sobrepasar la mitad del total de puestos de Inspectores Generales.

---

(20) Una de las especificidades de la Inspección General como Cuerpo de funcionarios es la autonomía de cada Inspector, que depende directamente del Ministro y sólo de él; el coordinador organiza el trabajo y distribuye las tareas, pero no es el superior jerárquico de sus colegas.

(21) El *tableau d'avancement* es una lista de cierto número de funcionarios de la 2.ª clase de cada categoría o grado de un Cuerpo elaborada anualmente por el Ministro con el fin de promocionar de la 2.ª a la 1.ª clase de cada categoría del escalafón a un cierto número de funcionarios en función de la antigüedad y de los méritos. Cada año, según el número de jubilaciones que se produzca en la 1.ª clase, se determina el número de funcionarios de esa lista que podrán pasar a dicha clase. Como ya vimos, cada categoría de funcionarios, dentro de un Cuerpo, comprende dos clases: la de ingreso o 2.ª clase y la de promoción o 1.ª clase, también llamada a menudo *hors classe* (o sea, «fuera de la clasificación indiciaria») porque en su origen rebasaba los índices de remuneración ordinarios.

- Los Directores, Jefes de Servicio, Directores adjuntos y Subdirectores de la Administración central.

Igual que en la Inspección General de la Educación Nacional, una vacante de cada cinco puede ser cubierta directamente por Decreto del Consejo de Ministros, siempre que el interesado tenga 45 años de edad cumplidos.

Inspectores Generales adjuntos. Pueden ser promovidos a este puesto:

- Los inspectores que hayan alcanzado al menos el 3er escalón de su categoría dentro del escalafón, que figuren en la lista de ascensos y que justifiquen al menos dos años de servicios efectivos en ese nivel.
- Una vez inscritos en una lista de aptitud[22], los Secretarios Generales de administración universitaria que justifiquen al menos dos años de antigüedad; los administradores civiles[23] de 1.ª clase; y, con el límite de dos puestos del total del Cuerpo, los funcionarios internacionales que presten servicio en una organización internacional o intergubernamental desempeñando funciones equivalentes a las de un administrador civil de 1.ª clase.

LAS FUNCIONES

El Decreto de creación del 14 de abril de 1965[24] insistía en las nociones de «control» y de «inspección»; el del 22 de abril de 1988 ha redefinido estas funciones para tener en cuenta el reparto de competencias entre el Estado y las Corporaciones territoriales. Y el Decreto de 1988 destaca también la «evaluación» de los resultados del sistema educativo.

Los miembros de este Cuerpo están encargados, en el ámbito administrativo, financiero, contable y económico, del control y de la inspección del personal, de los servicios de la administración educativa centrales y regionales, de los Centros públicos y de todos los organismos que dependen o se benefician de una ayuda del Ministerio de Educación Nacional. Efectúan asimismo todas las tareas de estudios y de evaluación del sistema educativo encomendadas por el Ministro y participan en las actividades de formación que les son encomendadas por éste.

El Ministro puede encargarles, además, a petición de una Corporación territorial, de investigar el funcionamiento de los Centros públicos locales de enseñanza.

LOS INSPECTORES DE ACADEMIA-INSPECTORES PEDAGÓGICOS REGIONALES

La renovación de las funciones de la Inspección General de la Educación Nacional, la considerable disminución de sus actividades de control personalizado, y el que

---

(22) Aunque el principio en que se basa es el mismo que el del *tableau d'avancement*, es decir, los méritos y la antigüedad, la *liste d'aptitude* cumple otra función. El primero sirve para la promoción de una a otra clase dentro de un grado o categoría de un Cuerpo, grado al que ya se ha accedido, normalmente, por oposición o por concurso-oposición *(concours)*, para presentarse a él se necesitan determinadas condiciones de titulación u otras. La segunda sirve para el acceso a una categoría de un Cuerpo sin pasar por el *concours*, en función de la antigüedad adquirida en otra categoría y de otros requisitos.

(23) Los *administrateurs civils* son una categoría *(grade)* de altos funcionarios que ocupan cargos como Secretario General de Academia o de Prefectura o Director de división de un Ministerio; nuestro equivalente más cercano son los Técnicos de Administración, antes TAC. Su escalafón, como el de todos los funcionarios, se divide en dos *classes*: la de ingreso o 2.ª clase y la de promoción o 1.ª clase, también llamada *hors classe*.

(24) Anteriormente el autor daba como fecha el 15 del mismo mes y año (ver supra); se trata sin duda de un lapsus (N. del T.).

su reflexión esté cada vez más centrada en la evolución del sistema educativo a nivel ministerial, han hecho necesaria la creación de un Cuerpo de Inspectores regionales, bajo el mando directo de los Rectores de Academia, que velan por la calidad de las enseñanzas impartidas.

Su Estatuto específico fue definido en el Decreto de 18 de julio de 1990. Se accede a este Cuerpo por concurso-oposición, o bien por lista de aptitud (con el límite de una cuarta parte de la totalidad de los nombramientos). El concurso-oposición se convoca por especialidades y pueden presentarse:

- los catedráticos de Universidad *(professeurs d'Université)* de 2.ª clase;
- los profesores titulares de Universidad *(maîtres de conférences)* de 1.ª clase;
- los profesores adjuntos de Universidad *(maîtres assistants)* de 1.ª clase;
- los profesores de clases preparatorias *(professeurs de chaire supérieure)*;
- los catedráticos de Instituto *(professeurs agrégés)*[25];
- el personal de dirección de 1.ª y 2.ª categoría;
- los Inspectores de la Educación Nacional (IEN)[26].

Los IA-IPR pueden ser nombrados en comisión para el cargo de Director Provincial de Educación *(IA-DSDEN)*, responsable de los servicios educativos de un *département*. También pueden asumir las funciones de Delegado regional para la Formación Continua *(DAFCO)*, las de Director de un Centro Regional de Documentación Pedagógica *(un CRDP)*, las de Jefe del Servicio Regional de Información y de Orientación *(SAIO)*, y las de Delegado regional para las Enseñanzas Técnicas *(DAET)*.

El citado Decreto de 1990 precisa que:

> En el marco del programa de trabajo a nivel de Academia aprobado conjuntamente por el Inspector General de Educación Nacional Delegado Regional y el Rector, [los IA-IPR] tienen competencias para ejercer, bajo la autoridad de este último, las funciones siguientes:
> Evalúan, en ejercicio de su competencia pedagógica, el trabajo individual y el trabajo en equipo del personal docente, de educación y de orientación de las Escuelas, de los Colegios y de los Institutos, y colaboran en la evaluación de las asignaturas, de los créditos educativos, de los procedimientos y de los resultados de la política educativa. Y realizan, sobre todo, la observación directa de los actos pedagógicos.
> Inspeccionan, según sus respectivas especialidades, al personal docente, de educación y de orientación de las Escuelas, Colegios e Institutos, y vigilan que se respeten los objetivos y los programas nacionales de formación, en el marco de cada ciclo de enseñanza; asimismo se encargan de las tareas de inspección previstas por el artículo L. 119-1 del Código de Trabajo.
> Participan en la animación pedagógica dentro de la formación inicial, de la formación continua y de la formación en alternancia; prestan ayuda para la elaboración de los proyectos de Centro; y colaboran con la Inspección General de la Educación Nacional en la evaluación de las experiencias pedagógicas y en su generalización. Son competentes para participar en el reclutamiento y la formación del personal de

(25) Ver Nota 7.

(26) Los Inspectores de la Educación Nacional *(IEN)* y los Inspectores de Enseñanzas Técnicas *(IET)* se ocupan respectivamente de la Educación Primaria y de la Formación Profesional. Para acceder tanto a una como a otra Inspección se necesita el título de Licenciado, mientras que para acceder a la *IA-IPR* se exige la *Agrégation* o bien ser ya IEN o IET. Los IEN tienen a su cargo una circunscripción y dependen del Director Provincial *(IA-DSDEN)* del *département* en el que están destinados.

la Educación Nacional y en la organización de los exámenes[27].

Se ocupan de realizar evaluaciones y prestar asesoramiento en todos estos ámbitos académicos, así como en la orientación de los alumnos, los exámenes, la gestión del personal educativo y la elección del equipamiento pedagógico.

Además, el Rector de la Academia puede encargar tareas específicas, de duración determinada y en el marco provincial o regional, a Inspectores de Educación Nacional y a Inspectores Pedagógicos Regionales-Inspectores de Academia.

Así pues, el IA-IPR es el responsable pedagógico de su materia a nivel de Academia. Es él quien se ocupa de la formación y la información de los profesores, quien tiene la responsabilidad de sus carreras docentes, y quien, a nivel territorial, aplica las reformas ministeriales relativas al sistema educativo. El IA-IPR tiene a su cargo la elaboración de los temas de examen que serán controlados después por la Inspección General. Es él, en fin, quien, de forma transversal, se responsabiliza de la puesta en práctica de la política rectoral.

Las tareas de los IA-IPR son pues particularmente gravosas. En ciertas asignaturas, y en ciertas Academias con una densa población, no es raro que haya varios IA-IPR de la misma materia que se distribuyen por sectores de inspección. El número de IA-IPR en servicio activo en la actualidad, desglosado por asignaturas, es el siguiente:

- en Alemán, 27
- en Inglés, 48
- en Árabe, 2
- en Artes aplicadas, 1
- en Artes plásticas, 21
- en Bioquímica, 4
- en Chino, 1
- en Economía y Gestión, 64
- en Educación musical, 17
- en Educación Física y Deportiva, 51
- en Español, 19
- en Centros y Vida escolar, 50
- en Hebreo, 3
- en Historia-Geografía 53
- en Italiano, 8
- en *Lettres* (ver supra) 77
- en Matemáticas, 71
- en Filosofía, 12
- en Portugués, 2
- en Ruso, 4
- en Ciencias Económicas y Sociales, 11
- en Ciencias Médico-Sociales, Educación Familiar y Social, 7
- en Ciencias Físicas, 51
- en Ciencias y Técnicas Industriales, 85
- en Ciencias de la vida y de la Tierra 39

CONCLUSIÓN

Inspección General de la Educación Nacional, Inspección General de la Administración de la Educación Nacional, Inspección Pedagógica Regional, la red nacional de evaluación del sistema educativo está concebida siguiendo dos ejes esenciales:

- un primer eje vertical por materias, tradicional, que corresponde a la antigua misión encomendada a la Inspección General;
- un segundo eje transversal, interdisciplinar, que responde a la necesidad de una evaluación más global del sistema educativo, evaluación que se deriva de la necesidad de

(27) La palabra francesa «examen» no es el equivalente exacto del español homógrafo; se refiere siempre a pruebas tales como el *Baccalauréat* o similares, que se realizan para la obtención de un título *(un diplôme)*, ya sea un *Brevet*, un *Certificat*, etc. Los que solemos llamar en español «exámenes» o «controles», realizados en clase durante el curso escolar, son en francés *compositions* o *dissertations* (N. del T.).

descentralización y de desconcentración a nivel de Academia.

Sin renunciar a la especificidad de cada materia, que sigue considerándose imprescindible para mantener una enseñanza de alta calidad, el enfoque transversal no es menos importante para garantizar a la vez la creatividad y la homogeneidad de la Educación Nacional.

(Traducción: José Manuel Torre Arca)

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA DE LOS PROGRAMAS ESPAÑOLES EN FRANCIA

PEDRO ANTONA (*)

RESUMEN. Mi experiencia de tres años como profesor en una sección internacional española y de otros dos como Coordinador de las Secciones Internacionales y de las Aulas de Lengua y Cultura españolas en Francia me animan a escribir este artículo. No es mi intención, evidentemente, dar consejos a los inspectores de cómo deben realizar su misión. Tan sólo pretendo, como conocedor de estos programas y de su casuística particular, aportar algunos elementos que puedan hacer más fácil su labor.

DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS ESPAÑOLES EN FRANCIA

El español es una lengua con gran demanda escolar en Francia; sin embargo, la oferta educativa francesa no es suficiente para atenderla; como consecuencia, sólo un 0,7% de los alumnos estudia español como lengua viva 1. El interés por nuestra lengua es creciente en Francia; podemos diferenciar distintos colectivos de familias y de alumnos:

- Alumnos españoles o de origen español que tienen una estima creciente por el español. Muchos de ellos se plantean seguir estudios universitarios en España o incluso regresar definitivamente.
- Alumnos de origen hispanoamericano o de familias mixtas que quieren conservar su lengua.
- Alumnos pertenecientes a familias que permanecen en Francia por tiempo limitado y que desean adquirir una doble cultura y una doble titulación.
- Alumnos franceses atraídos por la creciente importancia del español como lengua internacional debido sobre todo a las grandes relaciones comerciales de Francia con España y con América Latina. A ello se une la importancia que el español está adquiriendo en los Estados Unidos.
- Alumnos que eligen el Español como lengua viva 2 después del inglés o el alemán, como complemento latino a una cultura anglosajona.

La Administración española desarrolla en Francia una acción educativa importante en favor del mantenimiento y la difusión de nuestra lengua y cultura. Para ello dis-

(*) Profesor Coordinador en las Secciones Internacionales y Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas en Francia.

pone de dos centros propios y participa en cooperación con Francia en dos programas de bilingüismo. Dispone, asimismo, de otros servicios de información y asesoramiento. El Instituto Cervantes completa esta acción con cursos de español, actividades culturales y la organización de las pruebas del Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE).

La distribución geográfica de los establecimientos o aulas españolas en Francia cubre la mayor parte del país. La mayor densidad de la presencia educativa española se encuentra en el área de París, en el corredor del Ródano, en la región noreste y en el sur. No existe apenas en el centro, norte y fachada atlántica. En algunas ciudades funcionan varios programas por lo que se puede ofrecer una mejor atención a las necesidades de los residentes españoles y de los demás colectivos interesados.

Los programas que vamos a describir tratan de atender las necesidades educativas de estos colectivos que, como se ve, son diferentes y que el sistema educativo francés no cubre suficientemente (salvo la enseñanza de español como lengua viva 2).

Centros españoles

España tiene en el área de París un Colegio de Enseñanza Infantil y Primaria y un Instituto de Enseñanza Secundaria. Estos centros son atendidos por profesores funcionarios españoles, además de algunos profesores contratados franceses, e imparten las enseñanzas del sistema educativo español. Tanto el currículo como el funcionamiento de los centros se atienen a la legislación educativa española, pero también en algunos aspectos a la normativa general y educativa francesas: calendario escolar, normas de seguridad de los edificios, desplazamientos de grupo de alumnos en actividades extraescolares, etc. La acción inspectora no difiere, en estos casos, de la de un centro normal en España. Por ello, haré un desarrollo menos pormenorizado del funcionamiento de estos centros que de los otros programas que presentan peculiaridades más importantes.

- Colegio Español Federico García Lorca

En el presente curso escolar 1999-2000 cuenta con 142 alumnos atendidos por 9 profesores funcionarios españoles, 3 de ellos interinos y 3 profesores contratados franceses. Tiene un grupo de alumnos por nivel desde preescolar (tres años) hasta sexto de Enseñanza Primaria.

En sus dependencias se encuentra la Coordinación de Agrupaciones y Secciones y la Dirección de las Agrupaciones de París y Créteil. También se imparten numerosas clases de Lengua y Cultura y se realizan reuniones y actividades culturales.

- Liceo Español de Neuilly

Cuenta este curso con 243 alumnos y el claustro de profesores está compuesto por 24 funcionarios españoles, 3 de ellos interinos y 1 contratado francés. Se imparten todos los cursos de ESO y Bachillerato y, además, enseñanzas de Formación Profesional: Ciclo formativo de grado superior de Comercio Internacional. En este centro se efectúan las pruebas de la Selectividad para los alumnos del propio Liceo y de otros establecimientos franceses que quieren realizar estudios universitarios en España. En sus aulas, se dan también clases del programa de Lengua y Cultura y tienen lugar numerosas actividades culturales y cursos de formación de profesores.

Clases complementarias de Lengua y Cultura

Este programa acoge alumnos desde los 7 hasta los 17-18 años, que corresponden,

por tanto, a los niveles de Primaria y Secundaria. Durante el curso 98-99, 34 profesores españoles (32 funcionarios y 2 interinos) atendían a 3.180 alumnos. Estas clases se imparten en un área muy dispersa de la geografía francesa. Los 202 grupos se distribuyen en 144 centros, repartidos en más de 100 localidades distintas. Las Aulas están organizadas en Agrupaciones que coordinan el funcionamiento de estas enseñanzas por regiones: París, Créteil, Lyon, Estrasburgo y Montpellier. No existen aulas en la zona atlántica, en la central ni en la región pirenaica, excepto en el área de Perpignan. Las Clases Complementarias de Lengua y Cultura están destinadas a alumnos españoles o hijos de españoles o de quienes lo han sido. Están excluidos, por tanto, los alumnos franceses y los hispanohablantes de origen americano. El objetivo fundamental de estas enseñanzas es atender el derecho de los alumnos de origen español a aprender o mantener su lengua y cultura de origen, allá donde la Administración francesa no oferta convenientemente estas enseñanzas. Se atiende, también, a los hijos de las familias que se establecen en Francia por un tiempo limitado y regresan después a España.

Las clases se imparten normalmente en establecimientos educativos franceses. Para ello se acogen al programa ELCO (Enseignement de Langue et Culture d'Origine). Para poder funcionar en ese marco, deben cumplir la reglamentación correspondiente y son por tanto objeto de control por parte de la Inspección educativa francesa. Los programas de estas enseñanzas están determinados por la Administración española (ver su regulación actual, tanto española como francesa, en el anexo). Las dificultades en el desarrollo de estas clases son generadas por la dispersión de las aulas y por el carácter de actividad complementaria que tienen estas enseñanzas. Los profesores tienen que realizar grandes desplazamientos para impartir sus clases y habitualmente se encuentran aislados del resto de compañeros. Los alumnos pertenecen a varios centros educativos distintos y en ocasiones a localidades distantes por lo que también se han de desplazar. Cuando los grupos no reúnen las condiciones impuestas por la normativa «ELCO» (cuando alumnos de diferentes edades pertenecen a un mismo grupo, por ejemplo), las clases se han de impartir en un local facilitado por los ayuntamientos o por instituciones o asociaciones colaboradores. El funcionamiento de este programa se ve sometido, pues, a la dependencia de la Administración francesa, de la española y en particular al sistema organizativo de los establecimientos donde se imparten las clases.

Secciones españolas en establecimientos escolares franceses

En Francia se llaman «internacionales» a estas secciones para diferenciarlas de otros programas llamados «secciones bilingües» o «secciones europeas», distintas de las primeras tanto en sus objetivos como en su funcionamiento y en los niveles académicos y lingüísticos que obtienen. Están implantadas en establecimientos con denominación o vocación internacional. Fueron creados por el «Décret n.º 81-594 du 11 mai 1981» con el fin de atender a los numerosos hijos de cuadros extranjeros que pasan un tiempo limitado en Francia, de manera que pudieran ser escolarizados en el sistema educativo francés, recibir un apoyo especial para su integración en Francia y, al mismo tiempo, conservar su lengua y cultura ya que, en principio, tienen previsto regresar a sus países de origen. Al mismo tiempo, estas enseñanzas están abiertas a los alumnos franceses, que deben constituir, como mínimo, el 50% de la matrícula. Los alumnos originarios de terceros países son también admitidos. En el caso de las Secciones Españolas destaca la presencia de alumnos hispanoamericanos. Se crea así un ambiente educativo internacional ya

que, además de trabajar un programa bilingüe, el alumnado procede de muy distintos países.

Es un plan de estudios en el que se añaden al programa francés dos horas semanales de Geografía e Historia y cuatro horas del Lengua y Literatura del país de origen. Estas materias son impartidas por profesores nativos del país de referencia. En el caso español, son funcionarios enviados por el Ministerio de Educación y Cultura. En el curso 1998-99, 43 profesores (de ellos, 4 interinos y 39 funcionarios) han atendido a 1886 alumnos en 12 secciones implantados en 22 centros educativos franceses.

España está presente en la mayor parte de los Centros Internacionales que cuentan con secciones en las principales ciudades de Francia: Burdeos, Estrasburgo, Ferney-Voltaire (junto a Ginebra), Grenoble, Lyon, Marsella, Montpellier, París, Saint Germain en Laye, San Juan de Luz-Hendaya, Toulouse y Valbonne (Niza).

La programación de los contenidos de las materias específicas se establece por acuerdo entre cada país colaborador en este programa y la Administración francesa. Estas enseñanzas están totalmente integradas. Las clases se imparten dentro del horario escolar normal. Sus notas son reconocidas como oficiales, los profesores extranjeros forman parte de los claustros y participan en todos los actos de la vida escolar. La Administración francesa ha creado un Brevet (especie de reválida al término del curso de Troisième, equivalente a tercero de la ESO) y un Bachillerato a Opción Internacional. Estos títulos son equivalentes a los Brevets y Bacs normales a los que añaden la mención de bilingüe.

Como particularidad, hay que reseñar que la Administración francesa delega en un tribunal extranjero el examen de Literatura de cada país y el de Geografía e Historia. Las pruebas tienen una parte oral y otra escrita y están dotadas de un fuerte coeficiente. Los profesores españoles y franceses que imparten estas materias en el curso de Terminale (equivalente a 2º de Bachillerato o al antiguo COU) elaboran las propuestas de examen y las presentan a la Inspección francesa. Ésta, de acuerdo con la Inspección española, selecciona y determina los exámenes que aparecerán en la prueba del «Bac». Todo ello nos muestra un programa en el que la colaboración entre las dos Administraciones es muy importante. Francia cede algunas de sus competencias en la programación de las enseñanzas y en el desarrollo de las pruebas que dan acceso a un título tan valorado en este país como es el «Bac» y «permite» la entrada de profesores extranjeros en su propia estructura docente. Los países colaboradores, por su parte, envían profesores funcionarios (excepto los países anglófonos y algunos otros minoritarios) a sus expensas.

Otros servicios

- El Centro de Recursos Pedagógicos

España tiene un solo Centro de Recursos en Francia. Situado en París y atendido por tres asesores, dos auxiliares administrativos y un subalterno, tiene como objetivo prioritario servir de ayuda a los profesores españoles desplazados en misión educativa en Francia y a los profesores franceses de español. Para ello cuenta con una abundante dotación de materiales didácticos y documentales de todo tipo. Desde el centro de Recursos se organizan los cursos de formación permanente de los profesores destinados en Francia. En sus locales se realizan numerosas reuniones y se imparten clases de las Aulas de Lengua y Cultura. Está también al servicio de la Consejería de Educación de la Embajada y tiene además la misión de recabar información sobre la realidad educativa en Francia, especialmente en lo que concierne a las enseñanzas del español.

- Coordinación

Forma parte del Equipo de Apoyo de la Consejería de Educación. Está constituido por un profesor y un auxiliar administrativo. Tiene entre sus funciones la de coordinar las Agrupaciones de Lengua y Cultura y las Secciones Internacionales. Se ocupa también de la organización de las pruebas del CIDEAD en Francia. La coordinación tiene su sede en el Colegio Español de París. En la práctica, es el puente de unión entre los profesores de los programas que atiende y las administraciones española y francesa.

- CIDEAD

La atención a los alumnos se realiza desde los servicios centrales en Madrid. La Coordinación organiza las pruebas en las ciudades francesas donde hay disponibilidad de aulas y profesores. La inspección tiene entre sus misiones la de velar por que los alumnos residentes en Francia interesados por estas enseñanzas sean bien atendidos por los servicios competentes. Cabe citar, por último, el centro privado de enseñanza secundaria «Les Alpes» situado en Flumet que también es objeto de supervisión por parte de la Inspección española en lo concerniente a la enseñanza de español.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE ESTOS PROGRAMAS

La acción educativa española en Francia se halla sujeta a varias dependencias organizativas y a diferentes marcos legales que se superponen. Es muy importante delimitar en cada caso las competencias organizativas y de inspección a fin de evitar cualquier interferencia. En toda actuación se ha de buscar igualmente la cooperación en el marco de las relaciones bilaterales. Más adelante se explica para cada programa cuáles son las instancias administrativas que tienen jurisdicción sobre los mismos y la labor que corresponde a la Inspección educativa española.

ADMINISTRACIÓN ESPAÑOLA

Toda acción educativa en un país extranjero tiene una doble dependencia: por una parte, la del Ministerio de Asuntos Exteriores a través de la Embajada de aquel país, de su Consejería de Educación y Ciencia y de los Consulados y por otra, la del Ministerio de Educación y Cultura. El Ministerio para las Administraciones Públicas interviene también en todo lo relativo a la dotación de plantillas.

Cualquier intervención oficial española en Francia debe ser conocida y coordinada desde la Embajada. La Inspección debe estar por tanto, en estrecha relación con ella a través de la Consejería de Educación para seguir las directrices generales que la Embajada tenga establecidas en el marco de la cooperación bilateral con Francia. El Ministerio de Educación y Cultura, por su parte, organiza, gestiona y supervisa los programas educativos en el exterior. La Inspección cumple en este campo un papel más importante, si cabe, que dentro de España, ya que la lejanía y la diversidad de países y situaciones hacen difícil un buen seguimiento de la marcha de estos programas, su evaluación o la detección de nuevas necesidades.

Según el Real Decreto 839/96 por el que se establece el organigrama del MEC, la Subdirección General de Cooperación Internacional es responsable de la organización de los programas en el exterior. Tiene, por tanto, la responsabilidad de establecer los objetivos de la acción educativa, de crear los programas e implantarlos donde considere oportuno.

La Inspección de Educación es la encargada de su supervisión. Tal como se establece en el Real Decreto 1027/93 y en la

Orden de 11/11/94, «la inspección será efectuada por los Servicios Centrales de Inspección Técnica de Educación del Departamento». En resumen, los dos ejes sobre los que gira la gestión de los programas en Francia son la Inspección de Educación y la Consejería de Educación de la Embajada en París.

ADMINISTRACIÓN FRANCESA

Ministerio de Educación Nacional, de Investigación y Tecnología.— De él depende toda la organización escolar de Francia y por tanto también los programas españoles están en muchos aspectos bajo su competencia. El organismo encargado de las relaciones educativas con otros países es la «Délégation aux Relations Internationales et à la Cooperation (DRIC)». Equivale a nuestra Subdirección General del Cooperación. De la DRIC depende por tanto la creación y gestión de los diferentes programas de cooperación con otros países. Se encarga tanto de los programas educativos extranjeros que se desarrollan en Francia como de las actividades de promoción del francés en el extranjero, especialmente en la «francofonía» (países que tienen el francés entre sus lenguas oficiales). El CIEP es un organismo de carácter pedagógico que se encarga de coordinar los currículos y de organizar los exámenes correspondientes al ámbito de la enseñanza internacional.

La Inspección francesa se articula en tres niveles.— La Inspección General. Desempeña tareas de control del conjunto del sistema educativo francés y de asesoramiento del Ministro de Educación. La determinación de los programas concernientes a las Secciones, así como la selección de las propuestas de examen de la OIB son de la competencia de los Inspectores generales de Español y de Geografía e Historia, respectivamente.

Los Inspectores pedagógicos regionales y los Inspectores de la educación nacional dependen de cada Academie y son los encargados del control de los centros de enseñanza y de los enseñantes. Tanto las Aulas de Lengua y Cultura como las Secciones están bajo la jurisdicción de estos inspectores y hay que contar con ellos para abrir o cerrar aulas o centros o para hacer que se aplique la legalidad de los acuerdos bilaterales allí donde hay reticencias a cumplirlos.

La Inspección francesa tiene también competencias en los programas de Secciones y ELCO ya que, aunque las clases las imparten profesores españoles, los alumnos son franceses o residen en Francia, las clases se imparten en establecimientos públicos franceses y sobre todo los programas son franceses.

La DRIC, el CIEP y la Inspección francesa son, por tanto, los interlocutores de la Administración española para la apertura, cierre, organización y control de los programas españoles en Francia.

Cargos directivos de los establecimientos escolares franceses.— En el sistema educativo francés, los directores escolares pertenecen a un cuerpo específico y no son elegidos por el consejo escolar como en España. La autonomía de gestión de los centros es grande y, por tanto, el «poder» de los directores es muy importante. En el caso de los programas españoles que se desarrollan dentro de establecimientos franceses (Secciones y Aulas de Lengua y Cultura), la buena colaboración con los citados directivos resulta fundamental.

LA ACCIÓN INSPECTORA DE LOS PROGRAMAS ESPAÑOLES EN FRANCIA

Fines y funciones de la Inspección de Educación española en Francia.— La Orden 29 de febrero de 1996 por la que se regula la organización y funcionamiento de Inspección de Educación determina en su artículo primero, apartados 2 y 3, los fines y funciones de la misma. La Dirección Gene-

ral de Coordinación y de la Alta Inspección establece cada año el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación y concreta, dentro él, las actuaciones prioritarias y habituales que han de realizar los inspectores en los centros y programas en el exterior.

Como adaptación de esas directrices a las peculiares características de la acción educativa española en Francia, podríamos señalar los siguientes aspectos: a mi modo de ver, además de los fines que establece la citada orden, el objetivo primordial de la Inspección Educativa española en Francia es contribuir a que la lengua y la cultura españolas se mantengan y se difundan al máximo tanto entre los residentes españoles, entre los franceses de origen español, o los hispanoamericanos como entre el resto de ciudadanos. Para ello, deberán velar para que todos los recursos humanos y económicos destinados en este país funcionen eficazmente. Otra de las facetas importantes que debe cubrir la Inspección española en Francia —y en otros países— es la de conocer su sistema educativo para obtener experiencias aplicables a nuestro país (positivas para copiar, negativas para evitar).

Parece conveniente que, dado el conocimiento que el equipo de inspectores asignado a Francia tiene de las características de este país, sean ellos los que participen también en la selección de los nuevos profesores en el Concurso del exterior y en la elaboración de las propuestas de exámenes de la OIB así como en la calificación de los mismos, formando parte de los tribunales examinadores.

En cuanto a las funciones de la Inspección que establece la Orden de 29-2-96, se podría añadir o matizar lo siguiente: dadas las dificultades que representa la distancia y la dispersión de los centros, todas estas funciones las hará la Inspección a través del análisis de la documentación remitida desde cada uno de los programas, de las visitas que cada año se realicen y de la información que la Consejería de Educación pueda aportar. El uso de los medios de comunicación resulta aquí imprescindible ya que buena parte de las relaciones se harán exclusivamente por teléfono o correo (normal o electrónico).

- «Controlar y supervisar el buen funcionamiento de los centros». Hay que observar en este punto que la acción de control y supervisión se comparte con la Consejería de Educación de la Embajada y en el caso de la Secciones y de las Agrupaciones, con la Inspección francesa y con los cargos directivos de los centros franceses donde se desarrollan esos programas.
- «Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa, de renovación pedagógica y de perfeccionamiento del profesorado». La acción de los inspectores en este campo es muy importante ya que los profesores destinados en el exterior realizan su trabajo de forma aislada. Los inspectores tienen la misión de mantener informados a los profesores sobre los procesos de reforma del sistema educativo que se desarrollan en España o de las innovaciones organizativas y pedagógicas. Los profesores tienen la obligación y el derecho, también durante su adscripción en el exterior, de mantener su formación permanente a través de cursos y actividades de perfeccionamiento. La Inspección debe colaborar con la Consejería de Educación y el Centro de Recursos para facilitar al máximo estas actividades de formación. Uno de los principales problemas que se encuentran los profesores destinados en Francia es la falta de materiales pedagógicos adaptados a las necesidades de cada programa. La Ins-

pección debe aportar también su colaboración para conseguir que se elaboren nuevos materiales y que todos los profesores estén bien informados sobre los trabajos de otros colectivos y las existencias en el mercado.

- «Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, la función directiva y la función docente». Con carácter general, los inspectores deben detectar el grado de cumplimiento de los objetivos marcados para cada uno de los programas y centros. Especialmente, deberán constatar la aceptación que estos estudios tienen entre los hijos de los residentes españoles y de los franceses o de otras nacionalidades. Siendo el objetivo de estos programas el mantenimiento y difusión del español, deberán los inspectores valorar si se alcanzan los objetivos propuestos. A través de las visitas, los inspectores deberán valorar el funcionamiento de los centros escolares, de los profesores y los cargos directivos. Para ello, mantendrán reuniones con profesores, observarán su trabajo en el aula y recabarán información sobre los mismos de los directivos franceses o españoles, según corresponda. La evaluación de los centros y programas permitirá a la Subdirección General de Cooperación determinar sobre la viabilidad de los mismos y la conveniencia de su ampliación o reducción. La evaluación de los profesores se hará, especialmente, cuando éstos soliciten la prórroga de su estancia en exterior o cuando quieran adquirir la acreditación para la dirección de centros escolares.
- «Velar por el cumplimiento, en los centros docentes, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo». De igual modo que en el apartado primero, la Inspección colaborará con las demás administraciones afectadas en el control del cumplimiento de las normas sobre dedicación, horarios y demás disposiciones reglamentarias.
- «Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones». Tal como hemos señalado anteriormente, la distancia y el aislamiento en que se encuentran muchos profesores hace que, en estos programas, sea más necesaria que en España la función de información y asesoramiento por parte de la Inspección.
- «Inspeccionar e informar sobre los servicios, programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por la Administración educativa, así como sobre cualquier aspecto relacionado con las tareas educativas que le sea requerido por la autoridad educativa competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones».

Instrumentos de acción de la Inspección

La visita y el informe son las acciones centrales de la función inspectora, y en su relación, constituyen la actuación indispensable para arbitrar medidas de eficacia sobre lo tratado[1].

(1) G. Gómez Dacal, J. Toboso y otros: *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa*. Madrid, Escuela Española.

- Las visitas

Las dos fuentes principales de información sobre el funcionamiento de los centros son las visitas y los documentos organizativos. Si exceptuamos los centros y programas situados en el área de París (centros de titularidad española, centro de recursos, aulas de Lengua y Cultura, equipo de apoyo), los programas educativos españoles en Francia están muy dispersos y resulta muy difícil y costosa la visita a las aulas o la reunión con los profesores. Las Secciones cuentan normalmente con 3 profesores, aunque algunas tienen 5 ó incluso 8. Las Agrupaciones están constituidas por 6-8 profesores que residen, en ocasiones, a varios cientos de kilómetros de la sede. Las aulas de cada profesor se encuentran también diseminadas. El Consejero de Educación y el Coordinador de las Secciones y Agrupaciones realizan también visitas a estos programas. A lo largo del año, los inspectores deben desplazarse a Francia en los casos de prórroga de profesores, acreditación para la dirección y tribunales de la OIB.

Parece conveniente una buena coordinación y planificación de las visitas para evitar que determinados profesores o aulas queden siempre sin atención y en otros se repitan varias visitas en el mismo año. Por la misma razón, parece recomendable asignar un inspector a una determinada zona o región de manera que cuando realice la visita de cualquiera de los centros pueda, al mismo tiempo, supervisar todos los demás centros o programas. Parece muy conveniente que exista un equipo de inspectores que trabajen coordinadamente los distintos programas de un mismo país o incluso de varios países.

Determinadas actuaciones de inspección deben ser desempeñadas por inspectores de asignatura; tal es el caso de la revisión de programas, de la preparación y corrección de los exámenes o de la evaluación técnica de la labor realizada por un profesor determinado. En otros casos, corresponde a un inspector de nivel la valoración del trabajo de los profesores de cara a su continuidad en el exterior después de los tres primeros años. Del mismo modo, la resolución de un conflicto concreto podría exigir la presencia de inspector cualificado en el tema.

Sin embargo, la supervisión habitual del funcionamiento de los programas, tales como comprobación del número de alumnos, horarios, etc., podría hacerlo cualquier inspector independientemente de su especialidad o nivel. Parece conveniente que el equipo de inspectores tenga una cierta estabilidad, y que, por supuesto, dominen el francés y conozcan las peculiaridades del sistema educativo de este país. Esta misma recomendación es muy importante de cara a los inspectores que presiden los tribunales del Bachillerato Opción Internacional.

- El informe de inspección

Los inspectores, tal como es preceptivo, deben realizar un informe al término de cada visita. Dicho informe debe ser transmitido tanto a la Inspección Central española, como a la Subdirección General de Cooperación Internacional y a la Consejería de Educación de la Embajada en París. El informe debe ser una descripción y un análisis de las circunstancias en que se desarrolla la acción educativa de nuestros profesores y una valoración del trabajo los mismos.

Las fuentes de información a partir de las que debe elaborar su informe serán:

- confrontación de los datos aportados en las memorias y programaciones de curso con la realidad.
- entrevista con los profesores españoles.
- entrevista con las autoridades académicas francesas.
- visita a los profesores en su aula.
- recabar información de los alumnos.

- si fuera posible, entrevista con representantes de padres de alumnos o de sus asociaciones.
- entrevista con las asociaciones de residentes españoles en Francia.
- entrevista con la representación consular.
- como preparación de la visita, el inspector debe recabar información de la Consejería de Educación de París. Dicha información servirá también para completar el informe.

De cada visita debe salir expresado en el informe un plan de actuación de mejora de los problemas que se hayan detectado. La Consejería de Educación, a pesar de mantener un contacto permanente con los centros, y de las visitas que realiza a lo largo del año, no dispone de toda la información necesaria sobre la marcha de cada uno de los programas.

Por otra parte, la Inspección tiene atribuidas una serie de tareas específicas distintas de las de la Consejería. Tal es el caso de la valoración del trabajo personal de los profesores en el caso de la solicitud de prórroga en el exterior o de acreditación para la dirección. Por eso, la información aportada por el inspector es un complemento importante para ayudarle en la gestión de estos programas.

LA ACCIÓN INSPECTORA POR PROGRAMAS

- La inspección en los centros españoles

Como hemos indicado, la intervención de los inspectores en estos centros no difiere de la que han de realizar en los centros situados en España. Como particularidades hay que reseñar que, a causa de la distancia, la relación del inspector con el centro es menor y que, en muchas actuaciones, es la Consejería de Educación la encargada de su gestión.

La implantación de la LOGSE requiere una atención especial de la Inspección para asesorar a los directivos y profesores de estos centros que, por encontrarse alejados de España, tienen menos información y referencias de cómo se desarrolla el proceso en otros centros. Durante el pasado curso escolar se ha elaborado un «currículo integrado» para incorporar al programa español elementos de la lengua, la cultura y la metodología educativa francesas. El objetivo de este currículo integrado es facilitar una formación bilingüe y bicultural y ofrecer unas enseñanzas más atractivas. La participación de la Inspección en este tema es muy importante para asesorar a los profesores y para coordinar lo que se está haciendo en diferentes países sobre este mismo tema.

- La Inspección en las Secciones

Tal como se ha explicado en la introducción, el programa de Secciones Internacionales es un plan de estudios bilingüe de creación francesa en el que participan otros países. Las enseñanzas están integradas en centros franceses y, por tanto, es de su responsabilidad la organización de estos estudios en las mismas condiciones que los demás estudiantes. Corresponde también a los distintos niveles de la Administración francesa el control del funcionamiento de este programa.

España aporta los profesores y una cierta dotación económica para la adquisición de materiales específicos. Participa también en la elaboración, juntamente con Francia, de los programas de bachillerato y en la evaluación de la OIB en las materias de Literatura Española y de Geografía e Historia. La normativa que rige estos estudios es muy antigua y la dirección de cada centro francés la aplica de manera relativamente distinta. Por ello, es importante que la Inspección española vele, juntamente con la Consejería de Educación, por una aplicación de la norma que sea positiva para los alumnos de nuestras secciones y

para la divulgación de la lengua española en Francia.

Tal como corresponde a cualquier programa de cooperación, deben cuidarse al máximo las buenas relaciones con la inspección francesa y con los directivos de los centros donde están implantadas nuestras Secciones. Toda intervención de un inspector español dentro de una Sección debe ser previamente informada a la dirección del mismo y la entrevista solicitada con antelación suficiente.

Las Secciones elaboran al principio de curso una programación anual en la que describen las características de los centros donde están implantadas, horarios de los profesores, proyecto cultural y programación individual de cada profesor. En junio realizan una memoria de las actividades llevadas a cabo y de las incidencias ocurridas a lo largo del año.

Aspectos por los que ha de velar la inspección en este programa:

- Horarios. Que estén bien integrados en la vida normal del centro y que no ocupen momentos marginales de la jornada o de la semana.
- Instalaciones. Que los grupos de la sección dispongan de aulas de referencia donde tenga lugar la mayor parte de sus clases, puedan guardar el material específico y sirvan de espacio de representación de España.

Los alumnos de la Sección no deben ser penalizados en exceso y tener un horario muy recargado. Para ello, la Ley prevé mecanismos de acomodación que permiten aligerar ciertas materias optativas. El Jefe de Estudios de cada sección tiene que ser considerado a todos los efectos, por los directivos de los centros franceses, como el interlocutor responsable de la Sección. Asimismo, nuestros profesores deben ser considerados como los demás integrantes del claustro. En la actualidad se está trabajando en la actualización de los programas de las dos materias que imparten nuestros profesores correspondientes al nivel del «lycée». La Inspección española está participando, en concertación con la Inspección francesa, en la propuesta de los nuevos programas. Paralelamente, se ha iniciado el trabajo de elaboración de un currículo integrado que tiene especial sentido en el nivel de «collège» y que debería servir para homogeneizar el programa de las distintas Secciones.

- La inspección de las Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura

La mayor dificultad que presenta este programa tanto para su realización como para su supervisión es el de la dispersión de las aulas. Los profesores imparten clase cada día en un sitio distinto y muchos de ellos recorren a lo largo de la semana varios cientos de kilómetros. Resulta imposible la visita de las 202 aulas, ya que se necesitarían varios meses de estancia de los inspectores en Francia. Incluso es difícil reunir a todos los profesores de una misma Agrupación. Por ello, la acción inspectora debe realizarse fundamentalmente a partir de los documentos organizativos e informativos que realizan los Directores de las Agrupaciones (Plan Anual o programación del curso con su revisión a mitades y a final de curso. Fichas de Aula. Registro personal del alumno. Informes de las reuniones con los padres de alumnos. Registros de asistencia a clase de los alumnos. Parte de variaciones de matrícula efectuado a finales de enero. Actas de calificaciones y pruebas B4 y S4. y Memoria de final de curso), más los informes que periódicamente se realizan desde la Coordinación o los documentos de evaluación de este programa que envía la Administración francesa.

Esta información básica se completará con las visitas a las sedes de las Agrupaciones y a las Aulas que presenten alguna di-

ficultad de funcionamiento. Los Directores de las Agrupaciones juegan un papel de gran responsabilidad en la organización y control del buen funcionamiento de cada Aula. A través de ellos la Inspección puede hacer un buen seguimiento de la marcha de este programa. Los profesores de Lengua y Cultura tienen además el grave problema de la falta de materiales adecuados para atender a alumnos que responden a situaciones muy variadas de edad, nivel de español y grado de motivación. La Inspección deberá poner los medios necesarios para que se elaboren materiales adaptados a estas necesidades.

- La inspección de los demás servicios

La Consejería de Educación organiza y supervisa directamente el trabajo del Centro de Recursos y del Coordinador. La Inspección debe colaborar estrechamente con el Centro de Recursos para la organización de los cursos de formación del profesorado. El Coordinador, como asesor del Consejero de Educación, es el elemento de enlace entre la Inspección y los programas de Secciones y Agrupaciones.

ANEXOS

MARCO NORMATIVO

- Directiva europea sobre las enseñanzas de lengua y cultura de origen
  - Directiva 77 (486) del Consejo de Europa de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes (DOCEL 199 de 6 de agosto de 1977).

- Legislación española docente que regula la acción inspectora en el exterior
  - Ley orgánica 9-1995 de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Título IV. Creación del Cuerpo de Inspectores y regulación de la Inspección Educativa.
  - Real Decreto 2193/1995 de 28 de diciembre, por el que se establecen las normativas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación.
  - Orden de 29 de febrero de 1996 por la que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación (modificada por la orden de 3 de agosto de 1996).
  - Real Decreto 839/1996 de 10 de mayo por el que se establece la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Cultura. Real Decreto 1887/1996 de 2 de agosto de estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Cultura.
  - Resolución del 21 de febrero de 1997 con instrucciones para la aplicación del artículo 22, apartado primero, de la orden de 29 de febrero de 1996.
  - Plan General de Actuación (anual) de la Inspección de Educación, elaborado por la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección. En él se establecen las actuaciones del Equipo de Inspección de la Subdirección General en los programas del exterior.

- Normativa española que regula la acción educativa española en el exterior
  - Ley Orgánica 8-1985, reguladora del derecho a la educación.
  - Ley Orgánica 1-1990, de ordenación general del sistema educativo.
  - Real Decreto 264-1996, de 16 de febrero de 1996, por el que se modifica la denominación y se amplían las funciones de las Consejerías de Educación y Ciencia en el exterior.

- Real Decreto 82-1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de Educación Primaria.
- Real Decreto 83-1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria.
- Orden de 28 de febrero de 1994, por la que se establece el procedimiento para la provisión de vacantes de personal funcionario docente en el extranjero. Modificada por la Orden de 30 de enero de 1996
- Real Decreto 1027/193 de 25 de junio, por el que se regula al acción educativa en el exterior. Capítulo II. Sección segunda, artículos 23 y 24 (Secciones). Capítulo III. Sección primera (Agrupaciones).
- Orden de 11 de noviembre de 1994 por la que se regulan las Enseñanzas Complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior. Modificada en sus artículos 9º.2, 11º.2 y 14º por la Orden de 23 de octubre de 1995 y por la Orden de 9 de octubre de 1998 (BOE de 15 de octubre de 1998).
- Orden de 14 de abril de 1997 (BOE número 126 de 27 de mayo de 1997) por la que se establece el currículo de las enseñanzas de Lengua y Cultura españolas para alumnos residentes en el extranjero.
- Resolución de la Secretaría General Técnica de 6 de junio de 1997 por la que se establecen las instrucciones y se regula, con carácter general y permanente, la planificación, organización, funcionamiento y actividades de de finalización de curso de las enseñanzas de Lengua y Cultura para los hijos de españoles residentes en el exterior.
- Orden de 23 de septiembre de 1998, por la que se establecen las bases para la suscripción de convenios con instituciones a que se refiere el artículo 7.1.d, del Real Decreto 1027.

• Normativa de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia

Los Reales Decretos 82 y 83 de 26 de enero de 1996 por los que se regulan los reglamentos orgánicos de los centros de Educación Primaria y Secundaria, respectivamente, establecen en su artículo 2 que «La creación y supresión de los centros situados en un país extranjero, así como las peculiaridades de sus órganos de gobierno y su régimen de funcionamiento, se regirán por lo dispuesto en la normativa específica que regule la acción educativa española en el exterior».

Esta acción educativa está regulada por el Real Decreto 1027. Posteriormente se ha desarrollado la normativa correspondiente a las Aulas de Lengua y Cultura pero no ha sido así con respecto a las Secciones. En ausencia de esta normativa, la Consejería de Educación ha ido dando las siguientes instrucciones de funcionamiento:

- Instrucciones de 9 de enero de 1995, sobre las funciones de los Jefes de Estudios de las Secciones.
- Instrucciones de 28 de mayo de 1998, sobre dedicación de los profesores españoles adscritos al programa de Secciones Españolas en Francia.
- Instrucciones de 20 de mayo de 1999, sobre la confección de los horarios en las Secciones Españolas en Francia.
- Instrucciones de principio y final de cada curso.
- Normativa sobre concursillo de traslados dentro de Francia, de profesores de Agrupaciones.

- Normativa sobre desplazamientos forzosos dentro de Francia, de profesores de Agrupaciones.

- Normativa francesa por la que se rigen los programas españoles en Francia

  - «Note de service n.º 83-165 du 13 avril 1983». «Enseignements de Langues et Cultures d'Origine» (ELCO), por la que se establecen las enseñanzas de Lengua y Cultura de origen para hijos de emigrados a Francia.
  - «Loi n.º 83-663 du 22 juillet» sobre la utilización de locales escolares públicos para las enseñanzas ELCO. Modificada y completada por la «Circulaire du 22 mars 1985» y la «Circulaire n.º 93-294 du 15 octobre 1993».
  - «Circulaire n.º 78-057 du 2 février 1978» sobre afectación de profesores extranjeros al programa ELCO y autorización para acceder a los centros educativos franceses.
  - Nota de la reunión anual bilateral de los representantes de la DRIC con los de la Consejería de Educación. Instrucciones para el curso siguiente emanadas de dicha reunión.
  - «Arrêté du 21 mars 1978» por el que se regula la actividad docente de profesores extranjeros en centros educativos franceses.
  - «Décret n.º 81-594 du 11 mai 1981» y «Arrêté du 11 mai 1981» por los que se crean las Secciones Internacionales en Écoles, Collèges et Lycées. Modificados por «l'Arrêté du 25 mai 1983» y «l'Arrêté du 11 juillet 1994».

- La OIB

  - «Note de service n.º 84-369 du 4 octobre 1984» por la que se regula la realización de las pruebas del «Baccalauréat à Option Internationale (BOI=OIB)».
  - «Arrêté du 11 juillet 1986» por el que se establece el programa oficial de los cursos de bachillerato (Seconde, Première y Terminale) y por tanto de las pruebas del «BOI», en las materias de Literatura Española y de Geografía e Historia. Cada año, en el mes de noviembre, el CIEP, siguiendo instrucciones de la DRIC, da las normas para la realización de las pruebas de OIB.

- El Brevet

La organización de las pruebas del Brevet corresponde a cada «Academie» de acuerdo con la legislación vigente:

  - «Décret n.º 87-32 du 23 janvier 1987» por el que se crea el «Diplôme national du Brevet».
  - «Note de service n.º 87-038 du 30-1-87» modificada por las:
    - «Note de service n.º 88-129 du 6-5-88»
    - «Note de service n.º 89-260 du 4-8-89»
    - «Note de service n.º 90-279 du 19-10-90»
  - «Note de service n.º 93-283 du 27-9-93» por las que se regula el desarrollo de las pruebas del Brevet.
  - «Arrêté du 6 février 1978» por la que se regulan los coeficientes y otras cuestiones relativas al Brevet.

MODELO DE VISITA DE INSPECCIÓN A LAS SECCIONES Y AGRUPACIONES ESPAÑOLAS EN FRANCIA

SECCIONES

Temas a estudiar con los diferentes estamentos de cada comunidad escolar:

- **Con el profesorado**

- Cuestiones organizativas:

  - Análisis de la *plantilla* de profesores y de las modificaciones que se produzcan cada año (renovaciones, ceses, cambio de Jefe de Estudios).
  - Estudio de los *horarios* de los alumnos y de los profesores.
  - Estudio de los *programas* que se imparten.
  - Analizar la situación de la *matrícula* de alumnos. Estudio de la demanda en Sixième y Seconde y del proceso de selección de los alumnos. Ver si participan en ella los profesores españoles.
  - Análisis de la *estructura* de la Sección y las posibles mejoras (École, Collège, Lycée). Apertura de escuela allí donde todavía no la haya.
  - Relación de *problemas* y peticiones a realizar a los distintos jefes de establecimiento.

- Actividades complementarias y extraescolares:

  - Proyecto cultural de la Sección.
  - Programa de *viajes e intercambios* con alumnos españoles.
  - *Proyección de la Lengua y la Cultura Españolas* en el ámbito de acción de la Sección.

- Otras cuestiones:

  - Formación permanente del profesorado.
  - Problemas que puedan tener los profesores.
  - Asesoramiento e información a los profesores sobre las novedades educativas.

- **Con la Dirección del Lycée, del Collège y de la École**

  - Recabar de las direcciones de los centros su *valoración* del trabajo de los profesores españoles y del funcionamiento en general de la Sección.
  - Transmitir los *problemas* y demandas que hayan planteado los profesores.
  - *Matrícula de alumnos.* Análisis de la situación de los grupos, de la demanda de nuevas inscripciones, de los cupos de alumnos que nos asignan, del sistema de selección, etc.
  - Organización de las clases. Horarios de los profesores y de los alumnos.
  - Clases de apoyo en Francés para los españoles que lleguen con bajo nivel.
  - Aspectos materiales. España aporta los profesores y una dotación para la compra de material docente específico, pero los centros franceses deben encargarse de todo lo demás; por ello se solicita de las direcciones de los centros:
    - *Aula* de referencia equipada y, si es posible, despacho.
    - *Libros de texto* gratuitos para los alumnos en el tramo de escolarización obligatoria, de la misma forma que lo hagan para las demás asignaturas.
    - Espacio propio en el *CDI* y dotación anual para libros y materiales de información sobre España.
    - Disponibilidad de utilizar materiales pedagógicos y *equipos* (proyectores, vídeos, fotocopiadora, ordenador conectado a Internet...).
    - Colaboración en la gestión de y organización de *actividades extraescolares,* viajes e intercambios.
    - *Correo* oficial a cargo del centro. Disposición de un *teléfono* para asuntos oficiales de la Sección.

- **Con los padres de alumnos**

Entrevista con la Asociación o Asociaciones de padres o con padres representativos para analizar el funcionamiento de la Sección y las posibles mejoras.

- **Visita de las aulas de la Sección así como del CDI**

Sirve para conocer las condiciones de impartición de las clases de la Sección así como la dotación y las necesidades.

AGRUPACIONES

- **Reunión con el Director/a de la Agrupación y con los profesores**

- Cuestiones organizativas:

  - Análisis de la *plantilla* de profesores y de las modificaciones que se produzcan cada año (renovaciones, ceses, concursillo, cambio de Director)
  - Estudio de los *horarios* de los profesores.
  - Estudio de los *programas* que se imparten.
  - Analizar la situación de la *matrícula* de alumnos. Continuidad de las Aulas y grupos. Perspectivas de desdoblamientos, cierres, etc.
  - Relación de *problemas* y peticiones a realizar a los Directores de los establecimientos donde están implantadas las Aulas o a la Inspección francesa.

Lo mismo en el caso de Aulas que funcionan en locales no escolares.

- Actividades complementarias y extraescolares

  - Programa de *viajes*.
  - *Proyección de la Lengua y la Cultura Españolas* en el ámbito de acción del Aula

- Otras cuestiones

  - Formación permanente del profesorado.
  - Problemas que puedan tener los profesores.
  - Asesoramiento e información a los profesores sobre las novedades educativas.

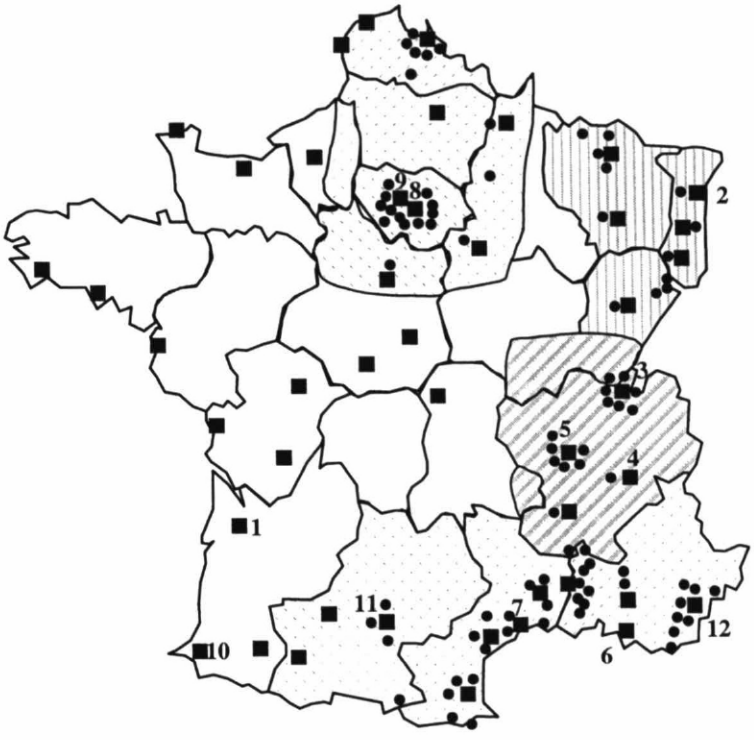
- **Visita de Aulas**

Según las posibilidades horarias, se visitarán las aulas que presenten más problemas de funcionamiento o dificultades de continuidad.

Se estudiará sobre el terreno las condiciones en que se desarrollan las clases y las mejoras que se puedan gestionar o proporcionar.

- **Entrevista con padres representativos o con Asociaciones**

Allí donde sea posible, se tendrán entrevistas con los padres representantes de grupo y con las Asociaciones de residentes españoles.



Secciones
1. Burdeos
2. Estrasburgo
3. Ferney-Voltaire
4. Grenoble
5. Lyon
6. Marsella
7. Montpellier
8. París
9. Saint Germain-en-Laye
10. San Juan de Luz-Hendaya
11. Tolouse
12. Valbonne (Niza)

París
Colegio Español
Liceo de Neuilly
25 Aulas de Lengua y Cultura
Centro de Recursos
Coordinación de Sección y Agrupaciones



LA NUEVA FRONTERA DE LA INSTRUCCIÓN

JESÚS A. BELTRÁN LLERA (*)

RESUMEN. En este artículo se describen las líneas maestras de la instrucción del futuro. Comienza señalando la necesidad del cambio educativo que debe estar impulsado y dirigido por el nuevo paradigma centrado en el alumno que aprende y en su aprendizaje. Después de analizar los rasgos del nuevo paradigma y el perfil del aprendizaje signficativo, se examinan los diferentes enfoques desde los que se aborda esa nueva frontera de la instrucción y su posible síntesis integradora que desemboca en una nueva dinámica del aula, interpretada como comunidad de aprendizaje. La dinámica del aula se revela de una forma operativa a través de una serie de pautas de cambio que afectan a los cuatro ejes del sistema educativo: el alumno, el profesor, las tareas y el contexto.

Nada cambia tanto como la vida. Y nada tan cercano a la vida como la educación. A las puertas de un nuevo milenio es justo que nos preguntemos por el perfil del proceso instruccional en los próximos años y cuáles van a ser sus consecuencias en la práctica, es decir, qué cambios se van a introducir en lo que consideramos elementos esenciales de proceso educativo como el alumno, el profesor, los contenidos o el contexto (Segovia y Beltrán, 1999).

UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

Muchas de las iniciativas pedagógicas ensayadas en los últimos años, a pesar de la buena acogida que han tenido por parte de los alumnos y profesores, no han dado el resultado que se esperaba e incluso han tenido que desaparecer. La explicación era su falta de sintonía con el paradigma en vigor.

Según Banathy (1984), la educación está organizada en torno a tres paradigmas o conjuntos de creencias que funcionan a modo de estructuras interpretativas para organizar la experiencia. El paradigma institucional ve la educación desde una perspectiva institucional amplia. Funciona en sociedades donde la autoridad educativa está centralizada, con un sistema nacional de educación y en sociedades donde se pretende indoctrinar. El paradigma administrativo es común a muchos de los países occidentales donde el control está semidescentralizado. La finalidad educativa se aleja de la indoctrinación y muchas de las grandes decisiones se toman localmente. El paradigma instruccional predomina en los ámbitos en los que la instrucción, ayudada por la tecnología, se convierte en el verdadero sistema pedagógico (USA y Europa). El objetivo de este sistema es el aprendizaje de los alumnos, pero la unidad primaria de análisis es el profesor, con alguna atención a las características de los estudiantes.

Los tres paradigmas ponen algún orden en la educación, pero están sufriendo un cierto efecto de cielo, es decir, han sido explotados hasta su máximo potencial y es

(*) Universidad Complutense de Madrid.

escaso el cambio significativo que se puede realizar dentro de este marco, por lo que, de acuerdo con la teoría de sistemas, hay que reformular desde dentro otro paradigma que cree oportunidades para el cambio que resulta imposible con los anteriormente existentes. Actualmente hay una corriente educativa que está recibiendo una gran atención por parte de los especialistas, la educación centrada en el aprendizaje y en el estudiante que aprende. Mientras que los paradigmas educativos actualmente existentes tienden a acentuar los factores externos al proceso de aprendizaje, como los recursos disponibles, el tiempo dedicado a la tarea o la información factual, el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje acentúa, en cambio, los procesos cognitivos implicados en el acto de aprender, y esto provoca cambios de gran trascendencia educativa. (Beltrán, 1993). Pero ¿qué se entiende por aprender?, ¿cuáles son sus rasgos característicos?

EL PERFIL DEL APRENDIZAJE

La psicología cognitiva tiene datos suficientes para identificar los sucesos internos que ocurren en la mente del estudiante durante una experiencia de aprendizaje, desde el momento en que aparece el contenido informativo hasta la construcción del significado.

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje es el resultado o el efecto del pensamiento que procesa los materiales informativos presentados a lo largo del proceso instruccional. Aprender, por tanto, es pensar. Y lo que importa, sobre todo, es identificar los distintos movimientos, fases o funciones del pensamiento al aprender. Ahora bien, si aprender es pensar, y enseñar es ayudar a aprender, enseñar es ayudar a pensar, o lo que es lo mismo, ayudar a desarrollar las distintas funciones del pensamiento, muy lejos por tanto de la simple acumulación y reproducción de datos informativos. Esta es la diferencia del nuevo paradigma con respecto a los paradigmas anteriores, centrados todos, de manera progresiva, en la mera transmisión de ideología o de conocimientos estereotipados. No se trata tampoco de enseñar a pensar al margen del currículo, sino de introducir estas ideas dentro de la enseñanza formal del currículo, y con la intención de cambiarlo.

Otra forma de entender el proceso de aprendizaje es recurrir a las metáforas o modelos que ha ido encarnando, con el tiempo, hasta el momento mismo de aparecer el nuevo paradigma. Tres son las metáforas más importantes propuestas: el aprendizaje como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos o como construcción de significados.

El aprendizaje como adquisición de respuestas está ligado, especialmente, a la teoría conductista, que domina hasta los años cincuenta, y empalma con una línea científica de corte asociacionista o empirista, según la cual aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial. En este modelo el estudiante es un ser plástico cuyo repertorio de conducta está determinado por la experiencia; un ser pasivo cuyas respuestas correctas se ven automáticamente reforzadas, y las incorrectas automáticamente debilitadas; un ser cuya misión es recibir y aceptar. Por otra parte, el profesor es, ante todo, un suministrador de *feedback* cuyo papel esencial es crear y moldear la conducta del estudiante distribuyendo refuerzos y castigos. De acuerdo con estos supuestos, la instrucción se limita a crear situaciones en las cuales el estudiante debe responder obteniendo refuerzos adecuados por cada respuesta. El método de práctica y repetición ejemplifica el foco instruccional del modelo de aprendizaje como adquisición de respuestas y los resultados de la instrucción se evalúan en términos de la cantidad de cambio de conducta, por ejemplo, el número de respuestas correctas obtenidas en una prueba objetiva (Beltrán, 1996).

La metáfora del aprendizaje como adquisición de conocimientos ha dominado desde los años cincuenta hasta los años se-

senta. El cambio se produjo a medida que la investigación sobre el aprendizaje comenzó a moverse desde el laboratorio animal al laboratorio humano, y a medida que el conductismo dio paso a la revolución cognitiva. En esta interpretación, el estudiante es más cognitivo, adquiere conocimientos, información, y el profesor llega a ser un transmisor de conocimientos. El foco de la instrucción es la información y el profesor se pregunta qué puede hacer para que la información especificada en el currículo entre en la memoria del alumno. Se trata de un enfoque cognitivo todavía cuantitativo (cuánto ha aprendido el estudiante). Aunque en este modelo el estudiante llega a ser más activo, todavía no tiene control sobre el proceso del aprendizaje.

El tercer enfoque es el del aprendizaje como construcción de significados. El papel del estudiante en este modelo es el que corresponde a un estudiante autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. El estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye, usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Por consiguiente, el profesor, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante; se trata de un conocimiento construido y compartido.

Desde esta posición se entiende claramente que los procesos centrales del aprendizaje son los procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje no es una copia o registro mecánico del material, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento. El estudiante procesa los contenidos informativos y, como resultado de ese procesamiento, da sentido a lo que procesa, construye significados (Beltrán, 1993).

La posición hoy más común entre los especialistas como consecuencia de las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje humano complejo es interpretarlo como una construcción de significados. Vamos a describir un poco más detenidamente los rasgos del aprendizaje de acuerdo con este modelo. El perfil de este tipo de aprendizaje puede caracterizarse con estos rasgos: es un aprendizaje activo, cognitivo, constructivo, significativo, mediado y auto-regulado.

Al decir que es activo se indica que el estudiante, si quiere aprender, debe estar comprometido activamente. Y este compromiso no significa sólo tener los ojos puestos en el libro o en el profesor. La participación en el aprendizaje requiere la activación y regulación de muchos factores adicionales como la motivación, las creencias, el conocimiento previo, las interacciones, la nueva información, las habilidades y estrategias. Además, los estudiantes deben hacer planes y emplear habilidades y estrategias para alcanzar los objetivos planificados. El aprendizaje requiere esfuerzo y, sobre todo, requiere que el estudiante manipule mentalmente la información. En forma resumida, la participación del estudiante en el aprendizaje requiere la formulación de metas, la organización del conocimiento, la utilización de estrategias y la comprensión significativa.

Con el rasgo de cognitivo se quiere señalar que el aprendizaje depende del conocimiento y requiere conocimiento. El aprendizaje no surge de forma espontánea, sino que está basado en el conocimiento, utiliza los mecanismos del pensamiento para modificar las ideas o teorías previas del sujeto sobre el conocimiento y, como consecuencia, se produce un cambio en las formas de ese conocimiento. Utilizando sus teorías previas como un punto de partida, los estudiantes desarrollan nuevas relaciones y predicciones que someten a prueba, comparando sus teorías con las observaciones basadas en el conocimiento recién presentado. Si sus teorías o modelos son incapaces de explicar ciertos aspectos de sus observaciones, esas teorías resultan rechazadas, modificadas, reemplazadas o sólo temporalmente aceptadas. En realidad,

este proceso de modificación y cambio de las ideas previas para llegar a una nueva comprensión es lo que entendemos por aprendizaje (Beltrán, 1999).

Sobre todo, el aprendizaje es un proceso constructivo. Esto significa que el estudiante integra lo que aprende con los datos que ya posee en su estructura cognitiva organizada. El conocimiento se almacena en la cabeza del estudiante en forma de redes de conceptos o esquemas. A medida que uno aprende va construyendo o creando nuevas conexiones entre la nueva información y la red de conocimientos ya existentes. Por ejemplo, el alumno oye al profesor hablar sobre Inglaterra, relaciona lo que oye con lo que ya sabe de Inglaterra: información y creencias almacenadas en su cerebro dentro del esquema de Inglaterra. Como resultado de la nueva información suministrada por el profesor y de las ideas suscitada por otros estudiantes, cada uno de los alumnos modifica su esquema o mapa conceptual de Inglaterra, construyendo un nuevo esquema, un esquema que será diferente del esquema del profesor y de los otros estudiantes en la clase. De esta forma, las teorías actuales del alumno sobre Inglaterra se modifican sobre la base de la nueva información, y así se desarrolla un nuevo mapa o esquema de ideas que facilita el pensamiento y solución de problemas más avanzados respecto a los temas relacionados con Inglaterra. La construcción, más que una acumulación gradual de información, es un proceso de cambio, de reacomodación de las viejas ideas, de modificación del modelo conceptual de cada uno, en suma, de elaboración.

También es un proceso significativo. En el aprendizaje no construimos asociaciones estímulo-respuesta, sino significados. El sujeto, al aprender, extrae significados de su experiencia de aprendizaje. Más que adquirir conductas, lo que el sujeto adquiere al aprender son conocimientos significativos, es decir, estructuras cognitivas complejas y redes semánticas informativas que especifican las relaciones entre diversos hechos y acciones. Para que los conocimientos sean significativos tiene que haber necesariamente un proceso interactivo, pues el conocimiento que se va a aprender tiene que entrar en relación con los conocimientos ya adquiridos por el sujeto, posibilitando de esta forma el carácter integrador del aprendizaje. Por eso tanto o más que lo que se va a aprender, importa lo que ya se sabe previamente.

El aprendizaje es un proceso socialmente mediado. El aprendizaje significativo necesita establecer conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes en la estructura mental del sujeto. Ahora bien, estas conexiones requieren una actividad mental que es anunciada y facilitada por la mediación social, es decir, por el *input* de los profesores, de los adultos, e incluso de los iguales, que empuja a los estudiantes más allá de lo que pueden hacer solos, pero no tanto como para ir más allá de su comprensión. Como ha señalado Vygotsky, los procesos cognitivos aparecen dos veces en la vida, una vez en el plano interpersonal, y otra vez en el plano intrapersonal. El aprendizaje permite esa transición desde el plano interpersonal al plano intrapersonal. El niño tiene que interiorizar lo que antes ha observado en otras personas. Y la zona donde el aprendizaje es más eficaz es en la zona llamada de desarrollo próximo, que está un poco por encima de lo que ya sabe y un poco más bajo de lo que puede alcanzar con la ayuda de los demás. Es en esta zona donde se construye el aprendizaje, una interacción entre lo que ya se conoce y las interpretaciones de los otros.

Por último, el aprendizaje es un proceso auto-regulado. Esto quiere decir que es un proceso en el que los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual. En este sentido, los estudiantes pueden mejorar personalmente su capacidad para

aprender mediante el uso selectivo de estrategias metacognitivas y motivacionales. Además, son capaces de seleccionar, estructurar y crear ambientes favorables de aprendizaje y, sobre todo, pueden jugar un papel significativo al elegir la forma y calidad de instrucción que necesitan. Lo que se destaca, pues, es la capacidad y autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje.

EL NUEVO PERFIL DE LA INSTRUCCIÓN

Bruner distingue entre teorías descriptivas del aprendizaje y teorías prescriptivas de la instrucción; si aceptamos la idea ampliamente compartida hoy por los expertos de que la instrucción debe estar centrada básicamente en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, una vez que hemos analizado y descrito las características esenciales del aprendizaje, y sabemos cómo se aprende, tenemos que considerar la naturaleza de la instrucción, es decir, cómo se enseña, de manera que el sujeto pueda aprender eficazmente.

Como señala Glaser (1991), se trataría de traducir el conocimiento sobre el aprendizaje significativo humano en un esquema para la actividad profesional y el diseño de instrumentos para la acción y profesión educativa. Algunos principios del aprendizaje significativo deben jugar un papel esencial con el fin de asegurar una relación estrecha entre la investigación y la práctica que pueda guiar el cambio educativo.

ENFOQUES ACTUALES

Los enfoques posibles de la instrucción cognitiva basada en el aprendizaje son muchos, pero se pueden reducir a cuatro grandes formatos claramente reconocibles hoy en las aulas (Jones, 1992):

- enseñanza tradicional de contenidos, como objetivo esencial del aprendizaje, que sigue las pautas tradicionales en el aula;
- instrucción situada (que trata de situar o localizar el aprendizaje en tareas cognitivas dentro de ambientes enriquecidos dentro y fuera de la escuela);
- instrucción de estrategias cognitivas (que acentúa la importancia de desarrollar e integrar un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto de un curso de instrucción adjunto o separado del contenido curricular, y
- instrucción mixta (que acentúa ambas cosas: instrucción de estrategias y de contenidos).

ELEMENTOS COMUNES ENTRE LOS ENFOQUES

Como el primer enfoque no supone ninguna novedad sobre lo ya conocido, vamos a analizar los otros tres que encierran un cierto tipo de innovación. Los tres enfoques tienen diferencias esenciales, pero comparten también algunos elementos en común. De hecho, los tres han surgido en las últimas décadas en un intento de alejarse de los enfoques tradicionales que concebían el aprendizaje como pura transmisión y adquisición de conocimientos, de carácter aditivo y plenamente controlado desde fuera del estudiante. En esta metáfora, el estudiante es un recipiente y el profesor un transmisor de información. Los enfoques cognitivos, por el contrario, sitúan el *locus* del aprendizaje en el estudiante y su meta en la construcción de significado.

Los tres consideran el aprendizaje poco interesado en los hechos aislados o en las habilidades básicas de nivel inferior. No es que se opongan a la instrucción de estrategias y habilidades, sino que el problema está en la selección de esas estrategias y de su contexto. Los enfoques cognitivos señalan

que la instrucción debe permitir a los estudiantes construir significado, tanto si están aprendiendo contenido, como procesos o estrategias cognitivas. Hay acuerdo en las condiciones que promueven la construcción de significado (unir la información nueva con la información previa, conectar el aprendizaje escolar con los problemas interesantes y provocadores del mundo real, implicarse activamente en la tarea), pero también hay desacuerdos por lo que se refiere al acento que ponen en la instrucción de estrategias, en la construcción compartida de significado o en la manera de enfocar las tareas del mundo real.

Coinciden los tres igualmente en poner el acento en el aprendizaje auto-regulado. Se espera que los profesores ayuden a los estudiantes a ser conscientes de las diversas fuentes de conocimiento relacionadas con el aprendizaje, y a tomar la responsabilidad de conducir las actividades y el pensamiento de su propio aprendizaje. Esto les enfrenta con los enfoques tradicionales que asumen que el aprendizaje se limita al conocimiento de habilidades y está dirigido básicamente por el profesor. Las diferencias entre los enfoques cognitivos están en la concepción del aprendizaje auto-regulado.

Los tres están de acuerdo, por último, en la necesidad de profundizar más que de ampliar, tanto cuanto se refiere a la instrucción de contenido como a la de habilidades, oponiéndose así a la instrucción fragmentada de los enfoques tradicionales que simplemente mencionaban los hechos y las habilidades en la clase. En resumen, los tres son claramente constructivistas y están orientados al aprendizaje auto-regulado. Las diferencias se centran en la definición de las variables esenciales de la instrucción: metas del aprendizaje, papeles del profesor y del alumno, etc.

Un ensayo de integración

Si recogemos los rasgos del aprendizaje, según la teoría cognitiva ya desarrollada y las nuevas aportaciones de los enfoques anteriormente señalados, se podría diseñar una teoría cognitiva de la intervención instruccional que integrara armónicamente estos cuatro principios interrelacionados del aprendizaje, los cuales determinan formas de instrucción muy diferentes a las tradicionalmente basadas en los principios asociacionistas o conductuales. En primer lugar, como se ha venido señalando anteriormente, el aprendizaje es un proceso de construcción significativa de conocimientos y no de acumulación memorística de ellos. En segundo lugar, el aprendizaje es dependiente del conocimiento. Los estudiantes utilizan sus ideas y conocimientos actuales para construir nuevos conocimientos. En tercer lugar, para construir conocimientos, el alumno tiene que utilizar una serie de estrategias que le permitan planificar, ejecutar, regular y evaluar esa construcción. Por último, el aprendizaje está estrechamente asociado a la situación en que tiene lugar. De esta forma, el nuevo rostro de la instrucción —si quiere potenciar el aprendizaje significativo— debe reflejar estos principios y rasgos diferenciales, es decir, debe ser una instrucción constructivista, cognitiva, estratégica y situada. Vamos a describir brevemente cada uno de estos rasgos y las exigencias instruccionales que se derivan de ellos.

Instrucción constructivista

La instrucción debe posibilitar la construcción de conocimientos. Una instrucción constructivista se aleja ampliamente de la visión tradicional centrada esencialmente en la transmisión directa del conocimiento, y apoyada en una postura objetivista según la cual el conocimiento tiene una existencia objetiva, está ahí, y se puede transmitir de una persona a otra, o de un lugar a otro. La visión constructivista de la instrucción, en cambio, la interpreta como una actividad que tiene lugar dentro de un pro-

ceso de construcción del conocimiento en marcha. Sin embargo, esto no significa que haya que dejar a los estudiantes que descubran por sí mismos, sino que la instrucción debe suministrar información para hacer posible la construcción de un conocimiento verdadero —que describa el mundo de acuerdo con las teorías de una disciplina— y poderoso, es decir, duradero y susceptible de aplicación en la realidad.

La investigación actual han demostrado que la actividad mental constructiva es un rasgo fundamental de la actividad humana. Por tanto, es lógico pensar que el procesamiento activo de información por parte del estudiante en la interacción instruccional con el profesor debe apoyar la construcción de conocimiento y desarrollar estrategias que permitan al estudiante construir a partir de sus propios conocimientos. Siempre se ha pensado que el estudiante debe ser más activo que pasivo. Pero ahora tenemos ya alguna comprensión de los mecanismos implicados en esa construcción (Glaser, 1991).

Instrucción cognitiva

La instrucción debe ser cognitiva porque la investigación psicológica más reciente ha demostrado que el aprendizaje depende, en gran medida, de los conocimientos del propio sujeto. Así, por ejemplo, los estudios de Glaser (1984) han comprobado que la personas ricas en conocimiento razonan más profundamente y elaboran más a medida que estudian, por lo cual aprenden más eficientemente. De esta forma, el conocimiento engendra conocimiento. Esto plantea numerosos interrogantes, ya que si el aprendizaje depende de la elaboración y aplicación del conocimiento previo, ¿qué es más importante para la instrucción, añadir más y más conocimiento para que la gente pueda razonar y elaborar más eficientemente, o enseñar a razonar e interpretar la información de manera que pueda adquirir más fácilmente nuevo conocimiento por sí misma?

Ahora bien, si el aprendizaje tiene una fuerte dependencia del conocimiento, surgen muchos problemas de tipo práctico en el proceso de la instrucción, ya que sin una instrucción especial, el rico en conocimiento aumentaría sus conocimientos, y el pobre en conocimiento los aumentaría muy poco. En este caso, los sujetos con menos conocimiento tendrían más necesidades instruccionales y, por tanto, una exigencia mayor de instrucción cognitiva.

El problema es en sí mismo bastante complejo, pero existen hoy fórmulas para favorecer esa promoción cognitiva. Una de ellas es la relacionada con los llamados modelos mentales. Aprender algo, comprenderlo es, en realidad, construir un modelo mental. La investigación sobre los problemas humanos muestra que la manera en que los estudiantes representan la información en una tarea escolar —sea un problema matemático o un texto de lectura— depende de la estructura de su conocimiento actual, que es lo que le permite construir una representación o modelo mental que guía la solución de problemas y posterior aprendizaje (Glaser, 1991).

La instrucción cognitiva tiene que reconocer esta realidad. Los estudiantes llevan al aprendizaje sus ideas previas sobre cómo funcionan las cosas, y esquemas personales para interpretar la nueva información. Estas ideas pueden venir de la experiencia diaria, y forman la base de un largo repertorio de modelos mentales sobre fenómenos físicos y sociales.

La investigación relacionada con los estudios sobre solución de problemas de física muestra que el conocimiento de los novicios permite sólo una representación básica o superficial del problema, limitada a los objetos explícitamente presentados en la situación. Por ejemplo, clasifican los problemas mecánicos por sus rasgos superficiales y, consiguientemente, sus procedimientos de solución son sintácticos y

específicos, de forma que cuando intentan ampliar su aprendizaje encuentran dificultades en transferir sus habilidades a problemas que implican una ligera modificación de la situación del problema. Los expertos, en cambio, tienen una organización de conocimiento que les permite representar el problema de manera más profunda, descubriendo conceptos y principios implícitos que relacionan los diversos elementos del mismo (Glaser, 1991).

Instrucción estratégica

Las investigaciones de los últimos años ponen de relieve la auto-regulación del aprendizaje y el conocimiento de los procesos de construcción del conocimiento. Difícilmente puede el alumno construir conocimientos significativos durante el aprendizaje si no sabe planificar sus tareas de construcción: seleccionar estrategias eficaces, controlar la eficacia y evaluar los resultados obtenidos. Los estudios actuales sobre estos procesos ejecutivos y de control son impresionantes tanto desde el punto de vista de la psicología evolutiva como desde el punto de vista de la psicología de la educación. Esta es una de las grandes dimensiones del aprendizaje, una dimensión crítica para el aprendizaje eficiente, porque acentúa el conocimiento revisando su aplicabilidad y controlando su uso. Estas instancias o estrategias cognitivas y metacognitivas son especialmente interesantes porque pueden facilitar la transferencia de los conocimientos a nuevas situaciones. De ahí la exigencia de que la instrucción sea estratégica.

Todos señalan la necesidad de ayudar a los estudiantes a construir, pero pocos indican la forma de hacerlo. Una buena manera de que los estudiantes construyan conocimiento y no sólo lo acumulen, lo repitan y lo almacenen, es ofrecerles la posibilidad de desarrollar habilidades generales que facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida y en contextos variables. La búsqueda de estrategias de aprendizaje enseñables y generales es tan vieja como la historia de la educación. El problema central es cómo generalizar las estrategias aprendidas en una situación a situaciones distintas a las originales.

El punto de partida debería ser siempre el conocimiento de las estrategias que cada sujeto tiene en su repertorio, cómo aplicarlas y utilizarlas eficazmente. Pero más importante aún es el control de las propias estrategias y procesos. Hoy se cuenta ya con un verdadero arsenal de resultados sobre la enseñanza de las estrategias, que alumbra un nuevo enfoque sobre el entrenamiento de los mecanismos estratégicos para la construcción del conocimiento. La evidencia sugiere que es relativamente fácil enseñar y aprender estrategias específicas como memorizar, resumir o identificar una clase determinada de razonamiento. Cuando esas estrategias se aprenden y practican aisladamente, no es probable que las utilice espontáneamente el estudiante. Además, la mayor parte de las estrategias requieren un cierto nivel de conocimiento específico para ser utilizadas. Así, cuando el entrenamiento de estrategia se incorpora dentro del estudio de una determinada materia, las estrategias serán probablemente utilizadas, al menos para esa disciplina, aunque el *transfer* a otras materias es problemático. Más aún, el uso de las estrategias es más seguro cuando el sujeto controla su aprendizaje que si espera que otros lo dirijan.

Aunque el acento se ha puesto en los aspectos procesuales, no se pueden olvidar los componentes disposicionales. De esta forma, la habilidad del aprendizaje apuntaría a una combinación de estrategias y disposiciones para el trabajo mental elaborativo y generativo. Con ello, se está apelando a mecanismos del funcionamiento humano tan olvidados como los aspectos motivacionales, emocionales y sociales de la vida de una persona.

La instrucción situada

Otro de los grandes principios del aprendizaje es la influencia del contexto o situación en el que ocurre. Por eso la instrucción debe ser situada. La instrucción tradicional asume que el conocimiento y la habilidad se pueden analizar en sus elementos componentes y que funcionan de la misma manera al margen de cómo se usan. La complejidad se supera con la enseñanza de componentes separados que se pueden combinar más tarde sin dificultad. Esta instrucción comienza con elementos básicos o hechos de un dominio de conocimiento. Esto se enseña y practica en algún nivel de ejecución. Las estrategias serán capaces de usar estas bases como punto de partida para los procesos de pensamiento y construir conceptos y habilidades más complejos. Esta instrucción de abajo-arriba no es adecuada hoy, ya que la memoria humana para hechos aislados es muy limitada. El conocimiento sólo se retiene cuando está incorporado en alguna estructura organizada. Por eso, cuando los estudiantes aprenden hechos aislados es improbable que retengan su conocimiento más allá del periodo de examen. Además, las habilidades y el conocimiento no son independientes de los contextos mentales físicos y sociales en los que se usan, sino que están vinculados a los ambientes en los que se practican. Esta práctica contextualizada es necesaria para unir esas estrategias y el conocimiento a su ambiente de uso, y para suministrar instrucción de práctica de estrategias que aisladamente podían parecer sin finalidad.

Desde el punto de vista del contexto instruccional hay un problema importante: la relación entre el conocimiento instruido y el conocimiento utilizado. Se supone que las estrategias y los conocimientos existen independientemente de los contextos en los que se adquieren y que, una vez que una persona aprende algo, lo conoce esté donde esté. Cuando el sujeto no lo usa, se dice que no ha reconocido su valoración, o no está motivado para aplicarlo. El supuesto del conocimiento independiente del contexto está enraizado en el pensamiento educativo y descansa en la idea de escolaridad que supone que el conocimiento se puede adquirir en un contexto y luego pasar libremente a otros. Sin embargo, hoy se duda que se puedan separar las estrategias cognitivas del contexto social y emocional en el que tienen lugar el pensamiento y la acción, y que el pensamiento se puede comprender como un proceso simbólico más que como un proceso en el que las actividades mentales interactúan directamente con el material y el mundo social. Además, la adquisición de la ejecución competente tiene lugar en un sistema interpersonal. La participación y la guía de otros influye en la comprensión individual y el control de la solución de problemas. Algunas teorías del desarrollo humano (Vygotsky, 1978) han acentuado la génesis social del aprendizaje. El desarrollo conceptual implica frecuentemente internalizar las actividades cognitivas experimentadas en contextos sociales, aunque la explicación del mecanismo implicado no está todavía muy claro.

El grupo, desde el punto de vista cognitivo, puede jugar roles muy diferentes. En primer lugar, extiende el conocimiento disponible y, por otro, apoya enfoques alternativos del problema; además multiplica las fuentes de la actividad auto-regulatoria, suministrando nuevos disparadores de la insatisfacción cognitiva. El grupo controla el pensamiento, las opiniones y creencias individuales y puede facilitar explicaciones que clarifican puntos de dificultad. La exposición del estudiante a puntos de vista alternativos desafía su comprensión inicial. Además, con la ayuda de iguales avanzados o de un profesor que suministra un andamiaje de apoyo, el grupo colectivo mantiene una versión madura de una tarea y sus metas, en lugar de manejar elementos de tarea menos significativos. Al

compartirla, una tarea compleja se hace más manejable sin tener que simplificarla. Cada estudiante contribuye lo que puede y se aprovecha de las contribuciones de los más expertos. En este contexto se crea, en palabras de Vygotsky, una zona de desarrollo próximo donde los estudiantes ejecutan su rango de competencia mientras son asistidos al realizar sus niveles potenciales de ejecución superior.

Es más, el contexto social para el aprendizaje convierte el pensamiento en algo observable. Cuando los estudiantes participan, se hacen aparentes los detalles de diversos procedimientos de solución de problemas, estrategias de razonamiento, y técnicas para conseguir metas. Esto contrasta con el ambiente de clase donde el pensamiento raramente puede ser observado y las oportunidades para modelarlo a través de las inferencias externas están limitadas. Así, la instrucción escolar podía considerar cómo la práctica de enseñanza puede hacer aparentes las formas de pensamiento del estudiante de manera que puedan ser observadas, transmitidas, discutidas, reflejadas y elevadas a una ejecución y disposición más completa para el razonamiento.

Es interesante comprobar los rasgos diferenciales existentes entre el contexto de la instrucción y el contexto del trabajo y de la vida real. En el contexto instruccional el foco está en el conocimiento individual, mientras que el contexto de trabajo y de la vida real está en la ejecución de tareas compartidas. En segundo lugar, en el contexto instruccional casi toda la actividad mental se ejecuta sin ayuda, mientras que en el trabajo casi toda la actividad implica el uso de instrumentos que articulan el poder mental. En tercer lugar, en la escuela las tareas se centran en actividades simbólicas, mientras que en la realidad las acciones están conectadas con objetos y sucesos y la gente usa los objetos directamente en su razonamiento. Cada uno de estos rasgos de la instrucción está unido a la aspiración de las escuelas a enseñar competencias generales más que específicas a la situación (Beltrán, 1995).

En el trabajo diario, los aprendices pasan numerosas horas observando a los maestros y a sus compañeros mayores, así como el proceso completo de producción y el producto resultante, y pueden practicar una serie de habilidades básicas; cuando logran un cierto dominio de habilidades intentan el proceso entero por sí mismos; esta tarea repetida hasta dominarla, se practica con significado económico, ya que los resultados se venden aunque con precio más bajo que el de los maestros; cuando una tarea se domina se comienza a trabajar en otra más compleja. Hay poca instrucción directa aparte del señalamiento de errores, pero hay mucho aprendizaje a través de este proceso graduado y contextualizado.

En el contexto educativo tradicional, por el contrario, los alumnos están centrados en la tarea individual, aislada, sobre símbolos, correctamente manipulada pero divorciada de la experiencia y de habilidades descontextualizadas, con lo que se dificulta la enseñanza de los procesos de construcción del conocimiento.

Así pues, desde el punto de vista práctico, el nuevo paradigma de la instrucción (en general, la instrucción cognitiva) debería presentar estos rasgos: la instrucción explícita de estrategias indicando cómo, cuándo, dónde y por qué usarlas; el *transfer* gradual de la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor hasta el estudiante; poner el foco de atención en la construcción de significado y, por último, destacar la acción de los mecanismos metacognitivos.

LA NUEVA DINÁMICA DEL AULA

Una instrucción de estas características, ajustada al nuevo perfil del aprendizaje y realizada de acuerdo con los criterios

anteriormente apuntados, provoca, indudablemente, numerosos cambios en el proceso educativo y, consiguientemente, en la dinámica de sus cuatro elementos esenciales: el alumno que aprende, el profesor que enseña, lo que se enseña y aprende, y el contexto. A continuación vamos a hacer una síntesis de los puntos de mayor relevancia que describen esa nueva dinámica del aula y redefinen sus respectivos papeles.

Papel del alumno

El papel del alumno no se puede reducir a la repetición mimética de los datos informativos. Si quiere construir de verdad conocimientos debe hacer algo más. Estas son algunas de sus múltiples actividades.

Participar activamente en la construcción del conocimiento

El aprendizaje significativo exige la participación activa del alumno. Frente al aprendizaje de respuestas o la adquisición de conocimientos, el aprendizaje significativo hace recaer la responsabilidad del aprendizaje, esto es, la construcción del significado, en el alumno. Él es el que aprende, y sólo aprende cuando realiza las actividades necesarias para construir el significado.

La expresión genérica de participación activa por parte del alumno en el aprendizaje, revela una gran diversidad de actividades todas ellas encaminadas al mismo objetivo: comprender. Destacamos las dos más importantes y sintomáticas de esa participación activa: la planificación y la disposición mental favorable. La actividad del alumno comienza, como en el caso del profesor, por planificar su propia actividad: objetivos, tareas, estrategias, sistemas de control...

Otra manifestación de esa participación activa es la del alumno que prepara su estado de ánimo para el aprendizaje, es decir, sus motivaciones, actitudes y sentimientos. Sin estos elementos básicos, el aprendizaje no es posible. Incluso no basta que el profesor provoque ese contexto mental en el alumno, ya que de continuar así permanecería en una situación de dependencia del profesor. Lo que hace falta es que el alumno pueda crear esa disposición mental desde dentro, movilizando sus mecanismos de motivación intrínseca, desarrollando actitudes positivas hacia el aprendizaje y canalizando las energías de forma eficaz.

Esta participación del estudiante constituye una verdadera labor de mediación personal en la construcción del aprendizaje.

Es verdad que se puede hablar de diversas mediaciones, todas ellas legítimas y necesarias: la mediación del profesor, la mediación de los iguales, incluso la mediación del contexto. Pero la verdadera y más importante mediación es la del alumno que actúa entre la estructura de los conocimientos y su propia estructura psicológica. Es él el que tiene que evocar los conocimientos previos relacionados con la nueva información, decidir las estrategias que debe utilizar para descubrir significado, identificar las relaciones que existen entre los datos informativos, articular una estructura que los dote de sentido, evaluar la adecuación o no del sentido descubierto, y decidir cuándo se han logrado los objetivos del aprendizaje. Hay otras formas de mediación del alumno igualmente necesarias, como la utilización adecuada de su inteligencia, la puesta en marcha de registros motivacionales eficaces, la invocación de su autoestima personal o la experiencia de aprendizajes pasados. El color del aprendizaje es el color de la mediación personal.

Aprender estratégicamente

Uno de los más novedosos papeles del estudiante hoy es llegar a ser un estudiante estratégico. Esto significa desarrollar un buen paquete de estrategias que le

permitan aprender bien y, sobre todo, aprender a aprender.

Su verdadero papel es construir significado al aprender, pero la construcción de significado es imposible sin la presencia de ciertas estrategias del pensamiento que lo hacen posible. Por eso, la tarea de desarrollar estrategias es crucial y constituye uno de los grandes objetivos de la enseñanza y la evaluación en el aula. Las estrategias pueden ser tanto cognitivas como metacognitivas, pero en todo caso, deben ser flexibles y adaptadas a la personalidad del estudiante.

Transferir y aplicar los conocimientos

El *transfer* es la verdadera prueba del aprendizaje. Por eso el papel final del estudiante en el aprendizaje es saber transferir sus conocimientos y habilidades a contextos diferentes y distantes de los originalmente utilizados. Uno de los males del proceso educativo es lo que se ha dado en llamar el conocimiento inerte. El conocimiento inerte es el conocimiento que se adquiere, se reproduce y se olvida sin haber descubierto su utilidad o aplicación.

Este tipo de conocimiento desmotiva y vacuna al alumno frente a posteriores intentos de recuperar la ilusión por aprender. Esto pasa, con frecuencia, porque se interpreta el conocimiento como un simple estado, y no como una verdadera capacidad.

Evaluar la consecución de sus objetivos

Es el último eslabón de la cadena o proceso de aprendizaje. Si hay una buena planificación, y una buena mediación, la evaluación será evidentemente positiva. Pero la evaluación del alumno no debe limitarse a los productos objetivos y mensurables de cada materia. Debe centrarse, sobre todo, en la adquisición, dominio y utilización flexible de procesos y estrategias que le permiten procesar la información. Es la evaluación de estas herramientas del pensamiento lo que constituye el corazón de la evaluación del alumno que, en todo momento, debe ser consciente del alcance de cada uno de esos instrumentos mentales. El dominio de esta tecnología mental marcará los niveles de ampliación de la inteligencia que ha logrado conseguir a lo largo de su aprendizaje y, de esta manera, extender las fronteras de cambio de su propio auto-concepto como estudiante.

Papel del contexto

El contexto debe reunir condiciones adecuadas para que se pueda producir el aprendizaje significativo. Debe haber algo más que el espacio físico del aula. Señalemos algunas condiciones.

Favorecer la formación de una verdadera comunidad de aprendizaje

Hace ya más de un siglo Pierce acuñó la expresión «comunidad de investigación» para referirse al numeroso grupo de científicos de todo el mundo que constituía un modelo de organización social: relaciones razonables entre unos y otros, defensa fundamentada de los planteamientos, publicación de los resultados, aceptación de críticas y posiciones contrarias. Todo esto lo caracterizaba como una comunidad ideal.

Lipman (1993) ha sugerido trasladar a la clase este mismo tipo de comunidad que ha caracterizado a los científicos: una comunidad que se distingue por la cooperación cognitiva más que por la competición cognitiva. Pero la cooperación no es suficiente. A ella hay que añadirle el impulso por el descubrimiento, esencial para la investigación. De esta forma, en una comunidad de investigación escolar, los

estudiantes edifican sobre el intercambio de ideas de unos y otros, aportan o rechazan definiciones e hipótesis, pesan la evidencia de las razones presentadas, muestran ejemplos y contra-ejemplos y, sobre todo, se unen para trabajar mancomunadamente en la búsqueda de nuevos problemas sobre los que trabajar, y no tanto para resolver problemas planteados por otros.

Las diferencias entre una comunidad de investigación y una clase convencional son evidentes y demostrativas de las ventajas de construir una comunidad como la comunidad de investigación en la clase. Los miembros de una comunidad de investigación valoran la importancia de escucharse unos a otros, de respetar las perspectivas de los demás, de desafiarse mutuamente cuando parece justificado hacerlo así, o hacer concesiones cuando han perdido confianza en sus propias opiniones.

También los defensores del aprendizaje situado hablan de la comunidad de práctica como el contexto social del aprendizaje. En esa comunidad de práctica, los maestros ejecutan sus tareas y los principiantes observan y aprenden de los maestros lo que luego ellos ejecutarán a medida que vayan adquiriendo los patrones y las estrategias de los maestros.

Las comunidades de práctica implican un lenguaje común, experiencias compartidas y relaciones recíprocas en cuanto se espera que todos los miembros contribuyan, dentro de lo posible, a las metas comunes. El término de comunidad de práctica se puede aplicar a la clase para significar un grupo de alumnos que están aprendiendo sobre el aprendizaje. Y su verdadera dimensión sería la de comunidad de aprendices o comunidad de aprendizaje.

Promover la economía cognitiva de la clase

La clase, toda la clase, funciona como un sistema o una economía. En la clase, como en cualquier economía, se dan costos y beneficios, tanto para el alumno como para el profesor. Los beneficios del estudiante pueden ser: conocimiento, habilidades, interés intrínseco, buenas noticias, aprobación del profesor, *status* entre los compañeros, interacción social, sentido de la capacidad y dominio de los conocimientos etc. y también hay costos: tiempo, esfuerzo, aburrimiento, miedo al fracaso, aislamiento, competición desagradable y tensional, etc.

Esta es una economía cognitiva, pero altamente fría, que no motiva la energía que se necesita para desarrollar el conocimiento complejo de las tareas. Esta economía les exige a los estudiantes tareas complejas que suponen un alto esfuerzo y les crea un alto riesgo de fracaso. Por otra parte, las tareas escolares no tienen conexión con los problemas de la vida. Los estudiantes suelen tener una sola fuente de información, el texto, que el alumno tiene que aprender tanto si quiere como si no. Y se encuentra, además, con el profesor que es la única fuente de autoridad que administra las calificaciones y sanciona el progreso o el fracaso de cada estudiante. Se necesita otra economía cognitiva, cálida, que se apoya en la pasión por aprender y en la aventura del conocimiento. Dentro de esta economía cálida ya no tienen sentido preguntas como ¿entra esto para el examen? O, ¿qué hay que hacer para aprobar?

Desarrollar la cultura del pensamiento

La tarea más importante de cuantas puede realizar el profesor si quiere mejorar la calidad de la educación, es ayudar al estudiante a utilizar el pensamiento. Lo que ocurre es que hasta ahora se ha puesto el acento en la capacidad estratégica del alumno, en sus habilidades de pensamiento. Y no se ha pensado que aunque el alumno tenga capacidad para pensar, si no tiene las disposiciones e inclinaciones

adecuadas para utilizar ese pensamiento, no utilizará esa capacidad y se limitará a memorizar o reproducir los contenidos.

Algunos expertos (Perkins, 1993) han salido al paso de esta dificultad y hablan de la necesidad de abordar, junto con la capacidad para pensar, las disposiciones para utilizar el pensamiento. Concretamente, se señalan tres grandes dimensiones disposicionales: sensibilidad, inclinación y capacidad. La inclinación se refiere a la tendencia sentida de la persona hacia una conducta determinada. La sensibilidad, en cambio, se refiere al estado de alerta de la persona respecto a las ocasiones de esa conducta. Por último, la capacidad se refiere a las habilidades actuales para seguir esa conducta determinada.

Ahora bien, la enseñanza de transmisión no sirve para cultivar las disposiciones. En todo caso, bastaría para las capacidades. Pero las inclinaciones desafían el modelo de transmisión, ya que no basta con enseñar a alguien a pensar para que piense. La transmisión pasa por la vía de los principios, pero no por la vía de los compromisos. Para que el alumno se comprometa, hace falta que el profesor no sólo transmita sino que inspire, convenza, mueva y comprometa. Lo mismo pasa con la sensibilidad. Si un profesor desea cultivar una sensibilidad hacia las ocasiones en que los estudiantes deben pasar reflexivamente, siguiendo una regla determinada, de acuerdo con el modelo de transmisión, el profesor puede comunicar las condiciones bajo las cuales los estudiantes deben trabajar, por ejemplo, al hacer un examen, o revisar su trabajo en casa antes de entregarlo. Esto le puede ayudar, pero haber almacenado esa información no implica que el estudiante aplicará esa regla en su trabajo. La sensibilidad requiere no sólo tener reglas buenas en el almacén, sino cumplirlas adecuadamente. Los estudiantes, al terminar sus tareas, tienen que recordar la necesidad de comprobar su trabajo antes de entregarlo.

Se podrían utilizar diversos sistemas de mejora de la cultura del pensamiento y, más específicamente, de las disposiciones para la práctica de ese pensamiento. Señalamos los tres más destacados:

- ejemplos de personas que piensan y utilizan bien su pensamiento;
- interacciones entre compañeros o entre compañeros y profesores; y
- la instrucción directa.

Papel de las tareas

Adquirir, generar y ampliar conocimientos

Es indudable que el aprendizaje permite adquirir conocimientos. Ahora bien, desde hace unos años, dentro del marco general del procesamiento de información y de la psicología cognitiva, se ha ensanchado el campo tradicional del conocimiento, incluso se ha configurado una nueva arquitectura del conocimiento, a la que no debe ser ajeno el escenario escolar.

Los expertos en el área del aprendizaje (Ryle, 1949; Anderson, 1983; Gagne, 1985; Perkins, 1992; Beltrán, 1993; Farnnhan-Diggory, 1992), hablan de tres y hasta de cinco clases de conocimiento. La división en tres clases de conocimientos es ya habitual. Se distingue entre conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional. El conocimiento declarativo o conocimiento «que», nos dice lo que es una cosa (lo que es una biblioteca, un árbol, una calle o una persona). El conocimiento procedimental o conocimiento «cómo» nos dice cómo se hace una cosa (cómo se hace una tarta, un coche o un resumen). El conocimiento condicional, o conocimiento «por qué o cuándo», nos dice por qué se ha producido una cosa (una guerra, un descubrimiento o un resultado académico).

Las tres clases de conocimiento son distintas, se adquieren de forma diferente y plantean problemas igualmente distintos

en el contexto del aprendizaje. El aprendizaje tradicional ha considerado casi en exclusiva el conocimiento declarativo: definiciones, enunciados, o reglas. Y ha olvidado el resto de los otros conocimientos (Beltrán, 1995). Hay que incluir, incluso acentuar, las otras dos clases de conocimiento, el procedimental y el condicional, ya que prestan un indudable servicio a la tarea de construir significado. No hay que destacar tanto el aprendizaje de los datos informativos sobre un hecho histórico, por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial (fechas, figuras, víctimas), cuanto las causas inmediatas o profundas que se esconden en el estallido de esa guerra y la forma en que se articulan los factores determinantes de la misma. Lejos de cargar la memoria del estudiante de datos, se debe lograr que el alumno reflexione sobre lo ocurrido y, comprendiendo lo que sucedió, descubra sentido a lo que puede estar ahora ocurriendo. Lo mismo que se ha dicho en el campo de la historia se puede aplicar al campo de las ciencias, del lenguaje o de las matemáticas. Y lo mismo que se dice del aprendizaje o de la enseñanza, se puede decir del campo de la evaluación.

Plantear problemas reales

Las tareas que se enseñan a los alumnos incluyen muchas veces contenidos inertes y, lo que aún es peor, los problemas que, a veces, tienen que resolver los alumnos están muy lejos de la realidad y carecen, por tanto, de sentido motivador. Son muchos los esfuerzos que se han hecho en los últimos años por llevar a la clase problemas reales que empalmen con la experiencia y el interés de los alumnos. Un ejemplo de ello es la instrucción anclada (Bransford, 1990) que trata de empalmar el aprendizaje escolar con la vida, utilizando anclajes consistentes que motivan al alumno y le acercan a la vida.

Es verdad que el problema de las tareas reales, concretas, vitales, es el de su posibilidad de generalización, pero el hecho de plantear problemas en situaciones y contextos diferentes permite a los alumnos generalizar los principios latentes en las tareas propuestas.

Las tareas tratan de acercar al alumno a los problemas reales de la vida que tienen, además, su proyección en los proyectos que cada alumno realiza a lo largo del año, y en la utilización de la más reciente tecnología que permite contemplar modelos filmados en situaciones de la vida real, y entrar en redes informáticas seleccionadas.

Ofrecer verdaderas experiencias de aprendizaje

Si la meta del aprendizaje es la construcción del conocimiento, las tareas escolares deben estar al servicio de esa meta. Si cumplen esta condición, las tareas escolares dejarán de ser aburridas, frías, desmotivadoras y se convertirán en una verdadera experiencia de aprendizaje que motive intrínsecamente a los estudiantes. Para ello, las tareas escolares deben ser fieles a la dinámica del conocimiento que viene marcada por cuatro dimensiones: descubrimiento, integración, aplicación y diseminación.

La primera dimensión que marca el estilo de las tareas escolares es la del descubrimiento. Las tareas escolares deben favorecer el impulso del estudiante a descubrir y explorar —que está presente en todos los seres humanos desde el nacimiento— como han puesto de relieve los psicólogos del desarrollo. La posibilidad de que el estudiante pueda desarrollar esta dimensión de descubrimiento debe estar presente en el corazón de toda actividad intelectual. Oppenheimer señalaba que el descubrimiento sigue al descubrimiento, cada uno de ellos suscitando y contestando preguntas, cada uno desembocando en una búsqueda sostenida, y cada uno suministrando los

nuevos instrumentos para una ulterior investigación.

Las tareas escolares deben ser abiertas más que cerradas, llenas de preguntas más que de respuestas, deben crear nuevos conocimientos más que confirmar los ya existentes. Es verdad que no es posible dejar que el alumno descubra de nuevo todos los conocimientos que han sido ya descubiertos, en cuya tarea consumiría toda su vida sin alcanzar el nivel que la humanidad ha alcanzado en sus veinte siglos de investigación. Pero también es verdad que se pueden introducir experiencias parciales que permitan desarrollar la capacidad de los estudiantes para el descubrimiento, y que todo conocimiento, incluidos los ya descubiertos, presenten amplias zonas de oscuridad que permitan seguir descubriendo. Se trata, en todo caso, de estimular la pasión por el descubrimiento, y ésta puede surgir incluso en los años más tiernos de la infancia, como ha puesto de relieve Gardner al hablar de las experiencias cristalizadoras que en la vida de los grandes descubridores tuvieron lugar en sus primeros años al contacto con instrumentos, problemas o primeras figuras humanas.

La segunda dimensión de las tareas escolares es la de la integración. Desde hace muchos años, el currículum aparece separado, fragmentado, dividido en numerosas áreas y campos científicos que dan una imagen falsa de la realidad de la vida. De ahí la necesidad de que, en nuestro mundo académico fragmentado, los profesores ayuden a los estudiantes a ir más allá de los hechos aislados, hagan conexiones entre las diferentes disciplinas, y consigan una visión más coherente y más integrada del saber. Cuando los ingenieros logran poner en órbita un ingenio espacial y ven que todo funciona con normalidad describen el resultado de su tecnología con expresiones de carácter estético (hermoso); más de un científico de renombre ha señalado que lo que le mantuvo en los momentos más difíciles fue Mozart, señalando que hay una satisfacción estética en el corazón de la ciencia, lo mismo que en el arte.

Sin embargo, las escuelas siguen dividiendo las asignaturas en otras asignaturas nuevas, cada vez más pequeñas, dificultando la integración coherente de los conocimientos. El educador, sin embargo, debe luchar hasta el límite de su capacidad por esta dimensión: hacer comprender la conexión de las cosas, la integración de los conocimientos, la unidad de la ciencia. En realidad, aquellos que comienzan pronto en la vida a ver las cosas relacionadas y conectadas entre sí, seguramente han comenzado pronto a aprender.

La tercera dimensión de las tareas escolares es la de la aplicación, es decir, su conexión con la realidad de los estudiantes y, en general, con la vida. Las tareas deben descubrir al estudiante todo el mundo de posibilidades que se abren ante él si adquiere las habilidades y conocimientos que esas tareas exigen. Sólo desde ese momento está conjurado el conocimiento inerte, y resuelto, en gran medida, el problema de la motivación escolar.

La última dimensión es la de su diseminación y proyección. El conocimiento construido, la habilidad o competencia adquiridas, son comunicativas. Cuando los estudiantes han adquirido un conocimiento o una habilidad, están en condiciones de comunicarla. El conocimiento es, en alguna manera, un don, y se agradece comunicándolo. Por otra parte, enseñar y comunicar algo es la mejor manera de aprenderlo.

Educativamente hablando, como señala la Presseisen (1993), hay que destacar por encima de todo, la importancia del descubrimiento pero, para evitar la pedantería, hay que reafirmar la dimensión de la integración, para evitar la irrelevancia hay que afirmar la aplicación, y para evitar la discontinuidad, hay que fortalecer la enseñanza.

Son dos las ideas que destacan por encima de todas las demás. En primer lugar, que las tareas respondan a la realidad de la

vida y no se conviertan en vehículo de conocimientos inertes. En segundo lugar, que el estudiante vaya más allá de la inmediatez de las tareas y sepa traducirlas fuera de ese ámbito para proyectarse hacia la propia dinámica del conocimiento.

PAPEL DEL PROFESOR

El profesor debe desempeñar en el contexto escolar una serie de funciones repartidas a lo largo del proceso instruccional: antes, durante y después de la instrucción (Beltrán, 1996). El profesor debe comenzar planificando las tareas y debe terminar desempeñando una verdadera labor de mentorazgo donde las relaciones profesor-alumno cobran nuevo sentido y se inscriben en un marco educativo diferente en el que se hacen visibles la afinidad de intereses, el ajuste de estilos académicos, la confianza mutua, la acomodación estratégica e incluso las habilidades y conocimientos extra-académicos. A continuación se exponen los cometidos básicos que configuran el papel del profesor.

PLANIFICAR

La primera tarea del profesor antes de comenzar la instrucción es establecer un plan que le permita conseguir en la forma más adecuada los objetivos que persigue. En este plan debe contemplar, entre otras variables, las siguientes: el contenido (conocimientos y estrategias), los sujetos, los métodos, la evaluación y el contexto.

La consideración de estas variables da lugar, entre otras, a dos grandes subtareas de la planificación: la selección de contenido, es decir, la identificación del estado de meta; y la exploración del estado inicial del sujeto, o lo que es lo mismo, el diagnóstico inicial del estudiante respecto a la meta identificada (Glaser, 1984, 1992).

En realidad, la primera clave de una instrucción de calidad es la determinación clara e inequívoca de la competencia que van a adquirir los alumnos. Es la primera tarea y la primera dificultad, pues son muchos los especialistas que señalan que el gran problema de la educación hoy es determinar lo que hay que enseñar y lo que hay que aprender, dada la acumulación de conocimientos científicos en los últimos años. Gardner (1983) ha señalado que en estos momentos de excesiva producción y acumulación de contenidos, no es posible aprender todo, y que la escuela necesita, sobre todo, seleccionar contenidos relevantes.

Además de la dificultad de seleccionar los contenidos, el profesor debe ser coherente con lo que dice y señala. En realidad, todos dicen que los alumnos deben aprender conocimientos y estrategias, pero pocos enseñan luego esas estrategias. Se quiere que los estudiantes lleven las ideas de la clase a la vida, pero se hace poco por asegurar esas conexiones entre la vida y la clase. Es decir, el profesor debe determinar además del qué, el para qué. Y esto nos lleva a la toma de decisiones más delicada que ha de tomar el profesor en la instrucción. De ella depende que haya o no un verdadero cambio educativo. Hay que enseñar para retener o para comprender. Si hay que enseñar para la comprensión, las actividades escolares, el método de enseñanza y, en general, el aprendizaje, cambiarán sustancialmente.

La segunda tarea previa a la instrucción es la de diagnosticar fuerzas y debilidades. Difícilmente se puede hacer una buena planificación que conduzca exitosamente a la meta si se desconoce el estado inicial del alumno. Como dicen los expertos, lo más importante al aprender algo, no es lo que se va a aprender, sino lo que ya se sabe. Es el tema de los conocimientos previos. Estos conocimientos son imprescindibles para que se pueda producir un aprendizaje significativo.

Aunque, de forma general, ya se sabe aproximadamente el nivel de conocimientos de cada uno de los alumnos, el profesor, al presentar las unidades didácticas debería identificar las zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) dentro de las cuales puede operar para lograr un aceptable nivel de comprensión de los contenidos.

Si el diagnóstico del alumno desde el punto de vista de los contenidos es necesario, no lo es menos desde el punto de vista estratégico. El profesor debe conocer las fuerzas y debilidades de cada uno de los alumnos y adaptar la programación general a las necesidades, fuerzas y debilidades estratégicas de todos ellos. Esta es una de las grandes características de la enseñanza de calidad. Si es verdad que hay muchas maneras de ser inteligente, hay muchas maneras de aprender, y esto se debe tener en cuenta desde el principio de la instrucción. A lo largo del proceso educativo, el profesor puede ir comprobando la manera personal que cada alumno tiene de enfocar y dominar su aprendizaje. Como ha señalado Gardner (1983, 1995), no sólo hay que enseñar y aprender todas las inteligencias, sino que hay que enseñar y aprender por medio de las siete inteligencias. De la misma forma, el profesor habrá de tener en cuenta los métodos mejores para lograr los objetivos señalados y el contexto escolar ideal para la consecución de los mismos.

Sensibilizar al alumno hacia el aprendizaje

La primera tarea del profesor como mediador está relacionada con la sensibilización del alumno hacia el aprendizaje, y hace referencia a la mejora de la motivación, las actitudes y los afectos.

Por lo que se refiere a la motivación, el profesor manipula cuatro grandes constructos: curiosidad, desafío, confianza y control. La curiosidad se desarrolla por medio de los diálogos socráticos, ya comentados, y por métodos asociativos. El desafío actúa como consecuencia de la metodología utilizada de complejidad creciente. La autoconfianza descansa en la seguridad del dominio de los conocimientos logrados sobre la base del ritmo personal del aprendizaje. Y el control se consigue mediante la transferencia progresiva del mismo desde el profesor al alumno en un sistema de andamiaje perfectamente sincronizado.

Las actitudes favorables hacia el aprendizaje surgen como consecuencia de la consideración del alumno, por parte del profesor, como un ser autónomo, aceptado e integrado en el grupo, que tiene y ejerce algún grado de libertad para elegir contenidos, estrategias y ritmo de trabajo a lo largo de todo el proceso del aprendizaje. El profesor ayuda, pero no invade, ni sustituye al alumno.

Presentar la tarea y activar los conocimientos previos

Antes de aprender algo, el alumno tiene que conocer la tarea, activar sus conocimientos previos y establecer sus focos de interés. Para ello, el profesor debe exponer con claridad los contenidos de la tarea, activar los conocimientos previos y guiar los centros de atención.

La función del profesor aquí es exponer con claridad los contenidos de la tarea, y lo puede hacer de muchas maneras: haciendo un resumen de los puntos centrales y relevantes del contenido, elaborando un mapa conceptual, relatando una historia, proyectando una grabación, exponiendo algunos casos relacionados con el contenido, etc. Lo importante es que los alumnos conozcan con claridad los objetivos que se pretende alcanzar.

El profesor debe activar los conocimientos previos de los alumnos relacionados con la tarea. El profesor puede utilizar el *brainstorming*, la discusión socrática o

el mapa conceptual a fin de comprobar la cantidad y calidad de los conocimientos previos, además de pruebas objetivas concretas destinadas a su medida.

Promover la comprensión, retención y transformación de los conocimientos

Esta tarea es continuación de la anterior, y pertenece al núcleo del aprendizaje de los alumnos; tiene como finalidad facilitar el procesamiento, la comprensión, retención y transformación de los mismos.

Es en este segmento del aprendizaje-enseñanza donde más cambios se han producido en los últimos años. Anteriormente, se acentuaba la actividad del profesor y se olvidaba el papel del alumno. El profesor transmitía la información y el alumno la recibía. Sin embargo, es el alumno el que hace significativa la información. Es el estudiante el que debe seleccionar, organizar y elaborar las ideas y tomar las medidas adecuadas cuando se ha producido una ruptura en la comprensión.

La tarea del profesor aquí será pues ayudar al alumno para que seleccione lo relevante de la información presentada, organice y estructure lo relevante seleccionado, y elabore esas estructuras cognitivas en relación con sus conocimientos previos.

Favorecer la personalización y control del aprendizaje

El punto culminante de cualquier aprendizaje es el momento en que los conocimientos adquieren el sello personal del que los ha construido (Rogers, 1983). Esta personalización tiene tres rasgos: la originalidad, el sentido crítico y el control. La originalidad está relacionada con la producción de nuevas maneras de ver la información, de ir más allá de lo dado.

El profesor debe poner de relieve, tanto en las reuniones de grupo, como en las tutorías de carácter personal, los aspectos procesuales así como las dimensiones de la personalidad favorables al pensamiento creativo. Los aspectos procesuales están relacionados con la capacidad estratégica de la creatividad y en especial con el *insight* (Sternberg, 1993), destacando la capacidad de selección, organización y elaboración de los contenidos en condiciones de novedad. Las dimensiones de la personalidad hacen referencia a las disposiciones que impulsan al estudiante creativo a serlo mientras aprende. Estas dimensiones apuntan, entre otras, a la estética, la capacidad de desafío personal, la motivación intrínseca o la perseverancia.

El sentido crítico hace referencia al pensamiento que nos dice qué hay que hacer o creer en cada momento. En el aula deben ponerse en marcha una serie de técnicas que permiten el desarrollo del pensamiento crítico, conjetural, bien sea mediante el ejercicio de la controversia, el debate o el *role-playing*, bien sea mediante el diálogo socrático o la discusión en situaciones de tutoría (Paul, 1990).

El control del aprendizaje está relacionado con la puesta en marcha de las estrategias meta-cognitivas que permiten al alumno tomar las riendas del aprendizaje, mejorando su capacidad de planificar, auto-regular y evaluar su propio aprendizaje. El control en el aula se logra mediante la acentuación progresiva de la conducción personal del aprendizaje, por parte del alumno, y la aplicación de una serie de estrategias que pueden modelar su capacidad de auto-gobierno.

Estimular la recuperación, *transfer* y evaluación de los conocimientos

La recuperación de los conocimientos adquiridos es una de las piedras de toque del aprendizaje. Y es que si un conocimiento, una vez adquirido, no puede ser recuperado, carece de valor, cualquiera que sea su

estructura y contenido. El profesor puede ayudar al alumno de dos formas: facilitando la búsqueda de memoria, hasta rescatar la información deseada, y favoreciendo el proceso de decisión, en el cual se determina si la información recuperada es aceptable como respuesta.

Un mecanismo de especial trascendencia en relación con la recuperación es el manejo de los procesos de la metamemoria por parte del alumno. El profesor puede modelar los sistemas metamemoriales para optimizar la recuperación de los materiales asimilados.

Igualmente es decisiva la tarea del profesor en la transferencia de los conocimientos adquiridos. Es el profesor el que al principio señala lo que merece la pena transferir, cómo hacerlo y a dónde transferir. Un papel importante pues del profesor será ayudar al alumno a valorar los conocimientos y habilidades para decidir cuáles de entre ellos merece ser transferido y cuáles no. Asimismo, tendrá que ofrecer a los alumnos las estrategias adecuadas para que los alumnos transfieran esos conocimientos y habilidades. En el aula los profesores pueden utilizar básicamente el modelado para facilitar el *transfer* de conocimientos y habilidades. Pero también el trabajo en distintos tipos de grupos ayuda a los alumnos a transferir y aplicar los aprendizajes realizados.

La evaluación del profesor no se ha de limitar a los contenidos de conocimiento, sino que debe abarcar también la dimensión de las estrategias y procesos de aprendizaje. La finalidad es que el alumno aprenda a evaluar su propio nivel de aprendizaje a partir de la evaluación del profesor.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, J. R.: *The architecture of cognition.* Cambridge, Harvard University Press, 1983.

BANATHY, B.: *Systems design in the context of human activity systems.* San Francisco, International Systems Institute, 1984.

BELTRÁN, J.A.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 1993.

— «Conocimiento, pensamiento y situación social». En C. GENOVARD y J.A. BELTRÁN: *Psicología de la Instrucción III.* Madrid, Síntesis, 1995.

— «Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción». En J.A. BELTRÁN y C. GENOVARD: *Psicología de la Instrucción I.* Madrid, Síntesis, 1996.

— «Estrategias de aprendizaje». En V. SANTIUSTE y J. A. BELTRÁN: *Dificultades de aprendizaje.* Madrid, Síntesis, 1998.

BRANSFORD, J. D. y otros: «Teacher thinking and content knowledge». En R.F. JONES y L. IDOL: *Dimensions of thinking instruction.* Hillsdale, Erlbaum, 1920.

BRUNER, J.: *Toward a theory of instruction.* Cambridge, Harvard University Press, 1966.

FARNHAM-DIGORY, S.: *Cognitive processes in education.* New York, Harper, 1992.

GAGNE, E.: *The cognitive psychology of school learning.* Boston, Litle Brown, 1985.

GARDNER, H.: *The frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York, Basic Books, 1983.

— *Inteligencias múltiples.* Barcelona, Paidós, 1995.

GLASER, R.: «Education and thinking. The role of knowledge», en *American Psychologist,* 39(1984), pp. 93-104.

— «The maturing of the relationship between the science of learning ad cognition and educational practice» en *Learning and Instruction,* I (1991), pp. 129-144.

— «Learning, cognition and education: Then and now». En H. L. PICK y otros: *Cognition. Wassington,* American Psychological Association, 1992.

JONES, B. F.: «Cognitive designs in instruction». En *Encyclopedia of Educational Research.* New York, Macmillan, 1992.

LIPMAN, M.: «¿Qué clase de intervención puede salvar la educación?» En J. A. BELTRÁN y otros: *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 1993.

PAUL, R. W.: «Critical and reflective thinking». En JONES, B. F.: *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, Erlbaum, 1990.

PERKINS, D. N.: *Smart Schools*. New York, The Free Press, 1992.

— «La creatividad y su desarrollo: una aproximación disposicional». En J. A. BELTRÁN: *Intervención Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 1993.

PRESEISSEN, B.: «La implementación del pensamiento en el currículum escolar». En J. A. BELTRÁN y otros: *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 1993.

ROGERS, C.: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós, 1983.

RYLE, G.: *The concept of mind*. London, Hutchinsons University Library, 1949.

SEGOVIA, F. y BELTRÁN J, A.: *El aula inteligente*. Madrid, Espasa, 1999.

STERNBERG, R. J.: «La inteligencia práctica en las escuelas». En J. A. BELTRÁN y otros: *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 1993.

VYGOTSKY, L. S.: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

LA SUPERVISIÓN, FUNCIÓN DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO DEL SISTEMA EDUCATIVO

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ (*)

RESUMEN. El estudio se plantea la supervisión como una función de conocimiento sobre el sistema educativo. Analiza los dos enfoques característicos de la función inspectora: como inspección o control (de tradición europea) y como supervisión del sistema educativo (de tradición anglo e hispanoamericana). Sitúa la supervisión de las organizaciones en relación con los tipos de entornos de decisión y la tipología de las organizaciones respecto de la innovación en los procesos y en los productos. Examina los distintos tipos de estrategias para la innovación y el cambio de las organizaciones a través de la función de supervisión: supervisión clínica, cooperativa y de liderazgo situacional; auditoría, diálogo y consejo profesional. Finalmente, aplica un enfoque cognitivo al estudio de la función inspectora como función de conocimiento (de memoria, conciencia y proyecto) compartido sobre los problemas y los entornos del sistema educativo.

APORÍAS Y CONFLICTOS DE LA FUNCIÓN INSPECTORA

Todo intento por pensar, y por conocer lo dicho, sobre la «función de inspección educativa»[1] pone de manifiesto las diversas máscaras con las que se oculta la realidad de esta función y órgano y los conflictos que afectan a la acción del profesional o profesionales que la ejecutan.

El problema se manifiesta tanto cuando se estudia la cuestión desde una perspectiva genética y diacrónica, como desde la de nuestro presente histórico. Los principales exponentes de esta situación se manifiestan a través de las siguientes preguntas:

- ¿Inspección o supervisión?
- ¿Función central o periférica?
- ¿Función interna o externa? La auditoría interna/externa
- ¿Función jerárquica o autoritativa?
- ¿Función individual o cooperativa?
- ¿Función correctiva o proactiva?

Trataremos por separado cada una de estas cuestiones. Desde luego, no vamos a aplicar, en su resolución, una simplista lógica disyuntiva que nos haga subscribir, en cada caso, una de las dos alternativas incluidas en la pregunta. Como podremos observar, todas las cuestiones pueden admitir, matizadamente, respuestas armónicas que asuman aportaciones de ambos

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Por el momento no entramos en la cuestión del sentido del término «inspección» o del de otros términos alternativos. El problema no radica en la elección de uno u otro término, sino en lo que precede o sigue a la propia elección. Sólo por un instante asumimos una de las posibilidades: la de la función «inspectora»; lo hacemos para adentrarnos en el problema que se expresa en el conflicto léxico-funcional.

términos. Con esta previsión, podemos, no obstante, advertir que a primera vista se presentan al modo de dos enfoques antagónicos:

- el de la inspección, como una función interna del propio sistema, ejercida fundamentalmente desde el seno de la Administración y conforme con el principio de la jerarquía, de una forma individual y con un sentido correctivo;
- el de la supervisión, como una función más bien exterior a la administración del sistema[2], ejercitada desde una perspectiva e intención autoritativa mediante estrategias y actitudes cooperativas y con un sentido marcadamente proactivo.

Los estudios mejor considerados sobre la inspección educativa en España y en el contexto europeo e hispanoamericano se hacen cargo primariamente de la historia de la propia función. Ninguno de los autores olvida la historia de la función, ya la trate directamente, ya mediante la remisión a los estudios más acreditados[3]. En definitiva, se plantea aquí la cuestión de la necesidad de no olvidar el papel de la tradición, tanto de la acción inspectora, como de su tratamiento académico e investigador. Al enfrentamos con la inspección-supervisión nos encontramos con dos distintas «tradiciones para diseñar un modelo de intervención superior de la educación» (Teixidó, 1997, p. 45):

- un modelo centrado en el control y «vigilancia» de los centros de enseñanza y en el cumplimiento de la normativa establecida por los órganos superiores de la Administración; responde a una tradición principalmente europea[4];
- un modelo en el que la función de la supervisión se concibe como observación y dirección/orientación[5] cuya tradición se ha acuñado en países anglo y latinoamericanos.

En las últimas décadas (en España a partir de la Ley General de Educación de 1970) se ha experimentado una aproximación desde el primer modelo hacia el segundo de forma que, incluso en países

---

(2) Desde una perspectiva sistémica, resulta problemático que tanto la inspección como la supervisión puedan realizarse desde fuera del sistema: ¿comprenden los sistemas a los propios sistemas y, por lo tanto, a su entorno? Habría que preguntarse si entendemos por «contexto» una parcela del medio *externo* o si, como sugiere Luhman, los sistemas finalistas y autopoyéticos incluyen el contexto en su seno formando parte de su medio *interno;* ver: N. Luhman: «Los sistemas comprenden los sistemas», en *Teoría de la sociedad y de pedagogía*. Barcelona, Paidós, 1996, pp. 93-135. De aquí que no digamos que la supervisión sea «una función exterior al sistema», sino «más bien exterior a la administración del sistema». Habrá que referirse luego a este mismo problema de lo interno/externo cuando consideremos la orientación auditora de la supervisión.

(3) Ver: A. Maíllo: *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones.* Madrid, Escuela Española, 1967. E. Ramírez: «Introducción a la historia de la inspección educativa en España», pp. 191-247, en Soler (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa.* Madrid, La Muralla. Una fuente secundaria se encuentra en E. Soler: «Fuentes documentales para el estudio de la inspección educativa en España y en Iberoamérica», en *Historia de la Educación,* 1992, pp. 381-408.

(4) No obstante, no hay una única tradición europea, como se encarga de señalar V. Barberá: «La inspección educativa: modelo para el cambio», pp. 107-116, en T. Rodríguez, L. Álvarez, J. Hernández, J.V. Pena, C. Rodríguez, E. Soler, S. Torío y P. Viñuela (coords.): *Cambio educativo: presente y futuro. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación.* Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1999.

(5) M. Teixidó: *Supervisión del sistema educativo.* Barcelona, Ariel, 1997, p. 45. El autor emplea aquí el término «control» con la significación de control social, y administrativo, sobre el sistema, para caracterizar con más fuerza la tradición de la inspección. En la actualidad, se admite el uso del término control desde una perspectiva cibernética, más abierta.

como el nuestro de tradición «inspectora», está cobrando más vigencia el enfoque de la supervisión. En consecuencia, se puede hablar de una tercera orientación, por así decirlo, mixta entre la inspección y la supervisión. Ahora bien, dadas sus limitaciones, puede adelantarse que nuestra realidad no «es ya» de inspección, sin que «sea todavía» de neto carácter supervisor. Sobre esto volveremos más adelante. En términos del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, que afirma que «el concepto de inspección debe enmarcarse en el más amplio de supervisión educativa», podríamos decir que se está produciendo un cambio, por extensión, del concepto y función de inspección por el más amplio de supervisión.

El problema se manifiesta también en términos de centralidad-periferia[6]. Los sistemas educativos más centralizados tienden a actuar conforme con el modelo de la inspección como función de control administrativo, mientras que los países que cuentan con una más dilatada tradición de descentralización educativa propenden a actuar según un modelo más próximo al asesoramiento y a la supervisión. También aquí se puede observar un cambio de orientación en España, donde, a raíz de su actual configuración (CE de 1978) como «Estado de las Autonomías», está cobrando un mayor vigor la atención a las diferencias específicas de los diversos territorios.

Esta misma tensión (inspección-supervisión; centralidad-periferia) se puede examinar desde una nueva perspectiva: la del «control normativo» y de rendimientos en relación de oposición respecto del «control de los procesos»[7], fundamentalmente instructivos. La supervisión se vincula más próximamente con la relación periferia-entorno del sistema que con la relación que se impone desde la centralidad del sistema educativo. En la misma medida en la que se estimula la diferencia en el sistema se requiere un mayor concurso del supervisor en funciones de escucha, observación y asesoramiento.

La orientación más «tradicional» (más próxima a nuestra tradición) de la inspección presenta a los inspectores como parte propia de las Administraciones y, por consiguiente, como encargados, entre otras funciones, de «garantizar el cumplimiento de las leyes» (LOGSE, art. 61). Se trata, de este modo, de una función de control interna al propio sistema. La fomma de organización de la Inspección, bien como «cuerpo», bien como «servicio», adquiere en todo caso una configuración vertical[8] articulada en torno al principio de la jerarquía, tanto respecto de aquéllos a quienes inspecciona, cuanto respecto del propio cuerpo o servicio, dándose lugar a una segmentación de responsabilidades. Este enfoque entra en conflicto con el de una supervisión más técnica y más apoya-

---

(6) El planteamiento bipolar respecto de la centralización-descentralización de los sistemas y estructuras escolares se ha estudiado por L. Batanaz: «La inspección educativa: ¿una función de futuro?», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 52, 1994, pp. 424-426.

(7) El término «control» se utiliza aquí con dos sentidos distintos, administrativo, en primer lugar, y tecnológico en el segundo. Sin embargo, el adjetivo «normativo» se emplea únicamente en el sentido jurídico-administrativo y todavía no en uno más conforme con una orientación tecnológica. En todo caso, la consideración de la inspección educativa como «función de control» goza de tradición ente nosotros; ver: J.L. Rodríguez Diéguez: *La función de control en la educación*. Madrid, CSIC, 1973.

(8) Así se subraya en el trabajo de A. Buj: «Inspección técnica, sistema educativo e innovación», en *Teoría de la Educación IV*, 1992, pp. 185-207 (aquí, p. 198). El autor lo refiere al ámbito del Estado, en el «dominio» o campo competencial propio de la Administración Central, pero también se puede extender al de las Autonomías: «Dirección General (de Coordinación y Alta Inspección), Servicio Central y Servicio Provincial; Demarcación Territorial; Coordinador y equipo de inspectores en la base». Se añade a continuación otra consideración, que examinaremos después: la relación entre verticalidad e individualidad.

da en el principio de la «autoridad» que en el de la «potestad»[9]. La orientación autoritativa está más próxima a la actitud de escucha y asesoría; el inspector o supervisor actúa aconsejando[10], para lo que cuenta con una competencia técnica reconocida por aquéllos a los que presta servicio.

Este enfoque de asesoría externa tiene una difícil adopción por parte de la inspección de los niveles educativos propios de la educación básica y, en concreto, de la escolaridad obligatoria. En efecto, tal como ha señalado Buj (1992), resulta problemático engranar la labor de auditoría (que se da cuando la función se centra en el diagnóstico y asesoramiento sobre los problemas), en el marco habitual en el que trabaja la inspección,

> dado que, en un Estado de derecho, el sistema educativo funciona para prestar y garantizar el derecho a la educación que asiste a los ciudadanos, razón por la cual se entiende la vinculación predominante de la Inspección a la función pública; esto explica la habitual dependencia de la Inspección a la función pública[11] (p. 186).

Con realismo, debe admitirse esta dificultad. Como también que no resulta fácil, desde un enfoque de inspección interna, cumplir con las funciones de asesoramiento e información que la normativa española (art. 61 de la LOGSE) asigna a la inspección educativa. En suma, que las funciones reguladas por la ley responden a dos enfoques de problemática armonización: unas responden más al de la inspección, entre tanto que otras (las más numerosas, emergentes y quizá de mayor alcance) se correlacionan más intensamente con el modelo de la supervisión.

¿La inspección, función individual o cooperativa? La respuesta a esta cuestión se encuentra vinculada con la de la participación del inspector-supervisor en la evaluación y toma de decisiones dentro de o sobre la organización o el sistema educativo. La tradición inspectora ha estado más próxima a la relación interindividual que a la propiamente cooperativa. En la actualidad, se está produciendo un cambio hacia una orientación en la medida en la que al inspector se le asignan nuevas funciones de carácter informativo, evaluador y asesor. En la actualidad, se está experimentando una evolución hacia una dinámica dialógica y cooperativa en la medida en la que se está haciendo una cuestión «pública» de las decisiones políticas sobre la educación[12].

Para dar una respuesta cabal a este conflicto entre acción individual y cooperativa, resulta útil relacionar la función inspectora con los modelos de evaluación y de innovación con el propósito de examinar, en cada caso, los límites para una posible toma de decisiones. Al respecto, son

---

(9) Esta distinción, propia del derecho romano, se ha estudiado por los analistas del lenguaje, quienes (como hiciera J.M. Esteve) nos han permitido diferenciar entre «autoritativo» y «autoritario». Recientemente, el enfoque humanista de las organizaciones ha recuperado la vigencia de esta diferenciación; ver: J. Fernández Aguado: *Dirigir personas en la empresa. Enfoque conceptual y aplicaciones prácticas.* Madrid, Pirámide, 1999, pp. 225-227.

(10) A. Buj, *art. cit.*, p. 186, recuerda a este propósito la vigencia del apelativo germánico «consejero escolar» para subrayar esa actitud consiliaria del inspector.

(11) Esta precisión se refiere estrictamente, claro está, a la inspección de los niveles educativos propios de la escolaridad obligatoria. En los niveles postobligatorios, y concretamente en los propios de la educación superior, nada se opondría a la puesta en práctica de una supervisión acorde con el funcionamiento propio de la auditoría externa o, cuando menos, de una auditoría mixta (externa-interna).

(12) Esta perspectiva ha sido adoptada por M. De Puelles: «Reflexiones sobre los aspectos socio-políticos del currículo», pp. 101-117 (aquí, p. 111), en J. Argos y M.ª P. Ezquerra (eds.): *Principios del currículum. IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas.* Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 1999.

interesantes los marcos conceptuales aportados, respectivamente, por Stufflebeam, sobre los entornos de decisión a partir de la evaluación, y por Lemaire y Nivoix, acerca de los entornos y procesos de innovación.

Stufflebeam (1976) ha propuesto una tipología de cuatro clases de entornos de decisión que se construyen, como en un sistema de coordenadas, a partir de dos ejes o dimensiones: el cambio educativo, mayor o menor, y la extensión de la información utilizable y utilizada por el agente o el cliente del cambio. Sobre esta base, se generan cuatro tipos de toma de decisiones:

- homeostático: requiere grandes aportaciones de información, sobre todo rutinaria, para, a través de pequeños cambios, lograr el reequilibrio (o la equilibración u homeorresis[13] en el sentido piagetiano del término); ejemplo: cambios en la planificación educativa;
- toma de decisión que opera a través de pequeños incrementos o cambios para lo que se precisa de escasa información; ejemplo: innovaciones educativas ordinarias;
- toma de decisión «neomovilista» relacionada con cambios de gran alcance, por ejemplo tecnológico, para el que se aportan informaciones específicas y que requieren evaluaciones continuas de carácter formativo; ejemplo: introducción de un nuevo enfoque tecnológico, o de las nuevas tecnologías de la información, en el sistema educativo;
- decisiones sobre cambios metamórficos de gran envergadura y extensión que exigen un consumo de grandes masas de información; ejemplo: reformas educativas (en el sentido técnico de la expresión).

En los cuatro entornos de evaluación y de decisión se requiere el concurso de la acción inspectora/supervisora. Posiblemente, la tradición inspectora resulte más compatible con los entornos de decisión de los dos primeros tipos, mientras que la supervisora lo sea con el tercero. A su vez, los cambios metamórficos requieren el concurso de «funcionarios»-«profesionales» pertenecientes a ambos tipos de tradiciones.

La innovación es una respuesta a los cambios percibidos en el medio de las organizaciones. La innovación educativa se define como «la introducción de nuevas ideas o prácticas dentro de los programas, estructuras o sistemas educativos»[14]. El análisis evolutivo nos permite distinguir la existencia de cuatro tipos de organizaciones, según que sus procesos y sus productos o servicios sean más o menos previsibles[15]:

- tipo I: organización caracterizada por la innovación,
- tipo II: de producción de masas,
- tipo III: calidad y mejora continua,
- tipo IV: organización postindustrial o neuronal (organización como sistema de aprendizaje, centrada en la búsqueda de la calidad y de la satis-

(13) J. Piaget: *Biología y conocimiento*. Madrid, Siglo xxi, 1977. Este sentido del equilibrio, no como *stasis* u orden, sino como ordenación o búsqueda continua del equilibrio, parece estar más de acuerdo con los sistemas vitales abiertos a la liberación y a la búsqueda y realización de valores. De otro modo, concluiríamos, con la mejor de las tradiciones controladoras sobre la inspección, que «la institución de control ha de estar de acuerdo con la sociedad de la que forma parte [pues], de lo contrario, la propia sociedad le quitaría el ejercicio del control pasándolo a otra institución o suprimiría dicha institución», según han expresado A Muñoz Sedano y A. Tiana: «Supervisión y evaluación del sistema educativo», p. 217, en A.J. Colom (edit.): *Política y planificación educativa*. Sevilla, Git-PreuSpínola, 1995.

(14) Eric: *Thesaurus*, 1996.

(15) Ver: B. Lemaire et Ch. Nivoix: *Gagner dans l'incertain*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 1995, pp. 33 y ss.

facción de las necesidades de los «clientes», tanto internos, como externos).

De acuerdo con estos dos criterios, las organizaciones de los tipos I y IV se caracterizan por la evolución imprevisible o una modificación importante de sus productos y servicios, entre tanto que las de los tipos II y III conocen una evolución previsible con escasos cambios en sus servicios. Por otra parte, los tipos II y IV experimentan un desarrollo menor en sus procesos, al revés que las de los tipos I y III.

¿A cuál de estos cuatro tipos pertenece la organización educativa? La observación de la realidad nos hace pensar que respecto del sistema educativo seguimos pensando y actuando «como si», tanto los procesos (sociales, demográficos, económicos, de enseñanza y aprendizaje, tecnológicos...), como los productos o servicios (tipos de personas, científicos y profesionales a formar; generación de conocimiento científico y tecnológico...), no estuvieran experimentando apenas cambio alguno, extremo bastante alejado de los estados actuales de las cosas. Es decir, parece que sigamos entendiendo qûe la Escuela es una organización del tipo II, de producción en masa. Y esto lo seguimos manteniendo en un momento en el que parece haberse producido la saturación del número y tasa de alumnos, lo que prueba que «la educación de masas» no es tanto un fenómeno de la demografía, cuanto una forma de pensar y de actuar de los gestores y de los profesionales de la educación.

Resulta evidente que en una sociedad plural la Escuela ha de actuar en contextos de diferenciación educativa; y que la propia acción educativa conforme a la racionalidad pedagógica[16] ha de ser diferenciadora. Algo muy distinto de considerar la acción educativa como una «producción en masa»; precisamente en los niveles de la escolaridad obligatoria.

Pues bien, la acción supervisora habrá de ser tanto más cooperativa, cuanto que entendamos que el entorno de decisión sobre el sistema es del tipo metamórfico, en los términos de Stufflebeam, y que la organización educativa es, o camina hacia, una organización del tipo IV de acuerdo con la tipología de Lemaire y Nivoix. Los sistemas educativos se encuentran actualmente abocados a grandes cambios en relación con las modificaciones producidas en los entornos culturales, políticos, económicos, tecnológicos y laborales. Tales cambios originan conflictos en las funciones y roles de los profesionales de la educación, inspectores incluidos. Para el logro de este tipo de cambios sistémico-ecológicos y organizacionales se precisa contar con un profesional experto en el dominio de competencias evaluadoras, de auditoría y de acción-intervención. Ese profesional es el inspector de educación formado para el uso de las técnicas de supervisión.

---

(16) Por el momento, no se cuestiona aquí qué tipo de racionalidad; siendo la racionalidad una de las características de la tecnología, no es ésa (la racionalidad tecnológica) la única posible en los asuntos educativos. Para el estudio de la racionalidad en la educación, ver: R. RODRÍGUEZ NEIRA: «Algunas formas de la racionalidad. El problema educativo», en *Teoría de la Educación IV*, 1992, pp. 73-89; y, del mismo autor [*cit.* como TEÓFILO R. NEIRA]: *La cultura contra la escuela*. Barcelona, Ariel, 1999. Sí que parece oportuno insistir en que todo análisis y cualquier decisión de índole pedagógica supone algún tipo de racionalidad pues, de otro modo, tiende a practicarse el reduccionismo, cuando menos implícito, de que toda racionalidad es de naturaleza tecnológica o instrumental (como muestra de esta forma de ver las cosas citamos un ejemplo: «El análisis del proceso de elaboración de la política curricular ha producido aportaciones importantes, especialmente la consideración de que este proceso no es en sí mismo un itinerario racional; es decir, no se estudian los problemas y como consecuencia se aporta el currículo preciso...»; *cfr.* M. DE PUELLES: *Reflexiones sobre los aspectos sociopolíticos del currículo*, p. 111.

EVALUACIÓN, ASESORAMIENTO. NÚCLEOS DE LA FUNCIÓN SUPERVISORA

La supervisión, tanto desde una perspectiva teórica, cuanto como función y actividad, se apoya sólida y continuadamente en la evaluación, hasta el punto de que frecuentemente resulta difícil discriminar entre una y otra. Diversos autores (Gómez Dacal, 1988; Buj, 1992; Teixidó, 1997), haciendo suya la propuesta hecha por Stufflebeam a propósito de la evaluación, distinguen entre una supervisión retroactiva y una supervisión proactiva o formativa. En efecto, puede hacerse así con tal de que se admita la posibilidad de que, en cada ocasión y circunstancia, y según el tipo de problema y de cambio a operar, la acción supervisora será más o menos acentuadamente retroactiva o proactiva; incluso que una misma acción de intervención supervisora participa siempre, en mayor o menor grado, de ambos sentidos (y significaciones). Esto ocurre por lo mismo que la evaluación, como una de las funciones de la supervisión[17], puede ser retroactiva (de producto) o bien proactiva o formativa (de proceso)[18].

En todo caso, el problema tecnológico de la evaluación no se juega únicamente en la dirección adelante-atrás. Se controla tanto cuando se da información hacia el origen, como hacia la meta o a las nuevas metas (en la función proyectiva de la evaluación). Más cabalmente, la eficacia de la evaluación no es una cuestión lineal, sino campal. Resulta preciso recoger y aportar información desde y hacia todos los espacios (sociales, comunitarios, políticos y administrativos) en los que se efectúa o que afectan o son afectados por la evaluación; del mismo modo, la evaluación se produce diacrónicamente, en todos los niveles (a nivel sistémico, escolar, institucional u «organizacional», de aula...) y en todo momento (en el antes-durante-después). Si la evaluación es verdaderamente generadora (*formative*), dará lugar, no sólo a agotar los espacios, niveles y tiempos realmente disponibles, sino a la creación de nuevas disponibilidades de ámbitos espacio-nivelar-temporal: será, en definitiva, creativa. Este es el sentido de máxima eficacia de una supervisión proyectiva.

Desde esta perspectiva, el modelo de la supervisión evaluadora ha de seguir un modelo del tipo CE3P (Contexto-Entrada-Planificación-Proceso-Producto) tal como se ha propuesto por Sarramona, Úcar y Vázquez a partir del enfoque de evaluación sistémica de Stufflebeam[19].

Evaluación y asesoramiento implican una atenta observación de la realidad. Los estudios sobre el concepto de asesoramiento parten del reconocimiento de ciertos principios a modo de presupuestos básicos (Vázquez, 1993):

---

(17) M.ª A. Casanova: «Supervisión educativa y evaluación», p. 174, en E. Soler (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid, La Muralla, 1993. La autora considera especialmente la relación entre supervisión y evaluación formativa por lo que, en consecuencia, considera que ésta se aplica a espacios o niveles más reducidos que la supervisión, de la que forma parte.

(18) E. Soler: «La perspectiva personalizada en el tratamiento de la inspección educativa», en *Bordón*, 51 (2), 1999, señala que «no hay por qué pensar que el asesoramiento sólo se da cuando existen situaciones problemáticas [pues] hay un asesoramiento menos ocasional, el previsor, que en el caso de la Inspección reviste mucha importancia y que es una tarea constante» (p. 223).

(19) Ver: J. Sarramona, X. Úcar y G. Vázquez: «Evaluación de la educación no formal», pp. 91-125, en J. Sarramona (ed.): *Educación no formal*. Barcelona, CEAC, 1990. Posteriormente, el modelo se ha matizado por Sarramona en: «La evaluación de programas en la educación no formal», pp. 201-233. El modelo se ha planteado por los autores en el contexto de la educación no formal, pero es susceptible, con matices, de aplicarse al ámbito de lo formal (¿es formal la evaluación de la inspección y no formal la de la supervisión?).

- la existencia de un problema o necesidad;
- la incapacidad, cuando menos relativa, del cliente, de quien experimenta el problema, para resolverlo por sí solo;
- la necesidad de no confundir el asesoramiento, y la deliberación, con el proceso y momento de la decisión; ni de quienes asesoran con aquéllos que han de decidir (no tienen por qué coincidir necesariamente).

Sobre esta base, puede concluirse que «asesorar no es igual (...) que decidir, ni ejecutar, aunque el asesoramiento lleva consigo la posibilidad de incrementar la capacidad del asesorado para adoptar decisiones, ejecutarlas y comprometerse con sus resultados»[20]. Por aquí vemos cómo, a través del asesoramiento, se produce una transferencia de conocimiento, de saber hacer, desde el asesor al cliente. Precisamente, ésa es una de las funciones atribuidas por la ley al inspector de educación: la de colaborar en la mejora de la práctica docente y en el perfeccionamiento de maestros y otros profesionales de la educación. Además, por esta misma vía se da lugar a una mejora de la autoconfianza de los profesores para resolver sus propios problemas[21].

En este sentido se ha manifestado el *Informe Delors* cuando ha vinculado la función de control que ejerce la inspección con una actitud dialógica entre sus miembros y los profesores:

> La inspección debe ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino también de mantener con él un diálogo sobre la evolución de los conocimientos, los métodos y las fuentes de información[22].

En el proceso de asesoramiento se identifican dos momentos y cuestiones clave: el reconocimiento del problema, de la necesidad o del error y la aplicación de un tipo de pensamiento adecuado a la situación y localización del problema. El modelo de pensamiento implícito en el asesoramiento participa de las características del «modelo análogo general de pensamiento» al que se refieren los especialistas en metodología de la investigación[23]. En esa misma medida, sigue un itinerario común con el proceso de investigación formal y con los procesos puestos en marcha para la resolución de problemas de la vida ordinaria. Por consiguiente, los puntos originarios del asesoramiento son dos, a saber, la identificación del problema y el reconocimiento de que su solución requiere acudir a la colaboración del experto.

Desde una perspectiva cognitiva, el arranque de la resolución del problema radica en la aceptación del conflicto, del problema o de la dificultad o, simplemente, del error, como oportunidad para aprender personal, institucional o neuronalmente (en el sentido dado por Lemaire y Nivoix a este término). Desde un horizonte sistémico, y desde la corriente actual del aprendizaje en las organizaciones inteligentes, se cumple el viejo mandato de que la perplejidad es el origen del conocimiento y de la

---

(20) G. VÁZQUEZ: «Supervisión y asesoramiento», 1993, p. 152, en E. Soler (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid, La Muralla (cursivas en el original).

(21) El desarrollo de la autoconfianza de los profesores resulta de crucial importancia dentro del enfoque de «la supervisión colaboradora», dentro del marco de la colegialidad, a la que se hará referencia más adelante. Ver: J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners*. Buckingham (Great Britain), Open Univ. Press (*passim*), 1991.

(22) UNESCO: *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996, p. 170.

(23) Ver: F. KERLINGER: *Investigación del comportamiento*. México, Interamericana, cap. I, 1975. También: J. DEWEY: *How me think* (traducción española: *Cómo pensamos*. Barcelona, Humanitas) 1990.

sabiduría. El asesoramiento consiste de algún modo en una suerte de conocimiento compartido.

La función del asesoramiento requiere una formación «teórica» y científica previa. La teoría significa, radicalmente, buscar la fundación y la fundamentación de los hechos más allá de los hechos mismos, más allá de los datos, y en su totalidad[24]. Se presenta aquí una forma de pensar dialéctico-dialógica según la cual desde la teoría se escudriña la realidad y el significado del hecho atípico o irregular (el problema, el error), para, posteriormente, poner en juego una forma de pensar y de actuar que tenga presentes las condiciones de la situación, digamos, del entorno.

El sentido y la «utilidad» de la teoría, de las ideas originales del asesor, radican en «saber mirar bien» las cosas, sin prejuicios que deformen la realidad de las cosas y su posibilidad de encauzarlas hacia un estado mejor[25]. El asesor guardará la distancia y las distancias debidas entre la teoría, los hechos y la situación en la que éstos acontecen. Si, además, tiene la pretensión de lograr algún tipo de inferencia al final del proceso de asesoramiento (de suerte que lo aprendido incremente su capacidad y la del cliente para afrontar otras situaciones problemáticas), su itinerario mental será del tipo siguiente: hecho o problema ⇒ teoría (alejamiento de la situación) ⇒ resolución (aproximación a la situación) ⇒ inferencia (nueva idea sobre los problemas).

Frecuentemente, se formulan dos «críticas», no siempre bien fundadas, acerca de las debilidades de la teoría o de las teorías en quien recoge información de la realidad con el propósito bien de explicarla, bien de intervenir sobre ella. Según la primera, «la teoría», como conjunto de creencias más o menos sistemáticas, nos impediría ver adecuadamente la realidad. Esta dificultad se salva si se acierta a guardar la debida distancia respecto de la situación, de tal manera que se preserve ese mirar bien las cosas mismas, pensándolas desde lo impensado.

Por otra parte, se atribuye a la teoría el sesgo de la sobredetermimación de la realidad que se contempla. Queda implicada aquí la cuestión de la racionalidad, y de qué tipo de racionalidad se traslapa respecto de la composición «problema-situación-meta-medios-persona». Nos encontramos con diversas posibilidades, pero todas ellas abocan a algún tipo de racionalidad: racionalidad epistémica, racionalidad científica, racionalidad tecnológica, racionalidad instrumental, racionalidad dialógico-moral.

Cabe formular críticas a la racionalidad científica hasta el límite de «la tesis de la hiperracionalización»[26] que se refiere a la tendencia de los políticos y administradores a formular y desarrollar el cambio so-

---

(24) Se sigue aquí la forma de pensar de M. HEIDEGGER: *Identidad y diferencia. Identität und Differenz.* Barcelona, Anthropos, 1990.

(25) Sugiere LEYTE (en la introducción al texto bilingüe de la obra citada de HEIDEGGER) que, cuando el autor alemán introduce el término *ereignis* y la explica siguiendo su sentido original como «asir con los ojos», «llamar con la mirada», se está recordando el sentido platónico del ver (del *eidos*) como la posibilidad de ver bien, de superar la inmediatez, el sentido de remontar una determinada situación, una fijación. Ver: A. LEYTE: «Introducción», 1990, pp. 47-48 (nota), en M. HEIDEGGER: *Identidad y diferencia. Identität und differenz.* Esta forma de ver la función inspectora coincide con la idea de GARCÍA HOZ de que la inspección implica una mirada de cerca, «un mirar en la proximidad de la compañía», V. GARCÍA HOZ: «La inspección escolar y sus aspectos humanos», en *Revista de Ciencias de la Educación* (150), 1992; citado por E. SOLER: *La perspectiva personalizada en el tratamiento de la inspección educativa,* 1991, p. 220.

(26) Esta tesis se ha desarrollado por A. WISE: «Why educational policies often fall: The hyperrationalization hypohesis», en *J. of Curriculum Studies 9* (1), 1977, pp. 43-57; la formulación se ha tomado aquí de las palabras de J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners,* 1991, pp. 84-85.

bre el supuesto de que las escuelas son organizaciones racionales y ordenadas[27]. Esta crítica afecta, sobre todo, a la determinación, al diseño del plan. «Lo técnico» se manifestaría, conforme con esta crítica, como «lo planificado» conforme con una racionalidad tecnológica[28] que, desde lo exterior, reduce las posibilidades que pueden llegar a darse en el tratamiento de las cosas. Por el contrario, si quienes piensan y hacen planes sobre las cosas lo hacen desde la tradición, entonces se crea la posibilidad de pensar por adelantado, lo que ya no es ningún planear[29]. Cuando el supervisor «sigue paso a paso» el plan (conforme con lo que reclama Soler)[30], está observando las exigencias liberadoras y proyectivas de una idea, de un plan bien fundado.

La evaluación y el asesoramiento son funciones de la supervisión que convergen en un punto: en el de la mejora de la educación, bien a nivel de sistema, bien a niveles más superficiales. Tal como ha reclamado Stufflebeam para la evaluación («la evaluación no es para comprobar, sino para mejorar»), la finalidad del asesoramiento trasciende sus propios límites y mira a la mejora del sistema.

La función de contribución a la mejora del sistema educativo exige que el supervisor actúe como guía, ejerciendo, desde dentro del sistema pero desde afuera del aula y del centro, un liderazgo real sobre los agentes del cambio educativo (directivos y profesores, pero también asesores y, en general, toda la comunidad educativa). El liderazgo se ejerce, directamente, sobre las personas, pero se proyecta indirectamente sobre los dos ejes fundamentales en todo sistema de trabajo: la conducta-tarea y la conducta social; en cada uno de los dos ejes se implican notas propias de carácter cultural y cognitivo[31]. El apoyo a cada una de estas dos dimensiones de la conducta debe realizarse sinérgica y contemporáneamente de tal manera que se logren los mejores efectos sobre el vector relación-tarea. Un adecuado desarrollo de esta función requiere que el supervisor ejerza un «liderazgo situacional», liderazgo que, como veremos seguidamente, reclama que la supervisión se efectúe mediante estrategias cooperativas.

SUPERVISIÓN CLÍNICA, SUPERVISIÓN COOPERATIVA Y LIDERAZGO SITUACIONAL

Una supervisión que se proyecte, tanto en la tarea como en la relación interpersonal, requiere un tipo de evaluación y asesoramiento centrado en los procesos clínicos que se dan dentro del aula y de la organización educativa. El apelativo «clínico» se

---

(27) TEIXIDÓ, en *Supervisión del sistema educativo*, pp. 84-85, aporta ejemplos tomados de la experiencia profesional del inspector en el que éste ha de hacer frente al conflicto planteado entre la observancia de la normativa legal y las decisiones prácticas y realistas adoptadas por la dirección de los centros educativos en contextos muy específicos.

(28) A juicio de HEIDEGGER, «todo análisis de la situación se queda corto al interpretar por adelantado el (...) todo del mundo técnico desde el hombre y como su obra. Se considera lo técnico (...) como el plan que el hombre proyecta y que finalmente le obliga a decidir si quiere convertirse en esclavo de su plan o quedar como su señor» (*Identidad y diferencia. Identität und differenz*, pp. 80 y 81). De acuerdo con esta forma de pensar, en ninguno de los dos casos el hombre se escapa del dominio de la técnica.

(29) HEIDEGGER: *Identidad y diferencia. Identität und differenz*, pp. 96 y 97.

(30) E. SOLER: *La visita de inspección*. Madrid, La Muralla, 1991.

(31) J. SCHEERENS ha examinado la relación entre información, conocimiento e instrucción y dirección en su trabajo: «¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros?», pp. 779-805, en ICE Universidad de Deusto: *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, Universidad de Deusto - Ediciones Mensajero, 1996.

apropia aquí del significado que le diera Dewey[32] cuando se refería al aula como «laboratorio de aprendizaje», esto es, como entorno en el que se producen los problemas de aprendizaje y sociales que permiten que el profesor aprenda de su práctica profesional. Todavía hoy se conecta este término con el principio de la relación entre teoría y práctica en la formación de maestros y profesores[33], tanto como de médicos e ingenieros, tal como planteara Dewey entonces y como se sigue reclamando hoy desde la perspectiva de la formación de prácticos (practicantes) reflexivos[34]. La expresión, ya centenaria, de aprendizaje clínico ha sido asumida desde el horizonte de la Pedagogía crítica[35] para referirse a que es dentro de los límites de la clase-como-laboratorio, y no en «los laboratorios», en las aulas magnas o en las bibliotecas, donde el profesional aprende a cuestionarse críticamente su propia tarea[36].

La supervisión clínica se muda en supervisión cooperativa cuando dos o más profesionales entran en una relación de triangulación con un problema de la práctica educativa. Los defensores de la supervisión cooperativa, en su caso más puro, defienden este modelo en contraposición de los modelos de relación vertical, de tipo jerárquico (modelos arriba-abajo), que, a su juicio, no resuelven los problemas, no ya de falta de competencia para resolver los problemas educativos, sino de falta de autonomía y autoconfianza profesional.

La supervisión cooperativa se presenta, en ciertos escenarios, bajo el estandarte de «la liberación», en oposición a la preocupación directiva, de orientación «opresora», relacionada con la orientación de la rendición de cuentas (*accountability*), control de la calidad, eficiencia, efectividad y formas, más o menos sutiles, de sanción y de vigilancia[37].

Sin embargo, la supervisión clínica no tiene por qué reducirse a la modalidad de relación de ayuda entre pares o iguales, sino que también puede aplicarse a las formas propias de una supervisión externa, o a las de la inspección educativa. Del mismo modo que la investigación cooperativa entre iguales (a partir del principio de «la práctica como investigación») no excluye la posibilidad de una investigación científica, de sólido estatuto epistemológico, que arranque de la práctica y retorne a ella mejorada por los propios profesionales, así la supervisión cooperativa resulta compatible con el ejercicio de la supervisión que hemos tipificado como externa. Sólo han de observarse dos requisitos básicos, a saber: que los cambios educativos requieren la convicción de quienes han de efectuarlos (los profesores y directivos) y que la racionalidad implicada en el control propio de la función de supervisión ha de ser una racionalidad de orientación dialógica.

---

(32) J. DEWEY: *The relation between theory and practice in education*, 1903.

(33) G. VÁZQUEZ: «El principio de la relación entre la teoría y la práctica en la formación de profesores», en *Bordón*, 1981.

(34) D.A. SCHÖN: *La formación de practicantes reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1990. E. BÁRCENA: *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Edit. Universidad Complutense, 1994.

(35) J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners*, p. 19.

(36) Con alguna frecuencia, quienes pretenden expulsar de los espacios «teóricos» toda posibilidad de conexión entre la propia teoría y la práctica deberían releer el citado trabajo clásico de DEWEY para quien, siempre que se observen ciertos requisitos, incluido el de la alternancia de los elementos del binomio teoría-práctica, se puede generar un aprendizaje experencial y significativo.

(37) J. SMYTH: *Teachers as collaborative learners*, p. 73. Pese a esta crítica, no se puede negar la contribución de la supervisión a la mejora de la calidad del sistema; ésta es la tesis de la siguiente aportación: G. VÁZQUEZ: «La Inspección de educación como garante de la calidad en el contexto de la LOGSE», en *III Simposio Europeo de Inspección Educativa*. Benalmádena (Málaga, 30 de marzo-4 de abril), 1992.

El liderazgo propio del supervisor maduro ha de ser del tipo de situacional. Este tipo de liderazgo es necesario en todo caso ya que la función de control y guía requiere una adecuación suficiente a las exigencias de cada entorno, pero resulta particularmente exigible en casos de mayor complejidad y en tipos de situaciones muy específicas y diversas. Teixidó la justifica en estos términos:

> Cada centro escolar representa una situación por sus propias características (geográficas, socioculturales, organizativas), pero fundamentalmente por el comportamiento del colectivo de profesionales docentes y de forma muy directa por la capacidad y madurez profesional y personal de los profesores que integran el equipo directivo[38].

Se justifica aquí este tipo de liderazgo por dos razones: la cultura propia de cada organización educativa (la tesis de la hiperracionalización, llevada a su valor extremo, hace que se espere el cumplimiento del principio de que «todas las escuelas son iguales») y el diferente estilo y competencia humana y profesional de los componentes de los equipos directivos.

Más arriba se ha apuntado que el liderazgo situacional es el propio del supervisor maduro. Quiere decirse del supervisor experto. En efecto, en los modelos de experticia pedagógica[39] se identifica la conducta del profesional experto precisamente como la de quien identifica y resuelve problemas en términos contextuales e interactivos. El experto supera ese tipo de aprender y de saber peculiar del principiante («saber que»), incluso del perito («saber cómo»), para llegar a un «saber por qué» y a un «saber para qué», saberes distintivos de quien ha adquirido una capacidad profunda de tipo interpretativo.

ACTITUDES Y ESTRATEGIAS PARA LA ACCIÓN-INTERVENCIÓN EN LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA

Los estudios sobre la supervisión educativa plantean siempre el problema funcional. Son menos frecuentes las propuestas sobre las competencias que han de dominar los supervisores. En este caso, y sin entrar en ulteriores consideraciones acerca del concepto de competencia[40], entenderemos que los supervisores han de adquirir una serie de capacidades específicas organizadas en derredor de competencias lingüísticas, psicosociales, técnico-profesionales y organizativas[41].

Si hubiera que reducir, u organizar, estas competencias a un solo tipo, sería al primero. En efecto, por lo que hemos examinado hasta ahora, el supervisor ha de dominar las actitudes y estrategias relativas a:

- la auditoría (saber observar; escuchar, analizar y sintetizar e informar; esto es, procesar información);
- el diálogo y el consejo profesional.

Estas competencias se constituyen como capacidades profesionales, esto es, como especificaciones de la función técnica de control, sobre y dentro del sistema, que el inspector o supervisor ejerce habitualmente. Por otra parte, cuando se habla del componente actitudinal de las competencias, debe entenderse que se hace tam-

---

(38) TEIXIDÓ: *Supervisión del sistema educativo*, p. 85.

(39) G. VÁZQUEZ: «La Pedagogía como ciencia cognitiva», en *Revista Española de Pedagogía*, 49 (188), pp. 123-146.

(40) Para profundizar en este concepto puede examinarse el siguiente trabajo: P. HAGER: «Conceptions of competence», en *Proceedings of Philosophy of Education 49*, 1993, pp. 355-364.

(41) Estas últimas en el sentido de «organizacionales», y no como organizadoras, habida cuenta de que sólo muy excepcionalmente el supervisor, y quizá a costa de dejar de serlo, ha de intervenir directamente en la organización y gestión de los espacios educativos.

bién desde la perspectiva profesional y en modo alguno, como bien se ha encargado de precisar Buj[42], con referencia a los modos de ejercer la función inspectora en relación con el contexto político-social en el que se ejerce (sólo en este sentido puede hablarse de actitudes autoritarias o de controles arbitrarios).

Sobre las competencias propias del auditor, ha señalado este mismo autor lo siguiente:

> Una tarea global y singularmente profesional puede ser la que realice la inspección diagnosticando los problemas y asesorando sobre los modos de corregirlos, por ejemplo, en una institución educativa, para hacer que alcance los objetivos propuestos: ésta sería una labor de auditoría (1992, p. 186).

La información recogida a través de la auditoría ha de verterse en un modelo de evaluación del sistema u organización educativa, como el que Castillejo ha propuesto para la educación formal[43].

Una segunda configuración de competencias del supervisor se organiza en torno al diálogo. Ya se ha apuntado previamente que el tipo de racionalidad presupuesta en la supervisión técnica, clínica y cooperativa, es de tipo dialógico (sin renunciar, por ello, a la fundamentación científica de sus propuestas). Ahora cabe insistir en que el diálogo supone racionalidad. Para ello, podemos argumentar con el pensamiento de Smyth (1991) para quien, siguiendo a Fay (1977)[44], la diferencia entre un modelo de control burocrático de la educación y el modelo que aquel autor adjetiva como educativo y transformador radica en que en este caso se reclama un control a través de la conciencia del propio profesor y de su discurso dialógicamente bien elaborado.

La actitud y la competencia dialógicas se requieren transversalmente en todos los procesos de la actuación inspectora-supervisora. Sin embargo, lo son mucho más en las situaciones de conflicto propias de las instituciones y de situaciones y tiempos ricos en complejidad e incertidumbre. Hoy se acepta sin dificultad que las organizaciones inteligentes aprenden de los problemas y tensiones, pero no siempre ha sido así[45]. En el *Libro Blanco* que antecedió a la LOGSE se puede ver cómo se interpretan negativamente los conflictos:

> Para que la Inspección educativa pueda cumplir las tareas de asesoramiento, apoyo, mediación y prevención de situaciones de conflicto (...) es imprescindible que conozca los distintos elementos del sistema educativo y los proyectos de reforma y renovación que impulsen los correspondientes poderes públicos[46].

Cualquier supervisor, en su función asesora, ha de practicar una actitud pru-

---

(42) A. Buj: *Inspección técnica, sistema educativo e innovación*, p. 186.

(43) J.L. Castillejo: «Modelo integral de evaluación de la calidad del sistema educativo: el estado actual de una investigación», en *Sociedad Española de Pedagogía: La calidad de los centros educativos*. Alicante, IX Congreso Nacional de Pedagogía, 1988. El modelo de auditoría D-N-E (dimensiones, niveles, espacios) se ha desarrollado en una versión para la educación no formal en: J.L. Castillejo, J. Sarramona y G. Vázquez: «Pedagogía laboral», en *Revista Española de Pedagogía*, 46 (181), pp. 421-440, 1998.

(44) B. Fay: «How people change themselves: The relationship between critical theory and its audience», pp. 200-233, en T. Ball (ed.): *Political theory and praxis*. Minneapolis, Minn. University of Minnesota Press, 1977.

(45) Se han identificado diversos estilos de gestión; *cfr.* L. Munduate, J. Ganaza y M. Alcaide: «Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones», en *Revista de Psicología Social 8* (1), 1993, pp. 47-68. A partir de la aplicación de una encuesta, identifican cinco estilos: de integración, de servilismo, de dominación, de evitación y de tendencia al compromiso.

(46) *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, MEC (aquí, cap. XIV, p. 32), 1989.

dentemente preventiva respecto de los riesgos, pero eso no quiere decir que la única perspectiva que cabe adoptar ante el conflicto sea la de la prevención. En el texto citado se pueden encontrar dos limitaciones: el reduccionismo implícito en la consideración negativa del conflicto y la consideración sobreentendida de que las reformas y renovaciones provocan perturbaciones. Desde luego, todo cambio educativo, y en general todo cambio social, excita resistencias y conflictos por y entre los más directamente afectados (en este sentido, los clientes más inmediatos de las reformas y renovaciones educativas son los profesores y directivos de los centros educativos). Ahora bien, también se puede argumentar de modo inverso, a saber, que los conflictos organizativos, siempre que se diagnostiquen, analicen y traten adecuadamente, constituyen una fuente importante para la innovación y el cambio positivo en educación[47].

Así, pues, ante las situaciones conflictivas se puede concluir lo siguiente:

- el conflicto es inevitable dentro de las organizaciones abiertas;
- dentro de una organización, los conflictos surgen por disfunciones de las estructuras o como consecuencia de grandes perturbaciones producidas en su entorno;
- existen conflictos productivos y destructivos, pero, en general, y siempre que reciba un tratamiento adecuado, todo conflicto ofrece un potencial de contribución a la génesis de comportamientos innovadores y al desarrollo de la organización;
- la búsqueda de resolución del conflicto excita comportamientos inteligentes que pueden concluir, o no, en el logro del consenso;
- las organizaciones más inteligentes son las que aprenden a desarrollarse en situaciones de conflicto.

En conjunto, podemos decir que el balance que arrojan los conflictos para las organizaciones es globalmente favorable, con costes y beneficios. Cualquier intervención en una disputa o conflicto en el seno de una organización debe valorarse a la luz de un conjunto de principios que podemos adoptar como criterios de decisión[48]:

- consultar antes de disputar;
- tratar de favorecer una visión cooperativa, más que competitiva, de los problemas;
- dividir los problemas en partes;
- aplicar estrategias de resolución que se han mostrado eficaces en casos análogos;
- ordenar los procedimientos de resolución de conflictos en una secuencia de menor a mayor coste (de tiempo, de energía, de generación de nuevos conflictos, etc.);
- utilizar procedimientos para la solución de conflictos de bajo coste organizativo;
- utilizar, en cada caso, las estrategias más adecuadas, desde las más centralizadas (ejemplo: cambio de cultura) hasta las más periféricas y puntuales;
- formar a los directivos en el dominio de las estrategias de resolución de conflictos.

Como se puede advertir, estos criterios se organizan en torno a dos ejes: uno, metodológico (de simplicidad, orden y estructuración) y, otro, de tipo económico

(47) G. Vázquez: *Supervisión y asesoramiento*, pp. 167-168.

(48) Esta propuesta se basa, básicamente, en la elaboración de Brett, Goldberg y Uri (1990); aquí se ha tomado, modificándola para ampliarla y ordenarla más adecuadamente de G. Vázquez: *Supervisión y asesoramiento*, p. 169.

(preferencia de las estrategias de bajo coste). Por lo demás, el último criterio refuerza el principio de que el supervisor tiene como una de sus funciones la de incrementar la competencia de directivos y profesores para la identificación y resolución de los conflictos, así como la de mejorar su competencia dialógica.

LA INSPECCIÓN-SUPERVISIÓN COMO DETECCIÓN-CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN/DEL SISTEMA

Hemos concluido previamente que la evaluación es una función substantiva y constituyente respecto de la inspección y supervisión. Tal función se realiza técnicamente con el propósito de contribuir a la mejora del sistema (ésta es la justificación científica y profesional de la supervisión). Ahora bien, conviene destacar que el desarrollo de la función inspectora ha conocido una tecnificación y una profesionalización (tomando este término simplemente como proceso mediante el cual una actividad adquiere un carácter «profesional», posee un reconocimiento social y ejerce unas funciones que se justifican por basarse en un conocimiento específico y sistemático)[49]. Dentro de este proceso, la función de control ha debido superar los estadios de la observación y descripción hasta cubrir también la evaluación y la propuesta de mejora de los estados y procesos del sistema[50].

Desde una perspectiva informativa («informacional») y cognitiva, la inspección-supervisión consiste en un subsistema que opera procesando (recogiendo, elaborando y emitiendo) información relevante para la subsistencia y mejora del propio sistema. Para comprender adecuadamente el papel de la inspección dentro de una organización tan compleja como es la de la educación formal, resulta muy apropiado examinarla desde el horizonte de la concepción sistémica. Aunque resulta ya habitual que los estudios sobre organización y sobre supervisión educativas adopten el enfoque sistémico y ecológico[51], son todavía escasos aquéllos que se hayan propuesto aplicar la TGS (Teoría General de los Sistemas) a la inspección técnica de educación.

Buj se aplicado a este esfuerzo en el citado trabajo. Y lo ha hecho distinguiendo las dos perspectivas más nucleares de la TGS: la estructural y la funcional[52]. Desde la perspectiva estructural-funcional, la

(49) Para un tratamiento más extenso de la «profesionalización» con referencia a las profesiones educativas, ver: A. REQUEJO, A. RODRÍGUEZ, M.A. SANTOS y J.M. TOURIÑÁN: «Formación técnico-profesional y mercado de trabajo», 1991, pp. 151-188, en L. NÚÑEZ (ed.): *Educación y Trabajo*. Sevilla, 1991, Preu-Spínola; y los trabajos de TOURIÑÁN: «La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica», en *Revista de Ciencias de la Educación* (141), 1995; «Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo», en: *Revista de Ciencias de la Educación* (164) 1995; y el trabajo, en colaboración de: J.M. TOURIÑÁN, M.A. SANTOS, M.ª M. LORENZO y A. RODRÍGUEZ: «Profesionalización educativa y nuevas tecnologías: una relación a consolidar en el siglo XXI, 1999, pp. 89-98, en: RODRÍGUEZ, et. al., (coords.): *Cambio educativo: presente y futuro*, 1999. Ver también, en relación con la profesionalización como un proceso de desarrollo personal y profesional: J. SARRAMONA, J. NOGUERA y J. VERA: «¿Qué es ser profesional docente?», en *Teoría de la Educación* 10, pp. 95-144 1998, (principalmente, el punto 2.1, pp. 98-100).

(50) CASANOVA: *Supervisión educativa y evaluación*, p. 179.

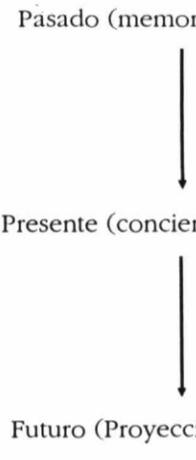
(51) Un estudio interesante de las reformas educativas desde la perspectiva ecológica puede examinarse en E.W. EISNER: «Educational reform and the ecology of schooling», en *Teachers College Record 93* (4), 1992, pp. 610-627. El autor estudia las escuelas como sistemas vivos e identifica cinco dimensiones básicas de las reformas escolares: intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa; la aportación de la supervisión resulta capital en las dos últimas dimensiones.

(52) A. BUJ: *Inspección técnica, sistema educativo e innovacón* (pp. 187-189: Concepción sistémica de la educación e inspección técnica).

aportación principal de la inspección radica en:

- asegurar una buena interconexión de los distintos niveles y elementos del sistema;
- verificar que funcionan adecuadamente estas conexiones;
- garantizar la unidad del sistema[53] cuando se producen perturbaciones y alteraciones en el entorno del sistema, o cuando se produce un cambio, desde la regulación centralizada, a la regulación periférica;
- aportar la retroalimentación que permita contrastar los resultados y logros con las metas propuestas;
- controlar los mecanismos que aseguran la dirección de desarrollo de la organización.

Estas aportaciones se pueden organizar en torno a un eje bipolar que se puede representar así:



Como se puede advertir, esta organización tiene un carácter com-positivamente cognitivo y dinámico. Por una parte, se representa cómo la inspección-supervisión contribuye a pensar la identidad del sistema, conociendo sus orígenes y tradiciones, analizando sus creencias representaciones, esquemas de acción, rutinas, problemas y patologías, etc.

El término «pasado» tiene una fuerte carga significativa que debe aclararse: no es que la inspección represente el pasado de los sistemas educativos[54], sino que es el registro vivo de su memoria colectiva y sistémica. Sólo desde el conocimiento de lo que ha sido (de lo que subyace como un estar siendo todavía), el sistema educativo se puede conocer anticipadamente; se puede «pensar por adelantado» qué podrá ocurrir en la dinámica de los sistemas, sobre todo en situaciones de profundas reformas estructurales y funcionales como en el presente. Quizá sea por esto por lo que la inspección (ahora en evolución hacia una concepción de supervisión técnica) sea una organización multicentenaria que contribuye a la pervivencia de los sistemas educativos más allá de todos los usos, y abusos, que, desde ella y sobre todo con ella, se hayan podido cometer.

En la memoria, de largo-medio plazo pero inmediatamente activa, de la Inspección están registrados problemas y prácticas rigurosamente actuales como los siguientes: el control concurrente y cooperativo o no, del poder central con los poderes locales; la organización central y uniformadora contra una organización descentralizada y autónoma del sistema educativo; la formación pedagógica de los

(53) Esta unidad del sistema no puede entenderse como unidad del sistema educativo (formal) en su conjunto, toda vez que los niveles de la educación superior y específicamente universitaria quedan fuera de la competencia de la inspección educativa, al menos tal como está actualmente regulada en España y en otros países de referencia para nosotros.

(54) ANDRIANNE (1986), según cita aportada por A. MUÑOZ SEDANO y A. TIANA: *Supervisión y evaluación del sistema educativo,* 1995, p. 224, formula que «quizá la inspección escolar sea una reliquia del siglo pasado». El contexto en el que se formula esta creencia es el de la inspección en su función de control legal.

inspectores; la adquisición de la condición de Inspector a partir de la experiencia docente; la vinculación entre la función supervisora y la promoción de las reformas e innovaciones educativas; la aportación de la inspección a la formación permanente de maestros y profesores; la relación entre la inspección de enseñanza primaria y enseñanza secundaria; la tensión entre la «obediencia debida» de los inspectores como funcionarios públicos y su responsabilidad técnico-profesional, etc.[55]

Si pensamos el sistema educativo desde una perspectiva cognitiva, la inspección es, como ya se ha apuntado, un subsistema de procesamiento de información, una organización inteligente específica del propio sistema que actúa con algún grado de autonomía (y de prudencia) en la valoración de la información sensorialmente captada dentro del sistema y de sus relaciones con el entorno. Dentro de este proceder, adquiere mucha importancia la captación de los errores y disfunciones del sistema, como situaciones en las que se generan los problemas que hacen posible el propio desarrollo de la educación. De aquí que la evaluación y prospectiva de los sistemas educativos sea inviable, e impensable, sin el concurso de una función supervisora.

EL ANTES Y EL DESPUÉS TEÓRICOS DE LA ACCIÓN DE CONTROL SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO

La supervisión es una función de control de la realidad del sistema educativo. Ahora bien, esta función presupone una forma propia de conocer y de aprender sobre la realidad sujeta a regulación. Siempre es necesario examinar la validez de los supuestos subyacentes ciertos conceptos pedagógicos fundamentales, pero mucho más, como ha reclamado Popkewitz[56], en tiempos de reformas educativas. De aquí que sea conveniente, a la hora de reflexionar sobre la supervisión como función profesional, formular algunas cuestiones básicas acerca de:

- la naturaleza del currículo y de la instrucción;
- el papel de la Escuela como organización del conocimiento en la Sociedad de la información;
- la posibilidad de un compromiso entre la función técnico-profesional en la educación y la función social propia de la escuela;
- las formas de conocer propias de la supervisión y del supervisor.

Respecto de la primera cuestión no hay una sola respuesta, y mucho menos una respuesta universalmente válida. Diferentes prácticas curriculares y distintas decisiones sobre la instrucción implican diversas creencias respecto de aquello en lo que consisten el aprendizaje, la enseñanza, la instrucción y la formación. Siguiendo la huella de Habermas[57] y de Grundy[58], Streibel sintetiza así los tipos de intereses humanos[59]:

- El interés humano técnico, inserto en formas de conocimiento empíricas y analíticas que representan el

(55) Estos problemas connaturales, a fuer de históricos, con la inspección pueden verse en las fuentes citadas de la historia de la inspección; el último de los problemas citados se encuentra en: M.ª V. Reizábal: «La inspección, entre la "obediencia debida" y la "responsabilidad crítica"», 1993, pp. 95-110, en E. Soler (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa*.

(56) T.S. Popkewitz: «Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», en *Revista de Educación* (305), 1994, p. 104.

(57) J. Habermas: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1986 [2].

(58) S. Grundy: *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1991.

(59) M.J. Streibel: «Diseño didáctico y práctica humana», pp. 177-206 (aquí, p. 182), en R.O. McClintock, M.J. Streibel y G. Vázquez: *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid, CIDE, 1993.

mundo en términos de objetos, procesos y leyes y que son útiles para describir su transformación cuando son objeto de explotación técnica.
- El interés humano práctico, relativo a formas de conocimiento históricas y hermenéuticas que representan los mundos físico, social y cultural como «textos» que han de interpretarse para que lleguen a adquirir una significación válida.
- El interés humano emancipador referente a esa forma crítica de conocimiento que se adquiere cuando, a través de una reflexión colectiva de las prácticas sociales, se elaboran teoremas críticos válidos para reestructurar prácticas futuras.

En el citado trabajo, Streibel describe cada uno de los tres tipos de intereses humanos, pero encuentra mejores oportunidades en los dos primeros respecto de la función del diseño didáctico y de las formas en las que los corresponsables de la construcción del conocimiento escolar (entre los cuales se encuentran los supervisores escolares) se relacionan con el currículo, se relacionan entre sí y se forman representaciones acerca de él. Aunque a primera vista se presenta una solución contradictoria entre esos dos tipos de intereses, también propios de los supervisores, ambos participan de un tipo de dificultad común:

- cómo traducir acciones humanas en, o desde, comportamientos;
- o, dicho de otro modo, cómo llegar a utilizar los hechos y conocimientos explícitos mediante el (o «nuestro») conocimiento tácito (en el sentido estudiado por Polanyi).

Por esta vía, la supervisión y el supervisor puede dar cuenta del «tratamiento» analítico y comprensivo-interpretativo de las acciones y hechos aparecidos a propósito de la evaluación del sistema educativo y de la función de auditoría y asesoramiento.

La supervisión y la inspección de educación han de reflexionar también acerca del papel de la Escuela como organización del conocimiento en la Sociedad de la información. Este problema, crucial en nuestra época, plantea nada menos que la conveniencia de plantear un nuevo tipo de educación y de contrato social sobre ella, tal como aparece implicado en las reflexiones del *Informe Delors*[60]. Evidentemente, este problema acarrea importantes consecuencias acerca de cómo evaluar y cómo prestar servicio a la escuela y a sus profesionales.

Una tercera cuestión teórica relevante es la de la posibilidad de un compromiso entre la función técnico-profesional en la educación y la función social propia de la escuela. En efecto, la construcción dialógica de la escuela como comunidad requiere un tipo de saber y de quehacer interactivo entre los diversos «intereses» en concurrencia sobre el sistema educativo y sobre las organizaciones escolares. En relación con la cuestión precedente, ha de buscarse la posibilidad de acuerdo entre la sociedad civil (hoy, de perfil cognitivo) y la función técnica en la educación[61].

Finalmente, resulta pertinente plantearse cómo se llega a constituir un tipo de conocimiento genuino o característico del supervisor. Al respecto, Soler afirma que la supervisión se apoya en tres pilares: la observación, el seguimiento y el

---

(60) UNESCO: *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*, p. 267.

(61) Este punto se ha tratado por G. VÁZQUEZ: «¿Es sostenible una educación pública de calidad en la crisis de la sociedad del bienestar?», en *Educación, Salud y Trabajo. Revista Iberoamericana* (0), 1999, pp. 119-138 (aquí, pp. 135-138).

examen de la educación[62]. De los tres, el fundamento básico es el de la observación sistemática (y sistémica), continua y contextualizada. La dificultad que se plantea aquí aparece en la relación de oposición, cuando menos aparente, entre conocimiento sistemático y conocimiento contextualizado por cuanto se exige que el mismo cognoscente (el inspector) al que se le exige una visión racional del conjunto del sistema educativo ha de conocer e interpretar la realidad del entorno específico (de aula, de centro educativo...) sobre el que actúa en funciones reguladoras y de asesoramiento.

Acaso no se le pueda exigir al inspector un singular conocimiento de más alto nivel que el del dominio de las generalizaciones intermedias[63]. Este es un buen argumento para solicitar un incremento de la coordinación dentro de la función de supervisión como forma de lograr una mejora de los entornos específicos e intermedios del sistema y como vía para la mejora global del sistema educativo.

La supervisión y los supervisores deben integrarse en una cultura institucional de vinculación con la calidad del servicio educativo a la comunidad; conjuntamente con otros profesionales de la educación, ha de contribuir al logro de objetivos comunes relacionados con las «4-I» (intereses, ideología, información y cultura institucional)[64]. De este modo se logrará, también, que la supervisión, función de conocimiento del sistema educativo, favorezca una forma de conocimiento y de pensamiento compartido sobre la educación.

---

(62) E. SOLER: «Estructura epistémica de la Supervisión escolar», 1993, pp. 19-56, en E. SOLER (coord.): *Fundamentos de supervisión educativa* (aquí, p. 34).

(63) Los estudios sobre las generalizaciones de rango o amplitud intermedia gozan de tradición en el ámbito epistemológico. Autores como BLUEDORN y EVERED (1978) y BONDY (1978) han hecho propuestas sobre la contribución de estas generalizaciones a la construcción de las más sólidas construcciones teóricas. Sobre el papel de este tipo de conocimiento sobre el currículo, véase: G. VÁZQUEZ: «El modelo de la investigación-acción en el currículum», pp. 71-91, en J. SARRAMONA (ed.): *Currículum y educación*. Barcelona, CEAC (aquí p. 77-78), 1987.

(64) Esta propuesta corresponde a C.H. WEISS: «How interest, ideology, information and institutional affect teachers and principals», en *Teachers College Record* 97(2), pp. 571-590. Este mismo punto se ha tratado por G. VÁZQUEZ: «¿Es sostenible una educación pública de calidad en la crisis de la sociedad del bienestar», 1999, p. 137.



SUPERVISIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

FRANCISCA MARTÍN-MOLERO (*)

RESUMEN. Este artículo pretende reflexionar sobre la problemática de la calidad docente, que es prioritaria en el sistema educativo formal. El análisis crítico se intenta llevar a cabo desde una óptica nueva. Esto es, enfrentando la educación a las necesidades educativas de la sociedad, como consecuencia de los problemas ocasionados por las actividades inadecuadas de los seres humanos durante el siglo que ahora abre sus puertas al tercer milenio.

Siendo considerada la educación como la clave para cambiar el comportamiento humano, este trabajo pone su acento en la «supervisión de la calidad docente», pieza básica del cambio; pese a existir otros factores que, también, inciden en la mencionada calidad. Sobre todo cuando, según Ball (1990), estamos entrando en la *Era de la Educación*.

Asimismo, pretende dilucidar las dimensiones fundamentales de la supervisión de dicha calidad explicitando los conceptos, cuyo contenido encierra el propio título. Mediante este análisis crítico-reflexivo, el trabajo propone algunas alternativas congruentes con los planteamientos del mismo.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la enseñanza es un concepto controvertido, pese a que la sociedad y, más concretamente, las empresas parecen tener criterios bastante claros no sólo para seleccionar al personal en virtud de la calidad de la formación recibida sino que ISO 9000 (International Standard Organization) posee toda una serie de normas *«cuyos sistemas de calidad aseguran el modelo para la calidad de la inspección...»* (Lamprecht, 1996, p. 27). Sin embargo, los problemas que entraña la calidad docente —que son muchos y complejos— no parecen haber alcanzado criterios estándar para el control de la tan deseada y deseable calidad. Mas no se puede decir que no existan baremos de evaluación (*Cfr.*: Care, 1974) para controlar la calidad de los docentes. No obstante, es cierto que la enseñanza implica, de una parte, la complejidad del estilo cognitivo-perceptivo (Martín-Molero, 1998) de las diferentes personas e instancias (alumnos, profesores, padres, administración, etc.). Y, de otra, la orientación de aquella calidad docente que se presume en función de las necesidades, motivaciones e intereses de todos los afectados. Mas, como el propio concepto que de calidad poseen los distintos afectados es diverso, éste viene a condicionar sus respectivas expectativas en lo que concierne a los indicadores y niveles de dicha calidad docente.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

En efecto, en la enseñanza, ni todos entienden la calidad de la misma manera ni tampoco todos persiguen lo mismo. Así que, ya, de partida, el problema resulta tan evidente como interesante y complejo. No sólo los términos no significan lo mismo para las personas implicadas, sino que además no persiguen las mismas metas. Eso sí, coinciden en algo muy importante: la preocupación por el tema. La calidad es un problema que preocupa. Pero, a quien más preocupa es a los profesionales encargados de su supervisión. Y no es de extrañar, porque la propia OCDE (1994) asocia el término calidad a otro concepto, no menos polémico: el cambio. Se trata de un concepto controvertido, que implica otro, que no lo es menos, para subrayar su gran complejidad. Tanto es así que los diferentes observadores no comparten ni siquiera «*las mismas percepciones sobre las prioridades*» para un determinado tipo de cambio.

Si Hördelin tiene razón cuando dice que «el hombre es un animal de costumbres». Y si la educación es la clave para el cambio de las costumbres y hábitos sociales, según afirman los científicos (Atchia, 1995), entonces, lo que hay o habrá que cambiar será el tipo de educación. Pues la circunstancia histórica actual exige una mejora considerable de la calidad de la educación, y, en particular, de la enseñanza o educación que se imparte en las aulas, que entraña o presupone la calidad del profesional de la docencia.

Pues bien, este trabajo pretende reflexionar sobre la problemática de la calidad docente desde una nueva óptica, cara a la «Era de la Educación» que, según Ball, (1990) abre el siglo XXI. Al propio tiempo trataré de dilucidar las dimensiones fundamentales del propio concepto, ajustadas a las necesidades y problemas de los tiempos. Asimismo, intentaré enfocar, críticamente, algunos aspectos básicos sobre los parámetros y criterios que —a mi juicio— supondrían una mejora efectiva de la supervisión docente.

Empezaré por definir los términos en el contexto semántico en el que los voy a emplear en este trabajo, porque pretendo facilitar la comprensión del sentido de mis reflexiones, por polémico que pueda resultar para algunos.

EL SIGNIFICADO DE LOS TÉRMINOS, PRIMERO

Para que se produzcan los cambios de mejora es necesario que tenga lugar la comunicación, es decir, el intercambio de ideas y, en consecuencia, es más probable que se adopten las más pertinentes a la mejora. Por ello, conviene partir de lo que para cada cual significan los términos que empleamos acerca de lo que entendemos por calidad docente y supervisión de la misma. Esto nos exige proceder con el ejemplo, esto es, explicitando cómo vamos a entender los conceptos clave del título de este trabajo, dado que nos proponemos que se entienda su contenido. En caso contrario resultará difícil, si no imposible, provocar la crítica o el asentimiento, aunque sólo sea a fin de posibilitar el intercambio de información. Por tanto, el primer paso es puntualizar el significado de los conceptos básicos relativos a la «supervisión de la calidad docente» según los vamos a entender y a manejar en este trabajo.

Y como —para los hispanohablantes— el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* es el código que cumple la función de fijar lo que significan las palabras, lo consultamos para comprobar que el vocablo *calidad* se puede conceptualizar de dos maneras, en términos relativos (1) y en términos absolutos (2), veamos:

(1) *Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie*
(2) *En sentido absoluto, buena calidad, superioridad o excelencia*

En el primer caso, unos docentes pueden ser comparados con otros, aun teniendo en cuenta que acontecen en contextos diferentes. En el segundo, cada docente, según la circunstancia particular, se toma como referente de sí mismo, pues cada uno puede y debe aspirar a cotas de calidad superiores a las que presenta en un momento dado. En definitiva, cada centro puede aspirar a la «excelencia», concepto que se baraja, hoy, ligado al de «calidad total». En este segundo sentido se mueve la teoría y la investigación sobre el tema, en el momento actual, de donde se desprende que no se trata de un concepto novedoso. Es más, arranca de los años veinte. Sucedió al otro lado del Atlántico en el seno del mundo empresarial (Cantón, 1996), al igual que otros tantos conceptos como la *Teoría del Training* (Teoría de la Formación) de Gagné (1965), o tantos otros modelos que se ocupan de la calidad y la innovación aplicados a la enseñanza (*Crf.:* Joyce y Weil, 1980. En particular los apoyados en la psicología cibernética o el desarrollo tecnológico. Aspectos éstos que promovieron en el ámbito educativo el control y, por tanto, dejaron el terreno abonado para la «*organización de la inspección*» (*Cfr.:* Juran y Gryna, 1993).

En la década de los sesenta, el concepto de calidad se aplica a la enseñanza, sobre todo en Estados Unidos, gracias al famoso Informe Coleman (1966). Recordemos que el germen partió de la propia administración, incentivando a las universidades que promovieron cambios valiosos; porque la esclerotización del sistema educativo es una de las peores enfermedades, por cuanto supone ir contra-corriente; ya que el cambio, hoy, es inevitable en si mismo. De hecho, en diferentes universidades llegaron a distintos modelos de formación del profesorado —llave maestra de la calidad de la enseñanza— con vistas a renovar o innovar el sistema educativo en todos sus niveles, con indicadores adecuados a cada nivel educativo.

Mientras, el concepto calidad ya había calado en Gran Bretaña, de tal modo que Richmond (1969) en su obra *The Education Industry* se permite recoger los adelantos de la época aplicados a la enseñanza. Es, entonces, cuando emergen los modelos didácticos para la efectividad, tales como: el «aprendizaje para el dominio» (*Mastery learning*) de Bloom y Carroll, la *enseñanza programada* y la enseñanza por ordenador (*Programmed and Computer Instruction*), en sus diferentes versiones, basadas en la Teoría de Skinner, la *Microenseñanza* de Allen y Ryan, etcétera. Todos estos modelos consiguen un progreso teórico considerable gracias a que permiten incrementar la calidad de la enseñanza.

Y así, en los países de referencia, incluido Japón, se aplica, al ámbito de la enseñanza, la teoría de la calidad. Se obtienen definiciones concretas referidas a este campo, como las de Carroll, Parry, etc. que ya he analizado en otro lugar (Martín-Molero, 1985, p. 49). Estos autores consideran la enseñanza como una empresa. Una empresa humana, muy especial. Pero dicha consideración les permite aplicar a ésta «la teoría de la calidad».

Uno de los primeros en definir el concepto de calidad aplicado a la enseñanza fue Carroll, quien la entendió en términos del «grado en que la presentación, explicación y ordenamiento de la tarea que debe ser aprendida se aproxima al óptimo para un determinado alumno». Por su parte, Parry la define como el «ajuste satisfactorio a las especificaciones y diseño de manera tal que el resultado provoca satisfacción... servicio serio y exactitud». En términos idénticos, se viene considerando la calidad más recientemente (Berry, 1992) aunque, ahora, ligada al concepto de transformación «total», tipo de estrategia que implica a todo el personal.

En la década de los ochenta, pese a que algunos ya habían puesto el grito en el cielo, por considerar la enseñanza como

una empresa, sin embargo, en dicha década, debido a los logros que alcanza la teoría de la calidad en las empresas, se consolida y con ella la proliferación de «actividades en función de la calidad», como apunta Galgano (1993). Bien con acento en la «*calidad total*» bien con acento en *la excelencia*. Lo cierto es —aunque resulte irónico— que lo que se rechazaba se termina aceptando. De modo que Berry (1992) viene a coincidir casi en términos idénticos con Parry: la calidad se viene a entender como *un método de gestión cuyo objetivo es mejorar... la satisfacción y expectativas de los clientes*. Si bien hemos de admitir, por varias razones que no son del caso, que los aspectos de la calidad en la enseñanza presentan cierto rezago histórico, al igual que otras teorías educativas que hemos importado —si se me permite— con frecuencia a destiempo y en condiciones inapropiadas.

El término «docente» (del latín *docens, -entis*, p. a. de *docere*, enseñar) designa bien al profesor, bien al centro en el que éste realiza su actividad junto con los discentes. Aquí sólo pretendemos hablar del profesor docente que profesa con coherencia su papel y asume las funciones que este último entraña.

Si bien no se puede ignorar que podría referirse al conjunto de factores organizativos del centro de enseñanza, siempre que éste constituye el marco en el que aquél lleva a cabo su ejercicio profesional. Mas el intento de profundizar que pretendemos, siquiera mínimamente, nos impone la restricción de centrarnos sólo en el problema de la «supervisión» referida al «docente»; esto es, a la actividad del profesorado, porque tal es el objeto de estudio de este trabajo. De lo contrario, nos quedaríamos en un inventario de generalidades sobre la calidad del centro y los diversos factores que intervienen en éste, cuando el centro —como tal— no figura en el título de nuestro trabajo.

Tomando el término *docente* como sinónimo de *profesor* se puede comprobar que éste designa no sólo a la «persona que ejerce o enseña una ciencia o arte», sino que, precisamente, requiere que dicha persona profese la ciencia o arte que enseña. De tal modo que si consultamos el significado de «profesar» *(De profeso)* comprobamos que éste coincide con el que designa al profesor en su doble vertiente de:

- «Ejercer una ciencia, arte, oficio, etc.»;
- «Enseñar una ciencia o arte».

Lo que intentamos resaltar es que ejercer la profesión de la enseñanza implica conocer la disciplina, amar y creer en unos principios propios de la actividad docente. De modo que la mejor manera de creer y amar los valores y principios de tal actividad es la coherencia entre lo que se dice que son (teoría) y su práctica; al menos, de tal modo que permita iniciar u orientar a otros —los discentes— en su estudio. Y ya que la docencia que se imparte en las aulas es una parte muy importante de la educación, la profesión docente entraña los valores y principios de la educación misma.

Hasta aquí todos los significados de los términos que estamos analizando parecen, en teoría, encajar. El problema, pues, estriba en la práctica. Es decir, en la coherencia que media entre las cosas que se aman o se dicen amar: creencias, conocimientos, y principios y su correspondiente aplicación a la vida práctica.

Sobre todo, en la etapa histórica en la que nos ha tocado vivir, en la que más que nunca, lo que se espera de los docentes que profesan los principios y valores educativos es que los apliquen a su vida diaria, que los pongan en la acción, en el aula y fuera de ella, en su práctica personal como ciudadanos. Porque enseñan más con su coherencia, con sus actos que sirven de orientación o guía, que con cuantas elocuentes palabras puedan articular a favor de los valores, de las disciplinas, etc. Hasta ese punto los estudiantes, hoy en día, parecen estar de acuerdo con la célebre críti-

ca de Hamlet: «*palabras, palabras, palabras,...*» (*words, words, words,...*), ya no tienen valor, se dice todo, el papel lo aguanta pero los oídos no. Todos, y no sólo los estudiantes, estamos más de acuerdo con la sabiduría que encierra el aforismo «*los hechos hablan con mayor elocuencia que las palabras*». Éste nos recuerda que para que el docente haga honor a sus enseñanzas teóricas, el cómo las enseña (método) en la práctica es fundamental. Sobre todo, su propia práctica diaria, que es la que, en definitiva, habla de aquello que profesa.

Sin embargo, no todos los que eligen la carrera de docente la eligieron en primer lugar. Esto es, muchos de los que terminan ejerciendo como docentes pueden no tener ese amor a su profesión. Y este hecho, a veces, causa problemas en su formación inicial y, lo que es peor, puede que hasta en su formación permanente a lo largo de su ejercicio profesional.

Y, por fin, el propio término «supervisión» lo entendemos, de igual modo que el diccionario. Según éste, procede de «supervisar», designando la actividad de «*ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros*». En nuestro caso, inspeccionar las actividades que realizan los docentes, en tanto que funciones propias de su trabajo. La inspección, por tanto, tiene a su cargo la difícil, compleja e interesante tarea de cuidar, velar o controlar la calidad docente.

Una vez hemos aclarado cómo vamos a entender los términos de la «*supervisión de la calidad docente*» procede enfocar, más de cerca, el polémico tema de la calidad en relación con la supervisión.

LA SUPERVISIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE EN NUESTRO CONTEXTO

El propio parlamento europeo llegó a tratar el tema de la calidad docente y llegó a ponerlo en cuestión, tal y como refleja el propio título del informe (*The teacher in question*, 1987). ¡Tan alta es la preocupación sobre la formación del profesorado! El *Libro blanco sobre la educación y la Formación de las Comunidades Europeas* (1995) recoge, asimismo, esta preocupación para hacer evolucionar la formación y la educación a lo largo de toda la vida, adaptándose al nuevo milenio.

En nuestro país, esta preocupación se recoge en la LOGSE (1990) en su Título IV, que destina a la calidad de la enseñanza. En el propio Preámbulo se pueden encontrar los siguientes términos:

> *...asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es objetivo de primer orden para todo el proceso de la Reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica las transformaciones substanciales, decisivas de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples efectos sociales y compromete a la vez a los distintos protagonistas directos de la educación.*

Entre los aspectos básicos de la calidad de la enseñanza que recoge la LOGSE, podemos encontrar explicitados algunos aspectos básicos, específicos de la «calidad docente» que —a mi juicio— si se llevaran a la práctica fielmente y con los procedimientos adecuados, hasta sus últimas consecuencias, mejorarían considerablemente el *status quo*. Entre éstos destacan los siguientes:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Nótese que la «programación docente» depende de la «formación del profesorado». De cómo éste entiende las orientaciones de la administración, las disciplinas, los métodos que conoce o no para impartirlas y su capacidad para ponerlos en la acción. Porque nadie aplica un método cuyos pa-

sos desconoce (sintaxis). Más difícil resulta que conozca la justificación de los mismos (semántica), dado que ya supone actuar con conocimiento de causa. Si ya entramos en averiguaciones de «por qué» actúa así y no de otra manera, podemos entrar en serias dificultades. Claro, que estos aspectos dependen de la formación inicial que recibe el profesorado y que no podría suplir la inspección educativa, por razones obvias.

También hay que admitir que la «cualificación» y la «formación» que reciben los futuros docentes escapan a su control. Esto es, no depende de los estudiantes la formación de sus formadores, al menos directamente. Luego entramos en un problema del tipo del que describe la sabiduría popular diciendo: «la pescadilla que se muerde la cola». Es decir, que cuando recibe la formación inicial el estudiante-docente no esta en condiciones de exigir el tipo de formación que necesita recibir para luego hacer frente a su ejercicio profesional.

Pero aunque a la «inspección educativa» le corresponda asesorar, ayudar, alentar, orientar, controlar, etcétera, cuando los docentes no disponen del suficiente bagaje metodológico ¿qué puede hacer la supervisión educativa esporádica? ¿no tiene ésta demasiados centros y problemas? ¿cómo se puede mejorar, realmente, la calidad docente? He ahí la cuestión.

Hemos visto que la LOGSE proponía, además, la «evaluación» como procedimiento para controlar la calidad. El acierto de ésta es que funcione, seria y adecuadamente; pero con los criterios pertinentes a cada nivel, así como con una coordinación entre los distintos niveles, al menos de la educación primaria a la universitaria.

Por «adecuadamente» entiendo que tales hechos se lleven a cabo con criterios objetivos pero dinámicos, actualizados, útiles, prácticos, funcionales, justos, contextuales y reales,... Es decir que, tal vez, haya que poner mayor acento en revisar los métodos de selección y seguimiento del profesorado en ejercicio. Métodos que pueden partir de un estudio sobre cómo proceden los países de nuestro entorno para tomar lo mejor de cada uno y adaptarlo a nuestra cultura y posibilidades económicas. El modelo de selección docente funcionarial, «de por vida», tal y como se aplica, no parece ser el más adecuado, pese a un funcionamiento bueno de la supervisión o inspección de servicios.

Y sin embargo, ahí está, todavía, la Ley de Reforma Universitaria (artículo 39.2) y los Reales Decretos que la desarrollan como reguladores de la selección del profesorado universitario, encargado de formar a los docentes para el resto de los niveles del sistema educativo y al resto de los profesionales.

Y ello pese a los conflictos, peticiones, críticas, explicaciones, etc. porque, en definitiva, la universidad tiene como misión formar a los educadores de los docentes. Con el agravante de que, si bien es cierto que el fracaso escolar en la Unión Europea es de un 20%, no es menos cierto que en nuestro país ese porcentaje sube al 26%, según los últimos datos de la OCDE. Pero, además, apunta este organismo que uno de los factores que inciden en dicho fracaso son los propios centros docentes, en los que juega un papel clave el profesorado. Eso sí, junto a los centros docentes figura el sistema y los padres. ¿No sería, por tanto, más justo decir que fracasa la acción docente y no los alumnos? Porque no son éstos —los alumnos— los que han de adaptarse a los centros, ni al sistema, sino al contrario. La enseñanza es la que ha de adecuarse a las necesidades de los individuos y al desarrollo y problemas de los tiempos. Un indicio que encuentro muy significativo de lo que exige nuestra era, a la enseñanza, se desprende de la reciente sentencia de los Tribunales de Justicia en favor de permitir a un alumno de 8 años, que siga su método de aprendizaje, vía Internet, sin ajustarse a la escolarización reglada (Lao, 1999). Porque es la enseñanza la que ha de adecuarse al aprendizaje y no

al revés. Mas para ello habría que revisar con urgencia algunos pasos elementales, entre los que figuran los siguientes:

- La calidad de la formación inicial y permanente de los docentes. Y muy especialmente convendría revisar el sistema de selección del profesorado de los formadores de los docentes.
- La supervisión debería partir de la propia formación del profesorado, toda vez que éste yace en la raíz de la calidad docente en el resto de los niveles. Esto es, la inspección debería abarcar, entre sus funciones, el control de la calidad de la enseñanza en la universidad, que es su raíz y no en sus efectos, tratando de 'integrar' a los llamados 'desintegrados'. Porque cabe la pregunta: ¿sabe el profesorado lo mínimo necesario para enseñar cuando termina su carrera?

El asunto entraña gran complejidad, y además hay que tener en cuenta algunos factores —a nadie se le escapa— que son de índole económica: recursos humanos, medios materiales e investigación. O sea, que tal vez haya que invertir más en educación, pero enfocando la raíz de los problemas, que causa el propio sistema, en lugar de ir buscando soluciones para los parches.

Puesto que es bien sabido que la calidad del sistema se retroalimenta, sobre todo, en el nivel universitario, éste es la clave de cómo funcionan los docentes en el resto de los niveles, dado que éste es responsable de cómo enseñan los docentes, si salen sabiendo algunos métodos o no; si son capaces de ajustar y adaptar la enseñanza de sus disciplinas a las necesidades y problemas de los distintos contextos de nuestra sociedad, según hemos expuesto más arriba. Pues bien, parece que a tal fin, el nivel universitario debería contar con la supervisión y la evaluación correspondientes como el resto de los niveles.

ASPECTOS DE CALIDAD DOCENTE EN LA NORMATIVA ACTUAL

No es que la normativa vigente no contemple aspectos importantes para llevar a cabo la supervisión educativa, pues la propia LOGSE (1/1990) admite que la calidad de los centros se define en virtud de «la actuación de los profesores y los resultados de los alumnos» aunque existan otros indicadores. Entre los aspectos de calidad docente más relevantes que encomienda dicha ley, a la supervisión educativa, se encuentran las siguientes funciones:

- *Participar en la evaluación* del sistema educativo. Incluso explicita que ésta servirá para orientar el sistema educativo de manera permanente a las necesidades sociales. Asimismo, aclara quiénes han de ser evaluados: alumnos, profesores, los procesos educativos, los centros y la propia administración. La cuestión clave es ¿se lleva a cabo este tipo de evaluación? Y en caso de que se lleve ¿cómo se realiza y qué efectos produce?
- *Asesorar e informar* a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- *Colaborar en la mejora de la práctica docente...* y de los procesos de renovación educativa.
- *Velar por el cumplimiento de las leyes.*

Dichas funciones las amplía la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros* (LOPEGCE, 9/1995). Con referencia a los aspectos evaluativos de la calidad educativa, por ejemplo, explicita:

- La participación de la comunidad... en la definición de su proyecto educativo, la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la inspección educativa y la investigación. Es muy importante que la comunidad participe en la toma de decisiones sobre el tipo de enseñanza o educación que ha de llevarse a cabo en las aulas a cargo de los docentes. Por eso, quizás, no olvida explicitar la formación adecuada que ha de recibir el profesorado –inicial y permanente- para conseguirla, con el asesoramiento técnico de la inspección.
- Asimismo, puntualiza e insiste en la relevancia de la evaluación –aplicable, periódicamente, por medio de la inspección educativa- con el fin de adecuar, de manera permanente, el sistema educativo a las demandas y necesidades sociales, apropiadas al contexto. Es esta disposición aclaratoria de la normativa vigente un gran acierto, al menos, en teoría. Es más, incluso, el documento legal plantea diferentes modalidades de evaluación:
  - Externa al centro, en la que colaborarán distintos sectores de la comunidad educativa.
  - Interna al centro, que se realizará según el precepto legal, al finalizar cada curso.

Es más, la normativa indica que debería informarse a la comunidad educativa de los criterios y procedimientos utilizados, así como de los resultados obtenidos. Pero uno de los problemas, tal vez, radique en cómo se entiende y aplican estas disposiciones a la realidad práctica. El primer interrogante es el siguiente: ¿en qué grado se cumplen todos estos preceptos? ¿Se llevan a efecto estas disposiciones? Y, si es así, ¿qué grado de calidad logra su aplicación? ¿Hasta qué punto sirve de modo funcional la propia ley a sus pretendidos objetivos?

Veamos algún ejemplo que conozco muy de cerca. Pese a que en la Facultad de Educación —centro donde se forma al profesorado— se manejan términos y conceptos para identificar la calidad educativa, tales como: calidad total (Drumond, 1995), efectividad, eficiencia, logros, excelencia, etc., y pese a que en sus aulas se estudian distintas modalidades de evaluación (Sttuflebeam y otros, 1985): inicial, procesual, formativa, final, interna, externa, etc. hay que decir lo siguiente:

- Que la evaluación externa hay que ponerla en cuestión o definirla con mayor claridad y de manera más concreta porque, al menos, yo, tras veinte años de docencia en dicha Facultad, no la conozco, salvo un cuestionario que se suele pasar a los estudiantes, generalmente en época en que ellos han recibido ya el resultado de su evaluación.
- Que por lo que respecta a la evaluación interna, cada profesor evalúa su materia, no existiendo -que yo sepa- criterios ni procedimientos unificadores ni siquiera dentro de cada departamento. Lo que quiere decir que dos profesores que imparten la misma materia, sea por ejemplo, didáctica, no evalúan ni los mismos contenidos, ni emplean los mismos procedimientos, ni se puede homologar el conocimiento final obtenido, en la misma materia, por estudiantes que la cursaron con profesores diferentes. De tal modo que puede darse el caso, de hecho se da, de que un suspenso con un docente suponga un sobresaliente con otro. Mas esto sería irrelevante, si no fuera porque posteriormente, en virtud de la calificación, se otorgan puestos. Y la pregunta crucial es ¿es necesario saber algo de didáctica, por ejemplo, para exhibir

un aprobado? He ahí la cuestión. Porque puede darse el supuesto, de hecho se da, de que algún docente decida no evaluar, y cambiar la evaluación de conocimientos mínimos por la realización de un trabajo sobre un tema elegido por parte del estudiante, no como complemento, sino para justificar la nota. Evidentemente, si se trata de una materia troncal (necesaria) se plantean dos cuestiones: o la materia no es necesaria, o no se imparte. Esto sin apelar a los solapamientos y otros problemas.

Estos hechos llevan a la simple conclusión de que no se garantizan unos conocimientos mínimos de una disciplina, objetivamente, a todos los estudiantes que la cursan en el mismo año académico. Siendo los docentes más «progresistas» —a juicio del alumnado, hablando, claro, a corto plazo— los que no hacen examen, obviamente. Es más, se está planteando un tema peligroso y hay que decirlo: los estudiantes tratan por todos los medios de suprimir la evaluación alegando que otros profesores no la hacen. No sería justo generalizar pues para ello habría que llevar a cabo la investigación pertinente. Hay evidencias sobre alguna materia —que yo sepa— que con objeto de asegurar el principio de «*igualdad de oportunidades*», ante los mismos conocimientos, con independencia del docente que impartiera la disciplina, todos los estudiantes fueron evaluados con las mismas preguntas, el mismo día, a la misma hora. Éste era un departamento y puede que haya más, en otras facultades.

Algunos entendemos que éste es un paso saludable para garantizar el nivel de logros por parte de los alumnos-docentes, pues el principio de igualdad de oportunidades, para que los estudiantes alcancen unos conocimientos mínimos —si es que son necesarios—, debe quedar por encima del docente, ya que éste queda evaluado con los resultados que obtienen sus alumnos.

Tengo experiencia de haber sido docente de español en Londres. Mis alumnos eran examinados por expertos en evaluación, que fijaban el standard y los respectivos niveles, ante unos mismos conocimientos y capacidades, con bastante objetividad, para un determinado nivel. Todos los centros recibían la prueba cerrada el mismo día, prueba que se remitía para su corrección, a los expertos evaluadores. Dicha evaluación yo la entendía como la evaluación de calidad de mi trabajo docente. No quiere esto decir que durante el proceso de enseñanza, la inspección no acudiera al aula para comprobar el funcionamiento del trabajo docente. La inspección supervisaba la intervención docente durante el proceso para comprobar *in situ* los aspectos metodológicos prácticos de la enseñanza.

No estoy segura de que la libertad de cátedra que tienen los docentes universitarios y pese a los indicadores temáticos por disciplinas que propone el BOE, lleve a una «*igualdad de oportunidades*» en lo que concierne a los conocimientos mínimos necesarios en la formación inicial de los docentes. De lo que sí estoy segura es de que todos los estudiantes tienen derecho a dicho «principio de igualdad de oportunidades». ¿No sería menester teniendo en cuenta que la universidad forma profesionales, y para asegurar la calidad docente, una investigación sobre los conocimientos mínimos de las disciplinas básicas? Algo más deberán de saber los que terminan la carrera que los que la empiezan; pues en el supuesto contrario la conclusión es demasiado arriesgada.

La mayor parte del profesorado dice defender el citado principio de igualdad de oportunidades frente al aprendizaje, pero ocurre que en la práctica no proponen las fórmulas conducentes a su aplicación. Puede que sea debido a que existen diversos modelos de enseñanza, más de una decena, según una reciente investigación

(Martín-Molero, 1999). Pero no haría falta la existencia de tantos, bastaría que hubiese dos paradigmas: uno a favor de la objetividad (intersubjetivamente contrastada) y otro a favor de la subjetividad del estudiante o del profesor, que ambos casos se dan, para que sucedieran los hechos que acontecen.

DIMENSIONES DE LA *CALIDAD DOCENTE* PARA EL NUEVO MILENIUM

Las dimensiones de la calidad docente emanan de las dimensiones de la propia enseñanza, sólo que adaptada a las necesidades y problemas que han tenido, tienen o pueden tener lugar en la vida real de nuestra era, llamada por algunos postmoderna. Mas la enseñanza que realiza un profesional de la docencia, hasta qué punto realmente ¿promueve, estimula, orienta y/o ayuda el aprendizaje, con vistas a capacitar a los futuros profesionales, docentes u otros, para dar respuesta a los problemas que entraña la vida actual? Estas dimensiones teóricas de la enseñanza ya las he considerado en *El método* (1993, pp. 200 y ss.) agrupadas en torno a tres ejes, que son: el propio acto didáctico, los criterios para evaluar la enseñanza y la metodología docente. Mas esta trilogía se fragua en la formación del profesorado en la que ha de iniciarse el propio proceso de supervisión de calidad docente, con vistas a la posibilidad de alcanzar la realidad práctica en el resto de los niveles educativos.

Porque la educación global, completa, para la vida, es cometido ineludible y expreso de la docencia que se ejecuta en las aulas por profesionales. Así lo prescribe la normativa vigente, para la enseñanza formal. La enseñanza, como educación que se imparte en las aulas, tiene «*por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos...*» (Declaración Universal, Art. 26.2, recogido en la Constitución, Art. 27.2). No es posible hablar de «pleno desarrollo» si no se imparte una educación que alcance a todos los ámbitos de la persona, en particular de los necesarios para conducirse en la vida. Mas resulta irónico que, después de lo que ha llovido desde Séneca («... *sed vitae discimus*»), todavía hoy, la educación que se imparte en las aulas no parece cumplir con su primordial misión: facilitar el aprendizaje para la vida, íntegramente. Sobre todo, cuando se investigan cuestiones de «calidad total». Pero, en fin, bien sabido es que los hechos superan con demasiada frecuencia la ficción, en muchos otros temas, y ¿por qué no cabría aplicarlo al hecho educativo institucionalizado?

Hasta el momento, la educación formal no ha tenido más que trémulos intentos de incorporar cambios que produzcan una mejora de la calidad docente. Antes al contrario, algunos de tales cambios bien podrían entenderse en sentido inverso al objeto que se persigue. Por ejemplo, ¿cómo se puede pretender la comprensión global de los problemas actuales, con un plan de estudios que forma al profesorado en parcelas de materias atomizadas e inconexas? Esto sucede tras una Reforma que pretende ajustar la educación a las necesidades y problemas de los tiempos. ¿Qué problemas? Ésta es la pregunta que podríamos hacernos, si no fuera porque dichos problemas vienen siendo descritos, por lo menos, desde comienzos de los años setenta por numerosos autores y organismos internacionales.

A estas alturas de los tiempos, los problemas concretos de la enseñanza son los problemas de la vida, entendida ésta en sentido amplio, según ya he expuesto en otro lugar (1996). Porque la vida humana no se limita al aspecto biológico, sino que abarca mucho más: su vida espiritual, mental, social, personal, laboral, cultural,

etc. Algunos llaman a estos aspectos «medio-ambientales». Pero ¿qué se entiende por «medio, por ambiente y por educación ambiental»? Es tarea fácil acudir al diccionario, aunque sólo sea para cerciorarse. Pero, claro, si se parte de una certeza dogmática —condición inadecuada para poder aprender— entonces se puede confundir la propia imaginación con el significado que proporciona el diccionario, lo que constituye un grave escollo para la comunicación, en general, y para la didáctica, en particular. Quedan ya lejanos los tiempos en que un cerebro podía dominar toda la información. Esto, hoy, no es posible porque el conocimiento científico «*se dobla cada poco más de tres años*» (Maestre, 1995, p. 10). Pero la enseñanza se propone el intercambio de información, lo que requiere partir del significado de los términos que se manejan entre docentes y discentes. Muchos hablan con palabras desconociendo su significado, mientras, eso sí, estudian y hablan de «calidad de la enseñanza».

Este hecho permite que no sea el Ministerio de Educación y Cultura el que se ocupe de promover —en todas las actividades de la enseñanza formal— la llamada «educación ambiental». Temiendo que el sustantivo «educación» pudiera perder su esencia y el derecho a recibirla en la llamada Educación General Básica, o, tal vez, como si la educación integral pudiera no ser ambiental y ésta hubiera que añadirla a la educación básica desde el comienzo y mediante el aprendizaje instrumental de las competencias estrictamente docentes. Acaso ¿se puede enseñar a leer y escribir en abstracto, sin cultivar a un tiempo el gusto por la belleza, el amor a la naturaleza y la propia responsabilidad para conducirse diariamente en el medio sociocultural en el que nos movemos? Acaso ¿tiene sentido concebir una educación para la escuela, otra para la ciudad y otra para salir al campo? Entonces ¿a qué se llama «pleno desarrollo de la personalidad»?

Y, ¿cómo se puede hablar de «calidad docente» sin tener en cuenta, en la enseñanza, en la formación —inicial y permanente— del profesorado los problemas de la vida, los problemas del medio? Es más, ¿cómo se puede hablar de «educación global» de la persona o de «educación en valores» cuando los «valores de la vida» los hemos puesto casi al margen de la educación? No le falta razón a Roszak (1985) cuando dice que «los problemas de la persona son los problemas del planeta» y viceversa. Por tanto, la educación ambiental —que es global en valores personales, sociales y ecológicos, que sirve para la vida, porque parte o se funda en ella y para la vida completa sirve, etc.— debe ser básica o primaria y así ha de tenerse en cuenta en la práctica, y, por tanto, ha de iniciarse en la propia formación de los docentes. Entonces, ¿qué sentido tiene buscar la calidad fuera de donde debe operar? Vamos a intentar trazar, desde esta nueva óptica educativa, tres núcleos indicadores de la calidad docente, con el fin de supervisarla, integrada en todos los niveles del sistema educativo y, sobre todo, en la propia formación de los profesores. Éstos núcleos son:

- La calidad de la educación global de la persona, adecuada a los problemas de los tiempos.
- La calidad de la educación en la práctica de valores que posibiliten el crecimiento humano.
- La utilidad y practicidad de la educación para la vida de los ciudadanos.

Examinaremos, brevemente, estos tres núcleos con indicadores más concretos que permitan la supervisión del crecimiento de la calidad docente y, con éste, de la calidad humana.

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN *GLOBAL DE LA PERSONA*

El problema de la *educación global* no es un problema nuevo, data de los griegos,

quienes sólo la concebían como tal si afectaba a todas las dimensiones educables de la persona: la mente, los sentimientos y afectos y la capacidad física de actuar.

Lo que sí constituye un problema nuevo es la globalización de los problemas humanos para cuya comprensión ha de preparar la educación. Y, desde luego, constituye algo nuevo las varias revoluciones tecnológicas habidas en este siglo. Por tanto, existe una necesidad de cambiar la educación, una educación que vaya más allá para hacer posible el crecimiento humano, a comienzos del tercer milenio. Esta necesidad es reciente y urgente, toda vez que la «globalización» mundial o la mundialización globalizada de los mismos es un hecho que no tiene precedente en la historia de la humanidad, según constata el propio desarrollo tecnológico. Por tanto, cuando se forman profesionales para la docencia, al menos, han de responder a las necesidades del momento histórico. Comprobado que la educación no lidera los cambios sociales, por lo menos, ha de preparar críticamente para hacer frente a ellos. En caso contrario, es bastante probable que a King y Schneider no les falte razón cuando sugieren el necesario cambio de la educación. Si no se produce dentro, se verá obligada a cambiar desde fuera. En esa línea, Noguera explica cómo, hoy, la tecnología permite funcionar a la Universidad Oberta de Cataluña, la virtual «de verdad» (1999, p. 44):

> *...como un servicio público con igualdad de oportunidades y tasas fijadas por el Ministerio de Educación y Cultura, existe en Cataluña el verdadero concepto de universidad virtual. No existen clases, no existen profesores y no existen alumnos, todos trabajan desde los ordenadores de su lugar de trabajo y obtienen tan buenos resultados como los del sistema tradicional.*

Resulta evidente que con este tipo de universidad se consiguen los mismos resultados que con la convencional. Y, por lo menos, se ahorra el tiempo que se pierde en transporte, pudiendo dedicar ese tiempo a la aventura del aprendizaje. Y es que si la universidad presencial no propicia una «calidad» formativa superior, en los aspectos específicamente de aprendizaje humano, gracias a la ayuda «docente», entonces ¿cómo se podrá justificar en la era de la globalización de la educación?

Hay que hacer notar que ya se puede obtener algún título en Informática —por lo demás muy cotizado por su alta calidad y prestigio— sin necesidad de acudir físicamente a ningún centro docente.

Porque lo que ocurre, o lo que ha venido ocurriendo, hasta ahora, es que la educación ha caminado sobre unas ruedas que se han movido demasiado lentamente, en el transcurso de los siglos que nos separan de aquél alto concepto de la educación, que tenían los griegos (Elizabeth Lawrence, 1976). Sin embargo, lo grave es que el nuevo paradigma científico holográfico, descrito por Bohm en su obra titulada *La totalidad del orden implicado* debería haber reconducido el rumbo de la educación a su objeto original: la persona global, al completo, para conocerse a sí misma en su interacción con su medio, en una vida llena de problemas nuevos, cuyas relaciones de interdependencia han de ser asimiladas mediante la comprensión, ya que la mundialización de los problemas no tiene vuelta atrás. Mas, ¿cómo se puede hablar de educación global de la persona, cuando la educación se imparte en compartimentos estancos descoordinados? ¿Cómo puede esta educación atomizada preparar para la comprensión de los problemas globales, que funcionan en nuestro tiempo y condicionan nuestra vida práctica?

Han sido muchos los autores, desde Bobbitt (1918), que han especificado que los propósitos de la educación habían de ser las actividades necesarias para la vida de las personas. Sin embargo, a la hora de la verdad, las actividades que normalmente se llevan a cabo en el aula no puede decirse que sean las adecuadas a las

mencionadas necesidades personales y sociales en relación a la problemática global (conjunto de problemas) creados por nuestra sociedad, que, en definitiva, condicionan el tipo de vida de los ciudadanos.

Estos problemas han sido estudiados y denunciados por muchos autores: Lorenz, 1975; King y Scheneider, 1992; Meadows et al, 1972; Bundtland, 1987; Voigt, 1971; Holt, 1976; Roszak, 1985; etc. (Cfr.: Martín-Molero, 1996) y cuyas propuestas han contribuido a la doctrina sostenida por los Organismos Internaciones, en documentos tales como la *Estrategia Internacional de Educación Ambiental y Formación (1987).* Todos ellos vienen a coincidir en los cambios que han de operarse en la educación vigente si es que ésta pretende servir a las necesidades de la vida que tienen los ciudadanos a comienzos del siglo XXI, y que dicho sea de paso, no tienen precedente alguno en toda la historia de la humanidad.

Sin embargo, a lo más que llega el sistema educativo es a hablar y a intentar aplicar las teorías, en nuestro caso de la calidad docente, pero al margen de la globalización y del ritmo al que se mueve la vida. Parece como si la enseñanza no pudiera caminar al compás de su mundo externo, en el que todo se mueve a una velocidad de vértigo, mientras aquélla camina a la rémora de los adelantos sociales y tecnológicos, cuando debería liderarlos.

Y es que es el concepto «educación» parece haber perdido su norte. Esa consideración global de crecimiento precisa, entre otros, los siguientes aspectos: toma de conciencia, personal, del medio y de sus problemas; dominio de la voluntad sobre el propio comportamiento; conocimiento para comprender cómo inter-actuar de manera respetuosa consigo y con el medio y por qué. Y finalmente, una relación responsable y armoniosa con los otros, para dar lo mejor de uno mismo y conseguir lo mejor del otro, a fin de tomar decisiones conjuntas respecto a la mejora de la vida; etc.

La educación en valores para el crecimiento humano

Desde el corazón mismo del concepto educativo ha de partir la fuerza cualitativa para no verse desplazada. Si la educación ha perdido su norte, su razón de ser, los valores es necesario que vuelva la mirada hacia su esencia, para enfocarla y conducirse en dirección a su estrella polar, a fin de ofrecer las cotas de calidad que la sociedad precisa. En el estado actual, la enseñanza de los valores no pueden predicarse solamente; puede que a veces se estudie su retórica, pero éstos implican práctica, hasta en los pequeños detalles y ésta no tiene lugar tampoco en la enseñanza universitaria.

La educación ha de desarrollar nuestra responsabilidad individual y colectiva, pues en eso se diferencian los seres humanos del resto de los animales: en que somos responsables de nuestro comportamiento, minuto a minuto, sobre cuantas cosas nos rodean. Tenemos el deber de respetar todo cuanto nos rodea —animado o inanimado— pues es la forma en la que demostramos nuestra dignidad como seres humanos. Tenemos deberes y derechos que muchos estudiantes desconocen al terminar su carrera. Y cabe preguntarse, si es esencial al concepto educativo ¿por qué no se da? Y ¿cómo podremos dar lo que no tenemos?

Hay que resaltar que todo esto ocurre a las puertas del siglo XXI, transcurrido medio siglo de la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, es decir, una etapa en la que se supone que ya eran conocidos por todos los ciudadanos. Pero este desconocimiento no es de extrañar si pensamos que también se produce en la propia universidad, en un momento en el que lo que procede es su implementación. No obstante, hoy los valores que entraña el concepto de educación son unos valores objetivos, contenidos en unos derechos, que se apli-

can a todos por igual. A ellos hay que mirar para ver en qué medida los respetamos en nuestra propia vida diaria. Pues, ¿qué puede ser más reaccionario que esperar a ver cómo la sociedad aplica los valores, mientras nuestro ejemplo se queda en las palabras? Porque formar en el respeto a los derechos humanos es formar en los valores básicos. Formar en valores es practicarlos día a día, sobre todo en la vida del aula; pues ésta es parte o prolongación de la vida misma, según justificamos en otro texto que pueden encontrar en la siguiente dirección de Internet: http://www.index-net.santillana.es/.

Sin embargo, tal vez el mayor retraso de la «calidad docente» se refleje en el desajuste que media entre lo que se predica y lo que se hace; entre la crítica que se hace a la propia sociedad actual y la práctica académica. Precisamente, la carencia de valores es una nota característica de la sociedad moderna o postmoderna, como la llaman algunos. Los dioses consumistas y hedonistas se negocian en las propias aulas, pero acaso ¿somos felices por ello?

Mas si la educación prepara para la vida, ¿no debería ocuparse, incluso, de enseñar en qué reside la felicidad? En cambio, la enseñanza actual no se ocupa de estos temas, que son necesarios para vivir la vida con sabiduría. Las verdaderas fuentes de la felicidad no están de moda, porque, a veces, suponen poner el deber ético por encima de nuestras apetencias, de nuestros hábitos y costumbres, de nuestras corrientes de moda consumistas, etc. Este conocimiento y esta toma de conciencia ¿en qué materia se imparte?

Parece claro, que a ser uno mismo, a tomar conciencia de la propia ética, a pensar en cómo nos ocupamos o tratamos a los demás y cómo gozamos de las mil maravillas del medio, a esto dedica poco, o muy poco tiempo, la enseñanza actual. Mientras estos aspectos deberían ser enseñados en todas las materias, por el contrario, se pierde mucho tiempo en cuestiones que no sirven ni para ensanchar la inteligencia, ni para crecer como personas, ni para pensar en los demás. Sin embargo, una enseñanza de calidad tendría que girar en torno a estos temas vitales.

La utilidad práctica para la vida

La educación global de toda la persona necesariamente implica el cultivo de todos los ámbitos educables, también el afectivo y no sólo el intelectual. Lo que no quiere decir que se deje el discente a su aire, sin criterio, so pretexto de que las nuevas teorías libertarias o transpersonales, por ejemplo, van a solucionar los males de la calidad docente. Fernando Savater (1997, p. 97) que ha captado y descrito, de manera magistral, uno de los males de la enseñanza en nuestro país se expresa así:

> *Una cierta mitología pedagógica ha creado la fábula del «niño creador» al que las constricciones de la Pedagogía mutilan y encadenan. Según este planteamiento falsamente Rousseauniano al niño hay que dejarle que desarrolle su genialidad innata sin otra medida educativa que seguirle discretamente la corriente, más o menos como si estuviera loco...*

Lo triste es que es así y para eso se prepara al profesorado con los métodos de ese tipo. Y, desde luego, lo más «chocante» es que los formadores de formadores que así actúan, al mismo tiempo, planteen temas de «calidad docente».

Por otra parte, el plan de estudios no potencia disciplinas como la metodología docente. Y, entonces, cabe preguntarse ¿cómo aprenderán a enseñar los futuros docentes? Desgraciadamente, los métodos didácticos serios, empíricos y funcionales no están de moda, ni en el plan de estudios, ni en la práctica. Ya quedaron atrás los mé-

todos «críticos, útiles y prácticos» de los primeros enseñantes: los sofistas.

Y, sin embargo, hoy contamos con diversidad de métodos, que científicamente han probado ya su eficacia y con otros que sirven para establecer la crítica y efectividad de los métodos docentes (Cfr.: Joyce y Weil, 1980) y que son fuente perenne de creatividad para inventar otros adecuados al contexto. Ante nuestra incapacidad para mejorar la práctica lo que se hace es cambiar el vocabulario; por ejemplo, hoy, en lugar de métodos se prefiere el término «estrategias». Y ¿por qué no el de «tácticas»? Ambos términos tienen la misma procedencia bélica, aunque el primero se emplee como sinónimo de método, en general, o bien en términos más amplios. Sin embargo, la táctica no se emplea, pese a que sí significa algo más próximo a método, siempre según el diccionario:

- Arte que enseña a poner en orden las cosas.
- Método o sistema para ejecutar o conseguir algo.
- Habilidad o tacto para aplicar este sistema.
- Conjunto de reglas a que se ajustan en su ejecución las operaciones militares.

Por su significado, la táctica podría utilizarse como sinónimo de método; sin embargo, el término que ha generalizado su uso en la enseñanza es el de estrategia, según he explicado en otro lugar (1993, p. 51 y ss.). Lo que quiero decir es que el intento de innovar los términos, en lugar de los hechos, no nos conduce a mejorar la «calidad docente». Antes al contrario, el vocabulario se hace cada vez más ambiguo y esto sí que dificulta la comunicación crítica y, por tanto, creo que cambiar unos términos —cuya procedencia es la que es— por otros, que tenemos acuñados, no supone un ápice de calidad, si es que era lo que se pretendía.

Las estrategias, aun olvidando su origen etimológico, no han probado ser superiores a los métodos, que cuentan con una ciencia (la metodología). En suma, lo que produciría una mejora sería el cambio en «el cómo hacer». En este caso sería razonable cambiar los términos para designar los nuevos conceptos. Pero adoptar términos más imprecisos para los conceptos clave de la enseñanza, que ya poseen vocablos rigurosos, no parece indicar ninguna mejora de calidad en la enseñanza.

Si tomamos como referencia la riqueza de nuestro lenguaje, sería conveniente utilizar una terminología propia de la educación con el fin de mejorar la calidad de la comunicación crítica. Esto es un factor de suma relevancia en la construcción de la calidad docente.

En todo caso, la docencia no puede ignorar las posibilidades de las nuevas tecnologías en la supervisión de la calidad docente, según apunta Santiuste (1998, p. 136), pues los estudios muestran que «*los estudiantes pueden aprender materiales complejos a partir del uso de programas de tutoría por ordenador...*» Sin embargo, todavía no se explotan suficientemente estos medios, al menos en nuestro contexto, para la mejora de la calidad docente. Por ejemplo, el control de la asistencia a clase del profesorado universitario podría solucionarse con un procedimiento controlado por ordenador. De hecho sucede que, a veces, los alumnos se quedan sin clase a pesar de que hay profesores que no imparten el número de horas lectivas estipulado por la universidad. Asimismo, este problema depende del control organizativo del centro, que suele ser el responsable de que una clase no llegue a impartirse, ya que el centro conoce con bastante anterioridad, casi siempre, que tal o cual profesor no podrá cumplir con su horario de clase. Esta situación, con frecuencia, no es imputable a la profesionalidad del docente, ya que no puede repartirse en dos sitios a la vez. Esto supone que la clase no llega a impartirse y, por tanto, no puede evaluarse la calidad de la misma. Si al menos, funcio-

naran —como en otras universidades— lecciones magistrales registradas en vídeo o por televisión de circuito cerrado, se podrían aprovechar mucho mejor los recursos para apoyar la «calidad docente». Esto facilitaría, asimismo, el derecho de los alumnos al principio de igualdad de acceso a los mismos conocimientos básicos de una materia troncal.

Lo cierto es que, mientras se aprovechan mejor los resortes organizativos en favor de la calidad docente, nos quedamos en mera burocracia, que no favorece la calidad de la enseñanza. De modo que, en algunos casos, no se logra el mínimo nivel necesario, si hemos de valorarla tan sólo a partir de que se imparta o no.

Un segundo paso es adecuar la calidad de la enseñanza a lo que se espera de ella. Es decir, se espera que se mida por su *practicidad*, su *utilidad* para la vida, por el nivel (cultural) alcanzado, etc.; y a través de la valoración de los métodos didácticos empleados o los resultados obtenidos. Los estudiantes no exageran cuando dicen que, hoy por hoy, la enseñanza dista mucho de ser adecuada a las necesidades de las personas. Esto es algo que acontece a principios del tercer milenio y en cualquiera de los niveles educativos. De esta forma lo entienden los universitarios, quienes tras una crítica muy dura, expusieron los criterios que recogemos a continuación.

CRITERIOS DE LOS UNIVERSITARIOS PARA MEJORAR LA CALIDAD DOCENTE

Recientemente (1999) hemos llevado a cabo un estudio-sondeo con una muestra incidental de estudiantes universitarios de 1.º de Pedagogía, cuyos resultados aún no han sido publicados. Lo que se presenta a continuación, es una primicia del primer estudio-piloto. Cuando se pregunta a los estudiantes: «¿cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza?» ellos entienden la cuestión referida al aquí/ahora. Es decir, a su propio contexto de Facultad y ni siquiera a toda la Universidad. Las frecuencias de sus propuestas permiten establecer los siguientes criterios, como vías de mejora, necesarias y urgentes:

- Reciclaje del profesorado con cursos de formación actualizada.
- Supervisión y asesoramiento de la actividad de la enseñanza.
- Fomentar la responsabilidad individual y colectiva.
- Formación en los valores éticos y morales implícitos en los DH.
- Especificación de los objetivos de las materias.
- Observar si los objetivos propuestos se cumplen (evaluación).
- Centrar la enseñanza en las necesidades e intereses individuales.
- Interdisciplinariedad curricular (interrelación entre las asignaturas).
- Adaptación de las materias a las salidas profesionales.
- Fomentar la comprensión de los conocimientos.
- Mayor comunicación entre alumnos y profesores.
- Introducción de prácticas y nuevas técnicas (innovación).

Proponen, además, mayor interacción entre compañeros y la enseñanza de materias instrumentales propias de la sociedad tecnológica del tercer milenio como informática e idiomas. Amén de una reducción de la ratio profesor/alumno para hacer posible la relación interpersonal, así como mejorar y ampliar el material didáctico.

Y es que el docente no sólo enseña unos contenidos, cuya calidad de impartición ha de ser «asesorada, supervisada y controlada»; sino que, además, —a sabiendas o sin saberlo— enseña una actitud ante la vida. Enseña, sobre todo, una forma de ser persona. Y mediante su actuación atestigua su coherencia entre lo que enseña y lo que él mismo es, que se desprende de lo que hace, en muchas ocasio-

nes. Es decir, de una u otra manera, demuestra más allá del espacio y el tiempo la categoría humana que profesa, la que existe en su personalidad, sea docente en devenir o lo sea en acto. De todo esto se deduce lo importante que es contar con un adecuado sistema de selección del profesorado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Parece claro el desfase que existe entre la enseñanza actual que se imparte en los centros y las nuevas necesidades propias de nuestra era. La docencia no facilita la comprensión del funcionamiento de los problemas globales que tiene el mundo, pero, además, no hay indicios de que se imparta de una forma útil y práctica para la vida. Por lo demás, le falta la calidad básica ya que no cultiva la esencia del concepto *educación*, cuyo propósito es:

- Lograr el pleno desarrollo de la persona y su crecimiento ético. Éste no lo consigue porque descuida la enseñanza de los valores personales, o bien los enseña con métodos inapropiados.
- Lograr un desarrollo transpersonal, cultivando el respeto y los valores sociales, que implica la preocupación por 'el otro'.
- Desarrollar los valores culturales de respeto al medio ambiente, por derecho de éste, y para disfrutar de las múltiples maravillas que nos ofrece y del que formamos parte.

Los rasgos descritos por los estudiantes confirman estas carencias o deficiencias. Entre sus propuestas figura la supervisión y la inspección de la calidad docente que ha de llevarse a cabo con criterios fundados, al menos, en el respeto de los valores que implican los derechos humanos: personales, sociales y ecoculturales.

Para mejorar la calidad docente, la supervisión ha de tomar entre sus criterios la igualdad de oportunidades, con vistas a la comprensión de los conocimientos básicos, la educación del gusto por la armonía, la belleza, el amor, la naturaleza,... Pues aunque sólo fuera por nuestra propia supervivencia y crecimiento como seres humanos capaces de actuar por razones éticas, es imprescindible.

Pero entienden los discentes que la llave radica en la formación de los docentes y demás profesionales universitarios. Éste sería el primer paso para poner en práctica cambios que nos conduzcan a la mejora de la calidad de la enseñanza, al menos, en torno a los tres núcleos sobre los que hemos reflexionado:

- La calidad de la educación global. Esto es, atención al pleno desarrollo del espíritu, de la ética, de la mente, etc. de la persona entera, al completo, pero adecuada a los problemas globales del tercer milenio, y no sólo al desarrollo económico de los pueblos, sentido en el que por lo general se emplea el término.
- La calidad de la educación en la práctica en valores de la persona, valores sociales, y valores del medio ambiente para el crecimiento propio de la especie humana.
- En definitiva, la utilidad y practicidad de una educación de calidad se refiere a cómo todos estos aspectos han de ponerse en práctica mediante el ejemplo en la vida, partiendo del aula, que no debe ser sino una parte de la vida misma.

BIBLIOGRAFÍA

BERRY, T.H.: *Managing de total quality transformation*. Bogotá, McGraw Hill, 1992.

BALL, C.: «Higher education - international education is it all one?». *Oxford review of education*, 16, 3, (1990), pp. 321-330.

CANTÓN, I.: *La calidad total en los centros educativos.* Proyecto docente, Universidad de León (inédito), 1996.

CARE: *Competency, Asseessment, Research, and Evaluation.* A Report of the National Conference. New York, Syracuse University, 1974.

COLEMAN, J. et al.: *Equality of educational opportunity.* Washington, US Government Printing Office, 1966.

DRUMOND, H.:*¿Qué es la calidad total?* Bilbao, Ediciones Deusto, 1995.

GAGNÉ, R.N.: *Conditions of learning.* New York, Holt Rinehart and Winston, 1965.

GALGANO, A.: *Calidad total.* Madrid, Díaz de Santos, 1993.

LAMPRECHT, J.: *ISO 9000 Implementation for Small Bussiness.* (Versión española: Madrid, AENOR), 1996.

LAO, A.: «El alumno de Internet podrá seguir su método». *El Mundo,* (10.09.99).

JOYCE & WEIL: *Models of teaching.* Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall (2nd edition), 1980.

JURAN & GRYNA: *Manual de control de calidad.* Madrid, McGraw-Hil, Interamericana de España, 1993.

OCDE: *La qualité de l'enseignement.* Paris, CERI, 1994.

MAESTRE YENES, P.: «El impacto social del avance informático». *Conferencia Club Siglo XXI,* 1995.

MARTÍN-MOLERO, F.: «Las taxonomías de los objetivos y el control de la calidad en la enseñanza», en *VI Jornadas Nacionales AFYDE-86.* Madrid, AFYDE, 1985.

— *Educación Ambiental.* Madrid, Síntesis, 1996.

— «Environmental education in distance education», en FILHO/TAHIR (eds.): *EE, Communication and sustainability.* Frankfurt am Main, Peter Lang, 1998, pp. 113-126

— «Claves para formar en valores: implicaciones curriculares». www.index-net.santillana.es (Sección primaria, Subdirección La biblioteca, Apartado Cuadernos de Educación), 1999.

— *El método: Su teoría y su práctica.* Madrid, Dykinson (2.ª edición), 1993.

NOGUERA, F.: UOC: «La virtual de verdad». *La Revista de Internet 'i' World,*19, 1999.

RICHMOND, K.: *The education industry.* London, Methuen, 1969.

SANTIUSTE BERMEJO, V.: «Tecnología psicológica básica y aplicada a la educación». *Revista Complutense de Educación,* 9, 1, (1998), pp. 123-138.

STUFFLEBEAM, D.L. and SHINKFIELD, A.J.: *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice.* Boston, Kluwer - Nijhoff publishing, 1985.

SOBRE EL FUTURO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA. CONSIDERACIONES EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI (*)

TEÓFILO GONZÁLEZ VILA (**)

RESUMEN. Estas consideraciones están referidas a la Inspección educativa (técnica) como órgano mediante el cual el poder público ejerce su competencia inspectora en Educación. Las funciones de ese órgano serán en el futuro substancialmente las mismas, por más que el ejercicio de éstas haya de revestir formas muy distintas de las actuales. Esas funciones pueden situarse en un «continuum» en el que adquieren especial relieve el control, el asesoramiento y la evaluación, conceptos y prácticas que se implican mutuamente. Lo específico de este órgano no está sólo en la naturaleza de las funciones que desempeña, sino en el modo de ejercerlas, determinado, en último término, por el ámbito sobre el que preferentemente actúa: el centro docente como complejo microcosmos educativo. En un sistema educativo de gran complejidad, la Inspección ha de organizarse como un instrumento asimismo complejo, capaz, en su conjunto, de llevar a cabo, con un alto nivel de calidad, actuaciones y tareas que exigen un alto grado de especialización. La profesionalidad que ha de exigirse al Inspector supone un alto grado de preparación científico-técnica, una estricta sujeción a las normas jurídicas y deontológicas y un conjunto de especiales dotes caracterológicas. La Inspección es «lugar» de tensiones, pero lugar privilegiado para contribuir, mediante la educación, a la construcción de una sociedad mejor.

> «*...nec futura sunt nec praeterita, nec proprie dicitur: tempora sunt tria, praeteritum, praesens et futurum, sed fortasse proprie diceretur: tempora sunt tria, praesens de praeteritis, praesens de praesentibus, praesens de futuris. Sunt haec in anima tria quaedam et alibi ea non video, praesens de praeteritis, memoria, praesens de praesentibis, contuitus, praesens de futuris, exspectatio*» (S. Agustín, *Confesiones* XI, 20, 26).

INTRODUCCIÓN. SENTIDO Y LÍMITES DE LAS PRESENTES CONSIDERACIONES

LA LLAMADA DEL NUEVO MILENIO

El próximo año no tiene otra singularidad que la proyectada por el sistema con que en nuestra cultura medimos el tiempo. Es «el último de un milenio», decimos. Desde una perspectiva, diríase, físicogeométrica, nada encontramos en cuya virtud haya de reconocerse una mayor importancia al próximo año y al siguiente que a cualquier

(*) Este estudio ha sido presentado por el autor, como ponente en el Congreso de Inspección Educativa que tuvo lugar en Valladolid los días 28, 29 y 30 de octubre de 1999.

(**) Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE).

otro. Lo cierto es, sin embargo, que el tiempo es nuestro y lo que en él ponemos es del tiempo mismo. Somos memoria y deseo; y de memoria y deseo está hecho el tiempo. No es, pues, una vana ilusión o pura convención totalmente arbitraria la que nos hace ver en el final de un siglo y el comienzo de otro una exigencia de recuerdo y proyecto. Parece que no podemos sustraernos a la fuerza con que estas magnificadas fechas parecen imponernos la consideración de nuestra trayectoria y la renovación de nuestra esperanza en alas de nuestros deseos. Nos constituye el deseo de un siempre más allá perfectivo, en el que se sitúa el deber-ser. La condición «futuriza»[1] de la realidad humana y su moralidad estructural, constitutiva, se corresponden. El futuro es esa pista que hace posible el salto al deber-ser, todo deber-ser, el objetivo heterónomo deber-ser moral y el deber-ser que nos proponemos en todo proyecto, de acuerdo, en último término, también con una exigencia moral general de constante progreso en la autorrealización personal, individual y comunitaria.

Predecir y proyectar. Sentido y límites de este estudio

Si se pregunta por la Inspección del siglo XXI, conviene advertir que ese acotado secular futuro puede quedar estructurado en diversos tramos: desde los más inmediatos que parecen de alguna manera predecibles en las tendencias ya presentes hasta los más remotos cuyo contenido parece desdibujado y vacío, inasible a la imaginación más atrevida. Estas consideraciones, en todo caso, no son predictivas, sino proyectivas; no son descriptivas, sino propositivas e, incluso, si se quiere ver así, normativas. Deseo y proyecto pintan el futuro, lo describen, lo trazan idealmente, son el futuro ideal, querido, el que queremos que sea porque entendemos que deber ser, pero no necesariamente el que de hecho será. No se trata aquí de predecir, sino de proyectar; pero proyectar es un predecir ideal, desde las potencialidades del presente, posibilidades que no son mera hechura de la pura facticidad del presente, sino las que puede alumbrar nuestro deseo y nuestro empeño transformador... Hay imposibles que sólo esperan nuestro empeño y nuestra capacidad de riesgo para dejar de serlo. Estas consideraciones, en cuanto no pretenden ser predicción profética de un lejano más allá, sino indagación prospectiva y propositiva de la Inspección educativa desde la realidad actual y hoy ya potencialmente futura, por necesidad han de estar referidas a un futuro próximo, que inevitablemente es del siglo XXI, pero que no es el siglo XXI. Por lo demás, digamos que vamos a hablar de «inspección» y no de «supervisión». No es éste el momento de detenernos en disquisiciones sobre los diversos sentidos en que se utiliza hoy este otro término de «supervisión», concepto al que parece que se suele conceder más amplitud que al de «inspección»[2]. Baste ahora señalar que, si en uno de sus usuales sentidos, «supervisión» resulta sinónimo de «inspección», aquí preferimos el uso de éste: «inspección». Condicionada la meditación que aquí se ofrece por una obvia contextual referencia al caso español, la especial atención a éste no es algo que haya querido obviar, sino que, al contrario,

(1) J. Marías: *Persona*. Madrid, Alianza Editorial, 1996, pp. 15-21.

(2) Así ocurriría, por ejemplo, en la misma actual regulación legal básica de la inspección educativa, dado el uso contextual que de ambos términos se hace (*Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes* [LOPEGCD] art. 35). Véase E. Soler Fiérrez: «Evolución histórico-semántica de los términos inspección y supervisión», en *Bordón* 49(3), 1997, pp. 213-220; M. Teixidó Planas: *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona, Editorial Ariel, 1997.

responde a un expreso propósito, sin perjuicio de que las consideraciones que a continuación se recogen resulten, según entendemos, substancialmente universalizables. En España, en virtud de la distribución de competencias educativas establecida, es preciso distinguir entre la inspección que puede decirse técnica, competencia de cada una de las Administraciones educativas, y la llamada «alta inspección», competencia exclusiva del Estado. No son éstas dos inspecciones técnicas que se distinguieran sólo por el diferente plano en el que se sitúan, como puede ocurrir en el caso de diversas inspecciones (estatal, regional, local) en otros países, sino que son dos especies distintas de inspección. Este ensayo se ocupa sólo de la inspección técnica, sin perjuicio de que en algún otro momento volvamos a referirnos a la alta inspección al ofrecer algunas indicaciones acerca de las competencias estatales sobre la inspección educativa y la pluralidad de inspecciones «técnicas» a la que da origen el reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en el ámbito de la Educación.

La inspección del futuro, la del futuro sistema educativo, la de la futura sociedad

Cualquier consideración sobre el futuro de la Inspección lleva consigo la del futuro del propio sistema educativo. Las exigencias, posibilidades, transformaciones de una inspección educativa estarán obviamente determinadas por las del propio sistema educativo. Algunas preguntas bastan para apuntar a la radicalidad de las transformaciones que pueden producirse en el orbe de la Educación. El presente ofrece ya datos y tendencias que despojan de la condición de disparatada la pregunta misma por la subsistencia futura de un sistema educativo como el actual o la de cualquier otro propiamente tal. ¿Podrá verse sustituida la actual institución escolar presencial por la institución escolar digital?, ¿será sustituida una institución por otra o convivirán complementariamente?, ¿qué misión, qué objetivos, qué funciones, qué cometidos, tareas y actividades corresponderían a una y otra?, ¿será preciso instituir una inspección educativa digital?, ¿cuáles serían sus actividades, a quiénes habrían de serles encomendadas? ¿Será la sociedad del futuro una sociedad desescolarizada? ¿Se va a mantener en el futuro la imposición de la escolarización de todos los ciudadanos hasta una determinada edad? Las nuevas tecnologías ponen ya de manifiesto la posibilidad de una educación sin escuela, y suscitan una cuestión que puede y debe ser planteada desde los mismos supuestos eticojurídicos que sustentan la democracia y, en particular, desde las exigencias de la libertad educativa esencial a aquélla. La sociedad y, en su nombre, los poderes públicos pueden y deben exigir a todos los ciudadanos en condiciones normales la educación general básica (con el contenido y nivel determinados por las características y grado de desarrollo de cada sociedad), pero no podría decirse que se encuentra desprovista de todo fundamento la posición de quienes consideran que no resulta legítima la imposición de la escolarización como medio para recibir-alcanzar esa educación. Bien es cierto que educación no es sólo instrucción, sino formación personal en el más íntegro y profundo sentido, en el que se revela la dimensión esencial de la socialización. Pero no faltará quien advierta que en la atención a esta necesidad educativa también puede la escuela ser sustituida por otras instituciones convivenciales. La distinción entre educación y escolarización y la cuestión por la legitimidad de la imposición de esta última no es, pues, de índole meramente académica, ni asunto que pueda interesar a una exigua minoría. Las nuevas tecnologías hacen que sea ya, para sectores cada vez más amplios, una posibilidad próxima, una opción digna de consi-

deración y susceptible de ser adoptada en la práctica y, en todo caso, una cuestión que va ser muy pronto objeto de atención generalizada. Si la suerte que haya de correr la Inspección educativa en el futuro depende del futuro del propio sistema educativo, el de éste, a su vez, depende de cuál haya de ser la sociedad misma. Ese futuro ante el que nos situamos interrogativos y esperanzados puede llegar a alumbrar también un tipo de sociedad determinada por soportes y vínculos absolutamente nuevos: la ciber o telekoinía (¿alternativa, complementaria, superpuesta, adyacente a la actual?).

La inspección será substancialmente la misma o no será

Cabe, con todo, afirmar que, aun en esas hipótesis extremas, se mantendrá la necesidad de la función docente y de la función inspectora, por muy radicalmente distintos de los actuales que hayan de ser los modos y medios de ejercerla. Las subfunciones en las que haya de traducirse el ejercicio de esa función, el contenido material de las actividades mediante las cuales éstas se desempeñen, los modos que adopten quienes lo hagan, etc., podrán ser, sin duda serán, con toda seguridad, muy distintos de los correspondientes actuales, pero todas esas llamativas diferencias serán cambios accidentales de una realidad que será substancialmente la misma. Esos cambios no sólo no tienen por qué ser consecuencia y expresión de un cambio de función, sino que, por el contrario, pueden ser justamente condición para la permanencia de la identidad substancial de la función. El ejercicio de una misma función supondrá en distintas circunstancias la realización de actividades no ya distintas, sino aun contrarias. Decir que en el futuro la inspección educativa será substancialmente distinta equivaldría a decir que no habrá inspección educativa. Por eso puede afirmarse que en el futuro la Inspección educativa será substancialmente la misma o no será. No se va, pues, a proponer aquí como Inspección del siglo XXI un *aliud genus;* pero es ineludible, para nuestro propósito, identificar el núcleo funcional esencial de la Inspección, aquello que la Inspección substancialmente es (y de hecho deberá, por eso mismo, ser) para distinguirlo de las nuevas inéditas formas que su ejercicio haya de revestir. Esta determinación del núcleo funcional definitorio de la inspección educativa es en todo caso necesaria para llevar a cabo y fundamentar, desde este presente, cualquier prospección-propuesta referida al futuro posible de la Inspección.

¿DE QUÉ INSPECCIÓN HABLAMOS?

Diversos momentos y planos de la inspección educativa. De la inspección-función a la inspección-órgano

Cuanto antecede puede decirse de la inspección educativa sin más. La función inspectora, cuya existencia futura acabamos de dar por segura, es la función-competencia de inspección educativa que corresponde al poder público. Resultan ahora necesarias algunas precisiones. En primer lugar, ha de tenerse presente la distinción elemental entre la inspección-función y la inspección-órgano o instrumento mediante el que aquélla se ejerce. A su vez, la inspección-función puede ser considerada bien en la primigenia realidad de un elemento del propio proceso y sistema educativo, como algo que pertenece de modo intrínseco, natural, cuasi biológicamente, a la educación misma, bien como función residenciada en agentes especializados, internos o externos a las instituciones en las que se desarrolla el proceso educativo.

Conviene, en efecto, advertir que la inspección es una función que el propio proceso educativo segrega como respuesta a una necesidad vital. Diríase que el proceso educativo de modo inevitable y como condición de su propio discurrir presenta un halo consciente en sus propios agentes que, de modo espontáneo, y aun asistemático, se examinan y hacen que el proceso en este sentido lleve consigo su autoinspección como función evaluativo-perfectiva, ordenada a mantenerlo rectamente encaminado a la prosecución de los fines que se pretenden. Esa función vital natural del propio proceso, llegado un determinado grado de complejidad, parece exigir la constitución de un órgano específico sistemático. La inspección viene a desprenderse como función-actividad profesional encomendada a sujetos especializados. Esta inspección específica, como actividad segregada de otras, sistemáticamente realizada, puede llevarse a cabo por los propios agentes educativos (autoinspección), aunque de suyo exigirá agentes exclusivamente inspectores, bien internos a la institución en/sobre la que se realiza (heteroinspección interna), bien externos a la institución inspeccionada (heteroinspección externa). La heteroinspección puede ser la privada-empresarial o la institucional público-administrativa. La que hemos llamado función-competencia es la función inspectora específicamente tal y especializada en cuanto objeto de una competencia, en el sentido legal del término, esto es, como incumbencia (derecho y deber) que tiene un determinado sujeto, en este caso, el poder público, de llevarla a cabo. Quien tiene esa competencia legal puede, en cambio, no tener la competencia técnica, esto es, la capacidad para desempeñar esa función para cuyo ejercicio, por eso, se dota de instrumentos adecuados. Así, en nuestro caso, la *inspección-órgano* es el instrumento de que se vale para llevar a cabo la *inspección-función* el titular de la *inspección-competencia.*

INSPECCIÓN Y/O AUDITORÍAS EDUCATIVAS[3] PRIVADAS

Cabe una inspección educativa al modo de una auditoría externa y privada, regular o esporádica, libremente organizada o contratada por entidades educativas de titularidad jurídica privada o de iniciativa social, que examine, indague, describa, diagnostique, evalúe los procesos educativos, la organización y funcionamiento en las instituciones propias y recomiende o prescriba (*sensu medico*) medidas de corrección o perfeccionamiento, todo ello sin perjuicio de la inspección que sobre éstas haya de ejercer la Administración pública. Menos probable, aunque ni imposible ni ilegítima, sería la inspección-auditoría sobre instituciones de enseñanza cuyo titular jurídico sea la propia Administración. Podrían darse circunstancias en las que la propia Administración considerara conveniente encomendar alguna tarea inspectora en centros de su propia titularidad a una empresa técnico-inspectora privada o incluso utilizara, al menos en algunos supuestos, los servicios de este tipo de empresas inspectoras para ejercer su correspondiente competencia en cualquier tipo de centro. Salvo en la hipótesis de que actuara como instrumento de la propia Administración, esa inspección educativa profesional, empresarial, privada, llevada a cabo como servicio que contratan «particulares», constituirá un control puramente técnico, con una finalidad de suyo asimis-

(3) Las auditorías en este caso pueden decirse «educativas» al menos en razón de su «objeto» o del ámbito en el que se llevan a cabo, por más que pueda entenderse con fundamento que la naturaleza misma del tipo de intervención al que se hace refrencia con ese término («auditoría») excluye la posibilidad de tenerla por «educativa» en su intención objetiva y en sus efectos.

mo técnica (evaluadora, asesora, correctora, no sancionadora). Esta actividad profesional de inspección privada hasta ahora infrecuente es claramente legítima (con independencia de que deba someterse a normas reguladoras y haya de contar con una preceptiva autorización-homologación), es sin duda útil, puede ser necesaria y puede predecirse que cada vez se verá más solicitada.

La inspección como competencia-función del poder público

Pero la inspección por cuyo futuro preguntamos es la inspección educativa institucional administrativa mediante la que se ejerce de modo regular ordinario la competencia-función inspectora educativa que corresponde al poder público. Aun en la hipótesis futura más extrema, la de una *ciberpolis* o *telépolis*[4] sin escuelas, será esencial y estará presente la Educación, el conjunto de procesos y actividades correspondientes, bajo las formas y por los medios que sean. Es posible una sociedad sin escuela, pero no en absoluto sin educación. Y, por lo mismo, aun en esa hipótesis extrema será precisa, como ya se ha asegurado, la función-competencia inspectora del poder público sobre la Educación. Al poder público, en efecto, le corresponderá en cualquier hipótesis la función-atribución de inspección educativa, en cuanto contará con la competencia y tendrá el deber de vigilancia sobre el mundo de la Educación, cualesquiera sean los medios, procesos, agentes, etc. que lo pueblen en el futuro, para tutelar y defender en ese ámbito los valores e intereses que integran el bien común público. Esa función de vigilancia sobre la educación de los ciudadanos, dentro del respeto a la libertad, deberá darse aun en el supuesto de una sociedad en la que no corresponda ya al poder público ninguna responsabilidad prestacional de naturaleza educativa. En el caso de que los poderes públicos hayan de mantener prestaciones educativas a cargo de los fondos públicos, como muy probablemente ocurrirá asimismo en el futuro para asegurar a todos las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho fundamental a la educación, su inspección habrá de tener también entre sus objetivos, y entre las razones de la subsistencia de un órgano «ad hoc», el control del rendimiento social de esos fondos públicos.

Finalidad, contenido y diversos posibles órganos de la inspección-competencia del poder público

Pero que haya de persistir la inspección como competencia-función pública no significa en absoluto que esté asegurada a la vez la pervivencia del mismo conjunto de subfunciones, tareas y actividades que se desempeñan y desarrollan en el ejercicio actual de aquélla, ni, obviamente, la existencia de un servicio administrativo como el que hoy constituye esta Inspección educativa que conocemos (y que en España alcanza este año los 150 de edad), servicio que, no obstante las numerosas vicisitudes sufridas, puede identificarse como una realidad que se ha matenido substancialmente la misma en toda esa ya larga historia. Cualquier proposición sobre el futuro de la inspección-órgano, su misma existencia, su organización y funcionamiento, la natu-

(4) J. Echevarría: *Telépolis*. Barcelona, Destino, 1994; *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona, Anagrama, 1995; *Los señores del aire*. Barcelona, Destino, 1999. El proceso de constitución de una verdadera cosmópolis se ve acompañado hoy por el nacimiento de «verdaderas *telekoinías* desvinculadas del territorio y el poder en sus formas tradicionales, instaladas en ámbitos societales «*territoriales, digitales...*» (T. González Vila: «Política», en *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo*. Madrid, San Pablo, 1997, p. 965).

raleza y contenido de las actividades correspondientes, el perfil y estatuto de los agentes a los que se encomiende la realización de éstas, etc. deberán fundarse en un examen del contenido mismo de la función-competencia inspectora del poder público en el ámbito de la educación y en la atención a las circunstancias que previsiblemente han de darse en el futuro al que nos referimos. A su vez, el contenido y objeto de la función-competencia de inspección educativa viene determinado por la finalidad a la que ha de servir, finalidad que le confiere sentido y justificación. Pero el enunciado de esa finalidad nos remite inevitablemente a la de la educación misma. Baste recordar que el proceso educativo responde tanto a necesidades y derechos de cada persona, como a necesidades y derechos de la propia sociedad respecto de sus nuevos miembros. A la par que proceso de perfeccionamiento integral de la persona, perfeccionamiento que lleva consigo el de la dimensión constitutivamente social de ésta, el proceso educativo es a su vez el de integración en la comunidad de cada uno de sus nuevos miembros en plenitud de derecho y deberes. La finalidad de la función inspectora pública será pues, en todo caso, la de asegurar que todos pueden ejercer sus derechos y todos cumplen sus deberes educativos. Asegurar el logro de esos objetivos indicados en el ámbito educativo es tanto como, según la fórmula antes empleada para señalar esta misma finalidad, tutelar, defender y asegurar los valores e intereses que, por lo que respecta a la educación, constituyen elementos esenciales del bien común público.

La pregunta por el contenido y alcance de la inspección-competencia pasa así a ser la pregunta por las funciones y atribuciones que el poder público ha de ejercer para asegurar el logro de esa finalidad en la que tiene, esa competencia inspectora publica «legal», su razón de ser: para alcanzar, en las previsibles circunstancias del futuro al que nos referimos, los objetivos que comprende esa finalidad, ¿qué funciones han de desempeñarse, qué tareas han de realizarse, qué actividades han de ser llevadas a cabo, qué personal se necesita para esto, de qué atribuciones ha de estar investido, con qué organización ha de dotarse el servicio correspondiente, etc.? Pues esas funciones cuyo desempeño viene exigido como medio para lograr la finalidad a la que debe servir la competencia inspectora educativa del poder público serán las de los órganos de que éste se valga para en efecto desempeñarlas. Ahora bien, el poder público puede valerse de muy diversos órganos para ejercer esas funciones, para llevar a cabo las actuaciones, actividades, tareas, cometidos correspondientes. Que entre esos órganos haya de contarse en el futuro uno que merezca ser identificado como continuación de la actual Inspección dependerá de que subsista no sólo la necesidad de sus fundamentales funciones sino el específico modo en que las ejerce y que asimismo en el futuro requiriera un órgano con las características de la actual Inspección. Téngase presente que, durante mucho tiempo, en efecto, la Inspección educativa tuvo atribuidas funciones y facultades administrativas que le conferían un importante poder ejecutivo y un puesto relevante en el aparato de una Administración educativa unitaria y centralizada de la que venían a ser únicos agentes periféricos en relación con la Primera Enseñanza. Sucesivas reformas estructurales de la Administración supusieron la atribución de muchas de esas funciones a otros órganos. En la actualidad, la Inspección lleva a cabo también tareas administrativas pero con el carácter de auxiliares de los órganos de decisión. Son esas tareas que se dicen «burocráticas» en el sentido no positivo de este término y que, a juicio de los inspectores, les abruman y restan posibilidades de dedicación a otras que se estiman más propias de la inspección, de más alta cualificación y más directamente conducentes a una mejora de la calidad

educativa. Conviene, por lo demás, señalar que una de las razones por las que puede un órgano verse despojado de algunas atribuciones es la negligencia, ineficacia, la falta de calidad, la pérdida consiguiente de prestigio, en el ejercicio de aquéllas. Pero por mucho que sea el trasiego de atribuciones que se le confieran y sustraigan a lo largo de su historia a la Inspección, hay algo que puede considerarse seguro: la Inspección, si ha de subsistir y subsiste, será justo para llevar a cabo actividades de ejercicio de las funciones que forman parte del contenido de la competencia de inspección educativa que corresponde al poder público y para hacerlo de un determinado específico modo que requiera un órgano con caracterísiticas básicas como las del actual servicio de Inspección. Si es posible, en teoría y «en principio», que esas funciones fueran desempeñadas por órganos distintos de la actual Inspección y esto de tal modo que ésta perdiera su razón de ser y desapareciera, es seguro que, si en el futuro ha de haber una Inspección como la actual, será para ejercer de un determinado modo las funciones propias de la Inspección-Competencia del poder público y no otras. Es preciso insistir en esto porque pretender asegurar el futuro de la Inspección mediante su dedicación al ejercicio de otras actividades que no sean las indicadas supondría justamente dar por supuesto que esta Inspección por la que nos preguntamos no tiene futuro alguno. (Quedaría la cuestión por el futuro, no de la Inspección, sino de los actuales Inspectores siempre y cuando quedaran sin Inspección, la de su posible reconversión en «expertos» evaluadores o asesores educativos incardinados en otros servicios, etc. Legítima cuestión que no es el objeto preciso de las presentes consideraciones). Así, pues, dado que la Inspección a la que nos referimos adquiere sentido y se justifica en cuanto órgano con que el poder público ejerce su competencia inspectora en el ámbito educativo, es preciso establecer cuáles son las funciones en cuyo desempeño consiste de modo esencial, nuclear, el ejercicio de esa competencia para poder posteriormente determinar las condiciones y/o modo de ejercicio de esas funciones que especifican y justifican una Inspección-Órgano de configuración substancialmente idéntica a la actual.

Finalidades, funciones y atribuciones

Si se acude a las normas que han regulado el ejercicio de la inspección educativa o a los tratadistas que teorizan sobre ésta, encontramos una bien nutrida relación de funciones, tareas y actividades que se consideran propias de la inspección educativa. Tanto las normas como los expertos se cuidan de distinguir entre finalidades, funciones y atribuciones de la inspección educativa, por más que, con frecuencia, se resienta la nitidez de estas distinciones y el rigor con que aparecen determinadas unas y otras, de manera que no parece conseguirse el debido rigor conceptual en esta materia. Muchas que figuran como funciones distintas son la misma función referida a objetos o elementos distintos. Se especifican como funciones otras veces las que propiamente son actividades mediante las cuales, junto con otras, se ejercen diversas funciones. Así, por ejemplo, «informar» o «proponer» (formular propuestas) son actuaciones que pueden y/o deben realizarse en el curso tanto de procesos de ejercicio de la función de control como de procesos de ejercicio de la función de asesoramiento, pero no habrían de ser consideradas propiamente «funciones». No es éste el lugar para entrar en una taxonomía exhaustiva de las funciones, subfunciones, actuaciones, actividades, cometidos, tareas de la Inspección ni pretendemos que la propuesta por nosotros fuera más rigurosa

y útil que la elaborada por otros. Lo que nos interesa y no podemos eludir es advertir sobre las funciones que, en todo caso, y de modo que puede considerarse unánime, figuran entre las específicas y substanciales de una inspección educativa pública. Se trata de señalar los elementos del núcleo esencial de la función-competencia de inspección educativa que corresponde al poder público. Las funciones o subfunciones, tareas, cometidos, actividades que hayan de desempeñar o llevar a cabo la Inspección-Órgano o la Inspección-Servicio y en último término los Inspectores vienen sin duda determinadas desde el contenido mismo de esa función-competencia propia del poder público del que la Inspección-Servicio es instrumento y los Inspectores, agentes «delegados».

FUNCIONES SUBSTANCIALES: CONTROL Y ASESORAMIENTO

EL NÚCLEO ESENCIAL DE LA INSPECCIÓN-COMPETENCIA QUE EL PODER PÚBLICO HA DE EJERCER EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN: CONTROL Y ASESORAMIENTO

Esas funciones esenciales o básicas o las categorías funcionales fundamentales que comprende el ejercicio de esa función-competencia son las de control y asesoramiento. En torno a éstas pueden fácilmente ordenarse cualesquiera otras subfunciones, tareas, cometidos o actividades que se consideran propias de la inspección educativa, bien como partes de éstas, bien con el carácter de instrumentales o consecuenciales. Así, por ejemplo, una función tan importante, de tanta cualificación, como la de evaluación admite una fácil conexión conceptual con la de control, sin perjuicio de que pueda a la vez relacionarse con la de asesoramiento. La riqueza del contenido de estas dos grandes categorías funcionales (control y asesoramiento) se revela sin dificultad tan pronto se adentra uno en los estudios que se proponen recorrer sistemáticamente el entero conjunto de las funciones y actividades inspectoras en el mundo educativo. Por lo demás, puede decirse que, si hubiera de establecerse un orden de prioridad entre las funciones de control y de asesoramiento en razón de su más clara pertenencia a la esencia de la función-competencia de inspección, de una más clara conexión con la finalidad, que constituye la razón de ser de esa competencia, habría de concederse preferencia a la función de control. Y esto se refleja en el hecho mismo de que es muy difícil evitar la idea y aun el uso mismo del término control al expresar esa finalidad.

CONTROL: FUNCIÓN INELUDIBLE

Todas las funciones y/o actividades inspectoras que se expresan mediante el uso de términos como los de «comprobar», «verificar», «constatar», «asegurar», «garantizar», y otros semejantes han de situarse en la línea de la inspección-control. El control supone en primer término el conocimiento adecuado del proceso sobre el que se ejerce, así como la intervención en cada caso precisa, de acuerdo con ese conocimiento, para mantenerlo, mediante las correcciones o impulsos que procedan, rectamente orientado a los fines que se persiguen. Ese conocer supone ver, examinar, inspeccionar, investigar, experimentar. Actividades de tanta cualificación y tan altamente estimadas como las de investigación, experimentación y evaluación, tan aparentemente alejadas a la vez de la idea y práctica del control, se vinculan fácilmente con éste. El grado máximo de inspección sería el que se alcanza mediante la investigación científica. Evaluar supone inspeccionar e inspeccionar hace posible evaluar. Inspección, investigación, experimentación, evaluación resultan, pues, conceptos y prácticas que se mutuoimplican. La función de control, por más que su práctica discurra, se-

gún una elemental exigencia, como una actividad profesional rigurosamente ajustada a las exigencias intrínsecas de los procesos, a reglas científicamente fundadas, sometida a normas éticas, deontológicas estrictas (de objetividad, imparcialidad, con respeto a las personas afectadas, etc.), no dejará nunca de estar acompañada por ciertas connotaciones negativas vinculadas al rechazo que espontáneamente, de modo instintivo, experimenta quien ve sometida su actividad a control. Esto explica asimismo que, entre las diversas funciones que han de ejercer, los mismos inspectores parezcan rehusar las de control o, al menos, suavizar su ejercicio hasta desvirtuarlo en casos extremos; y consideren preferibles funciones y tareas que pueden aparecer, para la mentalidad dominante, no sólo más positivas sino envueltas en el prestigio de una más alta cualificación requerida para su ejercicio; y esto, aun cuando se trate de actividades, como las de evaluación, que tampoco se ven libres de connotaciones controladoras. Es un hecho que a la práctica unanimidad con que se afirma la necesidad e importancia de la evaluación, le corresponde la asimismo práctica unanimidad con que se experimenta como incómoda la situación de evaluado. Por todo ello, no parece superfluo subrayar que esta Inspección de la que tratamos es ineludiblemente, en último término, la inspección educativa del poder público, inspección que se ejerce no como respuesta a una libre petición de aquéllos sobre cuya actividad recae, sino de modo impositivo, en uso de una facultad y en cumplimiento de un deber de que es sujeto el poder público en este ámbito. No cabe en modo alguno soslayar el hecho de que la Inspección a la que nos referimos no sólo es control, sino que lo es de modo fundamental y que es a esta dimensión controladora a la que puede vincularse con más seguridad la pervivencia de órganos específicos de inspección de las diversas Administraciones públicas. Hay razones para pensar que, de entre las diversas actividades inspectoras, la de control sería la última que pudiera en el futuro llegar a verse «privatizada».

Control. Función altamente positiva

Pero no se trata sólo de subrayar que de hecho la de control es función ineludible y potísima de la inspección educativa administrativa, sino de señalar el carácter sumamente positivo de esta función, la alta cualificación que su ejercicio requiere, en razón de su directa vinculación con la mejora de la calidad de la educación. Y esto aun en el caso en el que el control consiste en efectiva fiscalización, en inmediata vigilancia sobre el cumplimiento de las normas, una, aunque ciertamente, esencial, entre las subfunciones y tareas que comprende el ejercicio de aquél. En este velar por el cumplimiento de las normas la inspección lleva a cabo una tarea de tanta transcendencia como la de garantizar el respeto a los derechos de los diversos miembros de la comunidad escolar y, en primer lugar, de los alumnos; asegurar que las decisiones de los diversos órganos de gobierno de los centros se ajusten a las disposiciones emanadas de las instancias legitimadas para regular la organización y funcionamiento de los centros, lejos de toda arbitrariedad. El velar por que las normas se cumplan es a su vez una tarea que ha de desarrollar el Inspector de acuerdo asimismo con normas cuyo estricto cumplimiento, presidido a la vez por el sentido de la prudencia y la flexible equidad, garantía de objetividad y autonomía en el propio actuar inspector, es asimismo de alto valor educativo.

El control no se agota en esta vertiente fiscalizadora-correctiva, sino que lleva ya consigo, potencialmente, y por contraste, la referencia a la exigencia de acciones positivas de mejora de la calidad del proceso

y del «producto» a los que se refiere. En el caso de la Educación, no es necesario esforzarse para advertir que la sujeción a las normas es condición necesaria, pero, a todas luces, insuficiente para el logro de las deseables cotas de calidad, situadas a una altura a la que no se llega si no se actúa de acuerdo con otros valores y motivaciones que los del mero estricto cumplimiento de las disposiciones aplicables. A este propósito, si antes se ha señalado el rechazo a que está expuesta la actuación de control y la de evaluación por parte de controlados y evaluados, no es menos cierto que justo quienes, en la comunidad educativa y, más concretamente, entre los profesores, llevan a cabo su tarea con más entrega y calidad tienen derecho a que se les reconozca la calidad de su trabajo y sin duda desearían una actuación inspectora, controladora-evaluadora, que llevara a ese reconocimiento frente a una situación en la que los más competentes y los menos, los de más calidad y los de menos, los más entregados y los menos trabajadores reciben la misma consideración profesional por parte de una Administración que los hace a todos iguales bajo el manto de la ignorancia que ella misma tiene de la realidad sobre la que tiene la competencia y el deber de inspeccionar, controlar, evaluar y, de este modo, distinguir y justamente «remunerar» al menos y sobre todo por el debido «reconocimiento».

La detección de las carencias, necesidades y posibilidades que se dan en el proceso educativo en una situación concreta pertenece asimismo a la función control, entendido como auscultación de la realidad para determinar los puntos donde ha de actuarse para prevenir fallos, introducir modificaciones estratégicas, etc. En esta dimensión diagnóstico-prospectivo-propositiva del ejercicio de la función control, en el que la Inspección viene a constituir una especie de micro sensor[5] del sistema, resulta aún más claro el sentido altamente positivo de ésta y se aproxima a la función-dimensión evaluadora-asesora.

AL ASESORAMIENTO DESDE EL CONTROL O UN «CONTINUUM» FUNCIONAL

Ciertamente una «interpretación libre» del contenido, finalidad y exigencias de la función «control» puede llevar a englobar en ésta cualquier otra y, en este caso, resultarían vacías de utilidad epistemológica las distinciones que se establecen entre unas y otras funciones, así como las correspondientes distintas denominaciones. Pero si cabe el riesgo de ese tipo de interpretación es justo porque sin duda se da entre las diversas funciones de la inspección (la controladora, la asesora, la evaluadora y cuantas otras quepa especificar en atención a unos u otros criterios cali-clasificatorios) una objetiva red de relaciones que es la que explica también la fluctuación que se observa en las construcciones teóricas de los tratadistas científicos de la Inspección. Habría que establecer la distinción entre unas y otras en razón de diferencias no tanto esenciales cuanto graduales según la situación en un «continuum» en el que se comunican todas. Esta comunicación, por otra parte, se produce justamente entre tales funciones en cuanto atribuidas a una Inspección-Órgano que ha de ejercerlas en un contexto que las «unifica», el concreto contexto de los centros educativos. Distinto sería el caso de órganos a los que se encomendara sólo una función fiscalizadora-correctora-sancionadora y que no tuviera, a la vez, como es el caso de la Inspección, que ejercer sobre la misma realidad funciones «administrativas», asesoras, evaluadoras, etc. En ese «continuum» funcional cubierto por las actividades que se encomiendan a la inspección constituye

(5) Véase M. TEIXIDÓ PLANAS: *op. cit.*

un momento de nítida identidad y especial relevancia el de asesoramiento.

Asesoramiento

En el ejercicio de esta función aparece claramente el doble sentido descendente-ascendente de la actuación que corresponde a la Inspección y que viene determinado por la ubicación relacional de mediador que le corresponde entre las instancias decisorias superiores de la Administración y los agentes inmediatos de la acción educativa en el seno de las instituciones escolares. El Inspector reviste la condición de asesor de esas superiores instancias de manera regular a través de los informes que «eleva» sobre la realidad inspeccionada, así como, en su caso, mediante actuaciones de esta naturaleza que de modo especial puedan en distintos momentos recabársele. Bajo la categoría funcional «asesoramiento» quedan situadas actuaciones muy diversas tanto *ad supra* como *ad infra* y que se traducen en actividades con un contenido material muy distinto del mero informe o de la simple transmisión de instrucciones (intervenciones pedagógico-didácticas en sesiones de un departamento didáctico, comentarios, consejos, intercambio de ideas y experiencias con un profesor en particular, participación en cursos «ad hoc», etc.). Esta categoría acoge asimismo claramente las funciones o tareas de orientación, apoyo, ayuda, guía, etc., por emplear términos que se utilizan con un sentido técnico para denominar concretas actividades o procesos en los que cabe la intervención de la Inspección con carácter de exclusiva o de compartida con otros agentes. Se pueden distinguir muy diversos tipos de asesoramiento en razón tanto de los diversos aspectos o elementos o dimensiones de las actividades de los centros, como de los destinatarios o beneficiarios (otras instancias de la Administración, los órganos de gobierno de los centros, los profesores y los demás componentes de la comunidad educativa: padres y alumnos, tanto individual como asociadamente, sin excluir al personal de administración y servicio), así como en razón de los varios modos de prestarlo. Cabe todo un tratado, que no tiene aquí su lugar, del asesoramiento como actividad profesional en el ámbito de la Educación y, en particular, como función propia de la Inspección. También el ejercicio de la función de asesoramiento supone, con el carácter de condicionante, instrumental o consecuencial, el de otras diversas funciones o subfunciones y actividades, en algunas de sus vertientes o dimensiones el asesoramiento se aproxima a la función controladora y ambas se relacionan con la función evaluadora. Sin duda, determinadas actividades asesoras responderán a necesidades detectadas en el ejercicio de actuaciones de control y sometidas a procesos de evaluación, a la vez que en las tareas de asesoramiento puede revelarse la necesidad de evaluación; y hay casos en que el asesoramiento del inspector está directa y específicamente referido a la evaluación, como cuando lo presta justo para promover, facilitar, apoyar, orientar, procesos de autoevaluación (de los profesores, de los alumnos, de los equipos directivos; y de evaluación interna global del centro). El ejercicio de la función asesora no sólo permite, sino que claramente exige, modos de actuación participativos, colaborativos. Entre las muy diversas actividades de la inspección que pueden situarse bajo esta amplia categoría del asesoramiento están las de participación en sesiones de los órganos de coordinación didáctica y en tareas (cursos de diverso tipo, etc.) de formación del profesorado. Vinculadas a esta función de asesoramiento pueden considerarse las diversas e importantes actuaciones que a la Inspección corresponde llevar a cabo en cuanto mediador entre los diversos sectores de la comunidad educativa y entre éstos y otras instancias de la Administración,

en atención a muy diversos objetivos, desde el de resolución de problemas de organización hasta el de fomento de la participación asociada de los padres en la vida del centro y la promoción de relaciones educativas con el entorno, etc.[6]

Evaluación, control y asesoramiento

Aunque vinculada a las de control y asesoramiento, la función evaluadora adquiere hoy una relevancia especial, al par que exige cualificaciones muy especializadas en cuanto se lleva a cabo en distintos planos y bajo diversos respectos. Evaluar supone investigar, diagnosticar, ponderar, valorar (momento propia y formalmente evaluativo), prescribir (asesorar/recomendar/imponer), remedios, etc. Y conviene señalar que es ésta una función y tarea en la que la intervención de la Inspección es tan imprescindible como inevitablemente limitada. El hecho es que la evaluación del sistema educativo no puede llevarse a cabo sin la que le corresponde a los inspectores en los centros como evaluadores inmediatos, regulares, permanentes, de los procesos educativos *in situ* y en atención microscópica. El resultado de esta evaluación inspectora aporta elementos imprescindibles para llevar a cabo una evaluación del sistema en su totalidad y en su globalidad. Pero, a la vez, el sentido último de los resultados de la evaluación llevada a cabo por la Inspección depende de su integración con otros muchos obtenidos por otros agentes evaluadores desde otras perspectivas y de la integración de todos en una consideración evaluativa global del sistema educativo como totalidad. La evaluación global del sistema como totalidad, valga subrayarlo en este momento, supone obviamente la existencia de órganos evaluadores, de criterios y planes estatales de evaluación que por razones no ya competenciales sino técnico-científicas exigen la existencia y funcionamiento de instancias estatales centrales (sin perjucio de que en su organización encuentren la debida representación las diversas Administraciones competentes). Al igual que, con respecto a la evaluación, ha de decirse que es la Inspección la que se encuentra en las mejores condiciones para llevar a cabo determinado tipo de investigación educativa, así también para realizar determinadas tareas integradas en la realización de proyectos en los que a la Inspección sólo le corresponde «participar», pero que no podrían quizá llevarse a cabo en absoluto sin la específica participación de ésta. Asimismo caben consideraciones como las formuladas respecto de la evaluación, sobre la vinculación de la investigación y la experimentación con la función de control y con la de asesoramiento. Estas vinculaciones de la evaluación, la investigación y experimentación educativa, así como de otras muy diversas funciones o actividades que pueden especificarse como de hecho desempeñadas por la Inspección en el desarrollo de sus actividades, se ofrecen bien fundadas en un plano conceptual general, pero resultan aún más claras en el concreto ámbito en el que la Inspección las realiza, ya que a los lazos conceptuales se añaden los determinados por la identidad material del campo en que la Inspección actúa.

ÓRGANOS Y AGENTES CONTROLADORES Y ASESORES EDUCATIVOS DISTINTOS DE LA INSPECCIÓN

En cuanto queda arriba expuesto se deja traslucir claramente que las diversas funciones a las que nos hemos referido, aun cuando sean propias de la Inspección, no son en absoluto exclusivas de la Inspec-

(6) A. Marchesi y E. Martín: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid, Alianza Editorial, 1998, pp. 249-294.

ción. Ya antes se ha advertido sobre la legítima posible actividad de control y asesoramiento que pueden llevar a cabo agentes profesionales y empresariales privados. Lo que subrayamos ahora es el hecho de que en el propio conjunto de agentes y órganos «oficiales», públicos, los hay, tanto internos como externos a los centros, que tienen atribuidas facultades, y ha de reconocérseles, además, efectiva capacidad, para llevar a cabo tareas de control y asesoramiento. Así, los mismos profesores, padres y, en su caso, los alumnos tienen atribuida por expreso y directo mandato constitucional (CE 27.7) la facultad de intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos, en los términos establecidos por la ley, términos que son en este momento aquéllos con que la LODE crea el *consejo escolar* del centro y fija su composición y atribuciones, entre las que expresamente se encuentran la de «aprobar y evaluar la programación general del Centro que con carácter anual elabore el equipo directivo» o, con este preciso término expresada, la de «vigilar» la conservación de las instalaciones y equipo escolar y la de «supervisar la actividad general del Centro en los aspectos administrativos y docentes» (LODE art. 42.1, f, k, l), así como, por ejemplo, en el caso de los centros de titularidad privada, «garantizar el cumplimiento de las normas sobre admisión de alumnos» (LODE art. 57, c), términos que parecen un eco de aquéllos con los que se expresa tradicionalmente, como uno de los cometidos de la Inspección, el de «velar por el cumplimiento de las leyes...» (LOPEGCD art. 36, d). Los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos han de participar en el control, y aun en la gestión, de los centros sostenidos con fondos públicos mediante su participación, por representación, en el consejo escolar. No parece, en cambio, que redundara en beneficio del buen funcionamiento de los centros y de la calidad de la educación el que, dentro del centro, asùmieran responsabilidades de control a título individual o aun asociado al margen de toda regulación. Todos ellos, tanto a título individual como asociadamente, cuentan con medios adecuados para llevar a cabo una eficaz vigilancia sobre toda la actividad del centro, medios de entre los cuales no han de excluirse los que apelan a la opinión pública para denunciar ante ella deficiencias en el funcionamiento del sistema educativo. Desde la perspectiva de quienes ven en los alumnos, sus padres, «usuarios» de los servicios y clientes de las instituciones educativas, a éstos les están abiertas las mismas vías que, en general, a los consumidores en el control (aprobación, rechazo, elogio, denuncia...) del producto, en este caso «educativo», a cuya obtención se consideran con derecho. En el futuro puede esperarse que resulte más frecuente ese tipo de control que supone, por parte de los usuarios y clientes, la denuncia de prácticas profesionales perjudiciales, al modo como ocurre ya con significativa frecuencia en relación con los servicios de la Sanidad. Puede pensarse que el recurso a estos modos de control propios del «cliente» será más frecuente en los «usuarios» de los servicios educativos «privados». Pero sin duda la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros tiene sentido, valor educativo y utilidad también no sólo en los centros sostenidos con fondos públicos, sino también en los que no pertenecen a esa categoría, salvos siempre los derechos y responsabilidades de la titularidad correspondiente.

También los órganos unipersonales de gobierno realizan actividades de control sobre el funcionamiento del centro y no faltan quienes consideren que habrían de ser éstos los que asumieran toda la responsabilidad propiamente controladora sobre algunos aspectos del funcionamiento del centro. Téngase presente que, en el ámbito universitario, han sido las propias autoridades académicas las que han ejercido es-

tas funciones inspectoras, sin que hasta ahora se haya generalizado en ese ámbito, el universitario, la constitución de órganos específicos a los que se encomiende llevar a cabo de modo estable y regular las correspondientes actuaciones.

En cuanto al asesoramiento, baste recordar las múltiples tareas que para llevarlo a cabo, en muy variados aspectos, tienen encomendadas órganos como las Unidades de Programas Educativos, los Centros de Profesores y Recursos, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, así como los de este tipo que, con unas denominaciones u otras, actúen en dependencia de otras Administraciones educativas. Entre las actividades que pueden situarse bajo esta categoría de asesoramiento, con la amplitud con que aquí es concebida, están las de formación del profesorado, en las que no pueden dejar de ejercer un papel preponderante las instituciones académicas de nivel universitario.

LO ESPECÍFICO DE LA INSPECCIÓN

FACTORES ESPECIFICADORES DE LA ACTUACIÓN DE LA INSPECCIÓN COMO ÓRGANO DE CONTROL Y ASESORAMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La posición axiológica de una persona no nos la da la mera relación de valores que acepta, profesa y pretende realizar, sino la jerarquía con que los concibe y ordena. Asimismo el perfil funcional específico de la Inspección no queda trazado con la mera relación enunciativa de las funciones que de uno u otro modo ejerce, sino que viene determinado también por el orden de preferencia con que le están atribuidas y esto en atención a factores que son los decisivos a este respecto. Los factores que de modo fundamental trazan la original figura funcional de la Inspección son el *ámbito* sobre el que actúa, así como la *regularidad, inmediatez e interconexión global*. Con un primer trazo podemos advertir que, si cada una de las funciones que lleva a cabo la Inspección puede ser desempeñada por diversos tipos de agentes, no será fácil encontrar otros órganos a los que les estén encomendadas o que pretendan ejercerlas todas en conjunto y de ese *modo*.

VARIEDAD Y COMPLEJIDAD DEL OBJETO ESPECÍFICO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA: EL CENTRO EDUCATIVO, COMO ÁMBITO Y MARCO GENERAL DE LA ACTUACIÓN DE LA INSPECCIÓN

La Inspección como tal ha de controlar, asesorar, fiscalizar y orientar, indagar y evaluar, etc. Pero la atribución de este complejo funcional, en cuanto tal, viene exigida por la complejidad del mismo ámbito unitario al que están fundamentalmente referidas todas sus actuaciones: el centro educativo, entendido, por demás, no como realidad aislada, sino en el entramado de sus relaciones con el entorno, las familias, los demás centros, la propia Administración educativa. El centro es un verdadero microcosmos en el que se dan *in vivo* todos las realidades personales, materiales, relacionales que pueblan y constituyen el entero orbe de la Educación institucional. Los elementos, actuaciones, procesos, sujetos, sobre los que recae el control y a los que ha de estar referido y dirigido el asesoramiento de la Inspección son de una casi inenarrable variedad, todos los que pueden distinguirse en el centro, todo un mundo en el que su pequeñez material no resta complejidad y puede, en cambio, añadir dificultad al tratamiento. Puesto que le corresponde atender al centro educativo en todas sus facetas de uno u otro modo, a la Inspección le incumbe desde la calidad científica y didáctica de la actividad docente hasta la correcta confección de un acta de evaluación; desde el funcionamiento de

los órganos colegiados y el clima convivencial hasta el estado de los accesos a las instalaciones escolares, etc. A la variedad de elementos que son objeto de las diversas funciones inspectoras se añade la de los aspectos (legal, administrativo, pedagógico, didáctico), así como la de los objetivos que en cada caso han de atenderse de modo inmediato (desde la evaluación del profesorado a efectos de promoción hasta la determinación de necesidades de material didáctico). Ante ese «inabarcable» número de elementos y aspectos, resulta, sin duda, imprescindible, en una organización eficiente, determinar, en particular, cuáles habrían de ser objeto preferente de la Inspección y cuáles, en cambio, podrían ser encomendados, aun de modo exclusivo, a otros órganos o agentes, para así evitar que la dedicación a un excesivo número de asuntos se traduzca en una baja calidad de las actuaciones más propiamente inspectoras y de mayor incidencia en la calidad de la educación.

Las mismas funciones, diferentes actividades, distintas cualificaciones

El conjunto de actividades, tareas y cometidos que ha de realizar la Inspección educativa ofrece abundantes ejemplos de cómo el desempeño de una misma función supone la realización de actividades materialmente muy diversas y que exigen en quien haya de realizar una u otra muy distintas cualificaciones. No es, evidentemente, lo mismo evaluar la puntualidad en el comienzo de las clases que el grado de actualización científica del profesor de Matemáticas con la condición de catedrático mediante oposición libre y con veinte años de experiencia que imparte sus enseñanzas de esa materia a alumnos del último curso de la E. Secundaria. Las muy varias actuaciones, pues, que pueden llevarse a cabo en un centro, muy diversas, en contenido y nivel, requieren muy diferentes cualificaciones y no todas necesariamente han de estar confiadas a la Inspección. Y esto no deja de tener gran transcedencia ya que la postura, la decisión que haya de adoptarse y de hecho se adopte sobre cuáles, en efecto, de esas variadísimas y complejas actuaciones han de encomendarse a la Inspección determinará el modelo de Inspección que se establezca, sin que quede garantizado que éste sea el que, a la luz de lo que ha de considerarse esencial en la Inspección, debe implantarse.

Carácter holístico de la perspectiva en que actúa la Inspección

Por otra parte, y al mismo tiempo, en todas las diversas actividades que corresponde a la Inspección realizar ha de actuarse bajo la perspectiva de la *real interconexión* de todos los diversos elementos y aspectos a los que están referidas. De ahí que el Inspector, en cualquiera de las actuaciones que haya de llevar a cabo, sobre un determinado aspecto, y a unos particulares efectos inmediatos, no debe dejar de hacerlo bajo una *perspectiva global* de ese complejo *unum (totum)* que es el centro. Resulta así que otra nota, importante, definitoria del perfil específico de la Inspección educativa será justamente esa perspectiva global en la que necesariamente ha de situarse para desempeñar cualquiera de sus actividades. En este sentido, no necesariamente el Inspector, pero sí, con toda seguridad, la Inspección, en cuanto órgano administrativo y como equipo profesional, viene a ser, *sit venia exemplo*, «médico de cabecera», que lo es de «medicina general», y servicio de «primeros auxilios» que no excluye sino que exige la intervención de los «especialistas» y, en primer lugar, los de la propia Inspección. Sin duda, otro de los rasgos definitorios de la Inspección está en el *contacto directo, inmediato,* con la realidad sobre la que actúa o, en otros términos, su condición de testigo directo e

inmediato del discurrir del proceso educativo en el ámbito de las instituciones escolares. La Inspección no ejerce su control ni presta su asesoramiento «a distancia», sino que ha de hacerlo *in situ, de visu, in vivo*. Otros órganos y agentes pueden asimismo actuar de este modo, pero la Inspección no puede dejar de hacerlo así sin dejar de ser la Inspección.

La inspección como «sensor» del sistema educativo

La Inspección ejerce sus funciones *de modo regular, programado, sistemático, constante, de oficio*, mediante actuaciones ordinarias de frecuencia prevista con el carácter de habituales o específicas, sin perjuicio de actuaciones extraordinarias y aun imprevistas en atención a requerimientos de circunstancias asimismo imprevistas. La Inspección, en virtud de esta *«adherencia» institucional a la realidad misma del centro* educativo, viene a ser, como se ha dicho, una especie de «sensor» que ausculta permanentemente el funcionamiento del sistema, diagnostica, predice, dispara las alarmas, presta, si fuere menester, como se indicó ya más arriba, servicios de primeros auxilios ante posibles incidencias, propone ulteriores medidas reguladoras, promueve e impulsa ejercicios de mejora, etc. El actuar «de oficio», con independencia de que pueda o deba hacerlo también «a instancia de parte», nos recuerda que la Inspección procede como órgano de la autoridad y su actuar como tal resulta «de obligada recepción» por parte de las instituciones sobre las que está legalmente previsto que ejerza sus funciones, característica que comparte con el actuar de otros órganos de la Administración, pero que marca una nítida diferencia respecto de cualquier Inspección privada que revistiera las demás notas que aquí se han señalado como definitorias, en su conjunto, de la especificidad de la Inspección. Ninguna de estas consideraciones queda invalidada por el hecho de que, muy probablemente y aun con entera seguridad, pueda decirse que en el futuro la materialidad de las actuaciones correspondientes será muy distinta de la que ahora caracteriza a las tareas que desempeña la Inspección. Baste pensar cómo muy fácilmente el contacto directo con la realidad inspeccionada, la inmediatez, de las actuaciones de la Inspección respecto de ésta, puede y deberá traducirse en actuaciones que, sin merma de esa inmediatez en relación con el contexto futuro al que nos referimos, no requieran en absoluto el mismo tipo, por ejemplo, de desplazamientos espaciales que hoy todavía resultan imprescindibles en muchos casos.

LA INSPECCIÓN-ÓRGANO

El modelo «ideal»

Hay ciertamente un conjunto de funciones-actuaciones-actividades-tareas-cometidos que, en cuanto tal, podría decirse exclusivo de la Inspección y el futuro de ésta dependerá de que en efecto persista la necesidad del desempeño conjunto de ese complejo funcional. Esto, sin embargo, no significa que el contenido de ese «lote» no pueda experimentar cambios. Podrá experimentarlos muy notables sin llegar por eso a perder su identidad y su fuerza identificadora del actuar de un órgano con los rasgos esenciales de la Inspección que conocemos. Así, por ejemplo, no parece que hubiera de concluirse que ha dejado de ser necesaria la Inspección por el hecho de que la evaluación o, al menos, los más «especializados» aspectos de la preparación científica de los profesores se encomendara o hubiera de encomendarse a comisiones «ad hoc» de especialistas «externos» a la Inspección. En todo caso, es a partir de ese conjunto funcional específico de la Inspección como ha de determinarse el modelo de la inspección-órgano y, dentro de éste,

el perfil del Inspector. No son las circunstancias concretas presentes de una inspección-órgano ya existente las que han de determinar el contenido de la inspección-función, sino, a la inversa, son las exigencisas de ésta en sí misma considerada las que han de determinar el modelo de la inspección-órgano. Ciertamente, de la misma inspección-función a la que nos referimos (la inspección-competencia-función del poder público) caben distintos modelos, entendidos como concepciones diversas de su contenido en razón del mayor énfasis que se ponga en una u otra de sus dimensiones, según, por ejemplo, se le conciba como preferentemente controladora o preferentemente asesora. Entendemos, sin embargo, que su núcleo esencial es el que hemos apuntado ya. El modelo al que ahora nos referimos es el de la Inspección-órgano. Y por «modelo» entendemos, en este caso, el tipo concreto de inspección-órgano configurado, funcional y administrativamente, por el cuadro de actividades que institucionalmente se le asignan y pueden encomendársele, las exigencias de formación que han de satisfacer quienes han de llevarlas a cabo (los inspectores), el sistema de selección y demás elementos esenciales del régimen estatutario de los Inspectores, el sistema de asignación de tareas entre éstos, la estructura e incardinación de ese órgano en el conjunto de la Administración.

Haremos una afirmación tan incontrovertible como vacía si decimos que el modelo ideal de Inspección es aquél que asegure el logro, al más alto nivel de perfección, de los fines que con ésta se persiguen. La cuestión es justo cuál es el contenido material de ese modelo. Sería muy difícil que se produjera un pleno acuerdo respecto de todos los elementos y características de la Inspección que aquí y ahora realizara ese ideal, tan difícil como fácil habría de ser el pleno acuerdo en el rechazo de los modelos que entrañaran una contradicción manifiesta con alguna de las exigencias esenciales de la inspección-función, como, por ejemplo, los que prescindieran de toda actuación controladora o supusieran la total privatización de la misma competencia inspectora. No debiera, en todo caso, ser imposible una amplia coincidencia en la afirmación de algunos de los rasgos constituivos de una Inspección educativa eficiente y prestigiosa, notas, éstas, que se condicionan y refuerzan mutuamente. Y de entre esas caracterísiticas constitutivas de la Inspección educativa ideal, presente y futura, merece ser destacada la de su alta especialización.

LA COMPLEJIDAD FUNCIONAL Y ESTRUCTURAL DE LA INSPECCIÓN[7]

NECESIDAD DE UNA INSPECCIÓN ALTAMENTE ESPECIALIZADA

La Inspección correspondiente a un sistema educativo con la complejidad que presenta el nuestro y la aún mayor que va a caracterizar el sistema o mundo educativo en el futuro no puede ser una Inspección con la estructura indiferenciada de una ameba, sino con la de un organismo superior dotado de miembros altamente especializados en la variedad de funciones que ha de desempeñar. El que una Inspección con una estructura-ameba fuera suficiente y eficaz para «su» sistema educativo sería la mejor prueba de que ese sistema es, a su vez, un sistema-ameba en los albores de su evolución. Desde cualquier perspectiva en la que se atienda a los intereses objetivos de la propia función inspectora, esta exi-

(7) Sobre profesionalización y especialización de la Inspección/de los Inspectores se manifestaba el autor de este ensayo «La Inspección educativa vista desde la Administración», en *Organización y Gestión Educativa*, 3 (1996), pp. 40-43.

gencia resulta indiscutible y de hecho ningún tratadista dejará de reconocerla y señalarla[8]. Para que la Inspección-Órgano, en su conjunto, constituya ese complejo instrumento tiene que contar con unos Inspectores que estén dotados, cada uno de ellos, con una determinada preparación especializada en la realización, con carácter «profesional» y de alta cualificación, de una u otra de las muy diversas actuaciones, actividades, cometidos y tareas especializadas que a la Inspección le corresponden. De este modo, la Inspección como conjunto estará en condiciones de atender todos los requerimientos funcionales que sobre ella recaen.

El concepto de «especialista»

Conviene, por lo demás, recordar que la consideración de «especialista», tanto en la estimación social bien fundada, y en la normativa reguladora de las correspondientes actividades, laborales o «liberales», como, sobre todo, de acuerdo con los criterios de la respectiva comunidad profesional, supone la existencia y el reconocimiento de un alto grado de dominio de la materia, técnicas o habilidades correspondientes, acreditado, además, por determinados datos o «títulos»[9] objetivos. Y esto quiere decir que, si no se acredita por los medios válidos a estos efectos el grado de dominio que se requiere para alcanzar la consideración de especialista de tal tipo, no ocurre que se sea, en el mismo nivel, «menos» especialista o especialista «suplente» o «de reserva» o «de segunda», sino que, en el ámbito y nivel que se considere, no se es especialista en absoluto, aunque se pueda ser, por ejemplo, «entendido» en la materia de que se trate o incluso «especialista» en otro nivel. En el caso de los Inspectores, todo conduce a exigirles una especialización de grado «superior» en todos los sentidos de este término.

El reparto de tareas especializadas entre los inspectores debe obedecer a un criterio fundamental con cuyo mero enunciado se formula a la vez el claro fundamento de la exigencia misma de especialización en la que aquí se insiste: quien ha de supervisar, valorar, juzgar, asesorar a alguien en determinados aspectos ha de poder exhibir títulos objetivos que acrediten un grado de cualificación en el dominio de esos aspectos de, al menos, igual altura que el de la cualificación de los supervisados, valorados, juzgados, asesorados... Por lo mismo, y en particular referencia a la preparación científica y didáctica de los profesores: quien ha de supervisar, valorar, juzgar, asesorar a los profesores en cuanto al dominio científico de las respectivas áreas y materias, así como en cuanto a la capacidad didáctica correspondiente ha de contar con un grado de cualificación en dominio científico y didáctico del área o materia respectiva al menos de igual altura que el del profesor supervisado, valorado, enjuiciado, asesorado, etc.

Variedad de especialidades y organización de la Inspección

La variedad de especialidades que han de quedar cubiertas por el conjunto de los

(8) Si la especialización es precisa también para tareas de control, es más fácil aún ver reconocida su necesidad para tareas de asesoramiento aun por parte de quienes no se proponen expresamente subrayarla: «El Servicio de Inspección, en su conjunto, ha de disponer de recursos suficientes para poder ofrecer una opinión autorizada sobre cualquier aspecto o problema que afecte a la acción educativa...» (A. Medina Rivilla y S. Gento Palacios: *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid, UNED, 1996, p. 62).

(9) «Títulos» se emplea aquí en el sentido amplio en el que equivale a fundamento para pretenderse en posesión de una cualidad, de un derecho, etc. Parte de esos títulos, y en este caso, de mucho peso, serán los «títulos» en sentido restringido de «títulos académicos».

Inspectores que se integran en una Inspección, el número de los que han de contar con esta o aquella especialidad sólo podrán determinarse en atención a las circuntancias concretas de cada caso. Cabe, con todo, formular algunas consideraciones al respecto. No parece que una Inspección pueda dejar de incluir, en todos sus equipos territoriales con pretensión de funcionamiento ordinario autosuficiente, especialistas en los diversos niveles y tipos de enseñanzas que se integran en el sistema educativo y en los tipos de actuaciones vinculadas a necesidades y requerimientos permanentes o usuales. La exigencia de especialistas no podría, en cambio, llevarse al extremo de incluir en esos equipos los referidos a actuaciones muy escasas e infrecuentes. A este otro tipo de necesidades puede atenderse con un número menor de especialistas «incardinados» en unidades centrales o con especialistas no-inspectores. Por otra parte, dentro de una línea estable y frecuente de actuación especializada, pueden surgir exigencias con características tales que se requiera la intervención colaboradora de especialistas externos.

La especificidad de la condición de especialista en el inspector de educación

Se ha establecido ya que la Inspección se caracteriza por un modo específico de actuar en el desempeño de funciones que, de otro modo, pueden otros órganos o sujetos ejercer. Esa especificidad se extiende también a la condición misma de especialista revestida por un Inspector. Así el Inspector especialista en razón de su preparación científica en una determinada materia no lo es «puro», esto es, desvinculada del contexto educativo e «indiferente» a éste, sino que lo es también en la vertiente pedagógicodidáctica, sin que por esto alcance menos altura que el especialista al que no se exige esa especial dimensión. Por eso, la señalada exigencia de especialización no excluye (antes, por el contrario, más bien incluye, en razón de esa especificidad a que se hace referencia) la de una formación general y una experiencia docente que les permita a la vez situar sus actuaciones en el marco global de la compleja realidad de la educación. De ahí que en la formación previa del inspector un factor decisivo sea su experiencia como educador y ese conocimiento que sólo da la experiencia y sin el cual unos conocimientos teóricos no permiten en último término algo tan fundamental como, cualquiera que sea el asunto, ante situaciones inéditas, saber «de qué va la cosa». Los requerimientos que recaen no sólo sobre esa Inspección ideal que diseñaramos para el futuro, sino ya en la del presente[10], no pueden ser debidamente atendidos en modo alguno sin un conjunto de Inspectores que

(10) En la actualidad, entre las funciones de la inspección educativa, se incluye expresamente la de participar en la evaluación de la «función docente» (LOPEGCD art. 36, *c)*. Entre las actividades hoy encomendadas a la Inspección y que sólo inspectores especialistas podrán desempeñar con competencia, eficacia y autoridad, están, por ejemplo, las de:

— Supervisar, valorar y asesorar a los profesores en cuanto tales, esto es, en cuanto a la preparación científica y la capacitación didáctica de éstos (en cuanto, cabe decir, los profesores son, a su vez, especialistas en sus respectivas áreas y materias en el correspondiente nivel). A este propósito conviene advertir que la didáctica de un saber, de un determinado tipo de contenidos (en orden a la consecución de los correspondientes objetivos), viene determinada por la naturaleza misma material del saber o contenidos que se imparten. No cabe, pues, considerar que se está capacitado para enjuiciar la competencia o capacidad didáctica de un profesor a partir de meros conocimientos formales de didáctica teórica.

— Supervisar, valorar, enjuiciar las programaciones de las diversas áreas y materias.

— Participar en los procesos de revisión de calificaciones ante reclamaciones de los alumnos.

satifagan las exigencias de especialización indicada. Y, si en este momento una determinada Inspección no responde a esas exigencias, la solución está en avanzar hacia una Inspección que lo haga; y, en ningún caso, obviamente en negar la necesidad de atender esas exigencias desde consideraciones accidentales, transitorias.

En el proceso de alumbramiento de una Inspección debidamente adecuada a las necesidades señaladas, debe, a la vez, buscarse el modo de respetar legítimos intereses que no pueden decirse precisamente en sintonía con el futuro que aquí aparece como deseable, pero esa solución no tiene por qué, y en ningún caso debe, pasar por negar las exigencias que se han señalado. Negar esas exigencias es apostar por un modelo de Inspección al que no cabe augurar futuro alguno. Y es más: supondría abandonar atribuciones que la Inspección tiene hoy legalmente atribuidas y sin las cuales la existencia misma de ésta se vería privada de justificación. En todo caso, sería contradictorio mantener y reivindicar como las más propias de la Inspección una serie de actuaciones para cuya realización se requiere un alto grado de especialización y, al mismo tiempo, oponerse a que se exijan en la Inspección y a los Inspectores las correspondientes especialidades.

PERFIL PROFESIONAL DEL INSPECTOR

PROFESIONALIDAD DE LA INSPECCIÓN, PROFESIONALIDAD DEL INSPECTOR. PROFESIONAL Y FUNCIONARIO

A partir de las exigencias que ha de satisfacer la Inspección y, en particular, de las que se han señalado como esenciales, no debe resultar difícil trazar el cuadro de aquéllas a las que debe responder el inspector y por lo mismo el perfil profesional de éste. En realidad, cuando hablamos de la Inspección, en este caso el contexto permite entender que con tal término designamos directamente a los inspectores. «Inspección» equivaldría en este contexto al inusual «inspectorado» (al igual que con «profesorado» nos referimos a los profesores).

Cuando se invoca la «profesionalidad» en el ejercicio de una actividad y, por lo que interesa ahora, en el de la inspección educativa, se apela al rigor y a la independencia con respecto a exigencias que no sean las de esta misma actividad y esto de modo que se da a entender claramente que es en ese rigor científico técnico donde reside la más segura garantía de esa independencia respecto de pretensiones e influencias extrañas a la función misma. Con frecuencia la profesionalidad aparece contextualmente contrapuesta a «politización». Por lo demás, también en este ámbito la llamada a la profesionalidad viene a ser el mejor indicio de su ausencia y tanto más grave y generalizada puede decirse que es su falta cuando más insistentemente se apela a ella. En ocasiones, la profesionalidad aparece manifiestamente como objetivo pendiente de conquista y, con cierto halo paradójico, como contenido de una promesa... política. A este propósito es preciso subrayar que con toda seguridad los mejores valedores de la profesionalidad de los inspectores no serán nunca otros que los inspectores mismos. Para lo cual les conviene empezar por hacer propias las exigencias objetivas de la profesionalidad perfectamente compatibles, digámoslo ya, con las que, en un orden de-

---

— Participar en la supervisión de los libros de texto y demás material curricular, de acuerdo con las últimas previsiones reglamentarias al respecto.

— Intervenir en los procesos de evaluación del profesorado. (Son muy variados los procesos en los que, a efectos asimismo diversos, la Inspección ha de evaluar a los profesores en cuanto docentes y, por lo mismo, en lo que respecta a la actualización científica de éstos...)

mocrático regido por la sujeción a la Ley y la interdicción de la arbitrariedad, deben satisfacer como funcionarios. Porque los inspectores, que han de ser rigurosos profesionales, son a la vez funcionarios y la exigencia de actuar como tales, asimismo con rigor, forma parte de las que, en su caso, pertenecen a su profesionalidad.

Exigencias de profesionalidad en el inspector del siglo XXI

Al igual que la Inspección, según hemos dicho, por más que haya de experimentar notables cambios en el futuro, será substancialmente la misma o no será, del mismo modo las exigencias de profesionalidad a las que debe responder el inspector no podrán dejar de ser substancialmente las mismas a las que ya hoy ha de atender. Es evidente que el inspector habrá de dominar nuevas técnicas y habrá de contar con las habilidades sin las cuales se merece ya la consideración de «analfabeto» informático y, en el futuro, será inevitable ser tenido por analfabeto sin más. Pero no es menos cierto que esos nuevos saberes y habilidades no son sino la concreción de una de las exigencias permanentes, esenciales, y hoy, como ayer, presentes. Es a esas exigencias de la profesionalidad del inspector a las que tiene ahora interés hacer referencia.

Notas constitutivas de la profesionalidad. Componentes y requisitos

Las notas constitutivas de la profesionalidad son una *rigurosa preparación científico-técnica* para el desempeño de las actividades de que se trate, la *sujeción a las exigencias de orden jurídico y ético-deontológico* en las correspondientes actuaciones e *independencia respecto de otro tipo de exigencias* (intereses, móviles, imperativos o criterios) que no sean, en todo caso, compatibles con aquéllas (las de orden jurídico y deontológico). En el caso de la Inspección, dado que su actuación se teje necesariamente en un delicado y rico tapiz de relaciones humanas, la buena práctica inspectora y, en este sentido, la profesionalidad del inspector requieren en éste una serie de cualidades que, en parte, podrían decirse pertenecientes al capítulo de las exigencias deontológicas, pero que propiamente son de índole caracterológica. No son artefactos técnicos materiales y el funcionamiento de máquinas lo que se inspecciona y evalúa, sino procesos humanos y personas. Quiere esto decir que una práctica inspectora educativa profesional no queda asegurada con conocimientos y habilidades y técnicas adecuadas, ni sólo con la estricta sujeción a las normas jurídicas y éticas, sino que depende asimismo de determinadas *cualidades personales* o, si se quiere, de determinadas «virtudes», entendido este término en sentido caracterológico. Podría, en un ajuste conceptual más fino, distinguirse *entre componentes* de la profesionalidad (que serían, con toda seguridad, el *saber hacer*, capacitación científico-técnica, y el *recto proceder*, sujeción a las normas que regulan el propio actuar inspector) y *requisitos* de la profesionalidad (aquellas virtudes y cualidades sin las cuales los componentes de la profesionalidad se verían desvirtuados y la actuación correspondiente quedaría profesionalmente frustrada). Hay, no obstante, razones para considerar que el respeto a las normas deontológicas (no sólo a las jurídicas) e incluso algunas dotes personales, aunque elementos de contornos menos precisos y de más difícil objetivación y garantía, son componentes y exigencias de la profesionalidad misma del inspector de educación.

Preparación científico-técnica, inicial y permanente. Evaluación de los inspectores

La rigurosa preparación científico-técnica o alta cualificación técnica (en la que pode-

mos considerar incluido el conocimiento científico en el que se funda) es la posesión, en alto grado, de los saberes, técnicas y habilidades de todo orden precisos para el desempeño eficaz y eficiente de las tareas propias del «oficio» correspondiente. Esta exigencia de alta cualificación coincide con la de especialización en la que tanto se ha insistido. Cuanto antes se ha expuesto sobre la necesidad de una Inspección altamente especializada téngase por dicho de la necesidad de que los Inspectores, cada uno de ellos, cuente con alguna de las especialidades que se requieren en el conjunto de la Inspeción, en el sentido y por las razones ya apuntadas. Añadamos que esa preparación no puede sostenerse si no se perfecciona constantemente. De ahí la necesidad de la formación permanente de los inspectores. A esa formación aporta sin duda un componente esencial la experiencia misma en el ejercicio de la función inspectora. Pero no cabe duda de que son imprescindibles momentos, medios y planes específicos consagrados a tareas de formación, y, en primer lugar, al análisis de la propia experiencia inspectora que para resultar formativa debe pasar por la reflexión sobre ella. La formación permanente del inspector ha de estar referida a las muchas dimensiones que debe cultivar, desde su actualización científico-técnica en la propia especialidad hasta la puesta al día en el conocimiento de las experiencias e innovaciones educativas que en cada momento se llevan a cabo en su ámbito de actuación. No han faltado quienes sostuvieran que, si la experiencia docente previa se considera esencial para el ejercicio de la función inspectora, habrían de volver, por eso mismo, los inspectores periódicamente al ejercicio de la docencia. Contra esta propuesta labora el hecho de que el abandono periódico temporal de la función inspectora obligaría asimismo a un arduo reciclaje a quien de nuevo volviera al ejercicio de la inspección. Pero el periódico abandono de la función inspectora para ejercer la actividad docente ciertamente causaría al ejercicio de la inspección un daño mayor que el derivado de que la experiencia docente previa quede inexorablemente cada vez más alejada en el tiempo. Y sin duda las necesidades de inspección educativa en el futuro deberán ser atendidas por verdaderos profesionales de la inspección y no por profesores que temporal y transitoriamente fungen de inspectores. Aun cuando por las razones que se han expuesto resulte fundamental que el inspector cuente con una larga experiencia como docente, es un hecho que la docencia y la inspección son funciones formalmente distintas y cada una de ellas exige una dedicación especializada que difícilmente puede darse en cualquiera de ellas si se pretende ejercer de modo alternativo ambas. Por lo demás, esta fórmula ha sido también objeto de un ensayo suficientemente desafortunado que aconsejó su abandono[11] y las circuntancias previsibles de futuro tampoco parecen recomendarla. Con la necesidad de formación de los inspectores va estrechamente unida la de la evaluación de éstos. El inspector, evaluador de profesión, debe él mismo en su actividad, reflejo de su grado de excelencia, ser objeto de evaluación que permita, entre otros objetivos, determinar las concretas necesidades a las que preferentemente ha de atenderse en la formación de los inspectores.

(11) Fueron de diversa índole y graves los «errores» cometidos en el experimento. A alguno de ellos se refieren A. MARCHESI y E. MARTÍN: *op. cit.*, p. 471.

PROFESIONALIDAD Y DEONTOLOGÍA[12]

Pero una actuación profesional de alta calidad supone no sólo la rigurosa capacitación científico-técnica para llevarla a cabo, sino también la corrección deontológica con que se procede. Puede darse la capacitación técnica requerida en el más alto grado y resultar deficiente la actuación correspondiente, por negligencia, o por la incidencia de móviles ajenos o contrarios al fin intrínseco de aquélla. Exigencia ética elemental a la que ha de atender todo profesional es justo la de su propia preparación técnica y, supuesta ésta, la de la obra (técnicamente) bien hecha, esto es la de actuar con diligencia y proponerse alcanzar tanta calidad como está capacitado para lograr. No faltarían quienes invocaran la posibilidad de separar bondad técnica y bondad moral, de modo que un trabajo técnicamente bueno no dejaría de ser, sin más y definitivamente, una obra bien hecha por más que en su realización o efectos o cualquier otra circunstancia entrañara la violación de principios éticos (Tradicional discusión, ésta, especialmente respecto de las obras de arte). Sin negar la legitimidad y necesidad de la distinción entre los conceptos de bondad-maldad técnica y bondad-maldad moral, desde nuestra perspectiva y en referencia a la actuación del inspector, podemos considerar que la corrección deontológica de su proceder viene a constituir un ingrediente de su propia bondad técnica[13]. Alta capacitación técnica y riguroso sentido ético son condición y garantía de una actuación inspectora de alta calidad e independiente.

INDEPENDENCIA PROFESIONAL

Es justo la estricta sujeción a las exigencias científico-técnicas y deontológicas lo que, en su reverso, constituye el fundamento de la justa autonomía o independencia que hemos incluido entre las notas constitutivas de la profesionalidad. Esa independencia, pues, *a sensu contrario*, ha de entenderse

---

(12) Como expone A. DOMINGO MORATALLA, el *código deontológico* presenta «un marcado carácter profesional» y articula fundamentalmente los deberes de los profesionales de que se trate, en cuanto tales, en tanto el *código* ético ha de entenderse referido a las prácticas que realizan dentro de una misma organización los más diversos colaboradores, cualquiera sea el puesto que ocupen, sean permanentes o esporádicos, «asalariados» o «voluntarios»; y no se limita a regular deberes, sino que expresa los ideales, valores y aspiraciones que todos ellos comparten (A. DOMINGO MORATALLA: *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras.* Madrid, PPC, 1997, p. 162).

(13) Bienes internos son aquéllos, cuya consecución son la razón de ser y la justificación de una determinada actividad (y de la realidad, institución u organización destinada a llevarla a cabo). Los bienes internos son los específicos, propios de la actividad de que se trata. Bienes externos, aquellos otros, que determinada actividad también produce, realiza, rinde, aparte los específicos propios. Los bienes externos no son los propios específicos de esa actividad, sino otros que pueden conseguirse también con actividades de otro tipo y que, por lo mismo, son bienes generales o comunes a diversas actividades (*cfr.* A. MACINTYRE: *Tras la virtud. Crítica*, Barcelona, 1987, pp. 233 ss.; A. CORTINA: *Ética civil y religión*. PPC, Madrid, 1995, pp. 24 y ss.). Esta distinción puede considerarse coincidente con la que tradicionalmente se ha señalado entre el *finis operis* (bien-fin de la obra = bienes internos) y el *finis operantis* (= el fin-bien del que obra = bienes externos). Se produce *corrupción* cuando la realización de una actividad se somete y ordena no a la consecución de los bienes-fines intrínsecos, sino al logro de bienes extrínsecos, ajenos a la obra misma, y esto de tal modo que el logro de aquéllos se ve impedido en absoluto o dificultado y deteriorado por la búsqueda de éstos. La búsqueda del *finis operantis* es legítima siempre que no suponga perjuicio para el logro de *finis operis*. A veces incluso el interés del agente por lograr el bien que busca para sí *(finis operantis)* redunda en una mayor calidad en el logro del *finis operis*, cuando esa calidad es condición para la obtención del *finis operantis* (así el artista no alcanzará *la gloria, finis operantis*, si no logra una obra de *la mayor belleza, finis operis* de la obra artística).

referida a cualquier interés, móvil, criterio o mandato que sean contrarios a aquellas otras exigencias.

- Independencia profesional y subordinación jerárquica funcionarial

La independencia profesional, rectamente entendida, no supone, obviamente, que el inspector no esté sujeto al cumplimiento de las disposiciones emanadas de quienes están legitimados para impartirlas. Antes, al contrario: una de las exigencias éticas a las que ha de ajustarse la actuación del profesional de inspección en el que concurre la condición de funcionario es justo la de atenerse a esas disposiciones. Quiere todo esto decir que, si el inspector, al igual que cualquier otro profesional y funcionario, no puede ampararse en la «obediencia debida» para justificar una práctica contraria a las exigencias técnicas, a la Ley, a los supremos preceptos constitucionales y, menos aún, para conculcar derechos fundamentales de la persona, tampoco podrá invocar la independencia profesional para rehusar la obediencia a las disposiciones e instrucciones que la autoridad legítimamente constituida emite, de acuerdo con sus competencias. *No cabe, pues, contradicción entre independencia profesional y subordinación jerárquica funcionarial.* La independencia «profesional», pues, no se ve mermada por el hecho de que los inspectores, como funcionarios y dentro del servicio a la propia función inspectora que los define, hayan de ejecutar las directrices y orientaciones y planes de actuación establecidos por las autoridades competentes en cada caso. En correspondencia a esta «obediencia profesional» se sitúa la obligación que tienen los responsables políticos de la Administración de ser los más escrupulosos en el respeto a la profesionalidad de los funcionarios, en este caso de los inspectores, y, por lo mismo, en abstenerse de toda pretensión de utilizarlos para fines partidistas. Justamente esa profesionalidad es la más sólida garantía de la lealtad institucional con que el inspector llevará a cumplimiento las instrucciones impartidas conforme a Derecho por quienes están democráticamente legitimados para establecer en cada momento la «política educativa» y llevarla a la práctica. No sólo se apartaría de las más elementales exigencias democráticas el político que pretendiera asegurarse la lealtad de los Inspectores mediante procedimientos que se atuvieran sólo o aun simplemente antepusieran, en la selección y promoción de éstos, el criterio de afinidad ideológica, sino que procedería con manifiesta torpeza ya que, de este modo, perdería toda autoridad moral en la exigencia de la lealtad profesional y así, paradójicamente, abriría la más ancha brecha a la invasión de la deslealtad.

- Amenazas a la independencia profesional

La independencia de un profesional puede verse sometida a muy serias amenazas tanto en el desempeño «privado» como en el «público» de las correspondientes actividades. El inspector puede perder su independencia justo si se aparta de las objetivas exigencias de la profesionalidad y procede de acuerdo con criterios ajenos a ésta, por muy recta que pueda ser su intención al obrar de ese modo. Su autoridad moral para rechazar injerencias político-partidistas queda en entredicho si él mismo se deja llevar por motivos de esta índole en sus actuaciones como inspector. Pero, si el Inspector está expuesto a encontrarse en sí mismo con la tentación de actuar al servicio de intereses extraprofesionales, no cabe duda de que la tentación de utilizar la Inspección como instrumento al servicio de intereses ajenos a los de la Inspección misma puede resultar muy fuerte en quienes asumen la responsabilidad política de la Administración educativa. Una cosa es la legitimidad con que pueden exigir de los

funcionarios la instrumentación técnica y la ejecución de la política educativa para la que han ganado el debido respaldo democrático, exigencia a la que los funcionarios han de responder *iuxta legem* con leal profesionalidad, y otra que se pretenda instrumentalizar los servicios de la Administración, en este caso, la Inspección al servicio de intereses partidistas. A veces, la dificultad para distinguir con claridad entre legítima ejecución de una política democráticamente avalada y actuaciones de interés partidista de los responsables políticos favorece tanto la tentación de éstos de poner al servicio de sus intereses de partido (cuando no de los político-personales) determinados instrumentos administrativos, como, por otro lado, la suspicacia extrema del funcionario que, al amparo de esa confusión, pretende rehusar, asimismo por intereses partidistas, lo que es una legítima exigencia que debe satisfacer, como se ha dicho, con leal profesionalidad. Ante la presión de claras exigencias partidistas, ninguna defensa más segura que precisamente la profesionalidad y, en concreto, la estricta sujeción a la legalidad constitucional.

- Profesionalidad y cualidades personales

En cuanto a las *cualidades personales* que deben adornar al Inspector, conviene evitar dos extremos: por una parte, el de hacer de éstas tal descripción y exigencia que tracemos la imagen de un ser excepcional, tal que, justo por excepcional, no puede darse sino muy escasamente; por otra, la de considerar que esas cualidades pertenecn al capítulo de adornos, cuya ausencia no afecta a la calidad substantiva de la práctica inspectora. Entre ambos extremos, es necesario afirmar que hay, en efecto, cualidades personales sin las cuales la práctica inspectora no puede responder a exigencias mínimas de calidad ni resultar profesionalmente aceptable. Ese tipo de cualidades, el modo de proceder que ellas hacen posible, son por eso, puede decirse, exigencias de la misma profesionalidad. Ante un inspector desabrido o colérico, que pierde su autocontrol y humilla a un profesor, no estamos simplemente ante una persona inmadura y desagradable, sino sencillamente, y por muchos que sean sus títulos de excelencia académica, ante un mal profesional. Entre las cualidades personales que habrían de exigirse por razones profesionales a todo inspector, habrían de incluirse, en todo caso y al menos, las de autodominio, prudencia, ponderación, objetividad, ecuanimidad, firme flexibilidad o flexible firmeza, capacidad de comunicación, dotes que pueden resumirse en la de madurez y «salud mental», así como la espontánea disponibilidad a escuchar y atender a los demás, cualidad esta última que enlaza con otras exigencias que pertenecen al ya ámbito de las exigencias éticas profundas, y que expresan todo un *talante*, como son las de exquisito respeto a las personas, respeto del que nacen espontáneamente modos de actuación que conectan directamente con el sentido participativo, colaborativo, democrático, sin merma alguna de la rigurosidad de las actuaciones de control y que hacen más fácil la consecución de objetivos de mejora de la educación.

La menor atención que se presta a las cualidades personales parece favorecida por la dificultad de comprobarlas por un procedimiento objetivo incontrovertible. Y, ciertamente, a diferencia de lo que ocurre con la posesión de conocimientos, técnicas y habilidades, la de estas cualidades no puede ser objetivada mediante un conjunto de meras pruebas aisladas y concentradas en un determinado momento dentro de un proceso selectivo, sino que sólo puede atestiguarse (y este término es aquí el más adecuado) mediante una línea de conducta sostenida y reconocida a lo largo de una larga experiencia que, por principio, no puede darse antes de una determinada edad. La exigencia de que quienes

aspiran al ejercicio de la función inspectora hayan permanecido en el de la actividad docente durante no pocos años se revela sumamente prudente también por este motivo: porque sólo mediante el examen de la línea personal de conducta en las relaciones con iguales, superiores y subordinados, a lo largo de una larga trayectoria puede detectarse la presencia o ausencia de ese tipo de cualidades y en qué grado. Al menos, será posible comprobar que el candidato al ejercicio de las delicadas actividades de inspector de educación no presenta rasgos caracterológicos que le incapacitan para ellas, como sería no ya la falta de determinadas cualidades, sino la manifiesta posesión de los vicios contrarios.

Profesionalidad y autoridad del inspector

El inspector de educación al que nos referimos en cuanto aquel mediante el que el poder público, la autoridad educativa, ejerce su competencia inspectora es, por definición, un agente de la autoridad, revestido, él mismo, de autoridad. Las normas, además, confieren de modo expreso al inspector de educación la consideración de autoridad pública. Pero conviene saber que esa autoridad «legal» en el ejercicio de sus funciones no suple, ni oculta, sino que enfatiza y agrava la falta de autoridad profesional. La autoridad profesional genera autoridad «moral», garantiza una eficaz práctica inspectora y hace innecesario las más veces el recurso a la autoridad legal. La falta de autoridad profesional y, consecuentemente, de autoridad moral hace con frecuencia incurrir en el autoritarismo, pero el autoritarismo no oculta la falta de autoridad profesional y moral sino que la hace más evidente y acarrea así al incompetente el mayor desprestigio: a la falta de preparación técnica se une en el autoritarismo la escasa altura humana y moral que en él se revela.

Profesionalidad y selección de los inspectores de educación

Dentro de los supuestos de futuro en los que se mueven estas consideraciones, los agentes mediante los cuales el poder público ejercerá su competencia-función de inspección sobre el sistema educativo se verán afectados por la misma suerte que haya de corresponder a los funcionarios en general. Pero, en cualquier caso, los procedimientos y criterios de selección de las personas a las que se encomiende el desempeño técnico de la actividad inspectora educativa no deberán ser sino los que permitan asegurar que poseen los conocimientos, habilidades, técnicas, dotes y «virtudes» que antes se han señalado como integrantes de la profesionalidad que ha de exigírseles. *A sensu contrario*, en la selección de inspectores deben quedar desterrados por completo los criterios de carácter político partidario/partidista. Desde el punto de vista político, no cabe otra exigencia que la general de identidad con los comunes principios democráticos constitucionales, identidad que ha de darse por supuesta, salvo prueba en contrario, en todo ciudadano y que, por lo mismo, no se somete a prueba específica en los procesos de acceso a la función pública. Cualquier exigencia que vaya más allá de ésta se sitúa, por definición, entre las de identidad partidista y es evidente que la exigencia de identidad con una particular opción política partidista como condición de acceso al desempeño de funciones públicas es inconstitucional. Es cierto que quienes se propongan aplicar ese criterio no cometerán la torpeza de hacerlo explícito, sino que, simplemente, lo harán efectivo de hecho, de modo más o menos sutil. Se librará así el procedimiento de la tacha formal de inconstitucionalidad, pero no por eso habrá dejado de ser moralmente repugnante e incluso, tarde o temprano, políticamnete contraproducente para sus mismos «beneficiarios». En términos positivos, el procedi-

miento de selección de inspectores, y esto vale tanto para la de inspectores «públicos» como para la de inspectores «privados», deberá poder comprobar si el candidato satisface los distintos tipos de exigencias a las que se ha hecho referencia: las de preparación científico-técnica (conocimientos, habilidades, técnicas), las deontológicas, las caracterológicas. Por otra parte, es obvio que el grado de excelencia en que el candidato ha de satisfacer esas exigencias no es, por definición, el máximo que cabe esperar que logre tras una larga experiencia de práctica correcta de la inspección educativa. La naturaleza misma de cada uno de estos tipos de exigencia determina los medios que han de emplearse en su comprobación.

En cuanto a los conocimientos exigibles, y de acuerdo con la posición antes sustentada, el procedimiento que se emplee debe asegurar que la Inspección se provee de efectivos de las distintas especialidades precisas en el número que, en cada caso, sean necesarios los de una u otra. Sin duda, es la posesión de saberes y técnicas la que puede comprobarse con más facilidad, concreción y exactitud. Eso explica que muchas veces la selección parezca decidirse en razón de esos conocimientos teóricos y prácticos. Estos, en todo caso, aunque no sean requisito suficiente, son imprescindibles, de modo que constituyen un criterio negativamente seguro: quien no los posea en el grado exigible no debe ser admitido al ejercicio de la función inspectora educativa. Y ese grado, por lo que hace a los conocimientos científicos propios de la especialidad correspondiente, es muy notable, ya que no debe ser inferior a aquél en que poseen esos conocimientos los mejores entre quienes han de ser objeto de las actuaciones inspectoras-evaluativas.

En lo que se refiere al sentido ético y las dotes caracterológicas ya señaladas, ha de atenderse con la máxima objetividad posible a la trayectoria del candidato tal como puede ser atestiguada por los informes que componen su «historial» profesional y los que se obtengan en el curso del proceso mismo de selección. Esta comprobación no debiera ser difícil en un sistema educativo en el que se lleven a cabo con la debida regularidad y con el exigible rigor la evaluación de los profesores por parte de los diversos agentes que en ella pueden intervenir y, entre ellos, de modo muy especial la Inspección, de modo que puede decirse que tanto más fácil será la comprobación de esas dotes cuanto mejor haya funcionado la Inspección misma.

Experiencia docente, acceso a la Inspección y carrera docente

Para poder optar al ejercicio de la función inspectora educativa, deberá ser también en el futuro *conditio sine qua non* el haber ejercicio la actividad docente durante un notable período de tiempo. Son muy diversas las razones por las que debe mantenerse esa exigencia. Acabamos de señalar que sólo mediante el examen de una larga trayectoria profesional pueden comprobarse una conducta deontológicamente correcta y la posesión de determinadas dotes personales imprescindibles para una aceptable práctica inspectora. La experiencia docente permite consolidar y perfeccionar los propios conocimientos teóricos y, sobre todo, la capacidad, conocimientos y arte didácticos, esto es, el saber-hacer propio del docente en cuanto tal. La experiencia, en este caso, docente proporciona un saber que es imposible adquirir por otras vías y sin el cual el inspector queda desprovisto de referencias seguras para situarse ante cualquier situación inédita en el ámbito educativo en el que se movía y se mueve. El especial conocimiento que de una ciudad obtenemos en el largo caminar por sus calles nunca lo podremos alcanzar con el más minucioso y aun exhaustivo estudio que de esa ciudad hagamos sobre los más extensos informes, las más completas

guías turísticas y aun la más amplia literatura sobre ella. Por eso, debiera quedar fuera de discusión que para ser inspector es preciso haber sido profesor en el ámbito correspondiente durante bastante tiempo.

Cabría decir, en suma, que habrían de ser los mejores entre los profesores quienes accedieran a la Inspección educativa. Para lo cual es preciso, antes, que la Inspección presente atractivo suficiente como para suscitar en los mejores el deseo de acceder a ella. Y ese atractivo no puede ser sólo el de una promoción administrativa y una mejor consideración retributiva. Por encima de esos motivos de atracción, que debieran darse y que, una vez asegurados, no serían suficientes precisamente para los mejores, ha de estar el funcionamiento mismo de una Inspección que sea percibida por los profesores como un instrumento vivo, dinámico, eficaz, competente, cercano, de mejora de la Educación. El mayor atractivo que puede y está obligada a presentar la Inspección es el de su prestigio sólidamente fundado en la alta profesionalidad de quienes la integran, entendida la profesionalidad con todos los ingredientes que se han señalado.

La función inspectora es cualitativamente distinta de la docente, pero es igualmente evidente la esencial relación entre una y otra; y esa relación permite, sin contradicción, considerar el acceso a la Inspección como la culminación de la carrera docente. De aquí, sin embargo, no se deriva que la actividad inspectora sea docente ni, menos aún, que los inspectores hayan de tener, administrativamente, la consideración de docentes.

SOBRE LA ORGANIZACIÓN BÁSICA DE LA INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Inspección y distribución de competencias educativas

La configuración administrativa de la Inspección viene determinada, en España, en primer término, por la propia estructura constitucional del Estado como Estado de Autonomías y la distribución de competencias educativas que de ella se deriva, tal como las normas que integran el bloque de la constitucionalidad la establecen. En este reparto competencial, al Estado le está expresamente reconocida una competencia de alta inspección educativa, cuyos fines y actuaciones son distintos de los de la Inspección técnica de cada una de las Administraciones. El ejercicio de la alta inspección, que reviste un carácter jurídico, puede requerir en algún momento algún tipo de intervención *in situ*, en algún Centro educativo. Pero, aun en este supuesto, irrelevante en sí a efectos competenciales, su actuación no se confunde con la de la inspección técnica ordinaria, ni se produce invasión alguna de la competencia autonómica, puesto que, por definición, la alta inspección, si actúa como tal, está exclusivamente referida a asuntos de competencia estatal (*cfr.* STC 6/1982, de 22 de febrero. BOE de 22 de marzo de 1982, FF.JJ. 1, 5 y 11). En cuanto a la Inspección técnica, en el orden de distribución competencial, corresponde al Estado el establecimiento de las normas básicas a las que ha de ajustarse su funcionamiento y organización, en tanto a cada una de las Administraciones educativas le competen el desarrollo dispositivo de esas normas básicas estatales y todas las decisiones administrativo-ejecutivas y gestoras por las que se determina la concreta organización de la propia Inspección técnica y se regula y dirige el funcionamiento de ésta en el respectivo ámbito territorial.

El modelo básico común, funcional, estatutario y organizativo de la Inspección de Educación

Las normas básicas estatales (legales y reglamentarias) determinan el cuadro mismo de las funciones inspectoras en el ámbito

educativo y establecen las bases del régimen estatutario de los funcionarios inspectores. Vienen con esto a configurar el que podría decirse «modelo básico común» de Inspección. Entre los extremos fijados por el Estado con carácter básico están la constitución de un cuerpo de Inspectores de Educación con carácter nacional y los requisitos y procedimientos para el acceso a dicho cuerpo, así como para la movilidad de los funcionarios a él pertenecientes por todo el territorio estatal mediante concursos de traslados. Cabe subrayar que la normativa básica actual no impone, pero no sólo no impide el establecimiento de especialidades en la organización que de su propia Inspeccción cada Administración lleve a cabo, sino que viene a dar por supuesta la efectiva necesidad de que la Inspección en todo caso se articule por especialidades. Ante esto, y desde la posición aquí sostenida, según la cual la organización por especialidades constituye una exigencia esencial derivada de la naturaleza misma de la Inspección referida a un sistema educativo complejo, habría que propugnar que la normativa básica se modificara para recoger como expreso mandato esa exigencia; pero también cabe entender que, justo en virtud de la esencialidad de esa exigencia, la Inspección terminará por quedar configurada conforme al principio de especialización, aun cuando éste no se vea robustecido en esta materia por una imposición legal o reglamentaria estatal básica.

Garantías de la identidad substantiva de la Inspección de Educación en toda España

No faltan quienes, a juzgar por sus manifestaciones, parecen considerar insuficiente el grado de concreción del que antes se ha llamado modelo básico común de Inspección. Y sin duda habrían de examinarse las razones en que fundan su posición. Pero en todo caso conviene advertir que resultaría constitucionalmente inviable, políticamente preocupante y aun «técnicamente» rechazable cualquier pretensión de imponer la homogeneidad hasta extremos de uniformismo que sólo pueden darse en un sistema estatal de absoluto centralismo y en un sistema educativo en una fase primaria de evolución. Por otra parte, no hay razones para temer una dispersión tal en los concretos modelos organizativos establecidos por las diversas Administraciones educativas que pueda perjudicar a la unidad básica o substantiva del propio sistema e impedir la comunicación y movilidad entre las distintas Inspecciones e Inspectores. A partir de un cuadro común de funciones inspectoras educativas fijadas por la norma básica legal, no cabe sino esperar que los instrumentos construidos para ejercerlas presenten a su vez rasgos substanciales comunes. El principio según el cual unas mismas funciones reclaman órganos de semejante estructura expresa una fuerza «natural» capaz de imponerse a cualquier intento de violentarla. No hay, pues, motivos para temer que se produzca tal dispersión organizativa de las diversas inspecciones que desaparezca toda semejanza entre ellas y se impida o al menos se dificulte gravemente la comunicación entre los respectivos inspectores, así como la movilidad de éstos por todo el territorio del Estado.

La responsabilidad de los inspectores y, en especial, de sus asociaciones en la salvaguardia de la unidad substantiva de la Inspección como elemento vertebrador del propio sistema educativo español

La unidad substantiva de la función inspectora y, consecuentemente, de su organización en toda España constituye sin duda uno de los factores de vertebración del propio sistema educativo. En mantener esa unidad substantiva, funcional y organizati-

va de las diferentes Inspecciones técnicas, no sólo en el plano de las normas legales y reglamentarias básicas, sino en su efectivo funcionamiento, en asegurar, propiciar, fomentar la comunicación entre los inspectores de Educación en toda España, en la mutua transmisión de ideas y experiencias, para enriquecimiento de todos, les corresponde un papel de primer orden a los propios inspectores especialmente mediante asociaciones de ámbito estatal. Como en otro lugar se ha estimado oportuno advertir: «Este tipo de instituciones, al igual que las propias formaciones políticas de proyección y ámbito estatal, vienen a ser como *fuerzas transversales* que hacen que la pluralidad y heterogeneidad de los integrantes del Estado encuentren respetuosa acogida en la unidad de éste, al igual que el lazo que las abraza hace de una multitud de las más variadas flores un único ramo en el que la belleza de cada una no se debilita, sino que resalta aún más sumada a la de las otras. Este tipo de instituciones tiende ahora a dotarse de una estructura interna ajustada a la del reparto territorial del poder político. Pero, si razones "operativas" pueden aconsejarles ese acomodo a la nueva realidad, deben a la vez reforzar, también en su estructura y funcionamiento, los elementos que no sólo preserven, sino que robustezcan su condición de estatales, si no quieren experimentar una transmutación que de hecho les prive de toda virtualidad precisamente como estatales. Si quieren, como deben, actuar en defensa de los valores e intereses antes dichos, han de empezar por asegurar su propia identidad estatal...»[14].

TENSIONES DE LA INSPECCIÓN, TENSIONES DEL INSPECTOR

- Un examen, aun somero, del papel que ha de desempeñar la Inspección a la que nos referimos y, en concreto, el Inspector, atendidas las funciones y atribuciones que a éste le corresponden, las exigencias de su estatuto funcionarial y el lugar que, por todo ello, ocupa en el entramado de relaciones en el que ha de desenvolverse permite advertir las fuertes tensiones a las que Inspección e Inspector se hallan sometidos. Conviene tomar nota de ellas y de su inevitabilidad. Se trata, en efecto, de tensiones nacidas de la propia naturaleza de las funciones inspectoras. Es inútil pretender eliminarlas; es, por lo mismo, preciso asumirlas, saber que ha de convivirse con ellas, que son parte de la substancia de este «trabajo» y una de las poderosas razones por las que al Inspector ha de exigírsele un nivel técnico y una calidad humana muy notables.
- El Inspector estará inevitablemente afectado por la tensión, que se hace presente, de modo general, transversalmente, en toda su actividad, entre, por una parte, la condición de «profesional», que ha de atender a las exigencias objetivas de la ciencia y el arte de la inspección, y, por otra, la condición de funcionario que, en cuanto tal, actúa como «autoridad pública» y ha de hacer efectivas, en lo que le corresponda, decisiones que responden a una determinada política educativa. Ya se ha dicho que la atención del Inspector a los requerimientos de su condición de funcionario no contradicen a su profesionalidad, sino que, por el contrario, se sitúa entre las exigencias de esta misma; pero eso no hace desaparecer, sino que, justamente, acentúa la tensión di-

(14) T. González Vila: *Estado de autonomías y educación* (ponencia elaborada para el V Congreso de Educación y Gestión, Madrid, 18, 19 y 20 de noviembre de 1999, pendiente de publicación).

cha, al situarla justo en el corazón mismo de su específica profesionalidad.

- Esta tensión queda perfectamente ejemplificada por la que nace de la naturaleza misma de las dos funciones que aquí se han presentado como esenciales a la Inspección educativa: la de control y la de asesoramiento. La idea de control, con pleno fundamento en su realidad, va acompañada de connotaciones «negativas», como función propia de quien, justo en su condición de funcionario y aun de «autoridad pública», ejerce de uno u otro modo un poder sobre el controlado, en tanto que la de asesoramiento evoca en primer término un servicio profesional que no se presenta necesariamente como respuesta a una deficiencia, sino que puede aparecer como ayuda al perfeccionamiento. Pero no cabe duda de que, cuando se superponen estos dos rostros, el de controlador y el de asesor, ambos ven alterados sus rasgos definitorios «puros». El inspector habrá de controlar también para asesorar y aun lo hará con especial acierto justo porque como controlador ha podido comprobar las concretas necesidades del asesorado. Pero no podrá eludir la tensión que genera el jercicio de esas dos funciones. Deberá controlar sin que su dimensión de asesor debilite el control y deberá asesorar sin que su dimensión de controlador perjudique a la relación de confianza sin la cual el asesoramiento puede perder eficacia.
- En general, el Inspector habrá de contar con la inevitable tensión entre la superioridad jerárquico-administrativa en que se sitúa respecto de los inspeccionados y la igualdad con éstos exigida en la aplicación de determinados procedimientos. Ciertamente las diversas actividades mediante las cuales se lleva a cabo el control no tienen por qué responder a unos modos, estilo y talante que refuercen los aspectos «ingratos» que puedan presentar. Sin duda, las actuaciones inspectoras, aun las más clara y directamente controladoras, pueden y deben llevarse a cabo en un marco de relaciones de participación colaborativa, presididas por el máximo respecto a las competencias y, por supuesto, a cuantas personas intervienen en los procesos sobre los que aquéllas recaen. Pero aun ese talante dialogal, democrático, colaborativo, en el ejercicio del control no impedirá la ineludible tensión que sin duda el inspector ha de experimentar entre, por una parte, la posición de superioridad jerárquica en que se sitúa quien ejerce, por más que delegadamente, una función del poder en relación con aquéllos sobre los que recaen las correspondientes actuaciones y quien, por otra parte, quiere proceder conforme a modelos de actuación que responden a supuestos de igualdad de todos los intervinientes. Es una tensión con la que el inspector habrá de convivir. Cualquier pretensión de eliminarla dará lugar bien a modos de actuación que refuercen el rechazo de los diversos sectores de la comunidad educativa, bien a un efectivo abandono de las responsabilidades controladoras. En todo caso es empeño inútil y fuente tanto de graves sufrimientos, como de solemnes ridículos, el de pretender negar y eliminar la asimetría constitutiva de determinadas relaciones como las de inspector-inspeccionado, al igual que, por ejemplo, las de padre-hijo o profesor-alumno. Y quien consi-

derara que la superación de esas asimetrías constituye una exigencia democrática revelaría una preocupante confusión mental que arrojaría serias dudas sobre su idoneidad para asumir puestos de responsabilidad en cualquier ámbito de actividad, pero, sobre todo, en el de la Educación.

- Pero la tensión profesional-funcionario no se produce sólo en dirección descedente sino también en dirección ascendente: en las relaciones del inspector con las autoridades administrativo-políticas. En sus actuaciones de dirección descendente, el Inspector ha de cuidar, como componente ético de su profesionalidad, el respeto hacia los destinatarios de aquéllas. En sus actuaciones de dirección ascendente, el inspector ha de salvar su independencia, amparado en su profesionalidad, sin merma de su subordinación jerárquica funcionarial y de la lealtad en el cumplimiento de las directrices que legítimamente le imparten las autoridades educativas.
- Puede decirse que el puesto del Inspector es un puesto en tensión por lo mismo que se constituye en el *cruce* de las relaciones Administración-administrados y en él mismo confluyen esos dos extremos. Cabría decir que el del Inspector es un *puesto-cruce*, el puesto de un mediador tensado entre y por aquéllos cuya positiva relación ha de hacer posible, fomentar, enriquecer.

LLAMADA DEL FUTURO, VOCACIÓN AL INSPECTOR CON VOCACIÓN DE INSPECTOR

Si el de Inspector es un *puesto-cruce*, es a la vez, aunque no haya de ser un *puesto-cruz*, sin lugar a dudas un *puesto crucial*, por su importancia para asegurar a todos las condiciones básicas de igualdad en el ejercicio del derecho a la Educación y contribuir al logro del más alto nivel de calidad en ésta; y es, por esto, un puesto privilegiado por la transcedencia que puede tener en el proceso de construcción de una sociedad cada vez más justa y humana. La llamada del futuro es la llamada a unirse a ese grande y permanente proyecto y es así vocación muy directamente dirigida a quien «de oficio» tan específica y directamente se vincula a las tareas de cimentación de esa sociedad futura mejor. Entre las profesiones para las cuales cabe hablar de vocación en el sentido más propio de este término, hay, pues, razones para situar, junto a la de educador, la de inspector que de alguna manera participa de la condición de formador de educadores. El carácter vocacional de una profesión no resta nada al rigor en el ejercicio de ésta, sino que, por el contrario, es la mejor garantía para asegurarlo. Las consideraciones que aquí quedan formuladas permiten advertir esa dimensión vocacional de la inspección educativa. Quien adopte esta perspectiva vocacional y la cultive no sólo mantendrá el aliento necesario para desempeñar su tarea en las ocasiones más duras y la llevará a cabo con más calidad profesional, sino que, además, encontrará la más profunda y sólida gratificación: la de una plena autorrealización también como persona.

LA INSPECCIÓN EN LA UNIVERSIDAD: EL MODELO DE INSPECCIÓN DE SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO (*)

RESUMEN. En el presente trabajo se identifican los fines principales de la Institución Universitaria. Se estudia y se fundamenta la legalidad jurídica y administrativa de la autonomía universitaria, sus límites y su relación con la potestad legislativa y de control del Estado. Se analiza la función inspectora universitaria en referencia a los órganos que desempeñan tal función: Consejo de Universidades, Consejo Social y Rector. Finalmente, se establece un modelo de Inspección Universitaria: la Inspección de Servicios de la Universidad Complutense de Madrid, cuya estructura, reglamento y funcionamiento ha sido el modelo para la implantación de organismos análogos en otras muchas Universidades.

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES JURÍDICOS Y ADMINISTRATIVOS

La Universidad es una institución educativa que tiene por objeto el desarrollo científico, la formación de buenos profesionales y la elevación del nivel cultural de la sociedad. La docencia, la investigación y el diálogo crítico y libre son los medios principales para la consecución de esos altos objetivos.

Con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU)[1] se produjo una modificación sustancial del marco jurídico, administrativo y académico de la Universidad española. Hasta entonces, las Instituciones Universitarias constituían una parte de la Administración del Estado, regulada por la Ley de Régimen Jurídico de las Entidades Estatales Autónomas de 26 de diciembre de 1958, porque éste era el reconocimiento del que gozaban dentro de aquélla, al estar clasificadas como Organismos Autónomos de carácter administrativo, si bien con posibilidad de mayor grado de independencia a partir de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, ya que su artículo 66 establecía la posibilidad de que el Estatuto particular de cada Universidad pudiera determinar los preceptos de las leyes de Administración y Contabilidad, Entidades Estatales Autónomas, Contratos del Estado y Funcionarios Civiles del Estado, de cuya aplicación estaría dispensada. Otro cambio sustancial que produjo en el ámbito universitario la mencionada Ley fue la organización de las Universidades en unidades departamentales y áreas de conocimientos o de «disciplinas afines que guardan entre sí relación científica» (art. 70).

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE n.º 209, de 1 septiembre).

La promulgación de la Constitución Española de 1978 significó la atribución a las Universidades de una consideración de personalidad diferente de la que se hallaba vigente por el reconocimiento en su artículo 27.10 de la autonomía de las Universidades. Aunque el concepto de autonomía se había utilizado ya en el ordenamiento anterior en relación con la definición de la personalidad de las Universidades, lo cierto es que, tal y como ha sido interpretado por el Tribunal Constitucional, la Constitución parte de un presupuesto totalmente diferente y la significación implicada en el concepto de autonomía al que ésta se refiere incluye que quienes gozan de ella (Comunidades Autónomas, Entidades Locales y Universidades) no sólo han de tenerla atribuida como personalidad independiente, sino también gozar de un núcleo de competencias que permitan su ejercicio de forma que sea reconocible.

La LRU no define la personalidad de las Universidades, sino que se limita a decir que estarán dotadas de ella (artículo 3.º), pero el conjunto de su regulación nos permite delimitar el marco de proyección de la personalidad de las Universidades, de acuerdo con los siguientes elementos:

- La LRU regula la existencia de tres clases de Universidades: de titularidad pública, de titularidad privada y Concordatarias, este último grupo referido y limitado a las Pontificias y de la Iglesia, creadas por aplicación del Concordato entre el Estado Español y la Santa Sede de 1953, las cuales se mantienen como excepción, en aplicación del Tratado con la Santa Sede que le sustituyó, por la disposición adicional 3ª de la Ley. Solamente las del primer grupo tienen carácter de entidades de Derecho Público, aunque todas ellas desarrollen el servicio público de la educación superior.
- La LRU confiere competencias a las Universidades públicas que implican el ejercicio de potestades administrativas (expedición de títulos, régimen de alumnos, régimen disciplinario de sus funcionarios y alumnos, etc.), que sólo pueden ser ejercidas por las Administraciones Públicas.
- La LRU confiere a las Universidades amplias facultades en la elaboración de sus Estatutos, en los cuales, sin perjuicio de su carácter de Administración cuando hayan de ejercer potestades públicas, pueden optar por el ordenamiento jurídico que les sea más adecuado. Por aplicación del artículo 2º de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas, solamente estarán obligadas a someter su actuación a dicha Ley cuando ejerzan dichas potestades, sometiéndose en el resto de su actividad a lo que dispongan sus propias normas.

Personalidad administrativa de las universidades públicas

La legislación preconstitucional definió la naturaleza administrativa de las Universidades incluyéndolas entre los Organismos Autónomos de carácter administrativo, que gozan, por tanto, de personalidad jurídica diferenciada de la del Estado y sujetas a las prescripciones de la Ley de Régimen Jurídico de las Entidades Estatales Autónomas, de 26 de diciembre de 1957, bajo la dependencia del Departamento de su adscripción (Ministerio de Educación Nacional, Educación y Ciencia a partir de la Ley de 1970), y sujetas al control económico y financiero de éste y del Ministerio de Hacienda, aunque con mayor posibilidad de autonomía mediante la implantación del régimen de excepción establecido en el artículado de la Ley General de Educación. El referido punto 10 del art. 27 de la Constitución Española establece que «*se*

reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca», por lo que la base de la configuración de su naturaleza jurídica, tanto si son públicas como privadas, se halla en el concepto de autonomía que se tenga en el momento de su aplicación y, al ser el actual muy diferente del expresado en relación con el concepto de las Entidades Estatales Autónomas, resulta claro que las Universidades no pueden seguir siendo en ningún caso los Organismos Autónomos referidos en la etapa anterior. Su marco legal es la antecitada Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, y la única referencia que contiene respecto de la naturaleza de las Universidades es la de su artículo 3.1, en el que establece que «*las Universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y coordinación entre todas ellas*». Subsiste, por lo tanto, el problema de la determinación legal de la naturaleza jurídico-administrativa de las Universidades públicas, que ha sido suplido mediante la formulación de dos interpretaciones doctrinales:

Una, que considera a las Universidades como Administraciones independientes no territoriales, similares a otras instituciones del Estado que ejercen potestades administrativas; la segunda, que las configura como Entidades de Derecho Público, aunque de naturaleza peculiar porque el régimen de las entidades de esta naturaleza implica su dependencia de alguna de las Administraciones territoriales, lo que se compagina mal con la autonomía impuesta por el mandato constitucional.

Sin embargo, a partir de la promulgación de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común[2], la distinción reseñada carece de relevancia porque la naturaleza de Administraciones se reserva exclusivamente a la General del Estado, a las Comunidades Autónomas y a las Entidades que integran la Administración Local, mientras que «*las Entidades de Derecho Público con personalidad jurídica propia, vinculadas o dependientes de cualquiera de las Administraciones Públicas tendrán, asimismo, la consideración de Administración Pública*» (art. 2.2).

Puesto que las Entidades de Derecho Público tienen la consideración de Administración y respecto de ellas se introduce el concepto de vinculación, cuya forrna de relación excluye la dependencia y es, por tanto, compatible con la autonomía universitaria, cabe establecer que la naturaleza jurídica de las Universidades corresponde a la de tales Entidades, debiendo referir su actividad a lo establecido con carácter general para las Administraciones Públicas cuando ejerzan potestades administrativas y disciplinarias, mientras que en el resto de su actividad habrán de atenerse al régimen legal correspondiente a su normativa peculiar y, especialmente, a sus Estatutos porque éstos ostentan el carácter de norma de creación a la que se refiere el artículo 2.2 de la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Tal es la base legal que ampara la creación de un órgano administrativo, dentro de cada Universidad, que se ocupe del control de la actividad de los diversos ámbitos de actuación de la tarea universitaria.

El desarrollo legal de la autonomía universitaria se produce en el preámbulo de la LRU. El concepto de autonomía se refiere a la libertad de docencia e investigación. Las principales manifestaciones de la autonomía son la de gobierno, la académica, la financiera y la capacidad de seleccionar y promocionar a su profesorado, este último aspecto en relación con los principios generales de mérito, no discrimina-

(2) Ley 30/92, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, modificada por Ley 4/99, de 13 de enero.

ción y publicidad que rigen para el conjunto de los convocatorias de trabajo en el Estado.

Previamente a esta innovación, las funciones de control del alumnado, profesorado y personal de administración y servicios eran desempeñadas en sus respectivos ámbitos por los distintos órganos unipersonales y colegiados: Vicerrectores, Decanos y Directores de Centros, Gerente, Claustro Universitario, Junta de Gobierno, Directores de Departamentos y, a petición del Rector, por la Inspección de Servicios del Ministerio de Educación y Cultura, en cuanto entidad dependiente de la Subsecretaría del Ministerio.

La Universidad española es un servicio público, con lo que ha de hacer compatible su autonomía con el carácter administrativo dependiente del Estado en lo referente a su organización normativa y ello en relación con los dos tipos de actividades que realiza: las instrumentales, referidas a la aportación de medios y a su distribución, y las represivas, que afectan a las relaciones sociales dentro de la organización y hacen viable el establecimiento de normas por parte de los componentes de la institución[3].

La función inspectora o de control está contemplada en la vigente legislación universitaria en las competencias que la LRU atribuye al Consejo de Universidades. Este órgano interviene en la propuesta de normas que afectan a las obligaciones académicas de los estudiantes, siendo exclusiva su actuación en la propuesta al Consejo de Ministros de la sanción de separación del servicio de los funcionarios. Al Consejo Social de cada Universidad le corresponde la supervisión de las actividades de carácter económico y el rendimiento de sus servicios. Al Rector de la Universidad le atribuye la ley la función de control con respecto a los funcionarios docentes, los de administración y servicios y los de los estudiantes. Finalmente, la inspección sobre el cumplimiento del profesorado se regula en el Decreto sobre Régimen de Profesorado Universitario (RD 898/1985, de 30 de abril, BOE de 19 de junio).

LA INSPECCIÓN DE SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID: UN ENSAYO DEL CONTROL DE LA CALIDAD DOCENTE Y ADMINISTRATIVA

Por lo que respecta a la Inspección de Servicios en las Universidades, el primer modelo que existió fue el que se creó en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y que ha dado origen al mismo o a diversos modelos de Inspección en otra veintena de instituciones universitarias.

El 27 de octubre de 1987, el Rector de la UCM, Dr. Gustavo Villapalos, crea la Inspección de Servicios, ante la necesidad de dotar a la Universidad Complutense de los medios necesarios para dar cumplimiento y poder desarrollar las competencias que le atribuyen los artículos 44.2 y 49.4 de la LRU, los artículos 15 al 19 del RD 898/1985 sobre Régimen de Profesorado Universitario[4], y el artículo 83.1 j) de los Estatutos de la UCM[5]. En este mismo sentido, el artículo 109.2 de los Estatutos de esta Universidad dice:

> *«El Rector, en aplicación de la potestad disciplinaria general que le reconocen los artículos 44.2 y 49.4 de la Ley de Reforma Universitaria, constituirá un Servicio para* inspeccionar el funcionamiento de los servi-

(3) A. Buj Gimeno: *La función de control en la Universidad Pública Española*. Primeras Jornadas sobre Inspección de Servicios en las Universidades. Universidad de Castilla-La Mancha, 1998.

(4) Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre Régimen del Profesorado Universitario (BOE n.º 146 de 19 de junio).

(5) Estatutos de la UCM, aprobados por RD 1555/91, de 10 de enero.

cios y colaborar en las tareas de instrucción de todos los expedientes disciplinarios y el seguimiento y control general de la disciplina académica. *Este Servicio de Inspección se regirá por un Reglamento aprobado por la Junta de Gobierno*».

Esta iniciativa del Rector Villapalos ha sido pionera en el ambito universitario español, constituyendo un ensayo modelo para una veintena de Universidades que han instituido organismos análogos. Los sucesivos Rectores, Dr. Romero y Dr. Puyol, han mantenido y potenciado la Institución apreciando y considerando la tarea encomendada. En febrero de 1999 se celebró en la Universidad de Castilla-La Mancha el I Congreso Estatal de Inspección de Servicios, al que asistieron cerca de 40 Universidades españolas.

En el desarrollo de esta Institución hay que destacar la propuesta y aprobación de su Reglamento, cuyo desarrollo en su artículo 5º dispone que las actuaciones, si bien sujetas a la normativa general en cuanto a iniciación y procedimiento (artículo 67 y siguientes de la Ley de Procedimiento Administrativo), dependen del Rector, si bien el Inspector Jefe es el máximo responsable de la Inspección de Servicios. Las funciones atribuidas a la Inspección de Servicios se distribuyen en tres ámbitos de actuación: profesorado, alumnado y personal de administración y servicios. Las funciones de la Inspección implican la relación, a efectos de información y colaboración, con la Gerencia General en todo lo referido a dotación de personal, material y económica, pero también con los diversos Vicerrectorados (especialmente los de Ordenación Académica, Alumnos, Departamentos e Investigación) y con los Decanos y Directores de Centros, así como con los Directores de Departamento e Institutos Universitarios. Siendo el seguimiento y control de la disciplina académica un sector decisivo para la eficacia y eficiencia en el logro de los fines cualitativos de la Universidad, desde el comienzo de sus actuaciones la Inspección estableció relación, especialmente, con el Vicerrectorado de Ordenación Académica, a quien trasladó sugerencias escritas para la elaboración de instrucciones a los Profesores y facilitó los instrumentos de control del cumplimiento de obligaciones docentes. También se trasladaron sugerencias al Vicerrectorado de Alumnos, a la luz de las incidencias que llegaban, en forma de denuncia, a la Inspección de Servicios, concernientes a derechos y obligaciones del alumnado. Actualmente y en la práctica, estas relaciones se han institucionalizado y constituyen un ejemplo notable de colaboración administrativa.

En el orden de las actuaciones para la realización de informaciones previas y la instrucción de expedientes, hay que destacar, en general, la eficaz colaboración del personal docente y administrativo adscrito a la Universidad, a quien la Inspección de Servicios ha procurado trasladar el sentido de responsabilidad, objetividad y eficacia técnica que debe estar presente en dichas actuaciones, teniendo en cuenta la especial característica del poder sancionador que la LRU ha atribuido, con carácter interno, a la máxima autoridad de cada una de las Universidades, cual es su propio Rector.

La Inspección de Servicios ha actuado realizando *visitas a Centros y Servicios,* especialmente a Facultades, Escuelas Universitarias, y Departamentos, convocando a personal docente y de servicios, según los casos; este tipo de actuación ha sido a veces ordinaria y a veces excepcional, como consecuencia de denuncia o bien para recabar o completar información necesaria para el trámite de informes o instrucción de expedientes. En todo caso, dichas actuaciones han ido precedidas del necesario contacto previo con el responsable del Centro o Servicio. Cuando por la naturaleza del expediente así era requerido, la convocatoria y petición personal y directa de información se hacía sobre los *alumnos* y, en su caso, personal *laboral y de servicios.*

Otro tipo de actuaciones, importantes por su número y tiempo de dedicación, lo constituyen las *citaciones de comparecencia* personal, cursadas a los implicados en los procedimientos, para recabar de los mismos ampliación de información, rectificación o ratificación de los datos que constaban documentalmente en el procedimiento de *información reservada y previa,* que se viene realizando en aplicación de la normativa y antes de tomar la decisión de propuesta de incoación de expediente disciplinario, o archivo o sobreseimiento.

Quizá por su carácter *orientador, de información y asesoramiento,* también tienen relevancia las actuaciones de la Inspección acerca de Profesores, alumnos y personal de administración (especialmente laboral), que acuden a la Inspección para recabar interpretación complementaria, a veces elemental, sobre normas que les atañen. En este sentido, solamente en los casos de claro contenido jurídico se les remite al órgano asesor correspondiente.

Por lo que a *control de la actividad docente* se refiere, hay que distinguir lo que se puede llamar control normalizado, que se regula por las instrucciones que cada curso académico emite el Vicerrectorado de Ordenación Académica, y el control que ocasionalmente se realiza por desplazamientos de los miembros del Servicio de Inspección a los Centros y Servicios.

Como ya se ha indicado, las visitas a los Centros dan lugar a informes que la Inspección elabora y traslada al Rector, quien, en su caso, dicta Resolución adoptando las medidas más convenientes. Dichas visitas obedecen a un plan de actuación que, en principio, tiene como meta ir rotando anualmente por distintos Centros.

También la Inspección de Servicios, cumpliendo instrucciones del Vicerrectorado correspondiente, ha elaborado dictámenes relativos a la evaluación docente quinquenal de los Profesores como consecuencia de la información que recoge. A petición de órgano competente, trasllada también información adicional para la concesión del complemento retributivo.

Anualmente, la Inspección de Servicios presenta una *Memoria de Actividades* al Rector. Dicha Memoria muestra la tarea anual que ha venido desarrollando la Institución. En dependencia con los criterios que sean de aplicación, la Memoria Anual es presentada a la Junta de Gobierno de la Universidad. En ocasiones, las propuestas y conclusiones de la Memoria han sido recogidas por escrito por el Rector, quien ha enviado una Circular a las Facultades y Escuelas Universitarias recomendando o instando a la mejora de las actuaciones que se han detectado como defectuosas. Cumple así la Inspección de Servicios un valor de instrumento crítico y retroalimentador de la calidad del sistema de organización administrativo y académico de la Universidad.

PRIMER ANÁLISIS DE RESULTADOS

Cualquier sistema que suponga un control normativo de las actividades de los docentes universitarios debía provocar un cierto estado de contestación. La única posibilidad de paliar tal estado de opinión debía provenir de la prudencia de planteamientos y de la pertinente gradación en su implantación, además de un enfoque insistente acerca de la calidad de la enseñanza fundamentada en la distribución de los derechos propios de cada colectivo, la objetividad, la referencia legal, el consejo técnico, la incansable labor preventiva e, incluso, la generosidad. Teniendo en cuenta lo antedicho, sucesivamente y desde su fundación, se ha venido observando una mejora en la aceptación de las normas de control docente por parte de los Departamentos, reduciéndose considerablemente los casos en que fue necesario el empleo de mecanismos de control administrativo para lograr su cumplimiento. La aplicación del contenido de las Circulares de Organización del Curso ha sido progresiva y fle-

xible, teniendo en cuenta que la eficacia se mide por el logro de los objetivos (garantizar los derechos del alumnado y simultáneamente los del profesorado) y por el nivel de aceptación de los destinatarios de la norma. Resulta posible decir que en la mayor parte de los casos se ha garantizado el cumplimiento de las obligaciones docentes, eludiendo actitudes coactivas, para lo cual se ha entrado en contacto con los responsables directos de cada Centro. Los resultados son significativos y la práctica totalidad de las actuaciones inspectoras han recibido contestación valorando ese modo de proceder.

La incidencia de estas actuaciones en la vida académica es innegable, y no sólo se percibe en los escritos dirigidos a la Inspección, sino también en el importante incremento de peticiones registrado en el Servicio de Personal Docente para solicitud de permisos y también en las comunicaciones de baja cursadas por los afectados.

Respecto del *profesorado* hay, por una parte, una serie de incidencias que se producen por las ausencias a clase, no siempre debidamente justificadas y muchas veces no suplidas por los compañeros. Por otro lado, el sistema de promoción docente en la Universidad prima la investigación sobre la docencia, lo que da lugar a otra serie de comportamientos usuales que se apartan de la legalidad. Finalmente, entre los problemas detectados están las tensiones que se producen en el seno de los Consejos de Departamento, fruto, en muchas ocasiones, de los dos problemas anteriormente citados y del sistema de provisión de puestos docentes. El sistema de autocontrol del cumplimiento horario del Profesorado, a pesar de ser intradepartamental, con la revisión externa encomendada a la Inspección de Servicios, puede calificarse de eficaz a corto y largo plazo. El principal problema sigue estando en la comunicación de las ausencias en forma y plazo reglamentario a los órganos unipersonales y colegiados para que se produzcan puntualmente las sustituciones de los profesores.

En segundo lugar, respecto del *alumnado* la problemática que fundamentalmente se ha apreciado, por incidencias que han llegado a la Inspección de Servicios, está vinculada al desarrollo curricular y programático de las asignaturas, sobre todo en lo referente a los exámenes, materia impartida y tipo de pruebas que los profesores han elaborado para su realización por los alumnos. Se trata de un área de actividad siempre conflictiva en la que hay que conjugar derechos y obligaciones, tanto del Profesorado como de los alumnos, y, aunque han sido objeto de regulación normativa a distintos niveles jerárquicos, pudiera facilitarse su cumplimiento si se dictasen normas aclaratorias o complementarias. Quizá los momentos claves para hacerlo sean cuando preceptivamente los Profesores deben presentar los programas de las materias que van a impartir, en un caso, y en otro, con motivo del comienzo del curso académico. Por descender a concreciones, sería conveniente relacionar los derechos y obligaciones del Profesorado (entre los que se encuentran la libertad de cátedra, la puesta a disposición del programa de la asignatura, la impartición de las clases y la evaluación del alumnado de los grupos de docencia que tenga a su cargo) con los respectivos del alumno (derecho a la enseñanza en clases teóricas y prácticas, a ser asistido y orientado en sus estudios, a ser evaluado objetivamente con posibilidad de revisión e impugnación; obligación de participar activamente en las clases teóricas y prácticas, respetar las normas de disciplina académica que se establezcan, etc.).

Un aumento de la calidad del acto docente y de las relaciones tutoriales se conseguiría desarrollando aspectos informativos con los estudiantes y sus representantes que podrían generar el traslado de todo tipo de sugerencias, denuncias o solicitud de información y mejoras a los ór-

ganos universitarios pertinentes. La aplicación del Reglamento de Departamentos[6] y el Estatuto del Estudiante[7] son dos ámbitos de legalidad que están ya contribuyendo a esa regulación y mejora de la enseñanza. En el precitado Reglamento de Departamentos se regula todo lo referente a los programas de las asignaturas (contenido específico que cada profesor va a exigir en su materia) y el tipo de pruebas que va a emplear para evaluar a sus alumnos. Por ejemplo, ha habido una serie de protestas sobre las, no siempre denominadas con rigor, pruebas objetivas en las que se puede dar una deficiente elaboración, al haber hecho caso omiso de las reglas que hay que seguir en su formulación, específicamente desarrolladas en los tratados generales sobre evaluación y en los de docimasía. Un segundo aspecto de interés es la alta flexibilidad o permisividad del profesorado para exigir la asistencia a las clases por parte de los alumnos, exigible por la propia definición de la enseñanza oficial, presencial, además de por la vigente legalidad reglamentaria y cuyo cumplimiento obliga a determinado tipo de pruebas de evaluación, como si se tratase de la antigua modalidad de enseñanza libre, poniendo distancia entre enseñanza y aprendizaje, y desnaturalizando la función formativa y tutorial de la Universidad.

La Inspección de Servicios participa, además, en la vida universitaria a través de la elaboración de informes técnicos sobre asuntos concretos: estudio e informe sobre las enseñanzas del Tercer Ciclo, actividades de Practicum, informes previos a la legalización de las Asociaciones de Estudiantes y estudio y desarrollo de los recursos contenciosos interpuestos por los funcionarios afectados por Resoluciones Rectorales sobre cumplimiento y control docente y desarrollo de la gestión en los distintos Servicios.

Cabría destacar algunas intervenciones puntuales de carácter extraordinario y urgente y efectuadas siguiendo instrucciones del Rector en que ha intervenido la Inspección de Servicios. Es obligado referirnos a las siguientes:

- Auditoría sobre gestión económica y de recursos humanos en diversos Centros y hecha con ocasión de la intervención en graves problemas planteados.
- Intervención en problemas con Asociaciones de Estudiantes.
- La Inspección de Servicios propuso al Sr. Rector y éste encargó a dicho Organismo la elaboración de una propuesta de norma que regule la adecuación de la actividad de la UCM a la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

CONCLUSIÓN

La Inspección de Servicios de la UCM ha cumplido sus primeros doce años de actuación y servicio a la Comunidad Universitaria. En términos globales, su actuación ha merecido la consideración y el aprecio de la generalidad de los miembros de la Universidad, que han valorado la seriedad y objetividad de planteamientos y actuaciones fundamentalmente preventivas y de avenimiento entre las partes en conflicto. Se ha de destacar el talante conciliador que preside las actuaciones de la Inspección de Servicios acerca de las incidencias producidas en la vida académica, en las que ha primado una función de mediación y arbitraje en la resolución de conflictos.

---

(6) Resolución 1756/1999, de 16 de junio (aprobada en sesión del Claustro de 19 de abril de 1999, y publicada en el BOCAM de 28 de junio de 1999, por la que se aprueba el Reglamento de Departamentos y Centros.

(7) Estatuto del Estudiante, publicado en el BOCAM n.º 181, de 1 de agosto de 1997.

El desarrollo de las funciones de la Inspección de Servicios ha supuesto un gran esfuerzo de creación y de espontáneo surgimiento de un Servicio y varias Secciones administrativas, de un numeroso conjunto de documentos y protocolos para la organización del trabajo y de unos criterios para la selección de personal. Hubo que determinar, igualmente, los criterios para la propuesta de Inspectores docentes, de su formación en las tareas de alta administración que han supuesto las visitas a los distintos Centros, la relación con todo el personal de la Universidad, muchos de los cuales no han tenido jamás en su vida profesional referencia a órgano de control alguno. Ha habido que fundamentar la legalidad de la actuación de los diversos miembros de la Comunidad Universitaria en su labor de judicatura (jueces instructores de los diversos procedimientos) creando la figura de la adscripción a la Inspección de Servicios. Todo ello con plena aceptación de Instructores e Instruidos y con los mínimos efectos negativos personales y legales. Los personales se hipotetizan con una visión voluntarista, aunque hay algún dato que no abunda en ese enfoque; los legales están a la vista de cualquier observador avisado que quiera comprobar la escasez de recursos contenciosos que han prosperado sobre las actuaciones de la Inspección de Servicios. Se han creado y funcionan con plena normalidad un conjunto de documentos que suponen la base de los informes de visitas a Centros, y de Informes de la Inspección de Servicios al Rector. Se han elaborado planes anuales de los que derivan informes y propuestas de intervención al Rector y a otros órganos de la administración universitaria.

Ésta es la línea de actuación de una Inspección Universitaria enfocada no sólo como órgano de control, sino de consejo. Posiblemente quepan otros enfoques, pero el avance ha sido muy notable. La Institución es una más dentro de los demás organismos universitarios. La estimación general es que es un organismo que si no existiera habría que crearlo y, de hecho, su desarrollo orgánico y sus funciones están siendo el modelo para otras Universidades. Pero la forma y el desarrollo está abierto a la competencia, el interés, el trabajo y la capacidad de su personal humano.

estudios

MARÍA CLEMENTE LINUESA
¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?

JUAN DE PABLOS PONS, M.ª ÁNGELES REBOLLO CATALÁN,
M.ª LUISA LEBRES AIRES
Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural.
Una aproximación educativa

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA
La organización escolar: agregado, estructura y sistema



¿ES POSIBLE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO?

MARÍA CLEMENTE LINUESA (*)

RESUMEN. La implantación de la Reforma de los noventa en España ha intentado potenciar una política de autonomía en los centros escolares, a los que insta a elaborar proyectos educativos propios. En este artículo voy a a analizar varios aspectos de esta nueva forma de trabajo: en primer lugar, qué significados puede adoptar el concepto de autonomía de los centros como política descentralizadora y cuál es su relación con el concepto de colaboración. En segundo lugar, relataré a través de distintas técnicas de obtención de datos cómo se ha llevado a cabo la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro en la práctica y si ha supuesto una forma nueva de trabajo para el profesorado. Por último, concluiré valorando si es posible, a pesar de los problemas analizados, que progrese una cultura de colaboración entre los docentes y bajo qué condiciones debe potenciarse.

La Reforma Educativa de 1990, en su intento de adecuar la institución escolar a la sociedad, propone distintas transformaciones, unas son de carácter formal, por ejemplo una nueva estructura del sistema educativo, un nuevo currículum escolar básico, etc. Pero también propone cambios funcionales que atañen a las tareas que tiene que llevar a cabo el profesorado tanto en el diseño como en el desarrollo curricular. Uno de esos cambios del que me ocuparé en este trabajo se refiere a la exigencia hecha a los profesores de planificar su acción educativa a través de proyectos comunes: los Proyectos de Centro.

Lo que me propongo analizar son algunos aspectos de este inédito y reciente cometido de la labor docente. En primer lugar, enmarcaré el sentido y significado de esa nueva actividad curricular. En segundo lugar, analizaré cómo se ha llevado a cabo en estos años la planificación en centros, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, a partir de sendos trabajos de investigación realizados en los dos niveles educativos[1]. Terminaré con

(*) Universidad de Salamanca.

(1) Los trabajos a que hago referencia son dos, realizados a partir de los siguientes proyectos de investigación:

- Proyecto financiado por la DGYCYT en el período 1994-1996. *Análisis de los PCC de la enseñanza obligatoria: estudio de soluciones propuestas a la selección, secuenciación y organización de los contenidos de etapa.*
- Proyecto financiado por la DGES período 1996-99: *Análisis de los modelos y estrategias que utilizan los equipos docentes para la elaboración de los PCC.*

una valoración del sentido y posibilidades de la deseada nueva cultura escolar: la colaboración de los docentes.

AUTONOMÍA Y COLABORACIÓN: SU SENTIDO PARA LA EDUCACIÓN

Diseñar el currículum en los centros no tiene ninguna tradición en nuestro país. Es una actividad relativamente novedosa para el profesorado, que, aún cuando surge como es normal en el terreno de la innovación educativa, la Reforma la hace suya. Los propios documentos de ésta avalan la necesidad de elaborar proyectos de centro con una serie de consideraciones: la *creación de equipos,* que presumiblemente mejorarán la eficacia y la competencia docente; *la reflexión sobre la práctica educativa,* como aspecto relevante en la formación del profesorado y mejora del currículum y finalmente la necesidad de atender las peculiaridades de cada *contexto* particular. En estos tres pilares: *equipos, reflexión* y *contexto* se justifica la necesidad y al tiempo la exigencia de que el profesorado realice la nueva tarea de diseñar un proyecto realista y adaptado a cada situación. Los proyectos de centro tienen dos versiones o modalidades: el proyecto educativo, y el proyecto curricular de etapa. El primero recoge las ideas asumidas por toda la comunidad escolar en relación a las opciones educativas fundamentales y la organización general del centro. Los proyectos curriculares de etapa serán decisiones particulares de cada una de las etapas que se impartan en el mismo; deberán estar sustentados en aquél y las decisiones propias de esos proyectos curriculares se referirán a *qué enseñar* (objetivos de etapa), *cuándo* hacerlo (secuenciación de objetivos y contenidos), *cómo enseñar* (estrategias metodológicas), *qué, cómo, cuándo evaluar* y medidas de *atención a la diversidad* (MEC, 1992). La propia Administración es quien toma la decisión de que los profesores constituyan equipos, realicen proyectos no sólo particulares para su aula o área de conocimiento, sino para el centro como lugar común. Además, dicta normas sobre qué y cómo debe ser un proyecto de centro, asunto éste sobre el que volveré después. Escudero Muñoz (1994) publicó en esta misma revista un amplio trabajo sobre cómo se trazó desde instancias administrativas la idea del desarrollo curricular a través de los proyectos de centro, así como los significados ideológicos que a esa propuesta pueden otorgarse.

La filosofía de esta nueva manera de configurar la enseñanza, tal como la propone la Reforma, está claramente en la línea teórica; otra cosa será la práctica de dotar al centro de *autonomía* para que analizando sus peculiaridades y necesidades se lleven a cabo propuestas educativas que generen igualdad para los alumnos que integran el sistema educativo. No hay que olvidar las características propias de cada centro que, de no ser observadas como punto de partida, no harían más que generar desigualdades dentro de dicho sistema. En el documento del MEC (1994) sobre centros educativos y calidad de la enseñanza justamente al destacar la idea de igualdad de oportunidades como un eje de la calidad de la enseñanza la sustenta entre otros factores, en la autonomía del centro.

> Se señalan dos aspectos, que sin duda son aceptados de forma general como importantes indicadores de la calidad de la enseñanza: la educación en valores y el grado de consecución de la igualdad de oportunidades, y se destacan cuatro factores que tienen una influencia inmediata y directa en la misma, la autonomía y organización de centros, su dirección y gobierno, el profesorado y la evaluación e inspección. (MEC 1994, 10)

La autonomía en los centros está apoyada en diversos argumentos, uno de los más relevantes es la tendencia a la descentralización, lo que no sólo se aplica al nivel administrativo, desde las administraciones

centrales a las autonómicas, por ejemplo; sino también a instancias más netamente escolares ligadas a la práctica, como son los centros, a los que se otorga ciertos grados de autonomía para tomar decisiones.

El concepto de descentralización, que ostenta un alto grado de imprecisión según Lauglo (1996), podemos entenderlo como una fórmula que permite diseminar la toma de decisiones desde instancias más o menos próximas al vértice del poder central hacia otras más locales, como puede ser, dentro del sistema educativo, el centro escolar.

Lauglo (1996) subraya tres valores que suelen aducirse para justificar la descentralización: *dispersión legítima de la autoridad, calidad de los servicios prestados y uso eficiente de los recursos.* Weiler (1996), por su parte, manifiesta que la idea de descentralización, unida a la de autonomía, participación, igualdad de oportunidades es una aspiración desde hace algún tiempo, no sólo en los sistemas educativos, sino también en los ámbitos políticos y económicos. En lo educativo, esta idea se defiende con tres argumentos similares a los que enuncia Lauglo, en la obra citada: *redistribución del poder; eficacia de recursos disponibles y descentralización de contenidos educativos.*

Los conceptos de autonomía y descentralización, no obstante, pueden tener lecturas diferentes. La más positiva está claramente unida a la visión de la participación democrática y del protagonismo en la toma de decisiones de todos los agentes educativos. Lauglo (1996) resalta la impronta que las ideas de democracia participativa tuvieron en la educación desde de los años setenta. Surgió un gran interés por mejorar la educación desde abajo, buscando soluciones concretas a los problemas que se generan en cada situación, uniendo así la descentralización a la idea de mejora y calidad; aunque lo que se reivindicaba sobre todo era la de participación. En este sentido quiero recordar el papel jugado en España por los movimientos de renovación pedagógica durante los setenta y parte de los ochenta en ese deseado cambio hacia una mayor autonomía y participación. Esta demanda fue un germen para la democratización de los centros, sobre todo en relación con la dirección y gestión de los mismos.

Una segunda visión pretende dar significado y expresión a la noción de diversidad, cuyo sentido no se garantiza en diseños generales. Esta interpretación permite el ajuste o acomodación de las decisiones curriculares a contextos muy singulares. La idea tiene que ver un docente que necesita disponer de una gran autonomía para tomar las decisiones que mejor se adapten a su situación, despreciando, en cierto modo, la perspectiva de una educación general e igual para todos. Currículum y organización al servicio de los destinatarios de la educación. Es el rechazo a un currículum general y homogéneo y en su versión más crítica y supone la denuncia a la existencia de un currículum hegemónico, al que hay que sustituir por otros que sean acordes con los intereses de clase, género e incluso raciales de los alumnos.

> La justicia (social) requiere un currículum contrahegemónico, diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. En la práctica, esto significa que el currículum debe ser decidido por profesores que trabajen en diferentes situaciones. (Connell, 1997, 64)

Por último, tendríamos el punto de vista neoliberal que entendería la autonomía y descentralización como factores para la competencia entre centros. Aunque no vamos a entrar en profundidad en este aspecto ideológico, queremos subrayar que se han realizado análisis de gran interés sobre la manipulación que desde instancias neoliberales se hacen sobre términos y conceptos cuyo origen ideológico es bien distinto, como en el trabajo de Gimeno (1994) o el de F. Beltrán (1994), quien de-

senmascara lecturas «nuevas» de conceptos como: *participación, comunidad, profesionalismo, descentralización, responsabilidad, autonomía, democracia, cultura, evaluación,* propios del discurso progresista de los años sesenta y que según el autor la nueva derecha reinterpreta para justificar políticas neoliberales y legitimar sus propuestas en educación.

Igualmente revelador es el planteamiento de Lauglo (1996) sobre los efectos de esta visión basada en la utilización de criterios de mercado para justificar la autonomía otorgada a las escuelas. Trás una revisión de otras formas por las que asumir la descentralización, ofrece un análisis detallado de los «riesgos» de llevarla a cabo bajo los principios del liberalismo, entre los que destaca: que las escuelas se muestren tan sólo interesadas en matricular a los alumnos aventajados; que se llegue a una clara desigualdad de oportunidades y con ella a una inevitable descompensación e incluso división social y que la competencia rompa la cooperación entre centros. Además, hay que reconocer la casi imposibilidad de que se pudiera dar una oferta al menos parecida a todos los ciudadanos entre otras causas por sus lugares de residencia.

Podemos, pues, entrever un sentido incluso negativo en la idea de descentralización, si esta opción por la autonomía del centro deriva en la práctica en una política de competitividad, desigualdad e insolidaridad que todo sistema educativo debería evitar. Se trata, en este caso, de una noción de descentralización basada en los resultados y no en los medios; sustentada en el contexto no como punto de partida desde el que se tenga en cuenta las diferencias de los sujetos, sino como lugar donde se valoren resultados sin apreciar los distintos medios socioculturales.

¿Estas desviaciones hacia fines espurios deben hacernos pensar que la autonomía de los centros no es deseable, que es nefasta para la justicia escolar, que es una trampa para la igualdad ante la educación, que es un invento más propio de la empresa capitalista, que de quien busca en la educación un lugar de equilibrio social? Evidentemente no.

Sin duda la *descentralización* va con los tiempos, buscando en la *autonomía* formas más eficientes de trabajo.

Aunque como decía la idea de descentralización se refiere a bastantes aspectos del sistema educativo, como por ejemplo la regionalización administrativa, en mi trabajo me centraré tan sólo en lo que concierne a la autonomía de los centros escolares y la relación que esto tiene con otra idea, la de colaboración. Desde luego, la imagen de autonomía para los centros es tentadora porque supone reconocer la competencia de los profesores para tomar decisiones relevantes, realizar la selección cultural a través de proyectos educativos singulares; porque subraya la solvencia profesional del profesor, protagonista no sólo de acciones, que otros pudieran dictar, sino de la toma de decisiones adecuadas y pensadas para su práctica; porque puede ser fuente de decisiones para la propia formación del profesor, y sobre todo, es tentadora por su repercusión para los alumnos, ya que conlleva la posibilidad de acercar las decisiones a la realidad, de manera que ésta sea el marco interpretativo de la práctica educativa. La *autonomía* puede ser, pues, portadora de valores importantes para la escuela; sin embargo, es preciso reivindicarla unida a la idea de *colaboración* máxime cuando nos estamos refiriendo al diseño educativo en los centros, integrados por un número importante de personas que toman decisiones sobre la enseñanza. Estos conceptos unidos pueden propiciar centros llenos de vitalidad y realismo, descartando la pasividad y competitividad, fomentando acciones educativas ricas no sólo para los alumnos destinatarios primeros de cualquier decisión, sino para los propios profesores, pues como dice Pérez Gómez (1998) la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mu-

tuamente: el contraste cognitivo que fomenta entre los participantes y el clima de confianza que propicia para abrirse a nuevas alternativas.

La colaboración conlleva una serie de aspectos que apreciamos como valiosos para el profesorado, que Hargreaves (1996) enuncia, y de los que señalaremos los que nos parecen más relevantes: *apoyo moral* de unos profesores a otros, superando los fracasos y frustraciones; *aumento de la eficiencia,* eliminando esfuerzos duplicados; *mejora de la eficacia, si* se mejora la calidad de los profesores, sin duda será mejor la calidad de la docencia; *reducción del excesivo trabajo al compartirlo; certeza situada,* la colaboración sustituye las falsas certezas, que a veces son una especie de escudo individual, por certezas sacadas de la sabiduría profesional colectiva, fruto del debate y la confrontación de las mismas, también *reduce la incertidumbre* de la propia acción individual; *asertividad política,* al tener más confianza en las decisiones, se está en mejores condiciones de afrontar, incluso provocar innovaciones; *mayor capacidad de reflexión,* sin duda, la cooperación y el diálogo incitará a los profesores a reflexionar sobre su acción educativa, al establecerse la comparación y el intercambio de puntos de vista; perfeccionamiento continuo.

La colegialidad en las organizaciones parece algo natural por el mero hecho de tratarse de un conjunto de sujetos que se ven implicados en la consecución de un asunto en común. En este sentido la escuela al ser una organización, y además educativa, parece abocada a ser un lugar donde la colaboración fuera una característica de su funcionamiento. Sin embargo, la realidad no confirma este deseable rasgo; de hecho, parece funcionar más bien con la suma de individualidades que con proyectos comunes, todo bajo la poderosa bandera de la independencia personal, que ampara frecuentemente una suerte de individualismo, desde el que cada uno en su clase es un libre y soberano para hacer su tarea como crea oportuno[2].

Además, no todas las formas de colaboración parecen igualmente válidas. De hecho la noción de colaboración no es una categoría cerrada, sino que más bien parece un concepto con diversos grados cuyos extremos estarían flanqueados, de un lado, por lo que llamaremos colaboración espontánea y del otro, por la denominada colegialidad burocrática o artificial. Como afirma Hargreaves (1996) tanto la colegialidad como la colaboración presentan tantas facetas que no deben tratarse como conceptos inequívocos, lo que hay son distintas formas de colaboración que tienen consecuencias distintas. En el apartado siguiente nos ocuparemos de ir definiendo estas categorías de colaboración, para al tiempo explicar, con las pruebas que tenemos, cómo se ha implementado esta forma de trabajo en los centros a partir de la Reforma.

Una vez enunciados ambos conceptos, *autonomía* y *colaboración,* hemos de exponer que son los ejes de un mismo vehículo. Si un centro reivindica autonomía para realizar una proyecto singular y contextualizado, esto no parece que pueda llevarse a cabo sin la intencionalidad cola-

(2) Esta tendencia individualista del profesor ha sido objeto de estudio y reflexión, tanto en el terreno teórico, como en importantes estudios de campo. Hargreaves (1996) en un capítulo de su obra nos hace reflexionar, una vez analizadas y comentadas algunas investigaciones, que la individualidad en los profesores no es radicalmente nefasta, por el contrario el autor nos hace ver algunos beneficios de la misma. Lo que deberíamos conjugar es la posibilidad de que algunas de esas ventajas no se anulen por efecto de la incomunicación y el rechazo militante de la colaboración. Como asimismo algunas formas de colaboración esencialmente artificiales y burocráticas no tengan el efecto de romper la creatividad y seguridad de lo individual frente a la colaboración vacía de contenido.

borativa de quienes conforman esa comunidad educativa. La autonomía supone otorgar mayor responsabilidad a los centros, fomentar que sean ellos quienes tomen decisiones adecuadas a sus necesidades, tanto por lo que se refiere al currículum, como a la formación de su profesorado; no obstante, el éxito de ésta empresa depende en gran medida de la formación de equipos docentes ilusionados en proyectos realistas, en prácticas metodológicas coherentes, que orienten al alumno hacia exigencias coordinadas y congruentes, para lo que se precisa colaboración.

Así pues, con ser la colaboración un elemento clave en el desarrollo del currículum y del propio profesor, nos preguntamos si existe una cultura de colaboración entre el profesorado y cómo es ésta si la hubiere. Mi impresión es que los profesores ni están preparados en su inmensa mayoría para esa nueva cultura ni se dan las condiciones de trabajo que parecen necesarias para ello.

Voy a dedicar las siguientes páginas a analizar y valorar cómo ha sido la realidad del «trabajo colectivo en centros» y cómo se han realizado esos proyectos comunes, puesto que a los problemas teóricos que la propuesta autonomista y descentralizadora puede presentar, según sea el sesgo e intenciones en que sostiene o las condiciones que permitan desarrollarla, debemos añadir otros obstáculos que emanan de la posibilidad real de que los profesores estén preparados para hacerlo, del valor que ellos concedan a ese trabajo, de las dificultades reales que la nueva experiencia acarrea; en definitiva de la dinámica de una forma de trabajo y colaboración que no nace de la iniciativa del propio profesorado, sino que se decide desde la Administración misma, en un dictamen vertical de lo que deben ser tareas profesionales.

LA REALIDAD DEL DISEÑO CURRICULAR EN CENTROS A PARTIR DE LA REFORMA DE LOS NOVENTA

Hay varios datos que nos van a permitir afirmar con cierta contundencia que el diseño curricular en centros no ha tenido las consecuencias pretendidas por los legisladores, al menos en términos generales. En todo caso, no creo que se haya logrado un cambio en la línea de autonomía y colaboración deseadas. Ello se ha debido a una serie de problemas, situaciones y rasgos que han caracterizado su implantación en los centros durante estos años, motivos que constataré en este apartado.

Para efectuar este análisis voy a utilizar varias fuentes: Me basaré en la categorización que hacen Hargreaves (1996) y Pérez Gómez (1998) sobre las referidas formas de colegialidad (burocrática y espontánea) e iré dando cuenta de a cuál de ellas se ha ido imponiendo en la realidad de los centros. Para apoyar mis razones utilizaré dos fuentes de datos, fruto, de mi propia investigación; por un lado, opiniones directamente obtenidas de un grupo de discusión entre profesores que habían realizado el Proyecto Curricular de Centro; por otro, los datos de un cuestionario realizado en el curso 1997-98, cuando en Primaria ya se estaban llevando a cabo las revisiones de los proyectos de centro y en Secundaria se hacían por vez primera, en él se recoge la opinión de los profesores sobre distintos temas relativos al PCC[3].

Una de las principales razones para afirmar que el diseño de proyecto de centros no ha tenido las consecuencias esperadas es que la idea de realizar un nuevo tipo de planificación en grupo, que fomente la colaboración como fuente de mejora e incluso de enriquecimiento para el profesorado, no ha surgido de la iniciativa de los grupos de profesores, sino que ha sido

(3) Los datos han sido obtenidos a través del proyecto: *Análisis de los modelos y estrategias que utilizan los equipos docentes para la elaboración de los PCC,* citado más arriba.

una *petición* u *orden de la Administración,* por lo cual toma la forma de lo que se denomina *colegialidad artificial (burocrática)* Hargreaves (1996) y Pérez Gómez (1998).

> La colegialidad burocrática no evoluciona espontáneamente a partir de la iniciativa de los profesores, sino que es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos. (Hargreaves 1996, 221)

Las características de la colegialidad burocrática podemos concretarlas siguiendo el perfil que han señalado estos autores, cuyos rasgos iremos comparando e interpretando con el modo en cómo se realizaron los proyectos curriculares en nuestros centros, en la primera exigencia de colaboración entre el profesorado, hecha en el desarrollo de la Reforma.

La primera nota es que está claramente *reglamentada por la Administración,* no parte de la iniciativa espontánea de los profesores, sino que se exige a éstos que se reúnan y trabajen (planifiquen, sobre todo) juntos. Es *obligatoria* en tanto que exige trabajar con los compañeros, esto incluso puede hacerse de forma directa, imponiendo la obligación sin más, o de forma indirecta, en el sentido que el trabajar juntos pueda traer algún tipo de ventajas de promoción o de otro tipo. *Fija en el tiempo y en el espacio,* la colegialidad artificial se lleva a cabo en tiempos y espacios fijados de antemano, hasta el punto de que esto forma parte de la reglamentación administrativa, pretendiendo asegurar de forma obligatoria la colaboración.

Estas cualidades podrían aplicarse, sin duda, al modo en cómo se realizaron los Proyectos Curriculares en los Centros. En los de Primaria, en los que se solicitó esta tarea en primera instancia, señalaremos que su realización reprodujo los rasgos propios de la colaboración burocrática. La Administración exigió a los profesores a fecha fija la confección de Proyectos de Centro, para ello otorgó un tiempo concreto, incluso suspendiendo las clases por la tarde durante el mes de mayo, con el fin de que los profesores dispusieran de tiempo dentro de su jornada laboral. Se estableció un calendario por fases, secuenciando qué tipo de decisiones se tomarían en distintos momentos (MEC, 1992).

Otra importante característica es la de estar *orientada a la implementación* de lo que normalmente otros han ordenado, sea en forma de programas o de normas. También en el caso de la realización de los PCC este rasgo se cumplió de forma fidedigna: en primer lugar, la propia legislación que emana de la Administración dicta expresamente todo un documento didáctico sobre el diseño curricular, en el se exponen las *fuentes* para la elaboración del mismo y un apartado que se enuncia como *decisiones para realizar el diseño curricular,* donde se proponen unos ejes, que son como la columna vertebral de todo diseño y que son seguidos por el profesorado como un esquema establecido que hay que rellenar. Nos permitimos recordar ese guión en el que deben constar: *qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cómo* y *cuándo evaluar* y *medidas de atención a la diversidad* (MEC, 1992). A través de un Real Decreto se dictaminó la necesidad de elaborar estos proyectos, estableciendo lo siguiente:

> En relación con este cometido, parece conveniente que la Administración educativa regule la elaboración y aprobación de Proyectos Curriculares y ofrezca directrices que orienten a los profesores para facilitarles, tanto la elaboración de Proyectos y Programaciones, como el desarrollo de los mismos en el aula[4].

La iniciativa por parte de la Administración de dictar a través de la legislación asuntos de tipo pedagógico probablemente

(4) Real Decreto 1334/91 de 6 de septiembre.

haya facilitado a los profesores una tarea que es nueva para ellos, pero sin duda ha sido un corsé que ha igualado clónicamente la inmensa mayoría de los proyectos, por no decir todos, como tuve ocasión de comprobar fehacientemente en la revisión de un buen número de dichos proyectos de centros de primaria[5].

En todos los centros se siguió un esquema básico que coincidía con el propuesto por la Administración. Se daba una introducción que pretendidamente contextualizaba el proyecto pero no era sino una descripción geográfica, en todo caso, aderezada por unos breves apuntes sobre niveles socioeconómicos de la población y que, en realidad, no servía para tomar decisiones consecuentes y particulares en el PCC. Todos los proyectos reflejaban de forma muy semejante las propuestas de las editoriales o de las *Cajas Rojas,* así llamadas por su color predominante, y realizadas por la Administración como ejemplificaciones. Tan sólo vimos alguna variante, referida a si establecían los objetivos por áreas, o por ciclos, o propuestas de secuenciación de contenidos diferentes; pero sustancialmente los proyectos muestran la línea establecida por la Administración y ejemplificada por las editoriales.

Esta peculiaridad, observada en la revisión de proyectos a que me refería, la contrastamos y complementamos con el cuestionario al que aludía al comienzo de este epígrafe. En él preguntábamos asuntos tales como si creían que los PCC deberían tener una estructura formal o si, por el contrario, cada centro tendría que hacer un documento característico y singular según sus necesidades y estilo. Pues bien, las respuestas de los profesores no son muy determinantes en responder si deben ostentar esa formalidad o no; los porcentajes oscilan entre 37,23% que dicen que sí, frente a sólo el 33,33% que dicen que no, en Primaria, mientras en Secundaria los números están entre el 37,77% de síes, frente al 26,67% de noes; el resto no da respuesta. En realidad la aceptación, aunque poco entusiasta, de directrices puede parecerles más cómodo, sobre todo porque se ha configurado como un proyecto eminentemente burocrático, que debían presentar ante las instancias correspondientes de la Administración educativa y que, en definitiva, cambiaría poco o nada su práctica cotidiana.

También tuve ocasión de relacionar este resultado con opiniones directamente obtenidas de los docentes en el grupo de discusión referido.

Al preguntarles cómo debía ser el PCC decían que:

> El PCC debe tener el esqueleto que propone el MEC y también incluir unos anexos de cómo se ha ido concretando (diario de ciclo, de etapa, etc.).

Pero más notable es la afirmación según la cual:

> La identidad del centro estaría precisamente en lo que el Ministerio no propone.

Dando así a entender que lo más relevante escapa a cualquier estructura formal establecida de antemano por la Administración.

Así pues, vemos que la reglamentación propuesta por la Administración no es vista con carácter negativo por el profesorado, si bien la explicación más probable estaría en la falta de preparación que para tal misión tenían, como ellos mismos nos expresaron:

> No ha habido preparación (formación) para realizar proyectos de centro.
> No ha habido tiempo.

---

(5) Este estudio fue realizado a través del proyecto *Análisis de los PCC de la enseñanza obligatoria: estudio de soluciones propuestas a la selección, secuenciación y organización de los contenidos de etapa,* citado más arriba.

Esta falta de preparación se puso de manifiesto a través del cuestionario en las respuestas dadas a la pregunta de si se sienten preparados para la realización de los proyectos de centro, el 41,61% de los profesores de Primaria dicen estarlo frente al 29,82% que dicen no y un 22,73% que no da respuesta. Estos datos se invierten en Secundaria donde sólo en 32,12% dicen sí frente al 45,61% que dicen no estarlo y un 54,55% que no contesta.

Una última característica de la colegialidad artificial, según Hargreaves es la *previsibilidad* en el sentido de que esta forma de entender la colegialidad está pensada para que los resultados de la misma sean previsibles, es más bien un simulacro de colaboración, puesto que si lo que deriva de ello es previsto, ¿qué sentido tiene el alto coste en reuniones que supone para el profesorado esta forma de trabajo? Así pues, si se dice cuándo y cómo ha de realizarse la tarea y lo que se espera de ella, no es extraño que en la revisión y análisis de los proyectos y al recoger las declaraciones de los propios profesores observáramos que todos eran básicamente iguales al tomar de manera general como fuentes los disquettes que algunas editoriales divulgaron plenamente coincidentes con la propuesta de la propia Administración, o el seguimiento acrítico de la llamadas Cajas Rojas.

Causa de esa práctica negativa para una implicación real y participativa, en lo que estamos analizando se da también al regular de forma expresa quiénes deben realizar el Proyecto Curricular de Etapa, y en qué fases: así se establece taxativamente cuáles son las competencias de la Comisión Pedagógica, en relación con los proyectos, cuáles las del claustro, las de los jefes de departamento, etc., regulando, pues, tareas que generan un claro engranaje burocrático de tal práctica. El concepto de participación en un proyecto en que todo el profesorado ha de implicarse se prescribe formalmente, diciendo quién debe participar, en qué proporción, cuál es la representatividad, etc. Se establece que la elaboración se realizará por parte del Equipo Docente de Etapa, lo coordinará la Comisión Pedagógica, será aprobado por el Claustro, deberá ser informado por el Consejo Escolar y finalmente supervisado por la Inspección Técnica (MEC, 1992). Vemos plasmados rasgos claramente burocráticos, coincidentes con lo que es la colegialidad burocrática:

> En sus formas más desdeñables, la colegialidad burocrática supone una imposición sin sentido que se acepta sólo como prescripción autoritaria, que acumula actuaciones artificiales con el único propósito de rellenar papeles o cumplir expedientes sin la menor incidencia en la modificación de la práctica, o peor aún, provocando el rechazo y quemando las posibilidades de construir procesos espontáneos de cooperación deseada. (Pérez Gómez, 1998, 171)

Ello responde, según el autor, a la necesidad de superar el individualismo propio de la escuela clásica dirigiéndose a una cultura colaborativa propia de los actuales sistemas postmodernos de organización eficiente. Así se exige y se fomenta al menos como procedimiento la idea de la colaboración, pero que al ser impuesta y artificial no genera más que una colaboración artificial para realizar a su vez tareas prescritas incluso en su forma, como el PCC, convirtiéndose el fruto de esa colegialidad en papeles que se acumulan en el centro y en las direcciones provinciales, que son el demandante, pero que poco o nada cambian la vida del centro ni mucho menos del aula.

Por ejemplo, esto puede constatarse con las respuestas dadas en el cuestionario a la pregunta de qué razones dan para participar en la elaboración de tales proyectos de centro. Las opciones elegidas son algo diferentes entre Primaria y Secundaria. En Primaria, el orden dado a las opciones que se les presentaban era de mayor a menor el siguiente: En primer lugar, los que dicen

que *es una prescripción de la Administración*. En segundo lugar, muy equiparadas constatamos tres opciones: *por ser una propuesta singular del centro atraería a más alumnos; mejoraría su competencia profesional; adecuaría el centro a las prescripciones de la Administración*. Un poquito más bajas son las cifras para las dos opciones siguientes: *valoraba el trabajo en equipo y las aportaciones de los compañeros y es una tarea propia de su competencia profesional*. En Secundaria había una respuesta claramente diferente de todas y era que habían participado por *ser miembros de un departamento*. El resto a una gran distancia de ésta se reparte bastante regularmente entre las demás opciones, siendo la opción menos elegida la que alude a *la adecuación al contexto a las prescripciones y orientaciones de la Administración*.

Otra cuestión que merece la pena subrayar es la utilidad que ven los profesores a la realización de proyectos, el 46,72% de los profesores de Primaria creen que puede servir para *guiar su práctica*, mientras que en Secundaria tan sólo lo creen el 31,15%. Algo más igualado entre ambos niveles educativos es la respuesta a si creen que es una *guía para la reflexión* 40,15% en Primaria frente a 37,23% en Secundaria, y se igualan prácticamente cuando se les pregunta si puede *guiar la reflexión sobre el propio centro* 38,67 y 36% respectivamente, porcentajes claramente bajos.

Ante la pregunta de si el PCC puede ser *reflejo de la labor docente*, el 42% de los profesores de Secundaria creen que no tiene por qué ser un documento donde se refleje lo característico de la labor docente y profesional frente al 34,78% que creen que sí, aunque el porcentaje más alto está entre quienes no responden. En Primaria se invierten las proporciones el 38,41% piensan que sí, frente al 32% que dicen no.

Estos datos coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, por ejemplo, (Escudero, 1996) señala que para el 38,8% de los profesores los proyectos de centro eran concebidos como un trámite burocrático, mientras que sólo el 13,8% consideraba que contribuía a la mejora de la enseñanza, y que subraya que era el aspecto menos valorado, en realidad su máxima utilidad había sido para conocer la Reforma (44,4%).

Finalmente, plasmaremos una opinión textual de los profesores en la que señalan lo siguiente:

> En los PCC no se han escrito muchas cosas que se hacen. Son ambiguos, poco comprometidos, no son concretos.

El valor que los profesores conceden a la colaboración a través de los proyectos de centro sin ser totalmente negativa refleja un consideración que está por debajo de lo que sería deseable. La idea de que una cosa es lo que se plasma en un documento y otra muy distinta la práctica escolar, predominantemente individual, deja sin contenido las buenas razones de una planificación colaborativa. Estos hechos no son sorprendentes si pensamos en la falta de tradición y de condiciones para una práctica colegiada y participativa del profesorado. Las causas de ésto son muy diversas y todas ellas creo que relevantes: la tradición de formación, incluso la más progresista, como la que se generaba en los grupos de renovación pedagógica, ha estado enfocada hacia la figura del profesor en su vertiente individual, el profesor que se actualiza, que se forma pero para su competencia dentro del aula, de su área de especialización, de sus gustos, etc.; lo que siendo muy importante es insuficiente, echándose en falta esa otra faceta de la formación como grupo, abocado a desarrollar un proyecto en común, a proponer alternativas globales, a discutir metodologías y formas de trabajo compartidas, que den sentido al centro como lugar de educación común para un buen número de alumnos.

Además, plantear la colaboración en términos burocráticos ha llevado a tomar este asunto como una obligación y no

como una manera de aunar los esfuerzos para llevar a cabo proyectos comunes con realismo e ilusión. La realización de tales proyectos se ha exigido como actividad no buscada ni deseada por el profesorado. No son fruto de una posición ideológica como es el valor de la participación democrática, ni se ha dado una preparación para llevarlas a cabo, lo cual las devalúa en la escala de intereses de los profesores. Por ello, vincular la mejora de los centros simplemente a la idea de autonomía de los mismos, sin ofrecer una preparación en ese sentido, ni la creación de una cultura al respecto deja relativamente vacías propuestas que podían ser del máximo interés. Ellos mismos mostraban, como vimos antes, que su preparación al respecto no era buena y ante la pregunta de cuál sería el sentido que darían a su formación para este cometido, sus sugerencias eran más o menos éstas: los de Primaria dicen necesitar *preparación técnica y conocimiento de otros proyectos,* mientras los de Secundaria insisten en que se precisa *un cambio de mentalidad,* aunque le dan cierta importancia a la preparación técnica.

A esta falta de costumbre y de competencia para la colaboración ha de unirse otro asunto de orden laboral-profesional pero de la máxima relevancia como es la imposibilidad de crear grupos estables de profesores que se impliquen en proyectos comunes (problema probablemente más agudizado en la enseñanza pública) ello es debido, en parte, a una política de traslados incongruente con la formación de esos equipos necesarios para planificar y desarrollar proyectos al menos a plazo medio; es, pues, una política, anclada en viejas formas de derechos de antigüedad, basada exclusivamente en la promoción individual, en la búsqueda de un puesto más acorde con intereses estrictamente personales. Por otro lado, no se mejoran ciertas condiciones para el trabajo en colaboración, ni se ponen los medios que esa cultura participativa requiere. Quienes hoy realizan un proyecto para un centro pueden no estar el próximo curso en el mismo, o trabajando en la misma etapa, ello imposibilita una implicación real y estimulante para cualquier profesional. Este hecho es resaltado por los propios docentes quienes consideraban que:

> En los centros con una plantilla muy cambiante, los PCC no valen para nada, el trasiego constante de profesores dificulta el valor que pudieran tener los PCC. Esto hace que su trascendencia en el aula sea nula porque los hicieron otros, no es nuestro, no hay tiempo.

Respecto a las condiciones organizativas que desearían para trabajar en equipo, los de Secundaria demandan según el siguiente orden: *mayor grado de colaboración,* por encima de otras cuestiones como *la reducción de la actividad docente, tiempo en el horario de trabajo y* en último lugar *consolidación de la plantilla;* mientras que los de Primaria conceden una importancia prácticamente *idéntica a los cuatro aspectos.*

Las propuestas para llevar a cabo determinadas innovaciones en el sistema educativo suponen a veces la toma de decisiones sobre otros muchos asuntos colindantes sin los cuales es imposible la realización de cambios o mejoras y la consecuencia es que generan cansancio, escepticismo, la desazón de pensar que no se pueden realizar o que no mejoran la práctica, lo que mata las ilusiones de quienes (probablemente muchos todavía, pero cada vez menos) creen en la institución educativa como un lugar de búsqueda constante de una mayor profesionalidad.

Si la concesión de autonomía a los centros es una poderosa razón para hacerlos mejores, el empeño debe ponerse en preparar para ello y crear las condiciones para hacerlo posible, además debe analizarse su verdadero sentido y el peligro de sus posibles desviaciones no deseables. En esta línea, Fullan (1994) cuestiona por ficticia y superficial lo que él llama la gestión

basada en el centro si ésta no se sustenta en ciertos cambios internos en el mismo, que se refieren a dos asuntos: una nueva cultura de colaboración en la escuela y una redefinición del papel del profesorado y de su desarrollo profesional, cuyo sentido esboza en ese trabajo.

La imagen pesimista que venimos dibujando, tanto en posibles desviaciones ideológicas que hemos enunciado, como en la constatación de hechos, no nos aboca irremediablemente hacia la negación del valor que tendría la realización de proyectos en los centros con todo lo que ello implica, como es rescatar la primigenia ideología de esas prácticas, y crear una cultura de la colaboración entre el profesorado. Como señala Gimeno:

> Merece la pena trabajar la cultura de la colaboración democráticamente entendida en los centros, porque es la forma de salir de la anomia indeseable desde el punto de vista profesional para los docentes y por las repercusiones negativas que tienen en la descoordinación de la educación que reciben los alumnos, además de por la imagen externa de calidad que provoca. (Gimeno, 1994)

La colaboración tiene ventajas y valores que no podemos desestimar en la dinámica de los centros y en la formación del profesorado, entre ellos debemos destacar tanto las de orden intelectual como las de orden afectivo. La cultura colaborativa lleva a procesos de enriquecimiento propiciados por el diálogo, el debate, y hasta la confrontación y discusión, de donde provienen, quizá sus dificultades, pero que sin duda son menores que sus beneficios. Además, permiten la puesta en común de las propias incertidumbres, y dudas que el proceso educativo, lleno de valores, suscita. El compartir los problemas comunes es una manera de aprender a resolverlos, el miedo al fracaso es fruto muchas veces, de la soledad; la colaboración permite un clima de confianza y de apertura a experiencias ajenas que otorga confianza al profesor.

Por ello, ante la pregunta sobre si tiene sentido hacer proyectos de centro creo que puede contestarse en sentido afirmativo, no sólo porque se hayan formulado teorías que constaten lo interesante de tal asunto o porque, como señala Sirotnik (1994), la escuela sea el auténtico motor que impulsa la evolución de la educación a través de lo que llama la actividad reflexiva, sino porque además hemos podido observar cambios en grupos de profesores de algunos centros que, aunque comenzaron colaborando por motivos meramente burocráticos, puesto que iniciaron sus proyectos a petición de la Administración y no por un interés propio, van evolucionando lentamente hacia una colaboración real, libremente elegida, fruto de un interés por mejorar su práctica escolar y profesional.

¿ES POSIBLE UNA CULTURA COLABORATIVA EN EL PROFESORADO?

Trás el análisis efectuado tanto de los aspectos teóricos como de los casos prácticos nos preguntamos si puede darse un salto desde la colegialidad artificial a la colegialidad espontánea. En definitiva *si es posible una cultura de colaboración entre el profesorado* y, en su caso, *bajo qué condiciones debe darse*. Trataremos de ofrecer algunas respuestas a estas cuestiones en lo que sigue.

Algunos ejemplos de colaboración espontánea

A pesar de las características claramente burocratizantes con que se ha iniciado esta forma de trabajo en colaboración, en algunos casos ha sido un punto de arranque hacia una perspectiva nueva que apuesta por la participación y el trabajo en común. En esa idea de cultura participativa, hay que constatar que algo va cambiando, lo que nos produce cierto optimismo sobre la

posibilidad de crear culturas colaborativas. En lo que sigue daré cuenta de algunas iniciativas en centros de Salamanca donde hemos podido apreciar cómo algunos profesores, tras hacer un proyecto burocrático y dejarlo «reposar», es decir, cumplida la misión burocrática encomendada por la Administración, han decidido emprender tareas realistas, concretas y exentas de burocracia, concretando sus proyectos hacia problemas o áreas de especial interés para su centro. Podemos dar cuenta de la existencia de tal tendencia en algunos colegios que mencionaremos, aunque sin duda habrá más. Tales escuelas han decidido la realización de proyectos concretos, que a medio plazo produzcan algún cambio beneficioso en una o a lo sumo dos temáticas de especial relevancia para ellas, bien porque hayan constatado problemas, fallos o deficiencias, bien porque debido a motivos sociales sea de interés desarrollar propuestas que mejoren algunas de las condiciones de sus alumnos, en aras de una mayor igualdad de oportunidades. Podríamos decir que el proyecto burocrático da paso a un auténtico reto de colaboración que producirá mejoras en los procesos educativos de sus alumnos y, sin duda, en el desarrollo profesional de los propios profesores. Los ejemplos que voy a describir a continuación han surgido espontáneamente desde la propia escuela, y han elegido como núcleo de sus proyectos inmediatos *problemas,* deficiencias, de su realidad, en definitiva aspectos relevantes para mejorar la práctica escolar y con ello la calidad de su centro.

Uno de esos centros de Primaria de la ciudad de Salamanca es el colegio *Rufino Blanco.* Los profesores empiezan a constatar, que a partir de 3º de primaria se produce un deterioro ostensible en el *área de lenguaje,* por lo cual deciden crear en el colegio un seminario permanente de estudio sobre este tema, en el que se implican de forma voluntaria profesores de Educación Infantil y Educación Primaria. Los seminarios tienen carácter abierto, y en ellos los profesores analizan los motivos que pueden causar la situación que nos preocupa y estudian propuestas y soluciones (por el momento no se ha avanzado hacia otras fases, dado lo reciente de la experiencia). Se ha invitado a participar a especialistas en el tema, quienes les asesorarán en lo que los profesores demanden, enriqueciendo así las discusiones de sus problemas, de sus experiencias, como una fuente más de conocimiento y colaboración básicamente de naturaleza científico-teórica. Este proyecto que se forjó en el curso 1997-98 se desarrollará, por el momento, sin límite de tiempo a lo largo de cursos sucesivos.

Otro proyecto de enorme interés es el surgido en el colegio público Nuestra Señora de la Asunción, también de la ciudad de Salamanca. En este centro eligen un tema prioritario para ellos: *plan de mejora de la convivencia,* un programa para desarrollar los procesos de socialización de los niños, la creación de habilidades sociales y la aceptación de las normas como modo de una convivencia democrática. Se trata de un centro situado en la periferia de la ciudad con una población socialmente algo deprimida y sobre todo heterogénea, donde hay una presencia importante de minorías étnicas, que sin duda generan una problemática más compleja en las relaciones, por lo que ésta es una cuestión prioritaria para ellos. Metodológicamente el primer paso en ese proyecto fue un diagnóstico preciso de la situación del centro, marcándose como objetivo la mejora de la convivencia. Los profesores se reúnen en sesiones de trabajo periódicamente, estudiando el tema y discutiendo soluciones. También asisten a éstas profesores invitados según el asunto que traten en cada sesión. Fruto del trabajo de análisis y reflexión colegiada se proponen decisiones concretas de mejora en cuya puesta en marcha se comprometen los profesores. Posteriormente se valoran los cambios realizados, avanzando en el estudio y desarrollo del programa.

También reseñaré un proyecto de trabajo en este sentido, que por estar ya publicado puede conocerse en mayor profundidad. Es el llevado a cabo por los profesores del *CRA de Forfoleda* en la provincia de Salamanca, quienes optan por la idea de la colaboración y el trabajo en grupo ante el reto de integrarse en un nuevo tipo de organización educativa como es el CRA de nueva creación. El objetivo fundamental es la constitución de un auténtico equipo docente, que les lleve a desarrollar un proyecto educativo real y contextualizado, como ellos mismos expresan. (CRA de Forfoleda, 1997).

Son experiencias reales que producen cierto optimismo en relación con la adopción de culturas de colaboración en el profesorado. Por salirnos del ámbito salmantino podríamos reseñar otras también publicadas, como la llevada a cabo en el colegio Virgen del Rosario en Totalán (Málaga), para quienes construir un proyecto curricular supone: el reflejo coherente de lo que se hace en la práctica, en un sentido práctico y funcional, lo que se hace y cómo se hace. Además se concibe el PCC como un documento incompleto e incluso imperfecto, una especie de borrador que debe estar siempre abierto a modificaciones, pero al mismo tiempo un borrador necesario para trabajar en equipo y con un «fondo común» (Alcalá, 1994).

La visión de esta última experiencia coincide con la idea que sobre el proyecto curricular de centro tenían los profesores del centro en que realizamos las sesiones de discusión a que hemos hecho referencia más arriba, quienes elocuentemente nos mostraron las críticas que les suscitó su realización y el significado que había tenido para ellos el PCC tal como se elaboró. Si embargo, eran optimistas al respecto y subrayaban una serie de valores para continuar en esa tarea de manera espontánea, lo que transcribimos literalmente en una serie de frases, que recogimos fidedignamente, entre las que resaltamos las siguientes:

> Si el PCC refleja lo que se hace tiene un valor de autoformación.
> Si nos reunimos porque queremos es bueno, porque necesitamos contrastar y eso sirve para enganchar a otros grupos y conformar la idiosincrasia del centro.
> Si se hicieran bien son muy valiosos, pero no lo es si sólo se hace para cumplir el expediente.
> Es valioso si no es algo impuesto.
> Es valioso si se puede reflejar lo que realmente se hace.
> Lo importante es que pueda funcionar el grupo de profesores.

En estos casos la colegialidad burocrática pudiera haber servido como un paso previo para generar propuestas reales de colaboración. Al respecto, quiero reseñar la idea expresada por Fullan coincidente con lo que acabo de decir. El autor, que habla de la colegialidad fingida como un enfoque restringido de la cultura colaborativa basada en procedimientos burocráticos y formales expresa que ésta, que suele impulsarse desde iniciativas externas al centro, tiene dos caras, o si se quiere, efectos positivos y negativos. Referente a los primeros, la mencionada colaboración puede constituir una fase primera de relaciones de colaboración que, si calan en la mentalidad de los profesores, posibilita que se cree en ellos confianza en la participación, en el apoyo mutuo, así como interés por afrontar los problemas para solucionarlos en común, lo que prepararía el camino hacia una colaboración real (Fullan, 1994).

Frente a la necesidad de realizar proyectos en centros como una mera fórmula burocrática para la administración educativa, pero inútil y sin influencia en la práctica educativa o la opción de ofrecer de manera clientelista un proyecto atractivo sólo mirando al exterior, pero en definitiva generador de desigualdades, existe una vía realista que consiste en desarrollar *proyectos curriculares en centros cuyo objetivo será la resolución de problemas*. Ello permitirá no sólo ir abordando las dificultades

más reales de cada centro, sino crear una cultura interna para el profesorado en la toma de decisiones compartidas, que den cohesión al equipo. De hecho, hacer programas comunes supone elegir contenidos valiosos para el centro, contenidos que se detectan como prioritarios; ofrecer una coherencia metodológica; elegir recursos de forma compartida; tener objetivos comunes, de los cuales uno valiosísimo es detectar los problemas del centro y aunar esfuerzos para resolverlos; pero, sobre todo supone generar la participación entre el profesorado, la creación de una cultura democrática, lo que potenciará el abandono de esa tendencia individualista del profesorado, a través de la información compartida, del debate de la cultura que interesa transmitir. En definitiva el desarrollo de una *cultura de la colaboración,* cuyos rasgos ha destacado Hargreaves (1996) y que, como apunte, recordaré en el siguiente epígrafe.

Bases y condiciones para una cultura de la colaboración

La colaboración real y productiva se ha presentado como una labor con muchos obstáculos y trabas que hay que superar como, por ejemplo, cierto grado de incertidumbre; el hecho de que miembros del centro se autoexcluyan; insuficiencia de tiempo en la jornada laboral para llevarlo a cabo; falta, quizás, de un sistema de trabajo colectivo que también tendrá que construirse; inestabilidad de algunos profesores en el centro etc. Sin embargo, un factor muy importante hace fuerte esta iniciativa: *nace de forma espontánea, no promovida por instancias administrativas de ningún tipo, ni siquiera por compensaciones laborales, ni pecuniarias, sino que emana de una valoración positiva que los profesores ven en el trabajo colaborativo y una apuesta por la construcción de propuestas reales y necesarias para el centro.*

Por lo demás quiero señalar algunos aspectos que estimo deben darse para hacer posible la colaboración entre docentes:

- En primer lugar, un *cambio de mentalidad entre el profesorado,* en relación a ciertos rasgos que sustentan una buena colaboración (Hargreaves 1996) y sería interesante que los profesores observaran. Un cultura colaborativa *espontánea* y *voluntaria* surge de los docentes, aunque no cabe duda que puede y debe estar facilitada por la Administración y sobre todo por la dirección del propio centro. Conlleva ser *omnipresente en el tiempo y en el espacio,* aún cuando se reserven espacios para tareas concretas, la colaboración requiere una predisposición a tratar los temas de forma espontánea en cualquier situación, sin encorsetamientos espacio-temporales, en realidad es una implicación con las personas que tienen un objetivo común. Por último, hemos de admitir la *imprevisibilidad* como característica, la colaboración unas veces da unos frutos y otras da otros distintos en cantidad y calidad, pero siempre serán frutos reales, no ficticios.

Por lo que vimos en el apartado anterior, los profesores al expresar opiniones sobre sus necesidades para elaborar proyectos de centro, sobre todo en Secundaria, autodemandan un mayor grado de interés en la colaboración, un cambio de mentalidad, por encima incluso de cuestiones más técnicas y otras más cómodas, como la reducción del trabajo en el aula.

Además de cambios de mentalidad son necesarias otras condiciones y medios:

- En la *formación del profesorado* se deberían propiciar maneras no competitivas, sino colaborativas de configurarse como docente; puesto que, si en esa etapa profesionaliza-

dora, e incluso aún antes, el aislamiento e incluso la competitividad es la nota fundamental de su labor, difícilmente el trabajo en equipo y la colaboración entre iguales puede ser valorado por los futuros profesores de forma que pertenezca a su cultura profesional e incluso personal.

- Cambios organizativos referentes al *papel de la dirección,* la cual debe asumir actitudes dinamizadoras de la cultura del centro y no de mera gestora de la burocracia. Sobre lo visto en los ejemplos de colegialidad expuestos más arriba es preciso hacer constar el papel que han jugado los directores y en algún caso los jefes de estudio en los centros mencionados. Mi conocimiento en relación a estos centros es que la figura de algún responsable del equipo ha sido fundamental en las citadas iniciativas. Por ello creo que uno de los factores claves en la promoción de formas de trabajo autónomas y colaborativas en los centros esta muy condicionada por quienes son sus directivos, quizá no sólo en su preparación, sino también en quiénes son personalmente. Es probable que muchos deseos de trabajar de forma colaborativa entre el profesorado se diluyan o incluso se pierdan si no hay un equipo conductor capaz encauzarlas.
- Asimismo, es necesaria una *política de traslados* que permita la estabilidad durante un tiempo prudente que facilite diseñar y desarrollar proyectos coherentes, tal y como expresaban los propios docentes.
- Debe entenderse que la práctica de la colegialidad exige *tiempos para pensar, discutir y tomar decisiones,* que son complementarios pero no idénticos que los de la acción pedagógica.
- Esa idea de la colaboración, que debería constituirse en una forma de ser y de actuar, debe ser *apoyada, facilitada e incentivada por la Administración* de forma decidida, nunca impuesta; quien no quiera colaborar nunca lo hará, quien no crea en el apoyo mutuo como forma de resolver los problemas no sólo del centro sino individuales, se aislará.
- Así pues, como dice Hargreaves (1996) la cultura colaborativa debe estar *orientada al desarrollo del profesor;* puesto que además de potenciar la resolución de problemas comunes permite también compartir los problemas e inseguridades individuales así como los éxitos y satisfacciones del grupo de iguales. La incertidumbre e inseguridad que producen los cambios lleva a algunos profesores a situaciones personales límites que, sin duda, al compartirse y discutirse alcanzarían vías reales y menos conflictivas de solución. El desarrollo del profesor supone poner en marcha iniciativas propias, bien fundadas en problemas reales del centro y no programas de terceros.

Finalmente, subrayar que el valor de la autonomía y la colaboración no cambiará ni mejorará el centro si, además de lo expuesto, no se incentiva a los profesores para ello, se renuevan sus condiciones de trabajo o se aumentan los medios que requiere esa nueva cultura participativa. Ni las palabras ni los documentos curriculares o legislativos cambian solos las cosas en la escuela, la renovación depende de manera incuestionable de la preparación y actitud de los profesores. El desarrollo profesional del docente, que consiste en concebir la práctica docente como un proceso constante de aprendizaje, experimentación y reflexión compartida, provocará la elaboración de proyectos que interesarán y satis-

farán, no sólo a los estudiantes, sino a los propios docentes, protagonistas de su propio desarrollo creador.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALÁ, M.: «El sentido de un proyecto», en F. ANGULO y N. BLANCO (eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Aljibe, 1994.

BELTRÁN LLAVADOR, F.: «¿Lee a John Dewey la nueva derecha?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 231 (1994), pp. 80-86.

CONNELL, R.W.: *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

CRA DE FORFOLEDA: «El proyecto de formación en centros en los colegios rurales agrupados», en *Aula de innovación Educativa*, 62 (1997), pp. 58-60.

ESCUDERO, J.M.: «El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario», en *Revista de Educación*, 304 (1994), pp. 113-145.

— «Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la Reforma educativa», en *Signos*, 19 (1996), pp. 10-21.

FULLAN, M.: «La gestión basada en el centro», en *Revista de Educación*, 304 (1994), pp. 147-161.

GIMENO, J.: «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», en *Signos*, 13 (1994), pp. 4-20.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.

LAUGLO, J.: «Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación», en M. A. PEREYRA y otros (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

MEC: *Proyecto curricular*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

MEC: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata, 1998.

SIROTNIK, K.: «La escuela como centro del cambio», en *Revista de Educación*, 304 (1994), pp. 7-30.

WEILER, H.N.: «Enfoques comparados en descentralización educativa», en M. A. PEREYRA y otros (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

PARA UN ESTUDIO DE LAS APORTACIONES DE MIJAÍL BAJTÍN A LA TEORÍA SOCIOCULTURAL. UNA APROXIMACIÓN EDUCATIVA

JUAN DE PABLOS PONS (*)
M.ª ÁNGELES REBOLLO CATALÁN (*)
M.ª LUISA LEBRES AIRES (**)

RESUMEN. Este trabajo trata de abrir camino, en el ámbito psicopedagógico, a una perspectiva o enfoque de gran interés: la teoría sociocultural. Al igual que ocurre con el constructivismo, en sentido estricto nos estamos refiriendo a una metateoría que incorpora conceptos y metodologías provenientes de distintas aportaciones disciplinares. El psicólogo Lev S. Vygotski es un referente fundamental para este enfoque, que reivindica el origen social de los procesos psicológicos superiores.

Sin embargo, la especificidad de este artículo se centra en reivindicar la aportación, muy relevante para la perspectiva sociocultural, del lingüista ruso Mijaíl Bajtín. Aquí se lleva a cabo un análisis de algunas de las nociones fundamentales de su teoría estético-literaria. Ésta contiene evidentes elementos de contacto con algunos de los constructos que Vygotski dedica al lenguaje, como instrumento generador del pensamiento. La metodología desarrollada por Bajtín para estudiar la comunicación discursiva, donde utiliza conceptos como género discursivo, intertextualidad, ventrilocución o enunciado, son explicados. Establecer la utilidad de estas aportaciones para la investigación educativa constituye el objetivo último de este trabajo.

LA VITALIDAD DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

La denominación teoría *histórico-cultural o sociocultural*, identifica un campo de investigación emergente en el marco de las ciencias sociales, y específicamente en el ámbito de los denominados estudios culturales. El rasgo definitorio más visible desde una óptica externa es su carácter interdisciplinar. Ciencias tan caracterizadas como la antropología, la comunicación, las ciencias cibernéticas, la didáctica, la psicología o la filosofía, se integran en propuestas paradigmáticas que tratan de superar los límites estrictamente disciplinares. En una aproximación más sistemática, más que una «escuela» o tendencia concreta, la perspectiva sociocultural «canaliza la inquietud de diversas tendencias científicas para abordar aspectos esenciales que nunca deben ser marginados al investigar la construcción

(*) Universidad de Sevilla.
(**) Universidade Aberta (Portugal).

del hecho humano» (Del Río, Álvarez y Wertsch, 1994, p. 12). La vitalidad del enfoque sociocultural es verificable a través de diferentes vías, tales como la existencia de sociedades científicas que dirigen su actividad al apoyo y fomento de este paradigma; así como la celebración de congresos internacionales y la publicación a través de revistas y libros de trabajos que reflejan la producción científica en este campo. Algunos referentes básicos se ofrecen a continuación para ilustrar esta realidad.

En el año 1982 se organizó por primera vez una Conferencia Internacional dedicada al estudio del aprendizaje y la enseñanza, tomando como referencia la teoría de la actividad, cuerpo teórico básico para el enfoque sociocultural, y que tuvo como sede la ciudad de Espoo (Finlandia). Coordinado por el profesor Yrjö Engeström, fue el primer encuentro europeo de carácter científico sobre la citada teoría de origen vygotskiano y desarrollada en su etapa canónica por Leontiev. La segunda Conferencia se llevó a cabo el año siguiente en Dinamarca[1]. Y la tercera tuvo lugar en la ciudad de Utrecht (Holanda) en el año 1984. El objetivo de todos estos eventos fue propiciar el diálogo entre investigadores que apoyaban sus trabajos en la teoría de la actividad. En el encuentro de Utrecht se produjo una bifurcación entre dos sectores, lo que dio lugar a la creación de dos asociaciones científicas diferenciadas: la European Association on Research on Learning and Instruction (EARLI); y de otra parte, la International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT). Alternando la organización de sus eventos científicos a partir de ese momento. Esta diferenciación dio carta de naturaleza a diferentes perspectivas dentro del enfoque general. Así, en las tres primeras conferencias organizadas por EARLI tomó fuerza una interpretación de la teoría de la actividad inspirada en las aportaciones de Davydov, que junto con las concepciones de Leontiev y la actualización de la teoría de Vygotski llevada a cabo preferentemente por algunos psicólogos norteamericanos, como es el caso de Sylvia Scribner, Michael Cole, o Norris Minick, entre otros, favorecieron la puesta en actualidad de este enfoque. En el tercer congreso celebrado en Moscú, el año 1995, bajo el título específico de «Teoría de la actividad y la práctica social», se reforzó la importancia de la teoría de Vygotski para el enfoque sociocultural.

En 1992, bajo los auspicios de una nueva agrupación, la Society of Socio-Cultural Research Conferences, tuvo lugar la Primera Conferencia sobre Investigación Socio-Cultural en Madrid, bajo la organización de Amelia Álvarez, Pablo del Río y James Wertsch[2]. La segunda Conferencia se celebró cuatro años después en Ginebra, donde Vygotski y Piaget fueron homenajeados, con Bernard Schneuwly (1996) como coordinador; y la tercera tiene prevista su celebración en Brasil el año 2000 con Ana Smolka como presidenta. Por su parte, ISCRAT ha celebrado su cuarto congreso en la universidad de Aarhus (Dinamarca) en el verano de 1998, bajo la presidencia de Mariane Hedegaard (Hedegaard y Chaiklin, 1998).

Otro referente que nos permite constatar la vitalidad del enfoque sociocultural es la existencia de diferentes publicaciones periódicas, especializadas en difundir los estudios desarrollados en este campo. En este apartado podemos citar entre otras: *A Multidisciplinary Newsletter for Activity*

(1) M. Hedegaard, P. Hakkarainen y Engeström (eds.): *Learning and Teaching on a Scientific Basis*. Aarhus University, Institute of Psychology, 1984.

(2) Los trabajos presentados en la Conferencia han sido publicados en 4 volúmenes bajo el título genérico de *Explorations in Socio-Cultural Studies*. P. del Río, A. Álvarez y J. Wertsch (General Editors), 1994.

Theory, creada en 1988 y que se mantuvo hasta el año 1994. *Mind, Culture and Activity,* con Michael Cole y Yrjö Engeström como editores; *Culture and Psychology,* editado por Jaan Valsiner, y *Human Development* editado por Barbara Rogoff, que son excelentes muestras de la producción científica generada por este enfoque.

En cuanto a los objetivos fundamentales que persigue la investigación apoyada en esta perspectiva científica, podemos formular algunas tesis básicas. Siguiendo a Goody (1985), nos situamos en una perspectiva que nos permite dar pasos adelante en el análisis de los efectos que la oralidad y la escritura, como manifestaciones del lenguaje, proyectan sobre los modos de pensamiento. Muchos autores han visto en el desarrollo y uso de las lenguas un prerrequisito del mismo pensamiento. De hecho Vygotski se plantea el pensamiento como un «diálogo interior». La conexión lenguaje/pensamiento admite muy variados análisis. Las diferencias entre los pueblos en función de que tengan o no escritura y lo que de esto se deriva, o un planteamiento que contemple un análisis de los medios de comunicación, vinculado a los desarrollos del pensamiento humano, son algunas de las posibles opciones. La caracterización de un tipo de razonamiento vinculado al uso de la escritura, diferenciado de un pensamiento apoyado sólo en la oralidad, supone un proyecto de estudio característico del enfoque sociocultural. En Asia central, Luria encontró una enseñanza asociada a asunciones basadas en los silogismos lógicos (Scribner y Cole, 1973), apoyados en un sistema gráfico, y sólo con el dominio de este, aquellos pasaban al acerbo coloquial.

El dominio de la escritura, y por extensión el de cualquier lenguaje o código, tiene consecuencias en la capacidad de abstracción, lo que da como resultado un proceso de descontextualización del conocimiento. A su vez, este proceso facilita el camino hacia un tipo de pensamiento progresivamente más complejo. Desde una perspectiva historicista, el objeto central de este programa de investigación tiene su origen en la crisis producida en la historia de la comunicación humana cuando la oralidad griega se transformó en la civilización de la escritura griega (Havelock, 1996).

Desde esta perspectiva, el papel de las instituciones sociales y de la cultura, se revela trascendental. La educación es concebida como una construcción cultural. Otras perspectivas en este marco de desarrollo son: el análisis de la interacción generada en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el estudio de diferentes modalidades de acción mediada apoyada en el uso de instrumentos; la investigación de diferentes formas de práctica social; las organizaciones y sus modelos institucionales desde la óptica de la teoría de la actividad.

En este contexto científico —entendemos que especialmente relevante para el ámbito educativo, en el que son factibles diferentes aproximaciones en distintas claves (psicológicas, institucionales, sociológicas, lingüísticas, formativas, metodológicas, etc.)—, queremos presentar algunos de los rasgos más característicos de una construcción teórica, a la que denominamos *enfoque sociocultural,* y dentro de la cual resulta especialmente relevante la obra de Vygotski.

En el momento socio-histórico en el que Vygotski desarrolla su producción científica fundamental (1924-1934), lamentablemente truncada por su prematura desaparición, es una propuesta a contracorriente respecto a la concepción psicológica dominante: el conductismo pavloviano. La revolución que sus escritos generan está apoyada en un conjunto homogéneo de formulaciones básicas. Su concepción de la conciencia, está enfrentada a la teoría vigente en ese momento, defensora de la teoría que observa en los fenómenos psicológicos una base neurofisiológica y comportamental. Este antirreduccionismo, junto a su rechazo al sustancialismo, con-

secuencia de sus lecturas sobre William James, caracterizan la posición base de Vygotski. A partir de ella, el autor bielorruso identifica tres temas generales de estudio: a) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales; b) los procesos psicológicos pueden entenderse analizando los instrumentos y signos vinculados a un proceso clave: la mediación; y c) la formulación del método genético (Wertsch, 1988).

Por tanto, uno de los conceptos revolucionarios (término éste que solo tiene sentido contextualizándolo adecuadamente), es el de mediación cognitiva, teniendo presente el peso de la psicología pavloviana en ese período histórico. Lo que el estímulo supone para la psicología conductista, lo representa el signo en la teoría de Vygotski. El signo (tanto lingüístico como no lingüístico), en tanto que poseedor de significado, es el eje sobre el que pivotan los procesos de mediación. Por ello, el componente semiótico resulta muy importante.

Dada la importancia de los signos en la construcción teórica de Vygotski, las concepciones del lingüista ruso Mijaíl Bajtín permiten una conjunción de esfuerzos con un gran interés para el paradigma sociocultural. Las ideas desarrolladas por Bajtín en relación a la filosofía del lenguaje y la teoría literaria, descubren vías y procedimientos para el estudio de problemas psicológicos y educativos. Diversos autores (Wertsch, 1993; Silvestri, 1993; Hicks, 1995-96), han establecido conexiones entre Vygotski y Bajtín, lo que resulta de enorme interés y trascendencia para el estudio de la mediación simbólica y el papel que esta desempeña en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BAJTÍN Y LA NOCIÓN DE ACCIÓN MEDIADA

La noción de «acción mediada» que surge directamente de la intersección de los escritos de Vygotski y de Bajtín fue planteada por Zinchenco (1985). Otras fuentes formulan con anterioridad términos próximos a esta formulación. En este sentido, John Dewey (1938) propone la noción de «acción instrumental» relacionada en algunos aspectos esenciales con la acción mediada; las ideas planteadas por Kenneth Burke (1968) sobre «acción simbólica» podrían ser usadas desde un punto de vista similar. Según Wertsch (1994), la acción mediada implica un tipo de dialéctica entre los intrumentos mediadores proporcionados por el escenario sociocultural y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos. Como expondremos aquí, los instrumentos mediadores son el resultado de la actividad humana, social; de esta forma, son creados y usados en situaciones sociales y culturales, donde adquieren significados concretos. Estos instrumentos son portadores de patrones socioculturales y representan el bagaje cultural de la humanidad. No obstante, la acción mediada reconoce el papel activo que desempeñan los seres humanos en el uso y transformación de los instrumentos culturales y sus significados. Por ello, podemos decir que la acción mediada «trasciende (...) la frontera entre lo individual y lo social (Wertsch, 1988, p. 215); los planos o escalones *intra* e *interpsicológico* son parte inherente del propio concepto de acción mediada.

En relación con esta propuesta, surge el concepto de agencialidad, que hace referencia a la capacidad que el agente tiene para realizar una acción, sean cuales fueren las intenciones que le animan en el momento de su realización (Giddens, 1990; Ramírez, 1995). El agente tiene la capacidad de hacer algo cuando posee el dominio de determinados instrumentos y el conocimiento adecuado de la situación (Ramírez, 1995, p. 44). El hablante es agente en tanto que, cuando habla desarrolla una acción de la que es responsable y con la que pretende influir sobre la audiencia.

En este sentido, el hablante depende del conocimiento de sus interlocutores y de los argumentos de éstos para responder a ellos, por lo que su capacidad de *hacer* depende de este conocimiento de la situación comunicativa. Pero la agencialidad también depende del uso de instrumentos culturales, medios adecuados, para actuar. Por ello, la acción en desarrollo depende en parte del agente (dominio de instrumentos) y en parte de las condiciones en las cuales se desenvuelve.

En las obras de Bajtín, el concepto de enunciado identifica una forma de acción mediada, ya que aquél refleja la relación dialéctica entre los patrones propuestos por los diferentes escenarios (escuela, familia, iglesia, ejército, empresa, etc.) y el uso individual (creativo) de los instrumentos que dan lugar a nuevas formas semióticas más elaboradas y complejas. En este sentido, Bajtín desarrolló ampliamente patrones relativamente estables asociados a contextos o situaciones típicas de comunicación en relación con el lenguaje como instrumento mediador y analizó cómo los individuos, mediante su uso, dominio y combinación, crean otros, transformando el sentido y naturaleza de los primeros.

A partir del estudio de las obras de Vygotski y Bajtín, diversos autores han propuesto como unidad de análisis la acción mediada (Wertsch, 1993; Cubero, 1994; Sawyer, 1995; Engeström, 1995; De Pablos, 1996).

Desde el punto de vista epistemológico, la teoria de Bajtín integra en una estructura coherente un amplio abanico de conceptos, inicialmente asociados a disciplinas aisladas. Sus investigaciones en el campo de la psicología, la linguística o la crítica literaria presentan asuntos recurrentes que preconizan la necesidad de situar los aspectos semanticos en la especificidad de los discursos, la primacía del diálogo sobre el monólogo, la incapacidad de los sistemas descriptivos basados en los modelos lógicos para comprender la historicidad y la variedad del significado. Esta dimensión interdisciplinar es compartida por la teoría sociocultural y ya ha quedado concretada en las investigaciones desarrolladas por Wertsch (1988, 1993, 1997), Ramírez (1988; 1995) y De Pablos (1995; 1997).

Bajtín elabora su perspectiva particular como un filósofo conceptual que elimina la «impureza» de las perspectivas disciplinares atomizadas. En las obras *Marxismo y Filosofía del Lenguaje* y *Estética de la Creación Verbal*, el autor desarrolla la dimensión más comprensible de su translingüística. En ellos determina la mayor parte de los postulados que fundamentan todos sus trabajos: el papel de los signos y la función de la enunciación en el lenguaje. Cada uno de estos tópicos oscila entre una amplia generalidad y la más explícita particularidad. A partir de esta concepción dialógica nos encontramos ante una historia en movimiento, abierta, que no contempla cualquier forma de descripción conceptual metafísica y que se plasma a través de formas continuamente re-interpretables. Interpretar es siempre re-interpretar y esta cadena no se agota porque nadie tiene la última palabra. Como afirma Zavala «interpretar, además, supone que el intérprete forme parte del objeto de interpretación» (1991, p. 23).

La dialogicidad implica una metodología de comprensión viva, intersubjetiva y hermenéutica que puede liberar el contenido que duerme en todo el discurso (Zavala, 1991). En síntesis, en la dialogicidad bajtíniana existen, por lo menos, tres posibilidades: la desintegración de la estructura rígida del tiempo; la liberación del pasado como autoridad y la liberación de lo simbólico. Esta concepción del lenguaje que posibilita una aproximación crítica de los objetos históricos, en su totalidad, está también asociada a una teoría cultural centrada en la especificidad de los fenómenos históricos concretos.

RECORRIDO VITAL E INFLUENCIAS RECIBIDAS POR MIJAÍL BAJTÍN

La comprensión de la relevancia de la obra de Bajtín, cada vez más reconocida en Occidente, está vinculada al hecho limitador de haber accedido a ella de una manera fragmentaria, dadas las vicisitudes académicas y personales que tuvo que afrontar este autor a lo largo de su vida. Todo lo cual, hace necesario situarlo en las coordenadas espacio-temporales en las que vivió. Las singulares circunstancias históricas que rodearon a Mijaíl Bajtín han dificultado la recuperación y reconstrucción de su vida y obra. En esta labor, resultan de gran utilidad los escritos de autores como Blanck (1993), Bubnova (1996) y Zavala (1991), que han abordado su biografía y cuyas visiones se complementan entre sí, ofreciendo un perfil complejo, multifacético y, a veces, contradictorio de este autor y de su obra. No obstante, hemos de resaltar los primeros trabajos sobre Bajtín debidos a Todorov (1981) y Clark y Holquist (1984).

Mijaíl Bajtín nació el cinco de noviembre de 1895 en Oriol, capital de la región rusa del mismo nombre y murió en Moscú el siete de marzo de 1975. Recibió una cuidada educación de corte europeo. Entre los 9 y los 15 años vivió en Vilnius, la capital de Lituania; caracterizada por un ambiente cultural muy rico debido al entrelazamiento de muchas culturas, resultando significativo en ese marco el uso de distintas lenguas. Esta circunstancia pudo influir en su inquietud intelectual por estudiar el lenguaje y la importancia que otorgó al concepto de heteroglosia en su teoría. Estudió filología clásica en Odessa y Petrogrado. En el mes de octubre de 1917 estalló la Revolución Socialista y Bajtín se marcha a Nevel huyendo de las penurias de la Guerra Civil. En Nevel, Vítebsk y Leningrado, Bajtín y otros intelectuales constituyeron un grupo de estudio (los más activos miembros fueron M. Bajtín, L. Pumpianski y M. Kagan), en el que se analizaba y reflexionaba sobre una gran diversidad de temas, desde ópticas diferentes. El ingreso en este grupo de expertos en filosofía, derecho, geología, ingeniería, música, culturas orientales, etc., hace suponer que generó una influencia decisiva en la posterior concepción multidisciplinar de la obra de Bajtín. Estas claves permiten vislumbrar el sello de identidad de los ambientes intelectuales de Bajtín a lo largo de su trayectoria vital y que impregnan sus escritos.

La década de los veinte constituye un período muy activo para Bajtín; además de impartir numerosos cursos y conferencias, entre 1925 y 1929 la producción del grupo de estudio, en el que Bajtín era un miembro destacado, se materializa a través de una serie de textos, de los cuales los más destacables son *El freudianismo: una crítica marxista* (Voloshinov, 1926), *El método formal en los estudios literarios* (Medvedev, 1928); *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Voloshinov, 1929); *Problemas de la obra de Dostoievski* (Bajtín, 1929).

Las décadas de los treinta y de los cuarenta constituyen un largo período de oscuridad, plagado de dificultades materiales y, sobre todo, con pocos estímulos intelectuales y culturales. Es condenado a una deportación a la ciudad de Kustanai (Kazajstan), sufre la pérdida de amigos y colegas de sus comienzos intelectuales (Voloshinov y Kagan fallecen, desaparece Medvedev) y tiene dificultades para conseguir empleo. No obstante, prepara el manuscrito de *Rabelais en la historia del realismo* (terminado en 1940, no será publicado hasta 1965); y un libro sobre la novela de educación en la historia del realismo (fechado en 1937). El original de éste último fue destruido, por lo que se reproducción íntegra con posterioridad no ha sido posible; algunos fragmentos del mismo fueron recuperados a partir de las notas y borradores de Bajtín en la obra *Estética de la creación verbal.*

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, Bajtín consideró acabado

su pasado filosófico y su activa participación en colectivos e instituciones, dedicándose a la revisión de sus trabajos sobre Rabelais y Dostoievski, con el afán de evitar que su obra fuera asimilada y aceptada desde posiciones propias del régimen político vigente. Esta circunstancia (las diferentes versiones de sus escritos), ha impedido posteriormente determinar de forma inequívoca la autoría de las obras firmadas por Voloshinov y Medvedev, ya que se observa un cambio de registro en el lenguaje y una reelaboración de conceptos, que derivan hacia reflexiones teóricas esquivas a una cómoda clasificación.

A mediados de los sesenta comienza una nueva etapa para el pensamiento bajtiniano en la Unión Soviética y su descubrimiento en Occidente. En ella se recupera la obra de Bajtín, en gran parte debido a los llamados *textos deuterocanónicos*. Estos textos son principalmente los firmados por Medvedev y Voloshinov. No existe una certeza definitiva sobre la autoría de los mismos, lo cual está en el orígen de la denominación «círculo Bajtín» para designar los trabajos que parecen inspirados o escritos directamente por Bajtín. Prácticamente desconocido fuera de la Unión Soviética, sus primeros difusores fueron Victor Erlich y Julia Kristeva y también Tzvetan Todorov, que comenzaron a darlo a conocer en Europa (Zavala, 1989). Fue Tzvetan Todorov quien propuso el término *círculo Bajtín*, en su introducción y análisis de la dialogicidad (1981), para designar los textos de Mijaíl Mijailovich Bajtín (1895-1975), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938) y Valentin Nikolaevich Voloshinov (1894-1936). La edición de *Estética de la creación verbal* (1979) supone el reconocimiento definitivo de las ideas del autor como una concepción teórica, permitiendo ver la unidad de su obra, que hasta entonces había sido publicada de forma dispersa. En España la influencia de Bajtín hoy también es ampliamente reconocida (Romera, García-Page y Gutiérrez, 1995).

Influencias recibidas por Bajtín

Durante su período universitario Bajtín forma parte de prestigiosos círculos literarios como el del poeta y teórico simbolista V. Ivanov, gracias al cual lee a Kierkegaard, Nietzsche y Max Scheler. Bubnova (1996) señala que Nietzsche fue conocido por Bajtín en la versión de Ivanov y, por ello, su interpretación carece de los matices ideológicos nazis atribuidos a Nietzsche después de la Segunda Guerra Mundial. Las aportaciones de éste filósofo tuvieron gran influencia sobre el trabajo dedicado a Rabelais. Durante la década de los veinte, Bajtín se sitúa en la estela de la tradición filosófica neokantiana y conoce, a través de Kagan, el sistema de Hermann Cohen, que estará presente hasta el último período de su vida creativa. En la obra de Bajtín, se reconoce la presencia del sistema de conceptos propuesto por Hermann Cohen. Nociones como responsabilidad, inconclusividad y las relaciones entre el «yo» y el «otro» están originariamente en Cohen. Esta perspectiva le ayuda a superar el individualismo ético kantiano, reivindicando una actitud ética de orígen social, que constituye uno de los referentes de su elaboración teórica. La noción de dialogicidad quiebra el criterio moral de Kant que busca un principio de legislación universal. Bajtín dibuja un nuevo modo de ser ante la realidad e insta a asumir la responsabilidad del mundo de los símbolos y del lenguaje (Zavala, 1991). La modernidad de la obra de Bajtín es consecuencia de su interés por el estudio de la diversidad, de la diferencia, de la marginación y la emancipación de las sociedades. Los lenguajes y sus significados son manifestaciones que permiten un conocimiento empírico del mundo, y consecuentemente su transformación.

Las diversas fuentes presentes en su obra no pueden considerarse una influencia decisiva en el sentido convencional. Por ello, aunque Bajtín reconoció su opo-

sición al sistema filosófico hegeliano, y, por tanto, a Marx, la presencia e influencia de éstos es ineludible en su construcción teórica como réplica a las posiciones de los filósofos mencionados. No obstante, también deben tomarse en cuenta los filósofos «dialogistas» como Martin Buber, Franz Rosenzweig, F. Ebner, o E. Rosenstock-Huessy. Según Isupov (citado por Bubnova, 1996), las consideraciones marxistas así como los fundamentos del cristianismo no proporcionan respuestas concluyentes para Bajtín, pero no cabe duda de que fueron hitos importantes en su formación.

En relación al texto *Marxismo y filosofía del lenguaje,* es preciso mencionar al lingüísta y antropólogo Marr. Según Bubnova, la coincidencia en los intereses investigadores de Bajtín y O.M. Freidenberg, discípula de Marr, invita a reflexionar sobre la génesis de la teoría de la risa y la refracción de las ideas de Marr en la obra de Bajtín y su arquitectura de la carnavalización.

Potebnya y Humboldt, entre otras fuentes lingüísticas, están presentes en la obra de Bajtín, aunque de un modo no concluyente (junto a Ivanov y Iakubinski). El planteamiento de estos autores acerca de que el pensamiento alcanza su ser en el lenguaje, así como la concepción de éste en términos de una actividad, como un proceso creativo, se reflejan en el modo de concebir la relación entre pensamiento y lenguaje. No sólo en Bajtín, sino también en Vygotski. Observado en el conjunto de las propuestas bajtínianas, se hace más explícito en la aproximación a la noción de intertextualidad. Asimismo, las elaboraciones de Iakubinski sobre el lenguaje constituyen una referencia manifiesta en la concepción dialógica de Bajtín. El análisis contrapuesto entre monólogo y diálogo influyó en su posterior diferenciación entre géneros discursivos, en función del vínculo con la realidad. Por otra parte, las concepciones filosóficas de Husserl respecto a la intencionalidad de los actos ocupan un lugar privilegiado en la obra de Bajtín.

LA TEORÍA ESTÉTICO-LITERARIA DE MIJAÍL BAJTÍN

Bajtín mantiene una posición muy independiente y científicamente muy fertil en los análisis referidos a los problemas del contenido y de la forma en la obra literaria. Su concepción y propuestas metodológicas suponen un polémico enfrentamiento a la escuela formalista, dominante en esos momentos. Bajtín es profundamente crítico respecto a esa orientación teórica. La teoría bajtiniana debe ser entendida como un pensamiento unitario acerca de la naturaleza artística de la novela. En el área de la lingüística y la filosofía del lenguaje Bajtín polemizó con el objetivismo abstracto (la lingüística de Saussure) y el subjetivismo idealista (la filosofía del lenguaje humboldtiana), proponiendo una teoría ideológica de la significación. Bajtín elabora una semiótica social en la que el proceso resulta mucho más relevante que el sistema. Rebate las concepciones de la lengua como un sistema universal y estable. Acuña una concepción dinámica del lenguaje, como un devenir permanente y como una consecuencia de la interacción social de los hablantes (Bubnova, 1996, p. 37). No obstante, su concepción no puede entenderse como un determinismo social, ya que la noción de responsabilidad individual en el acto concreto es de vital importancia en el desarrollo de su teoría. Un sujeto es responsable de sus actos cuando posee el dominio de determinados instrumentos (el lenguaje) y el conocimiento adecuado de la situación (comunicativa, social concreta) (Ramírez, 1995, p. 44). Este acto de responsabilidad es secundario, derivado del sistema de relaciones que cada individuo mantiene en cada uno de los campos de actividad humana. Por ello, debe definirse como intersubjetiva, como producto de la interacción con el otro.

Una noción básica en su propuesta teórica es el «discurso del otro»; así el concepto de receptor, destinatario, adquiere

nuevos matices. Se le otorga una función primordial a la «otredad» como generadora de la conciencia. Se concede un papel activo al otro, en tanto que la percepción subjetiva acerca del otro orienta el discurso propio y le otorga un significado particular en la situación específica de comunicación compartida. El discurso ajeno es discurso en el discurso, un enunciado dentro de otro enunciado. El proceso de formación de ideas propias a través de la comprensión y apropiación de las ideas ajenas conlleva necesariamente formas de discurso ideológico e intenciones particulares de los individuos. Esta concepción del otro como sujeto activo influye en la formulación de constructos como ventrilocución e intertextualidad; éste último alejado de las connotaciones estructuralistas que adquiriera tras la introducción de las ideas bajtínianas en Occidente por Julia Kristeva y Tzvetan Todorov. La ventrilocución refleja el diálogo que, de forma consciente, sostiene el hablante con una voz ajena (inmediata o abstracta), manteniendo su sentido original u otorgándole otro sentido en el marco del propio enunciado. Ventrilocución es el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social (Bajtín, 1986; Wertsch, 1993). Asimismo, la intertextualidad se refiere a la trasposición de uno o varios sistemas de signos al interior de otros y, en sentido específico, a la presencia de textos antecedentes en el texto literario consecuente (Kozulin, 1994, 183-184). La referencia implícita a un «texto compartido» actúa como mediador de la comunicación, proporcionando la intersubjetividad necesaria para que se produzca el reconocimiento de dos o más personas, del texto original en el enunciado ajeno. Este reconocimiento individual constituye un punto de partida para el diálogo, proponiendo nuevas condiciones para dotarlo de significados nuevos, asociados a otros puntos de vista sobre el texto y rompiendo la relación entre éste y el contexto en que fue conocido en primera instancia por el individuo.

Los trabajos del *círculo Bajtín* presentan un entramado de fuentes teóricas que constituyen el tejido intelectual de sus aportaciones así como una versatilidad temática poco usual según los usos y costumbres clásicos de especialización científica. Las obras del *círculo Bajtín* comparten el interés por el lenguaje y la comunicación discursiva, pero en ellas se incorpora un vastísimo conocimiento abierto a la filosofía, la historia, la lingüística, la literatura, la psicología e incluso la antropología. Como señala Silvestri (1993) no existe un Bajtín definitivo, que pueda encuadrarse en una disciplina única. La reflexión sobre el lenguaje le llevó a profundizar en distintos campos y abrir numerosas líneas de reflexión. Sus escritos dirigidos a los estudios semióticos, la filosofía del lenguaje y la crítica literaria proporcionan claves conceptuales para el estudio de problemas psicológicos y educativos. Desde el área de la lingüística, los conceptos más difundidos en Occidente son la dialogicidad y el carnaval. No obstante, en los trabajos de Bajtín otros conceptos de vital importancia son la responsabilidad individual, la intersubjetividad y, especialmente, la noción de palabra (voz) ajena para la generación del discurso y la formación de la conciencia.

Respecto a la constitución de una teoría de la literatura sobre bases sociológicas, primer aspecto innovador de su propuesta, le supuso un enfrentamiento dialéctico con sus contemporáneos formalistas, así como con la sociología de interpretación marxista. Partiendo de una concepción del ser humano basada en la importancia de las relaciones sociales, propone los signos —desde su naturaleza ideológica—, como los mecanismos por los cuales los factores sociales modelan y construyen la conciencia. Para ilustrar estas consideraciones introduce la noción de heteroglosia como el entrelazamiento de diferentes voces sociales, culturales e idiosincrásicas, que aplica al análisis de diversos textos culturales, en-

tre los que destacan las novelas de Dostoievski (Bajtín, 1984). En este sentido, la literatura revela las capacidades de la conciencia y la comunicación humanas, que permanecen subexplotadas o invisibles para otros medios de expresión (Kozulin, 1994, p. 181). La heteroglosia describe la rica combinación de géneros y voces que se producen en determinadas situaciones sociales de comunicación (Bajtín, 1986), lo que implica que el lenguaje está poblado con las intenciones y experiencias de otros. La apropiación del lenguaje por parte de los individuos se realiza en contacto con las estructuras y contenidos proporcionados por los enunciados ajenos.

Esta teoría de la polifonía textual considera que el autor del enunciado tiene una naturaleza múltiple, de manera que los enunciados expresan una subjetividad colectiva virtual, que habla siempre a través del autor o interlocutor manifiesto (Abril, 1994, p. 452). El autor del enunciado tiene naturaleza múltiple (confluencia de voces en los enunciados), debido a su existencia dentro del microcosmos psicosocial de la escena comunicativa, lo que conduce al individuo como ser social a emitir un enunciado y su valoración. De esta manera, el discurso refleja en sus diferentes enunciados la polifonía textual o pluralidad de voces que conforman la lengua (Bajtín, 1995; Ducrot, 1986; Wertsch, 1993). Esta concepción es el resultado de una construcción histórica interactivamente mediada por la actividad lingüístico-discursiva.

La concepción dinámica del lenguaje se hace manifiesta en su sistema conceptual a través de la noción de dialogicidad, la cual hace referencia al proceso por el que se ponen en contacto los enunciados de un hablante con los enunciados de otro, combinándose bien sea en el interior de la conciencia o en el mundo real. En su teoría, Bajtín sugiere un principio metodológico para dialogar con la alteridad, con el otro (Zavala, 1989, p. 93). El intercambio comunicativo real entre personas constituye una forma de actividad humana mediada por las situaciones sociales específicas y por las funciones que desempeñan determinados instrumentos en estas situaciones (los signos). Estas formas mediadas de actividad humana que caracterizan nuestra relación con el mundo exterior son captadas por los sujetos como modelo de relación con uno mismo; la dialogicidad se constituye en el principio activo para la construcción de la conciencia.

El diálogo se concibe como la forma primordial del lenguaje —pero no única—, no sólo porque representa una forma de comunicarse con el otro, sino porque la actividad comunicativa misma (acción mediada por un sistema de signos como el lenguaje) modela y forma el propio lenguaje (Silvestri, 1993). De este modo, «nuestro pensamiento se origina y forma en el proceso de interacción con pensamientos ajenos» (Bajtín, 1995). La importancia otorgada al diálogo se deriva de las aportaciones de Iakubinski y su integración en el marco teórico Bajtíniano juega un papel decisivo para la reelaboración de conceptos que aplica no sólo al análisis de textos literarios, sino que traspasa los límites de la literatura y la filosofía para proponer una concepción genética del pensamiento humano, como construcción simbólica apoyada en una progresiva desobjetivación.

Estas premisas teóricas sitúan el foco de atención sobre la comunicación y sobre los escenarios en que ésta se produce con el objeto de realizar un análisis genético y dinámico del lenguaje. En este sentido, el término discurso implica comunicación, que está socialmente situada bien en interacciones cara a cara, bien entre autor y lector en textos escritos (Hicks, 1995-96). A partir de la contrastación con las ideas de lingüistas y filólogos interesados en la estructura formal del lenguaje, Mijaíl Bajtín desarrolló una teoría del lenguaje centrada en enunciados dialógicos, en oposición a un estudio de la sintaxis basada en oraciones gramaticales (Morson y Emerson, 1990).

Respecto a la oración y la palabra, el enunciado contiene y refleja en sí mismo la interacción de al menos dos voces (hablante y oyente), siendo un elemento definitorio de éste la intencionalidad discursiva, que remite al contexto de comunicación.

El enfoque dialógico no concibe el lenguaje como un sistema universal, sino como una comunicación discursiva vinculada a una situación concreta. De forma ilustrativa, el *círculo Bajtín* señala que los sujetos cuando hablan, no toman las palabras y oraciones del sistema de la lengua en su forma neutra, los diccionarios, sino que recurren a un glosario propio formado por los enunciados ajenos, que surgieron asociados a determinados contextos y experiencias o situaciones típicas con unos significados y acentos expresivos característicos. El lenguaje, por tanto, vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes.

El enunciado representa un eslabón de esta comunicación discursiva concreta, que refleja en sí mismo las características globales de la situación discursiva en que se produce, adquiriendo su significado en el marco de ésta. El intercambio discursivo supone un proceso autogenerativo del colectivo social que participa en él. El lenguaje, desde esta perspectiva, se convierte en una rica fábrica de enunciados con influencias sociales, históricas y culturales de los contextos en los cuales existe y se desarrolla (Bajtín, 1986). Los sujetos construyen sus ideas en interacción social con los enunciados de otros; esta forma social de proceder es utilizada por los sujetos en sus enunciados como un proceso interno de construcción de conocimientos e ideas.

El enunciado como la unidad básica de análisis

Bajtín considera que «todo enunciado constituye un eslabón en la cadena de comunicación discursiva» (1995, p. 281). Los enunciados no son autosuficientes en sí mismos y por eso «cada enunciado esta lleno de ecos y reflejos de otros enunciados» (p. 281). Para el autor, aprender a hablar significa, en última instancia, aprender a construir enunciados. Esta unidad básica de la comunicación puede manifestarse mediante diferentes formas. Considerando que la comprensión real tiene un carácter de respuesta, Bajtín supone, por un lado, que todo enunciado exige la presencia de un hablante y de un oyente y, por otro lado, que todo enunciado esté orientado hacia otro. El enunciado constituye, aquí, la unidad real de comunicación discursiva delimitada por el uso de la palabra dirigida hacia el otro. En esta línea, Bajtín considera que:

> Por más variados que sean los enunciados según su extensión, contenido, composición, todos poseen, en tanto que son unidades de la comunicación discursiva, unos rasgos estructurales comunes, y, ante todo, tienen *fronteras* muy bien definidas (Bajtín, 1995, p. 260).

Las características que Bajtín (1986, 1995) asocia al enunciado como definitorias son:

- las *fronteras* determinadas por el cambio del sujeto discursivo o la alternancia de los hablantes;
- la *conclusividad* definida en términos de intencionalidad discursiva, agotamiento de sentido del objeto del enunciado, formas típicas genéricas y estructurales de conclusión de enunciados; y
- la *actitud evaluadora del hablante* en relación con el objeto de su enunciado y con el enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva. Respecto a éstas, Bajtín se detiene y desarrolla con profundidad la noción de conclusividad y de expresividad implícitas en los enunciados como formas de

manifestación del vínculo entre la acción realizada por un sujeto y los contextos sociales en que vive, focalizando la caracterización de los enunciados en dimensiones que revelan la relación dinámica entre individuo y contexto.

La *alternancia* de los hablantes posibilita la delimitación de las fronteras de los enunciados y adopta formas muy diversificadas dependiendo de las diferentes funciones del lenguaje, de las condiciones y situaciones de la comunicación. La *conclusividad* representa una dimensión interna del cambio de los sujetos discursivos, ya que el hecho de que el hablante exprese todo lo que quiera decir en un momento dado y en unas condiciones concretas determina la conclusividad específica para una respuesta por parte del otro. La conclusividad de un enunciado está determinada por criterios particulares, entre los cuales destaca la posibilidad de una respuesta en relación con él. Esta posición pasa por la comprensión del enunciado como un todo, señal de la totalidad del enunciado. Bajtín propuso tres factores, relacionados entre sí, como caracterizadores de la totalidad conclusa de un enunciado: a) agotamiento del sentido del enunciado; b) la determinación del enunciado por la intencionalidad del sujeto; y c) la identificación de las formas típicas y estructurales de conclusión del enunciado (Bajtín, 1995, p. 226).

En lo que se refiere a la posibilidad de *agotamiento del sentido*, los enunciados adoptan una gran diversidad de formas en función de las diferentes esferas de la comunicación discursiva. En las esferas oficiales e institucionales, donde los géneros discursivos tienen un carácter más estandarizado, el agotamiento del sentido puede ser casi completo. Por otro lado, en las esferas de la creación (sobre todo en la esfera científica), el agotamiento es relativo porque, en estos casos, sólo se puede hablar con un mínimo de conclusividad que permite adoptar una postura de respuesta. En este sentido, el objeto de un enunciado adquiere un carácter concluso bajo el enfoque y propósitos del autor.

La *intencionalidad del individuo* determina no sólo sus límites sino también su ámbito y extensión. Para Bajtín, la intencionalidad determina no sólo la elección de su objeto sino también sus límites y la capacidad de agotamiento de sentido de ese objeto:

> La intención, que es el momento subjetivo del enunciado, forma una unidad indisoluble con el aspecto del objeto, limitando a este último, vinculándolo a una situación concreta y única de la comunicación discursiva, con todas sus circunstancias individuales, con los participantes en persona y con sus enunciados anteriores. (Bajtín, 1995, p. 267).

Por último, las *formas genéricas* estables del enunciado constituyen, dentro de los tres factores que caracterizan la *conclusividad,* el más importante. Como decíamos anteriormente, la elección de un género discursivo determinado revela la voluntad discursiva del hablante (Bajtín, 1995, p. 267), opción que queda habitualmente matizada por la especificidad del contexto discursivo. De esta forma, la *intencionalidad discursiva* del individuo se adapta al género discursivo escogido, se forma y desarrolla dentro de una determinada forma genérica. La noción que poseen los individuos, con relación a determinado género discursivo, constituye una línea orientadora de su peculiaridad.

La *evaluación* que el hablante hace de su enunciado y de los enunciados de otros participantes durante la comunicación discursiva (Bajtín, 1995, p. 273), implica una actitud activa del hablante y del oyente en una esfera de objetos y sentidos. El estilo individual del enunciado, como actitud subjetiva y evaluadora del hablante respecto al contenido semántico de su propio enunciado nos recuerda que no existen enunciados neutros y que, por eso, la eva-

luación que el hablante hace del objeto de su discurso orienta «la selección de los recursos léxicos, gramaticales y de composición del enunciado» (Bajtín, 1995, p. 274). Desde la perspectiva de Bajtín, uno de los aspectos expresivos de la actitud emotiva y evaluadora del hablante ante el objeto del discurso es la entonación expresiva que más claramente se detecta en la interpretación oral. La expresividad, la emotividad, la evaluación no son propias de las palabras, en cuanto unidad de la lengua, sino que se generan en el proceso de uso activo de la palabra en un enunciado concreto. Sin embargo, es importante tener siempre en cuenta el hecho de que la experiencia discursiva individual se forma y desarrolla en constante interacción con otros enunciados ajenos. Sobre este tema Bajtín afirma:

> Esta experiencia puede ser caracterizada, en cierta medida, como proceso de *asimilación* (más o menos creativa) de palabras ajenas (y no de palabras de la lengua). Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias), están llenos de palabras ajenas de diferente grado de «alteridad» o de asimilación, de diferente grado de concienciación y de manifestación (Bajtín, 1995, p. 279).

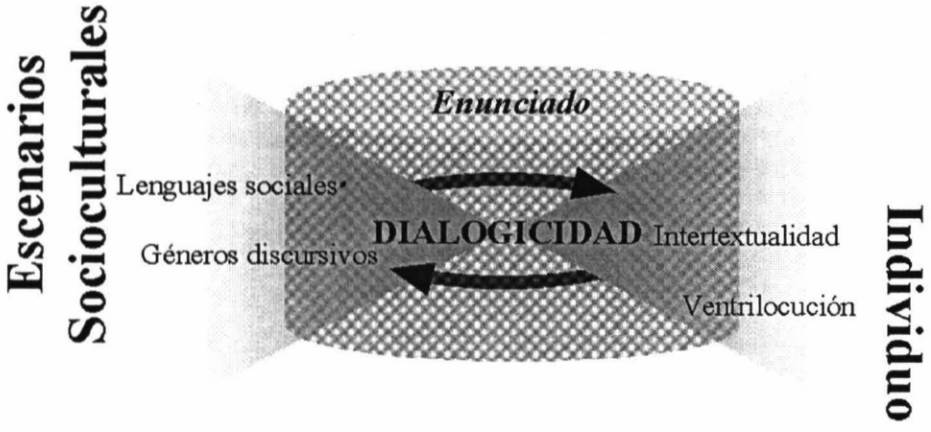
Al tomar las palabras de los enunciados afines genéricamente al nuestro, la *expresividad* de éste representa la expresividad típica de un género discursivo y constituye el eco de la expresión individual y también de la expresión del otro. La dimensión interior del enunciado (*zaversennost*) nos orienta hacia el cambio que se verifica en la dimensión interna del sujeto durante el proceso de comunicación. Este complemento del enunciado está determinado por tres factores: el plano del objeto de que se habla, el plano de la intención discursiva del hablante que se deduce de sus enunciados y, por último, las formas genéricas del enunciado. En su dialogismo, el autor atribuye un estatuto particular al hablante y a su imagen, en cuanto elemento constitutivo de la enunciación. Están también incluidos en el enunciado, el lenguaje, el objeto y los enunciados del otro. El discurso es «interindividual» y, por eso, todo lo que se dice pertenece no sólo al hablante sino también al oyente. Es precisamente en esta relación entre el hablante y el oyente donde se constata el *tono* del enunciado. El tono queda definido por la relación del hablante con el otro (Bajtín, 1995).

Kristeva propone el término de intertextualidad para definir el principio bajtiniano de la relación entre el enunciado propio y el ajeno. La intertextualidad pertenece al nivel del discurso y no al del lenguaje. Si a un nivel elemental, todas las relaciones entre dos enunciados son intertextuales, no ocurre lo mismo cuando nos referimos específicamente al discurso de las ciencias exactas (Todorov, 1981). El principio de la intertextualidad se aplica sobre todo a determinados tipos de discurso: lenguaje cotidiano, formas expresivas características en ámbitos como la religión, las leyes, las ciencias humanas, la medicina, etc. Una representación gráfica de las posibles interrelaciones dinámicas entre éstos conceptos, en torno al enunciado, queda reflejada en la figura I.

En síntesis, Bajtín en su teoría privilegia el estilo y la composición del enunciado, elementos determinados por la elección del *aspecto temático* (de objeto y de sentido) y del *aspecto expresivo* (por la actitud evaluadora del hablante respecto al momento temático). La expresividad de nuestro enunciado no está determinada únicamente por el objeto y el sentido del enunciado que emitimos, sino que en el enunciado están también presentes los enunciados de los otros sobre el mismo tema. Estos matices dialógicos proveen, en cierto modo, al enunciado de su expresividad.

FIGURA I

Relaciones dialógicas del enunciado con algunos conceptos bajtinianos



LENGUAJES SOCIALES Y GÉNEROS DISCURSIVOS

El lenguaje social constituye un discurso propio que es consustancial a un estrato específico de la sociedad, en un sistema social dado y en un momento dado (Bajtín, 1986, p. 430). Como ejemplos de lenguajes sociales, Bajtín menciona las jergas profesionales, los lenguajes generacionales y de grupos de edad, los lenguajes «de autoridad» de diversos círculos, etc.

La noción de lenguaje social permite identificar los principios organizadores de la comunicación verbal concreta, observando características que son generalizables a partir de los enunciados. Desde el enfoque dialógico, un hablante siempre apela a un lenguaje social al producir un enunciado y este lenguaje da forma a lo que la voz del hablante individual expresa. Este proceso de producción de enunciados mediante el uso de lenguajes sociales implica una clase especial de diálogo en el que coexisten de forma dinámica una pluralidad de voces.

Aunque Bajtín definió y analizó algunos lenguajes sociales específicos en sus estudios de las obras de Dostoievski (Bajtín, 1984), no identificó marcadores evidentes para la diferenciación entre ellos. El rasgo más distintivo de los lenguajes es el estrato social de los hablantes. El proceso de producción de enunciados mediante el habla en los lenguajes sociales propone un tipo de dialogicidad pero no la única. A través de los enunciados se puede observar la acción dialógica de los hablantes en diferentes situaciones de la comunicación. Estas formas típicas de enunciados o géneros discursivos, que surgen vinculados a situaciones de comunicación concretas, han sido objeto de estudio de la teoría dialógica y constituyen una de las aportaciones más importantes para el desarrollo de investigaciones socioculturales sobre medios de enseñanza.

Según Wertsch (1993, 13), los géneros discursivos «son formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a las situaciones discursivas en las que todos los enunciados son proferidos; ligados, por tanto, a los entornos institucionales en los que la acción mediada se realiza». En este sentido, no se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos

y la consiguiente dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados, ya que éstos son tan diversos como la diversidad de la propia actividad humana. Por otra parte, el papel activo del hombre como generador de nuevas formas discursivas explica en parte esta dificultad; no observamos procesos acabados, sino que estudiamos a sujetos que operan con instrumentos culturales, en movimiento. Bajtín (1995) propone una diferenciación de los géneros según el criterio de dominio de los instrumentos culturales. En este sentido, distingue entre géneros discursivos primarios y secundarios, surgiendo éstos últimos de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita. En el proceso de su formación, estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos, perdiendo su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros.

La vivacidad del lenguaje como resultado de las actividades sociales en que se produce y genera, obstaculiza la elaboración de un listado de géneros clasificados según sean primarios o secundarios, ya que lo que actualmente constituye una forma de comunicación compleja entra rápidamente a formar parte de una posterior combinación genérica que origina nuevos géneros más complejos. En cualquier caso, Bajtín (1995) señaló como ejemplos de géneros discursivos: una carta, una orden militar, un oficio burocrático o un cuento infantil entre otros. De forma específica, destacó como ejemplo de géneros discursivos secundarios, asociados principalmente a la comunicación escrita, múltiples manifestaciones científicas así como todos los géneros literarios, que se producen en situaciones de comunicación artística, científica, socio-política, etc. También se considera como género secundario la retórica. Esto se produce cuando el hablante (o escritor), dentro de los límites de su enunciado, plantea preguntas, las contesta, se refuta y rechaza sus propias objeciones, etc. Esta forma genérica se puede observar en los discursos que se producen en diversas esferas de la actividad social, como las que se desarrollan en las instituciones educativas.

En un análisis socio-histórico del desarrollo de la conciencia, Walter Ong (1982) explica a través del estudio de diversas civilizaciones y culturas, la transformación del pensamiento y el lenguaje a partir del nacimiento y desarrollo de un sistema secundario como la escritura. Su análisis aporta elementos que apoyan la tesis de Bajtín acerca de la relación entre géneros primarios y secundarios. Siguiendo a Ong, podemos distinguir entre una oralidad primaria y una oralidad secundaria. La oralidad primaria es aquella que existía impoluta antes de que la escritura hiciera acto de presencia. La oralidad secundaria es la resultante de la interacción entre la primaria y el código escrito. La consecuencia más trascendente de este «juego de sistemas» es que queda alterado por completo el funcionamiento intelectual del sujeto.

Del mismo modo que el desarrollo de la escritura supone, desde un punto de vista histórico, la transformación cualitativa de los modos de comunicación oral y de pensamiento, otros instrumentos culturales creados por el hombre en actividades producen transformaciones no sólo en su relación con el contexto sino consigo mismo, permitiendo el control y la regulación de la actividad del sujeto.

BAJTÍN Y EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

La dimensionalización del enfoque sociocultural en todas sus vertientes implica la progresiva ampliación de su cuerpo teórico, lo cual, dadas sus bases interdisciplinares, supone la incorporación progresiva de

nuevos autores. La obra de Mijaíl Bajtín por su valía para este enfoque ha sido reconocida ampliamente en el círculo de investigadores socioculturales (Silvestri, Blanck, Wertsch, Ramírez). La coincidencia entre el pensamiento de Bajtín y el de Vygotski, señalada con frecuencia, ha dado lugar a su integración en la órbita de la teoría sociohistórica. Coincidencia que se extiende a sus avatares personales, dada la época histórica en que vivieron. Aunque fueron contemporáneos no llegaron a conocerse personalmente, sin embargo su concordancia científica condujo a ambos a conclusiones similares respecto al origen social de la conciencia humana y a reconocer el importante papel de los signos como mecanismos generadores del psiquismo.

La búsqueda de una definición objetiva de la conciencia constituye un tema primordial para Bajtín, prestando especial interés al ambiente ideológico en que vive y se genera la conciencia. En esta valoración coincidió con Vygotski, el cual desarrolló sus trabajos a partir de la concepción de la conciencia apoyada en el principio de la progresiva descontextualización, propiciada por los instrumentos culturales. Como revela Silvestri (1993), bajo la influencia de la filosofía marxista, Bajtín identificó la conciencia como un producto social derivado de la relación dialectica entre sociedad y naturaleza. De esta forma, la dialéctica objetiva que establece el sujeto con la realidad se reproduce como dialéctica subjetiva en el pensamiento humano. Pero esta reproducción no constituye una copia, sino una construcción apoyada en unas herramientas que le son exclusivas: los signos que funcionan como mediadores de la realidad. Bajtín estudió el lenguaje desde esta perspectiva generadora del pensamiento humano.

El proceso de construcción de las funciones psicológicas superiores (concepto vygotskiano), que conforman la conciencia se desarrolla a través de actividades, en las que los sujetos en interacción adquieren gradualmente, de una manera dinámica y evolutiva, los instrumentos mediadores (entre ellos el lenguaje). Este proceso se produce en el transcurso de actividades socialmente significativas, en los que los sujetos progresivamente operan con signos que sustituyen a los objetos y sus relaciones. El uso y dominio de estos signos para relacionarse con problemas de la realidad implican una ruptura con la inmediatez en la relación con ésta. En este sentido, una de las ideas principales de la teoría sociocultural es la desnaturalización de las funciones psicológicas mediante el uso y el dominio de instrumentos culturales. El lenguaje, al igual que otros sistemas de signos, es un producto de la actividad humana y, como tal, sólo puede formarse en sociedad. Al internalizarse se convierte en instrumento subjetivo de la relación con uno mismo, autodirigiendo y regulando la propia conducta y el pensamiento (Vygotski, 1995).

El análisis de la relación de complementaridad entre las teorías de Bajtín y de Vygotski, en lo que se refiere al funcionamento mental humano, constituye uno de los elementos más innovadores de la teoría sociocultural de hoy. Medio siglo después de su formulación, las teorías de Vygotski y de Bajtín han contribuido a la creación de un modelo teórico poderoso que integra perspectivas provenientes de disciplinas de la Ciencia Social, artificialmente separadas (Wertsch, 1988, 1997). Una dimensión central de la intersección de las teorías de estos autores se relaciona con las concepciones de sentido y contexto. En los comentarios relativos al predominio del *sentido* sobre el *significado* en el discurso interno, Vygotski enfatizó la importancia del contexto creado lingüísticamente y que rodea una palabra o expresión.

Sin embargo, en determinados aspectos de su obra, Vygotski parece sugerir que la noción de contexto podría ser alargada a textos más amplios, abriéndose a nuevas posibilidades sobre los modos como el

sentido de una expresión del discurso interno puede ser influenciada por el contexto. Sugiere, en este campo, que el amplio conjunto de textos que constituyen la estructura simbólica de una cultura puede comprender un contexto más general del enunciado y, por eso, puede contribuir a la determinación del sentido. Si los comentarios de Vygotski nos subrayan la sensibilidad del autor sobre este tema, hay que tener presente el hecho de que Vygotski no manejó esta noción en las investigaciones que desarrolló.

A su vez, Bajtín explora intensamente este tema en su perspectiva sobre la historia del discurso en la novela y complementa, en cierta forma, la concepción de Vygotski más centrada en los procesos psicológicos que en la interrelación de los textos en determinado nivel sociocultural. Bajtín enfatiza la diferenciación entre estos tipos de significado, referenciados por Vygotski y propone dos planteamientos analíticos distintos: mientras la «significación neutral» de un enunciado constituye el objeto de estudio de la linguística, el estudio del lenguaje concreto constituye, a su vez, el objeto de estudio de la metalinguística. Wertsch (1988), explorando esta vía, concluye que tanto Vygotski como Bajtín detectaron esta distinción entre signos contextualizados y descontextualizados.

Paralelamente a esta intersección de las teorias existen también diferencias. Y, en esta línea, Wertsch (1988, p. 64) considera que a pesar de considerar pertinente la integración de algunos constructos de la teoría de Bajtín en la teoría sociocultural, es importante que esa integración se realice adecuadamente. Wertsch afirma que los constructos de Bajtín que mejor encajan en esta relación de complementaridad son los de heteroglosia (en cuanto inter-animación de voces), ideología, lenguajes sociales (en cuanto sistemas de creencias sociolinguísticas concretas que definen la relación del «yo» con el «otro» y que no se ajustan a una definición linguística) y de géneros discursivos.

La internalización: desde el dominio hacia la apropiación

La asunción de que la naturaleza de la conciencia es semiótica implica reconcer que el pensamiento humano se forma mediante la adquisición, uso y dominio de instrumentos mediadores. Para Bajtín y Vygotski, esta adquisición se produce en el transcurso de actividades socialmente significativas, lo que ha dado lugar al interés por descubrir unidades de análisis que permitan el estudio del proceso de construcción de la conciencia y el papel de los instrumentos culturales en dicho proceso. No obstante, las consideraciones hechas por Bajtín en torno a la naturaleza del lenguaje y su forma dinámica de producción han abierto el camino a los investigadores socioculturales no sólo para proponer unidades de análisis que permitan estudiar el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, sino que también han generado una reelaboración de constructos claves de la teoría sociocultural que explican el paso mental de un plano social (externo) a un plano individual (interno) de las ideas, conceptos y sistemas de relaciones.

Uno de los conceptos claves en la teoría sociocultural, es el de internalización, que supone la incorporación al plano individual (intrapsicológico), de lo que previamente ha pertenecido al ámbito de nuestras interacciones con los demás (interpsicológico). Leontiev se refiere a este concepto en los siguientes términos: el proceso de internalización no es la transferencia de una actividad externa al plano preexistente e interno de la conciencia; es el proceso por el cual este plano es formado (1981, p. 57). En un intento por superar la polaridad que subyace en la explicación del término internalización, apoyada en el juego de los planos antes mencionados, Wertsch aporta algunas claves para su operativización en su trabajo *Mind as Action* (1997). De este modo, define la internaliza-

ción en términos de ***dominio*** y ***apropiación*** de los instrumentos mediadores por parte de los individuos. Estas caracterizaciones del término hacen referencia a niveles de competencia que han de desarrollar los individuos para usar instrumentos mediadores con pericia. De un lado, la internalización requiere por parte del individuo el *dominio* cognitivo del instrumento cultural. Este dominio se genera a través de la irreductible tensión, entre escenarios socioculturales y voces individuales, originada en el desarrollo de actividades socialmente significativas. De otro lado introduce, como complementario al anterior, el concepto de *apropiación*. Este hace referencia a la capacidad de hacerse con algo, en el sentido de tomar algo que pertenece a otros (desde un punto de vista sociocultural). Desde esta perspectiva, se puede definir la naturaleza del proceso de internalización como un continuo entre:

- el dominio que los sujetos deben ejercer sobre los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y,
- la apropiación que se refiere al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio. En dicho proceso, el binomio interpsicológico-intrapsicológico queda superado en tanto suponen dos planos que coexisten en interacción dialéctica, a lo largo de todo el continuo.

Este replanteamiento no supone olvidar el papel de ambos planos en la construcción de la conciencia, sino que focaliza la atención sobre la función que desempeñan ambos planos en el proceso; dicha función ha de ser analizada de forma dinámica, en interacción, ya que no es posible plantear la función de un plano aislado con respecto al otro.

Por un lado, el concepto de dominio se refiere a un conjunto de habilidades de uso de instrumentos culturales en distintos escenarios. A través de la práctica de uso de estos intrumentos por parte de los individuos en distintos contextos, se adquieren destrezas vinculadas al grado de dominio. Por tanto, el dominio surge, en su nivel más básico, en los contextos reales de la cultura humana; donde las herramientas son propuestas por los grupos sociales, desde núcleos muy básicos como la familia o los pequeños grupos sociales hasta instancias formales. Éstas son creadas de forma institucional, como es el caso de la escuela y, de hecho, estas herramientas pasan a formar parte de la vida cotidiana de muchos escolares por nuestra determinación de asegurar la transmisión de la cultura.

Por otra parte, la apropiación que llevan a cabo los individuos, de las herramientas propuestas por los diferentes entornos hace referencia al paso del control de uso de estos instrumentos de los escenarios al individuo. Esto implica una toma de conciencia de la existencia de estos mediadores y su papel en los contextos concretos, para orientar su acción hacia ellos. El contexto real pasa a un segundo plano, tomando relevancia la representación particular que de dicho contexto se hace el individuo. En este caso, los individuos toman la iniciativa, proponiendo el uso de instrumentos en contextos diferentes en los que han sido generados, creando las condiciones para iniciar de nuevo el proceso de dominio. Esta acción emprendida por los sujetos individuales posibilita la reconstrucción del instrumento, dándole otras dimensiones, y descubriendo nuevos usos. La responsabilidad de este trasvase es individual, compete a los individuos agentes, que ponen a prueba el conocimiento de los instrumentos y los contextos, creando posibilidades para ampliar el plano de la conciencia, no sólo individual, sino colectiva. Desde este plano, el bagaje cultural de los individuos funciona como contexto virtual latente y supone la materia prima para la creación de nuevas funciones y desarrollos culturales.

En el contexto dinámico de la mediación, el proceso que supone el binomio *dominio-privilegiación* no agota epistemológicamente la complejidad de la concepción, el uso e internalización de las herramientas mediadoras. Concebir la mediación desde el proceso de dominio-privilegiación de instrumentos reduce las posibilidades de uso por parte de los individuos; al analizar el uso de determinados géneros discursivos en contextos educativos corremos el riesgo de atribuir al estudiante un papel meramente pasivo, en la medida en que la acción de los mismos se limita a privilegiar, entre un abanico de instrumentos mediadores, el modelo más adecuado a determinado contexto. No obstante, la teoría de Bajtín no nos encamina hacia una postura de este tipo. En las nociones de dialogicidad e intertextualidad, Bajtín abre el espacio al constructo «reintegración», que nos permite «identificar los posibles trasvases conceptuales que el sujeto puede llevar a cabo entre diferentes contextos culturales, apoyándose en determinados instrumentos» (De Pablos, 1995, p. 14). En este ámbito de acción y desde el punto de vista de la oralidad, este constructo puede observarse cuando el sujeto compone su discurso integrando en su voz las voces de los otros. Es precisamente en la relación del «yo» con el «otro» donde la reintegración se procesa. Bajtín utilizó la palabra «apropiación» para referirse a este proceso.

A partir de las aportaciones realizadas por Emerson y Holquist en el glosario incorporado a la obra de Bajtín *The dialogic imagination: Four essays,* Wertsch (1997) propone el uso de las palabras «apropiar» y «apropiación» para traducir los términos russos *prisvoit* y *prisvoenie*, considerando que estas palabras nos reenvian hacia el «hacer nuestro» algo que pertenece a los otros. Como Emerson y Holquist afirman, Bajtín asoció la expresión «de uno mismo» a la palabra del otro; el lenguaje y las palabras son entendidas en función de esa tensión permanente entre «*chuzhoi*» (del otro) y «*svoi*» (propio). En esta perspectiva, la producción del discurso supone un proceso de apropiación de las palabras del otro, haciéndolas, por lo menos en parte, nuestras.

Sin embargo, los lenguajes no definen el habla de los agentes en su totalidad. Cuando «alquilamos» las palabras de los otros, esas palabras constituyen la mitad de alguien (Bajtín, 1986, p. 293). Bajtín mantiene que los hablantes impregnan las palabras de los otros con su propia intencionalidad y su propio registro, términos que hacen claramente referencia a la contribución del agente implicado en la acción a través de la producción de enunciados, y atribuyéndole al agente un claro poder de voluntad, de intencionalidad.

Los comentarios de Bajtín sobre la resistencia que las palabras pueden ofrecer a las tentativas de apropiación, nos sugieren un aspecto importante de la apropiación y de la internalización. En un ambito más general, las herramientas culturales no son fácilmente apropiadas por los agentes sino que, por el contrario, existe una resistencia o «fricción» entre los instrumentos mediadores y el uso específico de éstos por parte de los individuos. Aquí, es importante tener en cuenta el hecho de que en algunas situaciones, los altos niveles de dominio están relacionados con la apropiación mientras que en otras acciones, la acción mediada puede caracterizarse por el domínio y por la no-apropiación de herramientas culturales. En el último caso, el agente puede usar una herramienta cultural pero lo hace con un sentimiento de conflicto y de resistencia. Cuando este conflicto o resistencia aumenta, el agente puede rechazar el uso de determinada herramienta cultural, pudiendo considerarse que los agentes no reconocen esa herramienta cultural como suya. Si los agentes son invitados a usar esas herramientas, su *performance* se caracteriza por claras formas de resistencia como, por ejemplo, la disimulación o la ironía.

El proceso indicado supone en sí mismo una experiencia de traspaso del control o regulación de la propia actividad, desde los contextos sociales en que naturalmente se desarrollan hacia el individuo mismo. Dicha experiencia hace consciente al individuo sobre el propio proceso de constituirse como ente autónomo. Por ello, podemos decir que los sujetos sociales aprendemos a «construirnos» como individuos (se toma conciencia de sí mismo) autorregulando nuestro proceso de crecimiento cultural. En este marco, la construcción de la propia identidad cultural de cada sujeto supone una utilización consciente (metacognitiva si se quiere) de la experiencia previa de dominio de la cultura propia en un escenario sociocultural concreto.

Privilegiación y reintegración

En consonancia con los supuestos teóricos anteriores, dos nuevos constructos, como formas intermedias de los anteriores, nos permiten profundizar en el proceso de internalización. Ambos hacen referencia a *formas de acción* de los individuos en el proceso de internalización. La privilegiación implica una acción orientada al contexto y a los intrumentos que éste propone; mientras que, la acción de reintegrar implica una orientación del individuo hacia el instrumento descontextualizado (fuera de contexto real). Estas formas de acción entran en juego a lo largo de todo el proceso de internalización, dando carta de naturaleza al proceso de construcción de la conciencia. En este marco, cada tipo de acción adquiere mayor relevancia en función de las fases que lo constituyen. Concretamente, en el caso de las fases vinculadas al dominio, la privilegiación es la forma básica de acción de los sujetos, mientras que en la apropiación ambas formas de acción —privilegiar y reintegrar— son requeridas.

El constructo al que denominamos privilegiación supone asumir que los sujetos pueden usar una diversidad de instrumentos, de los cuales sólo algunos son considerados por el sujeto como más apropiados, por su eficacia, en el desarrollo de una actividad en un determinado contexto sociocultural.

> La privilegiación se refiere al hecho de que un instrumento mediador, tal como un lenguaje social, se concibe más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural. (Wertsch, 1993, p. 146).

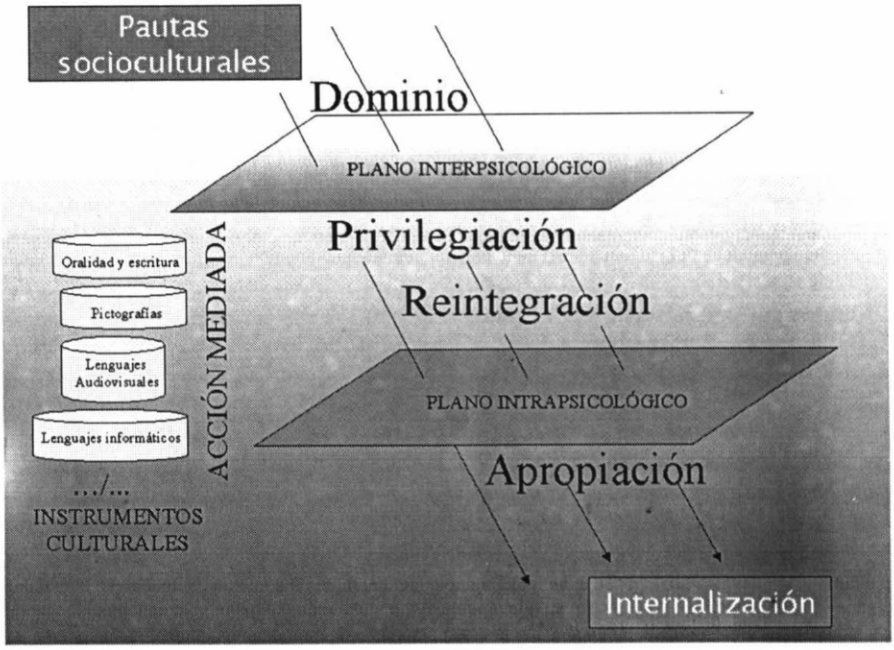
En este sentido, las personas aprenden que determinados instrumentos mediadores son más válidos para abordar determinadas situaciones. A partir de este supuesto es posible analizar la acción mediada de forma dinámica, de manera que nos permita conocer la «organización interna» de la acción que realiza una persona, apoyándose en distintos instrumentos mediadores y su incidencia en lo que aprende (Wertsch, 1993, p. 146). Como advierte este autor, es importante asumir la noción de privilegiación desde una perspectiva eminentemente dinámica dado que se produce en el marco de una interacción dialéctica entre el sujeto y el contexto.

La reintegración es la acción mediante la cual los individuos, que han dominado instrumentos culturales privilegiados en determinados contextos, proponen su trasvase y transformación para ejercer funciones vinculadas a nuevos contextos. Ello implica un proceso de descontextualización creativa cuya actividad se centra en la propuesta de «formas nuevas» de los instrumentos aplicables a los nuevos contextos. Este hecho remite al sujeto a otras experiencias vividas y le sugiere la insistencia de instrumentos primados por esas experiencias. La responsabilidad individual que implica la reintegración supone un acto secundario, derivado del sistema de relaciones que cada individuo mantiene en cada uno de los campos de actividad humana.

Por ello, debe definirse como intersubjetiva, como producto de la interacción con el otro. El reconocimiento, por parte de dos o más personas de instrumentos culturales que se comparten, sugiere proponerlos, trasvasarlos o extrapolarlos desde los contextos de orígen con cierta probabilidad de éxito.

La reintegración es un constructo ligado a las nociones de dialogicidad, lenguaje social y género discursivo, elaboradas por Bajtín (1986). Este constructo permite identificar los posibles trasvases conceptuales que el sujeto puede llevar a cabo entre diferentes contextos culturales, apoyándose en determinados instrumentos. La relación y complementariedad entre estos constructos ha quedado plasmada de manera gráfica en la Figura II.

FIGURA II
Construcción de la identidad cultural individual



BAJTÍN EN CLAVE EDUCATIVA

El conjunto de propuestas que constituyen el legado científico de Bajtín, tanto conceptual como metodológico, es susceptible de ser aplicado en ámbitos distintos al de la crítica literaria. Su método de análisis del discurso contiene aspectos de gran interés para conocer mejor la realidad estudiada desde el punto de vista de las manifestaciones de sus actuantes, y ésto en referencia al ámbito educativo. Y de este conocimiento pueden derivarse importantes consecuencias para el desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje, diseño de situaciones de enseñanza, de materiales educativos, etc. Por otra parte, las sugerencias metodológicas que proponen los con-

ceptos claves de esta teoría permiten el estudio de la mediación producida por los diferentes instrumentos culturales que intervienen en los procesos educativos.

Siguiendo a Wertsch, la aproximación bajtiniana al significado, distinguiendo entre lenguajes sociales y géneros discursivos, permite acceder a las cuestiones de heterogeneidad y el papel de las herramientas (cognitivas). Es decir, un ámbito como el educativo, es susceptible de ser analizado a partir de los lenguajes sociales y los géneros discursivos que propicia, fomenta o privilegia la institución educativa. Y también es caracterizable en función de los tipos de herramientas que en ella se ponen en juego. Tal como hemos explicado en páginas anteriores, la diferenciación entre un género discursivo y otro viene apoyada por los criterios que definen los enunciados puestos en juego. Esta aproximación permite que, en función del tipo de lenguaje utilizado, estemos en condiciones de determinar contextos educativos específicos. Distintos géneros discursivos tienen conexión con situaciones de actividad diferenciadas, vinculables a su vez con herramientas cognitivas concretas y sus modalidades de uso.

Desde un punto de vista educativo, la noción de apropiación puede protagonizar un papel central en cuanto herramienta que, junto con los demás constructos de la teoria sociocultural, nos abre una via interesante para la interpretación del discurso educativo. El estudio de los procesos de dominio-privilegiación y reintegración-apropiación de los géneros discursivos de los estudiantes, nos descubre nuevas posibilidades para analizar los procesos inter e intra personales desde una perspectiva dinámica, abriéndonos una nueva vía de estudio sobre los procesos de aprendizaje.

Como han señalado Gee y Green (1998), la perspectiva del lenguaje como cultura sugiere que los llamados «modelos culturales» no son fijos ni estables sino que están abiertos a modificación, expansión y revisión por las personas en instancias concretas de comunicación. En estos contextos, las personas crean significados basados en la definición particular que hacen del contexto y en sus experiencias pasadas en diferentes contextos socioculturales. La trascendencia e importancia que se concede a las opiniones e ideas de otros sobre un tema, el eco de sus voces, la conservación y enfoque que se le da a sus opiniones resuenan y encuentran su lugar en los discursos sociales, a través de su presencia en los enunciados de otros. Los lenguajes sociales y géneros discursivos son elaboraciones culturales, que tienen un origen social vinculado a contextos específicos, que se han creado y se utilizan para facilitar niveles cada vez más elevados de intersubjetividad entre individuos según los escenarios socioculturales en que actúan las personas. En este sentido, la noción de «otredad» introducida por Bajtín como principio organizador del discurso de un individuo, constituye una pieza clave desde el punto de vista educativo, para la construcción de un espacio de intersubjetividad y comprensión mutua, necesarias para la generación de los discursos sociales, característicos de contextos institucionales, y entre ellos los vinculados a la educación formal.

Esta concepción cultural de los lenguajes se centra en la identificación de diferentes formas de uso de éstos por parte de los individuos para presentarse y representarse mutuamente los significados culturales que marcan y definen un contexto sociocultural. De este modo, al proponer o instar a los alumnos a usar determinados textos o materiales en el contexto escolar, se crean zonas para el desarrollo de relaciones con ese medio, en las que se descubren las formas de acción que aquellos sugieren y proponen a los alumnos. El establecimiento de un nexo de unión entre la acción mediada y el escenario sociocultural representa una vía de análisis que preserva las relaciones entre

instrumentos y contextos. Esta perspectiva que permite examinar el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico, en el marco de escenarios socioculturales concretos, ha sido enriquecida por las aportaciones de Mijaíl Bajtín. Nociones como *dialogicidad, lenguaje social y género discursivo*, permiten examinar las interrelaciones que se producen entre las acciones mediadas y los escenarios en los que se desarrollan, o si se quiere, entre los procesos psicológicos y los contextos culturales que les sirven de marco.

Los instrumentos mediadores como canalizadores educativos

Desde la perspectiva sociocultural, la investigación sobre la acción educativa y el papel jugado por los instrumentos mediadores para propiciar el aprendizaje, sufre un giro respecto a los fundamentos que han venido siendo dominantes hasta ahora. La tradición empírica y las corrientes cognitivas han venido imponiendo modelos y metodologías de investigación e intervención, pero se han manifestado limitadas en algunas facetas, fundamentalmente a la hora de interpretar determinadas situaciones o procesos. Estudiar la acción, sus agentes o los instrumentos (medios) de manera aislada es un error. Los instrumentos mediadores están inevitablemente ligados a la acción. Los medios no tienen ninguna capacidad por sí mismos. Bajo el paradigma sociocultural, partiendo de una unidad de análisis: la acción mediada, es posible estudiar con nuevas claves los procesos de enseñanza, apoyándonos en constructos como los que la teoría de Bajtín propone. En la exposición de los diferentes conceptos aquí presentados, se han ido planteando algunas de las posibles conexiones o aplicaciones al campo educativo. Diversos estudios (Ramírez, 1995; Cros, 1995; Gutiérrez, 1995) se han centrado en el proceso de transformación que genera la introducción de un sistema complejo como es la escritura en el discurso oral de los sujetos. De esta forma, aparecen formas complejas como la oratoria o la retórica. La internalización de estas formas por parte de los sujetos se realiza a través de actividades «académicas» que se organizan en instituciones como la escuela. En este sentido, Ramírez señala que los debates organizados en las clases de educación de adultos constituyen una práctica discursiva a través de la cual los alumnos ponen a prueba formas de diálogo más complejas cuyo objetivo no es sólo producir un cambio en la audiencia sino también en el propio autor del enunciado (Ramírez, Sánchez y Santamaría, 1996; Ramírez y Wertsch, 1997). Por su parte, Cross (1995) apunta que el discurso educativo es un discurso esencialmente argumentativo, que se caracteriza por la influencia del código escrito en las diversas formas que adopta la comunicación oral: conferencia, clase magistral, debate, entrevista, etc.

De hecho, ya podemos encontrar algunos trabajos de investigación basados en la perspectiva sociocultural, que están trasladando las contribuciones realizadas por Bajtín para intentar comprender y explicar diversos fenómenos, que originen modelos y pautas de acción en la práctica educativa. En este sentido, Fernándes (1996) se apoya en los constructos de dialogicidad e intertextualidad para analizar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por parte de los niños. Por su parte, Uemura (1996) partiendo de una perspectiva transcultural, focaliza su atención en el proceso de socialización de los niños en la cultura japonesa, observando los diversos lenguajes sociales y géneros discursivos adoptados en la familia y en la escuela así como sus formas de utilización para la transmisión de patrones culturales. En otro trabajo, Staragina (1998) analiza en niños de preescolar (dos a cinco años), la relación que se establece entre las formas orales y escritas. La selección de palabras

viene determinada por el conocimiento del niño de géneros discursivos primarios (orales). Este estudio analiza el papel de una propuesta formativa que crea condiciones específicas de aprendizaje para favorecer la elaboración de géneros discursivos secundarios (escritos).

La mente humana en lugar de interactuar con los problemas planteados por el entorno, participa, cada vez más, en relaciones indirectas mediadas por sistemas de intrumentos simbólicos cada vez más elaborados (Kozulin, 1994, p. 135). Esto tiene implicaciones para la investigación sobre nuevas tecnologías y medios de comunicación que están apareciendo y se van rapidamente incorporando como instrumentos mediadores en prácticas sociales. El estudio del papel de estos nuevos instrumentos en la enseñanza y, en general, en las actividades de las instituciones educativas sugieren nuevos horizontes en el conocimiento sobre y para la práctica educativa.

El establecimiento de un vínculo entre las acciones que desarrollan los sujetos apoyadas en producciones culturales y los escenarios socioculturales en las que las realizan, constituye el objeto de análisis de la línea de investigaciones socioculturales que exploran las relaciones entre instrumentos y contexto. En esta línea de indagación sobre la importancia del contexto, en la construcción e interpretación de contenidos televisivos, diversos textos procedentes de la corriente de estudios culturales (Curran y Otros, 1998; Morley, 1992; Silverstone, 1994) han analizado las relaciones entre las producciones culturales (de diversa índole) y los contextos socioculturales en que se insertan desde un punto de vista dinámico, como entidades mutuamente influyentes que forman parte de un mismo proceso. De esta forma, se reconoce la capacidad de acción a los telespectadores para realizar lecturas diferentes a la más lineal e inserta en el texto. Aplicado al estudio de la mediación apoyada por la televisión, Morley (1986) distingue entre tres tipos de lecturas: dominante, negociada y opuesta, basándose en la descodificación e interpretación que el espectador hace de los distintos programas. Las experiencias en distintos contextos y el contacto con diversos textos culturales anteriores sobre temáticas próximas, son voces que resuenan y constituyen materiales básicos para la interpretación de los programas por parte de los usuarios.

En esta línea, Pindado (1998) analiza las relaciones de los niños con la televisión como una relación mediada por el modelo familiar (relaciones padres-hijos), y por las relaciones de los padres con el medio; así como los usos sociales que le dan al medio televisivo, propiciando interpretaciones y significados de los contenidos televisivos diferentes según los contextos. Las iniciativas emprendidas para comprender y explicar los procesos de mediación apoyados por una variedad de instrumentos culturales de gran impacto social con el objeto de sugerir y propiciar modelos y pautas para la práctica educativa, constituyen aún hoy un ámbito poco explorado, pero de creciente interés para el enfoque sociocultural.

Los conceptos aportados por Bajtín en relación con el papel mediador del lenguaje sugieren la exploración de formas de mediación apoyada en otras producciones culturales y basadas en el uso de lenguajes alternativos de gran complejidad en algunos casos. Las modernas tecnologías han introducido nuevas formas de comunicación. Características como la pluridireccionalidad, acceso simultáneo a diferentes fuentes o la actividad de emisor y receptor, entre otras, han generado transformaciones definitivas en los procedimientos comunicativos. Estas nuevas situaciones traen como consecuencia una transformación del papel del usuario y por extensión, también una transformación del contexto. Desde esta perspectiva, es posible fundamentar una interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concebidos como procesos mediados por instrumentos

culturales, lo cual debe propiciar una mejor y más argumentada aplicación de medios y materiales educativos, de manera que podamos entender más profundamente la trascendencia e incidencia reales que estos medios tienen en quienes aprenden con ellos.

Diferentes géneros discursivos se ajustan a diferentes situaciones de actividad. De manera que examinando el uso de aquellos en un ámbito sociocultural, podemos llegar a establecer distinciones detalladas entre tales situaciones de actividad.

Los géneros discursivos en la escolarización formal

Los estudios que desde hace tiempo analizan las complejas relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, tienen interés para un número creciente de campos científicos. Profundizar en las implicaciones cruzadas entre discurso, acción social, marco cultural, e identidad individual, resulta trascendente para ámbitos científicos como la psicología, la sociología, o la antropología. Pero desde una perspectiva global, resulta evidente el interés de una interpretación de estas inter-relaciones en clave educativa.

En realidad, un contexto sociocultural concreto, puede ser caracterizable por el hecho de que en él, desempeñe un papel dominante un determinado género discursivo. Desde esta perspectiva, en el ámbito de la escolarización formal, parecen darse géneros discursivos particulares. Lo que Wertsch denomina «géneros discursivos de la educación formal» (1993, p. 134). Algunas de sus peculiaridades son identificables en la medida que toman formas muy concretas, como las siguientes: a) gran parte de los enunciados formulados por el docente son instrucciones (Hickmann y Wertsch, 1978); b) hay una tendencia a utilizar esquemas clasificatorios, buscando una racionalización de la realidad (Bordieu, 1984); c) la utilización de «preguntas instruccionales» —en las que obviamente su formulador conoce la respuesta— (Mehan, 1979). De hecho, el grado de dominio del género discursivo característico de las instituciones educativas, por parte de los profesores, es una vía que permite detectar su nivel experiencial.

Por otra parte, el alumno de la escolarización formal, dedica esfuerzos específicos a asimilar este género discursivo, que inicialmente le es ajeno, pero sin embargo necesario para «sobrevivir» en este contexto cultural. El mismo proceso, dirigido al dominio de géneros discursivos específicos, se dará en otros marcos institucionalizados.

Según Smolka (1996), en la actualidad podemos hablar de tres referentes teóricos sobre el discurso que están influyendo en el desarrollo de investigaciones psicológicas y educativas: La perspectiva semiótica (Henriques y otros, 1984); la psicología Discursiva (Edwards y Potter, 1992; Edwards, 1995) y el enfoque de la acción mediada.

Wertsch propone el estudio de la acción mediada como reveladora de la relación entre los instrumentos mediadores que propone (e impone) el escenario sociocultural (escolar) y el uso único y exclusivo que de ellos realizan los individuos. La mediación semiótica proporciona un vínculo crucial entre los contextos históricos, culturales e institucionales y el desarrollo de un tipo de pensamiento más abstracto y complejo, que en determinados casos persigue la descontextualización, como ocurre con los conceptos científicos. Las consideraciones teóricas en torno a las dimensiones caracterizadoras del enunciado como unidad de acción mediada abren el camino para el estudio del papel mediador de los instrumentos en la construcción de la identidad cultural de los sujetos así como para la constatación de las características específicas del discurso educativo —privilegiación de géneros discursivos propios de los contextos educativos—. En

este sentido, una dimensión significativa en el análisis sociocultural del discurso educativo se refiere al hecho de que los sujetos usan y dominan estos instrumentos culturales en actividades socialmente significativas, lo que les posibilita la regulación de la propia conducta y del pensamiento.

Como señala Santamaría (1997), las influencias sociales sobre el funcionamiento psicológico individual concurren en dos planos: uno microsocial de «interacciones cara a cara» y, otro macrosocial, que hace referencia a las instituciones en las que los individuos se desarrollan y actúan en el marco de una cultura. Las formas en que se representa la cultura en distintos contextos de actividad hacen referencia a las estructuras de participación social que rigen los derechos y obligaciones comunicativas de los participantes, a los fines sociales instituidos, a las normas y patrones de conducta que rigen en cada espacio social; también los contenidos y las estructuras conceptuales que constituyen una disciplina académica, suponen una forma de representación de la cultura que se manifiesta en la selección, organización y presentación del conocimiento, derivado del bagaje histórico-cultural de la humanidad, a los alumnos.

Las normas, costumbres y valores que constituyen la cultura de estas instituciones no son estables y normativos sino que se construyen y generan vinculados a los contextos de actividad en situaciones cara a cara. En este sentido, Rockwell (1997) valora la necesidad de repensar la relación entre cultura y escuela. Los centros escolares son muy heterógeneos en cuanto a las prácticas que en ellos se realizan, así como las formas de entender el papel de los mismos por el conjunto de la comunidad escolar.

> El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos y negocian las normas escolares. A la vez, en cada escuela o grupo hay márgenes variables para realizar construcciones propias. Los sujetos involucrados se apropian tiempos y espacios en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales. (Rockwell, 1997, p. 32).

De este modo, Gutiérrez (1995) plantea que las interacciones que se producen en contextos escolares (situación de aula) influyen de forma sustancial en la cultura del aula y en el discurso que los estudiantes se apropian. Sin embargo, aunque el discurso puede considerarse una instancia de la cultura, el conocimiento del que los individuos se apropian no es una duplicación del conocimiento de la comunidad, sino que los sujetos continuamente renegocian y reinterpretan los significados cuando ellos interactúan y participan en conversaciones en una variedad de contextos culturales. El lenguaje, desde esta perspectiva, se convierte en una rica fábrica de enunciados con influencias sociales, históricas y culturales de los contextos en los cuales existe y se desarrolla (Bajtín, 1986). Los sujetos construyen sus ideas en interacción social con los enunciados de otros; esta forma de proceder social se utiliza por los sujetos en sus enunciados como un proceso interno de construcción de conocimientos e ideas. La adquisición de la alfabetización que tiene lugar en el contexto escolar implica la construcción y reapropiación del lenguaje a través de un segundo sistema simbólico (escritura), que transforma radicalmente la oralidad del sujeto.

La concepción bajtiniana del lenguaje como algo vivo y dinámico propone un enfoque de análisis de los procesos de producción más que el estudio del lenguaje como un conjunto unificado y estable de costumbres, normas y valores que comparten todos los miembros de una comunidad. La aplicación de este enfoque al análisis del discurso educativo tiene consecuencias sobre la naturaleza de las unidades y la integración de diferentes dimensiones en el análisis, que resultan coherentes con los principios metodológicos ilustrativos

de los constructos teóricos surgidos del enfoque sociocultural (Vygotski, 1979; Lacasa, 1994; Wertsch, 1993).

La influencia de estas consideraciones se observa en el desarrollo y propuesta de diversas líneas de trabajo. El interés de gran parte de las investigaciones socioculturales (Del Río, Álvarez y Wertsch, 1994; Forman, Minick y Stone, 1993; Moll, 1994; Rogoff, 1994; Fernández Berrocal y Melero, 1995) se han centrado en el análisis de la mediación para la comprensión y explicación de diversos fenómenos, explorando la interacción social, la adquisición y dominio del lenguaje, etc. Como señalan Gee, Michaels y O'Connor (1992), el análisis del discurso, en su doble vertiente (social e individual), puede ser una herramienta poderosa en la exploración de cuestiones teóricas y prácticas en educación.

El análisis del discurso producido en las instituciones educativas puede contribuir a revelar el proceso de construcción de estos contextos de actividad humana por parte de los sujetos que participan en ellos. Los sujetos manifiestan la selección, organización y presentación de determinados conocimientos que han sido construidos culturalmente asociados a contextos de actividad (lenguajes sociales y géneros discursivos); por otra parte, el análisis sociocultural del discurso informa del modo particular de uso que hacen los sujetos en el marco de su propia acción discursiva de estos instrumentos —asociados a contextos— y del grado de dominio que tienen de ellos a través de los criterios y razones que hacen explícitos. De este modo, el tipo de información «privilegiada» por los sujetos y las formas de manipularla y presentarla a los demás en el marco de actividades escolares, aporta la explicación sobre su concepto de los instrumentos mediadores y las formas en que éstos han servido de apoyo para la formación de conceptos.

En un estudio orientado a explorar el discurso escolar elaborado en torno a la influencia de la televisión, en el marco de la educación de personas adultas (Rebollo, 1999) se identifica una amplia gama de géneros discursivos, dibujando un perfil heterogéneo y rico en matices. Algunos de ellos, de carácter argumentativo son favorecidos específicamente por el contexto escolar, de hecho, son formas complejas de discurso influenciadas por el código escrito; su uso también supone un mayor grado de conciencia de los grupos sobre el contexto escolar y de dominio de la actividad de debate escolar. A través de ellos se muestra una visión más descontextualizada de la televisión basada en una lectura educativa de dimensiones tales como los géneros televisivos, los modelos dominates de televisión, etc. Otras formas discursivas tales como la coloquial, funcional e incitador-polemista se descubren como modalidades características de la actividad propia de un debate y aparecen, en gran parte asociadas al discurso desarrollado por el profesor-moderador. Asimismo, se han detectado otras modalidades de discurso más propias del contexto social comunitario. Su uso revela los contextos sociales de referencia de los grupos y la privilegiación de determinadas formas de acción discursiva. Estas formas discursivas expresan una aproximación a la televisión desde un plano más afectivo, vivencial e inmediato y han caracterizado el discurso escolar desarrollado por grupos de alumnos de nivel de escolarización más básico.

Finalmente, otras tradiciones de investigación en educación como el microanálisis de la interacción, la antropología cultural y la etnografía de la comunicación (Erickson, 1992; Jacob, 1997), están explorando nuevas metodologías para generar conocimientos científicos sobre los fenómenos educativos a partir de la concepción de éstos como procesos sociales que están apoyados en diferentes formas de mediación semiótica. Desde estos posicionamientos, la búsqueda de unidades de análisis, que permitan bucear en la realidad desde una concepción dinámica, tam-

bién constituye una preocupación. Recientes trabajos, que abordan este tema (Granot, 1998; Gee y Green, 1998), ponen el énfasis en la elaboración de un juego de categorías estrechamente relacionadas entre sí, a través de las cuales diferentes tipos de aproximaciones pueden contribuir a la construcción de una imagen más holística y compleja sobre los fenómenos educativos, y por tanto más ceñida a la realidad objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIL, G.: «Análisis semiótico del discurso», en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid, Síntesis, pp. 427-463, 1994.

BAJTÍN, M.: *Estética de la creación verbal.* México, Siglo XXI, 1979-1995.

— *Problems of Dostoyevsky's Poetics.* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1929-1984.

— *The dialogic imagination: Four essays.* Austin, University of Texas Press, 1986.

— *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais.* Madrid, Alianza, 1965-1987.

BLANCK, G.: «Vida y obra de Bajtín y sus Círculos», en A. Silvestri y G. Blanck (Comp.): *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia.* Barcelona, Anthropos, 1993.

BORDIEU, P.: *Distinction: A social critique of the judgement of taste.* Cambridge, Harvard University Press, 1984.

BUBNOVA, T.: «Bajtín en la encrucijada dialógica», en I.M. Zavala (Coord.): *Bajtín y sus apócrifos.* Barcelona, Anthropos, pp. 13-72, 1996.

BURKE, K.: *Language as symbolic action.* Berkeley, University of California Press, (1968).

CLARK, K. y HOLQUIST, M.: *M. Bakhtin: Life and Works.* Cambridge, Harvard University Press, 1984.

CROS, A.: «El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25 (1995), pp. 95-106.

CUBERO, M.: «Algunas derivaciones de la Teoría de la Actividad», *Infancia y Aprendizaje*, n.º 67-68, pp. 3-18, 1994.

CURRAN, J.; MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (Comp.): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo.* Barcelona, Paidós, 1998.

DE PABLOS, J.: *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño con un nivel microgenético).* Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (investigación inédita), 1995.

— «As aprendizagens mediadas: uma perspectiva sociocultural», en *Encontro «Comunicaçao, Novas Tecnologias e Aprendizagem»*, Escola Superior de Educaçao de Bragança, 1997.

— «La innovación en el aprendizaje con medios: nuevas bases teóricas y nuevas tecnologías», en *II Congreso Internacional de Comunicación. Tecnología y Educación. «Educación y Tecnologías de la Comunicación»*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 30-46, 1998.

DE PABLOS, J. y Otros: «La mediación en el marco de la investigación sobre los medios de enseñanza. La metodología microgenética», en *IInd Conference for Sociocultural Research*, Geneva. University of Geneva, 1996.

DEL RÍO, P., ÁLVAREZ, A. y WERTCSH, J.: (Eds: *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. I (Historical y Theoretical Discourse).* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.

DEWEY, J.: *Logic: The theory of inquiry.* New York: Holt, Rinehat and Winston, 1938.

DUCROT, O.: *El decir y lo dicho. Polifonías de la enunciación.* Barcelona, Paidós, 1986.

EDWARDS, D.: «Concepts, memory, and the organization of pedagogic discourse: a case study», en *International Journal of Educational Research,* 19(3) (1993), pp. 205-225.

EDWARDS, D.: «A commentary on Discursive and Cultural Psychology», en *Culture and Psychology,* 1, pp. 55-65, 1995.

EDWARDS, D. y POTTER, J.: *Discursive psychology.* London, Sage, 1992.

ENGESTRÖM, R.: Voice as communicative action. *Mind, Culture and Activity,* 2(3), pp. 193-214, 1995.

ERIKCSON, F.: «Etnographic microanalysis of interaction», en M.D. Lecompte, W.L. Millroy, y J. Preissle (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education.* New York, Academic Press, pp. 201-225, 1992.

FERNÁNDES, M.T.O.S.: «Narrative speech development: The emergence of different voices», en *IInd Conference for Sociocultural Research,* Ginebra, septiembre de 1996. Documento policopiado, 1996.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO, M.A.: *La interacción social en contextos educativos.* Madrid, Siglo XXI, 1995.

FORMAN, E.A., MINICK, N. y STONE, C.A.: *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development.* Oxford University Press, Oxford, 1993.

GEE, J.P., MICHAELS, S. y O'CONNOR, M.C.: «Discourse Analysis», en M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.): *The Handbook of Qualitative Research in Education.* New York, Academic Press, pp. 227-291, 1992.

GEE, J.P.; GREEN, J.: «Discourse analysis, learning and social practice: a methodological study», en *Review of Research in Education,* 23 (1998), pp. 119-169.

GIDDENS, A. y OTROS: *La teoría social hoy.* Madrid, Alianza Universidad, 1990.

GOODY, J.: *La domesticación del pensamiento salvaje.* Madrid, Akal, 1985.

GRANOTT, N.: «Unit of analysis in transit: from the individual's knowledge to the Ensemble Process», en *Mind, Culture and Activity,* 5(1), pp. 42-66, 1988.

GUTIÉRREZ, K.D.: «Unpackaging Academic Discourse», en *Discourse processes,* 19, pp. 21-37, 1999.

HAVELOCK, E.: *La musa aprende a escribir.* Barcelona, Paidós, 1996.

HEDEGAARD, M. y CHAIKLIN, S. (Eds.): *Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice (Abstracts).* Institute of Psychology. Aarhus, Denmark, 1998.

HENRIQUES, J. y Otros: *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity.* London, Methuen, 1984.

HICKS, D.: «Discourse, learning, and teaching», *Review of research in Education,* 21 (1995-96), pp. 49-95.

HICMAN, M.: «The implications of Discourse skills in vygotski's developmental theory», en J. Wertsch (Comp.): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives.* New York, Cambridge University Press, 1985.

JACOB, E.: «Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists», *Anthropology & Education Quarterly,* 28(1) (1997), pp. 3-21.

KOZULIN, A.: *La Psicología de Vygotski.* Madrid, Alianza editorial, 1994.

KRISTEVA, J.: *Semiótica I.* Madrid, Fundamentos, 1978).

LACASA, P.: *Aprender en la escuela, aprender en la calle.* Madrid, Visor, 1994.

LEONTIEV, A.: *Problems of Development of Mind.* Moscow, Progress Publishas, 1981.

MEDVEDEV, P.: *El método formal en los estudios literarios.* Madrid, Alianza, 1928-1994.

MEHAN, H.: Learnign lessons. Cambridge, Harvard Universty Press, 1979.

MOLL, L. (Comp.): *Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.* Buenos Aires, Aique, 1994.

MORLEY, D.: *Family television. Cultural power and domestic leissure.* London, Comedia, 1986.

— *Television, audiences and cultural studies.* London, Routledge, 1992.

MORSON, G.S.; EMERSON, C.: *Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics.* Stanford, Stanford University Press, 1990.

ONG, W.: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.* London, Routledge, 1982.

PINDADO, J.: «A propósito de las relaciones familia-televisión», en *Comunicar*, 10 (1998), pp. 61-67.

RAMÍREZ, J.D. y Otros: «Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural», en *Monografías de Educación de Adultos*, n.º 5 (1988). Junta de Andalucía.

RAMÍREZ, J.D.: *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

RAMÍREZ, J.D., SÁNCHEZ, J. y SANTAMARÍA, A.: «Making Literacy: A Dialogic Perspective of Discourse in Adult Education», en J. Valsiner y HG. Voss (Eds.): *The Structure of Learning Processes.* Norwood, N.J., Ablex (cl), 1996.

RAMÍREZ, J.D. y WERTSCH, J.V.: «Discourse in Adult Classroom. Rethoric as Technology for Dialogue», en L. Resnick, R. Saljo, C. Pontecorvo y B. Burge (Eds.): *Situated Cognition and Technologycally Supported Environments.* Berlin Heilderberg, Springer-Verlag (cl), 1997.

REBOLLO, M.A.: *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas.* Tesis doctoral (inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla, 1999.

ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona, Paidós, 1993.

ROMERA, J. GARCÍA-PAGE, M. y GUTIÉRREZ, F. (Eds.): *Bajtín y la literatura.* Madrid, Visor, 1995.

ROCKWELL, E.: «La dinámica cultural en la escuela», en A. Álvarez, (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación.* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

SANTAMARÍA, A.: *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de las interacciones en educación de personas adultas.* Tesis doctoral (inédita). Departamento de Psicología Básica, Universidad de Sevilla, 1997.

SAWYER, R.K.: «Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity», en *Mind, Culture and Activity*, 2(3), pp. 172-192, 1995.

SCRIBNER, C. y COLE, M.: «Cognitive consequences of formal and informal education», en *Science*, 182 (1973), pp. 533-559.

SCHNEUWLY, B. (Ed.): *II Conference for socio-cultural research (Abstracts).* Geneva, University of Geneva, 1996.

SILVESTRI, A.: «Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia», en A. Silvestri y G. Blanck (Comp.): *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia.* Barcelona, Anthropos, 1993.

SILVERSTONE, R.: *Television and Everyday Life.* London, Routledge, 1994.

SMOLKA, A.L.: «Voices on discourse: some conceptions and issues in psychological studies», en *II Conference for Sociocultural Research*, Ginebra, 11-15 de septiembre de 1996, 1996.

STARAGINA, I.: «A Bakhtinian Approach to speech in the teaching of Writing», en M. Hedegaard , M y S. Chaiklin, S. (Eds.): *Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice (Abs-*

tracts). Aarhus (Denmark), Institute of Psychology, pp. 174 y 175, 1988.

TODOROV, T.: *Mikhail Bakhtin. The dialogical principle*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981-1985.

UEMURA, K. y Otros: «The development of dialogicality in child's utterance», *en IInd Conference for Sociocultural Research*, 11-15 de septiembre de 1996, Ginebra. Documento policopiado, 1996.

VOLOSHINOV, V.N.: *Freudianism. A Marxist Critique*. New York, Academic Press, 1926.

— *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial, 1929-1992.

VYGOTSKI, L.: «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores», en *Obras Escogidas. Vol. III*. Madrid, Visor, 1995.

WERTSCH, J.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.

— *Voces de la mente*. Madrid, Visor, 1993.

— «The primacy of mediated action in sociocultural studies», en *Mind, culture and activity*, 1(4), pp. 202-208, 1994.

— *Mind as Action*. New York, Oxford University Press, 1997.

ZAVALA, I.M.: «Dialogía, voces, enunciados: Bajtín y su círculo», en G. Reyes (ed.): *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid, Ediciones El Arquero, pp. 79-134, 1989.

— *La postmodernidad y Mijaíl Bajtín: Una poética dialógica*. Madrid, Espasa Calpe, 1991,

— *Bajtín y sus apócrifos*. Barcelona, Anthropos, 1996.

ZINCHENCO, V.P.: «Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind», en J.V. Wertsch (Ed.): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 94-118, 1985.



LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: AGREGADO, ESTRUCTURA Y SISTEMA

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA (*)

RESUMEN. Con la creciente complejidad tanto del entorno escolar (diversidad del alumnado, cambio cultural, aceleración del cambio tecnológico, etc.) como de la escuela misma (diferenciación interna, multiplicación de las demandas recibidas, proliferación de los grupos profesionales, formalización y racionalización de los procesos), la eficacia de los centros de enseñanza depende, cada vez menos, de la eficacia individual de sus agentes (fundamentalmente los profesores) y, cada vez más, de la eficacia del todo como organización. Para analizar este problema me sirvo de la Teoría de Sistemas, que aplico retomando una idea de la teoría de la comunicación —concretamente de Wilden, pero que, por otra parte, popularizó entre nosotros Ibáñez: la diferencia entre agregado (la suma de los individuos), estructura (las relaciones entre ellos) y sistema (las relaciones entre las relaciones), que hasta cierto punto puede hacerse corresponder con las concepciones mecánica, cibernética y orgánica (u organísmica) de los sistemas dinámicos.

¿Por qué son tan *decepcionantes* a menudo las escuelas? ¿Por qué si, teóricamente, están formadas por *profesionales* vocacionales y responsables, si todos afirman y parecen ser conscientes de la importancia de la educación, sus resultados son tan discutibles? ¿Por qué lo que se supone, eufemísticamente, una *comunidad* de intereses o, al menos, de propósitos entre el profesorado, el alumnado y las familias, suele revelarse más bien como una inacabable sucesión de desencuentros?

La tesis que voy a argumentar es simple: la complejidad del entorno al que se enfrentan los centros de enseñanza requiere una organización y un funcionamiento complejos, pero los intereses particulares —sobre todo del profesorado— hacen que esa complejidad se reduzca al nivel mínimo imprescindible para la conservación de la organización en sí y de los nichos que los individuos ocupan en ella, pero insuficiente para el buen desempeño de las funciones que tiene el sistema escolar para con el sistema social. Me serviré para ello de algunos conceptos de la Teoría General de los Sistemas que pueden, creo, arrojar luz sobre el problema[1].

Esta teoría goza de buena salud en al ámbito del análisis de las organizaciones (incluyendo prácticamente a todas las disciplinas que confluyen en él: administra-

(*) Universidad de Salamanca.

(1) La fuente canónica es BERTALANFFY (1968), aunque no pretendo hacer una aplicación ortodoxa. De más interés para sociólogos puede ser BUCKLEY (1967).

ción, sociología, economía, psicología...), la perspectiva de la Teoría de Sistemas en el ámbito escolar tiene especial interés por dos motivos:

El primero es que, a medida que pasa el tiempo y se desarrolla y complejiza el sistema educativo la educación de los niños (de manera más espectacular ahora, en la escuela primaria), depende cada vez menos de un profesor (su profesor-tutor) y cada vez más de un conjunto de ellos. Esto supone que con cada uno de los cuales la relación sea, tal vez, episódica, pero que en conjunto desempeñan un papel muy importante (maestros especialistas, profesores de apoyo, cuidadores del comedor, monitores de actividades extraescolares, etc.); por tanto, depende cada vez más de la organización y de su capacidad para alentar una empresa común a través de todos estos *membra disjecta poetae*.

El segundo motivo es que el entorno en que se mueve la escuela se hace cada vez más turbulento, tanto en un sentido transversal (sincrónico o espacial, diversidad social e individual entre los alumnos), cuanto en un sentido longitudinal (diacrónico o temporal, como cambio en los fines proclamados y en los medios considerados idóneos o simplemente legítimos para su consecución), algo que se manifiesta claramente en la obsolescencia cada vez más rápida de las ordenaciones y reformas educativas (el modelo de la Ley Moyano[2] de 1857, duró más de un siglo, aunque naturalmente con numerosos retoques; el de la LGE[3], que ya nació cuestionada, apenas dos decenios; el de la LOGSE[4], pergeñado por el gobierno anterior, ya es cuestionado y se encuentra bajo el fuego graneado del actual).

SISTEMAS MECÁNICOS, CIBERNÉTICOS Y ORGÁNICOS

Un centro de enseñanza es, por definición, una organización. Y una organización es un conjunto de personas que coordinan sus actividades con vistas a uno o varios fines. Toda organización humana puede ser contemplada como un sistema o, más exactamente, como un determinado tipo de sistema. Un sistema es un conjunto de elementos organizados en cierta forma y que pueden estar más o menos delimitados tanto respecto a ellos como respecto a otros sistemas coexistentes o como parte de un sistema más amplio (subsistemas). Así, un centro de enseñanza es algo distinto de las personas —y los elementos materiales— que lo componen, de la parroquia o la empresa vecina, de la comunidad circundante o de la sociedad global. Los trabajadores, el centro y la sociedad son todos ellos sistemas (biológicos, organizativo-burocrático, político-social), pero, desde la particular perspectiva del centro mismo, pueden contemplarse, respectivamente, como los elementos, el sistema y el entorno.

Los sistemas comprenden desde estructuras estáticas o inertes, ya sean más o menos simples (un arco romano) o complejas (un cristal), hasta las más dinámicas (un ser vivo o una sociedad). No obstante, en todos los casos el sistema es algo más que la suma de las partes, es las partes y su organización. Puesto que una escuela es mucho más que un edificio, vamos a dirigir nuestro interés a los *sistemas dinámicos*, quizá los únicos que deban ser considerados sistemas en sentido estricto. Aún así, podemos discriminar distintas clases de

---

(2) Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, promulgada por el Ministerio de Fomento a partir de una Ley de Bases aprobada por el Congreso («Plan de 1857»).

(3) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Eductiva, también llamada «Ley Villar».

(4) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

sistemas según su nivel de complejidad. Se pueden hacer clasificaciones más detalladas, pero aquí nos conformaremos con señalar tres grados de organización y, por lo tanto, tres tipos de sistemas:

- Los *sistemas mecánicos*, de movimientos predeterminados y necesarios y que no pueden modificarse desde el sistema mismo (p.e., un reloj).
- Los *sistemas cibernéticos*, que son capaces de monitorizar su propio estado para mantenerse a sí mismos, pero no de modificarse (p.e., un termostato).
- Los *sistemas orgánicos* u *organísmicos*, que son capaces de procesar información y de intercambiar materia y energía con el entorno para modificarse a sí mismos (p.e., una sociedad)[5].

TABLA I
Tipos de sistemas dinámicos

	MECÁNICO	CIBERNÉTICO	ORGÁNICO
Ejemplo ilustrativo	Reloj	Termostato	Ser vivo, sociedad
Apertura al entorno	Cerrado	Cerrado	Abierto
Equilibrio interno	Estable	Homeostático	Homeorrésico
Retroalimentación	Ninguna	Negativa	Positiva
Entropía	Positiva, inevitable	Positiva, retardada	Negativa, neguentropía
Adaptación al cambio	Ninguna	Reposición	Evolución
Límites con entorno	Fijos	Fijos	Variables

La tabla I resume algunas características básicas de los tres tipos de sistemas. Una diferencia importante radica en su grado de apertura al entorno. Los sistemas mecánicos y cibernéticos son cerrados, mientras que los orgánicos son abiertos, es decir, intercambian con el entorno información, energía y recursos[6]. En consecuencia, la naturaleza de sus límites es distinta: los de los sistemas mecánicos y cibernéticos son fijos e impermeables, pero los de los sistemas orgánicos son variables y permeables (podemos determinar con exactitud, por ejemplo, los límites de una máquina de vapor, pero no así los de un partido político)[7]. Las tres clases de sistema

(5) Una buena clasificación de los sistemas más amplia que ésta, puede encontrarse en BOULDING (1956).

(6) Sobre las organizaciones como sistemas abiertos, véase CROZIER y THOENIG (1976).

(7) El problema de los límites del sistema (de la organización) ha sido cuidadosamente tratado por KATZ y KAHN (1966).

tienen que funcionar en equilibrio, pero se trata de tres tipos distintos de equilibrio: el de los sistemas mecánicos es un equilibrio estable, cuya otra cara es que, una vez roto, sólo puede ser restablecido desde fuera por una acción ajena al sistema pero en ningún caso desde o por éste mismo; el de los sistemas cibernéticos es homeostático, lo que significa que el sistema registra las desviaciones respecto del equilibrio preestablecido, siempre el mismo, y emprende unas acciones tipificadas para volver a él; el de los sistemas orgánicos es homeorrésico, lo que implica que son capaces de determinar nuevos estados de equilibrio cuando los viejos se pierden o cuando ya no corresponden a los fines perseguidos[8].

La retroalimentación (*feedback*) es el proceso por el que el sistema recibe información sobre su producto (*output*) y la utiliza como nuevo insumo o factor (*input*) en su proceso productivo o de transformación. En el sistema mecánico no hay retroalimentación alguna, es ciego ante sí y ante su entorno; en el sistema cibernético, la retroalimentación es *negativa*, es decir, se limita a registrar las desviaciones respecto de una norma o del valor de una o más variables preestablecidas; en el sistema orgánico, la retroalimentación es *positiva* y registra las características del producto, las del sistema y/o las del entorno[9]. La *entropía*, propia de todo sistema en equilibrio, es el proceso por el cual éste tiende hacia la desorganización y, en última instancia, a la muerte. Pero lo que en los sistemas cerrados y mecánicos es un proceso imparable, en los sistemas cibernéticos se retrasa gracias a la homeostasis y, en los sistemas abiertos y orgánicos puede transformarse en entropía negativa (*neguentropía*), que permite al sistema escapar a la destrucción mediante su propia diferenciación y reelaboración internas hacia niveles de mayor complejidad[10]. Podemos señalar algo similar atendiendo a las capacidades de adaptación de los sistemas a un entorno cambiante: la del sistema mecánico es nula; la del cibernético es limitada, consistente en la reposición o restablecimiento del equilibrio inicial; la del orgánico es ilimitada, ya que es capaz de cambiarse a sí mismo en un proceso de evolución (p.e., la evolución de las especies, la supervivencia selectiva o la autorreforma de las organizaciones sociales).

EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DE LA ORGANIZACIÓN

Una organización social es, al menos potencialmente, un sistema dinámico orgánico, abierto, homeorrésico, con retroalimentación positiva, neguentrópico, evolutivo y de límites variables. Esto puede predicarse lo mismo de una empresa económica o de un partido político, de un hospital o de una escuela, de un sindicato o de un club de montañismo. Nada impide que funcione como un sistema meramente mecánico o simplemente cibernético, pero, en la práctica, esto supondría su muerte acelerada, casi instantánea. El problema es bien conocido, de ahí que se subrayen siempre y de forma unánime las potencialidades destructivas de la *huelga de celo*, el *reglamentismo*, el *formalismo burocrático* (*red tape*), etc. Sin embargo, una organización social es una empresa consciente, cuyas reacciones como sistema orgánico no están aseguradas por mecanismos instintivos, como sucede con los sistemas biológicos,

---

(8) Por eso algunos autores como IBÁÑEZ (1985, p. 77) han preferido hablar de *sirremas* (correr juntos, en vez de permanecer quietos juntos).

(9) Sobre el concepto de retroalimentación, véase WIENER (1948).

(10) Véase MORIN (1984, p. 88 y ss.).

de modo que su actuación puede desplazarse en una u otra dirección a lo largo del continuo definido por los extremos mecánico y orgánico. Esto dependerá de las actuaciones de sus componentes, aunque el sistema es siempre algo más, o mucho más, que la mera suma de éstos, son ellos los únicos que poseen inteligencia y voluntad. Esto significa que una organización, como sistema orgánico que es, puede ser contemplada o tratada en ese plano o en otros que corresponden a niveles inferiores de complejidad. La tabla II resume esta idea.

TABLA II
La organización como sistema

	MECÁNICO	CIBERNÉTICO	ORGÁNICO
Componentes	Individuos	Relaciones	Metarrelaciones
Nivel de organización	Agregado	Estructura	Sistema
Relación entre el todo y las partes	El todo es igual a la suma de las partes: No añade nada	El todo es más que la suma de las partes: Complementariedad	El todo es mucho más que la suma de las partes: Sinergia
Fines que predominan en la organización	Los individuales de los elementos	La estabilidad de la organización	La función para con el entorno
Actitud requerida de los integrantes	Pasiva (mantenimiento)	Reactiva (reposición)	Proactiva (innovación)
Vida probable de los integrantes	Plácida, previsible	Insegura, contingente	Turbulenta, incierta

Podemos considerar como componentes de la organización: los individuos, las relaciones entre esos individuos y las relaciones entre las relaciones (metarrelaciones). En el primer caso, diremos que contemplamos la organización como un *agregado*, una mera suma de *elementos* individuales; en el segundo, como una *estructura*, un conjunto de *relaciones* discretas entre los individuos; en el tercero, como un *sistema* en el sentido fuerte del término, un conjunto *metarrelaciones*[11]. En cada caso cobra un sentido distinto la relación entre el todo y las partes: en el nivel del agregado, el todo no es otra cosa que la *suma* de las partes; en el nivel de la estructura es algo más, en concreto su *complementariedad* y, tratándose de la actividad de individuos, la *división del trabajo* entre ellos; en el nivel del sistema es mucho más, es la *sinergia* que surge de su cooperación, las *propiedades emergentes* que no pueden explicarse tan sólo por las de los elementos. Los fines que prevalecen son distintos en cada caso: en el nivel del agregado sólo importan los *fines particulares*, es decir, los de los elementos que lo forman, que pueden actuar en consonancia o en oposición a los de la organización; en el nivel de la estructura dominan los *fines corporativos*, el fin predominante es la organización como tal, su estabilidad y

(11) La diferencia entre estructura y sistema ha sido explorada por WILDEN (1972, p. 204 y ss.).

conservación; en el nivel del sistema lo preponderante son los *fines sociales*, la organización se convierte en un medio y prevalecen los fines para con el entorno o para con otros sistemas, es decir, las funciones.

La actitud de la organización y, por tanto, de los miembros es también distinta: en el nivel mecánico del agregado la actitud es *pasiva*, movida por la inercia y sin otra finalidad que el mantenimiento o la continuidad de lo que existe; en el nivel cibernético de la estructura es ya activa, pero meramente *reactiva*, respuesta a las alteraciones del equilibrio con la finalidad de restablecerlo; finalmente, en el nivel orgánico del sistema es algo más, es *proactiva*, iniciativa e innovación en busca de maneras alternativas o más eficaces de alcanzar los fines establecidos u otros. La vida de la organización y, para ser más exactos, de sus componentes será muy diferente en cada caso: en el plano del mero mecanismo, la vida es previsible y plácida y en todos los sentidos plana, pues cada uno puede hacer la suya sin preocuparse de la de los demás ni poder esperar nada de ella; en el plano cibernético es algo más insegura y contingente, pues está constantemente expuesta a la ruptura del equilibrio y a la necesidad de restablecerlo, si bien todo ello no supone más que un conjunto de alteraciones previsibles y respuestas estereotipadas; en el nivel orgánico, sin embargo, la situación es siempre incierta, pues no se sabe en qué sentido va a evolucionar el entorno, y la vida es, en consecuencia, turbulenta, en el sentido que da a este término la jerga de los sistemas, es decir, una sucesión de imprevistos que afrontar, problemas que resolver, etc.

LA ESCUELA COMO MONTÓN, COMO MÁQUINA O COMO ORGANISMO

Las escuelas (colegios, institutos y cualesquiera otro tipo de centro de enseñanza, ya que utilizo el término «escuela» en su sentido más genérico) son, como hemos dicho, organizaciones. Como tales pueden funcionar de formas distintas (mal o bien, coordinada o caóticamente, etc.), pueden comprender instancias con diferentes cometidos (generales o particulares, con efectos sobre toda la organización o sin ellos) y pueden suscitar diversas actitudes por parte de los elementos individuales que las componen, es decir, de sus miembros (de compromiso, de mera colaboración o de desafección). Aunque una escuela es como organización, un sistema, eso no le impide funcionar total o parcialmente como estructura o como agregado, ni que lo hagan unos u otros de sus componentes.

No es imprescindible ceñirse a la jerga de la Teoría de Sistemas para explicar las maneras tan distintas en que puede funcionar un centro de enseñanza. Numerosos centros son poco más, o no son nada más, que una suma de maestros o profesores que cuentan con una colección de aulas y clases superpuestas, sin relación alguna entre sí; es decir, funcionan como un agregado o, para decirlo más gráficamente, como una mera colección, un simple montón de individuos sin relaciones entre ellos. Otros funcionan colectivamente, cada cosa y cada persona en su sitio y un sitio para cada persona y cosa, pero más celosos de no ver alteradas sus rutinas que de cualquier otra cuestión, poniendo los medios por delante de los fines —lo que Merton (1957b, p. 53) denomina el *ritualismo burocrático*— y la organización por delante de su función —*conservadurismo organizativo*—; es decir, funcionan como estructura, como una máquina exacta pero ciega, como una burocracia. En fin, no faltan —aunque sí escasean— los que lo hacen de otro modo, como un organismo vivo, como un verdadero equipo cooperativo con una unidad de propósito, unos fines comunes a los que se subordinan los medios, para decirlo con más énfasis, como sistemas orgánicos u organísmicos. La tabla III resume esta tipología.

TABLA III

La escuela como agregado, estructura o sistema

Nivel de organización	AGREGADOS	ESTRUCTURAS	SISTEMAS
Sistema dinámico	MECÁNICO	CIBERNÉTICO	ORGÁNICO
Se sitúan en primer plano de la organización	Los elementos, las piezas, i.e. el profesorado y otros	Las relaciones, i.e. la división del trabajo heredada	Las metarrelaciones, i.e. el proyecto colectivo
Suficiente en el caso la etapa de	Las escuelas unitarias, por su unicidad	Las escuelas graduadas, por su uniformidad	Las escuelas complejas, ante diversidad y cambio
Centro de decisión privilegiado en el centro	El maestro o el profesor individuales	El claustro, la dirección del profesorado	El consejo, la dirección de la comunidad escolar
Tiene su expresión ritual documental principal en .	El Reglamento de Régimen Interno	El Proyecto Curricular de Centro	El Proyecto Educativo de Centro
Actores colectivos	Sindicatos Claustro-asamblea	Administración ordinaria	MRPs, etc. Instancias políticas
Modelos de profesionalidad subyacente	El docente como titular de un ámbito exclusivo	El funcionario como burócrata móvil y polivalente	El educador como miembro de un equipo cooperativo

En la *escuela-agregado*, el primer plano del escenario y de la actividad lo ocupan los elementos, es decir, los maestros y profesores individuales y otros profesionales (cuidadores, orientadores, psicólogos, terapeutas, conserjes, monitores...) cada uno de los cuales actúa a su aire sin preocuparse de lo que hacen los demás, salvo que crea verlo entrar o producir efectos sobre lo que considera su terreno exclusivo.

En la *escuela-estructura* el primer plano lo ocupan las relaciones entre los elementos, que se manifiestan en lo esencial como complementariedad y división del trabajo: el maestro especialista depende del tutor, el tutor del profesor de apoyo, el profesor de apoyo del trabajador social, los monitores de extraescolares de los maestros ordinarios, etc., cada uno recoge o sufre en cierto modo la labor del otro, pero la cooperación es puramente pasiva, rutinaria, consistente en no defraudar las expectativas.

En la *escuela-sistema*, por el contrario, dominan las metarrelaciones, el sistema como tal, los fines de la actividad educativa, a los cuales se subordinan los medios, sean éstos la organización misma como estructura o las actividades de los individuos. Esto se manifiesta como un proyecto no simplemente declarativo sino vivo y presente, contra el cual son valorados en todo momento y, si es necesario, reformulado tanto en su estructura (las relaciones) como en sus elementos (las actividades individuales).

Hay que decir que cada uno de estos niveles de organización ha podido resultar suficiente en una etapa de la evolución del sistema escolar pero no así en la siguiente. O quizá sea mejor decir que, a medida que pasamos de un nivel de organización a otro, de un nivel de complejidad a otro, las perspectivas y actitudes propias del anterior se revelan obsoletas. En la *escuela unitaria* (un maestro con alumnos de dis-

tintos tipos y edades), la organización coincide con el individuo, porque el individuo es la escuela, y el nivel de agregado coincide con el nivel de sistema, de modo que la actuación individual del docente no requiere ningún suplemento especial, es suficiente por sí misma. El viejo dicho: «Cada maestrillo tiene su librillo», puede leerse así en positivo, como expresión de la idea de que cada docente tiene que hacer frente a una situación distinta pero encontrará, en todo caso, la forma de hacerlo. En la *escuela graduada* (cada docente dedicado a impartir *una* especialidad a *un* grupo de edad), la organización coincide con la estructura, porque la división del trabajo es la organización. Ya no impera el *librillo* individual, sino el programa común del que se jactaba aquel ministro francés ante el asombrado parlamento inglés: «En este momento, en todos los liceos franceses se imparte la misma lección». El *librillo* aquí es, simplemente, un estorbo, la reminiscencia de una época pasada o la reivindicación extemporánea de una autonomía ya imposible. Pero las escuelas han alcanzado hoy un nivel superior de complejidad, ya no se trata simplemente de dividir y repartirse los alumnos por edades y materias, sino de abordar de modo expreso y sistemático otra serie de cometidos asociados directamente a los objetivos educativos o subproducto de las condiciones en que éstos se persiguen: tutoría, orientación, pedagogías compensatorias, diagnóstico, diversificación curricular, actividades extraescolares, transportes, comedores, relaciones con el entorno, relaciones institucionales con las familias, gestión de los centros, informatización de los procesos administrativos, etc. El alumnado, por otra parte, no es ya ni la infantil *tabula rasa* de la escuela unitaria ni el seleccionado y homogéneo público de la escuela graduada, sino una población diversa. Esto provoca el paso de la escuela graduada, con su organización relativamente simple, a lo que, a falta de mejor término, llamaré *escuela compleja*. En ésta, la organización ya no puede reducirse al agregado (el individuo) ni a la estructura (la división del trabajo), porque ya no hay una correspondencia clara entre medios y fines, ya que los mismos fines pueden ser alcanzados por distintos medios (lo que la Teoría de Sistemas llama *equifinalidad*) pero, al mismo tiempo, no está claro por cuáles, entre otras cosas porque el objeto de la actividad escolar (el alumnado) es diverso e incierto y, sobre todo, no se limita a ser tal objeto.

A los tres niveles de complejidad de la organización: agregado, estructura y sistema, corresponden tres centros alternativos de decisión. En el nivel del agregado el centro decisorio es, obviamente, el profesor individual —*cada maestrillo tiene su librillo*— pero, a costa de la coordinación (estructura) y de la cooperación (sistema). En el nivel de la estructura, los centros de decisión privilegiados son el claustro y la dirección, entendida ésta como la dirección *del profesorado* (no sobre, sino *del*). Es un lugar común para cualquiera que trabaje en un centro de enseñanza o lo observe lo bastante de cerca, que la inmensa mayoría de los claustros se dedican esencialmente a conservar y restablecer el orden, a dirimir pequeños conflictos entre el profesorado, a resistirse a las demandas de la Administración y a yugular las iniciativas de los profesores demasiado emprendedores (aunque de esto último es posible que se ocupe preferentemente el *claustro en la sombra*, el cotilleo a la hora del café). Dicho de otro modo, se dedican a mantener la estructura, a responder cibernéticamente a cualquier alteración de la temperatura interna. En cuanto a los equipos de dirección, la mayoría se conciben a sí mismos y son concebidos por el profesorado, el alumnado y las familias como una extensión de los primeros. Finalmente, en el nivel del sistema los centros de decisión esenciales son o deberían ser el consejo escolar y la dirección, pero entendida aho-

ra como dirección *de la comunidad*. El nivel de organización que llamamos de sistema, frente al de estructura o al agregado, es también el del sistema orgánico frente al cibernético o al mecánico, o el del sistema abierto frente al cerrado. Por eso, en primer término, su expresión puede y debe ser el consejo escolar como órgano conjunto de toda la comunidad escolar: profesorado (y otro personal), alumnado y familias; ya que el consejo escolar es la expresión de la apertura del sistema al entorno, del sistema-escuela al sistema-sociedad y el instrumento en principio adecuado —sin entrar ahora en una discusión detallada de su composición o sus competencias— para alentar y regular el flujo de recursos (información, energía y materia, o sea, información, trabajo y medios materiales) entre la escuela y la comunidad en la que se inserta. De lo dicho se desprende que, la pugna constante del profesor individual contra el claustro y, sobre todo, del claustro contra el consejo escolar en los centros de enseñanza, particularmente en los centros públicos, ya sea como pugna por la autonomía, por los derechos del trabajador o por el reconocimiento de la profesionalidad, no es más que la resistencia del agregado contra la estructura y de ambos contra el sistema[12].

La legislación vigente y el discurso compartido actual sobre el funcionamiento de los centros de enseñanza proporcionan una expresión ritual privilegiada a cada uno de estos niveles de organización y complejidad. El agregado se expresa ante todo en el Reglamento de Régimen Interno, que en gran parte es un catálogo de *libertades negativas*, es decir, una definición de los ámbitos de autonomía de todos y cada uno de los integrantes individuales de la organización, en particular del profesorado y otro personal del centro. La estructura lo hace o debería hacerlo en el Proyecto Curricular de Centro, cuya función es reflejar la complementariedad y la coordinación entre los distintos elementos, es decir, sus relaciones (no se olvide que el PCC se produce sumando y no deduciendo, acumulando los proyectos particulares de curso, ciclo y etapa, y no derivándolos de un proyecto global). El sistema debería o podría hacerlo en el Proyecto Educativo del Centro, como expresión tanto de la subordinación de la estructura al sistema (de los medios a los fines) como de la apertura del sistema al entorno. Por eso, todos los centros tienen un Reglamento de Régimen Interno bastante desarrollado, son menos los que poseen un Proyecto Curricular de Centro que vaya más allá de la recopilación de los decretos de enseñanzas mínimas y muchos menos los que cuentan con un Proyecto Educativo de Centro que sea algo más que un brindis al sol.

También corresponden a cada nivel distintos actores colectivos. El nivel de agregado es el privilegiado por los claustros y por los sindicatos. Me refiero ahora a los claustros (no en cuanto que órganos colegiados de gestión, etc.), tal cual están reconocidos en la legislación, sino como formas de agregación de intereses y formación de la voluntad colectiva del profesorado, es decir, como asambleas. En cuanto a los sindicatos, si bien sus programas o su historia particular pueden otorgar mayor o menor importancia al nivel de estructura e incluso al nivel de sistema (p.e., con pronunciamientos o propuestas sobre la organización del sistema educativo, proyectos de reforma, grandes modelos alternativos, etc.), su práctica, dominada siempre por la idea de conseguir la mayoría (para sus propuestas, para sus delegados...), los empuja invariablemente hacia el denominador común, hacia aquello que puede movilizar unitariamente a los elementos sin dividirlos: conseguir más por menos. En los claustros la dinámica es mucho más clara en ese sentido, pues ahí sí que están siem-

(12) Sobre la gestión de los centros, véase FERNÁNDEZ ENGUITA (1993).

pre todos los elementos —mientras que el sindicato, al fin y al cabo, puede decidir renunciar al apoyo de una porción de ellos—; de hecho, donde los sindicatos sucumben a la dinámica —la estática, sería mejor decir— del agregado es principalmente en los claustros. El nivel de la estructura, por otra parte, es el propio de la actuación de la Administración, entendida como gestión ordinaria de una organización o un conjunto de organizaciones estables. Es el nivel en el que actúan las Direcciones y Delegaciones de las administraciones educativas (central o autonómicas) y, particularmente, la Inspección y los equipos directivos en cuanto que representantes de la Administración pública en los centros. Finalmente, en el nivel del sistema actúan o, más bien, actuaron en su momento los Movimientos de Renovación Pedagógica y, ocasionalmente, otras estructuras político-profesionales (Colegios de Licenciados, por ejemplo), al menos en sus intervenciones más ambiciosas, y lo han hecho y lo hacen las entidades propiamente políticas, los partidos políticos con sus propuestas de reforma y las autoridades públicas en los momentos en los que se trata de llevarlas a efecto.

Añadamos, por último, que a cada uno de estos niveles de organización sistémica corresponde un modelo de profesionalidad para los docentes. Al nivel mecánico, el del agregado, corresponde una idea de la profesionalidad basada en la delimitación de ámbitos exclusivos y estancos de competencias. Este es el modelo más extendido, el que transpira hoy tras las quejas por la falta de *reconocimiento* de la profesionalidad (que, en realidad, expresa el disgusto porque otros quieran pronunciarse sobre lo que hacemos), el *vaciamiento* de competencias del claustro (que, en realidad, quiere decir que ya no podemos hacer lo que queramos). Al nivel cibernético, el de la estructura, corresponde la idea del docente como un burócrata móvil, lábil y polivalente en el ámbito de la organización, que lo mismo sirve para dar clase de esto que de lo otro, para enseñar o para llevar la biblioteca, como cabría esperar de lo que es la necesidad primera de una Administración, cuyo problema es mantener en funcionamiento la estructura, tapar los huecos. Al nivel orgánico, el del sistema en sentido fuerte, correspondería otro modelo, el del profesional capaz de integrarse en un equipo, de hacer suyos los objetivos de la organización y conjugarlos con los propios, de cooperar, en suma.

UNA MIRADA AL ¿SISTEMA? EDUCATIVO

Creo que una ligera y rápida mirada es más que suficiente, siempre que no haya decidido uno de antemano qué es lo que quiere ver y lo que no. En los centros públicos de enseñanza —luego me detendré en la diferencia con las escuelas privadas, sus causas y sus consecuencias— muy particularmente, la estructura devora el sistema y los elementos los devoran a ambos. Quizá deba aclarar ya, sin más tardanza, que no pretendo lo contrario, que elementos y estructura se subsuman y disuelvan en el sistema, perdiendo toda existencia propia. En cuanto a la necesaria persistencia de los elementos, no creo que sea necesario justificar la conveniencia de la autonomía relativa del profesorado en el cumplimiento de sus funciones. Lo que sucede es que no creo en una autonomía fundada en el acotamiento de las superficies («mi aula es mía»), ni de las funciones escolares («mi función es enseñar, lo demás no me atañe»), sino en la capacitación y la responsabilidad para diagnosticar casos, afrontar imprevistos, resolver problemas, superar desequilibrios, etc.; en suma, para abordar problemas concretos sobre la base del dominio de un conocimiento abstracto, para decirlo en dos palabras, una profesionalidad clínica.

Por otra parte, no pienso que un sistema deba tener que reinventarse a sí mismo

todos los días para no dejar de serlo, por miedo a petrificarse, sino, más bien al contrario, que su estabilidad —su estaticidad— parcial como estructura le permite concentrarse en los puntos de desequilibrio, que son los que separan lo diverso de lo típico, el cambio de la continuidad, la crisis del estabilidad... En la medida en que el sistema existe como tal en sentido fuerte (como sistema orgánico y abierto) podemos considerar la estructura no como un obstáculo, sino como una condición del mismo, pues, precisamente por verse liberado de una parte de su propio funcionamiento, puede atender mejor a lo imprevisto en otras (como se decía en el siglo XIX, *la olla es el peor enemigo del socialismo*; o, dicho de otro modo, resulta difícil pensar en cambios cuando no se tiene asegurada la subsistencia).

Pero hoy, el problema de los centros de enseñanza no es éste, sino el opuesto: la petrificación del sistema en la estructura y el colapso de ambos en el agregado de los elementos. Al mismo tiempo que se han ido convirtiendo en organizaciones más complejas por la diferenciación interna de sus funciones (diversificación de su público y la aceleración de los procesos de cambio en su entorno), se ha ido degradando su funcionamiento como sistemas. Se recordará que, hasta la Ley General de Educación, existió un cuerpo de Directores cuyos miembros tenían amplias competencias en los centros como representantes de la Administración. La LGE primero, con toda su legislación complementaria, el Estatuto de Centros Docentes después, y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, por último, fueron recortando las facultades de los directores a favor de los órganos colegiados de gobierno, pero al hacerlo, los centros disminuyeron su peso en relación con el de cada profesor, debilitándose el sistema frente a la estructura y a los elementos. No habría sido así si las facultades (o más, o menos) de aquellos directores nombrados y controlados por la Administración hubiesen sido simplemente heredadas por los nuevos directores democráticamente elegidos y/o por los consejos escolares. Pero, lo que sucedió fue que las competencias no fueron a parar a los consejos sino a los claustros, en parte de derecho pero sobre todo de hecho, y que los nuevos directores y equipos directivos quedaron enteramente sometidos también al control de los claustros, y no de los consejos; es decir, al de los profesores y no al de la comunidad escolar. Una vez convertidos los claustros en instancias casi soberanas, estaba en la lógica de las cosas que se deslizaran hacia el reconocimiento de la máxima autonomía de sus elementos y reducirse a sí mismos a una función puramente negativa, cibernética, consistente en mantener las cosas como están. En la práctica esto significa, sobre todo, instancias de dirección ineficientes, con las manos atadas, que no dirigen. Por un lado, los consejos escolares, de competencias limitadas que nunca llegan a ejercer de manera efectiva ante la hostilidad, cuando no el boicot, del claustro de profesores. Por otro lado, unos equipos directivos que desempeñan en los consejos el papel de representantes fraccionales de los intereses de los profesores frente a alumnos y padres, que no desean en modo alguno suscitar fricciones con un colectivo docente que saben poco dispuesto al cambio y al que pertenecen y saben que retornarán de lleno en no mucho tiempo. Frente a ellos, triunfantes, unos claustros que hurtan las competencias a los consejos, enfrían las pretensiones de la dirección —si las hubiere— y rebajan el tono de las iniciativas de los colegas todavía no suficientemente resignados a la vida en gris.

En estas circunstancias, cabe preguntarse si las escuelas públicas son realmente públicas; y, si no lo son, a quién pertenecen o a qué intereses sirven. Aunque la defensa de los intereses corporativos (los de la estructura y de los elementos) se hace siempre bajo la consigna de la «defensa de

lo público», hay que buscar legitimidad ante y apoyo o, al menos, condescendencia por parte del público. La pretensión de que los centros de enseñanza están al servicio exclusivo del público está poco justificada. Expresiones como: «público», «propiedad pública», «servicio público», «comunidad escolar», «vocación»..., subrayan una y otra vez la pretendida finalidad altruista de la escuela, de la enseñanza, de los cuerpos docentes, etc., pero la mayoría de las veces, simplemente porque bajo ese manto se defiende mejor el nicho que los individuos y los colectivos que enarbolan esos términos de gran carga emocional, han construido para sí en las instituciones que dicen desinteresadamente defender. De hecho, hay una apropiación de la escuela pública por los cuerpos de enseñantes, apropiación que no deja de ser tal por que se limite a su usufructo.

La escuela privada juega en esto con ventaja. Sus peculiares características hacen que resulte más difícil el predominio de los elementos o de la estructura sobre el sistema. Veamos por qué:

- En primer lugar, la propiedad, tanto da que corresponda a una persona o a una asociación, no ha perdido fuerza a favor de los profesores en la misma medida en que lo ha hecho la Administración pública; ni se han desvanecido, ella o sus representantes en la Dirección, en el mismo grado en que lo han hecho en las escuelas estatales.
- En segundo lugar, su carácter a menudo confesional (centros religiosos) o simplemente militante (centros asimilados a movimientos pedagógicos, o creados por grupos con convicciones afines de cualquier tipo) facilitan cierto grado de comunidad de ideas y de propósitos entre la dirección y los trabajadores y, con frecuencia, también con su público; cuando esto sucede, con independencia de cuál sea el contenido concreto de esa comunidad, los fines comunes a la organización cobran mayor fuerza frente a los individuales y la comunicación resulta más sencilla y fluida entre los miembros y entre los grupos por ellos formados[13].
- En tercer lugar, la dependencia del mercado, aunque muy limitada —especialmente en los centros concertados— exige un flujo permanente de recursos materiales, energéticos e informacionales entre el sistema y el entorno, es decir, entre el centro y la comunidad, que obliga a aquel a funcionar con las características propias de un sistema abierto, constantemente necesitado de adaptación para sobrevivir.

Rebus sic stantibus —permaneciendo el resto de las cosas iguales, es decir, si esto fuera todo—, sería sólo cuestión de tiempo que la escuela privada devorase a la pública. Por suerte o por desgracia, otros elementos de aquélla pueden resultar disuasorios: menos medios en muchos casos, barreras a la entrada constituidas por las fuertes inversiones iniciales necesarias, mecanismos más arbitrarios de selección del profesorado, confesionalidad, nepotismo, etc. Pero, sean cuales sean los resortes que hacen aumentar el valor de la escuela pública frente a la privada, entre ellos no se encuentra ese amplio sector del profesorado cuya principal aspiración en esta vida es que le dejen en paz. Estos son, por decirlo en breve, la *quinta columna* contra la escuela pública. Cuando, en la Guerra Civil española, cuatro columnas militar-fascistas rodeaban Madrid, el infausto general Mola afirmó que había una quinta dentro de la ciudad, constituida por los informa-

(13) Ésta fue, por cierto, la principal conclusión de COLEMAN y HOFFER (1987).

dores, los saboteadores..., popularizando para siempre la expresión. Es posible que la Iglesia, el Capital, el Neoliberalismo de tantos gobernantes y el Clasismo de una parte del público, por decir cuatro, sean las columnas que acechan a la escuela pública, pero a ellas se añade, dentro, la quinta, la que a veces se basta sola para contrarrestar la elección de su clientela y para arruinar los esfuerzos de sus compañeros.

¿Qué podría contrarrestar esto? Sería absurdo asegurar el éxito para tal o cual medida o para un abanico de medidas, pero algunas saltan a la vista:

- Cambios organizativos que fortalezcan a los consejos y a los equipos directivos frente a los profesores individuales y a los claustros.
- Cambios en los sistemas de incentivos que premien a los profesores y otros trabajadores más cooperativos y penalicen a los menos.
- Cambios culturales, a favor de una mayor conciencia de la necesidad de un funcionamiento eficiente de las escuelas como organizaciones y de un compromiso con ello de los individuos, que tendrían que partir de los agentes colectivos existentes en el medio, tales como los partidos, los sindicatos, los movimientos de renovación y otras asociaciones profesionales.

En todo caso, ante cada maestro o profesor se presenta permanentemente la necesidad de decidir para quién o para qué trabaja: para sí mismo, para la organización o para la sociedad. Dicho de otro modo, y en orden inverso, si prefiere formar parte del organismo, del aparato o del montón.

BIBLIOGRAFÍA

BERTALANFFY, L. VON: *Teoría general de los sistemas.* México, FCE, (1968) 1976.

BOULDING, K.E.: «Teoría general de los sistemas: El esqueleto de la ciencia», en RAMIO y BALLART, (1956), I (1993), pp. 541-557.

BUCKLEY, W.: *La sociología y la teoría moderna de los sistemas.* Buenos Aires, Amorroutu, (1967) 1970.

COLEMAN, J.S.; HOFFER, T.: *Public and private schools compared: The impact of communities.* New York, Basic, 1987.

CROZIER, M.; THOENIG, J.C.: «The regulation of complex organized systems», en *Administrative Science Quarterly,* XXI (1976), pp. 547-570.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid, Morata, (1993) 1995.

IBÁÑEZ, J.: *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social.* Madrid, Siglo XXI, 1985.

KATZ, D.; KAHN, R.L.: *The social psychology of organizations.* New York, Wiley, 1966.

MERTON, R.K.: «Bureaucratic structure and personality», en ETZIONI, (1962).

MORIN, E.: *Sociología.* Madrid, Tecnos, (1984) 1995.

RAMIÓ, C.; BALLART, X. (comps): *Lecturas de Teoría de la Organización.* Madrid, MAP, (2 vols), 1993.

WIENER, R.: *Cybernetics.* New York, Wiley, 1948.

WILDEN, A.: *System and structure. Essays on communication and exchange.* Londres, Tavistock, 1980.

investigaciones y experiencias

SANTIAGO HIDALGO ALONSO, ANA MAROTO SÁEZ, ANDRÉS PALACIOS PICOS
Las aptitudes básicas como elemento determinante en el rendimiento en matemáticas: su influencia en los currículos de primaria

MARÍA CASTRO MORERA, JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO
Meta-análisis y modelos jerárquicos lineales: estudio analítico de las aportaciones de los índices de magnitud del efecto individual clásico y empírico bayesiano

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS, ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO
Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías

PEDRO ORTEGA RUIZ, RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS
La educación de la autoestima

MARIO DE MIGUEL DÍAZ, JOSÉ MIGUEL ARIAS BLANCO
La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria

VÍCTOR FERNÁNDEZ BLANCO, MERCEDES GARCÍA DÍEZ, JUAN PRIETO RODRÍGUEZ
Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales



LAS APTITUDES BÁSICAS COMO ELEMENTO DETERMINANTE EN EL RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS: SU INFLUENCIA EN LOS CURRÍCULOS DE PRIMARIA

SANTIAGO HIDALGO ALONSO (*)
ANA MAROTO SÁEZ (*)
ANDRÉS PALACIOS PICOS (**)

RESUMEN. Hablar de fracaso escolar en Matemáticas es hablar de un problema de continua actualidad. Buscar las causas de esta situación no es tarea sencilla. En el presente artículo se analizan algunos factores que podrían explicar este bajo rendimiento. Concretamente, encontramos que ciertas aptitudes matemáticas fundamentales como son el cálculo elemental y la visión espacial han cambiado de forma ostensible en los escolares de últimos cursos de Primaria. Nuestros datos confirman que los alumnos calculan ahora con mayor lentitud y mayores errores que antes pero han aumentado sus aptitudes espaciales. Todo esto afectaría al rendimiento en Matemáticas de manera bien diferente. Se analizan, por último, algunas propuestas de actuación en el aula en la dirección de los resultados encontrados.

Recientemente ha aparecido en la prensa nacional un artículo en el cual se dice que «los niños ingleses no saben multiplicar sin calculadora». Según el mismo, el Gobierno laborista británico acaba de presentar un plan para mejorar el nivel de los alumnos de enseñanza Primaria, la mitad de los cuales «no saben restar 203 menos cinco». Según un experto inglés encargado de poner en marcha dicho programa de mejora del rendimiento en Matemáticas «hubo un momento en los 80 en que se consideró importante que los jóvenes usaran la calculadora para facilitar su contacto con las nuevas tecnologías. Pero al dejar de lado el aprendizaje de memoria, los pupilos comenzaron a olvidarse de calcular números con su cabeza».

En nuestro país, hemos tenido ocasión de exponer ante foros pedagógicos y matemáticos el mismo deterioro de las capacidades de cálculo elemental tan importantes para el rendimiento en las matemáticas (Hidalgo et al., 1997, Hidalgo et al., 1997b, Hidalgo et al., 1998). Resultados que, por otra parte, aunque anterio-

(*) Profesor del departamento de Matemáticas. Escuela de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.
(**) Profesor del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Escuela de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.

res a las medidas del gobierno Blair, no eran nada novedosos.

Según un estudio del Ministerio de Educación «los alumnos no dominan las matemáticas» (MEC, 1997). Datos recogidos con una muestra de escolares de 12 años por investigadores del INCE permitirían afirmar que más de la mitad de los chicos y chicas de este país tienen problemas importantes de comprensión en dicha asignatura.

A principios de los años ochenta J. Delval y otros (1981) elaboran un estudio: La conexión de la enseñanza de la Matemática y la Física en la 2.ª etapa de EGB en el que constatan un bajo nivel en esos escolares y una gran desconexión entre la realidad y la enseñanza en Matemáticas presentando un elevado confusionismo en los conceptos aprendidos.

Posteriormente J. Arnal (1985), una vez puestos en funcionamiento los programas renovados para el Ciclo Medio de EGB, realiza un extenso trabajo sobre el rendimiento en Matemáticas en ese ciclo, en el que demuestra un bajo aprovechamiento matemático de esos escolares.

En esta línea de trabajo se encuentra otro estudio: *Pruebas de diagnóstico cualitativo para el rendimiento aritmético en el 3.º curso de EGB* realizado por M. García y otros (1983) en los que se proponen una modificación en el tipo de pruebas matemáticas que han de realizar los escolares para aumentar su rendimiento en esta disciplina.

Más recientemente y con la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOGSE) surgen estudios comparativos respecto del nivel de conocimientos matemáticos de los escolares. L. Balbuena y otros (1994) efectúan un trabajo: *Prueba sondeo sobre conocimientos matemáticos* en el que, tomando como punto de partida los resultados obtenidos en 1978 por una muestra de escolares de los primeros cursos de BUP y FP en una determinada prueba de conocimientos matemáticos, les comparan con los obtenidos en 1994 constatando un acusado retroceso y una notable torpeza en el manejo de conceptos que deberían conocer con soltura.

El profesor L. Rico en 1987 decía con especial acierto:

> Periódicamente cunde la voz de alarma de un descenso considerable en los rendimientos de tal o cual tópico o destreza, y se intensifican las recomendaciones y ejercicios, aparecen nuevos materiales y manuales, se redactan listas de objetivos a conseguir, destrezas a reforzar y dificultades a superar con las correspondientes estrategias. Pasado el susto, y con una ligera recomposición del programa matemático escolar enmendado en algún que otro punto, la inercia y estabilidad vuelven a adueñarse del trabajo en el aula, continuando con los mismos conocimientos salvo ligeras modificaciones, la mayor parte de vocabulario.

Es decir, el fenómeno es recurrente, no exclusivo del momento ni del sistema, y, por tanto, la búsqueda de causas y de vías de solución es un problema de tal calibre que requiere una reflexión profunda antes de emitir juicios inmediatos, y, a veces, interesados.

La Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) ha elaborado recientemente el informe TIMSS (IEA, 1996), con la participación de 45 países de los cinco continentes, en el que se exponen resultados similares a los obtenidos en nuestro país (lógicamente al intervenir un número tan importante de países hay diferencias notables entre unos y otros, pero en términos generales los datos obtenidos confirman una especial dificultad en el aprendizaje matemático).

Así pues, es descartable que la tendencia negativa en el rendimiento escolar en Matemáticas sea característico de nuestro país. Por consiguiente, habría que investigar sobre los aspectos epistemológicos intrínsecos de la propia Matemática: abstracción, disciplina, exigencia, rigor, jerar-

quización, globalización, etc., como factores importantes en el rendimiento matemático.

No obstante, aún admitiendo como incuestionable la dificultad que presentan esas características intrínsecas, los alumnos que comprenden las matemáticas y las manejan con cierta soltura afirman que son fáciles y divertidas. En el informe Cockroft (MEC, 1985) se dice:

> Tuvimos ocasión de conocer a muchos jóvenes que en la escuela les gustaban las matemáticas. Casi todo ellos, parecían encontrarse entre el grupo de los más capacitados... Con todo, otros muchos estudiantes, los menos capacitados, manifestaron que nunca les habían gustado y que no veían su utilidad. Sus críticas se encaminaban en dos direcciones: los contenidos y los métodos de enseñanza.

Por tanto, a las razones de tipo intrínseco se añaden solapadamente otros factores de carácter externo relativos a la política educativa (cambios arbitrarios y precipitados en los Planes de Estudio), a la enseñanza defectuosa (empleo de métodos inadecuados, divorcio entre las matemáticas y la realidad, desconexión entre la génesis y la transmisión de conocimientos), y los más relacionados con el propio alumno y la sociedad en la que vive.

Algunos de estos factores los hemos analizado en trabajos anteriores (Hidalgo et al., 1997c, Hidalgo et al., 1998). Entre éstos destaca por su importancia el uso abusivo de la calculadora como instrumento de trabajo en la clase de Matemáticas.

En estos trabajos se supone que ciertos «nuevos hábitos» y «modos de vida» están desarrollando ciertas aptitudes y atrofiando otras. Este cambio en la estructura aptitudinal tendría un fiel reflejo en el rendimiento escolar. Más concretamente en el caso de las matemáticas, podríamos suponer que se ha producido una disminución en las destrezas para el cálculo elemental por el uso abusivo de las máquinas de calcular y un desarrollo de las aptitudes espaciales como consecuencia de la frecuente utilización de máquinas de juego con importante presencia de lo «espacial».

Es un objetivo de nuestro trabajo presentar datos que demostrarían este cambio en el perfil aptitudinal de nuestros alumnos y alumnas. Dichos datos los exponemos en la primera parte del artículo. Dejamos para una segunda parte el análisis de la importancia que estos factores, que suponemos están cambiando, tienen en el rendimiento en Matemáticas. Terminamos realizando algunas propuestas para ser llevadas al aula en la dirección de los datos obtenidos en los apartados anteriores.

PARTE PRIMERA: ¿QUÉ HA CAMBIADO EN LAS APTITUDES BÁSICAS PARA LAS MATEMÁTICAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS?

PLANTEAMIENTO

Una de las grandes dificultades con las que nos encontramos a la hora de determinar los cambios producidos a lo largo de un período de tiempo más o menos largo es disponer de los mismos instrumentos de medida con que poder realizar comparaciones fiables de un «antes» y un «después».

En las líneas que siguen, intentamos demostrar los cambios producidos en ciertas aptitudes básicas para las matemáticas durante los últimos años. Más concretamente, comparamos la rapidez de cálculo y las aptitudes espaciales utilizando los resultados encontrados con escolares españoles de 1954, de 1981 y de 1997.

Con respecto a los primeros indicados, se trata de los baremos elaborados por el constructor del test AMPE (Secadas, 1954). Con respecto a los segundos, se trata también de los resultados obtenidos para la baremación del test PMA. Tanto el AMPE como el PMA son tests considerados paralelos tanto por el parecido total de los ítems como de la alta correlación entre las puntuaciones de un mismo sujeto en ambas pruebas.

Este tipo de pruebas estandarizadas de uso frecuente en orientación escolar son una fuente de datos bastante peculiar para el tema que nos ocupa. Si suponemos que esos baremos eran representativos de la población escolar de aquel entonces, disponemos como de una fotografía de cuán rápidos y eficaces eran dichos escolares. Faltará hacer una nueva fotografía de los actuales y comprobar si son más veloces en la realización de cálculos elementales. Necesitamos, en resumen, una nueva muestra representativa de escolares (como lo fueron en su día las utilizadas para la elaboración de los baremos de los test mencionados) y de ella un nuevo baremo que nos permita realizar inferencias estadísticas de diferencia entre ellas.

Las características de esta nueva muestra se tratarán en un apartado posterior. Adelantamos, sin embargo, que el problema estriba en saber si la muestra de escolares con la que nosotros trabajamos es de características similares a las que nos acabamos de referir de 1954 y 1981.

TABLA I
Características de las muestras

AÑOS	1954	1981	1997
Características de las muestras	Sujetos escolarizados en centros públicos y privados de nivel socioeconómico medio y bajo agrupados según curso (Bachiller Elemental y Formación Profesional) de Madrid	Sujetos escolarizados en centros públicos y privados de nivel socioeconómico medio y bajo agrupados según curso.	Sujetos escolarizados en centros públicos y concertados de todos los niveles socioeconómicos agrupados según curso (5.º y 6.º de Primaria) de Segovia
Tamaño			
9 años	—		8
10 años	—	135	370
11 años	256	208	516
12 años	326	249	211
13 años	518	251	18

En cualquier caso, no parece existir motivo alguno para considerar que los alumnos de Segovia, seleccionados de forma aleatoria y representativos de la población de referencia, se diferencien significativamente de los utilizados en los años mencionados para la construcción del test AMPE y PMA (exceptuando aspectos tales como las variables a estudiar).

Hipótesis

Dicho lo cual, es nuestra intención poner a prueba la afirmación antes comentada de que algunas destrezas básicas para las matemáticas se han desarrollado en los últimos años de manera diferente. Más concretamente, *suponemos que nuestros alumnos cada vez operan peor en cálculos sencillos y trabajan mejor en lo relacionado con lo espacial.*

Materiales y pruebas

Para poder contrastar estas hipótesis nos hemos servido de un test factorial; concretamente, del ya mencionado test AMPE-F o test factorial de inteligencia (Secadas, 1986); en esta ocasión, hemos utilizado exclusivamen-

te las escalas «N» o de cálculo y «E» o espacial. Se trata de un test fiable y de alta validez y del que se poseen baremos de años pasados. Es, además, una forma paralela de otro mencionado PMA de Thurstone.

La subescala numérica está compuesta por un conjunto de operaciones sencillas; todas ellas sumas de cuatro sumandos de no más de dos dígitos. La tarea consiste en revisar estas operaciones e indicar si el resultado es correcto. Hay un tiempo límite, por lo que se mide eficacia (se restan los errores) y rapidez (cuantas más sumas comprobadas, mejor puntuación). La subescala «E» o de aptitudes espaciales consta de 20 elementos, cada uno de los cuales presenta un modelo geométrico plano y seis figuras similares; el sujeto debe determinar, en un tiempo concreto, cuáles de estas últimas, presentadas en diferentes posiciones, coinciden con el modelo aunque hayan sufrido algún giro sobre el mismo plano.

MUESTRA

La muestra utilizada en este primer análisis está formada por escolares de 5.º y 6.º de Primaria de la provincia de Segovia.

La selección de estos alumnos y alumnas se realizó a partir de una lista de colegios públicos y concertados de Segovia, capital y provincia, que se eligieron de forma aleatoria, hasta conseguir un tamaño tal que supusiera un 40% aproximado del total de los matriculados en cada uno de los cursos 5.º y 6.º. Para compensar el mayor número de colegios en zonas rurales frente a las urbanas se estableció una relación de cuatro a uno que es la que más o menos corresponde al número de alumnos escolarizados en pueblos frente a los escolarizados en la capital. No pareció necesario estratificar por otro tipo de variables pues, dada la naturaleza de la selección de colegios, se supone que quedan representadas de forma natural (edad, sexo, clase social...).

Las tablas siguientes muestran el número de alumnos correspondiente a cada una de las distintas edades encontradas en ambos cursos, la distribución por cursos y ámbito (rural y urbano) y la representatividad de la muestra:

TABLA II

Distribución por edades, cursos y ámbito

Distribución por edades		
5.º curso		
Edad	**n**	**%**
9	8	4
10	344	65
11	165	31
Total	527	100

Distribución por edades		
6.º curso		
Edad	**n**	**%**
10	26	4
11	351	58
12	211	35
13	18	3
Total	606	100

Distribución por cursos y ámbito		
5.º curso		
Ámbito	**n.º colegios**	**%**
Rural	23	80
Urbano	6	20
Total	29	100

Distribución por cursos y ámbito		
6.º curso		
Ámbito	**n.º colegios**	**%**
Rural	31	84
Urbano	6	16
Total	37	100

TABLA III
Distribución por ámbito

	URBANO		RURAL		TOTAL	
CURSO	Muestra	Total	Muestra	Total	Muestra	Total
5.º	237	631	290	740	527	1.371
6.º	203	682	403	842	606	1.524

TABLA IV
Representatividad de la muestra

	5.º CURSO		6.º CURSO		TOTAL	
	N.º alumnos	% Sobre el total	N.º alumnos	% Sobre el total	N.º alumnos	% Sobre el total
Muestra	527	39	606	40	1.133	40
Total Segovia	1.371	100	1.524	100	2.895	100

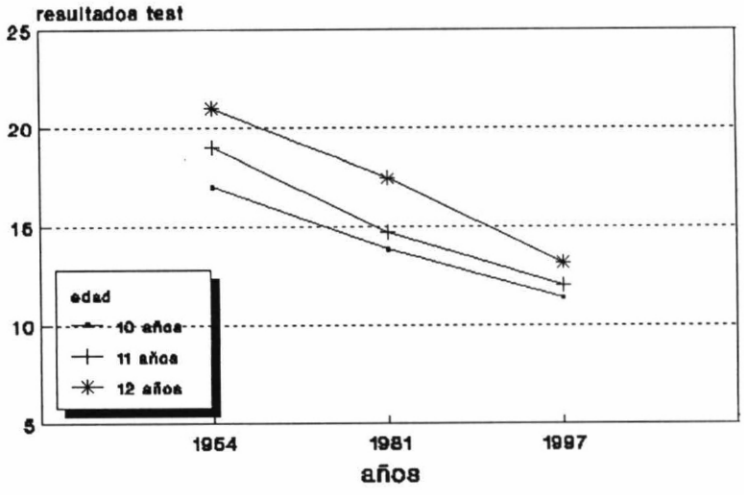
RESULTADOS

Los resultados de las pruebas de rapidez de cálculo los presentamos resumidos en el cuadro adjunto. En él, además de los obtenidos con nuestros escolares, hemos anotado los encontrados con la misma prueba en el año 1989:

TABLA V
Datos más relevantes del test de cálculo

	10 Años			11 Años			12 Años		
	1954	1981	1997	1954	1981	1997	1954	1981	1997
Media	17,00	13,83	11,39	19,00	14,69	12,01	21,00	17,43	13,17
D. Típica	7,03	6,63	6,42	5,33	7,22	5,28	5,21	6,37	5,07

FIGURA I
Resultados del test de cálculo
(Años 1954, 1981 y 1997)



La comparación entre unos y otros datos arroja resultados claros: *hay un retroceso en el rendimiento de las pruebas de rapidez de cálculos elementales, en los tres grupos de edad estudiados.*

Se observa, asimismo, *una importante tendencia a decrecer los rendimientos comparados a medida que aumenta la edad de los alumnos:* la diferencia entre una media y otra a la edad de 10 años es de algo menos de cuatro unidades, esta misma diferencia es de algo menos de seis unidades a los 11 años y aumenta a las siete unidades a los 12 años. En otras palabras, asistimos a un retroceso en la rapidez de cálculo de nuestros alumnos comparados con otras generaciones más acusado a medida que aumenta la edad. En términos gráficos, se produce un desplazamiento a la izquierda de la distribución de las puntuaciones en la prueba de rapidez de cálculo correspondiente al año 1996.

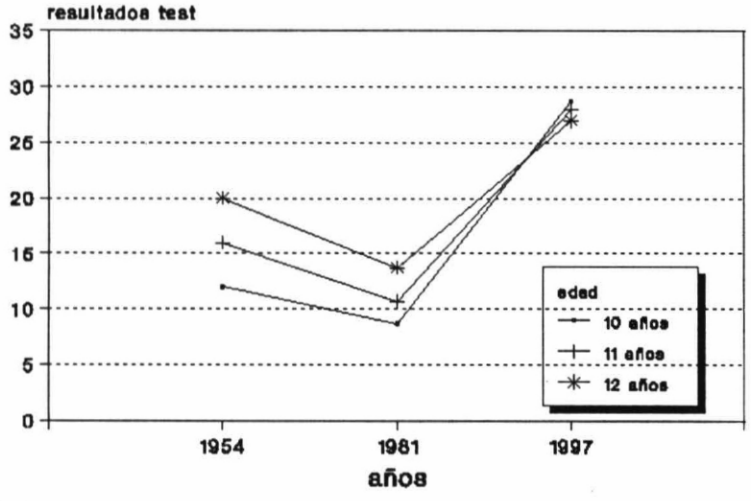
Más todavía, los resultados obtenidos en 1997 denotan un significativo estancamiento en las calificaciones de los escolares al avanzar la edad lo que incidiría, aún más, en la escasa potencialidad numéricas de los mismos.

Los resultados de la prueba espacial los presentamos resumidos por edades en la siguiente tabla:

TABLA VI
Resultado de las pruebas espaciales

	10 Años			11 Años			12 Años		
	1954	1981	1997	1954	1981	1997	1954	1981	1997
Media	12,00	8,69	28,73	16,00	10,68	27,94	20,00	13,73	27,03
D. Típica	7,42	11,02	14,30	8,72	10,13	10,37	16,13	7,28	17,35

FIGURA II
Resultados del test espacial
(Años 1954, 1981 y 1997)



Tomando los datos en su conjunto, se constata en los tres grupos de edad *una mejoría ostensible en los niveles aptitudinales espaciales que oscila entre los 11 y 17 puntos (desde el año 1954 al 1997).* Sin embargo, es interesante resaltar la inflexión que en este factor suponen los resultados de 1981. Este hecho podría ser explicado considerando la diferente importancia que ciertos modos de ocio de nuestros escolares (utilización de juegos como el Tetris, por ejemplo) ha tenido en estos últimos años y que hemos tenido ocasión de analizar recientemente (Hidalgo et al., 1997c).

Conclusiones

Como habíamos supuesto, los datos obtenidos podrían apoyar la hipótesis de un importante cambio en los perfiles aptitudinales de los escolares actuales.

La dirección del mismo dependería del factor considerado: aumento del valor promedio en los espaciales, disminución en la rapidez de cálculo. Lo que confirmaría nuestros planteamientos iniciales.

PARTE SEGUNDA: APTITUDES BÁSICAS Y RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS

Hipótesis

Como hemos sugerido en la primer parte, existen indicios razonables de la importancia de ciertas destrezas básicas para el rendimiento en Matemáticas.

A continuación ponemos a prueba una hipótesis tan simple como limitada en cuanto a la explicación de los bajos rendimientos en Matemáticas: *los alumnos rinden menos ahora que antes porque los alumnos de ahora operan con mayor lentitud y con más errores que antes y esto influye en el rendimiento final en Matemáticas.*

Recordamos que parte del enunciado ha sido ya analizado en la primera parte. Nos quedaría por demostrar que existe alguna relación entre estas destrezas y una prueba de conocimientos matemáticos. Establecida esta relación, estaremos en condiciones de concluir que, dado que hay una relación significativa entre aptitudes básicas y rendimiento en Matemáticas y que hay un claro retroceso en esas destre-

zas básicas en nuestros alumnos, este descenso aptitudinal podría explicar, al menos en parte, los bajos rendimientos en matemáticas.

Material

Además del test utilizado anteriormente, en esta segunda parte cada alumno ha realizado una prueba de conocimientos matemáticos. Estas pruebas, una para 5.º y otra para 6.º de Primaria, pretenden medir los contendidos del temario del curso anterior que domina un alumno al comienzo del curso siguiente (En el anexo I pueden consultarse algunos datos psicométricos como son las distribuciones de los resultados para cada curso, los índices de dificultad de cada ítems y las medias normalizadas por bloques de contenidos).

La estructuración de este tipo de pruebas, a los efectos de elección de preguntas, se suele hacer por contenidos; es decir, se considera un conjunto de cuestiones relativas a cada uno de los grupos temáticos del nivel educativo: números y operaciones; medida; formas geométricas y situación en el espacio; organización de la información. Sin embargo, en nuestro caso hemos preferido efectuar una clasificación atendiendo a las aptitudes y a las facultades intelectuales necesarias para la resolución de los distintos ejercicios incluyendo, naturalmente, cuestiones de los cuatro grupos temáticos mencionados.

Los ejercicios propuestos en esta prueba de conocimientos han sido elaborados teniendo en cuenta la siguiente distribución, (consultar dichas pruebas en el anexo II):

- *Ejercicios de cálculo directo:* Su resolución únicamente requiere la aplicación directa de operaciones aritméticas elementales. (37,5% del total para 5.º y 33,3% para 6.º).
- *Ejercicios de comprensión lógica:* Su resolución requiere un proceso previo de comprensión y de deducción lógica para finalmente realizar el cálculo directo sobre los datos deducidos en el proceso de comprensión. (12,5% del total para 5.º y 14,8% para 6.º).
- *Ejercicios de comprensión reglada:* Su resolución requiere un doble proceso previo antes de la ejecución: la comprensión y el conocimiento de los conceptos y reglas matemáticas marcados en este nivel educativo. (25% del total para 5.º y 29,62% para 6.º).
- *Ejercicios de tipo geométrico:* Su resolución requiere únicamente aplicar nociones topológicas y geométricas. (25% del total y 22,2% para 6.º).

Muestra

La misma que en la primera parte.

Resultados

Hemos calculado los diferentes estadísticos para cada uno de los cursos (5.º y 6.º) y para los tres grupos de edades principales (11, 12 y 13 años) en los dos test psicométricos (aptitudes numéricas y espaciales) y en las pruebas de conocimiento (una para 5.º y una para 6.º de Primaria).

Los resultados de las correlaciones entre las subescalas «N» y «E» del test factorial y las pruebas de conocimientos matemáticos los presentamos en la tabla siguiente en la que, además, hemos calculado y anotado el coeficiente de determinación.

TABLA VII

Correlación entre ciertas aptitudes matemáticas y una prueba de conocimientos (por cursos escolares)

	Aptitudes numéricas		Aptitudes espaciales	
	5.° curso	**6.° curso**	**5.° curso**	**6.° curso**
Correlación	0,31	0,53	0,30	0,42
C. Determinación	0,096	0,28	0,09	0,18

Estos mismos cálculos, dan los valores siguientes utilizando como variable la edad de los alumnos.

TABLA VIII

Correlación entre ciertas aptitudes matemáticas y una prueba de conocimientos (por edades)

	Aptitudes numéricas				Aptitudes espaciales			
	10	**11**	**12**	**Todas**	**10**	**11**	**12**	**Todas**
Correlación	0,30	0,40	0,56	0,42	0,32	0,38	0,42	0,38
C. Determinación	0,09	0,16	0,31	0,18	0,10	0,15	0,18	0,15

Las cuantías de las correlaciones son, en todos los casos, significativas estadísticamente. Un análisis más pormenorizado evidencia una correlación menor en las aptitudes espaciales tanto por cursos como por edades. Además, en ambos casos la correlación aumenta a medida que lo hace la edad.

Es decir, la covariación entre conocimientos y destrezas se hace más intensa en las edades mayores de las contempladas (concretamente pasa a ser 0'56 a los 12 años). Con este último dato y el coeficiente de determinación correspondiente en la mano, podemos decir que algo más del 25 % de los resultados de la prueba de conocimientos están determinados por las puntuaciones obtenidas en una prueba de rapidez de cálculos elementales y sencillos. Aplicando este razonamiento al ámbito escolar nos permitiría concluir que una cuarta parte al menos de lo que sucede con el aprovechamiento en una clase de Matemáticas está determinado por la rapidez o lentitud con la que operan los alumnos. Este mismo razonamiento aplicado al factor espacial nos llevaría a concluir que un 15 % del resultado obtenido en la asignatura de Matemáticas podría estar determinado por las capacidades espaciales de los alumnos.

Conclusiones

Las correlaciones encontradas nos permiten afirmar que existe una significativa re-

lación entre una prueba de conocimientos matemáticos y ciertas aptitudes básicas.

Aunque existen algunas diferencias por la edad, podemos establecer como regla general que los alumnos con bajas aptitudes para el cálculo elemental o con pocas destrezas por falta de ejercitación en dichas operaciones tendrán un menor aprovechamiento en Matemáticas.

En todo caso, la importancia de estas aptitudes para el cálculo como factor de rendimiento matemático crece significativamente con la edad.

PARTE TERCERA: UN PROGRAMA ESPECÍFICO DE ENTRENAMIENTO PARA LOS ESCOLARES. SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN MATEMÁTICAS

Hipótesis

Tras haber estudiado en anteriores apartados la evolución de las aptitudes matemáticas básicas y la relación que guardan con el rendimiento en Matemáticas, nos planteamos en esta última parte medir la incidencia que un plan de adiestramiento tiene sobre el rendimiento en Matemáticas.

Es nuestra intención en este apartado poner a prueba la siguiente afirmación: *El decrecimiento de la capacidad de cálculo elemental se puede corregir mediante la puesta en práctica de programas sencillos y sistemáticos de adiestramiento lo que repercute en el rendimiento global en Matemáticas.*

Materiales y pruebas

Para poder contrastar esta hipótesis hemos utilizado dos pruebas de conocimientos matemáticos (análogas a las empleadas en la parte segunda) de dificultad semejante realizadas por los alumnos y alumnas antes y después del adiestramiento.

El programa de adiestramiento consistió en ejercitar a los alumnos durante una parte del curso escolar en cálculos aritméticos simples. La duración del tiempo de ejercitación fue de un trimestre (en el último). En estos meses, los alumnos realizaron ejercicios de cálculo durante aproximadamente 15 minutos diarios.

Estos ejercicios de entrenamiento consistentes en la realización de sumas y restas sencillas pretendían la potenciación de la capacidad de cálculo elemental mediante la reiteración y la creación de un hábito hacia las operaciones aritméticas.

Muestra

Hemos utilizado dos muestras, una como grupo experimental (con ejercitación), otra como grupo de control (sin ejercitación). La primera de ellas está compuesta por un total de 79 escolares de 5.º y 6.º de Primaria a los que se sometió al programa de adiestramiento. La segunda, compuesta por un total de 50 escolares de 5.º y 6.º de Primaria de otro colegio público a los que no se sometió al adiestramiento y de características similares a las anteriores. Este último grupo realizó las pruebas de conocimiento inicial y final en las mismas fechas que el grupo adiestrado. La utilización de un grupo de control tenía como objetivo medir el efecto de la maduración de los alumnos sin la influencia de un programa de entrenamiento. Las muestras seleccionadas lo fueron de entre los profesores que mejor disposición manifestaron dado el alto grado de compromiso que para llevar adelante esta experiencia se exigía. Estas unidades estaban ubicadas en lo «urbano» y no presentaron diferencias en ninguno de los apartados analizados anteriormente.

TABLA IX

Distribución de las muestras por edades y cursos

Muestra con adiestramiento			
Edad	**N.º Alum.**	**Curso**	**N.º Alum**
10	35	5.º	35
11	37	6.º	44
12	7	Total	79

Muestra sin adiestramiento			
Edad	**N.º Alum.**	**Curso**	**N.º Alum.**
10	13	5.º	23
11	26	6.º	27
12	11	Total	50

RESULTADOS

Como era lógico, tras el periodo de entrenamiento, los alumnos mostraron un aumento en sus destrezas de cálculo sencillo de forma ostensible; situación que no se produjo en el grupo que no recibió entrenamiento. Este resultado, sin embargo, sólo demuestra que el periodo de entrenamiento fue adecuado. Los datos pertinentes a la hipótesis se obtienen de la comparación de los resultados en la prueba de conocimientos «antes» y «después» del periodo de entrenamiento en el grupo experimental y de control.

En las siguientes tablas mostramos la evolución de las medias en las pruebas de conocimientos inicial $\bar{x}_I$ y final $\bar{x}_F$, así como sus desviaciones típicas en estos dos grupos en los dos cursos estudiados.

TABLA X

Medias obtenidas en las pruebas inicial y final antes y después del adiestramiento (5.º de Primaria)

	Prueba inicial		Prueba final		Diferencia	
Curso	$\bar{x}_I$	S_I	$\bar{x}_F$	S_F	$\bar{x}_I - \bar{x}_F$	**N**
5.º sin	55,40	2,61	73,60	2,83	18,20	23
5.º con	44,64	2,70	68,14	2,77	23,50	35

Todos los valores que aparecen en las tablas posteriores son cuantificados sobre el valor máximo de 100 y en todos los casos se ha constatado que la diferencia entre las medias es significativa con nivel de confianza (n.d.) $\alpha = 0,05$.

TABLA XI

Medias obtenidas en las pruebas inicial y final antes y después del adiestramiento (6.º de Primaria)

	Prueba inicial		Prueba final		Diferencia	
Curso	$\bar{x}_I$	S_I	$\bar{x}_F$	S_F	$\bar{x}_I - \bar{x}_F$	**N**
6.º sin	46,85	2,48	66,66	2,71	19,81	27
6.º con	45,11	2,03	73,95	2,18	28,84	44

Observando dichas tablas, el nivel de conocimientos de los alumnos aumenta significativamente en todos los grupos al avanzar el curso académico, haciéndose mayor a medida que lo hace la edad (mayor en 6.º que en 5.º), lo que nos hace advertir la importancia que adquiere el momento en que se realice un estudio genérico sobre el rendimiento matemático de los escolares. Un informe emitido sobre el nivel de conocimientos en enero sería sustancialmente distinto a otro evaluado en mayo o junio. La madurez, el conocimiento de más reglas, la reiteración, el hábito, ... son factores que influirán indefectiblemente en esta modificación y que pueden marcar el resultado de uno de estos informes con los que de vez en cuando nos pretenden informar sobre el rendimiento escolar.

Del conjunto de variables que intervienen en el aumento del nivel de conocimientos entre la prueba inicial y la final hemos pretendido, en la medida de lo posible, aislar el efecto del adiestramiento. Observando las tablas anteriores se aprecia que la diferencia de medias es mayor, en los dos cursos, en el grupo con adiestramiento (en 5.º se pasa de una diferencia de medias de 182 en el grupo sin adiestramiento a 235 en el grupo adiestrado, y en 6.º se pasa de una diferencia de 198 a 288).

Para mayor abundamiento se adjuntan las siguientes tablas que calibran la mejora obtenida por el grupo de alumnos sometidos al adiestramiento en los cuatro tipos de ejercicios componentes de la prueba de conocimientos.

TABLA XII

Medias obtenidas en los ejercicios de cálculo directo

Curso	$\bar{x}_I$	S_I	$\bar{x}_F$	S_F	$\bar{x}_I - \bar{x}_F$	**N**
5.º	34,60	3,75	66,49	4,18	31,89	35
6.º	34,84	3,58	67,42	3,72	32,58	44

TABLA XIII

Medias obtenidas en los ejercicios de cálculo lógico

Curso	$\bar{x}_I$	S_I	$\bar{x}_F$	S_F	$\bar{x}_I - \bar{x}_F$	**N**
5.º	62,85	3,88	75,71	3,93	12,86	35
6.º	61,36	3,39	69,31	3,02	7,95	44

TABLA XIV
Medias obtenidas en los ejercicios de cálculo reglado

Curso	$\bar{x}_I$	S_I	$\bar{x}_F$	S_F	$\bar{x}_I - \bar{x}_F$	N
5.º	50,00	3,61	72,04	3,68	22,04	35
6.º	53,12	2,87	83,36	2,49	30,24	44

TABLA XV
Medias obtenidas en los ejercicios de geometría

Curso	$\bar{x}_I$	S_I	$\bar{x}_F$	S_F	$\bar{x}_I - \bar{x}_F$	N
5.º	45,71	2,68	65,47	3,13	19,64	35
6.º	40,15	3,22	65,90	3,53	25,75	44

En ellas observamos que la mayor variación se produce en los ejercicios de cálculo directo (318 en 5.º y 325 en 6.º), la menor en los ejercicios de cálculo lógico. Estos resultados nos inducen a pensar, con las mismas limitaciones antes apuntadas, que el aumento en el conocimiento de nuevas reglas y algoritmos matemáticos, al transcurrir el tiempo y por efecto de la escolarización ha incidido de forma positiva en el cálculo reglado y en geometría, pero que el adiestramiento sistemático ha actuado relevantemente en la capacidad de cálculo elemental (grupo temático de mayor crecimiento)

No podemos asegurar con total certeza que el mayor aumento en el rendimiento de las clases a las que se ejercitó en cálculos sencillos se debe a dicho entrenamiento y no a otras variables imposibles de controlar (p.e., que hayan madurado más o aprendido más deprisa). Pero el dato es lo suficientemente alentador como para realizar un juicio optimista sobre la influencia de este tipo de entrenamiento.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, podemos elevar las siguientes conclusiones:

- El decrecimiento de la capacidad de cálculo elemental se puede corregir mediante la puesta en práctica de programas sencillos y sistemáticos de adiestramiento.
- El adiestramiento sistemático tiene incidencia en el nivel de conocimientos de los alumnos.

CONCLUSIÓN FINAL: ALGUNAS PROPUESTAS DE ACCIÓN EN EL AULA

Una vez evaluada y contrastada la modificación aptitudinal del alumno, su correlación con el rendimiento escolar en Matemáticas y la posibilidad de intervenir mediante estrategias de entrenamiento, parece obligado buscar propuestas sobre las que dirigir los esfuerzos del educador en Matemáticas.

De todos los resultados obtenidos con anterioridad se deducen, en nuestra opinión, dos direcciones básicas sobre las que orientar las propuestas de acción en el aula:

- Incluir en la programación didáctica un tiempo y un espacio para que el alumno, sin ningún instrumento de cálculo, pueda ejercitarse en las destrezas para el cálculo elemental de forma constante y continuada mediante la realización de programas específicos de adiestramiento.
- Potenciar lo «espacial» o «geométrico» en el conjunto de la programación Matemática.

Ya hemos estudiado, en el anterior apartado, la posibilidad de aumentar la capacidad de cálculo elemental con programas sencillos y sistemáticos de refuerzo y, además, evaluar la mejora que puede producir en el rendimiento global en matemáticas. El empleo de recursos didácticos, tales como determinados juegos de adivinación de números, puede ser una forma estimulante y divertida para lograr la motivación del alumno en la realización de las operaciones aritméticas.

La segunda de las direcciones es potenciar lo «espacial» o «geométrico» en el conjunto de la programación Matemática. Utilizando una terminología simplista, diríamos que buscamos la «geometrización de la Aritmética».

Es necesario aprovechar la actual cultura icónica reflejada en el perfil geométrico o espacial de los alumnos, dando una mayor presencia geométrica y topológica en los contenidos, y utilizando procedimientos geométricos en procesos aritméticos. Dicho de otra manera, «geometricemos», en la medida de lo posible, la aritmética.

BIBLIOGRAFÍA

AMPE: «Aptitudes mentales primarias: test PMA». TEA, Madrid, 1979.

BALBUENA, L. , DE LA COBA, D. y DE LIS A.I.: «Prueba sondeo sobre conocimientos matemáticos», en *Revista de la Sociedad Canaria Isaac Newton,* n.º 24, abril, Canarias, 1994.

CASTRO, E., RICO, L. y E. CASTRO: «Números y operaciones. Fundamentos para una aritmética escolar», en *Síntesis*, Madrid, 1987.

CASTRO, E.: «Exploración de Patrones Numéricos mediante Configuraciones Puntuales». Granada. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, Granada, 1994.

CHAMARRO, M.C: «El curriculum de medida en Educación Primaria y ESO y las capacidades de los escolares», en Revista de Didáctica de las Matemáticas, Uno; n.º 10, octubre, 1996.

DELVAL, J.: «La conexión de la enseñanza de las Matemáticas y la Física en la segunda etapa de EGB». ICE-UAM, Madrid, 1981.

FERRÉS, J.: «Educación y televisión». Paidós, Buenos Aires, 1984.

GARCÍA, M., PINILLA, P. y RAMÍREZ, M.T.: «Pruebas de diagnóstico cualitativo para el rendimiento aritmético en el tercer curso de EGB». IV Jornadas sobre aprendizaje y enseñanza de las Matemáticas. Santa Cruz de Tenerife, 1984.

HIDALGO, S., MAROTO, A., PALACIOS, A.: «Evolución de la rapidez de cálculo y su influencia en los currícula de Primaria», en *Actas del II Congreso sobre el currículo y la formación de profesores de matemáticas.* León, 1997a.

— «Algunas hipótesis sugestivas sobre la influencia de los nuevos modos de vida en el rendimiento en Matemáticas». Congreso Internacional Pedagogía 97. La Habana (Cuba), 1997b.

— «Influencia de la televisión sobre el pensamiento matemático», en *Actas de I Congreso Internacional de Formación y Medios*. Segovia, 1997c.

HIDALGO, S., MAROTO, A., PALACIOS, A.: «Rendimiento escolar en Matemáticas en la provincia de Segovia». Caja Segovia, Segovia, 1998.

KAZUKO, C.: «El niño reinventa la aritmética». Aprendizaje-Visor, Madrid, 1994.

MCLUHAN, M.: «Comprender los medios». Paidós, Buenos Aires, 1994.

MEC: «Lo que aprenden los niños de Primaria. Evaluación de la Educación Primaria». MEC, Madrid, 1997.

NEUMAN, D.: «Existen problemas específicos en los primeros cursos de la escuela», en *Revista de Didáctica de las Matemáticas.* Uno, n.º 9 julio, 1996.

PERALTA, J.: «Principios didácticos e históricos para la enseñanza de las Matemáticas». Huerga y Fierro, Madrid, 1995.

SECADAS, F.: «Test de inteligencia AMPE», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* Madrid, 1954.

— «Test factorial de inteligencia AMPE-F». TEA, Madrid, 1986.

THURSTONE, Th. G.: «Primary mental abilities of children», en *Educational and Psychology* 1, 1941.

VV.AA.: «Aptitudes mentales primarias: test PMA». TEA, Madrid, 1979.

YELA, M.: «Los factores de orden superior en la estructura de la inteligencia», en *Revista de Psicología General y Aplicada,* XVIII, 1963.

ANEXO I

Análisis estadístico de las pruebas de conocimientos

Resultados globales de las pruebas de conocimientos (número de aciertos)

RESULTADOS DE 5.º		
N.º aciertos	n	%
0-1	6	1
2-3	3	2
4-5	19	4
6-7	54	10
8-9	55	11
10-11	69	13
12-13	86	16
14-15	65	12
16-17	76	14
18-19	49	9
20-21	29	5
22-23	14	3
24-25	7	2
Total	**527**	

RESULTADOS DE 6.º		
N.º aciertos	n	%
0-1	4	1
2-3	10	2
4-5	19	3
6-7	29	5
8-9	65	11
10-11	80	13
12-13	87	15
14-15	89	15
16-17	93	16
18-19	54	10
20-21	45	7
22-23	26	4
24-25	6	1
Total	**606**	100

Índice de aciertos, errores y omisiones (en %) en cada una de las preguntas (5.º Primaria)

	ACIERTOS			ERRORES			OMISIONES		
	Total	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano	Total	Rural	Urbano
N.º Preg.	n	n	n	n	n	n	n	n	n
1	90	92	87	9	7	12	1	1	1
2	47	52	41	18	37	40	15	11	19
3	62	62	62	30	30	31	8	8	7
4	59	63	52	35	30	42	6	7	6
5	53	58	47	37	30	44	10	12	9
6	76	77	75	20	19	39	4	4	4
7	71	68	75	17	16	17	12	16	8
8	59	58	53	24	20	30	17	22	12
9	44	47	40	47	43	52	9	10	8
10	86	86	84	11	10	13	3	4	3
11	28	28	23	46	41	52	28	31	25
12	33	33	33	42	31	56	25	36	11
13	35	35	37	40	29	52	25	36	11
14	44	39	50	27	25	31	29	36	19
15	39	31	48	32	32	31	29	37	21
16	73	79	66	20	14	28	7	7	6
17	45	41	50	50	53	47	5	6	3
18	28	30	29	51	48	55	21	22	21
19	26	22	32	62	65	50	12	13	10
20	45	48	43	27	23	31	28	29	26
21	80	78	32	11	9	12	9	12	6
22	35	36	34	52	48	58	13	16	8
23	48	42	56	26	26	26	26	32	18
24	40	34	48	34	35	33	26	31	19

Valores medios

	TOTAL			RURAL			URBANO		
	A	E	O	A	E	O	A	E	O
MEDIA	13,20	8,15	3,86	13,21	7,31	4,44	12,76	9,16	3,24

A = Aciertos; E = Errores; O = Omisiones

Índice de aciertos, errores y omisiones (en %) en cada una de las preguntas (6.º Primaria)

	ACIERTOS		ERRORES		OMISIONES	
N.º Pregunta	n	%	n	%	n	%
1	352	58	253	42	1	1
2	524	87	74	12	8	1
3	481	80	105	17	20	3
4	350	58	126	21	130	21
5	390	65	75	12	141	23
6	178	30	275	45	153	25
7	306	50	151	25	149	25
8	316	52	130	22	160	26
9	321	53	119	20	166	27
10	321	53	246	41	39	6
11	421	69	143	24	42	7
12	24	4	343	57	239	39
13	61	10	337	56	208	34
14	488	81	93	15	25	4
15	471	78	108	18	27	4
16	285	47	242	40	79	13
17	441	73	128	21	37	6
18	93	15	452	75	61	10
19	236	39	333	55	37	6
20	434	72	146	24	26	4
21	268	44	289	48	49	8
22	414	68	161	27	31	5
23	347	57	219	36	40	7
24	221	36	221	36	164	28
25	342	57	136	22	128	21
26	185	30	337	56	84	14
27	145	24	387	64	74	12

Valores medios

	TOTAL			RURAL			URBANO		
	A	E	O	A	E	O	A	E	O
MEDIA	13,86	9,32	3,90	14,19	9,18	3,71	13,26	9,57	4,25

A = Aciertos; E = Errores; O = Omisiones

Media y media normalizada de aciertos por bloques

Media normalizada de aciertos por bloques (5.º de Primaria)

	MEDIA NORMALIZADA
Cálculo reglado	4,5
Geometría	5,71
Cálculo directo	4,7
Comprensión lógica	6,83

Media normalizada de aciertos por bloques (6.º de Primaria)

	MEDIA NORMALIZADA
Cálculo reglado	5,93
Geometría	5,11
Cálculo directo	4,34
Comprensión lógica	6,92

ANEXO II
Pruebas de conocimientos

5.º Primaria

Nombre y apellidos _____
Colegio _____ Clase _____
Fecha de nacimiento _____ Edad _____

1.º— La expresión en sistema romano XXXIV equivale en el sistema decimal a:
a) 28
b) 34
c) 36

2.º— La cantidad 1.965 en el sistema decimal se descompone:
a) 5 + 6 x 10 + 9 x 100 + 1 x 1.000
b) 1 + 9 x 10 + 6 x 100 + 5 x 1.000
c) 65 + 19 x 10

3.º— El siguiente número en la serie: 4, 8, 12, 16, 20,
a) 22
b) 24
c) 28

4.º— Si sumamos dos ángulos agudos resulta:
a) Un ángulo recto
b) Un ángulo obtuso
c) Depende de la amplitud de los ángulos agudos

5.º— Completa con los números adecuados

1.936		2.134	
+	☐		☐
2.128		1.934	

6.º— Luis tiene 5 billetes de 1.000 pesetas y Juan 4 billetes de 1.000 pesetas y 10 monedas de 100 pesetas:
a) Luis tiene más dinero que Juan
b) Juan tiene más dinero que Luis
c) Luis y Juan tienen el mismo dinero

7.º— Completa con el número adecuado

$7 \times (4 + \square) = 7 \times 4 + 7 \times 2$ „ $(6 + 3) \times \square = 6 \times 4 + 3 \times 4$

8.º— Si a un número le multiplicamos por 10 y al número resultante le dividimos entre 5, resulta:
a) El mismo número
b) El doble del número
c) La mitad del número

9.º— Luis tiene 100 pesetas y da la mitad a su hermano y reparte lo que le queda entre sus 5 amigos. A cada amigo le da:
a) 10 pesetas
b) 15 pesetas
c) 20 pesetas

10.º— Indica la desigualdad correcta:
a) 0,03 < 0,3 < 0,29
b) 0,03 < 0,29 < 0,3
c) 0,03 < 0,3 < 0,2

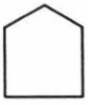
11.º— Completa con el número adecuado

2,5		1,8	
- 2,07		-1,79	
☐		☐	

12.º— Representamos una unidad dividida en varias partes. Indica la fracción correspondiente a la parte sombreada de cada una.



13.º— Traza los segmentos adecuados para que el pentágono resulte divido en tres triángulos



14.º— Luis mide 1 metro y 42 centímetros y Juan 14 decímetros y 2 centímetros:
a) Luis es más alto que Juan
b) Juan es más alto que Luis
c) Luis y Juan tienen la misma altura

15.º— Un recipiente tiene una capacidad de 125 mililitros:
a) En el recipiente no cabe $\frac{1}{10}$ de litro
b) En el recipiente cabe $\frac{1}{4}$ de litro
c) El recipiente tiene una capacidad de $\frac{1}{8}$ de litro

16.º— Un niño llega todos los días 5 minutos tarde al colegio. Si el curso tiene 240 días de clase, al final del curso el niño ha peridido:
a) 10 horas
b) 20 horas
c) 1.300 minutos

17.º— Si un ángulo mide 60º. Sus ángulos complementario y suplementario miden:
a) 30º el complementario y 120º el suplementario
b) 40º el complementario y 130º el suplementario
c) 20º el complementario y 140º el suplementario

18.º— En la figura hay:
a) 8 triángulos
b) 6 triángulos
c) 4 cuadrados



19.º— Luis ha bebido 3 botellas de agua de un cuarto de litro cada una y Juan ha bebido 4 botellas de agua de un tercio de litro cada una:
a) Luis ha bebido más que Juan
b) Juan ha bebido más que Luis
c) Luis y Juan han bebido lo mismo

20.º— Completa la serie siguiente:

4,2	+	3,1	=		x	2	=	

6.º Primaria

Nombre y apellidos _____
Colegio _____ Clase _____
Fecha de nacimiento _____ Edad _____

1.º— Tres amigos toman tres bocadillos al día cada uno. ¿Cuántos bocadillos se toman en una semana entre los tres?
a) 36
b) 63
c) 21

2.º— Si tu propina semanal es 100 pts. y tienes tres deudas de 10 pts. cada una ¿cuánto dinero te queda después de pagar las deudas?
a) 80
b) 60
c) 70

3.º— En una pastelería hacen 2.520 pasteles y los distribuyen en bandejas de una docena. ¿Cuántas bandejas necesitará esa pastelería?
a) 210
b) 230
c) 241

4.º— Completa poniendo el número que falta

$$\frac{\square}{100} = 1{,}23 \qquad \frac{\square}{100} = 0{,}15 \qquad \frac{\square}{1.000} = 12{,}35$$

5.º— Halla los números que faltan en las siguientes igualdades

$$\frac{6}{5} = \frac{\square}{15} \quad ,, \quad \frac{3}{7} = \frac{9}{\square} \quad ,, \quad \frac{1}{3} = \frac{\square}{27}$$

6.º— Luis come 3/4 de un pastel y Miguel como los 2/3 de otro pastel igual al de Luis
a) Luis y Miguel comen igual
b) Luis come más pastel que Miguel
c) Miguel come más pastel que Luis

7.º— Completa las operaciones

$$\frac{3}{25} + \frac{4}{25} = \square \qquad \frac{3}{7} + \frac{-5}{21} = \square \qquad 5 + \frac{5}{3} = \square$$

8.º— Representamos una unidad dividida en varias partes. Indica la fracción correspondiente a la parte sombreada de cada una.



9.º— La cantidad 325 se descompone de la siguiente manera:
a) 3 x 100 + 2 x 5
b) 5 + 2 x 10 + 3 x 100
c) 5 x 100 + 2 x 10 + 3

10.º— Alfredo pesa 37 Kg. y 400 g. y Oscar pesa 600 g. menos que Alfredo. Entre los dos pesan:
a) 74 Kg.
b) 74 Kg. y 200 g.
c) 75 Kg. y 300 g.

11.º— Los ingredientes para hacer un pastel para 6 personas son de 300 g. de harina, 30 g. de mantequilla y un vaso de leche. ¿Qué cantidad de cada ingredientes es necesaria para hacer un pastel para 36 personas?
a) 1 Kg. y 800 g. de harina, 160 g. de mantequilla, 6 vasos de leche
b) 1 Kg. de harina, 180 g. de mantequilla, 3 vasos de leche
c) 1 Kg. y 800 g. de harina, 180 g. de mantequilla, 6 vasos de leche

12.º— El depósito de un coche tiene una capacidad de 50 l. Si el precio del decilitro de gasolina es de 12 pts. ¿Cuánto dinero costará llenar el depósito?
a) 5.000 pts.
b) 6.000 pts.
c) 600 pts.

13.º— María mide 1 m. y 43 cm. y se sube a una silla que tiene una altura de 70 cm. para coger un juguete que está a 2 m. de altura
a) María no llegará a coger el juguete
b) María sí llegará y le sobran 13 cm.
c) María sí llegará y le sobran 3 cm.

14.º— Un tren tiene su hora de salida a las 19 h. y 16 min., debido a una avería sale con 2 h. y 47 min. de retraso. ¿A qué hora salió el tren?
a) A las 21 h. y 3 min.
b) A las 22 h. y 3 min.
c) A las 22 h. y 13 min.

15.º— En un cajón hay 3 camisas blancas y 2 azules. Sacamos sin mirar una camisa
a) Es más probable que la camisa sacada sea blanca
b) Es más probable que la camisa sacada sea azul
c) Es igual de probable que la camisa sea blanca o azul

16.º— En una bolsa metemos 15 bolas numeradas del 1 al 15. Sacamos una bola de la bolsa
a) Es más probable que la bola sea par
b) Es más probable que la bola sea impar
c) Es igual de probable que sea par o impar

17.º— El número de diagonales de un polígono de n lados es $\frac{n \times (n-3)}{2}$ El decágono tiene
a) 40 diagonales
b) 45 diagonales
c) 35 diagonales

18.º— Si un ángulo mide 30º, sus ángulos complementario y suplementario miden:
a) Complementario 70º, suplementario 120º
b) Complementario 60º, suplementario 150º
c) Complementario 65º, suplementario 145º

19.º— La suma de los cuatro ángulos de un cuadrilátero es:
a) Dos rectos
b) Dos llanos
c) Tres rectos

20.º— La zona sombreada del rectángulo de la figura de base 8 cm. y altura 5 cm. tiene un área de
a) 40
b) 16
c) 24



META-ANÁLISIS Y MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES: ESTUDIO ANALÍTICO DE LAS APORTACIONES DE LOS ÍNDICES DE MAGNITUD DEL EFECTO INDIVIDUAL CLÁSICO Y EMPÍRICO BAYESIANO

MARÍA CASTRO MORERA (*)
JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO (*)

RESUMEN. Se analizan los procedimientos sistemáticos para la síntesis de resultados procedentes de distintas investigaciones. En concreto, se centra en las aportaciones del procedimiento de síntesis más consolidado, el meta-análisis. En este trabajo se analizan comparativamente las aportaciones del índice meta-analítico por excelencia: la magnitud del efecto individual. En la literatura científica aparecen perfilados dos tipos diferenciados de estimadores de la magnitud del efecto individual: clásico y empírico-bayesiano. Sin embargo, no se encuentra un estudio analítico de las aportaciones de ambos estimadores. Los resultados muestran el mejor comportamiento del estimador empírico-bayesiano. Este estimador, aunque tiende a infravalorar levemente el valor paramétrico central, es clara y sistemáticamente más eficiente que el clásico. Se comprueba que los estimadores empíricos-bayesianos, propuestos dentro de la perspectiva de los modelos jerárquicos lineales, suponen una clara aportación frente a los estimadores clásicos. Su comportamiento estadístico es aceptable y mejor que el de los estimadores tradicionalmente empleados.

INTEGRACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN COMO MEDIDA DE RACIONALIDAD ANTE EL AVANCE CIENTÍFICO

La historia de la investigación educativa está compuesta por cientos de miles de experimentos con el objetivo común de mejorar la educación en algunos de sus ámbitos. En cada una de las investigaciones se ha invertido una no desdeñable cantidad de recursos económicos y, más importante aún, de recursos humanos. Sin embargo, teoría y práctica educativa se han visto muy poco alteradas por la aplicación de los resultados encontrados. En muchas áreas educativas, actualmente, el problema no radica en la carencia de evidencias experimentales que validen o falseen una determinada hipótesis, sino precisamente en lo contrario, en el exceso de resultados, normalmente incongruentes entre sí. Esta ausencia de resultados coherentes dificulta la toma de decisiones para el desarrollo de un cuerpo teórico sistemático y para la puesta en marcha de progra-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

mas de intervención realmente eficaces, puesto que, desde la investigación no se puede ofrecer una respuesta unívoca.

En cualquier ámbito de estudio, es fácil que el investigador caiga en la tentación de plantearse realizar nuevos estudios que aclaren «de una vez por todas» la situación. Sin embargo, en Ciencias Sociales y, más concretamente, en Ciencias de la Educación el mito del único y definitivo estudio resulta una completa farsa (Rosnow y Rosenthal, 1989). Los resultados de una nueva investigación pasan a la cada vez más abultada lista de conclusiones incongruentes entre sí, sin aportar mucho más y necesitando siempre una nueva investigación, la *n+1*, que resuelva el problema educativo planteado. De tal modo que, en lugar de formar un ovillo ordenado y estructurado, los nuevos esfuerzos pueden liar aún más la madeja. Dentro de esta dinámica, es fácil caer en la «falacia epistemológica», por la cual la realidad o la naturaleza de los fenómenos que investigamos es igual a lo que se observa. Desde el realismo científico, se apunta que el papel de la ciencia y del conocimiento es el desarrollo de teorías que permitan explicar los fenómenos estudiados y probar esas teorías con criterios racionales (House, 1991).

La solución, por tanto, no pasa por rechazar anteriores esfuerzos a través de un «borrón y cuenta nueva» sino por utilizarlos. Así, es posible afirmar que el avance de la Ciencia, y fundamentalmente en las Ciencias Sociales, debe proceder de forma acumulativa, sin que esto signifique, en ningún caso, la renuncia a la realización de estudios individuales. Más aún, si se consideran algunas de las características propias de la investigación educativa como son su naturaleza multidisciplinar y multivariada, se hace más evidente la necesidad de acumular los resultados y conclusiones procedentes de distintas investigaciones individuales, puesto que, por el objeto de estudio, resulta prácticamente imposible diseñar un estudio que refleje y controle la complejidad de los fenómenos educativos.

De esta manera, el problema no es la carencia de informaciones, de datos, sino la falta de conversión de esa información en conocimientos útiles que permitan desarrollar cuerpos coherentes de conocimientos relativos a los procesos educativos contrastados con la realidad y, de manera subsidiaria, mejorar la práctica educativa. En palabras de Glass (1976, p. 4), nuestro problema es encontrar el conocimiento en la información.

La revisión de resultados de investigación se perfila como una actividad científica relevante e imprescindible puesto que se constituye una medida de racionalidad ante el avance científico en Ciencias Sociales.

Ahora bien, la realización de síntesis de resultados provenientes de distintas investigaciones supone prestar una especial atención a los supuestos implícitos y explícitos de cada una de ellas. Cada estudio revisado parte de planteamientos conceptuales diferentes, emplea únicamente algunas variables comunes al conjunto de estudios que componen la muestra y aplica distintas técnicas de recogida de información, de tratamiento de la misma, siendo éstos sólo algunos de los aspectos que se podrían enumerar. Parece entonces que, es necesario ser especialmente cuidadoso en el proceso de resumir la información contenida en las distintas investigaciones, con el objeto de no desvirtuar sus planteamientos, sus constructos medidos o sus resultados. La atención al proceso técnico de desarrollo y realización de una revisión de resultados de investigación constituye una de las primeras necesidades de las revisiones de resultados de investigación. No se puede volver la espalda a los riesgos técnicos que supone la integración de resultados procedentes de distintas investigaciones sobre el mismo tema, dado que de ellos depende la calidad y exactitud de las conclusiones que se extraigan. *Aprehender el significado de un amplio conjunto de investigaciones sobre un determinado problema educativo se convierte básicamente en una cuestión de*

carácter técnico o metodológico (Glass, 1976; Pillemer y Light, 1980).

En este artículo, el centro de interés se desplaza al análisis de procedimientos sistemáticos para la síntesis de resultados. En concreto, nos centraremos en el estudio de las aportaciones del procedimiento de síntesis más consolidado, el meta-análisis. El objetivo del trabajo que se presenta es analizar comparativamente las aportaciones del índice meta-analítico por excelencia: la magnitud del efecto individual. En la literatura científica aparecen perfilados dos tipos diferenciados de estimadores de la magnitud del efecto individual. Sin embargo, no se encuentra un estudio analítico de las aportaciones de ambos estimadores. Para cumplir con este objetivo, este artículo se organiza en cinco grandes epígrafes. El primero está dedicado a hacer una breve descripción de la herramienta meta-analítica. En el segundo epígrafe nos centraremos en la descripción de los principales modelos de síntesis meta-analítica que determinan los estimadores. A continuación, se presentan con detalle los dos índices de magnitud del efecto individual. El cuarto apartado, muestra el análisis comparativo de las características técnicas de ambos estimadores. Y, por último, se presentan las conclusiones de este trabajo.

EL META-ANÁLISIS COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA LA SÍNTESIS DE RESULTADOS Y LA MAGNITUD DEL EFECTO INDIVIDUAL

De una manera genérica se puede decir que los principales problemas metodológicos con los que se encuentran los investigadores a la hora de perfilar un método coherente para la integración de resultados de investigación son dos, la existencia de distintas unidades de medida de los estudios a integrar y la presencia de variaciones en las características básicas de los distintos estudios. Un grupo de estudios puede analizar la misma cuestión, incluso emplear métodos de análisis similares, pero el revisor puede no estar seguro de que las conclusiones alcanzadas tras la integración de los resultados de las investigaciones sobre ese tema no estén distorsionadas debido a las diferencias en los criterios de medida o las características propias de cada uno de los estudios.

Hasta 1976 no aparece en la literatura sobre revisiones, una alternativa metodológica que supere los dos problemas antes mencionados: el *meta-análisis*. Este término procede de una clasificación, realizada por Glass (1976), de los distintos análisis de datos en función del tipo de datos que emplea, distinguiendo tres niveles: primario, secundario y meta-análisis. El *análisis primario* es el tratamiento estadístico original de los datos de una investigación. El *análisis secundario* se define como el re-análisis de los datos procedentes de una investigación original con el objeto de responder a las cuestiones inicialmente planteadas en ella con mejores herramientas estadísticas o responder a nuevos objetivos de investigación con «viejos» datos. La principal novedad es la introducción del término *meta-análisis*, acuñado por el autor, refiriéndose a un *análisis de los análisis*. El meta-análisis consiste en el tratamiento estadístico de los resultados de un conjunto amplio de estudios primarios con el objeto de integrar estos resultados tomando como referencia un conjunto de criterios objetivos y comunes para el conjunto de investigaciones a integrar. De esta manera, se establece un procedimiento de síntesis netamente distinto a los empleados hasta ese momento.

El meta-análisis es un procedimiento sistemático de integración de resultados de investigación y pretende, globalmente, el análisis y síntensis de los resultados obtenidos en un conjunto de estudios experimentales que abordan la misma problemática de investigación, para comprobar si la convergencia de hipótesis y la variada gama de

diseños de investigación conducen a los mismos o similares resultados para el problema objeto de estudio. En definitiva, trata de buscar patrones de solución comunes en un cuerpo de estudios que abordan la misma problemática desde distintas ópticas y con distintos procedimientos.

Desde el punto de vista metodológico, el meta-análisis supone un hito en la evolución procedimental de las revisiones de resultados de investigación. La introducción de un estadístico, la *magnitud de los efectos*, que permite poner en una misma escala los resultados procedentes de distintas investigaciones primarias es una de sus principales aportaciones.

Los distintos modelos meta-analíticos nacen como un intento de reflexión, profundización y mejora metodológica de las técnicas empleadas para la integración de resultados de investigación. Esta reflexión ha dado lugar a modelos matemáticos complejos para la síntesis cuantitativa de la evidencia. Estos distintos esfuerzos de modelización de la síntesis han abierto un extenso debate científico sobre la adecuación y pertinencia de los modelos y estimadores empleados.

PRINCIPALES MODELOS DE SÍNTESIS META-ANALÍTICA

El proceso general de síntesis de resultados procedentes de distintas investigaciones supone la integración de los índices de la magnitud de los efectos de cada investigación primaria. Los distintos modelos de síntesis constituyen las distintas alternativas metodológicas para el tratamiento de problemas meta-analíticos.

En la literatura meta-analítica aparecen descritos dos grandes tipos de modelos empleados para sintetizar evidencias:

- Los modelos clásicos, planteados por Hedges y Olkin (1985).
- Los modelos jerárquicos lineales (Raundenbush y Bryk, 1985; Bryk y Raundenbush, 1992) como alternativa teórica a las limitaciones manifestadas por los modelos clásicos.

Las alternativas propuestas suponen un intento de superación del modelo de la media global que ha venido dominando en la literatura meta-analítica, ya que son necesarias aproximaciones más sensibles que reflejen que los efectos posibles de un tratamiento están influenciados por distintos factores. Así, se puede asumir que la variabilidad entre magnitudes del efecto individuales es totalmente aleatoria y, por tanto, inexplicable. Por este motivo, el modelo aleatorio de Hedges (1983) y Rubin (1981) es parcialmente adecuado. La variabilidad entre resultados dentro de este modelo es igual a la variabilidad debida al muestreo entre sujetos y a la variabilidad debida al muestreo entre estudios. En este caso, tanto la variable independiente como la dependiente tienen una variación aleatoria. Sin embargo, también se puede pensar que la determinación de la variable independiente no es aleatoria, sino fija, agrupando a los estudios en distintos bloques que presentan cierta homogeneidad interna por compartir características similares. Desde este punto de vista, la variabilidad entre resultados se debe únicamente al muestreo entre sujetos, ya que no reconoce la existencia de variabilidad entre estudios. Este modelo de efectos fijos también puede ser factible y la variabilidad observada entre resultados atribuirse a las distintas características de los estudios (Hedges, 1982; Hedges y Olkin, 1985). Sin embargo, ambos modelos parecen limitados, puesto que la variación entre resultados puede atribuirse a la variación entre sujetos, a la variación debida al muestreo entre estudios y a la variación atribuible a las características de los estudios. Parece que una solución puede venir de la mano de un modelo de efectos mixtos, ya que incorpora todas las posibilidades y aporta una estructura cuando la variación entre efectos es parcialmente explicable. Este

modelo se integra dentro de la lógica de los modelos jerárquicos lineales. El *modelo lineal mixto* permite (Raundenbush y Bryk, 1985):

- La estimación de la varianza del parámetro de la magnitud de los efectos a través de medias de máxima verosimilitud.
- Proponer un conjunto de modelos lineales para explicar los efectos de la varianza paramétrica.
- Estimar la varianza residual de los parámetros de la magnitud del efecto para cada modelo lineal.
- Emplear la información sobre las características de las investigaciones para obtener estimaciones *empírico bayesianas* mejoradas de las magnitudes del efecto individuales.
- Examinar la sensibilidad de las inferencias sustantivas con relación a los errores en la estimación de los componentes de varianza.

Así, la aportación está centrada en dos puntos: en primer lugar, el reconocimiento de la doble fuente de variabilidad aleatoria, que además tiene la ventaja de ser un modelo más generalizable que los modelos meta-analíticos clásicos, a pesar de tener una varianza de error menor que el modelo de efecto aleatorios; y, en segundo lugar, la consideración de la existencia de una distribución de parámetros, δ_i, rompiendo la lógica clásica que prevé un único valor paramétrico central para cualquier estimación de la magnitud del efecto individual.

En la propuesta de *modelo de efectos mixtos* de Raundenbush y Bryk (1985), la variación entre magnitudes del efecto individuales se entiende como aleatoria, para proponer un modelo lineal que permita la explicación de la variación entre magnitudes del efecto como una función de las características de las investigaciones más error. En el primer nivel, la variación entre resultados se define como aleatoria. Mientras que en el segundo nivel, la variación inter-estudios se trata como un resultado, dependiente de las características de los estudios, se entiende, por tanto, como un efecto fijo más un término de error de muestreo inter-estudios. Los modelos jerárquicos proponen un conjunto de modelos lineales para explicar la variabilidad de los parámetros de magnitud del efecto, respetando la estructura jerárquica de los datos meta-analíticos. Cada investigación individual refleja una determinada relación entre tratamientos y efectos, relación que está anidada en una investigación concreta, definida por un conjunto de características. El problema de investigación se repite constantemente en un conjunto de investigaciones, cada una con sus propias particularidades. Los modelos jerárquicos lineales reconocen este segundo nivel, lo que permite evaluar la consistencia de la relación efectos-tratamientos en todo el conjunto de investigaciones. Proceden descomponiendo la variabilidad de los resultados en fuentes aleatorias y sistemáticas a través de un modelo lineal mixto.

En un modelo de efectos mixtos se identifican tres fuentes de variabilidad. Por una parte, la de origen sistemático, producida por la relación entre w (una característica de los estudios) y δ. Por otra parte, dado un estudio primario con un valor dado de w, w_i, ese estudio puede considerarse como un elemento extraído al azar de una distribución de estudios que comparten un valor común en w_i, pero difiriendo en otras variables (como p.e., aptitudes de los sujetos experimentales). Hay por tanto una variabilidad debida a esas diferencias: muestreo entre estudios.

Todos esos estudios que comparten una misma característica (w_i) están representados por una variable fija, δ_i, que es una función de la característica, así $\delta_i = f(w_i)$. Ahora, si se seleccionara un estudio concreto de esa distribución es: $\delta_i = \delta + u_i$ donde: $u_i \sim N(0, \sigma_u^2)$ y siendo u_i una varia-

ble aleatoria que corresponde al error debido al desconocimiento de las otras características del estudio que afectan a su efecto paramétrico.

Por último, hay otro error que se debe al muestreo entre sujetos. Por tanto, cuando se calcula un valor d_i de un estudio primario, ese valor incluye un error debido a este muestreo entre sujetos, por lo que $d_{ij} = \delta_{ij} + e_{ij}$, donde $\delta_i \sim N(\delta, \tau_{11})$ y $e_{ij} \sim N(0, \sigma_e^2)$.

En un solo modelo se tiene que $d_{ij} = \delta_i + u_i + e_i$ y como $\delta_i = f(w_i)$, entonces: $d_{ij} = f(w_i) + u_{ij} + e_{ij}$. Su variabilidad es: $var(d_{ij}) = var(w_i) + var(u_{ij}) + var(e_{ij})$. Ahora bien, si $f(w_i)$ es una función lineal, $\delta_i = \gamma_0 + \gamma_1 w_i$ (es decir, medido sin error, por tanto la característica w explica completamente δ_i), entonces: $d_{ij} = \gamma_0 + \gamma_1 w_i + u_{ij} + e_{ij}$.

El meta-análisis con modelos jerárquicos lineales se concreta matemáticamente en un modelo de efectos mixtos. En un modelo de efectos fijos, la única variabilidad de d_i es la debida al muestreo de sujetos en cada estudio primario, puesto que se supone que los estudios han sido extraídos de una población de estudios idénticos, salvo en la muestra empleada. De ahí que su poder de generalización alcance sólo a aquellos estudios iguales a los incluidos en la muestra. En un modelo de efectos aleatorios, tenemos la variabilidad de los sujetos y la debida al muestreo de los estudios, de ahí que su poder de generalización sea mayor, sin embargo toda la variabilidad es aleatoria, no refleja la posibilidad de que características de las investigaciones primarias funcionen como fuentes de variación sistemática. En un modelo de efectos mixtos, además de la variabilidad de los sujetos, identifica dos componentes. Uno, explicado por la variable independiente de segundo nivel y es, por tanto, varianza de origen conocido o sistemática (a pesar de ser debida al muestreo de estudios) y otro componente que es aleatorio (u_i), debido al muestreo entre investigaciones primarias. Tiene la ventaja de que es más generalizable que los enfoques clásicos y de tener una varianza de error menor que los aleatorios. Se puede decir que el modelo de efectos mixtos es un modelo exhaustivo, ya que permite reflejar distintas posibilidades de explicación de la variabilidad. En este sentido se puede decir que es un modelo flexible y con capacidad de adaptación a distintas situaciones de investigación. Ahora bien, es un modelo que incluye una gran cantidad de parámetros, es decir, que es menos parsimonioso que los otros dos, que tratan de explicar los fenómenos con el menor número de parámetros.

Independientemente de las diferencias en los modelos, se observan también diferencias en los distintos tipos de estimadores. La magnitud del efecto individual es, como ya se ha dicho, el estimador meta-analítico por excelencia. Es la base de todo el proceso de estimación y análisis, de ahí que sea especialmente importante tener buenos estimadores, estadísticamente hablando. Las distintas concepciones de la tarea de síntesis de evidencias (clásicas y basadas en los modelos jerárquicos lineales) han dado lugar a dos tipos de estimadores distintos que pasamos a describir.

ÍNDICES DE MAGNITUD DEL EFECTO INDIVIDUAL

La estimación de la magnitud de los efectos clásica se realiza por medio de la comparación de resultados procedentes de las condiciones experimental y de control. La medida que se obtiene es la diferencia de medias tipificada procedentes de las dos condiciones experimentales. Esta medida es conocida como *magnitud o tamaño del efecto individual* (δ_i) y viene dada por el siguiente estimador (Hedges, 1981):

$$d_i = \frac{\overline{X}_e - \overline{X}_c}{s}, \qquad \text{(Ecuación 1)}$$

donde s es la desviación típica intragrupos dada por:

$$s = \sqrt{\frac{(n_e - 1)s_e^2 * (n_c - 1)s_c^2}{n_e + n_c - 2}},$$

(Ecuación 2)

donde n_e, n_c, s_e y s_c son los tamaños muestrales y las desviaciones típicas respectivas de los grupos experimental y de control.

La magnitud del efecto representa la estandarización de la diferencia de medias encontradas entre tratamientos o distintas condiciones experimentales en cada investigación primaria. Así, la magnitud del efecto proporciona una medida estándar, en virtud de la cual se hacen directamente comparables los resultados de diferentes estudios. Además, el significado de la magnitud del efecto es fácilmente interpretable y comprensible. Dada la normalidad de la distribución de medias, las distintas magnitudes del efecto pueden representarse gráficamente en forma de distribuciones de puntuaciones y escalas percentiles comparables. Como se ha podido observar, la magnitud del efecto, tal y como ha sido definida en este caso, considera únicamente diseños experimentales con postest. Los estudios independientes también puede analizarse mediante correlaciones.

Los modelos clásicos emplean este estimador clásico insesgado de la magnitud del efecto. En cambio, los modelos jerárquicos lineales, que también utilizan una diferencia de medias estandarizada en todos sus análisis, proponen realizar una estimación mejorada de este índice. Esta estimación emplea toda la información procedente del conjunto de investigaciones. Ambos modelos toman el valor del estadístico de Hedges como estadístico básico para obtener estimaciones más precisas. Sin embargo, la principal diferencia entre ambos es que dentro de los modelos clásicos se utiliza únicamente la información procedente de cada investigación, como se ve en la *ecuación 1* sólo se utilizan los datos procedentes de cada investigación aisladamente. Mientras que, el estimador en el modelo jerárquico lineal es la distribución *a priori* de δ_i, ya que se intenta estimar el valor del parámetro en función del conjunto de datos procedentes de todas las investigaciones incluidas en el meta-análisis. Este estimador viene dado por la siguiente expresión:

$$\delta^* = \lambda_i d_i + (1 - \lambda_i)(\gamma_0^* + \gamma_1^* w_i)$$

(Ecuación 3)

En esta expresión, $\lambda_i = \tau / (\tau + v_i)$ es la precisión del estimador, d_i es el estimador clásico, γ_0 representa el valor de la gran media dentro de los modelos jerárquicos lineales y γ_1 representa la relación existente con una posible variable moderadora de los resultados, si el modelo es no condicionado, el valor de $\gamma_1 = 0$.

La *ecuación 3* es el estimador *empírico bayesiano* (James y Stein, 1961; Efron y Morris, 1975) que también es la media de la distribución posterior de δ, cuando la distribución *a priori* sobre γ es imprecisa. La estimación δ_i^* es una ponderación de d_i y $(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$. Para comprender el significado de esta composición de d_i y $(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$ se deben considerar dos situaciones. Pri-

mera, supóngase que se tiene únicamente los datos de un estudio, i, la estimación, δ^*, basada en estos datos sería d_i. Por otro lado, supóngase que se desconocen los datos del estudio i, pero conocemos algo sobre la muestra de investigaciones, la relación entre las características, $(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$, y los resultados de los estudios. En este caso, el mejor estimador de δ^* sería $(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$. Segunda, supongamos ahora que ambas estimaciones están disponibles. Cómo combinarlas para obtener un mejor estimador, superior a los anteriores. La ecuación 3 muestra una óptima combinación de las dos estimaciones. Es óptima porque la media bayesiana posterior minimiza la pérdida cuadrática de error. Las ponderaciones para d_i son proporcionales a v^{-1}, que es la precisión en la estimación de δ^* basada sólo en los datos del estudio i. Las ponderaciones para $(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$ son proporcionales a τ^{-2}, que son las medidas de concentración de δ alrededor de $(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$. Por tanto, se obtiene el resultado más preciso intra-estudios, las ponderaciones se realizan en torno a d_i.

Este índice supera el estimador clásico, puesto que a la información que aporta cada investigación primaria, incorpora la información procedente del conjunto de investigaciones a integrar.

Así, las diferencias en los estimadores de la magnitud del efecto clásico y empírico bayesiano son especialmente destacables. Desde un punto de vista teórico, la estimación empírico bayesiana permite incorporar las informaciones de todo el conjunto de investigaciones primarias a la estimación de cada una de las magnitudes del efecto de cada investigación, frente al estimador clásico que únicamente utiliza la información procedente del estudio individual de referencia.

Sin embargo, la aportación descrita, que desde el punto de vista teórico incorpora el estimador empírico bayesiano, no ha sido comprobada. Al revisar la literatura de investigación se constata la ausencia de comparaciones analíticas y empíricas entre ambos modelos. Se hace necesario un análisis comparado y pormenorizado para poder ofrecer a los distintos usuarios del meta-análisis criterios sobre los que justificar la adopción de una determinada orientación. El estudio del funcionamiento comparado de estos dos estimadores es el objeto de estudio de este trabajo. En este artículo se presentan los resultados del estudio del comportamiento de los índices de la magnitud del efecto individual dentro de las alternativas clásica y empírico bayesiana para conocer de forma analítica y comparada sus aportaciones.

APORTACIONES DEL ESTIMADOR EMPÍRICO-BAYESIANO FRENTE AL CLÁSICO

El estudio analítico de las propiedades estadísticas de los estimadores de la magnitud del efecto individual clásica y empírico-bayesiana es uno de los objetos de atención de este artículo. De forma más específica, se comparan estos estimadores en dos cuestiones fundamentales: sesgo y eficiencia relativa de ambos estimadores.

El *sesgo* de un estimador se define genéricamente como la esperanza de la diferencia entre el estimador y el parámetro. Para el estudio analítico del sesgo de los estimadores clásico y empírico-bayesiano de la magnitud del efecto individual se han desarrollado las distintas formalizaciones matemáticas de la esperanza de la diferencia entre estadísticos y parámetros para ambos tipos de estimadores.

Al estudiar la esperanza matemática del sesgo del estimador clásico, se observa cómo el sesgo de este estimador es cero:

$$\varepsilon(d_i - \delta_i | \delta_i) = \varepsilon(d_i | \delta_i) - \varepsilon(\delta_i | \delta_i) = \delta_i - \delta_i = 0$$

Como el sesgo es cero, entonces: $(di - \delta_i) \rightarrow 0$ cuando el tamaño de las muestras tiende a infinito (es decir, cuando es suficientemente grande).

El análisis de la esperanza matemática del estimador empírico-bayesiano muestra cómo el sesgo de este estimador nunca podrá ser cero incluso cuando N sea suficientemente grande, así:

$$\overline{(\delta_i^* - \delta_i)} \equiv \varepsilon(\delta_i^* - \delta_i | \delta_i) = \varepsilon(\delta_i^* | \delta_i) - \varepsilon(\delta_i | \delta_i) = \varepsilon(\delta_i^* | \delta_i) - \delta_i$$

Por tanto, la esperanza matemática del estimador empírico-bayesiano sólo podrá ser cero cuando $\varepsilon(\delta_i^* | \delta_i) = \delta_i$. Al desarrollar el primer término de esta expresión, se obtiene:

$$\varepsilon(\delta_i^* | \delta_i) = \lambda_i \varepsilon(d_i | \delta_i) + (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_0^* + \gamma_1^* w_i) = \lambda_i \delta_i + (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_0^* + \gamma_1^* w_i) = \lambda_i \delta_i + (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_0^*) + (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_1^* w_i)$$

Igualando a cero:

$$\lambda_i \delta_i + (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_0^*) + (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_1^* w_i) = 0$$
$$\lambda_i \delta_i = - (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_0^*) + (1 - \lambda_i) \varepsilon(\gamma_1^* w_i)$$

Se comprueba que sólo podrá valer cero cuando λ_i sea uno, puesto que $(1 - \lambda_i) = 0$ y exige, además, que δ_i sea igual a cero. λ_i es la precisión del estimador y viene dada por la expresión: $\lambda_i = \frac{\tau^2}{\tau^2 + v_i}$. Esta expresión se hace uno cuando v_i es igual a cero, situación en la práctica imposible, dado que supone asumir que no existe variabilidad entre los sujetos de cada muestra, ya que es el término de error debido a las diferencias entre sujetos.

Desde un punto de vista empírico, la eficiencia de las estimaciones empírico-bayesianos es mucho mayor que la de las estimaciones clásicas, tal y como ya señalan Raundebush y Bryk (1985) y Bryk y Raundenbush (1992). Esta menor dispersión de los valores del estimador empírico-bayesiano es un claro indicador de una concentración en torno a la gran media, debida al factor de concentración $(1 - \lambda_i)$ (James y Stein, 1961; Efron y Morris, 1975). Ya se ha señalado que λ_i puede interpretarse como la fiabilidad de d_i como estimación de δ_i. Así, si la estimación de d_i fuera perfectamente fiable ($\lambda_i = 1$) no habría ningún tipo de concentración ni diferencias en la dispersión de ambos estimadores. Por tanto, se puede decir que las estimaciones empírico-bayesianas producen mejores inferencias sobre la magnitud del efecto de cada estudio individual como también muestran los trabajos de Louis (1991), Louis y Zelterman (1994) y Castro (1997).

De este modo, es necesario hacer notar que este comportamiento sesgado del estimador δ_i^* no es tan perjudicial. Ya hemos dicho que δ_i^* es la alternativa a d_i cuando este último es un mal estimador, es decir cuando $\lambda_i \neq 1$, es decir, casi siempre. Se sabe que d_i es insesgado. Sin embargo, cuando se calcula una estimación se obtiene un único valor, del que no se conoce exactamente en qué punto se sitúa respecto al parámetro, dentro del posible rango de variación del error. Lo que sí se conoce es que el rango de variación del error del estimador clásico es mucho más amplio que el rango de variación del estimador empírico-bayesiano. Por otra parte, hay evidencia de que δ_i^* es un estimador sesgado, tendiendo a infravalorar el valor del parámetro, como máximo dos centésimas (Castro, 1997). Valor que debe ser interpretado a la luz del valor de τ^2. Sin embargo, al estimar un único valor del estadístico se

sabe que siempre tenderá a ser un valor más cercano al parámetro frente al posible error del clásico, puesto que su rango de variación es claramente menor. De este modo se puede concluir que *el estimador δ_i^* está ligeramente más sesgado que el estimador clásico, pero tiene una varianza de error menor.*

La *eficiencia relativa* es la varianza del error del efecto medio estimado. Un aumento de los valores de la varianza se interpreta como una disminución de la eficiencia. En este estudio se muestra que los estimadores empírico-bayesianos son más eficientes que los clásicos, en cualquiera de las dos situaciones posibles, por las que aparece o no la influencia de una variable moderadora de los resultados.

DEMOSTRACIÓN ANALÍTICA DE QUE LOS ESTIMADORES EMPÍRICO-BAYESIANOS SON MÁS EFICIENTES QUE LOS ESTIMADORES CLÁSICOS

CASO 1: *Modelo que no incluye una variable moderadora o no condicionado.*

$$(\delta_i^* = \lambda_i\, d_i + (1 - \lambda_i)\, \gamma_0)$$

La varianza del estimador empírico bayesiano es una función de la varianza del estimador no bayesiano:

$$v(\delta_i^*) = f(v(d_i))$$
$$v(\delta_i^*) = \varepsilon(\delta_i^{*2}) - \varepsilon(\delta_i^*)^2$$
$$v(\delta_i^*) = \varepsilon(d_i^2) - \varepsilon(d_i)^2$$

Por otro lado, también se sabe que: $\delta_i^* = \lambda_i\, d_i + (1 - \lambda_i)\, \gamma_0$. Así, al desarrollar estas expresiones se obtiene que:

$$\varepsilon(\delta_i^*) = \lambda_i\, \varepsilon(d_i) + (1 - \lambda_i)\, \gamma_0$$
$$\varepsilon(\delta_i^*)^2 = \lambda^2{}_i\, \varepsilon(d_i)^2 + (1 - \lambda_i)^2\, \gamma_0{}^2 + 2\lambda\, (1 - \lambda_i)\, \gamma_0\, \varepsilon(d_i)$$

$$\varepsilon(\delta_i^{*2}) = \varepsilon[\lambda_i{}^2\, d_i^2 + (1 - \lambda_i)^2\, \gamma_0{}^2 + 2\lambda(1 - \lambda_i)\, \gamma_0 d_i] = \lambda_i{}^2\, \varepsilon(d_i^2) + (1 - \lambda_i)^2\, \gamma_0{}^2 + 2\lambda\, (1 - \lambda_i)\, \gamma_0\, \varepsilon(d_i)$$

Sustituyendo en la expresión inicial:

$$v(\delta_i^*) = \varepsilon(\delta_i^{*2}) - \varepsilon(\delta_i^*)^2 = [\lambda_i{}^2\, \varepsilon(d_i^2) + (1 - \lambda_i)^2\, \gamma_0{}^2 + 2\lambda_i\, (1 - \lambda_i)\, \gamma_0\, \varepsilon(d_i)] - [\lambda_i{}^2\, \varepsilon(d_i)^2 + (1 - \lambda_i)^2\, \gamma_0{}^2 + 2\lambda\, (1 - \lambda_i)\, \gamma_0\, \varepsilon(d_i)] = \lambda_i{}^2\, \varepsilon(d_i^2) - \lambda_i{}^2\, \varepsilon(d_i)^2 = \lambda_i{}^2\, [\varepsilon(d_i^2) - \varepsilon(d_i)^2] = \lambda_i{}^2\, v(d_i)$$

Así se comprueba que el estimador bayesiano es más eficiente que el clásico ya que λ es el valor de la fiabilidad y está comprendido entre 0 y 1. Por tanto, la varianza de d_i es sistemáticamente mayor que la de δ_i^*.

CASO 2: *Modelo que incluye una variable moderadora o condicionado.*

$$(\delta_i^* = \lambda_i\, d_i + (1 - \lambda_i)\, (\gamma_0 + \gamma_1\, w_i))$$

Como en el caso anterior, se quiere probar que la varianza del estimador empírico bayesiano es una función de la varianza del estimador clásico, ahora incorporando la presencia de una variable moderadora, como en el caso anterior:

$$v(\delta_i^*) = f(v(d_i))$$
$$v(\delta_i^*) = \varepsilon(\delta_i^{*2}) - \varepsilon(\delta_i^*)^2$$
$$v(\delta_i^*) = \varepsilon(d_i^2) - \varepsilon(d_i)^2$$

Por otro lado, también se sabe que: $\delta_i^* = \lambda_i d_i + (1 - \lambda_i)\, (\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$ estimador que incluye la presencia de una variable moderadora. Así, al desarrollar estas expresiones se obtiene que:

$$\delta_i^* = \lambda_i d_i + (1 - \lambda_i)\, (\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$$
$$\delta_i^{*2} = \lambda_i{}^2 d_i^2 + (1 - \lambda_i)^2\, (\gamma_0 + \gamma_1 w_i)^2 + 2\lambda_i d_i\, (1 - \lambda_i)\, (\gamma_0 + \gamma_1 w_i)\, \varepsilon(\delta_i^{*2}) = \lambda_i{}^2\, \varepsilon(d_i^2) + (1 - \lambda_i)^2\, \varepsilon[(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)^2] + 2\lambda_i\, \varepsilon(d_i)\, (1 - \lambda_i)\, \varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$$

Y,

$$\varepsilon(\delta_i^*) = \lambda_i^2\, \varepsilon(d_i) + (1 - \lambda_i)\, \varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$$
$$[\varepsilon(\delta_i^*)]^2 = \lambda_i^2\, [\varepsilon(d_i)]^2 + (1 - \lambda_i)^2\, [\varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)]^2 + 2\lambda_i\, \varepsilon(d_i)\, (1 - \lambda_i)\, \varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)$$

Sustituyendo en la expresión inicial:

$$v(\delta_i^*) = \varepsilon(\delta_i^{*2}) - [\varepsilon(\delta_i^*)]^2 = \lambda_i^2\, \varepsilon(d_i^2) + (1 - \lambda_i)^2\, \varepsilon[(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)^2] + 2\lambda_i\, \varepsilon(d_i)\, (1 - \lambda_i)\, \varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i) - \lambda_i^2\, \varepsilon(d_i^2) - (1 - \lambda_i)^2\, [\varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)]^2 - 2\lambda_i\, \varepsilon(d_i)\, (1 - \lambda_i)\, \varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i) = \lambda_i^2\, \varepsilon(d_i^2) + (1 - \lambda_i)^2\, \varepsilon[(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)^2] - \lambda_i^2\, \varepsilon(d_i^2) - (1 - \lambda_1)^2\, [\varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)]^2 =$$

Operando y sacando factor común, se obtiene que:

$$= \lambda_i^2\, (\varepsilon(d_i^2) - [\varepsilon(d_i)]^2 + (1 - \lambda_i)^2\, [\varepsilon[\gamma_0 + \gamma_1 w_i)^2] - [\varepsilon(\gamma_0 + \gamma_1 w_i)]^2] =$$
$$= \lambda_i^2\, v(d_i) + (1 - \lambda_i)^2\, v(\gamma_0 + \gamma_1 w_i) =$$
$$\lambda_i^2\, v(d_i) + (1 - \lambda_i)^2\, \gamma_1^2\, v(w_i)$$

Luego la $v(\delta_i^*)$ es un valor comprendido entre los límites $\gamma_1^2 v(w_i)$ y $v(d_i)$. Sin embargo, para comprobar la tesis inicial es necesario probar ahora que $\gamma_1^2 v(w_i) \leq v(d_i)$. O, lo que es lo mismo, que $\gamma_1^2 v(w_i) \leq v(\delta_i^*) \leq v(d_i)$ supone probar que la varianza del estimador empírico bayesiano es como máximo igual a la del estimador clásico.

Se sabe que $v(d_i) = \varepsilon(d_i^2) - \varepsilon(d_i)^2$ y que $d_i = \gamma_0 + \gamma_1 w_i + u_i + e_i$. Al desarrollar esta expresión se obtiene el valor de d_i^2:

$$d_i^2 = \gamma_0^2 + (\gamma_1 w_i + u_i + e_i)^2 + 2\gamma_0\, (\gamma_1 w_i + u_i + e_i) = \gamma_0^2 + 2\gamma_0\, (\gamma_1 w_i + u_i + e_i) + \gamma_1^2 w_i^2 + (u_i + e_i)^2 + 2\gamma_1 w_i\, (u_i + e_i) = \gamma_0^2 + 2\gamma_0\gamma_1 w_i + 2\gamma_0 u_i + 2\gamma_0 e_i + \gamma_1^2 w_i^2 + u_i^2 + e_i^2 + 2u_i e_i + 2\gamma_1 w_i u_i + 2\gamma_1 w_i e_i$$

El valor de la esperanza matemática de d_i^2 es entonces:

$$\varepsilon(d_i^2) = \gamma_0^2 + 2\gamma_0\gamma_1 \varepsilon(w_i) + 0 + 0 + \gamma_1^2\, \varepsilon(w_i^2) + \varepsilon(u_i^2) + \varepsilon(e_i^2) + 0 + 0 + 0 = \gamma_0^2 + 2\gamma_0\gamma_1\, \varepsilon(w_i) + \gamma_1^2\, \varepsilon(w_i^2) + \sigma^2_{ui} + \sigma_{ei}^2 + 0$$

Los términos que se hacen cero en la expresión anterior es debido a la ausencia de relación entre los términos de error y el resto de los factores. Se quiere hacer notar que las varianzas σ_{ui}^2 y σ_{ei}^2 son los valores τ_{11} y τ_{00}.

Por otra parte, es necesario calcular el valor de la esperanza matemática al cuadrado de d_i. Si $\varepsilon(d_i) = \gamma_0 + \gamma_1\, \varepsilon(w_i)$, entonces:

$$\varepsilon(d_i)^2 = \gamma_0^2 + \gamma_1^2\, \varepsilon(w_i)^2 + 2\gamma_0\gamma_1\, \varepsilon(w_i)$$

Al sustituir estas dos expresiones en la inicial $v(d_i) = \varepsilon(d_i^2) - \varepsilon(d_i)^2$:

$$v(d_i) = \gamma_0^2 + 2\gamma_0\gamma_1\, \varepsilon(w_i) + \gamma_1^2\, \varepsilon(w_i^2) + \sigma_{ui}^2 + \sigma_{ei}^2 + 0 - \gamma_0^2 + \gamma_1^2\, \varepsilon(w_i)^2 + 2\gamma_0\gamma_1\, \varepsilon(w_i) = \gamma_1^2\, [\varepsilon(w_i^2) - \varepsilon(w_i)^2] + \sigma_{ui}^2 + \sigma_{ei}^2 + 0 = \gamma_1^2\, v(w_i) + \sigma_{ui}^2 + \sigma_{ei}^2 + 0$$

Dado que $\sigma_{ui}^2 + \sigma_{ei}^2 \geq 0$ y que $2|\sigma_{uiei}| \leq \sigma_{ui}^2 + \sigma_{ei}^2$, entonces se comprueba que $v(d_i) \geq \gamma_1^2\, v(w_i)$, verificándose así que el valor de la varianza del estimador empírico bayesiano va a tener como máximo el valor de la varianza del estimador clásico. Con lo que se demuestra que el estimador empírico bayesiano es, como mínimo, tan eficiente como el clásico.

CONCLUSIONES

La magnitud del efecto individual es calculada a través de los estimadores clásicos y los empírico-bayesianos. El estimador clásico es el índice *d* de Hedges. Dentro de la perspectiva tradicional, este estimador se perfila como el estadístico menos sesgado y más eficiente (Hedges y Olkin, 1985; Marín, 1996).

Al mismo tiempo, el estimador empírico-bayesiano es una alternativa al clásico, que se aplica cuando es previsible un mal

funcionamiento del estadístico d_i debido a distintas circunstancias de la investigación. Viene dado por la expresión:

$$\delta_i^* = \lambda_i d_i + (1 - \lambda_i)(\gamma_0^* + \gamma_1^* w_i)$$

La distribución de este estimador, también es normal, su media es δ_i y la varianza es τ_2. Este estadístico representa la estimación óptima de la magnitud del efecto individual desde la perspectiva de los modelos jerárquicos lineales. Esto es debido a que permite integrar en la misma expresión el conocimiento sobre un estudio individual ($\lambda_i d_i$) y el conocimiento sobre la relación de la muestra de estudios con características sustantivas para la explicación ($\gamma_0^* + \gamma_1^* w_i$). El estadístico δ_i^* no es otra cosa más que una media bayesiana que minimiza la pérdida cuadrática del error.

Así, parece que hay indicios para pensar en un posible distinto comportamiento de ambos índices de estimación de la magnitud individual. No se encuentra en la literatura meta-analítica ningún estudio de comparación del funcionamiento entre estimadores clásicos y empírico-bayesianos, por tanto no se tiene ninguna información procedente de estudios análogos.

En este trabajo se ha comparado el comportamiento del estimador empírico-bayesiano con el que se ha manifestado mejor estimador clásico pudiendo decirse que el estimador empírico-bayesiano:

- Tiende a infravalorar levemente el valor paramétrico central, aunque esto no es un claro indicador de mal funcionamiento, puesto que su rango de variación mucho menor que el del estimador clásico.
- Es clara y sistemáticamente más eficiente que el clásico.

En síntesis, se comprueba que los estimadores empírico-bayesianos, propuestos dentro de la perspectiva de los modelos jerárquicos lineales, suponen una clara aportación frente a los estimadores clásicos. Su comportamiento estadístico es aceptable y mejor que el de los estimadores tradicionalmente empleados, a pesar de la infravaloración del valor paramétrico. Además, es necesario destacar algunas de las virtualidades teórico-prácticas comprobadas de este tipo de estimadores, como es la mejora de la estimación a través de la consideración de la información procedente del conjunto de investigaciones primarias frente a la estimación clásica que incluye solamente la información procedente de un único estudio. Permiten superar el modelo de la media global, en tanto que son capaces de reflejar la presencia de una variable moderadora de los resultados, lo que supone la inclusión dentro del modelo la posibilidad de que no exista un único valor paramétrico central sino una distribución de parámetros. Por último, parece que el empleo de estimadores empírico-bayesianos puede suponer la necesidad de emplear menos estudios primarios para obtener estimaciones ajustadas, en tanto que el uso de la información *a priori* sobre el conjunto permite optimizar el uso de la información de cada investigación individual. Así, el estimador empírico-bayesiano de la magnitud del efecto individual se muestra como una alternativa clara a los estimadores clásicos.

Es especialmente destacable la aportación que supone la estimación empírico-bayesiana de la magnitud del efecto individual, tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista empírico. Se dibuja, por tanto, una clara alternativa a la estimación clásica de la magnitud del efecto individual.

BIBLIOGRAFÍA

BRYK, A.S.; RAUNDENBUSH, S.W.: *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods.* London, Sage, 1992.

CASTRO, M.: *Meta-análisis, aportaciones metodológicas a la síntesis cuantitativa de la evidencia. Un estudio de simulación Monte Carlo.* Madrid, Universidad Complutense, 1997.

EFRON, B.; MORRIS, C.: «Data analysis using Stein's estimator and its generalizations», en *Journal of the American Statistical Association*, 74(1975), pp. 311-319.

GLASS, G.V.: «Primary, secondary, and meta-analysis of research», en *Educational Researcher*, 5(10) (1976), pp. 3-8.

HEDGES, L.V.: «Distribution theory for Glass' estimator of effect size and related estimators», en *Journal of Educational Statistics*, 6 (2) (1981), pp. 197-228.

— «Fitting categorical models to effect sizes from a series of experiment», en *Journal of Educational Statistics*, 7 (1982), pp. 490-499.

— «A random effects model for effect size», en *Psychological Bulletin*, 93 (1983), pp. 388-395.

HEDGES, L.V.; OLKIN, I.: *Stadistical Methods for meta-analysis.* Orlando, Academic Press, 1985.

HOUSE, E.R.: «Realism in research», en *Educational Researcher*, august-september (1991), pp. 2-25.

JAMES, W.; STEIN, C.: «Estimation with quadratic loss», en *Fouth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, (vol. 1). Berkeley, University of California, 1961.

LOUIS, T.A.: «Using empirical bayes methods in biopharmaceutical research», en *Statistics in Medicine*, 10 (1991), pp. 811-82.

LOUIS, T.A.; ZELTERMAN, D.: «Bayesian approaches to research synthesis», en H. COOPER y L.V. HEDGES (Eds.): *The handbook of research synthesis.* New York, Russell Sage Foundation (1994), pp. 411-422.

MARÍN, F: *Enfoques meta-analíticos: un estudio comparativo mediante simulación Monte Carlo.* Tesis Doctoral. Murcia, Universidad de Murcia, 1996 (inédito).

PILLEMER, D.B.; LIGHT, R.D.: «Synthesizing outcomes. How to use research evidence from many studies», en *Harvard Educational Review*, 50(2) (1980), pp. 176-195.

RAUDENBUSH, S. ; BRYK, A.: «Empirical Bayes meta-Analysis», en *Journal of Educational Statistics*, 10(2) (1985), pp. 75-98.

ROSNOW, R.L.; ROSENTHAL, R.: «Statistical procedures and justification of knowledge in psychological science», en *American Psychologist*, 44 (1989), pp. 1276-1284.

IDEAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA CIENCIA: MODELOS, LEYES Y TEORÍAS

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS (*)
ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO (*)

RESUMEN. El desarrollo reciente de los estudios sociológicos y epistemológicos sobre la ciencia, basados en la historia de la ciencia, ha ido sugiriendo alternativas a la tradicional visión positivista de ésta, modificando algunas ideas sobre la naturaleza de la misma. Desde la perspectiva didáctica, los movimientos educativos que pretenden enseñar una ciencia asequible para todos los ciudadanos, conseguir una alfabetización científica y ofrecerla contextualizada con la tecnología y la sociedad, han convertido la comprensión de la naturaleza de la ciencia en un objetivo central de su enseñanza. En este marco, el estudio diagnostica las ideas de los estudiantes sobre la naturaleza de la ciencia referidas a los modelos, las leyes y las teorías de la misma, cuyo resultado principal es que éstas son multifacéticas, es decir, tienen aspectos muy variados, e incluso opuestos, con rasgos de inconsistencia. También recogen ideas más elaboradas, propias de una comprensión adecuada de la naturaleza de la ciencia, tales como la aceptación de la naturaleza cambiante, tentativa e inventada del conocimiento. Otras son eclécticas, intermedias, poco definidas, indecisas o poco convencidas, como en el caso de las observaciones, los supuestos de la ciencia y la simplicidad de las teorías. En todas las cuestiones aparecen bolsas de estudiantes con ideas inadecuadas, cuyo análisis ofrece especial relevancia desde una perspectiva educativa.

A lo largo del último siglo, la reflexión sobre la naturaleza de la ciencia ha cambiado muchas ideas sobre la misma, como consecuencia de los análisis históricos, filosóficos y sociológicos de diferentes escuelas y autores. Por otro lado, aunque la investigación didáctica sobre la comprensión de la naturaleza de la ciencia data de hace más de tres décadas, la preocupación por educar a todos los ciudadanos en estas cuestiones es un objetivo escolar reciente, enmarcado en el concepto más general de alfabetización científica de todos para potenciar la participacion en un mundo crecientemente científico y tecnológico. Para enfocar adecuadamente este estudio, revisaremos los marcos teóricos y didácticos sobre la ciencia.

MARCO EPISTEMOLÓGICO

El inductivismo se basa en la observación abierta y libre de prejuicios de la naturale-

(*) Universidad de las Islas Baleares.

za, concretando las observaciones en medidas, clasificaciones o enunciados singulares. Las leyes y teorías científicas son enunciados universales que se obtienen como generalización de las observaciones singulares, cuando se cumplen ciertas condiciones (gran número, diversidad de condiciones e inexistencia de observaciones contrarias) en lo que se denomina el principio de inducción. Aplicando la lógica y el razonamiento deductivo, las leyes y teorías permiten sacar consecuencias, que se utilizan como explicaciones y predicciones en la confirmación de teorías y las leyes. La concepción inductivista de la ciencia es atractiva porque ofrece una interpretacion sencilla de la naturaleza de la ciencia que resalta la objetividad y la fiabilidad del conocimiento (por basarse directamente en la observación) y constituye la filosofia de la ciencia denominada positivismo lógico, sostenida desde el Círcuro de Viena donde figuraron, entre otros, Carnap (1977) o Reichenbach (1966).

En 1934, Karl Popper planteó las primeras críticas serias al modelo del positivismo lógico basadas en la carga teórica de la observación y la imposibilidad de justificar lógicamente el salto inductivo. No sólo la psicología de la percepción demuestra que las sensaciones captadas están influidas por muchos factores como la experiencia, el conocimiento previo, las expectativas y el estado interno del observador, sino que el científico (o el aparato de medida) no observa (mide o clasifica) la realidad en el vacío, sino a través de unos anteojos que son sus propias hipótesis iniciales (o la teoría de construcción del aparato de medida) sobre lo que espera ver, de manera que la pretendida objetividad de la medida es relativa, en tanto en cuanto va siempre guiada por una teoría previa. Por tanto, la teoría estructura la observación y los datos desnudos carecen de una pretendida objetividad absoluta, son simplemente descripciones útiles en función de un proyecto concreto, de modo que la objetividad reside en la institución social que sustenta el proyecto (Fourez, 1994). Desde el punto de vista lógico, el salto inductivo es injustificable y no garantiza la infalibilidad a sus generalizaciones; además, las condiciones de validez de la inducción no son objetivas, antes bien son vagas y equívocas y su cumplimiento se debe determinar apelando también al conocimiento teórico previo de la situación, de modo que la teoría desempeña un papel,esencial antes, durante y después de la observación (Popper, 1974).

Si el principio inductivo no es una base sólida del conocimiento científico, una hipótesis nunca está definitiva y absolutamente confirmada, por numerosos que sean los resultados favorables confirmatorios. En cambio, basta un sólo hecho contrario, o refutación, bien fundada, para que la credibilidad de la hipótesis quede dañada, si no definitivamente falsada, lo cual resalta la asimetría lógica entre refutación y confirmación en la validación empírica de las hipótesis. Las teorías se pueden falsar a la luz de las pruebas, esto es, se pueden rechazar concluyentemente, pero nunca se pueden considerar definitivamente confirmadas sean cuales sean las pruebas acumuladas, es decir son siempre provisionales. Una teoría será considerada tanto mejor cuanto mayor alcance de falsabilidad tenga y mayor número de falsaciones sea capaz de superar, por tanto, la práctica científica consiste en estimular las conjeturas más audaces y falsables, seguidas de intentos deliberados de falsarlas. La consecuencia más importante del falsacionismo es que el conocimiento es hipotético (conjeturas) y falsable (capaz de ser sometido a refutación empírica), siempre falible y provisional, nunca absoluto, ni definitivo. y que resulta tanto mejor cuanta más falsaciones haya superado y sea capaz de generar (Popper, 1974).

La línea post-falsacionista de Lakatos (1983) se centra en el concepto de programa de investigación, como conjunto de

teorías caracterizadas por una cierta continuidad entre sus elementos y un conjunto de reglas metodológicas que señalan las vías a seguir o a evitar. El programa esta formado por un núcleo central de conocimientos, dura y tenazmente resistente a las refutaciones, rodeado de un cinturón protector de hipótesis auxiliares (heurística negativa) y una heuristica positiva, como conjunto de sugerencias que guían el desarrollo del programa, cuyo objetivo es explicar fenómenos conocidos y conducir al descubrimiento de otros nuevos, mediante el desarrollo y refinamiento del cinturón protector refutable. En la medida en que un programa consigue este objetivo se habla de programas progresivos mientras que los programas que no lo consiguen se consideran degenerativos. La existencia de una línea de investigación coherente y la capacidad para descubrir fenómenos nuevos son las condiciones lakatosianas para ser un verdadero programa científico progresivo.

Cuando un programa está suficientemente desarrollado tanto las verificaciones como las falsaciones resultan importantes. Las anomalías entre las verificaciones o falsaciones y el programa no se atribuyen al núcleo central del programa, sino a cualquier otra de sus hipotesis auxiliares, cuyas modificaciones o adiciones que no sean *ad hoc* (es decir, que no estén implicadas en el conocimiento básico de la teoría y sean, a su vez, falsables) permite la mejora del programa. Cuando las anomalías son tales que requieren la modificación de la heurística negativa o núcleo de la teoría estamos ante una revolución kuhniana.

Con esta base, los dos análisis epistemológicos actuales más influyentes, como son el análisis lakatosiano, de corte falsacionista, y el análisis histórico de Kuhn son las cabezas visibles de un debate epistemológico que enfrenta las posiciones más racionalistas frente a las relativistas sobre los criterios de valoración y elección de una teoría científica (el criterio de validación del conocimiento).

La postura racionalista sostiene que existen criterios racionales para decidir cuestiones como elegir la mejor teoría o distinguir ciencia y no ciencia. Los racionalistas más radicales sostendrían la existencia de un criterio único y universal, por tanto, intemporal y ahistórico que permite tomar aquellas decisiones; este sería el caso de los inductivistas (cuyo criterio sería el apoyo inductivo) y los falsacionistas (cuyo criterio sería el grado de falsabilidad). La concepcion racionalista cree en la existencia de conocimiento verdadero, aquel aceptado según el criterio universal y la existencia de una distinción nítida (criterio de demarcación) entre ciencia y no ciencia.

La postura relativista niega la existencia de un criterio universal para validar el conocimiento. Las descripciones del progreso científico y los criterios de evaluacion del conocimiento científico son dependientes del individuo o la comunidad que los juzga, de modo que las decisiones y elecciones estarán influidas por los valores de esos individuos o grupos. De aquí se deduce que el conocimiento científico está influido por factores adicionales como la propia psicología, en el caso de las decisiones individuales, o sociología, en el caso de las decisiones comunitarias. El relativista afirma la relatividad de la verdad y niega la existencia de una única ciencia que sea superior a los demás conocimientos. El debate entre racionalismo y relativismo ha sido resumido en una descripción feliz por Chalmers (1993, p. 156) diciendo que «Lakatos pretendía dar una explicación racionalista de la ciencia pero fracasó, mientras que Kuhn negaba que pretendiera dar una explicación relativista de la ciencia, pero, sin embargo, la dió».

Otro de los aspectos conceptuales fundamentales de las teorías científicas se refiere a su relación con el mundo natural, al cual se pretenden aplicar para describirlo y explicarlo, es decir, al tipo de vínculo entre la naturaleza y el conocimiento de ella. La

controversia ha girado en torno a dos interpretaciones diferentes, que se suelen denominar realismo e instrumentalismo, y aunque ambas aspiran a describir la naturaleza lo más correctamente posible, resaltan, ponen de manifiesto y conducen a consecuencias epistemológicas enfrentadas sobre el concepto de verdad de las teorías científicas.

La interpretación realista de las teorías científicas sostiene que éstas describen el mundo tal como realmente es, es decir, confiere existencia real en la naturaleza a los *objetos científicos,* aunque estén más allá de la percepción u observación. Los postulados del realismo conducen a una separación artificial entre conceptos teóricos, cuya existencia es ficticia, y enunciados observacionales, cuya existencia sería real, y a una idea de verdad/falsedad asociada a la validación de las teorías científicas: una teoría validada como verdadera muestra la naturaleza tal como es, por tanto, el mundo es como propone la teoría y el carácter de verdad tiene una existencia objetiva.

La concepción instrumentalista sostiene que una teoría es una regla o principio para analizar representar simbólicamente materiales de la experiencia en bruto o un instrumento para inferir enunciados de observación a partir de otros enunciados de observación. Los elementos de la teoría son solo ficciones mentales que nos permiten relacionar diferentes estados observables en la naturaleza (Nagel, 1961). Como toda representación, las teorías son invenciones del espíritu humano que las construye, con el proyecto de organizar e interpretar las percepciones del mundo. Complementariamente, esto significa que las leyes no se descubren en los datos observacionales (como si tuvieran una existencia previa e independiente en ellos, hasta el momento de su descubrimiento), puesto que éstos no las determinan unívocamente; las teorías se inventan, como una nueva manera de interpretar las cosas más fecundamente. La naturaleza inventada de las teorías científicas hace que deban ser construidas por referencia a conceptos previos, lo cual lleva a que toda teoría científica tenga un alto grado de metáfora, es decir, de analogía con otros conceptos previamente construidos, a los que la construcción científica global les dota de un significado más preciso y adaptado a las necesidades del conocimiento, que los vuelve más fecundos. En esta línea están los denominados conceptos nómadas, esto es, conceptos tomados prestados de otras disciplinas que no sólo hacen evidente el carácter metafórico de las teorías sino que con frecuencia condicionan la evolución de la disciplina que los toma (Stengers, 1987). El concepto de verdad asociado al instrumentalismo es restringido, ya que las teorías son juzgadas por el grado de utilidad como instrumentos para describir adecuadamente la naturaleza, de modo que permite justificar la existencia de teorías muy diferentes sobre el mismo ámbito, de formulaciones diferentes de la misma teoría, y la dificultad de conciliar la existencia de la verdad absoluta escrita en la naturaleza con el carácter social de la ciencia.

MARCO DIDÁCTICO

Los primeros intentos de medir las concepciones de los alumnos sobre la naturaleza de la ciencia datan de los años cincuenta: Wilson (1954) valida un cuestionario (*Science Attitude Questionnaire*) con una muestra de sólo 43 alumnos y Mead y Metraux (1957) con una muestra gigantesca de 35.000 respuestas (citados en Lederman, 1992) encuentran resultados similares, apareciendo ya la idea de ciencia como un conocimiento absoluto y que los científicos pretenden descubrir las leyes y verdades de la naturaleza. Posteriormente aparecieron el *Test On Understanding Science* (TOUS) desarrollado por Cooley y Klopfer (1961) y la escala *Nature of Science*

Scale (NOSS) de Kimball (1965) de 29 ítems tipo Likert, basada en el modelo de la ciencia desarrollado por el autor. Rubba (1976) desarrolló la *Nature of Scientific Knowledge Scale* (NSKS) con 48 ítems tipo Likert con seis subescalas (amoral, creativo, evolutivo, parsimonioso, comprobable y unificado). Las investigaciones desarrolladas sobre la comprensión de la naturaleza de la ciencia por los alumnos en aplicación de algunos de los instrumentos anteriores (Cooley y Klopfer, 1961; Korth, 1969; Rubba y Andersen, 1978) coinciden en que los estudiantes exhiben una comprensión inadecuada de la misma.

Entre los estudios que han encontrado resultados esperanzadores se puede considerar pionero el estudio de Aikenhead (1979) empleando el inventario de Welch (1966) y el test de Korth (1969) con alumnos de grados 11 y 12, y que obtuvo ganancias significativas entre las puntuaciones pre- y post-tests de ambos instrumentos. Con posterioridad, Lederman (1986), usando la escala NSKS de Rubba, empezó a poner en duda la creencia popular que profesores y alumnos tuvieran concepciones inadecuadas de la naturaleza de la ciencia, y en un estudio subsiguiente, más amplio y profundo y combinando pruebas con entrevistas, Lederman y O'Malley (1990) encuentran que los estudiantes asumen, por ejemplo, el concepto de provisionalidad del conocimiento científico, pero sorprendentemente, son incapaces de identificar las causas de este cambio, que desde luego no está relacionado con la instrucción escolar.

Una explicación de las diferencias entre estos estudios sobre la naturaleza de la ciencia puede deberse a las diferentes concepciones epistemológicas empleadas como base de los estudios (Meichtry, 1993), mientras la otra se centraría en el empleo de muestras sesgadas, en particular el uso mayoritario o predominante de estudiantes de ciencias (Lederman, 1986), o muy especializados (Rubba, Horner, y Smith, 1981). Especialmente los primeros estudios han sido criticados desde dos perspectivas: una conceptual, por los modelos de ciencia empleados, muchos de los cuales han quedado obsoletos por el desarrollo de los análisis epistemológicos y sociológicos de la ciencia de la decada de los ochenta, por ejemplo, y otra metodológica, ya que los defectos psicométricos de los instrumentos aplicados podrían invalidar sus resultados (Gardner, 1996).

Con motivo de un estudio previo (Vázquez y Manassero, 1998) se ha revisado parte de la literatura que estudia las ideas del alumnado sobre la naturaleza de la ciencia, de modo que aquí sólo se revisarán algunos estudios nuevos más recientes. Se ha de advertir que esta literatura es compleja pues algunos estudios mezclan análisis de la imagen de la ciencia, actitudes hacia la ciencia, imagen de las asignaturas de ciencias, imagen de los científicos, etc. Un hito en los estudios sobre la naturaleza de la ciencia es la revisión de Lederman (1992) que resume los trabajos realizados anteriores a la década de los noventa. Aquí se revisará sólo la literatura posterior, no redundante con esos trabajos y referida a los aspectos de la naturaleza de la ciencia considerados en el marco teórico expuesto (naturaleza de las teorías científicas), en los cuales, por ejemplo, no figuran aspectos referidos al método científico.

Leach, Driver, Millar y Scott (1997) estudiaron la naturaleza de las explicaciones, de la investigación y la relación entre teoría y evidencia mediante una serie de cuestiones que aplicaron a estudiantes de 9, 12 y 16 años que además justificaron sus respuestas. En sus razonamientos, los estudiantes no distinguen la explicación de la descripción, ni la evidencia de la teoría; la forma de razonar indica que la explicación se interpreta como un proceso de relacionar variables causalmente y la teoría surge directamente de la experiencia. Las diferencias según la edad son notables en al-

gunas cuestiones; por ejemplo, cuanto más jóvenes son menos problemas ven en la verificación de una hipótesis.

Roth y Lucas (1997) analizaron las respuestas acuerdo/desacuerdo sobre una batería de frases y los razonamientos orales y escritos de 23 estudiantes de bachillerato sobre ontología, epistemología y sociología del conocimiento científico. Entre el inicio y el final del estudio (dos cursos, 15 meses) los estudiantes incrementaron el número de repertorios interpretativos (recursos para apoyar sus ideas) empleados para justificar sus puntos de vista sobre los temas. Además, muy pocos estudiantes cambiaron sus creencias ontológicas (orden inherente frente a ningún orden supuesto) y sociológicas (influencia de la sociedad sobre el conocimiento científico), pero bastantes cambiaron sus creencias epistemológicas (realismo frente instrumentalismo) desde el realismo al instrumentalismo.

En las respuestas a cuestiones escritas por alumnos de 16-18 años, Acevedo (1992) encuentra que se adhieren mayoritariamente a una visión realista del conocimiento científico y no tienen claro si el conocimiento científico correcto de hoy puede cambiar en el futuro, mientras que en alumnado en formación para ser profesores de Ciencias de Secundaria, informa que conviven concepciones adecuadas con otras incorrectas sobre las relaciones CTS, como una cierta visión neutral de la ciencia (Acevedo, 1994).

Solomon, Duveen y Scott (1994) recogieron datos a lo largo de un curso sobre cómo cambiaban las ideas de los estudiantes, encontrando un progreso sustancial hacia un concepto de explicación gracias a las narraciones de historia de la ciencia empleadas en la enseñanza, aunque aparecen divergencias sobre el significado de la palabra explicar.

Solomon, Scott y Duveen (1996) realizaron una exploración a gran escala de la comprensión de la naturaleza de la ciencia por los estudiantes de 15 años centrada en las ideas sobre las teorías científicas, cómo cambian y cómo se relacionan teoría y experimentos. La idea de búsqueda de explicaciones sustituye mayoritariamente a la idea ingenua de que los descubrimientos son producidos por la suerte, encontrada en otros estudios en edades más tempranas, y los autores atribuyen este cambio positivo a la forma en que el profesorado relaciona el trabajo práctico con la teoría. Relacionando las respuestas cruzadas a las distintas cuestiones sugieren patrones de *explicadores* y un pequeño grupo de *imaginadores* (los científicos usan su imaginación).

Gilbert (1991) investigó las ideas de estudiantes universitarios de ciencias (20 años) solicitando su acuerdo/desacuerdo con frases de la primera version del VOSTS (Aikenahead, Ryan y Fleming, 1987) y una justificación escrita de su posición. Los estudiantes aceptan mayoritariamente (45%) el error en ciencia como parte de una creencia general en que el error forma parte de la actividad humana. Los datos sobre la controversia realismo/instrumentalismo no puede resolverse porque la redacción empleada en el cuestionario sugiere una comprensión equivocada por los estudiantes, lo cual provoca respuestas incoherentes de los estudiantes y hace imposible extraer conclusiones fiables.

Ryan y Aikenhead (1992), con un nuevo instrumento construido empíricamente que pretende superar algunos de los defectos metodológicos de otros instrumentos, han estudiado las preconcepciones sobre la epistemología de la ciencia en una muestra grande de estudiantes canadienses de grados 11 y 12. Sobre la naturaleza real o epistemológica de las teorías científicas los estudiantes muestran ideas de ingenuo realismo cuando se refieren a los modelos, que se vuelven más epistemológicas cuando se refieren a los esquemas de clasificación. Cuando se compara el descubrimiento con la invención de las teorías científicas

se reproduce la minoría epistemológica de los modelos, con una mayor proporción de realistas, aunque el grueso se sitúa en una posicion ecléctica o intermedia.

Este estudio tiene como objetivo diagnosticar las ideas de los estudiantes sobre cuestiones centrales de la epistemología científica como son la naturaleza de las observaciones, los modelos y los esquemas de clasificación científicos así como la naturaleza de los conceptos, las leyes, hipótesis y teorías científicas y su provisionalidad. Estos aspectos son una parte de un tema más general que se conoce con el nombre de naturaleza de la ciencia en la literatura didáctica, y que a veces incluye también cuestiones más propias de la sociología interna de la ciencia.

MÉTODO

INSTRUMENTO

Las cuestiones aplicadas en este estudio están extraídas del banco de cuestiones de elección múltiple elaboradas por Aikenhead, Ryan y Fleming (1989). Todas ellas se aplicaron dentro de un estudio más amplio, estructurado en seis cuestionarios diferentes, del cual se han extraído nueve aspectos sobre la naturaleza del conocimiento científico, cuyos resultados se ofrecen en este estudio. Estos nueve aspectos se refieren a los siguientes temas: carga teórica de las observaciones (90111), naturaleza de los modelos científicos (90211) y de los esquemas de clasificación (90311), provisionalidad del conocimiento (90411), relaciones entre hipótesis, teorías y leyes (90511), verdad y errores (90521), elegancia (90531) y simplicidad (90541) de las teorías y leyes (91011) y el estatus epistemológico del conocimiento científico (realista frente a instrumentalista). Debido a las limitaciones de espacio no se pueden ofrecer todos los detalles de los resultados que pueden consultarse en otro lugar (Vázquez y Manassero, 1997).

PROCEDIMIENTO

Los seis tipos distintos de cuestionarios originales se aplicaron colectivamente, en los grupos clase de los alumnos que forman la muestra, balanceando en cada grupo de aplicación el tipo de cuestionario y el género, mediante una distribución dirigida, pero aleatoria, de cada tipo de cuestionario entre hombres y mujeres. Cada cuestión se inicia con un pie de unas pocas líneas, donde se plantea un problema sobre el cual se desea conocer la opinión del encuestado, seguido de una lista de alternativas, identificadas con letras correlativas, que ofrecen todo un abanico de diferentes posiciones sobre el tema planteado, y además tres opciones fijas que contienen diversas razones para no contestar (alternativas no actitudinales): *No entiendo la cuestión*, *No sé lo suficiente sobre el tema para seleccionar una opción* y *Ninguna de las opciones satisface básicamente mi opinión*. Los estudiantes seleccionan la opción que refleja la actitud más acorde con su propia opinión.

Las opiniones y actitudes relacionadas con los temas científicos dependen de diversas variables, entre las cuales la cantidad de educación científica recibida es central. La cantidad de educacion científica recibida se ha operacionalizado en una variable cuantitativa denominada exposición a la ciencia, cuya puntuación es proporcional a la cantidad y calidad de las materias cientificas cursadas por cada persona a lo largo de su currículo personal; esta variable se ha *colapsado* para dividir la muestra en tres grupos de alta, media y baja exposición a la ciencia. Sería plausible esperar que las diferencias según el grado de exposición a la ciencia fueran importantes; en particular, se podrían conjeturar diferencias generalizadas entre los grupos de

baja, media y alta exposición a la ciencia. En el estudio original se ofrecen datos más amplios relativos a las diferencias entre los grupos de género, de la formación científica o de la edad comparando las proporciones de las distribuciones de respuestas en cada uno de los subgrupos. Las diferencias según las otras variables se han estudiado controlando la variable exposición a la ciencia, pues no tendría sentido comparar, por ejemplo, chicos y chicas, si ambos grupos difieren significativamente en el grado de exposición a la ciencia (se usará el estadístico chi-cuadrado; $p < .05$).

Muestra

La selección de participantes se hizo por grupos-clase, para facilitar la aplicación de los cuestionarios; la selección de grupos se hizo al azar entre todos los niveles existentes en ese momento y aproximadamente proporcional a la población de cada estrato, ante la inexistencia de datos estadísticos previos seguros (muestreo estratificado con afijación aproximadamente proporcional). Las directrices aplicadas en la selección de la muestra han buscado la representatividad de cada uno de los niveles de enseñanza, pero la compleja situación de la diversidad de estudios y modalidades en las enseñanzas medias en el momento del trabajo de campo, debido al proceso de implantación anual de los estudios de reforma, provocaba cambios significativos anuales impredecibles de las poblaciones, que impidieron un diseño muestral previo en este nivel. La muestra total es de 4,132 estudiantes de secundaria y universitarios, con una edad mínima de 14 años, mientras que el 95% de la muestra tiene edades entre 14 y 27 años y las mujeres son mayoría (59%). La distribución por niveles educativos es la siguiente: licenciados (9%), universitarios (34%), y preuniversitarios (57% de secundaria y bachillerato). Los alumnos universitarios se distribuyen entre humanidades y ciencias sociales (69%), matemáticas e ingenierías (14%) y ciencias experimentales (17%), los alumnos preuniversitarios que cursan opciones de ciencias son el 53% del total que han realizado esta opción en bachillerato. El número de estudiantes que contestó cada uno de los seis cuestionarios, aunque ligeramente variable según el cuestionario debido a mortalidad experimental, se sitúa aproximadamente en torno a las 700 personas.

Resultados

Se describen las respuestas dadas por los estudiantes a cada una de las nueve cuestiones planteadas sobre la naturaleza del conocimiento científico.

Observación científica

La carga de teoría existente en las observaciones facturales es una de las críticas más tempranas de las distintas corrientes epistemológicas frente al positivismo que se plantea aquí en la forma de la influencia de las diferentes orientaciones teóricas sobre las observaciones de los científicos. El alumnado responde a esta cuestión mayoritariamente (más de un tercio) con una actitud intermedia (no diferirán mucho porque los científicos son competentes), situada entre la postura positivista más dura reflejada en otras dos opciones, los hechos son evidentes o exactos, (menos de un quinto), y el reconocimiento de la carga teórica de las observaciones en el otro extremo (otro quinto). La alternativa intermedia, no obstante, refleja una actitud neopositivista dulcificada, no justificando con claridad las diferencias en función de diferencias teóricas sino que justifica más bien la igualdad teniendo en cuenta la competencia de los científicos. Por ello, se puede considerar que la actitud global del alumnado es más proclive a una actitud positivista que a no reconocer la carga teórica de las observaciones.

TABLA I

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre las observaciones científicas. Casos válidos: 703

90111 *Las observaciones científicas hechas por científicos competentes serán diferentes si los científicos creen en diferentes teorías*

A.	Sí, porque los científicos harán *experimentos* diferentes y verán cosas diferentes.	12,7%	A.	89
B.	Sí, porque los científicos *pensarán* de manera diferente y esto alterará sus observaciones.	18,5%	B.	130
C.	Las observaciones científicas *no diferirán* mucho aún cuando los científicos crean en teorías diferentes. Si los científicos son realmente *competentes* sus observaciones serán similares.	38,8%	C.	273
D.	No, porque las observaciones son tan exactas como sea posible. Así es como la ciencia ha sido capaz de avanzar.	8,8%	D.	62
E.	No, las observaciones son exactamente lo que vemos y nada más; son los hechos.	10,4%	E.	73
1.	No lo entiendo.	3,0%	1.	21
2.	No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	4,8%	2.	34
3.	Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	3,0%	3.	21

No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a esta cuestión entre los diferentes grupos de la muestra con la excepción de los grupos de edad dentro del subgrupo de baja exposición a la ciencia.

Modelos científicos

La ciencia construye teorías y modelos para describir y explicar la naturaleza, y se plantea al alumnado cuál es la naturaleza de estos modelos, en particular, si los modelos son, o no, copias de la realidad. La alternativa más elegida (un tercio) sostiene que son copias de la realidad, pero aproximadas, mientras las tres alternativas que reflejan el reconocimiento de los modelos como copias verdaderas de la realidad recibe un respaldo también importante (un cuarto). Las alternativas más epistemológicas que sólo ven en los modelos instrumentos útiles, pero limitados, cambiantes con el tiempo, o conjeturas bien informadas, reciben un apoyo de otro cuarto de la muestra. Por tanto, se puede decir que la actitud dominante del alumnado es marcadamente realista, y aunque una gran mayoría reconoce su naturaleza aproximada, se puede considerar que fallan en captar el carácter instrumental, cambiante e hipotético de los modelos.

Las diferencias en esta cuestión son generalizadas entre las variables de grado de exposición a la ciencia, edad o género. Las diferencias según el grado de exposición a la ciencia se centran en la alternativa mayoritaria, más seleccionada por el grupo de exposición a la ciencia media y menos por el grupo bajo y en las respuestas no actitudinales, donde los grupos bajo y medio concitan más respuestas que el grupo de alta exposición a la ciencia. Las

diferencias de género aparecen en el grupo de baja exposición a la ciencia, donde los chicos eligen menos que las chicas la alternativa mayoritaria, mientras estas utilizan más las alternativas no actitudinales. Finalmente, también son significativas las diferencias de edad en los grupos de alta y baja exposición a la ciencia.

TABLA II

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre los modelos científicos. Casos válidos: 657

90211 *Muchos modelos científicos usados en los laboratorios de investigación (tales como el modelo del calor, de las neuronas, el DNA o el átomo) son copias de la realidad*

Los modelos científicos SON copias de la realidad:			
A.	Porque los científicos dicen que son verdaderos, por tanto deben serlo.	1,8%	A. 12
B.	Porque hay muchas evidencias científicas que prueban que son verdaderos.	9,0%	B. 59
C.	Porque son verdaderos para la vida. Su objetivo es mostrarnos la realidad o enseñarnos algo sobre ella.	15,7%	C. 103
D.	Los modelos científicos son muy aproximadamente copias de la realidad, porque están basados en observaciones científicas e investigación.	33,6%	D. 221
Los modelos científicos NO son copias de la realidad:			
E.	Porque simplemente son útiles para aprender y explicar, dentro de sus limitaciones.	7,9%	E. 52
F.	Porque cambian con el tiempo y con el estado del conocimiento, como lo hacen las teorías.	12,3%	F. 81
G.	Porque estos modelos deben ser ideas o conjeturas bien informadas, ya que el objeto real no se puede ver.	5,2%	G. 34
1.	No lo entiendo.	3,0%	1. 20
2.	No sé los suficiente sobre este tema para elegir una opción.	9,3%	2. 61
3.	Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	2,1%	3. 14

ESQUEMAS DE CLASIFICACIÓN

Cuando la naturaleza realista o epistemológica se aplica a los sistemas de clasificación utilizados por los científicos, la actitud del alumnado es muy diferente de la sostenida respecto a los modelos. La alternativa mayoritaria (casi un tercio) comienza con una sentencia que niega el realismo y justifica la existencia de múltiples sistemas de

clasificación; la segunda alternativa en importancia (casi un cuarto) es muy semejante a la anterior, ya que admite la multiplicidad de los sistemas de clasificación, pero subraya un poco más el carácter convencional y consensual de las clasificaciones científicas. La tercera alternativa en orden de importancia (casi un quinto) es también mentalista, justificada por la necesidad de que nuevos descubrimientos lleven a nuevas clasificaciones. Las alternativas realistas tienen un apoyo menor. En suma, la actitud del alumnado respecto a los sistemas de clasificación científicos es más claramente instrumentalista, es decir, consideran que los sistemas de clasificación son convenciones consensuadas, útiles, inventadas y provisionales.

TABLA III

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre los esquemas de clasificación científicos. Casos válidos: 647

90311 *Cuando los científicos clasifican algo (por ejemplo, una planta de acuerdo con sus especies, o una estrella de acuerdo con su tamaño), los científicos están clasificando la naturaleza de acuerdo con la forma real de la naturaleza: cualquier otra forma sería simplemente errónea.*

A.	Las clasificaciones se ajustan a la forma real de la naturalea, ya que los científicos las han probado a lo largo de muchos años de trabajo.	5,7%	A.	37
B.	Las clasificaciones se ajustan a la forma real de la naturaleza, ya que los científicos usan las características observables cuando clasifican.	5,4%	B.	35
C.	Los científicos clasifican la naturaleza en la forma más simple y lógica, pero esta forma no es necesariamente la única.	9,0%	C.	58
D.	Existen muchas formas de clasificar la naturaleza, pero poniéndose de acuerdo en un sistema universal esto permite a los científicos evitar la confusión en su trabajo.	22,4%	D.	145
E.	Podrían existir otras formas correctas de clasificar la naturaleza, porque la ciencia es susceptible de cambiar y los nuevos descubrimientos pueden llevar a nuevas clasificaciones.	18,2%	E.	118
F.	Nadie sabe la forma en que la naturaleza realmente es. Los científicos clasifican de acuerdo con sus percepciones o teorías. La ciencia no es exacta, y la naturaleza es muy diversa. Por tanto, los científicos podrían usar más de un esquema de clasificación.	30,1%	F.	195
1.	No lo entiendo.	2,2%	1.	14
2.	No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	5,1%	2.	33
3.	Ninguna de esta opciones satisface básicamente mi opinión.	1,9%	3.	12

No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a esta cuestión entre los diferentes grupos de la muestra con la excepción de los grupos de edad dentro del subgrupo de baja exposición a la ciencia, resultado que contrasta con las diferencias encontradas en la cuestión anterior, muy semejante a ésta.

PROVISIONALIDAD

Aunque la cuestión anterior ha demostrado, para las clasificaciones, que el alumnado reconoce parcialmente su cambio y capta su evolución, en esta nueva cuestión la naturaleza cambiante y provisional es aplicada al conocimiento científico en general. La provisionalidad del conocimiento se plantea desde la perspectiva de los modelos de cambio sugeridos por diversas corrientes epistemológicas: el relevo generacional de los científicos, los nuevos descubrimientos, las nuevas interpretaciones antiguas y el carácter acumulativo del conocimiento. La altemativa mayoritaria (casi la mitad del alumnado) recoge la importancia de los nuevos descubrimientos para reinterpretar el viejo conocimiento, además, reconpciendo que los hechos científicos también pueden cambiar. La segunda actitud dominante (un quinto) respecto al cambio científico es acumulativa, el conocimiento cambia porque continuamente se están agregando elementos nuevos. Un poco menos de apoyo se reciben las reinterpretaciones de viejos hechos, pero manteniendo la fe en que los hechos son invariables y, el relevo, generacional (mezclado con detección de errores y nuevas técnicas). En suma, se puede decir que los estudiantes reconocen el carácter cambiante del conocimiento científico, aunque casi un tercio consideran que el cambio es más aparente que real.

TABLA IV

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre el carácter cambiante del conocimiento científico. Casos válidos: 660

90211 *Aun cuando las investigaciones científicas se hacen correctamente, el conocimiento que los científicos descubren con esas investigaciones puede cambiar en el futuro*

El conocimiento científico cambia:		
A. Porque los científicos *jóvenes desaprueban* las teorías o descubrimientos de los científicos viejos. Los científicos hacen esto usando nuevas técnicas o instrumentos mejorados, para encontrar nuevos factores pasados por alto antes, o para detectar errores en la «correcta» investigación original.	13,3%	A. 88
B. Porque el conocimiento viejo es *reinterpretado* a la luz de nuevos descubrimientos. Los hechos científicos pueden cambiar.	44,1%	B. 291
C. El conocimiento científico PARECE cambiar porque la *interpretación* o la aplicación de viejos hechos puede cambiar. pero los experimentos realizados correctamente producen hechos invariables.	14,2%	C. 94
D. El conocimiento científico PARECE cambiar porque el nuevo conocimiento es *añadido sobre* el viejo conocimiento. El viejo conocimiento no cambia.	19,4%	D. 128
1. No lo entiendo.	2,0%	1. 13
2. No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	4,2%	2. 28
3. Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	2,7%	3. 18

En esta cuestión, las diferencias entre las variables de grado de exposición a la ciencia, edad o género son generalizadas. Las diferencias según el grado de exposición a la ciencia se centran en la alternativa mayoritaria, seleccionada crecientemente cuando aumenta el grado de exposición a la ciencia, mientras que la alternativa acumulativa se selecciona decrecientemente según el grado de exposición a la ciencia, como en cuestiones anteriores, los grupos bajo y medio concitan más respuestas no actitudinales que el grupo de alta exposición a la ciencia. Las diferencias de género aparecen en el grupo de baja exposición a la ciencia, donde los chicos eligen más que las chicas la ultima alternativa acumulativa, mientras estas utilizan más las alternativas no actitudinales. Finalmente, también son significativas las diferencias de edad en el grupo de baja exposición a la ciencia.

Hipótesis, teorías y leyes

El cuerpo de conocimientos de la ciencia es un sistema proposiciones que realizan diversas afirmaciones sobre la naturaleza y sobre las relaciones con otras afirmaciones conformando entramados relacionales denominados teorías; las proposiciones singulares o conjuntos singulares de proposiciones se denominan hipótesis o leyes. Las cuatro cuestiones siguientes, cuyos resultados se describen en cada uno de los cuatro párrafos siguientes, tratan las relaciones entre hipótesis, teorías y leyes (90511), la verdad y los errores (90521), la elegancia (90531) y la simplicidad (90541) de las teorías y leyes.

El estatus epistemológico de hipótesis, teorías y leyes es planteado desde una perspectiva evolutiva. La base de la cuestión afirma que hipótesis, teorías y leyes constituyen estadios sucesivos del desarrollo de una idea científica. La mayoría del alumnado (más de la mitad) está de acuerdo básicamente con la cuestión, seleccionando las dos primeras alternativas, que establecen una opinión acorde con la frase del principio; el grado creciente de comprobación alcanzado por una idea es lo que determina su evolución desde hipótesis a leyes. Por tanto, la opinión mayoritaria del alumnado es favorable a la idea ingenua de que las leyes son *teorías maduras*. Una minoría (casi un cuarto) opina que leyes y teorías no pueden convertirse en leyes porque ambas son ideas de distinta clase, bien porque no se puede probar que una teoría sea verdadera en la misma medida que una ley, o bien porque se considera que las leyes son puramente descriptivas, mientras que las teorías son explicativas. En todo caso. el planteamiento originario, sugiriendo directamente una perspectiva evolutiva, puede haber contaminado las respuestas favorables a esta tesis, de modo que parte de la opinión mayoritaria pueda deberse a un efecto de contagio o inducción desde la formulación inicial. Tal vez una reformulación más neutral de la misma podría ser más adecuada para plantear este tema.

Las diferencias en esta cuestión según el grado de exposición a la ciencia se centran en las dos alternativas mayoritarias, ya que el grupo de alta exposición a la ciencia elige más la primera versión (A) evolutiva de las hipótesis, y el grupo medio elige más la segunda versión (B), y en las respuestas no actitudinales, donde los grupos bajo y medio concitan más respuestas que el grupo de alta exposición a la ciencia.

Los supuestos de una teoría son una forma adicional de volver a plantear la provisionalidad del conocimiento científico desde su valor de verdad. La opinión mayoritaria del alumnado (casi la mitad) considera que el valor de verdad condiciona el progreso, aunque el descubrimiento de la falsedad de algunos de los supuestos realizados por la ciencia no siempre ha constituido una interrupción del progreso, sino todo lo contrario. No obstante, otras dos opciones relevantes mantienen una la creencia en la necesidad de la veracidad absoluta de los supuestos de la ciencia, y

la otra viene a ser una paráfrasis de la famosa frase atribuida de sir Isaac Newton *hypotheses non fingo*. En suma, las respuestas a esta cuestión muestran que el alumnado admite la existencia de errores en la ciencia que resultan fructíferos.

TABLA V

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre las hipótesis, teorías y leyes científicas. Casos válidos: 700

90511 *Las ideas científicas se desarrollan desde hipótesis hasta teorías, y finalmente, si son suficientemente buenas, hasta constituir leyes*

Las hipótesis pueden conducir a teorías que pueden llevar a leyes:		
A. Porque una hipótesis se comprueba con experimentos. Si se *prueba* que es correcta, llega a ser una teoría. Después que una teoría se ha *probado* verdadera varias veces por diferentes personas y que se maneja durante largo tiempo, se convierte en ley.	29,4%	A. 206
B. Porque una hipótesis se comprueba con experimentos. Si existe *evidencia que la apoya*, es una teoría. Después que una teoría se ha comprobado muchas veces y parece ser *esencialmente correcta*, es suficiente para llegar a ser una ley.	21,3%	B. 149
C. Porque es una manera lógica para desarrollar las ideas científicas.	9,6%	C. 67
D. Las teorías no pueden convertirse en leyes porque ambas son ideas de distinta clase. Las teorías se basan en ideas científicas que son ciertas en menos del 100%, y por eso *no se puede probar* que las teorías sean verdaderas. Las leyes, sin embargo, están sólo basadas en hechos y son seguras al 100%.	10,4%	D. 73
E. Las teorías no pueden convertirse en leyes porque ambas son ideas de distinta clase. Las leyes *describen* fenómenos naturales. Las teorías *explican* fenómenos naturales. Por tanto las teorías no pueden convertirse en leyes; sin embargo, con evidencias que las apoyen, las hipótesis pueden convertirse en teorías (explicaciones) o leyes (descripciones).	12,9%	E. 90
1. No lo entiendo.	2,9%	1. 20
2. No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	11,1%	2. 78
3. Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	2,4%	3. 17

TABLA VI

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre las suposiciones científicas. Casos válidos: 713

90521 *Cuando se desarrollan nuevas teorías o leyes, los científicos necesitan hacer algunas suposiciones sobre la naturaleza (por ejemplo, que la materia está hecha de átomos). Estas suposiciones tienen que ser verdaderas para que la ciencia progrese adecuadamente*

Las suposiciones TIENEN QUE SER verdaderas para que la ciencia progrese:			
A.	Porque se necesitan suposiciones correctas para tener teorías y leyes correctas. En caso contrario los científicos perderían mucho tiempo y esfuerzo empleando teorías y leyes erróneas.	14,3%	A. 102
B.	En caso contrario la sociedad tendría serios problemas, como una inadecuada tecnología y productos químicos peligrosos.	5,8%	B. 41
C.	Porque los científicos hacen investigación para probar que sus suposiciones son verdaderas antes de continuar con su trabajo.	10,0%	C. 71
D.	Depende. A veces la ciencia necesita suposiciones verdaderas para progresar. Pero a veces la historia ha demostrado que se han hecho grandes descubrimientos *refutando* una teoría y aprendiendo de sus suposiciones falsas.	46,7%	D. 333
E.	Los científicos no hacen suposiciones. Investigan una idea para averiguar si la idea es verdadera. No suponen que sea verdad.	17,8%	E. 127
1.	No lo entiendo.	6%	1. 4
2.	No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	3,8%	2. 27
3.	Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	1,1%	3. 8

Las diferencias en esta cuestión son generalizadas entre las variables de grado de exposición a la ciencia, edad o género. Las diferencias según el grado de exposición a la ciencia se centran en la alternativa mayoritaria, seleccionada en orden creciente según el grado de exposición a la ciencia y la alternativa A seleccionada en orden creciente a la anterior; en las respuestas no actitudinales, los grupos bajo y medio concitan más respuestas que el grupo de alta exposición a la ciencia (que no tiene ninguna). Las diferencias de género aparecen en el grupo de baja exposición a la ciencia, donde los chicos eligen menos que las chicas la alternativa mayoritaria. Finalmente, también son significativas las diferencias de edad en los grupos de alta y baja exposición a la ciencia.

Muchos científicos, especialmente los más teóricos, se han sentido siempre atraídos por la elegancia y simplicidad de las formulaciones que expresan las teorías científicas. La elegancia de las ecuaciones matemáticas propuestas por los científicos para describir la naturaleza es una cualidad que ha llegado a la sensibilidad de muchos científicos. Sin embargo, aunque no se debe confundir la elegancia con el valor de verdad, es patente el esfuerzo de los científicos por formular sus ecuaciones, incluso las que se refieren a los conceptos más complejos, de la forma más elegante posible. Cuando se plantea la elegancia de la naturaleza que se traslada a la elegancia de las teorías científicas, la actitud mayoritaria del alumnado (casi un cuarto) considera que la elegancia es una característica secundaria, por detrás de la lógica, la consistencia y la sencillez que son valores más apreciados en las ideas científicas. El resto de las opciones reciben apoyos menores, pero relevantes; entre ellas destacan la consideración de que la elegancia es un concepto subjetivo, y por tanto, cada científico lo ve de una manera diferente, y por otro lado, la consideración que es plausible que los cientificos consideren sus propias ideas elegantes, pues no en vano llevan mucho tiempo trabajando con ellas. Globalmente, lás opiniones favorables a que los cientificos desean la elegancia en sus ideas (43%) son superiores a los que mantienen la actitud contraria (38%). Además, en esta cuestión de la elegancia, es notable la tasa de respuesta recogida en las opciones alternativas *(no entiendo, no sé, no se ajusta a mi opinión.* equiparable a cualquiera de las alternativas.

Las diferencias se centran en el grado de exposición a la ciencia: la alternativa mayoritaria (B) y la D son seleccionadas en orden creciente según el grado de exposición a la ciencia, mientras los grupos bajo y medio concitan más respuestas no actitudinales que el grupo de alta exposición a la ciencia. En esta cuestión se ilustra claramente la influencia central de la variable grado de exposición a la ciencia, pues aunque se encuentran diferencias significativas para la muestra total según la edad, estas diferencias de edad desaparecen cuando se evalúan controlando el grado de exposicion a la ciencia.

El principio de sencillez (o simplicidad) es una forma de elegancia que es aceptada por muchos científicos. El juicio del alumnado sobre la sencillez como característica de las mejores teorías científicas, selecciona como posición mayoritaria (casi un tercio) una alternativa intermedia o ecléctica: depende de la teoría, unas son simples y otras no. En el contexto en que se plantea esta pregunta, esta respuesta se puede considerar, equivalente a una respuesta negativa, es decir, no se considera que la sencillez de una teoría científica sea un rasgo general de las buenas teorías científicas. La segunda alternativa mayoritaria (casi un cuarto) vuelve a sostener que las teorías pueden ser complicadas, pero traducibles a un lenguaje sencillo. Los que creen en la simplicidad como una propiedad de las teorías científicas son un número relevante, pero pequeño. Globalmente, la gran mayoría de la muestra se sitúa en una actitud que reconoce a la vez la complejidad y la sencillez de las teorías científicas; las actitudes extremas en favor sólo de la sencillez o de la complejidad son minoritarias. Quizá, las actitudes de los estudiantes sobre la simplicidad difieren ostensiblemente del significado de este término para los científicos; la ciencia es para la mayoría de los estudiantes una materia muy difícil, como confirman infinidad de estudios y encuestas, de modo que plantear a los estudiantes la idea de la simplicidad puede ser algo que contradice su experiencia directa o inmediata en su contacto con la ciencia escolar. De hecho sólo un 12% se adhiere a la idea de la simplicidad.

TABLA VII

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre la elegancia de las ideas científicas. Casos válidos: 704

90531 *Como reacción a la ecuación de Einstein, $E = m \cdot c^2$, los científicos dijeron «Una ecuación tan maravillosamente elegante tiene que ser una descripción verdadera de la naturaleza». Esta afirmación muestra que los científicos suponen que sus ecuaciones o ideas deberían encajar con la elegancia de la naturaleza*

Los científicos SUPONEN que sus ideas deberían ser elegantes:		
A. Para que sean *verdad en la naturaleza*. Los científicos saben que si buscan de forma correcta, la naturaleza es hermosa o elegante.	4,4%	A. 31
B. Porque las ideas científicas deberían ser simples, consistentes y lógicas. La elegancia de la naturaleza *no tiene nada que ver* con esto.	23,9%	B. 168
C. La elegancia de las ideas científicas se debe al hecho de que los científicos se esforzaron mucho y durante mucho tiempo en producirlas y por eso los científicos las encuentran elegantes. La elegancia de la naturaleza no tiene nada que ver con esto.	15,2%	C. 107
Los científicos NO suponen que sus ideas deberían ser elegantes:		
D. Aunque los científicos puedan pensar que la naturaleza es hermosa o elegante.	10,8%	D. 76
E. Porque los científicos saben que no todo en la naturaleza es hermoso o elegante.	11,1%	E. 78
F. Porque los científicos saben que cada uno ve la elegancia de manera diferente.	16,6%	F. 117
1. No lo entiendo.	6,7%	1. 47
2. No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	5,8%	2. 41
3. Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	5,5%	3. 39

Las diferencias según el grado de exposición a la ciencia se centran en las dos alternativas mayoritarias, la alternativa ecléctica seleccionada en orden creciente según el grado de exposición a la ciencia, mientras la alternativa que afirma la complicación de las teorías es seleccionada más por los grupos de media y baja exposición a la ciencia; los grupos bajo y medio concitan más respuestas no actitudinales que el grupo de alta exposición a la ciencia (sólo una).

ESTATUS EPISTEMOLÓGICO

En el marco teórico planteado en la introducción se ha expuesto en profundidad la confrontación entre realismo e instrumentalismo; del realismo se deduce que las leyes están impresas en la naturaleza y la tarea del científico es, simplemente, llegar a esta ellas, es decir, descubrirlas; la posición instrumentalista es menos simple puesto que reconoce su naturaleza mental

o inventada. La cuestión que plantea la naturaleza inventada o real de las leyes, hipótesis y teorías científicas ofrece tres niveles de respuestas: favorables a la invención, favorables al descubrimiento e intermedias (a veces se descubren y, a veces, se inventan). La única alternativa favorable a la invención es la mayoritaria entre el alumnado (más de un cuarto), pero las alternativas favorables al descubrimiento, aunque individualmente reciben apoyos menores que la anterior, globalmente, reciben el apoyo más importante (más de un tercio), siendo la alternativa singular más apoyada la que justifica los descubrimientos por estar basados en hechos experimentales. Las actitudes intermedias reciben un apoyo global también significativo (un cuarto de la muestra). En suma, aunque existe una mayoría en favor de la naturaleza inventada, la actitud global del alumnado es bastante difusa, puesto que está dispersa entre las posiciones extremas e intermedias.

Las diferencias según el grado de exposición a la ciencia se centran en las respuestas no actitudinales, donde los grupos bajo y medio dan más respuestas que el grupo de alta exposición a la ciencia (que no da ninguna); en la alternativa mayoritaria, el grupo de baja exposición a la ciencia muestra una tasa de respuesta inferior a los otros dos. Las diferencias de género aparecen en el grupo de baja exposición a la ciencia y son complejas porque implican varias alternativas; se observa que los chicos eligen menos que las chicas la alternativa mayoritaria (invención) y curiosamente la que justifica el descubrimiento por los hechos experimentales y más alternativa más realista (A), mientras las chicas muestran el patrón contrario al anterior.

La comparación respecto al estudio original con estudiantes canadienses (Aikenhead y Ryan, 1989) ofrece diferencias interesantes, aunque no permite conclusiones más directas debido a la falta de equivalencia de las muestras. Las diferencias no son significativas en la cuestión de las observaciones, la elegancia y la simplicidad de las teorías. Las diferencias son relevantes en los modelos (los canadienses eligen más la alternativa mayoritaria y son un poco menos partidarios del realismo), los esquemas de clasificación (los canadienses eligen la mitad que los españoles la posibilidad de que existan varios esquemas), la tentatividad del conocimiento (los canadienses eligen más el cambio por razones generacionales y menos por reinterpretación de hechos), la evolución del conocimiento (los canadienses son más partidarios de la idea de las hipótesis que se convierten en leyes y menos respecto a la contribución de la refutación de teorías), la invención de las teorías científicas (los canadienses son menos partidarios de la invención del conocimiento científico).

Discusión de datos. Conclusiones generales

Las ideas de los estudiantes sobre la naturaleza del conocimiento científico a la luz de los resultados expuestos son multifacéticas. En primer lugar, aparecen ideas que se aproximan a lo que se puede considerar una comprensión adecuada de la naturaleza de la ciencia como por ejemplo la naturaleza cambiante y tentativa del conocimiento y la mayoría en favor de la naturaleza construida del conocimiento. Por otro lado, aparecen también ideas de tipo ecléctico que revelan actitudes indecisas o poco convencidas de la validez de alguno de los extremos, como es el caso de las observaciones, los supuestos de la ciencia y la simplicidad de las teorías.

En segundo lugar, cuando se tiene en cuenta la complejidad de las actitudes reflejadas en las respuestas resulta insatisfactoria la elevada proporción de estudiantes que tienen ideas claramente inapropiadas sobre la naturaleza de la ciencia y que aparecen en cada una de las cuestiones examinadas. Desde una

perspectiva educativa, esta situación es relevante porque la educación, especialmente la educación básica y obligatoria, debe ser educación para todos, es decir, aspira a conseguir los objetivos de aprendizaje en toda o la mayor parte de la población educada, y no sólo en una minoría, aunque sea mayoritaria.

TABLA VIII

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre la simplicidad de las teorías científicas. Casos válidos: 659

90541 *Las buenas teorías científicas explican bien las observaciones. Pero las buenas teorías son más bien simples que complicadas*

A.	Las buenas teorías son simples. El mejor *lenguaje* para usar en ciencia es simple, corto y directo.	12,6%	A.	83
B.	Depende de *cuan profundamente* se quiera llegar en la explicación. Una buena teoría puede explicar algo bien de forma simple o de forma complicada.	16,5%	B.	109
C.	Depende de *la teoría*. Algunas buenas teorías son simples y otras son complicadas.	29,9%	C.	197
D.	Las buenas teorías pueden ser complicadas, pero debe ser posible *traducirlas* a un lenguaje sencillo si tienen que ser usadas.	23,7%	D.	156
E.	Las teorías son normalmente *complicadas*. Algunas cosas no pueden simplificarse si están implicados muchos detalles.	7,9%	E.	52
F.	La mayoría de las buenas teorías son *complicadas*. Si el mundo fuera más sencillo, las teorías podrían ser más sencillas.	4,7%	F.	31
1.	No lo entiendo.	9%	1.	6
2.	No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	2,0%	2.	13
3.	Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	1,8%	3.	12

En tercer lugar, las ideas del alumnado muestran rasgos importantes de inconsistencia, coincidiendo con Meichtry (1993). Bajo la apariencia de adecuación, la inconsistencia puede encubrir una falta de validez, consolidación y fundamentación de las ideas y actitudes. Además, del rasgo ya comentado del eclecticismo, que revela indefinición, por tanto, en cierto modo, inadecuación, la inconsistencia se revela sobre todo cuando aparecen ideas claramente contradictorias sobre un mismo tema. El ejemplo paradigmático de la inconsistencia de las actitudes de los estudiantes son las respuestas obtenidas a las dos cuestiones que plantean la controversia realismo/instrumentalismo, una desde la perspectiva de los modelos científicos y otra desde la perspectiva de los sistemas de clasificación. Mientras la actitud dominante del alumnado respecto a los modelos es realista, la actitud del alumnado respecto a los sistemas de clasificación científicos es más instrumentalista. No sólo este resultado evidencia la contradicción subyacente, sino que cuando se han ex-

plorado las diferencias entre los diversos grupos en estas cuestiones el patrón obtenido también es claramente contradictorio: mientras las diferencias entre los grupos de exposición a la ciencia, edad o género en el caso de los modelos son las más importantes de todas las cuestiones, estas diferencias no aparecen en el caso de los esquemas de clasificación (resultado ya encontrado en otro estudio anterior, Vázquez y Manassero, 1998). La importancia de este resultado va más allá de la simple valoración como adecuadas o inadecuadas de las ideas de los estudiantes, sino que estas actitudes pueden aparecer con diferente signo y orientación en función del discurso o del contexto en el que son elicitadas, también denominado *efecto de examen* (Lederman y O'Malley, 1990; Blanco y Niaz, 1997), lo cual es un indicador de falta de consolidación y formación, aunque al mismo tiempo prueban el efecto clarificador que la simple reflexión sobre estos temas tiene, desempeñando una importante función de desarrollo y aprendizaje. Este resultado tiene consecuencias importantes demostrando que la educación de los estudiantes en los temas de naturaleza de la ciencia es una necesidad perentoria para la educación científica, y para la investigación en didáctica de las ciencias, que debería emplear sistemas más sofisticados que la simple respuesta de los estudiantes, abierta o cerrada, cuantitativa o cualitativa.

En relación con las diferencias entre grupos la hipótesis inicial sobre la influencia del grado de exposición a la ciencia resulta confirmada, pues la gran mayoría de las preguntas muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de esta variable. La interpretación de este resultado es inmediata: aunque los estudiantes de la muestra no reciben educación explícita sobre la naturaleza de la ciencia, porque no forma parte de la educación científica reglada, una mayor formación científica proporciona ideas y actitudes diferentes a los estudiantes de ciencias que al resto. Por otro lado, un rasgo muy repetido de estas diferencias es que el grupo con alto grado de *exposición a la ciencia* no utiliza las respuestas *no actitudinales* (*no sé, no tengo formación, no se ajusta a mi opinión*) que son más usadas cuanto menor es el grado de exposición a la ciencia; esto se puede interpretar como indicador de que los estudiantes con mayor formación científica aparecen más seguros de sus ideas sobre la ciencia que los demás, con independencia de la mayor o menor adecuación de estas ideas.

Las tendencias obtenidas para las diferencias controlando *el grado de exposición a la ciencia* en el género y la edad, aunque secundarias, son también ilustrativas. El rasgo más relevante es que estas diferencias aparecen principalmente en el grupo de *baja exposición a la ciencia.* La interpretación de estas tendencias es que la falta de contacto con la ciencia genera modificaciones importantes de las ideas y actitudes según la edad, y menos. según el género. Complementariamente, la ausencia de diferencias en los grupos *de media y alta exposición a la ciencia* permiten sugerir una conclusión más significativa para aquellos: en ausencia de una formación específica sobre la naturaleza de la ciencia, el contacto temprano con ésta, posiblemente en el bachillerato, aunque no sea muy profundo, modela las ideas y actitudes básicas de los estudiantes, homogeneizando las pocas diferencias de género que pudieran existir y que no se modifican posteriormente con la edad.

La revisión realizada sobre el estado de la comprensión de la naturaleza de la ciencia evidencia que la mayoría de los estudiantes posee una comprensión inadecuada y nuestros resultados, aunque también van en este sentido, quedan mitigados porque nuestro sistema educativo no ha incorporado este objetivo a su sistema educativo con la celeridad de otros países. En la educación en ciencias, la inadecuada comprensión de la naturaleza de la ciencia

por los estudiantes ha sido uno de los fracasos más importantes de las reformas curriculares desarrolladas en muchos países en la segunda mitad del siglo. Como causas de este fracaso se diagnosticaron dos factores, la inadecuación de los currículos de ciencias para asumir el objetivo de la comprensión de la naturaleza de la ciencia, y por otro lado, las concepciones de los profesores, como mediadores de ese currículo; ambas causas han generado dos líneas de investigación paralelas, un movimiento de renovación de los currículo de ciencias, donde ha surgido con fuerza el paradigma ciencia-tecnología-sociedad (CTS) como elemento aglutinador (A(AS, 1989; Aikenhead, 1994; Bybee, 1987; Fleming, 1989; NSTA, 1991; Yager, 1992 entre otros), y la atención al pensamiento del profesor (ver una revisión en Mellado, 1993).

TABLA IX

Porcentajes y frecuencias de respuestas de los estudiantes sobre el carácter de descubrimiento o invención del conocimiento científico. Casos válidos: 704

91011 *Suponga que un buscador de oro «descubre» oro y que un artista «inventa» una escultura. Algunas personas piensan que los científicos «descubren» las LEYES, HIPÓTESIS y TEORÍAS científicas; otros piensan que los científicos las «inventan». ¿Qué piensa Vd.?*

Los científicos *descubren* las leyes, hipótesis y teorías científicas:			
A.	Porque las leyes, hipótesis y teorías están ahí afuera, en la naturaleza, y los científicos sólo tienen que encontrarlas.	14,6%	A. 103
B.	Porque las leyes, hipótesis y teorías están basadas en *hechos* experimentales.	16,5%	B. 116
C.	Pero los científicos inventan los *métodos* para encontrar esas leyes, hipótesis y teorías.	9,2%	C. 65
D.	Algunos científicos se tropiezan con una ley por casualidad, por tanto la descubren. Pero otros científicos inventan la ley de los hechos que ya conocen.	6,3%	D. 44
Los científicos *inventan* las leyes, hipótesis y teorías científicas:			
E.	Los científicos *inventan* las leyes, hipótesis y teorías, porque los científicos interpretan los hechos experimentales que descubren. Los científicos no inventan lo que la naturaleza hace, sino que inventan las leyes, hipótesis y teorías que *describen* lo que la naturaleza hace.	27,0%	E. 190
F.	Depende en cada caso; las leyes se descubren y las hipótesis y teorías se inventan.	17,9%	F. 126
1.	No lo entiendo.	1,8%	1. 13
2.	No sé lo suficiente sobre este tema para elegir una opción.	4,0%	2. 28
3.	Ninguna de estas opciones satisface básicamente mi opinión.	2,7%	3. 19

El desarrollo, uso y aplicación de nuevos currículos diseñados para mejorar las concepciones de los estudiantes sobre la naturaleza de la ciencia ha ofrecido también resultados ambiguos, pues aunque se han continuado obteniendo resultados negativos, también se han informado algunos resultados positivos. Entre los resultados negativos, por la importancia de la muestra (3.500 alumnos de grados 9 a 12) y los métodos contrastados (BSCS, CHEMS y PSSC)[1] cabe citar el estudio de Tamir (1972), empleando también el inventario de Welch (1966); sólo obtuvo diferencias en favor del método BSCS en relación con los otros dos, mientras que las diferencias entre los grupos control y experimental, totales y por centros, no obtuvieron resultados favorables. La evaluación nacional del progreso educativo en USA que compara el período 1969-1985, en lo que se refiere a la naturaleza de la ciencia obtiene algún avance en Secundaria pero observa un estancamiento en Primaria (Mullis y Jenkins, 1988). Los efectos de un programa innovador desarrollado por BSCS fueron evaluados por Meichtry (1991) con la escala NSKS[2] modificada sobre 1.300 estudiantes de 12 a 14 años; los resultados indicaron que los estudiantes no tenían una concepción adecuada sobre la naturaleza del conocimiento científico. De la revisión de distintos currículos de Ciencias, Meichtry (1993) concluye que el empleo de currículos diseñados para desarrollar la comprensión de la naturaleza de la ciencia no garantiza el logro de este objetivo; si el currículo o el profesor no conectan explícitamente las cuestiones de naturaleza de la ciencia con los contenidos y procedimientos usuales de la ciencia, los estudiantes no realizan esta conexión por sí mismos y el esfuerzo por mejorar la comprensión de la naturaleza de la ciencia resulta ineficaz. Lederman y O'Malley (1990) proponen además, conectar esta enseñanza con las decisiones que se toman en la vida diaria. En nuestra opinión, la tarea del profesor para lograr relacionar estas cuestiones es insustituible, de ahí la importancia de conseguir una formación adecuada del profesorado sobre los temas de naturaleza de la ciencia. Pero tampoco la formación del profesorado es una condición suficiente, aunque sea necesaria, para hacer que el alumnado relacione las ideas sobre la naturaleza de la ciencia con el currículo y con la vida diaria. La cuestión de los materiales didácticos es un cuello de botella especialmente delicado, pues como han demostrado Solbes y Vilches (1989) los libros de texto españoles proyectan una imagen de la ciencia estereotipada e ingenua y huérfana de las interacciones ciencia-técnica-sociedad.

Clough (1997) sugiere tratar las preconcepciones sobre la naturaleza de la ciencia con una metodología de cambio conceptual proporcionando experiencias que produzcan insatisfacción con las concepciones previas, sugiriendo ideas inteligibles y plausibles que resuelvan en un cambio conceptual el desequilibrio producido (Posner, Strike, Hewson y Gerzog, 1982). Se insiste, además, en la necesidad de mantener la presión sobre las preconcepciones a través de: las actividades de laboratorio y clase, lecturas reflexivas y situaciones históricas; informa además de las mejoras conseguidas por los estudiantes evaluadas con algunas cuestiones VOSTS en línea con los usos sugeridos por Ryan (1992) para un mejor trabajo en clase.

Teniendo en cuenta que la comprensión de la naturaleza de la ciencia, no se incluye explícitamente como un objetivo prioritario de la educacion científica básica

(1) BSCS: Biological Science Curriculum Study. CHEMS: Chemical Education Material Study. PSSC: Physical Science Study Committee.

(2) Nature of Scientific Knowledge Scale.

en nuestro país, proponemos algunas recomendaciones para mejora la comprensión de la naturaleza de la ciencia: en primer lugar, como condición necesaria, la formación del profesorado, que debe incluir habilidades para el diagnóstico de las ideas previas de los estudiantes y el aumento del conocimiento del profesorado sobre estas cuestiones; segundo, las actividades de aprendizaje (de clase y laboratorio), las estrategias de aprendizaje, los materiales (libro de texto), el lenguaje empleado y, en general, toda la actividad docente en la clase debe ser escrupulosamente coherente con las ideas sobre la naturaleza de la ciencia y las actitudes científicas que se desean enseñar; tercero, el currículo debe incluir explícitamente los aspectos fundamentales de la naturaleza de la ciencia (la inclusión en el currículo de la perspectiva de la epistemología y de la sociología de la ciencia han sido repetidamente recomendados; (p. e. Acevedo, 1997; Gil. 1993; Izquierdo, 1994; Lombardi, 1997; Vélz de Medrano, 1998, entre otros) y el diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes, y en especial, usar la terminología propia de estas áreas en el discurso de clase que deben relacionarse explícitamente con el resto; por último, para mantener la tensión y el interés sobre estos temas tratar y abordar las cuestiones e ideas sobre la naturaleza de la ciencia en muchas de las actividades de clase. En suma, hacer que estos temas sean verdaderamente temas transversales de la educación científica.

En lo que respecta a la evaluación de la comprensión de la naturaleza del conocimiento científico, banco de ítems COCTS[3] (Vázquez y Manassero, 1997) representa un paso importante no sólo como instrumento de diagnóstico y valoración de ideas previas de los estudiantes, sino también como material para ser utilizado en la clase como base de actividades de trabajo, discusión e intercambio de ideas.

BIBLIOGRAFÍA

AA.AS.: «American Association for the Advancement of Science», *Project 2061: Science for all Americans*. Washington, DC, Author, 1989.

ACEVEDO, J.A.: «Cuestiones de ciencia y epistemología de la ciencia; la opinión de los estudiantes», en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 6 (1992), pp. 269-275.

— «Ciencia, tecnología y sociedad (CTS). Un enfoque innovador para la enseñanza de las ciencias», en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10 (1997), pp. 269-275.

— «Los futuros profesores de enseñanza secundaria ante la sociología y la epistemología de las ciencias. Un enfoque CTS», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1994), pp. 111-125.

AIKENHEAD, G.: «What is STS science teaching?», en J. SOLOMON y G. AIKENHEAD (Eds.): *STS education: International perspectives on reform*. Nueva York, Teachers College Press (1994), pp. 47-59.

— «Science: A way of knowing», en *The Science Teacher*, 46 (1979), pp. 23-25.

AIKENHEAD, G.S. y RYAN, A.G.: *The development of a multiple choice instrument for monitoring views on Science-Technology-Society topics*. Final Report of SSHRCC Grant, Author, 1989.

«The development of a new instrument: "Views on Science-Technology-Society" (VOSTS)», en *Science Education*, 76 (1992), pp. 477-492.

RYAN, A.G. y FLEMING, R.G.: *Wieus on Science-Technology-Society Form CDN.MC.5*. Department of Curriculum Studies College of Education, Author, 1989.

BYBEE, R.W.: «Science education and the Science-Technology-Society (S-T-S)

(3) COCTS: Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad.

theme», en *Science Education*, 71 (5) (1987), pp. 667-683.

BLANCO, R. y NIAZ, M.: «Epistemological beliefs of students and teachers about the nature of science: from a Baconian inductive ascent to the irrelevance of scientific laws», en *Instructional Science*, 25 (1997), pp. 203-231.

CARNAP, R.: «La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje». En A.J. AYER (Ed): *El positivismo lógico*. México,Fondo de Cultura Económio, 1997.

CHALMERS, A.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid, Siglo XXI, 1993.

CLOUGH, M.P.: «Strategies and activities for inititing and maintaining pressure on students' naive views concerning the nature of science», en *Interchange*, 28 (1997), pp. 191-204.

COOLEY, W.W. y KLOPFER, L.: *Test of understanding science: form W*. Princeton, NJ, Educational Testing Serviec, 1961.

FLEMING, R.: «Literacy for a technological age», en *Science Education*, 73 (4) (1989), pp. 391-304.

— *La construcción del conocimiento científico*. Madrid, Narcea, 1994.

GARDNER, P.L.: «The dimensionality of attitude scales: a widely misunderstood idea», en *International Journal of Science Education*, 18 (1993), pp. 913-919.

GIL, D.: «Implicaciones de la historia y la filosofía de la ciencia en la enseñanza de las ciencias», en *Enseñanza de las ciencia*, 10 (1993), pp. 102-104.

GILBERT, S.W.: «Model building and a definition of science», en *Journal of research in Science Teaching*, 28 (1991), pp. 73-79.

IZQUIERDO, M.: «¿Cómo contribuye la historia de la ciencia en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje de las ciencias?», en *Aula*, 27 (1994), pp. 37-40.

KIMBALL, M.E: *Opinions of scientists and science leachers about science*. Tesis doctoral no publicada, Stanford University, 1965.

KORTH, W.W.: *Test every senior project: Understanding the social aspects of science*. Cleveland, Educational Research Council of America, 1969.

KUHN, T.S.: *The Structure of Scietific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962. (Trad. México, Fondo de Cultura Económica, 1978).

LAKATOS, I.: *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza Editorial, 1983.

LEACH, J., DRIVER, R., MILLAR, R. y SCOTT, P.: «A study of progression in learning about the nature of science: issues of conceptualisation and methodology», en *International Journal of Science Education*, 19 (1997), pp. 147-166.

LEDERMARN, N.G.: «Students' and teachers' understanding of the nature of science: A reassessment», en *School Science and Mathematics*, 86 (2) (1996), pp. 91-99.

— «Students' and teacher conceptions of the nature of science: A review of the research», en *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (1992), pp. 331-359.

LEDERMAN, N. y O'MALLEY, M.: «Students' perceptions of tentativeness in science: Development, use, and sources of change», en *Science Education*, 74 (2) (1990), pp. 225-239.

LEDERMAN, N. y ZEIDLER, D.: «Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behavior?», en *Science Education*, 71 (5) (1987), pp. 721-734.

LOMBARDI, O.I.: «La pertinencia de la enseñanza de la historia de las ciencias: argumentos y contraargumentos», en *Enseñanza de las ciencias*, 15 (1997), pp. 343-350.

MEAD, M. y MERAUX, R.: «Image of the scientist among high school student», en *Science*, 126 (1957), pp. 384-390.

MEICHTRY, Y.J.: *The effects of the first-year field test BSCS middle school science program on student understanding of the nature of science.* Tesis doctoral inédita, University of Cincinnati, Cincinnati, OH, 1991.

— «The impacto of science curricula on student views about the nature of science», en *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (1993), pp. 389-407.

MELLADO, V.: «Preservice teachers classroom practices an their conceptions of the nature of science», en B.J. FRASER y K.G. TOBIN (Eds.): *International Handbook of Science Education*, Londres, Kluwer Academic Publishers, pp. 1093-1110, 1993.

MILLAR, R., DRIVER, R., LEACH, J. y SCOTT, P.: Students awareness of science as a social enterprise. Center for Studies in Science and mathematics Eduation, Leeds University/York University Science Education Group, 1993.

MULLIS, I. y JENKINS, L.: *The science report card: elements of risk and recovery* (Informe N.º 17-S-01). Washington, DC, Educational Testing Service, 1988.

NAGEL, E.: *La estructura de la ciencia: problemas de la lógica de la investigación científica*. Barcelona, Paidós, 1961.

NSTA, National Science Teachers Association: *Science-Technology-Society. Science education for de 1980's* (NSTA Position Statement). Washington, DC, Autor, 1982.

— «Science/Technology/Society: A new effort for providing appropiate science for all» *NSTA Reports,* abril, pp. 36-37, 1991.

POPPER, J.R.: *Conocimiento objetivo*, Madrid, Tecnos, 1974.

POSNER, G.S.; STRIKE, J.A.; HEWSON, P.W. y GERZOG, W.A.: «Acommodation of scientific conception: towards theory of conceptual change», en *Science Education*, 66 (1982), pp. 211-227.

REICHENBACH, H.: *La filosofía científica*. México, FCE.

ROTH, W.M. y LUCAS, K.B.: «From truth to invented reallity: A discuorse analysis of high school physics students talks about scientifics knowledge», en *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (1997), pp. 145-179.

RUBBA, P.A.: *Nature of scientific knowledge scale.* Bloomington, IN, School of Education Indiana University, 1976.

RUBBA, P.A. y ANDERSEN, H.: «Development of an instrument to assess secondary students understanding of the nature of scientific knowledge», en *Science Education*, 62 (4) (1978), pp. 449-458.

RUBBA, P.; HORNER, J. y SMITH, J.M.: «A study of two misconceptions about the nature of science among junior high school students», en *School Science and Mathematics*, 81 (1981), pp. 221-226.

RYAN, A.G.: «A way of expanding classroom assessmente to meet the STS agenda in secondary school science». En R. Yager (Ed.): *The status of science-techonolgy-society reform efforts around the world.* ICASE 1992 Yearbook. Knapp Hill, South Harting, Petersfield, UKGU315LR: International Council of Associations for Science Education, 1992.

SOLBES, J. y TRAVER, M.J.: «La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química», en *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (1989), pp. 103-112.

SOLBES, J. y VILCHES, A.: «Interacciones ciencia/técnica/sociedad: un instrumento de cambio actitudinal», en *Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1) (1996), pp. 14-20.

SOLOMON, J.; DUVEEN, J. y SCOTT, L.: «Pupils images of scientific epistemology», en *International Journal of Science Education*, 16 (1994), pp. 361-373.

SOLOMON, J.; SCOTT, L. y DUVEEN, J.: «Large-scale exploration of pupils understanding of the nature of science», en *Science Education*, 80 (1994), 493-508.

STENGERS, I.: *D une science à l autre, des conceptes nomades.* París, Seuil, 1987.

TAMIR, P.: «Understanding the process of science by students exposed to different science curricula in Israel», *Journal of Research in Science Teaching*, 9 (1972), pp. 239-245.

VÁZQUEZ, A. y MANASSERO, M.A.: *Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecnología y la sociedad en alumnos de todos los niveles educativos. Memoria final de investigación*. Madrid, MEC-CIDE, 1995.

— *Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la ciencia, la tecnología y la sociedad en alumnado y profesorado. Implicaciones para la educación de las actitudes*. Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE, 1997.

— «Características del conocimiento científico: creencias de los estudiantes», en *Enseñanza de las ciencias*, 1998, en prensa.

WELCH, W.W.: *Welch science process inventory, form D*. Minneapolis, MN, Minesota Research and Evaluation Center, University of Minnesota, 1966.

WILSON, L.: «A study of opinions related to the nature of science and its purpose in society», en *Science Education*, 38 (1954), pp. 159-164.

YAGER, R.E.: «Science-technology-society as reform», en R.E. Yager (Ed.): *The status of STS: Reform efforts around the world*, pp. 2-8. ICASE, 1992, Yearbook. Petersfield, UK, International Council of Associations for Science Education, 1992.

LA EDUCACIÓN DE LA AUTOESTIMA (*)

PEDRO ORTEGA RUIZ (**)
RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS (**)

RESUMEN. El presente trabajo muestra un modo distinto de abordar la autoestima en el marco escolar. Tras una revisión del concepto e investigación empírica sobre la autoestima, este trabajo aporta nuevas dimensiones hasta ahora prácticamente ausentes de la enseñanza-aprendizaje de la autoestima: la persona como valor; descubrimiento y aceptación de mi realidad como persona, y orientación de mi vida hacia un proyecto valioso. Se describe la formación del profesorado y el programa pedagógico aplicado para la educación de la autoestima. Los resultados ofrecen un aumento significativo de la autoestima en alumnos del segundo ciclo de la enseñanza obligatoria. Además, las técnicas de aprendizaje cooperativo, de participación activa, de comunicación persuasiva y habilidades sociales son estrategias eficaces para la mejora de la autoestima en el ámbito escolar. Se ha constatado un aumento positivo de las relaciones interpersonales entre alumnos y entre profesor y alumnos, así como cierta evolución del juicio moral.

INTRODUCCIÓN (**)

Antes que de ninguna otra cosa, la educación se ocupa del hombre; tiene como tarea la articulación del comportamiento humano. De ahí que sea necesario acometer, desde la óptica pedagógica, la tarea de la formación de aquellas estructuras básicas de la persona a partir de las cuales se ha de ordenar toda acción educativa.

Cuando se habla de educación o formación, rara vez ésta se extiende a actitudes, valores, habilidades, etcétera, que hagan del educando una persona competente para integrarse en su sociedad e interpretar la realidad de su tiempo. Consciente o inconscientemente, la educación-formación se ha derivado hacia otro tipo de aprendizajes (conocimientos, procedimientos) que, se supone, preparan mejor para el ejercicio de una profesión. Se olvida, con frecuencia, que los conocimientos con facilidad se quedan obsoletos, aún en la presente generación, y que es más necesario preparar o equipar a los educandos no sólo para dar respuesta a los problemas actuales, sino a los que se les puedan plantear en el futuro.

De ahí que el aprendizaje de actitudes y la apropiación de valores resulte indispensable en la búsqueda permanente de nuevas formas de responder a los nuevos

(*) Agradecemos a la Subdirección General de Formación del Profesorado (MEC) la subvención concedida para la realización de esta investigación, así como al I.E.S. «Luis Manzanares» de Torre-Pacheco (Murcia) por la colaboración prestada.

(**) Universidad de Murcia.

retos que una sociedad en permanente cambio demanda. La educación de actitudes es un tema escasamente cultivado por los pedagogos en los últimos años, salvo contadísimas excepciones (G. Vázquez, 1986). Y entre estos temas está, sin duda, también la educación de la autoestima.

Este trabajo pretende resaltar la necesidad de abordar, desde el ámbito educativo, la autoestima como un valor fundamental en la construcción de la personalidad del alumno, especialmente en el período transitorio de la infancia a la edad adulta. La adolescencia es una etapa especialmente problemática para el adolescente. Es un período caracterizado por fuertes contrastes y enfrentamientos dentro del propio sujeto; proceso en el que el adolescente configura su manera de ser, de estar y actuar en el mundo y de relacionarse con los demás. Por ello, nada de la forma en que se consolida su modo de pensar, sentir, decidir y actuar escapa al influjo de su autoestima. Y es precisamente en este período donde el adolescente no puede dejar de pensar en sí mismo y de evaluarse, de adoptar una manera de ser y dar sentido a su valía personal.

Un sentimiento de valoración persona escaso o negativo, o, por el contrario, perfeccionista o escrupuloso (Hewitt y Flett, 1991), significa que alguien vive instalado en un mundo en el que se siente inferior, abatido, insatisfecho o indeciso. Un sentimiento de confusión y perplejidad inunda a las personas con baja autoestima. El miedo a equivocarse, la sensación de dejar al descubierto los defectos propios, la rivalidad-competitividad entre compañeros de estudios, y la frustración que se produce ante la ausencia del reconocimiento esperado de los otros (padres, profesores, amigos, etcétera) son algunas de las manifestaciones más evidentes del sentimiento de baja autoestima. Y en la adolescencia este sentimiento es altamente preocupante porque constituye una etapa de la vida caracterizada por signos de inseguridad en su conducta, inestabilidad en sus juicios y está excesivamente influenciado por su mundo afectivo. El adolescente siente la necesidad de certeza, de razonar por sí mismo, de reconocerse y de que lo reconozcan como persona con juicio propio y autónomo. Y para ello pide ser reconocido, valorado en lo que piensa y hace. No resulta extraño pensar que muchas de las situaciones «conflictivas» que se producen en el aula o en el hogar, traducidos en comportamientos violentos o sumisos, no sean sino modos habituales a los que recurren los sujetos de baja autoestima para «atraer la atención» de padres (Barber, 1992), profesores, compañeros de clase, etcétera; atención que se les niega con bastante frecuencia. Lamentablemente, la investigación pedagógica, hasta ahora, en el ámbito de la educación de la autoestima, es escasa, por no decir nula. Las investigaciones dirigidas por el profesor Musitu tienen un perfil marcadamente psicológico, aunque presenten orientaciones educativas, pero no se inscriben en un modelo pedagógico concreto. Por lo que, en este trabajo, no nos es posible contrastar nuestros resultados con investigaciones análogas en el ámbito educativo.

CONCEPTO DE AUTOESTIMA

La autoestima se ha definido desde diversas perspectivas, sin llegar a una definición de la misma unánimemente aceptada. «Disponemos de una percepción bastante firme de lo que significa el término autoestima, tal y como se revela mediante nuestra propia introspección y la observación de la conducta ajena. Pero cuesta mucho expresar tal comprensión en términos precisos» (Smelser, 1989, p. 9). Wells y Marwell (1976) desarrollaron una clasificación de las distintas definiciones de la autoestima basándose en dos dimensiones: los procesos de evaluación y el afecto. Los autores concluyen que existen cuatro formas de definir la autoestima. La más básica es el enfoque

actitudinal. Desde este punto de vista, las definiciones de la autoestima se basan en la idea de que el *self* puede ser considerado como cualquier objeto de atención para el sujeto. El segundo tipo de definición de la autoestima la conceptúa como la diferencia entre el *self* real e ideal, siendo la forma más habitual de definirla en la literatura específica. La tercera forma de definir la autoestima se centra en las respuestas psicológicas que las personas sostienen de su *self*. Estas respuestas se describen normalmente como de naturaleza afectiva o basadas en el sentimiento de valoración personal: positiva-negativa, aceptación-rechazo. Por último, Wells y Marwell manifiestan que la autoestima puede entenderse también como una función o componente de la personalidad. En este caso, la autoestima se considera como parte de uno mismo o sistema del *self*, normalmente la parte vinculada a la motivación y/o autorregulación. Para Block y Robins la autoestima es «el punto en el que uno se percibe a sí mismo como relativamente próximo a ser la persona que uno quiere ser y/o relativamente distante de ser la clase de persona que no quiere ser, con relación a las cualidades personales que valora tanto positiva como negativamente» (1993, p. 911). «A pesar de todo, escribe Mruk, ni las tipologías elaboradas, ni los atributos comunes de mera identificación, nos ofrecen lo que se requiere: una afirmación clara de qué es la autoestima» (1998, p. 20).

La autoestima se ha definido, hasta ahora, como la autovaloración que hace el sujeto de sus cualidades y sus carencias, de sus posibilidades y sus límites. Es indudable que la autoestima tiene un origen exógeno al propio individuo: nadie nace con alta o baja autoestima. Ésta se alimenta del conjunto de atribuciones que, a diario, se reciben del entorno socio-familiar, siendo los años de la infancia y adolescencia los períodos claves en la formación de la autoestima, en dimensiones tales como la académica, física, social, etcétera.

Hasta ahora, el concepto de autoestima se ha vinculado al conjunto de atribuciones (positivas y negativas), que el sujeto hace respecto de sí mismo. Esta concepción de la autoestima, de fuertes connotaciones psicológicas, la ha privado de otra consideración más radical y profunda: la autoestima como valor. Entendemos que la autovaloración del sujeto no se limita al ámbito de las cualidades o carencias (qué tenemos o no), también nos valoramos y estimamos *por lo que somos*. Y es el descubrimiento de la persona como valor, el reconocimiento de su dignidad, lo que constituye la raíz y el fundamento básico de las demás valoraciones. Este aspecto está del todo ausente en la bibliografía al uso sobre la autoestima, salvo muy contadas excepciones (Rosenberg, Branden), si bien estos autores no entienden el carácter radical del valor de la autoestima. Y en educación éste es un aspecto clave. ¿Cómo de otro modo se puede hablar de la aceptación de las propias carencias o limitaciones? ¿Cómo hacer ver a los educandos que las cualidades y carencias de los individuos no son realidades que los separan entre sí, sino aspectos o dimensiones que descansan sobre un elemento común unificador: la condición o valor de persona?

El descubrimiento de la persona como valor permite fundamentar la autoestima sobre algo más sólido y básico que las cualidades o carencias que nos atribuimos. Éstas pueden dejar de poseerse, aquélla, por el contrario, en tanto que valor radical, perdura. Esta concepción de la autoestima tiene sus consecuencias tanto en la pedagogía de la autoestima como en los instrumentos de su medida.

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA AUTOESTIMA

La investigación de la autoestima, hasta nuestros días, ha adoptado varias direcciones: el análisis y validación de modelos

teóricos que expliquen la estructura jerárquica y multidimensional de la autoestima (Byrne, 1984; Marsh, 1986, 1990a, 1993a; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988). En la actualidad, el Individually Weighted Model (Marsh, 1993b, 1986; Pelham y Swann, 1989; Hoge y McCarthy, 1984) es el más usado y el que explica una mayor varianza de la estructura jerárquica y el peso que cada sujeto atribuye a cada área de la autoestima. A partir de este modelo, se han desarrollado investigaciones que han intentado evaluar tanto la autoestima global como las áreas o dimensiones que la componen (Marsh, 1990b, 1993a, 1997; Vispoel, 1995; Pope, McHale y Craighead, 1996). Otra dirección adoptada es la de identificar qué variables evolutivas y de la personalidad repercuten en el desarrollo de la autoestima hasta la edad adulta (Block y Robins, 1993; Alsaker y Olweus, 1992; O'Malley y Bachman, 1983). Otras investigaciones se han centrado en comprobar la repercusión de la dimensión académica de la autoestima (autoconcepto académico) en el rendimiento escolar (Marsh, 1992a, 1993b, Marsh y Roche, 1996, García Bacete y Musitu, 1993, Frías Navarro y otros, 1991; Gimeno Sacristán, 1976). También se ha comprobado que las expectativas de los profesores respecto a la realización de tareas escolares aumenta la autoestima de sus alumnos (Brophy y Good, 1974; Burns, 1982); lo mismo ocurre con las expectativas de los padres (Coopersmith, 1967), y de los iguales (Seymur, 1986). En investigaciones recientes se ha comprobado una correlación positiva entre la autoestima académica del alumno, rendimiento escolar y ajuste psicosocial (García, 1989; García, Musitu y García, 1990, Rodríguez Espinar, 1982). Junto a estas variables, el clima socio-escolar aparece en la actualidad como una nueva variable que repercute significativamente en la autoestima académica de los alumnos (García Bacete y Musitu, 1993). Por último, otra dirección de la investigación sobre la autoestima es la aplicación de programas educativos centrados en la mejora de la autoestima (Carlton, 1981; Marsh y otros, 1986; Marsh y Roche, 1996; Marsh y otros, 1997). En nuestro ámbito nacional destacan las investigaciones realizadas por García Bacete y Musitu,1993; García Bacete 1989; Pascual y Musitu, 1982 y Hernández y Báez, 1982. La mayoría de estos programas se han ocupado de producir una mejora global o parcial de la autoestima (autoconcepto académico, físico, artístico, psicológico). Además, han logrado introducir cambios importantes en las condiciones psicosociales del aula (ajuste social, clima social) que se han mostrado muy favorecedoras, principalmente, de la autoestima académica y del rendimiento escolar.

El insuficiente tratamiento de la autoestima, desde la óptica de la enseñanza de valores en el seno del aula, y las carencias del profesorado para abordar la educación en valores dentro del marco escolar, constituyen, para nosotros, los principales motivos que nos han llevado a la realización de esta investigación. Entendemos que la investigación sobre la autoestima ha estado estrechamente vinculada al ámbito psicosocial, en vistas a la identificación de los elementos y condiciones que la configuran como constructo psicológico. Esta orientación, del todo necesaria, es, sin embargo, insuficiente para abordarla (autoestima) como valor dentro del contexto escolar. Creemos que la autoestima debe ser tratada en el aula dentro de un proyecto de educación en valores, en el que las técnicas de enseñanza-aprendizaje, las actividades, los instrumentos de evaluación y la actualización del profesorado son aspectos imprescindibles que deben ser ampliamente revisados desde esta nueva orientación o enfoque de la autoestima.

La presente investigación ha estado condicionada por un más amplio, y, a la vez, más radical, concepto de la autoesti-

ma. En síntesis, ésta se configura en torno a tres núcleos fundamentales:

- Descubrimiento y reconocimiento de la persona como valor. Más allá de las cualidades y defectos personales hay algo en todo individuo que lo hace digno de una especial estima: la condición de persona.
- Mis cualidades y defectos. El descubrimiento de cómo soy en mis posibilidades y límites. La correcta percepción de lo que los demás me atribuyen y su adecuada aceptación.
- Mis expectativas y proyectos, como posibilidades factibles de realización personal.

Otros modelos, como el de Marsh y Shavelson, 1985, al abordar la autoestima sólo desde el punto de vista atribucional de cualidades y defectos, e ignorar el aspecto más radical del valor de la persona que aquí se contempla, no nos sirven como marco teórico en el que fundamentar nuestro programa de actuación pedagógica. Para nosotros, el valor es una creencia básica que, de alguna manera, orienta y dirige la conducta personal. Como tal valor, no se hereda, sino que es aprendido por interacción personal. En otras palabras: la experiencia está en el origen mismo del valor, y éste marca también el camino de su enseñanza (Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Quiere ello decir que la autoestima como valor es el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la experiencia del mismo constituye una condición indispensable. Nadie aprende a ser libre sino desde el descubrimiento y ejercicio de la libertad. Del mismo modo, la autoestima, como valor de la persona, solamente se puede aprender desde la experiencia de la misma.

DISEÑO METODOLÓGICO

Nuestra investigación se ha ajustado a la metodología cuasi-experimental, dado que la muestra seleccionada y el marco escogido para la realización de la misma (marco escolar), no permite que se pueda disponer de situaciones realmente experimentales. Por ello, seguimos el diseño de dos grupos, pretest-postest, con tratamiento en uno de ellos. Para la aplicación del programa de autoestima establecemos un grupo-aula al que se le aplica el programa (grupo experimental) y otro equivalente al que no se le aplica (grupo de control).

HIPÓTESIS

- Constatar si los niveles de baja autoestima que se observan en la conducta de los alumnos seleccionados corresponden a niveles significativos de baja autoestima.
- Verificar si la aplicación de determinadas técnicas educativas, basadas en el autoconocimiento (habilidades sociales y estilo atribucional), en la comunicación persuasiva, participación activa y en el aprendizaje cooperativo, favorecen un aumento positivo de la autoestima a niveles satisfactorios y estadísticamente significativos.
- Comprobar si un aumento significativo de la autoestima en alumnos adolescentes produce también una mejora significativa de su pensamiento moral, del clima y ajuste social de los alumnos en el aula.

VARIABLES

Establecemos como variables independientes el sexo, la edad, (variables atributivas) y el programa educativo aplicado (variable activa). Como variables dependientes: el aumento o disminución de la autoestima general (variable criterio), el predominio de un juicio moral postconvencional o convencional, y el aumento o disminución

del clima y ajuste social en el aula (variables efecto).

Población y muestra

La población de esta investigación está compuesta por los alumnos de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º de la ESO) del Instituto de Enseñanza Secundaria «Luis Manzanares» de Torre-Pacheco (Murcia). Esta población, situada en una comarca agrícola, posee características similares, en cuanto a su formación académica (proceden mayoritariamente de los mismos centros de educación primaria) y a su entorno socio-cultural (viven en la misma ciudad). La modalidad de muestreo escogida es la de muestreo aleatorio simple, en tanto que los alumnos ubicados en los grupos-aula han sido asignados, en su día, por la Dirección del Instituto, mediante sorteo, del total de esa población. La muestra está constituida por 183 alumnos, repartidos en 6 grupos-aula, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años y con una distribución, en función del género, del 51% para las mujeres y del 49% para los varones.

Instrumentos de recogida de datos

Para la identificación de la autoestima general hemos utilizado el *Cuestionario de Autoestima*, de Rosenberg (1979, 1969). Para la evaluación del pensamiento moral hemos usado el *Cuestionario de Problemas Sociomorales*, de J. Rest (versión castellana de Pérez-Delgado y otros, 1996). Además, hemos evaluado el clima socio-afectivo del aula a través de la *Escala de Clima Social-Escolar*, de Moos y Trickett (1987). *El test sociométrico* (Arruga, 1979) lo hemos empleado sólo para obtener información sobre los distintos aspectos de aceptación y rechazo de los alumnos, información que nos ha servido de base para distribuir a los alumnos en grupos de aprendizaje cooperativo.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha desarrollado en las siguientes fases:

1.ª fase: *Taller de formación del profesorado*

En esta primera fase se ha abordado la formación del profesorado en la competencia pedagógica para el uso de las técnicas que mejoran la autoestima. Constituido en seminario permanente de formación, el equipo de profesores de educación secundaria obligatoria, ha recibido información sobre educación de la autoestima, y entrenamiento en el uso de las principales técnicas que favorecen el desarrollo de la misma; además, se han intercambiado opiniones, aclarado dudas y perfeccionado el uso de las técnicas a través del estudio de casos.

2.ª fase: *Diseño, aplicación y seguimiento del programa pedagógico*

Esta fase ha estado integrada por tres tareas cíclicas: la primera, ha estado dedicada a la elaboración del programa educativo, atendiendo a los niveles de alumnos de 3.º y 4.º de la ESO. La segunda, ha ocupado la mayor parte del tiempo de esta fase en el que se ha aplicado el programa. Y la tercera, ha sido simultánea a la segunda. A medida que las actividades del programa educativo se aplicaban en el aula, se evaluaba el desarrollo de las mismas para detectar las posibles deficiencias y proponer nuevos criterios de actuación. Las actuaciones programadas se han desarrollado en las aulas, específicamente en las asignaturas de Geografía e Historia, y en las horas dedicadas a la tutoría, para cuya actividad se ha elaborado un material pedagógico adecuado.

3.ª fase: *Recogida y análisis de los resultados*

Esta fase ha tenido varias etapas:

- Aplicación de los instrumentos de evaluación, recogida de información y análisis de la misma, antes de la aplicación del programa.
- Recogida de información durante la aplicación del programa y análisis de la misma.
- Aplicación de los instrumentos de evaluación una vez finalizado el programa de mejora de la autoestima; tratamiento informático y estadístico de los datos obtenidos tras la aplicación del programa y análisis de los resultados.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Uno de los apartados más importantes de este trabajo ha sido la preparación del profesorado que impartiría el programa, en una de las dimensiones de la persona hasta ahora escasamente tratada en planes de formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria: la educación de la autoestima. Dar respuesta a las necesidades de formación y competencia pedagógica de este profesorado ha sido uno de los principios que ha orientado este estudio. Sin la adecuada preparación pedagógica del profesorado no se dan las condiciones mínimas que permiten abordar el diseño y elaboración del programa, así como su aplicación, con unas garantías mínimas de éxito.

Por ello, la primera acción que se ha realizado en esta investigación ha sido la constitución de un taller de formación entre los profesores que han aplicado el programa pedagógico diseñado en el aula. Constituido el taller de formación, se identificaron los siguientes contenidos y objetivos a desarrollar en el mismo:

CONTENIDOS

- Conocimiento de la realidad escolar en la que se aplica el programa de educación de la autoestima.
- Formación teórica y práctica del profesorado, sobre la autoestima y su educación.

OBJETIVOS

- Facilitar los conocimientos básicos sobre la autoestima y sus consecuencias, en la construcción de la personalidad del adolescente.
- Capacitar al profesorado en el dominio de técnicas educativas y el uso de materiales, para la educación en valores, particularmente de la autoestima.
- Formar al profesorado en la elaboración y aplicación de programas educativos coherentes, donde queden integrados los materiales y técnicas apropiados, para la consecución de los objetivos propuestos.
- Capacitar al profesorado para el diagnóstico y evaluación de la autoestima y otras variables asociadas a la misma que influyen en los procesos de aprendizaje en el aula (clima social y razonamiento moral).
- Preparar al profesorado para la construcción de programas de educación de la autoestima, atendiendo a las características de los alumnos y a su contexto escolar.

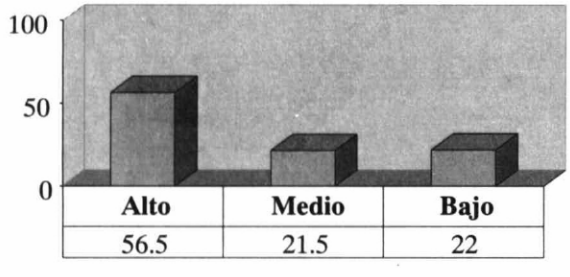
PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Un programa de educación no es otra cosa que el diseño de un conjunto de actuaciones, relacionadas entre sí, para la consecución de una meta. En nuestro caso, lograr una mejora de la autoestima en alumnos de segundo ciclo de la ESO.

Delimitada la meta a alcanzar, es necesario organizar, razonablemente, las actividades más adecuadas para conseguirla. Para ello, se han analizado qué técnicas y medios son los más apropiados para la realización óptima de las actividades, así como de los criterios de evaluación que permitan constatar si se ha conseguido o no el objetivo propuesto.

Es necesario que todo programa de educación, para que consiga los resultados esperados, esté adaptado al medio, sea realista, tenga una unidad de diseño y esté concebido de un modo flexible. Por ello, nuestro programa comienza con un diagnóstico del nivel de autoestima que tienen los alumnos, cuál es el clima social del aula y qué competencia moral tienen los alumnos. En este sentido, se procedió a conocer los niveles de autoestima que los alumnos presentaban antes de la aplicación del programa. Los datos obtenidos nos revelan un porcentaje elevado de alumnos (43,5%) cuya puntuación está por debajo de la puntuación media de grupo en el *Cuestionario de Autoestima*, puntuación que se sitúa en niveles de baja o escasa autoestima. Estos datos nos sirven de base para justificar la necesidad de aplicar un programa de mejora de la autoestima en adolescentes. Sin embargo, si atendemos a la puntuación individual de cada sujeto, se constata que el 22% del total de la muestra, obtiene puntuaciones por debajo de la media de grupo y con niveles de autoestima negativa. En otros términos: 2/3 de la muestra seleccionada manifiestan niveles bajos de autoestima, y al menos 1/4 de los mismos presenta un nivel de autoestima negativa. Estos datos son ciertamente preocupantes para nosotros, lo que, de nuevo, refuerza la pertinencia de aplicar un programa de mejora de la autoestima.

Niveles de autoestima

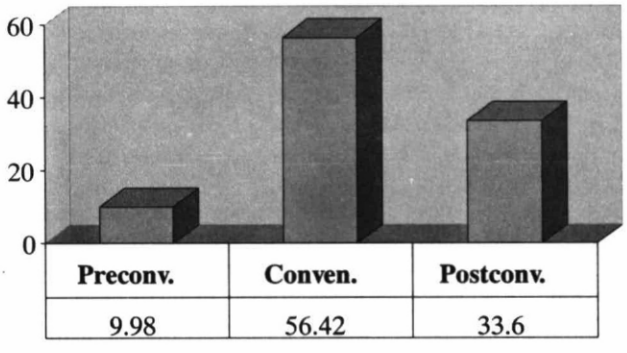


Por otra parte, los alumnos valoran el clima social del aula de modo aceptable en sus distintas dimensiones. Merece destacar que el profesorado, en opinión de los alumnos encuestados, no genera, de modo suficiente, la participación en el aula y la creatividad entre ellos. Según estos resultados, el profesorado refleja un amplio dominio de habilidades para propiciar un clima favorable a la transmisión-adquisición de conocimientos. Sin embargo, favorecer la autoestima en alumnos exige «otras» competencias pedagógicas del profesor (Ortega, 1999), básicamente, en hacer partícipe a cada alumno en lo que es y hace, de modo consciente, responsable y confiado en sí mismo. Por ello, la preparación del profesorado en estrategias como las de participación activa, de comunicación persuasiva y habilidades sociales,

constituye una de las tareas necesarias a realizar, para que el programa diseñado de autoestima cumpla su principal objetivo.

De los alumnos encuestados sobre su nivel de razonamiento moral, se constata que uno de cada tres alumnos recurren a criterios de moralidad postconvencional para tomar decisiones morales, mientras que una amplia mayoría emplea razonamientos de moral convencional ante dilemas morales. El escaso uso de argumentos morales de nivel postconvencional en la toma de decisiones sobre problemas morales constituye un obstáculo notable en el desarrollo positivo de la autoestima. Investigaciones recientes (Pérez-Delgado y Mestre, 1995; Pérez-Delgado y Mestre, 1993; Feather, 1988) han puesto de manifiesto que el pensamiento moral postconvencional mantiene una correlación positiva con la autoestima como valor, por lo que la utilización de los dilemas morales como técnica de enseñanza-aprendizaje, en nuestro programa de mejora de la autoestima, constituye un elemento necesario que contribuye, desde niveles de razonamiento moral postconvencional, a descubrir y reconocer la autoestima como valor.

Niveles de Juicio Moral



OBJETIVOS DEL PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

A partir del diagnóstico inicial y del modelo teórico de autoestima, el programa pedagógico pretende lograr, en alumnos del segundo ciclo de la ESO, los siguientes objetivos:

- *Descubrir la persona como valor*
  - Descubrir que ser persona significa ser libre, consciente y responsable de mis actos.
  - Conocer lo que significa para mí ser persona y cuáles son sus principales dimensiones.
  - Llegar a valorarse como persona, como sujeto de valor.
- *Descubrir mi realidad como persona*
  - Identificar mis cualidades y carencias.
  - Tomar conciencia de mí como algo valioso.
  - Reconocer lo que soy: mis atribuciones.
  - Reconocer lo que los otros me atribuyen.
- *Aceptar mi realidad como persona*
  - Respetarme y confiar en mí.
  - Admitir lo que soy sin sentimientos de inferioridad.
  - Afirmar mi dignidad como persona, a pesar de mis defectos.

- *Orientar mi vida hacia un modo valioso de realización personal*
  - Aspirar a metas realistas.
  - Ser consecuente con las decisiones tomadas.

TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA:

- Técnicas de aprendizaje cooperativo (puzzle de Aronson, grupo de investigación).
- Técnicas de participación activa (role-playing y estudio de casos).
- Técnicas de comunicación persuasiva (fotopalabra, audiovisuales)
- Dilemas morales.
- Prácticas de habilidades sociales: estilo atribucional, modelado.

RESULTADOS

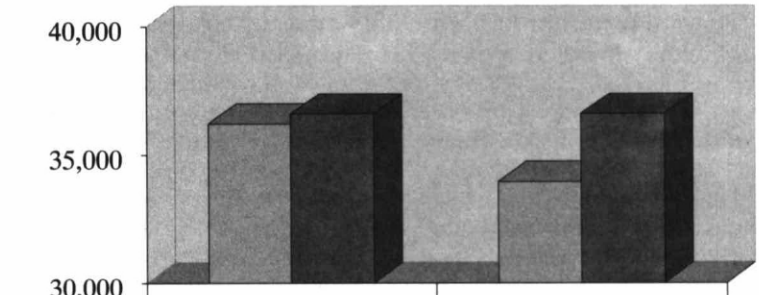
Los datos obtenidos en esta investigación proceden de dos momentos claramente diferenciados: antes y después de la aplicación del programa educativo para la mejora de la autoestima. Al primer momento lo reconocemos como situación pretest, cuyo objetivo es identificar el nivel de autoestima de los alumnos de la muestra escogida. Una vez aplicado el programa, corresponde comprobar qué resultados se han producido en los grupos experimental y control de ambos cursos escolares; a este momento lo denominamos como situación postest. La medición de otras variables, denominadas «efecto» en nuestra investigación, es decir, el juicio moral y el clima social del aula, coincide con la medida del nivel de autoestima general, en ambas situaciones (pretest-postest). Estas variables son consideradas como información adicional de los efectos producidos por el programa. Debe ser tomado, por tanto, como un «valor añadido» al objeto central de este trabajo: la mejora de la autoestima en alumnos de educación secundaria obligatoria. El análisis de los datos obtenidos requiere, necesariamente, la selección de aquéllos más relevantes que aportan los distintos instrumentos de medida utilizados.

De los datos obtenidos tras la aplicación del *Cuestionario de Autoestima,* se desprende que se ha producido un aumento global de la autoestima en el grupo experimental donde se ha aplicado el programa educativo. Dicho aumento es significativo a nivel estadístico ($p < 0,05$), mientras que los resultados obtenidos en el grupo de control muestran una escasa variación estadística, no significativa. A partir de estos resultados, podemos afirmar que el programa aplicado en el grupo experimental ha producido los efectos previstos.

TABLA I

Grupo	Media Pretest	Media Postest	t	Probabilidad
Experimental	3,931	37,265	-5,122	0,000
Control	36,195	36,585	-0,333	0,741

Autoestima

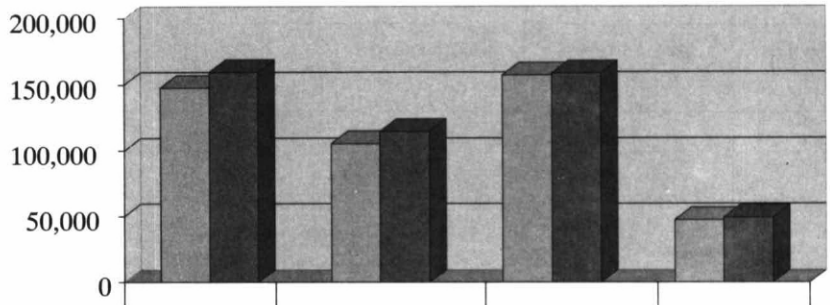


	Control	Experimental
Pretest	36,195	33,931
Postest	36,585	36,585

TABLA II

Clima Social 4.º	Media Pretest	Media Postest	t	Probabilidad
Relaciones	147,632	159,614	-5,970	0,000
Autorrealización	105,386	114,298	-5,236	0,000
Estabilidad	157,140	158,474	-0,493	0,624
Cambio	47,140	49,246	-1,635	0,108

Clima social. Dimensiones



	Relaciones	Autorrealización	Estabilidad	Cambio
Pretest	147,632	105,386	157,140	47,140
Postest	159,614	114,298	158,474	49,246

Por otra parte, los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario de clima social en situación pretest-postest, en términos globales, han sido heterogéneos. Mientras que los resultados del grupo experimental de 3.º señalan una escasa variación, no significativa, de las distintas dimensiones del clima social en el aula, por su parte, los grupos experimentales de 4.º, sí han mejorado el clima del aula. Ello nos lleva a pensar que los cursos escolares son un elemento condicionante para la incorporación de otras modalidades de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que el programa de mejora de la autoestima ha sido desarrollado, mayoritariamente, en sesiones de tutoría, los alumnos de 4.º han mejorado sensiblemente las relaciones interpersonales del aula entre profesor-alumno y alumnos entre sí.

Por el contrario, los grupos experimentales de 3º han mantenido el mismo clima de aula, con un ligero desajuste, escasamente relevante, lo que nos induce a señalar que este nivel de enseñanza, por razón de edad, presenta más dificultades que los alumnos de 4.º, para adaptarse a unas relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, basadas en un mayor respeto, autonomía de la tarea, responsabilidad compartida, participación en la gestión de las actividades de aula y valoración de lo que aprenden y hacen en la misma, como puede verse en el cuadro siguiente:

TABLA III

Clima Social 3.º	Media Pretest	Media Postest	t	Probabilidad
Relaciones	154,500	159,766	-1,381	0,170
Autorrealización	112,815	110,085	1,143	0,235
Estabilidad	158,519	155,213	0,898	0,372
Cambio	51,352	52,915	-1,009	0,216

Por su parte, los grupos de control no han sufrido una variación, estadísticamente significativa, del clima social del aula.

TABLA IV

Clima Social	Media Pretest	Media Postest	t	Probabilidad
Gr. Control (3.º)	132,987	133,285	-0,785	0,560
Gr. Control (4.º)	154,769	155,545	-0,695	0,491

A nuestro juicio, los resultados obtenidos tras la aplicación del programa significan que:

- Se ha producido, parcialmente, un aumento significativo del clima social del aula, en el nivel de ayuda y cooperación, entre los alumnos de los grupos experimentales de cuarto curso.
- No se ha producido aumento significativo del clima social de aula en los grupos experimentales de tercer curso y en los grupos de control.
- El aumento del clima social de aula está asociado a un aumento significativo de la autoestima, en alumnos mayores de 14 años.

Por último, los resultados globales tras la aplicación del *Cuestionario de Problemas Sociomorales,* se pueden calificar como positivos, al aumentar el uso de los principios morales en la toma de decisiones morales. Si comparamos las puntuaciones media del índice P del pretest con las del postest, se constata un aumento de la puntuación media de los grupos experimentales. Sin embargo, este aumento sólo es significativo, a nivel estadístico, en los grupos 3.º F y 4.º C, por lo que cabe hablar de aumento relativo de la moralidad de principios en algunos grupos experimentales, como puede observarse en el cuadro siguiente:

TABLA V
Índice

Grupo	Media Pretest	Media Postest	t	Probabilidad
3.º C (control)	22,878	22,589	0,156	0,878
3.º E (exper.)	22,900	25,918	-1,858	0,077
3.º F (exper.)	21,025	25,325	-3,835	0,001 (*)
4.º A (exper.)	25,736	28,471	-1,306	0,203
4.º C (exper.)	24,921	30,704	-3,529	0,000 (*)
4.º F (control)	25,857	23,019	4,101	0,001 (*)

(*) Significativo $p < 0.05$.

Si comparamos las puntuaciones medias de los distintos estadios convencionales de desarrollo moral, se observa que han bajado, de la media obtenida en el pretest, los grupos experimentales (3.º E, 3.º F y 4.º C). De estos grupos, sólo es significativa esta disminución en 3.º F y 4.º C si atendemos al error estándar de medida que el autor de este cuestionario (Rest, 1986) ha establecido para señalar cuándo hay un cambio significativo en el uso de ese estadio moral para la emisión de juicios morales. Los demás grupos, bien sean experimentales o de control, han experimentado variaciones en todos los sentidos de aumento, disminución o mantenimiento en los estadios de moral convencional.

TABLA VI

Grupo	E. 2 Pre	E. 2 Post	E. 3 Pre	E. 3 Post	E. 4 Pre	E. 4 Post
3.º C	5,7	5,38	17,88	15,66	19,7	20,33
3.º E	6,8	4	15	10	19,79	14,50
3.º F	5,19	3,04	14,66	10,86	20,23	14,58
4.º A	5,35	6,14	14,68	15,21	20,13	20,09
4.º C	5,08	2,85	15,23	9,26	20	14,6
4.º F	5,91	8,98	14,85	17,8	19,6	14,5

Según los datos obtenidos tras la aplicación del *Cuestionario de Problemas Sociomorales*, en situación postest, comparados con los del pretest, podemos hacer las siguientes afirmaciones:

- Se ha producido un relativo aumento de la moralidad de principios, estadísticamente significativo (en dos de los cuatro grupos experimentales, 3.º F y 4.º C).
- Sin embargo, este aumento de la moralidad de principios (índice P) no es significativo si atendemos al error estándar de medida establecido por el autor de este cuestionario (Rest, 1986).
- Se constata una variación dispar de los estadios convencionales de desarrollo moral, tanto en los demás grupos experimentales como en los de control.
- Los alumnos de los grupos 3.º F y 4.º C han experimentado una disminución significativa de los estadios convencionales de moralidad.
- Los datos aportados sobre el desarrollo moral, en los alumnos que han recibido el programa de mejora de la autoestima (grupos experimentales), parecen apuntar a una cierta asociación entre juicio moral y aumento de la autoestima.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en nuestra investigación muestran un modo distinto de abordar la autoestima en el marco escolar. Durante bastante tiempo, las investigaciones sobre la autoestima han destacado el particular modo de entender este constructo, frente a la aportación de datos válidos para la consolidación de sus afirmaciones. Cada orientación teórica de la autoestima (humanista, psicodinámica, sociocultural, conductista, cognitiva y fenomenológica), pretende explicar, por sí sola, todo lo que constituye la estructura conceptual de la autoestima y las distintas dimensiones que la componen. Cada una de ellas parece que sea única, «creíble» y «autosuficiente o capaz», en la comprensión de la autoestima. Pero, en conjunto, no ofrecen sino «fragmentos» (insights) de la autoestima, aspectos relevantes y diferenciados de la misma, que no recogen toda la complejidad de esta dimensión de la persona.

La autoestima como valor no es un supuesto que esté presente en algunas de las principales teorías psicológicas. El individuo, según Rosenberg (1979), siente simplemente que es una persona de valor, pero esta percepción, obtenida durante el proceso de socialización, es resultado de una valoración tanto de las competencias personales (cualidades y defectos), como de las atribuciones (positivas y negativas), que el individuo hace respecto de sí mismo. Para nosotros, la autovaloración, antes que en otra cosa, está anclada en lo que soy, en la condición de ser persona. Y esto se descubre si partimos de que cada uno no deja de serlo porque haya tenido unas u otras cualidades, o porque deje de tenerlas. Descubrir la persona como valor y reconocer su dignidad constituye, de modo inevitable, el punto de partida en la construcción de la autoestima. A su vez, es un modo realista que posibilita a los individuos el reconocimiento de su condición de persona como algo valioso.

Este punto de partida nos parece especialmente relevante cuando se trata de formar-desarrollar la autoestima en adolescentes. En efecto, el estudio longitudinal de Block y Robins (1993) ha puesto de manifiesto que los niveles de autoestima desarrollados por adolescentes, en edades entre 14 y 18 años, siguen manteniendo los mismos niveles y patrones de autoestima en edades posteriores (18-23 años). Este resultado les ha llevado a considerar que los cambios biológicos, emocionales y sociales, que ocurren a lo largo de la adolescencia, no producen perturbaciones

psicológicas que repercutan, de modo significativo, en los niveles de autoestima. Por ello, la propuesta de un programa pedagógico, dentro del ámbito escolar, cuyo objetivo básico sea el aumento de los actuales niveles de autoestima, en adolescentes, resulta del todo pertinente; más aún, cuando la mayoría de los programas existentes, a este respecto, presentan una marcada orientación psicoterapéutica (Mruk, 1998; Burns, 1993; Bednar, Wells y Peterson, 1989, entre otros), de difícil aplicación en los límites del aula.

Los escasos programas educativos de mejora de la autoestima han reflejado, en conjunto, una correlación notable entre autoestima y resultados en el aprendizaje escolar (McGonigal, 1994, Friedland, 1992). En concreto, la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula conlleva cambios significativos en los procesos instructivos tradicionales. Estos cambios repercuten en aspectos motivacionales del individuo, y en el clima socio-afectivo del aula, ambos relacionados con la autoestima. La implementación de situaciones de cooperación favorece una relación positiva entre profesor-alumno, una mayor interacción entre iguales y un clima de mayor colaboración y aceptación de las tareas escolares (Hodges y Wolf, 1997; Nichols y Utesch, 1998). Estos resultados, análogos a los obtenidos en nuestra investigación, refuerzan, una vez más, el papel que las estructuras cooperativas desempeñan en el aprendizaje de habilidades, actitudes y conocimientos, con evidentes repercusiones en el aumento de la autoestima. Junto a ello, la utilización de la tutoría para abordar contenidos más específicos y personales de la autoestima ha resultado ser una actuación complementaria y de profundización en la autovaloración y autoaceptación del adolescente. La identificación de percepciones negativas, errores cognitivos y falsas atribuciones, han precisado un tratamiento más individual y personalizado.

Por último, en la investigación sobre la autoestima se ha prescindido, prácticamente, de la aplicación de programas para el desarrollo del juicio moral en la mejora de la autoestima. Sólo un estudio de Perry y McIntire (1995) aborda la relación entre juicio moral y desarrollo de la autoestima. Por otro lado, a nivel teórico se ha puesto de relieve la importancia de las experiencias morales como modos de construir formas de vida valiosa. A través de numerosos trabajos empíricos se ha constatado la conveniencia de abordar problemas morales para construir mejores formas de vida. En otros términos: «la construcción de la persona moral parte de controversias morales» (Puig, 1996, p. 187). Y uno de los primeros procedimientos es el autoconocimiento, entendido éste como el «hacerse con una imagen adecuada del modo de ser, sentir y valorar» (Ibídem, p. 191). Para ello, la discusión de dilemas morales constituye un recurso imprescindible en la construcción de una autoimagen moral. Además, dado que el dilema moral desencadena un conflicto cognitivo, obliga a un esfuerzo intelectual por revisar o reestructurar el conjunto de razones o argumentos hasta ahora mantenidos por un individuo. Incluso, la discusión de dilemas y la exposición-diálogo de argumentos morales ayuda al sujeto a desarrollar habilidades lógico-argumentativas (Escámez, 1998), tan necesarias para la consecución de la autonomía moral. Por ello, el dilema moral constituye una estrategia adecuada para el desarrollo de la autoestima como valor, tal como hemos podido constatar en nuestra investigación.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación nos llevan al establecimiento de las siguientes conclusiones:

- El programa de educación de la autoestima ha conseguido, suficientemente, los objetivos para los que ha sido diseñado: la mejora de la autoestima general, en alumnos

del segundo ciclo de la enseñanza obligatoria.

- Las técnicas de aprendizaje cooperativo, de participación activa, de comunicación persuasiva, de habilidades sociales y estilo atribucional constituyen estrategias eficaces de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la autoestima en el ámbito escolar.
- La incorporación de programas específicos, como el de autoestima, resulta fácilmente adaptable a la organización curricular del centro, sin necesidad de introducir cambios estructurales u organizativos en el mismo.
- La educación de la autoestima en el ámbito escolar no implica necesariamente una adaptación curricular de las disciplinas académicas que reciben los alumnos, en las que se intenta mejorar su situación de valoración personal, aunque algunas materias se presten más que otras a la aplicación de programas específicos en la educación de valores.
- Una mejora significativa de la autoestima aporta también un aumento positivo de las relaciones interpersonales entre los alumnos y entre profesor-alumnos.
- La introducción de estrategias de aprendizaje cooperativo y de comunicación persuasiva, en el aula, tiene una repercusión positiva en la autovaloración personal del alumno y en la valoración positiva de los demás.
- Un aumento positivo de la autoestima repercute parcialmente en la evolución del razonamiento moral de alumnos de tercero y cuarto curso de la ESO.

BIBLIOGRAFÍA

ALSAKER, F. D. y OLWEUS, D.: «Stability of Global Self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study». *Journal of Research on Adolescence,* 2 (1992), p. 123-145.

ARRUGA, A.: *Introducción al test sociométrico.* Barcelona, Herder, 1979.

ATO, M.: *Estadística exploratoria, confirmatoria y avanzada con el paquete SYSTAT.* Murcia, Universidad de Murcia, 1996.

BARBER, B.K. et al.: «Parental behavior and adolescent self-esteem in the United States and Germany». *Journal of Marriage and the Family,* 54 (1992), p. 128-141.

BEDNAR, R. et al.: *Self-Esteem: Paradoxes and Innovations in clinical theory and practice.* Washington, D.C., APA, 1989.

BLOCK, J. y ROBINS, R.W.: «A longitudinal Study of Consistency and Change in Self-Esteem from Early Adolescence to Early Adulthood». *Child Development,* 64 (1993), p. 909-923.

BROOKOVER, W.B. et al.: «Self-concept of ability and School Achievement, III» *Cooperative Research Project,* 2381, East Lansing, Michigan State University, 1967.

BROUPHY, J.E. y GOOD, T.L.: *Teacher-students Relationships: Causes and consequences.* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.

BURNS, D.: *Ten days to self-esteem.* New York, Quill, 1993.

BURNS, R.B.: *Self-concept development and Education.* Londres, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

BYRNE, B.M.: «The general/academic self-concepto nomolgical network: a review construct validation research». *Review of Educational Research,* 54 (1984), p. 427-456.

BYRNE, B.M. y SHAVELSON, R.J.: The structure of adolescent Self-Concept. *Journal of Educational Psychology,* 78 (1986), p. 474-481.

CARLTON, R.A.: «Self-Concept Research: The gap between social theory and educational practice». *Candian Journal of Education,* 6 (1981), p. 77-91.

COOPERSMITH, S.: *The antecedens of self-esteem.* S. Francisco, W. H. Freeman, 1967.

ESCÁMEZ, J. et al: *Educar en la autonomía moral,* Valencia, Generalidad Valenciana, 1998.

FEATHER, N.T.: «Moral Judgement and Human Values». *British Journal of Social Psychology,* 27 (1988), pp. 239-246.

FRÍAS NAVARRO, D. et al.: «Autoestima y rendimiento escolar en población escolar infantil». *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis,* XIII, 12 (1991), p. 7-19.

FRIENDLAND, S.: «Building Student Self-Esteem for Schoool Improvement». *NASSP-Bulletin,* 76, 540 (1992), p. 96-102.

GARCÍA BACETE, F. J. y MUSITU, G.: «Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia». *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis,* XV, 1 (1993), p. 57-78.

GARCÍA, F.J.: *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar. Aplicación y evaluación de un método de intervención con padres y niños como terapeutas.* Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, 1989.

GARCÍA, F. J.; MUSITU, G. y GARCÍA, M.: «El perfil ecológico del niño rechazado». *Comunicación III Congreso Nacional de Psicología Social,* Santiago de Compostela, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento académico.* INCE, Madrid, 1976.

HERNÁNDEZ, P. y BÁEZ, B.: «Intervención psicoeducativa: Autoestima, conducta de estudio y rendimiento académico». *VII Congreso Nacional de Psicología Social,* Santiago de Compostela, 1982.

HEWITT, P.L. y FLETT, G.L.: «Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psycopathology». *Journal of Personality and Social Psychology,* 60 (1991), pp. 456-470.

HODGES, L. y WOLF, C.J.: *Promoting Self-Esteem in a Caring Positive Classroom.* Saint Xavier University, Illinois, 1997.

HOGE, D.R. y MCCARTHY, J.D.: «Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth». *Journal of Personality and Social Psychology,* 47 (1984), pp. 403-414.

MARSH, H.W.: «Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance». *Journal of Personality and Social Psychology,* 51 (1986), pp. 1224-1236.

— «A multidimensional hierarchical self-concept: theoretical and empirical justification». *Educational Psychology Review,* 2 (1990a), pp. 77-172.

— «The Structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model». *Journal of Educational Psychology,* 82 (1990b), pp. 445-480.

— «The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept». *Journal of Educational Psychology,* 84 (1992a), pp. 43-50.

— «The multidimensional structure of academic self-concept: invariance over gender and age». *American Educational Research Journal,* 30 (1992b), pp. 841-860.

MARSH, H.W. et al.: «Multidimensional self-concept: The effects of participation in an autward bound program». *Journal of Personality and Social Psychology,* 50 (1986), pp. 195-204.

MARSH, H.W. et al.: «Structure of Physical Self-concept: Elite Athletes and Psysical Education Students». *Journal of Educational Psychology,* 2 (1997), pp. 369-380.

MARSH, H.W. y ROCHE, L.A.: «Structure of artistic self-concepts for perfoming arts non-perfomings arts students in a perfoming arts high schools: "Setting the stage" with multigroup confirmatory factor analysis». *Journal of Educational Psychology,* 88 (1996), pp. 461-477.

MARSH, H.W. y SHAVELSON, R.: «Self-concept. Its multifaceted hierarchical structure». *Educational Psychologist*, 20 (1985), pp. 107-123.

MARSH, H.W., BYRNE, B.M. y SHAVELSON, R.: «A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement» *Journal Educational Psychology*, 80 (1988), pp. 366-380.

MARSH, H.W.: «Academic self-concept: Theory, measurement, and research» en J. SUIS (ed.) *Psychological Perspectives on the self*, 4 (1993a), Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

MOOS, R.H., MOOS, B.J. y TRICKET, E.J.: *Escalas de Clima Social*. Madrid, TEA, 1987.

MRUK, C.: *Autoestima: investigación, teoría y práctica*. Bilbao, DDB, 1998.

MUSITU, G. y COLBS: *El cuestionario AFA de Autoestima*. Madrid, TEA, 1991.

NICHOLS, J.D. y UTESCH, W.E.: «An alternative learning program: Effects on student motivation and self-esteem». *Journal of Educational Research*, 91 (1998), 5, pp. 272-278.

O'MALLEY, P.M. y BACHMAN, J.G.: «Self-esteem: change and stability between ages 13 and 23». *Developmental Psychology*, 19 (1983), pp. 257-268.

ORTEGA, P.: «La formación del profesorado para la educación en valores». Ponencia *VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, Oviedo, 1999.

ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y GIL, R.: «*Valores y educación*». Barcelona, Ariel, 1996.

PASCUAL, J. y MUSITU, G.: «Niveles de autoconcepto y estratificación social en la clase». *VII Congreso Nacional de Psicología Social*. Universidad de Santiago, (1992), pp. 495-497.

PELHAM, B.W. y SWANN, W.B.: «From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem». *Journal of Personality and Social Psychology*. 57 (1989), pp. 672-680.

PÉREZ-DELGADO, E. y MESTRE, V.: «Desarrollo del juicio moral y valores humanos». *Cuadernos de Trabajo Social*, 6 (1993), pp. 61-87.

PÉREZ-DELGADO, E. y MESTRE, E.: «Estructura versus contenido. Desarrollo del juicio moral y valores humanos en jóvenes adolescentes», en E. PÉREZ-DELGADO y V. MESTRE (eds.) *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia, Universidad de Valencia, 1995.

PÉREZ-DELGADO, E. y otros: *DIT : Cuestionario de problemas sociomorales*. Valencia, Nau llibres, 1996.

PERRY, C.M. y MCINTIRE, W.G.: «Modes of moral judgment among early adolescents». *Adolescence*. 30, 119 (1995), pp. 707-715.

POPE, A.W.; MCHALE, S.M. y CRAIGHEAD, W.E.: *Mejora de la autoestima: Tércnicas para niños y adolescentes*. Martínez Roca, Barcelona, 1996.

PUIG, J.M.: *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, 1996.

REST, J.: *DIT. Manual for the Defining Issues Test*. Center for Study of Ethical Development. University of Minnesota, 1986.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: *Factores del rendimiento escolar*. Oikos-Tau, Barcelona, 1982.

ROSENBERG, M.: *Conceiving the self*. Nueva York, Basic Books, 1979.

SEYMUR, H.L.: «Peer academic rankings and the Piers-Harris Childrens self-concept scale». *Perceptual and Motor Skills*. 62 (1986), pp. 517-518.

SMELSER, N.J.: «Self-esteem and social problems: An introduction», en A.M. MECCA; N.J. SMELSER y J. VASCONCELLOS (eds.) *The social importance of self-esteem*. Berkeley, University of California Press, 1989.

VÁZQUEZ, G.: «Prólogo», en J. ESCÁMEZ y P. ORTEGA: *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia, Nau Llibres, 1986.

VISPOEL, W.P.: «Self-concept in the arts: An extension of the Shavelson model». *Journal of Educational Psychology*, 87 (1995), pp. 134-145.

WELLS, E.L. y MARWELL, G.: *Self-Esteem. Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, California, Sage Pub, 1976.

LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO INMEDIATO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA (*)

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (**)
JOSÉ MIGUEL ARIAS BLANCO (**)

RESUMEN. El trabajo que se presenta se centra en el análisis del rendimiento académico de los alumnos universitarios desde una perspectiva temporal. Para ello se efectuó un seguimiento de la cohorte de alumnos que en el curso 1987/88 comenzó sus estudios en la Universidad de Oviedo con el fin de analizar, siete años más tarde (curso 1993/94), cómo ha sido su evolución académica. Desde el punto de vista metodológico se utilizan dos diseños complementarios que permiten tipificar la investigación realizada como un estudio de seguimiento longitudinal y de cohortes. Se trata de un estudio longitudinal porque se efectúa, a través de encuestas el seguimiento a lo largo de este período de un mismo conjunto de alumnos que realizó COU en el curso 1986/87. Constituye, además, un análisis de cohortes dado que se ha controlado el progreso académico de alumnos que accedieron a la Universidad en el curso 1987/88 a través de los registros administrativos universitarios. Los resultados muestran unos elevados índices de fracaso —tasas bajas de éxito y altas de retraso y abandono—. Especialmente este fracaso se manifiesta en los primeros cursos y asociado a determinadas materias específicas, aunque con claras diferencias entre titulaciones, ciclos, cursos, materias y grupos. Se revelan, asimismo, grandes desajustes entre la planificación teórica establecida en los planes de estudio y el tiempo real empleado por los alumnos para obtener su graduación.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico de los alumnos siempre ha constituido uno de los temas más polémicos de la enseñanza universitaria. La diversidad de enfoques y audiencias que se pueden utilizar a la hora de su definición impiden establecer un criterio que sea aceptado por todos. Esto es posible porque el concepto de rendimiento académico constituye un constructo que puede ser interpretado de distintas maneras en función del significado que tiene para cada sujeto de acuerdo con su situación particular. De ahí que se considere este término como un concepto multidimensional, relativo y contextual.

Desde un punto de vista práctico, la tendencia más habitual es identificar rendimiento con resultados, distinguiendo, entre éstos, dos categorías: inmediatos y diferidos. Los primeros estarían determinados por los resultados/calificaciones que obtienen los alumnos a lo largo de los estudios hasta obtener la titulación correspondiente. Los segundos hacen referencia a la aplicación que la formación recibida

(*) Los datos de este artículo proceden de un estudio financiado con cargo a la Convocatoria de Ayuda a la Investigación 1994 del Centro de Investigación y Documentación Educativa.

(**) Universidad de Oviedo.

por los titulados tiene en la vida social; es decir, la utilidad que dichos estudios tienen en el proceso de incorporación al mundo laboral de los graduados universitarios. Ambos criterios, también denominados rendimiento interno y externo, constituyen los parámetros de referencia que se emplean con mayor frecuencia para evaluar el rendimiento académico de la enseñanza superior.

Respecto al rendimiento inmediato, aunque no existe unanimidad de criterios, la manera más habitual es definirlo en términos de éxito; es decir, superación de las exigencias que se establecen para aprobar una asignatura, curso, ciclo o titulación. Ahora bién, como estas unidades relativas a los contenidos académicos están programadas dentro de un marco temporal —créditos, cursos, años de duración de la carrera— lógicamente, la evaluación de los resultados debe establecerse en función de su ajuste a un determinado período temporal. Cuando existe una concordancia entre el tiempo teórico previsto para cada unidad y el tiempo que emplea el alumno en superarla se entiende que el rendimiento es positivo (éxito). Por el contrario, cuando el ritmo temporal del alumno no se ajusta al establecido, el rendimiento se considera negativo. De ahí que las tasas de éxito, retraso y abandono constituyan los indicadores más utilizados para evaluar el rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria.

Los indicadores relativos al rendimiento diferido son de otra naturaleza, dado que tratan de estimar las relaciones entre la calidad de la formación recibida durante los estudios universitarios y el tipo de trabajo laboral que desarrollan los sujetos. La posibilidad de obtener un criterio válido para evaluar estas relaciones es mucho más difícil debido a que, en el mundo profesional, el éxito no sólo puede ser definido en términos socioeconómicos —categoría profesional, status, retribución, etc.— sino que también está determinado por otras variables de índole más personal y social de los sujetos, que son más difíciles cuantificar: desempeñar trabajos que coinciden con sus intereses profesionales, realizar actividades que les aportan satisfacciones, tener empleos estables, etc. (Mora, 1998). De ahí que la valoración de la formación recibida —rendimiento diferido— no pueda ser estimada exclusivamente en términos del nivel del empleo u ocupación que desempeña el titulado universitario (Carabaña 1996; San Segundo, 1998) sino a partir de otros indicadores de calidad (opiniones de los graduados, valoraciones de los empresarios, etc).

Desde una perspectiva organizacional, estos dos enfoques sobre el rendimiento académico —inmediato y diferido— están estrechamente relacionados con las metas que la institución se propone alcanzar ya que, en sentido estricto, se entiende como rendimiento la estimación del grado o nivel en el que se obtienen los objetivos previstos. Ahora bien, las instituciones universitarias suelen distinguirse por una escasa planificación y/o previsión, en relación con el tipo de resultados que se espera obtengan los alumnos. La carencia de metas y objetivos, al respecto, constituye uno de los problemas más serios de la enseñanza superior por lo que, mientras no existan previsiones concretas a corto y largo plazo respecto a las cuales podamos valorar los resultados (output y outcomes), la evaluación debe comenzar efectuando un «diagnóstico de la situación». De ahí que, aunque es mucho más interesante evaluar el rendimiento diferido, la mayoría de los estudios se centren sobre el rendimiento inmediato, que tiene más impacto y es más fácil de cuantificar. Con todo, en nuestro contexto, el número de trabajos realizados en esta línea es muy limitado, tal y como se pone de relieve en las revisiones bibliométricas y en las bases de datos sobre investigación educativa (INCE, 1979; Marín, Martínez y Rajadell, 1985; Latiesa, 1990a; CIDE, 1995). Ello no debe inducirnos a pensar que los trabajos descriptivos sobre rendimiento inmediato no sean útiles; al contrario, permiten tomar conciencia de las dimensiones reales

del éxito y el fracaso académico y de las contradicciones a las que está sometida la enseñanza universitaria.

ESTUDIOS SOBRE RENDIMIENTO INMEDIATO

Situados en un modelo de producción, la rentabilidad de una institución educativa, generalmente se estima contrastando el número de sujetos que obtienen una titulación/graduación en relación con los que lo intentan (Latiesa, 1990b). Globalmente, este tipo de investigaciones se denominan estudios input/output debido a que los objetivos fundamentales se orientan a evaluar la relación entre las entradas y las salidas, bien estimando los resultados obtenidos en función de los previstos (eficacia), bien evaluando las ganancias en función de los recursos empleados (eficiencia). Permiten, además, establecer comparaciones intra e interinstitucionales en función de diversas variables diferenciales (características de las instituciones, tipología de los estudios, ciclos, cursos, materias, etc.) que subyacen en todo sistema. Desde el punto de vista metodológico se les puede identificar como estudios descriptivos de carácter temporal, susceptibles de ser abordados con diseños muy variados.

Entre estos diseños existen dos tipos de metodologías específicas que consideramos especialmente indicadas para la evaluación del rendimiento inmediato, a saber: los estudios longitudinales y los estudios sobre cohortes. No existe una clara delimitación entre estas dos tipologías de estudios ya que presentan características parecidas. Posiblemente, la única diferencia tangible sea que los estudios longitudinales implican el seguimiento de los mismos sujetos a lo largo del tiempo y los de cohortes se centran sobre la misma población pero no necesariamente los mismos sujetos (Mertens, 1998). Los estudios de rendimiento sobre cohortes se estructuran a partir de colectivos de sujetos cuyo seguimiento se efectúa, generalmente, de forma retrospectiva, basados en datos codificados (actas de calificaciones) por lo que los análisis diferenciales normalmente quedan reducidos a las variables sociológicas que se hayan incluido en los registros. Por el contrario, los estudios longitudinales requieren trabajar con datos sobre los mismos sujetos, obtenidos a través de diversas exploraciones —por lo menos tres— realizadas con distintos intervalos de tiempo. La exigencia de que el seguimiento se efectúe sobre los mismos sujetos limita bastante las posibilidades de utilización de esta última metodología, dada la mortandad en las muestras, a medida que se alarga el estudio. Sin embargo, ofrece muchas más ventajas a la hora de detectar variables explicativas sobre las diferencias interindividuales y los cambios intraindividuales (De Miguel, 1985, 1988). Desde el punto de vista práctico, ambos tipos de estudios utilizan los mismos indicadores —tasas de éxito, retraso y abandono— para evaluar el rendimiento académico, sólo que a través de métodos diversos.

Normalmente, las investigaciones sobre rendimiento inmediato se planifican a corto plazo y tratan de analizar las relaciones entre determinadas variables de entrada, relativas a los sujetos y la tipología de los estudios que realizan y el rendimiento académico durante los primeros cursos, medido en términos de éxito/fracaso. En esta línea, se inscriben la mayoría de los trabajos realizados entre nosotros, algunos de los cuales constituyen una referencia ineludible (Escudero, 1986; Herrero e Infiestas,1986; González Tirado, 1990; Apodaka y otros, 1991). Son más escasos los trabajos que abordan la estimación del rendimiento inmediato a lo largo del ciclo de estudios ya que implican el seguimiento de los sujetos durante bastantes años, lo que entraña una considerable dificultad práctica (Salvador y García-Valcárcel, 1990; Latiesa, 1992; González Tirados, 1993). Sin embargo, desde nuestro punto de vista consideramos imprescindible adoptar este enfoque temporal ya que, de lo contrario, difícilmente podremos efectuar una eva-

luación realista del problema objeto de estudio, especialmente ahora, que estamos inmersos en un proceso de revisión de los planes de estudio.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que los estudios input-output no siempre son meramente descriptivos sino que también tratan de aislar los factores y/o variables de entrada determinantes del rendimiento en la enseñanza superior. A título de aproximación, las «variables relativas al input» que con mayor frecuencia se utilizan con carácter explicativo, se pueden clasificar en tres grandes grupos. En primer lugar es conocido que, entre las variables académicas, el rendimiento previo es el predictor que tiene mayor peso a la hora de buscar factores explicativos del éxito y que cuanto más reciente sea la medida de esta variable, mayor será su influencia (González Tirados, 1993; Sánchez Gómez, 1996). En segundo lugar, cabe hablar de los factores motivacionales previos, en función de los cuales los alumnos eligen el tipo de estudios ya que, en principio, presuponen una mejor adaptación a las exigencias que conllevan los estudios superiores. A este respecto, la variable que actualmente se utiliza, como consecuencia de los sistemas de acceso selectivo vigentes en nuestro país, es el grado de preferencia con que el alumno ha elegido la carrera, ya que existen claras diferencias en el rendimiento, entre sujetos que han elegido los estudios como primera opción y aquéllos que acceden a la misma de forma residual. Finalmente, existe otro conjunto de factores relativos a características de índole personal y social de los alumnos que también se pueden utilizar para buscar explicaciones al rendimiento académico (género, tipo de centro de procedencia, clase social, etc.) o para evaluar posibles diferencias en la trayectoria académica.

PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

El presente trabajo constituye una continuación de otra investigación aprobada en la convocatoria anual de Investigación Educativa del año 1987, que ha sido publicada por el CIDE bajo el título *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. En ella nos propusimos, de una parte, efectuar una réplica entre la población asturiana del estudio realizado por el Consejo de Universidades sobre demanda de estudios universitarios y, de otra, realizar un seguimiento de las elecciones efectuadas por los alumnos durante los primeros cursos de la enseñanza universitaria. Consecuentemente, los objetivos de la misma se centraban sobre el análisis de las elecciones y cambios de estudios realizados por los estudiantes durante los primeros cursos y la estimación del peso que determinadas variables aptitudinales y de rendimiento previo tienen sobre el éxito y/o el fracaso en los primeros cursos de la enseñanza universitaria.

El trabajo que ahora presentamos se inscribe dentro de la misma línea de estudios sobre el rendimiento pero con una perspectiva temporal más amplia: tratamos de aproximarnos a su evaluación al final del ciclo académico. El objetivo fundamental del mismo se puede resumir en estos términos: *efectuar un seguimiento del rendimiento académico de la cohorte de alumnos que en el curso 1987/88 comenzaron sus estudios universitarios*. Tratamos de analizar siete años más tarde (en el curso 1993-94) cuál ha sido la evolución académica de estos alumnos relacionando, en la medida de lo posible, esta evolución con otras variables de carácter sociológico, psicológico y académico, recogidas en el estudio anterior.

Para llevar a cabo este seguimiento hemos trabajado, de una parte, con la muestra que inicialmente ha constituido objeto de estudio del trabajo anterior y sobre la que tenemos múltiples datos, obtenidos en diversas ocasiones, lo que daría lugar a un estudio de carácter longitudinal. De otra, teniendo en cuenta la mortandad característica en esta metodología, hemos efectua-

do también este seguimiento a través de nuevas muestras de la misma cohorte, extraídas en función de determinados objetivos específicos que nos planteamos en este estudio. Ello justifica que esta investigación, desde el punto de vista del diseño, pueda ser tipificada como un estudio de seguimiento que utiliza metodología longitudinal y de cohortes.

Así pues, la relevancia de este proyecto se apoya en dos tipos de argumentos: *la temática de la que se ocupa y el tipo de metodología que se utiliza en su análisis*. Desde el punto de vista temático, todo estudio que aborde de forma seria obtener datos fiables sobre las tasas de éxito, retraso, abandono, cambios de carreras, etc., debe considerarse prioritario como instrumento que posibilita la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Desde el punto de vista metodológico, todos conocemos la importancia y dificultad que tienen los estudios de seguimiento en el ámbito educativo, máxime si se trata de un trabajo longitudinal. En nuestro caso, una parte del estudio la constituye el seguimiento de una muestra de 1937 sujetos de COU, curso 1986/87, que han sido objeto de un trabajo anterior (estudio longitudinal) y otra parte el seguimiento de otros alumnos de la misma cohorte, que comenzaron sus estudios universitarios en el curso 1987/88, en distintos centros universitarios (estudio de cohortes).

Objetivos del estudio

Partiendo de los supuestos explicitados anteriormente, los objetivos que hemos pretendido llevar a cabo con el presente trabajo son los siguientes.

- Realizar un seguimiento del progreso académico de los alumnos que pertenecen a una misma cohorte: «estudiantes que comenzaron sus estudios universitarios en el curso 1987/88, en distintos centros de la Universidad de Oviedo».

Para llevar a cabo este objetivo nos hemos propuesto:

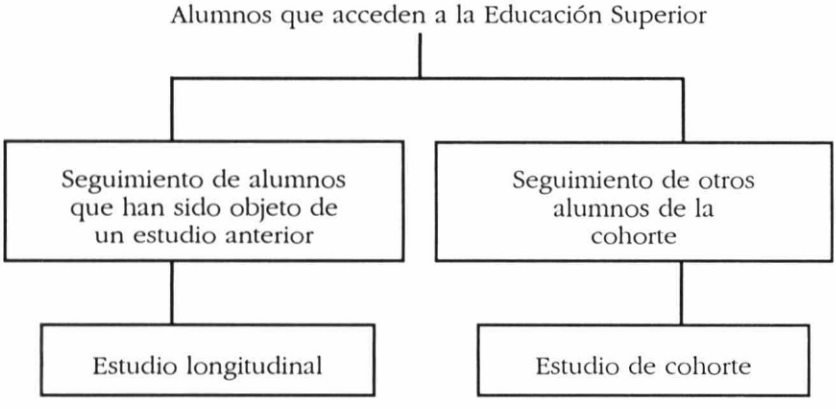
  - Analizar la evolución académica del alumnado que ingresó en esta Universidad en el curso 1987-88 a través del seguimiento de su rendimiento en seis titulaciones que presentan características contextuales claramente diferentes.
  - Realizar los análisis comparativos pertinentes a fin de establecer las semejanzas y diferencias en el progreso académico de los alumnos entre las diversas titulaciones analizadas.
  - Relacionar el progreso académico de estos alumnos con determinadas materias de los estudios elegidos y otras variables de carácter sociológico.
- Evaluar el rendimiento académico universitario de una muestra de alumnos que en el curso 1986-87 realizaron el Curso de Orientación Universitaria en distintos centros de Asturias y han sido objeto de estudio en una investigación anterior sobre demanda de plazas universitarias.

Para ello nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

  - Describir la trayectoria académica de los alumnos que han sido objeto del estudio anterior con el fin de observar su rendimiento universitario.
  - Relacionar el rendimiento alcanzado por los alumnós con algunas características académicas que presentaban al iniciar sus estudios universitarios (rendimiento previo).
  - Analizar si existen diferencias en la trayectoria y el rendimiento académico en filnción de deterrninadas variables personales y sociales de los sujetos.

Diseño de la investigación

Dada la naturaleza de los objetivos propuestos, el diseño metodológico realizado para llevar a cabo este trabajo, no tiene una estructura unitaria, más bien se trata de dos estudios en torno a un objetivo principal (tal como se refleja en el esquema adjunto) que, lógicamente, dan lugar a dos planteamientos metodológicos diferentes aunque centrados sobre la misma población: alumnos que realizaron COU en el curso 1986-87. El estudio de cohortes se centra en los que accedieron a la Universidad de Oviedo en el curso 1987-88 y su seguimiento se ha realizado a través de los registros administrativos universitarios, mientras que los del estudio longitudinal se han seguido a través de encuestas, dada su dispersión por otras universidades.



Estudio de cohorte

La primera parte del proyecto aborda el seguimiento de la trayectoria académica de los alumnos que comienzan sus estudios universitarios en el curso 1987/88, a través de un estudio de cohorte. Como ya hemos avanzado, la razón fundamental que nos ha impulsado a planificar este estudio ha sido la acusada mortandad que hemos encontrado en los estudios longitudinales que hemos realizado anteriormente (De Miguel, 1985, 1988, 1994). La pérdida progresiva de sujetos, en las sucesivas submuestras, impide, en ocasiones, obtener datos representativos que puedan ser generalizados para toda la población.

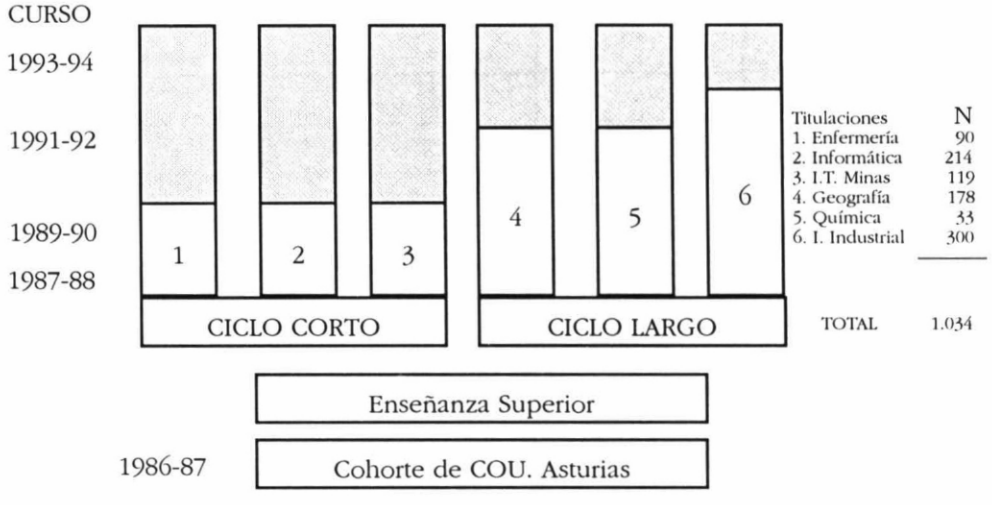
Para evitar este riesgo, hemos diseñado un estudio de seguimiento basado en la cohorte de sujetos que comenzaron, el curso 1987/88, sus estudios en la Universidad de Oviedo. La forma de elegir los sujetos ha sido mediante conglomeración (clusters), en nuestro caso, utilizando como unidad las titulaciones, a fin de facilitar el proceso de seguimiento de alumnos. La ventaja de este tipo de estudio es que los sujetos están localizados, y los datos necesarios para llevar a cabo el seguimiento están registrados en fuentes documentales a las que hemos tenido acceso previa autorizacion del Vicerrectorado de estudiantes de la Universidad de Oviedo.

Para la elección de la muestra, de este estudio, hemos procedido a clasificar las titulaciones, tanto de ciclo corto como largo, que se imparten en esta universidad, en tres grupos, según la dificultad externa —baja, media y alta— que presentan, a juicio de los propios estudiantes. Una vez realizada esta clasificación, hemos seleccionado una titulación de cada uno de estos grupos

para llevar a cabo este seguimiento, sobre la base de los registros documentales que constan en los archivos informáticos del Centro de Proceso de Datos de esta universidad. Las titulaciones finalmente seleccionadas fueron las siguientes:

Ciclo corto	Grado de dificultad	Ciclo largo
Diplomado en Enfermería	Bajo	Licenciado en Geografía
Diplomado en Informática	Medio	Licenciado en Química
Ingeniero Técnico de Minas	Alto	Ingeniero Industrial

El diseño del estudio de cohorte realizado se puede representar en el siguiente gráfico:



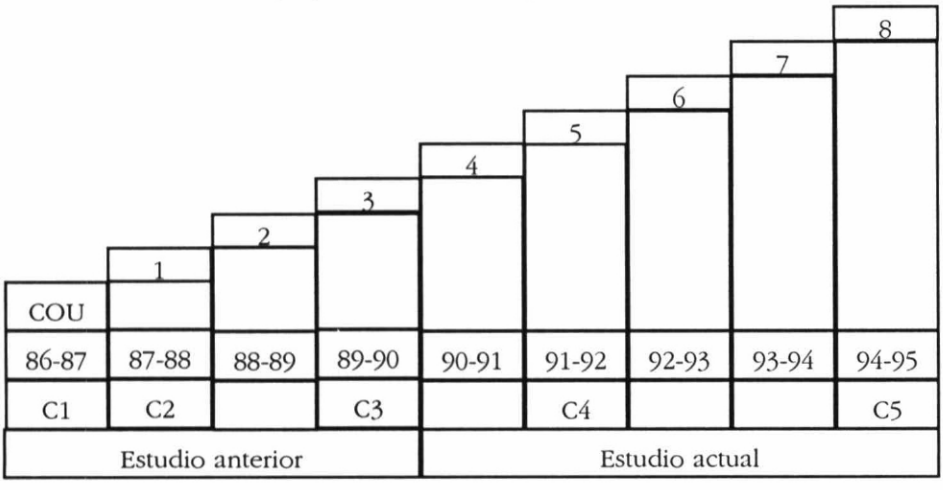
Tal como refleja el cuadro, el estudio constituye el seguimiento de un total de 1.034 alumnos, de la cohorte de COU, del curso 1986-87, que accedieron a la universidad para realizar seis titulaciones distintas: tres de ciclo corto y tres de ciclo largo. El seguimiento de su trayectoria académica se ha efectuado, curso a curso y asignatura a asignatura, a partir de los registros de las calificaciones, a lo largo de siete cursos, lo que supone cuatro cursos más para la fecha en que deberían haber concluido sus estudios, los alumnos que cursaron diplomaturas y dos años más para aquellos que realizaron licenciaturas (uno sólo para el caso de la Ingeniería Industrial). Este seguimiento se ha efectuado de forma manual, a partir de los expedientes personales de cada alumno dado que, en esta fecha, los sistemas informáticos de la universidad sólo estaban orientados hacia la gestión administrativa.

Estudio longitudinal

La metodología de trabajo utilizada para abordar el segundo objetivo es la propia de los estudios longitudinales, ya que se trata de efectuar el seguimiento de los mismos alumnos a lo largo de diversos años. Como ya hemos hecho constar, seguimos

observando la trayectoria académica de unos alumnos —que realizaron COU el curso 1986/87 en Asturias— que ya habían sido objeto de estudio en otro proyecto anterior, pero donde los análisis sobre el rendimiento se limitaban a los cursos iniciales.

El gráfico que representa el diseño de esta parte del estudio es el siguiente:



Como se refleja en el gráfico, hemos efectuado el seguimiento de la trayectoria académica del total de alumnos de COU de Asturias, del curso 1986-87, a partir de una muestra y utilizando exploraciones nominales sucesivas, recogidas a través de cuestionarios, dado que muchos de ellos realizaban sus estudios en otras universidades a cuyos registros no teníamos acceso. La muestra inicial estaba formada por 1.937 sujetos, cuya composición ya hemos descrito en el anterior informe. Los cuestionarios posteriores solamente han sido remitidos a quienes habían contestado en el sondeo anterior, con el fin de que el estudio tuviera la condición de longitudinal —excepto en la última exploración—, circunstancia que ha influido, lógicamente, en la mortandad obtenida.

Las exploraciones efectuadas para recabar información sobre el rendimiento académico y las muestras obtenidas sobre los sujetos, que constituyen el objeto de estudio realizado sobre esta cohorte, quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

CURSO		EXPLORACIONES REALIZADAS	MUESTRA
	1994-95	C5A C5B	455
5.º	1991-92	C4	285
2.º	1988-89	C3	466
1.º	1987-88	C2	947
COU	1986-87	C1	1.937

La pérdida progresiva de sujetos en las muestras, al igual que sucede en todos los estudios longitudinales, constituye uno de los principales problemas que tienen este tipo de trabajos que, lógicamente, repercute sobre los márgenes de error de las mismas [2].

VARIABLES DEL ESTUDIO

En el apartado anterior hemos expuesto la estructura de los dos tipos de estudios que aborda esta investigación, así como de los diversos procedimientos y muestras utilizados para recabar la información pertinente. Sin embargo, no hemos precisado el tipo de información necesaria para efectuar el seguimiento del rendimiento del alumnado.

La información recabada se puede estructurar en dos bloques: variables relativas al rendimiento de los alumnos y variables a utilizar para establecer comparaciones entre los resultados (de clasificación). En el trabajo de referencia se incluyen otras variables que no se especifican aquí, dado que no van a ser objeto de comentario en este artículo.

VARIABLES DE RENDIMIENTO

- *Rendimiento por cursos*
  - Tasas de éxito, abandono y fracaso.
  - Tasas de rendimiento.
- *Rendimiento al final del ciclo y/o titulación*
  - Tasas de éxito, abandono y fracaso.
  - Tasas de rendimiento.
- Indicadores sobre el retraso
  - Tasa media de duración de los estudios.
  - Índices de abandono por titulaciones.
- Rendimiento en materias de los primeros cursos
  - Tasas de éxito, fracaso y abandono.
  - Evolución temporal de estas tasas.
- Nivel de estudios alcanzado (diplomatura, licenciatura, doctorado).

VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Para realizar los estudios diferenciales hemos utilizado las siguientes variables, relativas a características personales, sociales y académicas de los sujetos: sexo, régimen del centro de estudios de COU (público/privado), rendimiento previo (nota de selectividad y de COU) y expectativas de estudios en COU.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis relativos al estudio de cohorte se han realizado utilizando el programa de bases de datos ACCESS para procesar la información proporcionada por el Centro de Proceso de Datos, de la Universidad de Oviedo, y, posteriormente, el programa SPSS. Esos análisis se han centrado en la elaboración de las tasas de éxito, retraso y abandono, como indicadores del progreso académico de los sujetos, a lo largo de siete cursos de permanencia en la enseñanza superior.

---

(2) **Datos técnicos sobre las muestras:**

C.1.	Tamaño	1.937	Error M. ± 1,97	N.C. 95,5%	C.2.	Tamaño	947	Error M. ± 3,06	N.C. 95,5%
C.3.	Tamaño	466	Error M. ± 4,50	N.C. 95,5%	C.4.	Tamaño	285	Error M. ± 5,82	N.C. 95,5%
C.5.	Tamaño	455	Error M. ± 4,56	N.C. 95,5%	C.5.A	Tamaño	140	Error M. ± 8,38	N.C. 95,5%

En el estudio longitudinal se codificaron los datos de las encuestas válidas, recogidas en las últimas exploraciones (C.4 y C.5), para su posterior análisis, en el que hemos empleado algunos procedimientos del paquete estadístico SPSS, especialmente los relativos al tratamiento matemático de las frecuencias. Se han realizado, fundamentalmente, análisis descriptivos y comparativos.

Los análisis descriptivos nos han permitido caracterizar los sujetos que han respondido a las sucesivas aplicaciones realizadas y efectuar una primera aproximación a la distribución de las variables. Los análisis comparativos, realizados en su mayor parte mediante la prueba de Ji cuadrado, nos permiten detectar las asociaciones y las diferencias en las distribuciones, en función de las variables de clasificación, algunas de ellas obtenidas en la primera exploración (C.1). La mortandad de las muestras no aconseja establecer estas relaciones en términos de análisis causales, como sería nuestro deseo.

RESUMEN DE RESULTADOS

A partir de los datos obtenidos en el seguimiento de la trayectoria académica de los alumnos, que son objeto de nuestro trabajo, hemos construido numerosas tablas y cuadros, entre las cuales se encuentran las que se incluyen en el presente artículo. Para efectuar los comentarios pertinentes al respecto, vamos a seguir el orden establecido por los objetivos indicados anteriormente.

TASAS DE RENDIMIENTO GLOBALES

En las tablas I, II y III presentamos las tasas de éxito, retraso y abandono, correspondientes a cada una de las titulaciones, analizadas al finalizar el primer año de estudios universitarios (en este caso se incluye también el abandono forzoso), después del plazo teórico establecido en los planes de estudio para su realización (3, 5 ó 6 cursos según la titulación) y tras siete cursos (es decir, con 4, 2 ó 1 año de retraso según titulación).

TABLA I
Tasas de rendimiento al finalizar el primer año

Titulaciones	Éxito	Retraso	Abandono	Abandono forzoso
Ciclo corto:				
• Enfermería	.52	.43	.04	.03
• Informática	.05	.75	.20	.10
• Ingeniero Técnico de Minas	.03	.72	.24	.18
Ciclo largo:				
• Geografía	.35	.45	.20	.15
• Química	.25	.53	.22	.15
• Ingeniero Industrial	.11	.61	.28	.26

TABLA II

Tasas de rendimiento al final del plazo teórico

(3 cursos en ciclo corto y 5 ó 6 en ciclo largo)

Titulaciones	Éxito	Abandono	Retraso
Ciclo corto:			
• Enfermería	.57	.08	.35
• Informática	.04	.35	.61
• Ingeniero Técnico de Minas	.02	.36	.62
Ciclo largo:			
• Geografía	.30	.33	.37
• Química	.29	.38	.33
• Ingeniero Industrial	.11	.49	.40

TABLA III

Tasas de rendimiento después de 7 años (1987-94)

Titulaciones	Éxito	Abandono	Retraso
Ciclo corto:			
• Enfermería	.83	.11	.06
• Informática	.28	.55	.17
• Ingeniero Técnico de Minas	.34	.46	.20
Ciclo largo:			
• Geografía	.51	.35	.13
• Química	.36	.44	.20
• Ingeniero Industrial	.16	.50	.34

Tal como se pone de relieve en las tablas anteriores, existen acusadas diferencias en las tasas obtenidas sobre el rendimiento académico de los alumnos universitarios, según ciclos, titulaciones y cursos.

En el caso de las diplomaturas, aquellas carreras que tienen un fuerte proceso de selección a la entrada, debido a los «números clausus» y un nivel de exigencia-académica moderado, las tasas presentan índices muy razonables, probablemente los más elevados de todos los estudios universitarios. Este es el caso de Enfermería, cuyas tasas de éxito se acercan al 57% y donde la mayoría de los alumnos que acceden a estos estudios acaban graduándose, ya que la tasa final se eleva al 83%. Por el contrario, las diplomaturas con elevado nivel de exigencia, pero con notas de acceso más moderada, como son las carreras técnicas, presentan índices mucho más bajos, incluso con cifras inferiores a las carreras técnicas superiores. Éste es el caso de

las diplomaturas de Ingeniería Tècnica de Minas e Informática, cuyas tasas de éxito son realmente muy bajas (2% y 4%, respectivamente) y donde después de siete cursos, es decir con cuatro años de retraso, los titulados tan sólo representan un 34% y un 28% respectivamente, en consecuencia, las cifras de abandono son muy elevadas, en torno al 50%.

En los estudios de ciclo largo, al igual que sucede con las diplomaturas, existen acusadas diferencias en el rendimiento de los alumnos, en función del nivel de exigencia de los estudios realizados. En términos generales, se podría decir que este nivel depende del prestigio social y de la demanda laboral que tienen los estudios. Así, mientras en las titulaciones técnicas las tasas de rendimiento presentan índices muy bajos, en otros estudios con menor proyección social y laboral —como es el caso de las humanidades— los índices son bastante razonables. Estas diferencias no sólo se constatan en las tasas de éxito sino también en los abandonos. Así, mientras la titulación de Geografía presenta unos índices de rendimiento aceptables (30% de éxito y 35% de abandono, después de siete años), en los estudios de Ingeniería, las tasas son mucho más bajas (11% de éxito y 50% de abandono). Los resultados, en la titulación de Químicas, pueden ser considerados intermedios y como tal, representativos de la media de la cohorte: durante el plazo teórico logran titularse el 28% de los sujetos y abandonan el 38%.

Se constata que, en general, el nivel de exigencia de los estudios superiores se pone de relieve especialmente durante el primer curso. Tanto en los estudios de ciclo corto como largo, las tasas de rendimiento, en el primer año, son muy representativas para estimar el progreso de los alumnos. Como se puede observar, no sólo las tasas de éxito son muy bajas sino que, además, las tasas de abandono, en el primer curso, giran en torno al 20%, de los que más de la mitad lo hacen de manera forzosa al no haber aprobado ninguna asignatura de primero. En el caso de las carreras técnicas, la dureza con que se enfocan estos estudios determina que las tasas de abandono sean muy altas, ya que, según nuestros datos, la cuarta parte de los alumnos que ingresan en estos estudios se ven obligados a abandonarlos con carácter forzoso.

Tomando como referencia estos datos, se deduce que no se pueden considerar globalmente las carreras de ciclo corto como más fáciles que las de ciclo largo ya que los resultados demuestran lo contrario. En general, se constata que existen diferencias entre los campos científicos y que, dentro de un mismo campo científico, las tasas de rendimiento, relativas a las diplomaturas, tienden a ser más bajas que las que corresponden a las titulaciones de ciclo largo. En nuestro estudio no hemos recogido información que permita explicar este hecho. Entre las posibles explicaciones se formulan habitualmente dos hipótesis alternativas: los alumnos mantienen que los profesores enfocan las materias como si se tratara, de estudios de ciclo largo y los profesores argumentan que el contingente de alumnos, que accede a las diplomaturas, globalmente presenta una formación más deficiente para los estudios universitarios.

Globalmente, los resultados que hemos obtenido sobre el rendimiento inmediato, a partir del estudio muestral efectuado sobre unas carreras concretas, son coincidentes, en líneas generales, con los obtenidos por el Consejo de Universidades (Luxan, 1998) para el conjunto de la población universitaria española (Tabla IV).

TABLA IV

Porcentajes globales de éxito, retraso y abandono según campos de estudio y ciclo

Campo	Ciclo	Éxito	Retraso	Abandono
Humanidades	D	36	18	46
	L	58	16	36
CC. Sociales	D	35	34	31
	L	46	30	24
CC. Naturales	D	24	39	37
	L	26	42	32
CC. Salud	D	31	38	21
	L	66	14	20
Técnicas	D	10	50	40
	L	10	55	35
Media ($\bar{x}$)	D	27	36	37
	L	41	32	28

Fuente: Consejo de Universidades.

Por otra parte, a través del estudio longitudinal, también hemos efectuado un análisis de las tasas de éxito y retraso, a partir de la trayectoria académica de los alumnos que han sido objeto de seguimiento. Aunque los datos obtenidos no son comparables directamente con los anteriores, dadas las limitaciones de las muestras del estudio longitudinal a las que hemos aludido anteriormente, consideramos oportuno incluir estas tasas, dado que ponen de manifiesto los retrasos sobre los plazos teoricos en los alumnos que logran obtener una titulación.

TABLA V

Éxito y retraso en la finalización de una Diplomatura

	N	%
Éxito	18	58,1
Retraso de 1 año	3	9,7
Retraso de 2 años	4	12,9
Retraso de 3 años	2	6,5
Retraso de 4 años	2	6,5
Retraso de 5 años	1	3,2
No es posible determinarlo/Continúan	1	3,2
Total	31	100

TABLA VI
Éxito y retraso en la finalización de una Licenciatura

	N	%
Éxito	56	52,3
Retraso de 1 año	20	18,7
Retraso de 2 años	12	11,2
Retraso de 3 años	6	5,6
No es posible determinarlo/Continúan	13	12,2
Total	107	100

Aunque, en este caso, las tasas de retraso no son, en líneas generales, tan elevadas, dado que poco más de la mitad de los estudiantes de diplomatura y de los estudiantes de licenciatura consiguen terminar los estudios en el plazo contemplado en el plan de estudios, si son reveladoras del desajuste entre los plazos teóricos establecidos en los planes de estudio y los plazos reales empleados por los estudiantes. Los retrasos que llegan a acumular algunos alumnos son espectaculares, ya que casi un 10% precisan entre 7 y 8 años en terminar las diplomaturas, programadas para ser cursadas en tres años. La duración media estimada para la terminación de una diplomatura se establece en torno a algo más de 4 años y en algo más de 6 años para una licenciatura.

RENDIMIENTO SEGÚN MATERIAS

A la vista de los datos y los análisis efectuados anteriormente, hemos observado que la superación de las asignaturas del primer curso suele ser determinante para el progreso académico de los alumnos. Por ello, hemos procedido a estudiar las tasas de éxito y de rendimiento por asignaturas, en cada una de las titulaciones, a efectos de obtener una información más detallada sobre lo que ocurre en este primer curso. En nuestro análisis hemos encontrado unas diferencias muy acusadas entre materias de un mismo curso y convocatoria, que llegan a superar los 40 puntos.

A continuación presentamos las tasas de éxito (aprobados sobre presentados) obtenidas en las materias de primero, en las titulaciones estudiadas, según convocatoria y las tasas de rendimiento (aprobados sobre matriculados) para el primer año en la universidad.

Como se puede observar, el análisis del rendimiento por asignaturas, en primero, muestra las acusadas diferencias en las tasas de aprobados según titulaciones, materias y convocatorias.

Entre las titulaciones, las diferencias encontradas corroboran lo que hemos detectado al analizar las tasas de rendimiento globales. Así, nos encontramos que en titulaciones con un nivel de exigencia moderado o bajo, como son la diplomatura de Enfermería y la licenciatura de Geografía, las tasas, en general, son altas (entre 0,60 y 0,80). Frente a éstas se encuentran los estudios técnicos, ya sean de ciclo corto o largo, en los que las tasas de aprobados en las diferentes materias de primero son mucho más bajas (entre 0,20 y 0,40).

TABLA VII

Tasas de aprobados y de rendimiento, según convocatoria, en las asignaturas de 1º

ENFERMERÍA	JUNIO	SEPTIEMBRE	TOTAL
	Aprobados/Presentados	Aprobados/Presentados	Aprobados/Matriculados
Biofísica y Bioquímica	0,442	0,600	0,611
Enfermería Fundamental	0,723	0,640	0,844
Anatomía y Fisiología	0,636	0,318	0,622
Ciencias de la Conducta I	0,686	0,680	0,844

INFORMÁTICA	JUNIO	SEPTIEMBRE	TOTAL
	Aprobados/Presentados	Aprobados/Presentados	Aprobados/Matriculados
Álgebra	0,448	0,119	0,163
Cálculo I	0,559	0,200	0,187
Física	0,769	0,276	0,491
Informática General	0,584	0,556	0,612
Introducción a la Programación	0,551	0,574	0,421
Sistemas Digitales	0,441	0,140	0,229
Inglés I	0,918	0,529	0,827

INGENIERO TÉCNICO DE MINAS	JUNIO	SEPTIEMBRE	TOTAL
	Aprobados/Presentados	Aprobados/Presentados	Aprobados/Matriculados
Matemáticas Técnicas	0,120	0,179	0,067
Física Técnica	0,574	0,310	0,403
Química Aplicada	0,915	0,300	0,504
Mineralogía Petrografía	0,690	0,478	0,672
Dibujo Técnico	0,286	0,571	0,403

GEOGRAFÍA	JUNIO	SEPTIEMBRE	TOTAL
	Aprobados/Presentados	Aprobados/Presentados	Aprobados/Matriculados
Geografía General Humana	0,326	0,708	0,764
Prehistoria	0,754	0,553	0,652
Historia Antigua	0,623	0,481	0,500
Historia del Arte Antiguo	0,776	0,593	0,674
Latín	0,815	0,250	0,601

QUÍMICA	JUNIO	SEPTIEMBRE	TOTAL
	Aprobados/Presentados	Aprobados/Presentados	Aprobados/Matriculados
Matemáticas I	0,348	0,289	0,278
Física General	0,740	0,192	0,489
Química General	0,719	0,176	0,677
Geología	0,666	0,441	0,684
Biología General	0,647	0,400	0,654

INGENIERÍA INDUSTRIAL	JUNIO	SEPTIEMBRE	TOTAL
	Aprobados/Presentados	Aprobados/Presentados	Aprobados/Matriculados
Álgebra Lineal	0,376	0,238	0,246
Cálculo Infinitesimal	0,509	0,437	0,186
Dibujo Técnico	0,688	0,492	0,596
Física	0,475	0,194	0,466
Química I	0,502	0,174	0,449

Igualmente, las diferencias entre las materias, dentro de una misma titulación, son más acusadas en aquellas titulaciones que presentan globalmente un mayor nivel de exigencia que en las que estos niveles son más moderados. Así, podemos observar que en estas últimas (diplomatura en Enfermería o licenciatura en Geografía), las tasas son similares en todas las materias, frente al caso de las ingenierías donde aparecen diferencias considerables entre materias (en Ingeniería Técnica de Minas, Matemáticas Técnicas tiene una tasa de 0,120 y Química Aplicada presenta una tasa de 0,915).

También se constata que, en general, todas las titulaciones cuentan con una o dos materias selectivas en los dos primeros cursos. Las materias que presentan más acusadamente este carácter son aquéllas relacionadas directamente con las matemáticas (Álgebra, Cálculo, etc.), con tasas de rendimiento total que suponen entre un 7% y un 30% de alumnos que superan la asignatura sobre los matriculados.

En cuanto a las diferencias entre las convocatorias de junio y septiembre, se observa igualmente que las tasas obtenidas en la convocatoria de septiembre son más bajas que las obtenidas en junio. En algunos casos estas diferencias superan ampliamente los 50 puntos, como en el caso de Química Aplicada en Ingeniería Técnica de Minas, Latín en Geografía y Física General y Química General en la carrera de Química, aunque la tendencia es un descenso moderado que se sitúa entre los 20 y 30 puntos.

Con el fin de verificar el papel selectivo que juegan determinadas materias de primero, en la mayoría de las titulaciones, hemos efectuado un análisis más pormenorizado de la dinámica temporal de las tasas de rendimiento. Como muestra, presentamos los datos relativos a las titulaciones de Ingeniería Técnica de Minas, entre las de ciclo corto, y Geografía, entre las de ciclo largo, por considerar que representan las dos situaciones claramente diferentes que hemos venido constatando: la primera, con un elevado nivel de exigencia y la segunda con nivel moderado o bajo. En las tablas VIII y IX presentamos las tasas de rendimiento, en cada una de las asignaturas de primero, a lo largo de los siete años de seguimiento.

TABLA VIII

Ingeniero Técnico de Minas.

Porcentaje de aprobados, sobre matriculados, para las asignaturas de primero, a lo largo de siete cursos

		Matemáticas Técnicas	**Física Técnica**	**Química Aplicada**	**Mineralogía Petrografía**	**Dibujo Técnico**
Junio	88	2,521	32,773	45,378	57,983	16,807
Septiembre	88	4,470	7,563	5,042	0,244	23,529
Febrero	89	0	5,042	0	0,840	9,244
Junio	89	8,403	5,882	5,042	2,521	1,681
Septiembre	89	3,361	0,840	0	0	5,882
Febrero	90	*	5,042	0,840	*	0
Junio	90	3,361	0	2,521	0	0,84
Septiembre	90	3,361	2,521	0,840	0	2,521
Febrero	91	0,840	*	0,840	*	0
Junio	91	0,840	0	0,840	0,840	0
Septiembre	91	0,840	0	0	0	1,681
Febrero	92	0	0	0,840	*	0
Junio	92	0	0	0	0	0
Septiembre	92	5,042	0	0	0	3,361
Febrero	93	1,681	*	*	0,840	*
Junio	93	0,840	0	0	1,681	0
Septiembre	93	3,361	0	0	*	0
Junio	94	0	0	0	*	*
Septiembre	94	0,840	0	0	*	*
Total		39,493	59,663	62,183	73,949	65,546

* Convocatoria en la que no se presenta ningún alumno.

TABLA IX

Geografía.

Porcentaje de aprobados, sobre matriculados, para las asignaturas de primero, a lo largo de siete cursos

		Geografía humana	Prehistoria	Historia antigua	Historia del arte antiguo	Latín
Junio	88	66,854	53,371	42,697	58,427	56,741
Septiembre	88	9,551	11,798	7,303	8,988	3,371
Febrero	89	1,124	6,742	2,247	1,685	2,809
Junio	89	1,124	1,124	5,056	2,247	0
Septiembre	89	1,124	0	1,124	3,371	0
Febrero	90	0	*	1,124	0,562	0
Junio	90	*	0	4,494	0,562	0
Septiembre	90	0	0	0	0,562	0,562
Febrero	91	*	*	1,124	1,124	0
Junio	91	*	0,562	1,685	0	0
Septiembre	91	*	0	0	0	0
Febrero	92	*	0	*	0,562	*
Junio	92	*	0,562	1.685	0,562	1,685
Septiembre	92	*	1,124	0,562	*	0,562
Febrero	93	*	0	0	*	1,124
Junio	93	0	0	0,562	0	2,809
Septiembre	93	0	0	0	0	0,562
Diciembre	94	*	*	*	*	0,562
Junio	94	*	*	0,562	*	0,562
Septiembre	94	*	*	0	*	0
Total		79,777	75,283	70,225	78,652	71,349

* Convocatoria en la que no se presenta ningún alumno.

En Ingeniería Técnica de Minas, después de siete cursos, se observa que la asignatura de Matemáticas Técnicas tiene un índice de selectividad elevadísimo, ya que sólo logran aprobarla el 39% de los alumnos, cifra similar a la de graduados. De ahí se concluye que esta materia es clave en estos estudios, puesto que su superación determina el éxito. El resto de asignaturas de primero, a lo largo de los años van siendo más asequibles para el alumnado, tal como se pone de relieve en los porcentajes obtenidos (superiores al 60% de aprobados) que se presentan en la tabla correspondiente. En el caso de titulaciones con elevados índices de éxito ocurre lo mismo aunque con tasas mayores, tal como se pone de relieve en la titulación de Geografía, donde el papel selectivo corresponde a materias como Historia Antigua y Latín.

Además de estas diferencias en el rendimiento entre titulaciones, materias y convocatorias, que hemos reflejado en las tablas anteriores, hemos podido comprobar que existen diferencias significativas, dentro de una misma materia, cuando ésta es impartida en varios grupos, de cuya docencia se responsabilizan profesores distintos, según datos obtenidos en trabajos anteriores (De Miguel, 1994). En las materias con bajo nivel de exigencia y una tasa de éxito alta no suele haber grandes diferencias en el nivel de aprobados, entre los distintos grupos de clase. En cambio, en aquéllas con alto nivel de exigencia y, por tanto, tasas globales de rendimiento bajas, las diferencias son acusadas, situándose en torno a 20-30 puntos de diferencia, en los porcentajes de aprobados. Diferencias que tienden a ser más tangibles en la convocatoria de junio que en la de septiembre, y que consideramos excesivas.

RENDIMIENTO PREVIO Y NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO

Para explicar el fracaso universitario se pueden utilizar múltiples variables relacionadas con las aptitudes de los estudiantes, factores sociales, etc. Entre éstas, una de las que con más frecuencia se utiliza es el rendimiento previo en la enseñanza no universitaria ya que, generalmente, la mayoría del profesorado universitario considera que el fracaso se debe a la deficiente preparación con la que los alumnos acceden a la universidad. El análisis de estas relaciones, entre las características previas del alumno y los resultados finales, ha sido abordado mediante el estudio longitudinal.

Del conjunto de información recogida sobre este aspecto, presentamos a continuación tres tablas en las que se relacionan tres formas distintas de evaluar el rendimiento previo (nota de COU, nota de la prueba de acceso a la universidad y nota final de acceso) y el rendimiento inmediato operativizado como nivel de estudios alcanzado (diplomatura, licenciatura, doctorado).

TABLA X
Nivel de estudios alcanzado y notas de COU

Nivel de estudios	N	Media	Desviación Típica
Diplomatura	22	6,53	0,91
Licenciatura	94	7,40	1,05
Doctorado	13	7,66	1,07
Total	129	7,28	1,09

	SC	GL	MC	F	P
Entre grupos	15,76	2	7,88	7,45	0,0000
Intra grupos	133,16	126	1,06		
Total	148,92	128			

TABLA XI

Nivel de estudios alcanzado y notas en la PAU

Nivel de estudios	N	Media	Desviación Típica
Diplomatura	22	4,71	1,44
Licenciatura	94	6,04	0,82
Doctorado	13	6,12	1,08
Total	129	5,82	1,09

	SC	gl	MC	F	P
Entre grupos	32,55	2	16,28	17,12	0,0000
Intra grupos	119,79	126	0,95		
Total	152,34	128			

TABLA XII

Nivel de estudios alcanzado y Nota de Acceso a la Universidad

Nivel de estudios	Menos de 6	De 6 a 7,5	Más de 7,5
Nada	15,6	5,3	0
Diplomatura	33,3	8,0	5,0
Licenciatura	44,4	77,3	80,0
Doctorado	6,7	9,3	15,0
Total	100	100	100
Ji-cuadrado VALOR = 24,91 gl = 6 P = 0,00036			

Como se puede observar, en las tres tablas se reafirma la idea de que el nivel de estudios (diplomatura, licenciatura, doctorado) alcanzado por los alumnos está relacionado con el rendimiento anterior. Los análisis efectuados no dejan duda de la relación existente entre ambas variables. Aquellos alumnos que tenían una nota más alta en COU, en la PAU o de acceso alcanzan niveles de titulación más elevados.

NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO EN FUNCIÓN DE OTRAS VARIABLES

Entre otras variables, que habitualmente se utilizan como posibles explicaciones del rendimiento inmediato, en este estudio hemos utilizado las siguientes: las expectativas, como reflejo del interés por los estudios y autopercepción de las capacidades para el estudio, el tipo de centro (público o privado) donde se cursó COU, como posible reflejo de la clase social del sujeto, y el género.

En líneas generales, el nivel de estudios alcanzado por estos alumnos se ajusta e, incluso, supera el nivel de expectativas que mostraban en COU. Existe, por tanto, una relación directa entre ambas variables: altas expectativas indican un mayor nivel. Los ligeros desajustes deben interpretarse teniendo en cuenta, por un lado, que no ha transcurrido suficiente tiempo para que algunos alumnos finalicen sus estudios y, por otro, que unas expectativas altas suponen también un mayor riesgo.

Por el contrario, los resultados obtenidos indican que las otras dos variables de tipo personal (género) y social (tipo de centro de COU), que hemos considerado no tienen efectos significativos sobre el nivel de estudios alcanzado.

TABLA XIII
Expectativas en COU y nivel de estudios alcanzado

NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO	EXPECTATIVAS		
	Diplomatura	**Licenciatura**	**Doctorado**
Nada	0,0	12,3	2,2
Diplomatura	57,1	16,0	2,2
Licenciatura	35,7	64,2	82,2
Doctorado	7,1	7,4	13,3
Total	100	100	100
Ji-cuadrado VALOR = 30,36 gl = 6 P = 0,00003			

TABLA XIV

Nivel de estudios alcanzado y sexo

Nivel de estudios	Varón	Mujer
Nada	13,5	5,8
Diplomatura	16,2	15,5
Licenciatura	54,1	71,8
Doctorado	16,2	6,8
Total	100	100
Ji-cuadrado VALOR = 5,94 gl = 3 P = 0,11454		

TABLA XV

Nivel de estudios alcanzado y tipo de centro en COU

Nivel de estudios	Público	Privado
Nada	8,7	5,4
Diplomatura	12,6	24,3
Licenciatura	68,9	62,2
Doctorado	9,7	8,1
Total	100	100
Ji-cuadrado VALOR = 3,02 gl = 3 P = 0,38883		

CONCLUSIONES

A partir de los datos y resultados anteriormente expuestos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Se constatan unos elevados niveles de fracaso universitario, que se manifiestan en los bajos índices de éxito y de rendimiento y en los altos índices de retraso y abandono de los estudios. Globalmente se puede concluir que el rendimiento académico inmediato, en la enseñanza universitaria, es claramente insatisfactorio.
- No obstante, existen claras diferencias en los índices de rendimiento de los alumnos entre titulaciones, ciclos, cursos, materias y grupos. En este estudio hemos tratado de profundizar en el análisis de dónde y cómo se producen estas diferencias, como paso previo a la búsqueda de explicaciones y propuestas.
- Existen evidentes desajustes, entre la planificación temporal teórica es-

tablecida en los planes de estudio, y el tiempo real empleado por los alumnos. Este desajuste es tan elevado que exige un replanteamiento de los curricula y de la normativa en relación con la permanencia de los alumnos en la universidad. En cuanto a los curricula sería necesario que en las actuales revisiones de los planes de estudio se intente lograr un ajuste entre los contenidos y la carga horaria de que se dispone y que razonablemente puede asumir el alumno. Mientras que este ajuste no se logre, resulta problemático establecer normas de permanencia en la universidad, a pesar de que esta medida es necesaria dado que no sólo incide sobre la baja rentabilidad de la enseñanza universitaria, sino que también origina otros problemas de organización docente, de difícil justificación.

- De acuerdo con los análisis, los índices más elevados de retraso y abandono se sitúan en los primeros cursos, de forma tal que el rendimiento en primero constituye el indicador más claro de lo que va a ser el progreso de los alumnos en los cursos posteriores:
  - A este respecto urge poner soluciones a las elevadas tasas de abandono, especialmente el abandono forzoso que se produce durante este primer curso, ya que constituye la prueba de que el alumno no ha sido atendido adecuadamente, a través de un proceso de información y orientación académica sobre los estudios universitarios, o que el tránsito de la enseñanza secundaria a las enseñanzas universitarias no se ha hecho en las condiciones adecuadas.
  - También plantea la necesidad de cuidar la selección y la planificación de las materias y de los procesos de enseñanza, que se ofrecen al alumno en este primer curso, así como de la formación pedagógica del profesorado que tiene a su cargo las asignaturas correspondientes.
- Hemos verificado que las tasas de éxito de las titulaciones están directamente relacionadas con la superación de determinadas materias específicas, generalmente materias de contenido matemático, de manera que la superación de éstas, le supone al alumno acabar la carrera. Consideramos que esta situación no tiene sentido, por lo que deben incluirse mecanismos correctores que eliminen contenidos que no están plenamente justificados y eviten procesos de evaluación excesivamente rigurosos. Así, la elaboración de los programas de las asignaturas a nivel departamental evitaría la sobrecarga de contenidos, y las evaluaciones por curso y las comisiones permitirían a los alumnos, que manifiesten un rendimiento global razonable, superar estas materias sin perder el ritmo de su progreso académico.
- Estas diferencias en el rendimiento no sólo se producen entre materias, sino que también se constatan entre los distintos grupos de una misma materia, lo que pone de manifiesto la falta de una adecuada coordinación y planificación entre los docentes que imparten una misma asignatura. Dada las repercusiones personales que este hecho tiene sobre los alumnos, exige que se tomen medidas urgentes, en la misma línea que las sugeridas en el punto anterior.
- Se reafirma que, como es conocido, el mejor predictor de rendimiento académico inmediato en la univer-

sidad, es el rendimiento previo en los niveles no universitarios, al tiempo que se constata que el peso de otras variables diferenciales que hemos contemplado, como género y tipo de centro donde se cursó COU, no son significativos. Respecto a las expectativas que los alumnos manifestaron en COU, sobre el nivel de estudios que esperaban alcanzar, observamos que presentan una relación directa con el nivel de estudios alcanzado finalmente.

Con relación a esta última variable, hemos de indicar que actualmente es preferible utilizar el número de orden que el alumno asignó a los estudios que cursa, en el proceso de admisión en la universidad, a la hora de efectuar un análisis explicativo del rendimiento académico inmediato. Este número de orden viene determinado por la existencia de límites de acceso (numerus clausus), en la mayoría de las titulaciones. En nuestro caso no se ha contemplado porque en el momento de acceder estos alumnos al sistema universitario (curso 1987-88), no existía esta situación y, por tanto, no tenía sentido su inclusión.

- En relación al diseño metodológico realizado tenemos algunas observaciones que nos parece interesante recoger:
  - Respecto a la selección de las titulaciones que hemos elegido para el estudio, hemos constatado que la percepción sobre la dificultad de las titulaciones y materias que tienen los alumnos coincide con la situación real diagnosticada a través de este estudio. Tan sólo nos hemos encontrado con un ligero desajuste en la diplomatura de Informática, la cual resulta más difícil de lo que los alumnos inicialmente piensan.
  - La utilización de dos tipos de diseños nos permite afirmar que, para el análisis del rendimiento académico inmediato en la universidad, el estudio de cohortes presenta ventajas y una mayor utilidad que los estudios longitudinales, dada la mortandad de estos últimos, que impide tener una visión ajustada de las situaciones académicas de los alumnos que forman parte del estudio.
  - Dado que en la mayoría de las instituciones universitarias, la codificación y el registro de datos se realiza a efectos de gestión administrativa de los expedientes personales de los alumnos, consideramos necesario que se adopten procedimientos normalizados o sistemas de recuperación de información, que permitan obtener los indicadores de rendimiento de forma periódica y automatizada.
  - Respecto a los resultados obtenidos, ya hemos dicho que coinciden con los datos generales para el sistema universitario, ofrecidos por el Consejo de Universidades y otras fuentes. La utilidad de trabajos como éste reside en que permiten observar, con detalle, los desajustes entre las previsiones establecidas y la trayectoria académica real de los alumnos y constatar la magnitud del problema del fracaso, dentro del sistema universitario, análisis que consideramos previo a la búsqueda de soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

APODAKA, P. y otros: *Demanda y rendimiento académico en la educación superior*. Vitoria, Servicio de Publicaciones del Gobiemo Vasco, 1991.

CARABAÑA, J.: «La devaluación de los títulos». *Revista Española de Investigación Sociológica,* 75 (1991).

CIDE: *La investigación educativa sobre la universidad.* Madrid, CIDE, 1990.

— *Doce años de investigación educativa: catálogo 1983-1994.* Madrid, CIDE, 1995.

DE MIGUEL, M. y col.: *Rendimiento y preescolarización. Un estudio longitudinal a lo largo de la EGB.* Madrid, CIDE, 1988.

DE MIGUEL, M.: «Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales», en *Revista de Investigación Educativa,* 6 (1995), pp. 252-270.

— *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias.* Madrid, CIDE, 1994.

— *Los estudios universitarios y la inserción en el mundo profesional. Seguimiento de una cohorte (COU, 1986/87).* Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1998.

ESCUDERO, T.: «Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario», en Latiesa, M. (comp): *Demanda de la educación superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, 1986.

GONZÁLEZ TIRADOS, R.M.: «Principales dificultades en el rendimiento académico en primer año de carreras de ingeniería», en CIDE: *La investigación educativa sobre la universidad.* Madrid, CIDE, 1990.

— *Rendimiento académico en la Universidad Politécnica de Madrid. Estudio longitudinal en primer ciclo 1989-93.* Tomos I y II. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica/ICE, 1993.

HERRERO, S. e INFIESTAS, A.: *El rendimiento académico en la Universidad de Salamanca.* Salamanca, Ediciones de la Universidad, 1980.

— «El rendimiento académico en la Universidad de Salamanca», en LATIESA, M. (comp.): *Demanda de la educación superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, 1986.

INCE: *Investigaciones educativas de la red INCE ICEs 1974-78.* Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1979.

LATIESA, M.: *Demanda de la educación superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, 1986.

— «El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios», en CIDE: *La investigación educativa sobre la universidad.* Madrid, CIDE, 1990a.

— «Enfoques metodológicos en el análisis del rendimiento», en CIDE: *La investigación educativa sobre la universidad.* Madrid, CIDE, 1990b.

— *La deserción universitaria.* Madrid, CIS, 1992.

LUXÁN, J.M. (ed.): *Política y reforma universitaria.* Barcelona, Cedecs, 1998.

MARÍN, M.A.; MARTÍNEZ, R. y RAJADELL, N.: «La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985», en *Revista de Investigación Educativa,* 6 (1985), pp. 103-126.

MERTENS, D.M.: *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches.* Thousand Oaks, California, SAGE, Publications, 1998.

MORA, J.G.: «Universidad y trabajo», en LUXÁN, J.M. (ed.): *Política y reforma universitaria.* Barcelona, CEDECS, 1998.

OCDE: *Education at a glance.* París, OCDE/CERI, 1997.

SALVADOR, L. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A.: *Rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Cantabria.* Madrid, CIDE, 1990.

SAN SEGUNDO, M.J.: «Universidad y economía: ¿son rentables los estudios superiores en España?, en LUXÁN, J.M. (ed.): *Política y reforma universitaria.* Barcelona, CEDECS, 1998.

SÁNCHEZ GÓMEZ, M.C.: *Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de Salamanca 1991-1996.* Salamanca, Tesis doctoral inédita, 1996.

LOS HÁBITOS DE LECTURA EN ESPAÑA: CARACTERÍSTICAS SOCIALES, EDUCATIVAS Y AMBIENTALES

VÍCTOR FERNÁNDEZ BLANCO (*)
MERCEDES GARCÍA DÍEZ (*)
JUAN PRIETO RODRÍGUEZ (*)

RESUMEN. En el presente trabajo se describen los perfiles de los lectores habituales de libros y periódicos, considerando específicamente su entorno educativo y se discute si forman dos grupos de lectores diferenciados o si, por el contrario, hay correlación entre ellos. El marco teórico de nuestro estudio es el modelo de Lévy-Garboua y Montmarquette (1996) en el que el consumo de un bien cultural se produce dentro de un proceso dinámico de aprendizaje a través del consumo («learning by consumig»). A partir de él, se estima un modelo probit bivariante que, entre otras conclusiones, corrobora la importancia del nivel educativo del propio individuo, así como el ambiente cultural de la familia, en la formación de los hábitos de lectura.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo analizamos la importancia del entorno educativo en los hábitos de lectura. Para cualquier persona su ambiente educativo está definido como el propio nivel de estudios adquirido más el de sus padres y pareja. Nosotros intentamos medir en qué grado influye la educación del individuo y las personas que le rodean en su probabilidad de leer. Estamos asumiendo, entonces, que la formación de los hábitos de lectura tiene lugar preferentemente dentro de la familia y del sistema educativo.

La lectura es un componente esencial del proceso educativo desde una doble perspectiva. Por un lado, es un producto de dicho proceso y, como es sabido, el hábito de lectura es también una variable de control habitual del desarrollo cultural y educativo de un país. Por otro lado, es un input, pues la lectura es un instrumento fundamental para el conocimiento y el avance del proceso formativo del individuo en cualquier nivel. Por consiguiente, los cambios en los hábitos de lectura del individuo modificarán sus actividades consuntivas de educación y cultura y también sus capacidades o actividades productivas.

Al lado de estos efectos privados, la lectura, como la educación en general, es fuente de importantes efectos externos. En primer lugar, como ejemplifican las campa-

(*) Universidad de Oviedo.

ñas de alfabetización, facilita la ejecución de campañas socio-sanitarias y estimula estas conductas en los individuos particulares. En segundo lugar, a la vez que contribuye a las habilidades productivas de cada uno, estimula la convivencia y las conductas socialmente integradas (Colclough, 1982). En tercer lugar, es un vehículo de primer orden para descubrir nuevas experiencias y actividades estimulantes que, como señala Scitovsky (1983), son el factor más eficaz contra el desarrollo de conductas antisociales. En presencia de todos estos efectos externos, la provisión privada es socialmente ineficiente y ello justificaría la intervención del gobierno, bien sea mediante mecanismos de provisión pública (política de bibliotecas), bien mediante medidas -impuestos y subsidios- que internalicen todas esas economías externas.

Cualquier política educativa y cultural que trate de mejorar los hábitos de lectura tiene necesariamente como punto de partida el análisis de los hábitos de lectura predominantes de los individuos. Éste es el principal objetivo de nuestro trabajo, que nosotros analizaremos a través de la lectura de libros y de periódicos. Adicionalmente, cuantificamos la influencia de otras variables socioeconómicas sobre la probabilidad de leer.

Para llevar a cabo esta tarea, se propone un modelo probit bivariante que permite describir el perfil medio de ambos tipos de lectores e identificar cuáles son las variables exógenas que influyen en sus correspondientes probabilidades de lectura. Este modelo tiene una ventaja importante: permite estimar simultáneamente dos ecuaciones que representan dos decisiones y descubrir si hay una correlación significativa entre sus términos de error. En caso afirmativo, podemos afirmar que más allá de las características específicas de cada uno, los lectores de libros y periódicos comparten un sustrato común que podemos considerar (o definir) como el hábito básico de lectura.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

A continuación se presentan los datos globales de lectura de periódicos y libros en España y su intensidad. Para ello se acude a la información que aporta la Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clase (ECBC-91). Esta encuesta, elaborada entre diciembre de 1990 y marzo de 1991 sobre una muestra de 6632 individuos mayores de dieciocho años, tiene dos partes claramente diferenciadas. La primera ofrece información sobre las características socioeconómicas del individuo (edad, estado civil, nivel de estudios, ingresos familiares,...) y sobre su historia laboral, fundamentalmente. La segunda parte es una encuesta de opinión sobre diversos temas en la que se incluye una pregunta sobre los hábitos de consumo de bienes de ocio, en general, y culturales, en particular. Combinando esas dos partes se pueden identificar los rasgos socioeconómicos relevantes en la demanda de cada bien cultural.

En la encuesta ECBC-91 se pregunta al individuo con qué frecuencia lee libros y periódicos. Al entrevistado se le ofrecen cinco respuestas alternativas: nunca, anual, mensual, semanal y diaria. En la tabla I, presentada a continuación, se ofrecen las cifras generales de los hábitos de lectura en España.

Según esta tabla se aprecia una distribución de hábitos de lectura muy dispar entre libros y periódicos. Los lectores diarios de periódicos superan el 41% de la muestra (lo que nos permite calificarlos como lectores habituales); en cambio, la lectura de libros presenta un carácter menos asiduo. Se observa que algo más de un tercio de los encuestados leen libros semanal o diariamente frente a los más de dos tercios de lectores de periódicos.

TABLA I
Frecuencia en la lectura de libros y periódicos en España (Porcentajes)

	Lectura libros	Lectura periódicos
Nunca	21,5	13,7
Anual	23,0	8,5
Mensual	19,1	10,0
Semanal	14,6	25,7
Diario	21,0	41,3
Otros*	0,9	0,9
TOTAL	100	100

Fuente: ECBC-91

* En esta categoría incluimos a las personas que no han respondido o lo han hecho incorrectamente.

Con respecto al grupo de los no lectores, quienes no leen nunca o una vez al año, alcanzan el 44,5% en el caso de los libros aunque su porcentaje se reduce sensiblemente, hasta un 21% en el caso de la prensa. Estas cifras globales apuntan que la lectura de periódicos cuenta con un mayor número de adeptos. Nosotros vamos a perfilar un poco más esta conclusión discutiendo qué características personales influyen significativamente en cada tipo de lectura y en qué medida ambas distribuciones de lectores son, o no, independientes entre sí.

UN MODELO TEÓRICO PARA EL CONSUMO DE BIENES CULTURALES

En esta sección se presenta un modelo teórico que liga el consumo de bienes culturales con rasgos socioeconómicos propios del individuo, siguiendo el planteamiento básico expuesto por Lévy-Garboua y Montmarquette (1996). Estos autores presentan un modelo en el que el consumo de un bien cultural -el teatro en su caso- se produce dentro de un proceso dinámico de aprendizaje a través del consumo («learning by consuming»), aunque también tiene cabida el caso estático, sin proceso de aprendizaje. Esta última situación es la que mejor se adapta a los objetivos y disponibilidades de datos del presente trabajo.

El modelo citado considera un individuo que puede consumir «n» bienes distintos. Su función de utilidad dependerá de las cantidades consumidas de cada uno de ellos (q_i) y de la valoración subjetiva previa que el individuo hace del bien (s_i), para i = 1,...n bienes

$$u = u(s_1q_1, s_2q_2, ..., s_nq_n)$$

En principio la valoración subjetiva de un bien «i» (s_i) se forma a través de un proceso de aprendizaje, de modo que dicha valoración depende de las experiencias previas de consumo. Pero tiene cabida un caso estático, sin proceso de aprendizaje.

En todo caso, la valoración será distinta para cada persona y cabe suponer que puede ser aproximada por características personales propias como, por ejemplo, el sexo, la edad o el nivel de estudios, que también influyen sobre la utilidad marginal de la renta.

A continuación se plantea la condición necesaria para consumir un bien «i» suponiendo que todos los demás se consumen en sus cantidades óptimas (q_j^*, $\forall\ j \neq i$). La cantidad y el precio del bien «i» (q_i y $\prod_i$, respectivamente) se sustituyen por sus valores personalizados —tras corregirlos aplicando la valoración subjetiva del individuo— que son, respectivamente «$s_i\ q_i$» y «$\prod_i/s_i$».

Un individuo consumirá una unidad adicional del bien «i» si, y sólo si, la utilidad que le reporta su consumo es mayor que la utilidad que pierde con su adquisición:

$$M_i\ [s_i\ q_i,\ s_j\ q_j^*\ (j \neq i)] > \frac{\lambda \prod_i}{s_i}$$

donde λ es el valor de la utilidad marginal de la renta.

Reordenando términos

$$\frac{s_i\ UM_i}{\lambda \prod_i} > 1$$

luego la probabilidad de consumir un determinado bien aumenta con la valoración subjetiva del mismo (s_i) y con la utilidad marginal (UM_i) de su consumo[1] y disminuye con el precio ($\prod_i$) y con la utilidad marginal de la renta (λ). Además de estos factores, el consumo del bien «i» también tiene un componente aleatorio que puede reflejar condiciones psicológicas u otros componentes no controlables. Teniendo todo esto en cuenta, la condición para consumir el bien, expresada en términos logarítmicos, se puede escribir como

$$T_i + \nu > 0$$

donde

$$T_i = \log s_i + \log UM_i - \log \lambda - \log \prod_i = \log S_i + \log UM_i - \log \lambda - \log \prod$$

y «ν» es un término de error de media cero.

En el caso general en el que el individuo elige entre consumir ($q_i = 1$) y no consumir ($q_i = 0$), la probabilidad de consumo del bien puede estimarse mediante un modelo probit de la forma

$$Pr\ (q_i = 1) = Prob\ (\nu > -\beta X)$$

donde β es el vector de parámetros a estimar y X es el vector de variables explicativas. Introduciendo una componente estocástica la ecuación a estimar será:

$$y^* = \beta X + \varepsilon$$

donde «y^*» no es observable y «ε» se distribuye normalmente.

EL MODELO ECONOMÉTRICO

Nuestro objetivo es analizar los perfiles de los individuos que leen periódicos y libros habitualmente (al menos una vez a la semana para el caso de los libros y diariamente en el caso de los periódicos) y las relaciones entre ellos. Es decir, se trata de descubrir si existen dos grupos independientes de lectores o si, por el contrario, hay una correlación significativa entre

(1) A su vez, la utilidad marginal también variará con la cantidad consumida otros bienes, según sean complementarios o sustitutivos.

ambos. Para realizar esta tarea se estima un modelo probit bivariante, que nos permite analizar los determinantes de la probabilidad de cada tipo de lectura y la relación entre ambas probabilidades. El modelo probit bivariante es una extensión natural del modelo probit, anteriormente expuesto, que incluye dos ecuaciones con términos de error correlacionados. Su especificación más general es:

$$y_1^* = \beta_1' x_1 + u_1 \qquad [1]$$
$$y_2^* = \beta_2' x_2 + u_2 \qquad [2]$$

donde y_i^* son preferencias inobservables y u_1 y u_2 siguen una distribución normal bivariante con media cero y varianza uno. La correlación entre ambas ecuaciones (entre los dos tipos de lectura en nuestro caso) vendrá recogido en el parámetro ρ. Si ρ es igual a cero, las dos ecuaciones son independientes y pueden ser estimadas por dos ecuaciones probit independientes[2], pudiéndose concluir entonces que los lectores de periódicos y de libros son diferentes.

Las variables dependientes de las ecuaciones [1] y [2] de este modelo probit bivariante representan los hábitos de lectura de libros y periódicos, respectivamente. Para la lectura de libros la estructura de respuestas que puede observarse en la encuesta y su relación con las preferencias inobservables (y_i^*) es:

y_i = diaria y semanalmente = 1 si $y^*_i \geq 0$
y_i = nunca, anual y mensualmente = 0 si $y^*_i < 0$

Sin embargo, como se comentó en el análisis descriptivo de la tabla 1, el comportamiento de los lectores de periódicos es claramente distinto, puesto que los lectores diarios son el colectivo más importante, más del cuarenta por ciento. En consecuencia, proponemos la siguiente estructura de respuestas en la encuesta y su relación con las preferencias:

y_i = diariamente = 1 si $y^*_i \geq 0$
y_i = nunca, anual, mensual y semanalmente = 0 si $y^*_i < 0$

Los vectores de variables explicativas (x_1 y x_2) están compuestos por características socioeconómicas que pueden explicar la formación de hábitos de lectura y la disponibilidad de tiempo para la misma, así como la utilidad marginal de la renta. Podemos agrupar estas variables en las siguientes categorías:

- Características personales: incluyendo género, edad, nivel educativo y estado civil.
- Nivel educativo de la familia: se incluye el nivel de estudios de los padres, y en caso de convivir con otra persona, los estudios de la misma.
- Responsabilidades familiares: incluye el número de hijos menores de 15 años, la edad del hijo menor y el número de horas semanales dedicadas a las tareas domésticas.
- Variables geográficas: considerando la comunidad autónoma del entrevistado así como el carácter urbano o no del municipio de residencia.
- Relación con la actividad económica: cinco variables ficticias que representan a ocupados, parados, inactivos, jubilados y estudiantes. La categoría de referencia son las amas de casa.
- Variables de clase social: la clasificación se realiza atendiendo a la relación con el nivel socioeconómico y la categoría ocupacional.

(2) Por tanto, si nosotros queremos estimar un probit bivariante deberíamos llevar a cabo un test de independencia de estas ecuaciones. La hipótesis nula [Ho: $\rho = 0$] podría ser contrastada aplicando simplemente un test t, que es equivalente al test de Wald.

En los bares y cafeterías se suele disponer de uno o más periódicos y es una hipótesis muy extendida que los clientes aprovechan para su lectura. Por este motivo, hemos considerado conveniente en nuestro estudio incluir como variable explicativa la asistencia a establecimientos de hostelería.

Todas estas variables están recogidas de forma precisa en el anexo I. A continuación presentamos los resultados empíricos.

RESULTADOS

Los resultados de la estimación del modelo probit bivariante para la lectura de libros y periódicos se presentan en la tabla II.

El test de la ratio de verosimilitud, bajo la hipótesis nula de que todos los coeficientes del modelo son cero, muestra la bondad de la estimación. El cálculo del mismo nos proporciona un valor de 1865, que excede el punto crítico con 89 grados de libertad; por tanto, la hipótesis alternativa no puede ser rechazada.

El coeficiente ρ, que muestra la correlación entre los errores estimados correspondiente a cada ecuación, es de 0,363 pudiendo rechazar la hipótesis de que ρ es igual a cero. Es decir, los lectores habituales de libros y periódicos no pertenecen a grupos independientes. Una vez controlado el efecto de las características socioeconómicas observadas de los individuos, se puede concluir que ambos grupos tienen otros rasgos no observados que podemos identificar con un gusto innato por la lectura, tanto de libros como de periódicos.

A continuación se discuten los efectos de las principales características socioeconómicas para cada tipo de lectura.

LECTURA DE LIBROS

La impresión general que se extrae de los resultados estimados es que la lectura de libros es más frecuente entre las mujeres y aumenta con el nivel de estudios. Asimismo, los estudios de la pareja[3] y de los padres, que representan el ambiente cultural en el que se desarrolla el individuo, muestran coeficientes positivos y significativos, salvo para el caso de los estudios de la madre[4]. Esto confirma la idea de que el sistema educativo y la familia son dos de los principales factores en la formación de hábitos de lectura de libros. Por tanto, las ventajas de la educación no se agotan en los propios individuos sino que generan economías externas sobre otros miembros del hogar. Además, la influencia sobre la conducta de la pareja refuerza los efectos sobre generaciones futuras.

En términos generales, la ausencia de responsabilidades familiares facilita la lectura de libros. La frecuencia de lectura es mayor en solteros y separados y en las personas sin hijos menores de quince años. Quienes sí tienen hijos ven aumentada su probabilidad de lectura a medida que estos crecen. Por su parte, el tiempo dedicado a las tareas domésticas no ejerce ninguna influencia significativa.

Las variables relativas a la actividad económica dejan una conclusión muy clara: las amas de casa son el colectivo que menos lee. A partir de aquí, y tras analizar los coeficientes estimados, parece que jubilados y parados son quienes mayor probabilidad de lectura presentan, reflejando posiblemente su mayor tiempo libre. Cuando se incorpora la clase social, hallamos que la clase alta es la que lee libros con mayor frecuencia. Este dato, a la par que refuerza el efecto de las variables de estudios y actividad, ofrece indicios de la presencia de un efecto renta positivo.

---

(3) Adicionalmente, el coeficiente positivo de la variable estudios de la pareja puede interpretarse como una prueba favorable de la hipótesis del emparejamiento selectivo de Becker.

(4) En una versión alternativa del modelo, se contrastó si el efecto de los estudios de la madre era independiente del género del individuo. El resultado encontrado permite aceptar la hipótesis de un efecto similar para hombres y mujeres.

TABLA II

Estimación probit bivariante

VARIABLE	LECTURA DE LIBROS		LECTURA DE PERIÓDICOS	
	Coeficiente	t-student	Coeficiente	t-student
CONSTANT	-2,4140	-7,7250	-2,8454	-9,1180
MUJER	0,2301	4,4680	-0,4018	-7,7430
EDAD	0,0136	1,1230	0,0370	2,9990
EDAD2	-0,0001	-0,8930	-0,0003	-2,1700
ESTPRIMA	0,3125	3,4850	0,3851	4,4440
ESTMEDIO	0,8708	8,6950	0,7786	7,9020
UMEDIO	1,2401	10,2650	1.0198	8,3220
USUPER	1,5155	12,4230	1,3616	11,0080
ESTPAREJA	0,0025	3,1100	0,0348	5,8810
ESTPADRE	0,0121	2,1090	0,0125	2,1750
ESTMADRE	0,0046	0,6660	0,0181	2,6540
SOLTERO	0,2550	1,8070	0,2587	1,8800
CASADO	0,0891	0,6850	-0,0803	-0,6390
DIVSEP	0,6591	3,1500	0,4156	1,9100
EDADMEN	0,0116	1,6960	0,0140	2,1540
N15	-0,0919	-2,6030	-0,0742	-2,1770
TMPHOG	0,0009	0,8220	0,0028	2,4410
OCUPADO	0,3045	4,2680	0,2301	3,1750
PARADO	0,4291	4,1980	0,1842	1,7520
INACTIVO	0,2570	1,8130	-0,0484	-0,3410
JUBILADO	0,4554	4,2040	0,1908	1,8490
ESTUDIAN	0,2961	2,5440	0,0282	0,2380
CLSOALTA	0,2151	3,4420	0,2479	3,9470
CLSOMED	0,0585	1,1130	0,2420	4,9500
DABAR			0,4811	8,8450
DMBAR			0,1400	2,9880
URBANO	0,2375	4,8740	0,1897	4,1700
ANDALUZ	-0,1826	-2,3470	-0,1685	-2,1090
ARAGON	0,0543	0,4530	-0,2153	-1,7440
ASTUR	-0,0464	-0,3500	0,6348	4,8990
BALEAR	-0,5523	-2,5710	0,3016	2,0350
CANAR	0,0201	0,1770	0,2978	2,5470
CANTA	-0,4924	-2,6510	0,2697	1,5510
CASTLE	0,0148	0,1460	0,2719	2,7920
CASTMA	0,0240	0,1970	-0,0943	-0,7630
CATALAN	-0,0122	-0,1620	0,1164	1,5520
EXTRE	-0,1273	-0,8500	0,2006	1,5320
EUSKADI	-0,0661	-0,7000	0,3442	3,7580
GALICIA	-0,2495	-2,4390	0,0470	0,4650
MURCIA	-0,1304	-0,9370	-0,0487	-0,3370
NAVARRA	0,0735	0,2250	0,6050	2,4590
RIOJA	0,0433	0,2070	0,4747	2,4560
VALEN	0,0839	1,0050	0,0954	1,1740
RHO(1,2)	0,3639	14,6720		

TABLA III

Estadísticos descriptivos de las variables

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
LIBROS	0,2573	0,4372	0,0000	1,0000
PERIÓDICO	0,3265	0,4690	0,0000	1,0000
MUJER	0,4924	0,5000	0,0000	1,0000
EDAD	41,2025	14,7767	18,0000	75,0000
EDAD2	1.915,958	1.285,243	324,00	5.625,00
ESTPRIMA	0,4928	0,5000	0,0000	1,0000
ESTMEDIO	0,2394	0,4268	0,0000	1,0000
UMEDIO	0,0615	0,2403	0,0000	1,0000
USUPER	0,0874	0,2824	0,0000	1,0000
ESTPAREJA	4,5753	36,1455	0,0000	25,0000
ESTPADRE	4,3222	4,8093	0,0000	25,0000
ESTMADRE	3,1245	3,7682	0,0000	20,0000
SOLTERO	0,2966	0,4568	0,0000	1,0000
CASADO	0,6553	0,4753	0,0000	1,0000
DIVSEP	0,0133	0,1146	0,0000	1,0000
EDADMEN	2,1842	3,9565	0,0000	14,0000
N15	0,5487	0,8925	0,0000	5,0000
TMPHOG	24,5227	26,5093	0,0000	98,0000
OCUPADO	0,5211	0,4996	0,0000	1,0000
PARADO	0,0620	0,2413	0,0000	1,0000
INACTIVO	0,0308	0,1728	0,0000	1,0000
JUBILADO	0,0921	0,2892	0,0000	1,0000
ESTUDIAN	0,0559	0,2297	0,0000	1,0000
CLSOALTA	0,3145	0,4643	0,0000	1,0000
CLSOMEDIA	0,3492	0,4768	0,0000	1,0000
DABAR	0,1913	0,3934	0,0000	1,0000
DMBAR	0,2946	0,4559	0,0000	1,0000
URBANO	0,6619	0,4731	0,0000	1,0000
ANDALUZ	0,1817	0,3856	0,0000	1,0000
ARAGÓN	0,0368	0,1883	0,0000	1,0000
ASTUR	0,0259	0,1589	0,0000	1,0000
BALEAR	0,0196	0,1386	0,0000	1,0000
CANAR	0,0387	0,1928	0,0000	1,0000
CANTA	0,0122	0,1099	0,0000	1,0000
CASTLE	0,0651	0,2467	0,0000	1,0000
CASTMA	0,0440	0,2052	0,0000	1,0000
CATALÁN	0,1610	0,3675	0,0000	1,0000
EXTRE	0,0290	0,1679	0,0000	1,0000
EUSKADI	0,0599	0,2373	0,0000	1,0000
GALICIA	0,0718	0,2582	0,0000	1,0000
MURCIA	0,0269	0,1619	0,0000	1,0000
NAVARRA	0,0045	0,0668	0,0000	1,0000
RIOJA	0,0096	0,0977	0,0000	1,0000
VALEN	0,1083	0,3108	0,0000	1,0000
MADRID	0,1050	0,3065	0,0000	1,0000

Por último, también se aprecian diferencias geográficas significativas. Por un lado, la lectura de libros se revela como una actividad urbana. Por otro lado, hemos introducido dieciséis variables «dummies» para captar las posible desigualdades regionales. El resultado es que residir en Andalucía, Baleares, Cantabria y Galicia afecta negativamente a la probabilidad de leer libros de forma habitual.

Lectura de periódicos

Los hombres leen más periódicos que las mujeres y en cuanto a la edad, que ahora si presenta efectos significativos, su efecto es positivo y decreciente sobre el hábito de lectura.

El efecto de los estudios del individuo es, también para este tipo de lectura, creciente y significativo, así como el nivel educativo de las personas más próximas, cuya influencia positiva refuerza la idea de las importantes externalidades de la educación formal.

Las cargas familiares siguen desincentivando la lectura: los solteros y separados leen más que los casados y la presencia de hijos menores de quince años también reduce la probabilidad de leer, especialmente cuanto menor sea su edad.

Las categorías más ajenas al mercado de trabajo, amas de casa, estudiantes e inactivos (integrados básicamente por población desanimada), son los que menos periódicos leen. Por el contrario, la posibilidad aumenta a medida que crece el vínculo con la actividad laboral. Los más vinculados a la actividad laboral, los ocupados, tienen una probabilidad de leer mayor. Además, pertenecer a las clases media y alta aumenta la probabilidad. También ahora podemos presumir la existencia de un efecto renta positivo para este tipo de lectura.

Un efecto específico sobre la lectura de periódicos es el recogido en las variables DABAR y DMBAR, que muestran la frecuencia en la visita a bares y cafeterías. La estimación realizada parece confirmar la complementariedad de estos servicios hosteleros y la lectura de periódicos.

Finalmente, y en cuanto al efecto de las variables geográficas, la lectura de periódicos se presenta como una actividad urbana y respecto a la comunidad autónoma de residencia, los coeficientes permiten distinguir claramente dos áreas con hábitos de lectura de periódicos muy diferenciados. La probabilidad es mayor en la cornisa cantábrica[5], la meseta norte y en los territorios insulares y es menor en Andalucía y Aragón.

Análisis comparativo

Hemos descubierto algunas diferencias sustanciales que, como se discutirá a continuación, nos permiten opinar que la lectura de libros es un ejercicio más individual o personalizado y, en esa medida, parece más ligado al proceso educativo o formativo de la persona; mientras, la lectura de periódicos se revela como una actividad más social o familiar y, en consecuencia, más proclive a aprovechar ventajas de escala.

Hay varios resultados sobre los que podemos apuntalar esta opinión. En primer lugar, nos encontramos con el efecto de los estudios. Como era fácil pronosticar, esta variable influye positivamente sobre los dos tipos de lectura. No obstante, el tamaño de los coeficientes invita a pensar en una mayor interconexión entre el nivel de formación y la lectura de libros. En segundo lugar, la probabilidad de lectura de li-

(5) El coeficiente para Cantabria es similar a los estimados para el resto de la cornisa cantábrica pero no es significativo. La razón puede estar en que el pequeño tamaño muestral de un área geográfica como ésta hace aumentar la varianza del coeficiente estimado.

bros es mayor para los individuos de clase alta a la que, habitualmente y por término medio, le corresponde una mayor educación formal; la lectura de periódicos ofrece, sin embargo, un perfil más interclasista.

Los modelos estimados han confirmado la hipótesis básica de nuestro modelo según la cual el ambiente intelectual y cultural en el que se desenvuelve el individuo es clave para entender sus hábitos de lectura, en general. Pero, una vez puesta por delante esta conclusión, también hemos podido apreciar ciertas diferencias según el tipo de lectura que abundan en el carácter de costumbre familiar o social que le atribuimos al periódico. Por un lado, cuando analizamos el efecto del estudio de los padres, no apreciamos diferencia de género en el caso del periódico, pero sí en el de los libros donde parece que sólo el nivel de estudios del padre ejerce influencia positiva y significativa. Este hecho puede atribuirse a una mayor conexión de este tipo de lectura con el proceso formativo, junto con el carácter todavía tradicional de nuestra sociedad que se traduce en que, en múltiples ocasiones, es la imagen paterna la que se vincula explícitamente con el mundo laboral.

El entorno familiar también hemos tratado de aproximarlo con la variable tiempo de estudios de la pareja. Nuestra hipótesis de partida es que cuando mayor sea el tiempo de estudios de la pareja, y por tanto mayor es su probabilidad de lectura, se produce un fenómeno de «contagio» que induce al otro cónyuge a leer más. Esta hipótesis se confirma para ambos tipos de lectura.

Las cargas familiares, medidas a través del número de hijos menores de quince años y de la edad del menor de los hijos, presentan efectos similares sobre los dos tipos de lectura, de forma que la probabilidad disminuye cuanto mayor sea el número pero aumenta a medida que los hijos crecen. En cambio, el tiempo de trabajo en el hogar, muestra efectos diferenciados. Influye positiva y significativamente sobre la lectura de prensa pero no muestra efectos sobre la lectura de libros. Esto refuerza el carácter social y familiar de su lectura: a medida que aumenta el número de horas pasadas en el hogar, aumenta la probabilidad de interesarse, de «echar un vistazo» al periódico, especialmente si algún miembro de la familia adquiere un ejemplar. Sin embargo, la lectura de libros es una tarea muy diferente, más individual y personalizada (la prensa, por la propia amplitud de su oferta, capta más fácilmente el interés o el gusto de más de un miembro de la familia). Al exigir mayor nivel de concentración, difícilmente puede ser compaginada con las labores domésticas, algo que sí puede ser habitual con el periódico.

El último indicio que nos permite presumir que la lectura de periódicos tiene un componente relacional mayor que el de libros es su carácter complementario con la asistencia a los bares. Así pues, mientras la lectura de libros se revela como una acción en sí misma, hemos podido comprobar en diversos frentes que la lectura de periódicos es más fácil de combinar con otras actividades e incluso con otras personas.

Por último, también hemos encontrado otras diferencias relevantes, especialmente vinculadas con el sexo y la edad. Las mujeres tienen mayor probabilidad de lectura de libros y menor de periódicos que los hombres. Sin duda en este último resultado debe tener alguna incidencia la menor asistencia de las mujeres a los bares. Por otra parte, la edad no marca ninguna diferencia en la probabilidad de lectura de libros. Una explicación plausible es que éste es un hábito que se adquiere en los años de formación y se mantiene más o menos estable con el paso del tiempo. Sin embargo, la probabilidad de lectura de prensa crece con la edad, pero a un ritmo decreciente, debido quizás a una disminución de las actividades relacionales que, como hemos visto, favorecen este tipo de lectura.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados ofrecidos permite extraer algunas conclusiones importantes respecto a los hábitos de lectura de libros y periódicos en España. En primer lugar, como se podía presumir, no se puede hablar de dos colectivos de lectores diferenciados, sino que ambos comparten muchos rasgos comunes. En segundo lugar, hemos corroborado la hipótesis fundamental de nuestro trabajo, comprobando que el sistema educativo incide directa e indirectamente sobre los hábitos de lectura. La probabilidad de lectura aumenta tanto con el nivel de estudios del individuo como con el del resto de miembros de la familia. El efecto conjunto refuerza la importancia que tiene la educación formal sobre al lectura como elemento esencial de una formación continua, incluso una vez abandonado el sistema educativo.

ANEXO I
DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

En este Anexo se definen las variables utilizadas en este estudio. Los estadísticos descriptivos se encuentran en la página 366 del mismo en la tabla III.

VARIABLES DEPENDIENTES

LIBROS. Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado lee libros al menos semanalmente.
PERIÓDICO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado lee periódicos diariamente.

VARIABLES INDEPENDIENTES

MUJER: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado es mujer.
EDAD: Edad del entrevistado.
ESTPRIMA: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado tiene estudios primarios y valor cero en otro caso.
ESTMEDIO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado tiene estudios medios y valor cero en otro caso.
UMEDIO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado tiene estudios universitarios medios (diplomaturas) y valor cero en otro caso.
USUPER: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado tiene estudios universitarios superiores (licenciatura o postgrado) y valor cero en otro caso.
ESTPAREJA: Años de estudio completados por el cónyuge o pareja.
ESTPADRE: Años de estudio completados por el padre.
ESTMADRE: Años de estudio completados por la madre.
SOLTERO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado está soltero y valor cero en otro caso.
CASADO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado está casado y valor cero en otro caso.
DIVSEP: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado está divorciado o separado y valor cero en otro caso.
N15: Número de hijos menores de 15 años a cargo del entrevistado.
EDADMEN: Edad del hijo menor, siempre que sea menor de 15.
TMPHOG: Número de horas semanales dedicadas a las labores domésticas.
OCUPADO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado está empleado y valor cero en otro caso.
PARADO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado está desempleado y valor cero en otro caso.
INACTIVO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado está inactivo y valor cero en otro caso.
JUBILADO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado está jubilado y valor cero en otro caso.

ESTUDIAN: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado es estudiante y valor cero en otro caso.
CLSOALTA: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado pertenece a la clase alta y valor cero en otro caso.
CLSOMED: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado pertenece a la clase media y valor cero en otro caso.
DABAR: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado asiste diariamente a los bares.
DMBAR: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado asiste varias veces a la semana.
URBANO: Variable «dummy»; toma el valor uno cuando el entrevistado reside en un municipio mayor de 10.000 habitantes.

Además de éstas, en las estimaciones realizadas se han incluido dieciséis variables «dummy» más, una por cada una de las regiones de España, quedándose Madrid como categoría de referencia.

De acuerdo con estas definiciones, la categoría de referencia en los modelos probit estimados queda constituida por un individuo hombre, analfabeto o sin estudios, viudo, sin hijos, ama de casa, de clase social baja y residente en Madrid.

BIBLIOGRAFÍA

COLCLOUGH, C.: «The Impact of Primary Schooling on Economic Development: A Review of the Evidence», en *World Development*, 10 (1982), pp. 167-185.

LÉVY-GARBOUA, L. y MONTMARQUETTE, C.: «A Microeconometric Study of Theatre Demand», en *Journal of Cultural Economics*, 20 (1996), pp. 25-50.

MINISTERIO DE CULTURA: *Cultura en cifras. Datos culturales*. Madrid, Secretaría General Técnica, 1996.

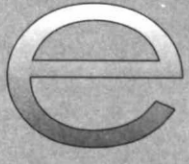
THROSBY, C. y WITHERS, G.: *The Economics of Perfirming Arts*. Melbourne, Edward Arnold Publishers, 1979.

SCITOVSKY, T.: «Subsidies for the Arts: the Economic Argument», en *Economics of Cultural Decisions*, Cambridge, Ed. W.S. Henden y J. L. Shanahan, 1983.

informes y documentos

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ
La modernización de la educación básica en El Salvador: el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ
La nueva educación chilena. ¿Qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático?



LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SALVADOR: EL DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN PARA LA ADECUACIÓN CURRICULAR EN ÁREAS RURALES

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. En este artículo presentamos una investigación realizada en las áreas rurales de El Salvador durante el primer semestre del año 1997[1]. El objetivo de este trabajo no es tanto el de dar a conocer los resultados obtenidos en dicha investigación —de los cuales también aportamos una muestra— cuánto el de mostrar la metodología de investigación seguida, que —entendemos— puede servir de guía para futuros trabajos de investigación a desarrollar en ámbitos de características similares.
En el artículo se analizan, en primer lugar, los cambios e innovaciones introducidos en los últimos años en el sistema educativo salvadoreño con el objeto de definir el marco contextual en el que se desarrolla nuestro trabajo. A continuación se presenta el diseño general de la investigación con la delimitación de objetivos y metodologías seguidas. Finaliza el artículo con algunos de los resultados obtenidos y de las recomendaciones elaboradas en función de ellos.

LA MODERNIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DE EL SALVADOR

La preocupación del gobierno salvadoreño por la educación y, en concreto, por el desarrollo de la misma en las áreas rurales no es algo nuevo[2]. Ya desde antes de acabar la guerra y lograr los acuerdos de paz (1992), habían comenzado a desarrollarse, desde el Ministerio de Educación (MINED)[3], toda una serie de iniciativas dirigidas a la reorganización y modernización de la educación en El Salvador. Estas iniciativas, que continúan implementándose en la actualidad, incidirán sobre diferentes frentes. Por una parte, se trabaja en la reorganización de la administración educativa. Dicha reorganización, que dura hasta 1995, se desarrolla en dos fases que comportan, respectivamente, la regionalización y la departamentalización del país. Por otra parte, se inicia un trabajo de revisión, adaptación y actualización permanente del currículum. Este proceso iniciado en 1989 ha posibilitado,

(*) Universitat Autònoma de Barcelona.

(1) Desarrollamos esta investigación en el marco de un programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) solicitado por el Ministerio de Educación (MINED) de aquel país e implementado por la empresa consultora Grupo Ceac S. A. El director del proyecto de investigación fue el autor del artículo y el equipo de investigadores principales estuvo formado por B. Gros; R. B. Vides; A. X. Magaña; y R. Ayala.

(2) Vamos a hacer un recorrido somero sobre los esfuerzos del Ministerio de Educación por modernizar la realidad educativa del país. No se persigue tanto la exhaustividad como la contextualización del proyecto.

(3) A partir de ahora MINED en el texto.

entre otras cosas, la modernización curricular de toda la educación parvularia, básica y media; la edición de un documento marco sobre los fundamentos nacionales del currículum; y la posterior revisión y validación de los programas de estudio, fase ésta aún no finalizada.

Uno de los puntos álgidos de este proceso, que consolida definitivamente la reforma educativa, es la publicación de la Ley General de Educación en 1996[4]. Ahora bien, dicha ley no constituye ni un principio ni un final, sino un escalón más en los procesos de innovación educativa que se están realizando desde el Ministerio de Educación.

A lo largo de estos años de posguerra las innovaciones educativas han sido permanentes:

- Las denominadas *Escuelas saludables*[5] que, repartidas por todo el país, proporcionan a los niños y niñas servicios sociales básicos de forma integrada en áreas prioritarias como la educación, la salud y la nutrición.
- Las también denominadas *Escuelas modelo*[6], cuyo objetivo principal es el mejoramiento de la calidad de la educación con participación de la comunidad. Estas escuelas son centros de aplicación y experimentación de nuevas metodologías docentes en las que hay una participación real y efectiva de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Las escuelas-modelo se constituyen en motor y difusor de las innovaciones generadas por la reforma educativa en todas las escuelas de sus alrededores. En este sentido, éstas se conforman como centros de capacitación del distrito educativo en que se ubican.
- Las *Aulas alternativas*, iniciadas en 1996 con 148 comunidades educativas que trabajan con el programa EDUCO, que posibilitan la concentración de alumnos/as de diferentes edades y niveles en la misma aula y permiten aumentar la cobertura de la educación en zonas rurales[7].
- La *Ley de la carrera docente*[8] y la continua provisión de capacitaciones a los docentes de todo el país.
- El diseño, edición y distribución gratuita de toda una colección (*Cipotes*) de libros de texto para las diferentes asignaturas, así como libretas de apresto y cuadernos de trabajo[9].
- La entrega del *Bono escolar* para la descentralización de las decisiones administrativas y financieras, y la conformación de los *Consejos Directivos escolares*[10], seguidas, ambas, de las capacitaciones correspondientes para su implementación en todo el país.
- La intervención en las universidades para uniformizar el currículum

(4) Decreto N.º 917. Diciembre, 1996.

(5) En 1997 se ha iniciado la III Fase de la aplicación que prevé la inclusión en este programa de 2.243 escuelas (100% de las escuelas rurales y urbano-marginales) y que atenderá a un total de 350.000 niños/as.

(6) Desde 1993 hay ubicadas estratégicamente 256 escuelas modelo en los 210 distritos educativos del país.

(7) Se prevé que para 1997 la expansión de este programa llegará a 1.400 secciones, en comunidades donde funciona el programa EDUCO, atendiendo a un total de 42.000 niños/as de los grados de 2.º a 6.º de Educación Básica.

(8) Decreto N.º 665. Agosto, 1996.

(9) La cantidad de libros editados ronda los 5.000.000 de ejemplares.

(10) Definidos por la Ley de la carrera docente como organismos colegiados en los que participan directores, maestros, padres de familia y alumnos. Se constituyen legalmente en 1997 para actuar como gestores y administradores de los servicios educativos. Las funciones que se les asignan son las de planificar, organizar, ejecutar y supervisar los recursos asignados y/o necesarios para el mejoramiento de la calidad y ampliación de la cobertura de cada centro educativo.

de formación profesional de los maestros de los diferentes niveles educativos.

- La contratación de empresas privadas, nacionales y extranjeras, para realizar acciones como capacitaciones, diseño de materiales, investigaciones, etc., que tradicionalmente efectuaba el MINED. Esto supone un incremento de la calidad, dado que supone la participación de otros sectores y la utilización de metodologías diferentes.

Todas estas iniciativas constituyen una buena muestra del decidido interés del gobierno salvadoreño por mejorar la calidad y la cobertura de la educación en El Salvador.

Como señalábamos al principio, una de las prioridades la constituye la educación rural; ésta se presenta como un desafío y una procupación constante. El asilamiento y el empobrecimiento progresivo de las comunidades rurales, causado por la larga guerra sufrida por el país, había generado situaciones muy diversas en lo que se refiere a las condiciones y a las características de la educación que en ellas se impartía. La voluntad del gobierno por paliar y dar respuesta a estas situaciones, sobre todo en los aspectos que involucran la educación de los más jóvenes[11], se ha manifestado, en los años posteriores a la guerra, en toda una serie de acciones concretas que conforman el denominado «Proyecto de modernización de la educación básica».

El programa «Educación con participación de la comunidad»[12] (EDUCO), iniciado en 1991, es quizá una de las pruebas más patentes de dicha voluntad. Como señala el mismo programa: EDUCO *es una estrategia de provisión de servicios educativos orientada hacia la participación de la comunidad, dirigida a llevar estos servicios de educación parvularia y básica a las áreas rurales, especialmente a las más pobres* (MINED, 1995, p. 13). desde el inicio del programa hasta hoy; esta experiencia es una de las que más resultados está consechando y, aunque todavía no ha llegado a cubrir todas las zonas rurales del país, ésta constituye una de sus metas básicas. El objetivo final radica en que la cobertura del programa EDUCO sea total.

Otra iniciativa, en este caso a cargo de la UNESCO y con financiación de Alemania, la constituye el proyecto *Fortalecimiento de la educación en las áreas rurales*, aplicado entre 1992 y 1995 en los países del Istmo Centroamericano y cuyos objetivos eran:

- Conocer la situación de la educación en las áreas rurales.
- Elaborar una propuesta sobre políticas y estrategias nacionales para fortalecer la educación en ellas.

Muy ricos y variados son los resultados obtenidos en este proyecto. En lo que se refiere a El Salvador se diseñan numerosas políticas y estrategias para llevar a cabo la modernización de la educación rural. Por citar un ejemplo, se propone: *Poner en funcionamiento un currículum basado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que contribuya a mejorar la calidad de vida* (Sales/Perla, 1996, p. 36).

Otra de las iniciativas implementadas es el denominado *Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica en El Salvador* (SABE). Este proyecto nace de un convenio entre el gobierno de

---

(11) *A principios de 1990, El Salvador registraba alrededor de medio millón de niños y niñas fuera del sistema educativo. Ellos se encontraban especialmente en el área rural del país.* Éstas son palabras de la Ministra de Educación en la presentación del programa EDUCO (MINED, 1995, p. 5).

(12) EDUCO es una estrategia de descentralización administrativa que consiste en expandir los servicios educativos a las zonas rurales, con una modalidad administrativa que permite transferir recursos financieros a las comunidades para hacerlas partícipes de la administración del servicio educativo y garantizar así la educación de sus hijos.

El Salvador y Estados Unidos para apoyar la educación básica como medio para fomentar el crecimiento económico sostenido. Empieza su funcionamiento en 1991 y su duración estaba prevista hasta 1997. Se centra en la educación parvularia y en el I y II ciclo de la educación básica y abarca cuatro áreas prioritarias:

- El currículum y el programa de instrucción (procesos de adecuación, validación y cambio curricular).
- La administración de la educación (sistemas de apoyo al mejoramiento de la educación, referidos a la gestión y supervisión de escuelas, participación de padres y madres, etc.).
- Apoyo logístico al proyecto (gastos y equipamientos; centros de capacitación, etc.).
- Programa de reconstrucción nacional (rehabilitación de escuelas, suministros y equipamientos escolares)[13].

El proyecto que presentamos a continuación se enmarca en el proceso, anteriormente definido, de modernización de la educación básica y pretende dar respuesta a las necesidades detectadas en la realidad del país a lo largo de los últimos años.

EL DISEÑO GENERAL DEL PROYECTO

Objetivos generales de la investigación

En el proyecto presentado se señalaban como objetivos generales de la investigación:

I. Hacer un diagnóstico de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y maestros del sector rural, teniendo en cuenta condiciones y posibilidades reales de la comunidad educativa.
II. Analizar la realidad educativa y curricular documental[14].
III. Diseñar una estrategia que posibilite un desarrollo curricular en función de las necesidades y características de los alumnos y maestros en el sector rural.
IV. Elaborar tres guías didácticas para maestros y tres guías de aprendizaje para alumnos. En ambos casos, una por ciclo.

Estos cuatro objetivos se concretan en una serie de tareas específicas que posibilitan su logro y que constituyen la metodología y las fases de la investigación.

Metodología y fases de la investigación

La metodología seguida para el desarrollo de esta investigación se estructura en tres fases generales:

1.ª Fase: el diagnóstico de necesidades.
2.ª Fase: la propuesta de adecuación curricular.
3.ª Fase: la elaboración de las guías didácticas.

La 1.ª fase: el diagnóstico de necesidades

En esta fase se pretenden alcanzar los objetivos generales I y II definidos en el apartado anterior. La hemos dividido en dos grandes apartados —uno de investigación teórica y el otro de investigación de cam-

(13) Todos estos datos están sacados de MINED, 1994.

(14) Una vez contrastada la realidad de la investigación con la realidad educativa de El Salvador, consideramos oportuno incluir un cuarto —en este caso segundo— objetivo general que no se había contemplado en el diseño original del proyecto. La fundamentación de dicha inclusión radica en el hecho de que difícilmente puede realizarse una propuesta de adecuación curricular sin un conocimiento exhaustivo y pormenorizado del currículum objeto de la estrategia de adecuación. El logro de este objetivo nor permitiría, por otra parte, disponer de toda una serie de herramientas conceptuales, que nos podrían servir como marcos normativos referenciales para comprender e interpretar las necesidades curriculares detectadas en el trabajo de campo en las áreas rurales.

po—, correspondientes, respectivamente, a cada uno de dichos objetivos generales:

- Investigación sobre la realidad documental (objetivo general II).
- Investigación sobre la realidad rural (objetivo general I).

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD DOCUMENTAL

Pretende, como su propio nombre indica, realizar un análisis sobre los principales documentos que sustentan la realidad educativa y curricular del país. Como ya se ha señalado, difícilmente puede realizarse una propuesta de adecuación curricular sin conocer con profundidad el marco educativo y curricular en el que se sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales. Se hace necesario señalar que la investigación sobre la realidad documental constituye un estudio estrictamente teórico. En la figura I puede observarse el diseño de esta investigación.

El análisis se realiza sobre los documentos principales:

- La Ley de Educación.
- Los Fundamentos del Currículum Nacional.

El estudio de ambos documentos permite la elaboración de dos fichas-modelo que constituyen una síntesis de los princios básicos que los vertebran. El objetivo de la elaboración de estas fichas-modelo es doble. Por una parte, conocer con profundidad las características definitorias del sistema educativo salvadoreño. Por otra, disponer de un referente para el posterior análisis de los programas de estudio. Las fichas-modelo se construirán como esquemas o mapas conceptuales que contendrán la información básica de los dos documentos trabajados.

Una vez elaboradas las dos fichas-modelo, se pondrán en relación para averiguar el nivel de coherencia entre ambas y, como resultado del mismo, aparecerán unas primeras conclusiones. Estas conclusiones se relacionarán, a su vez, con la realidad documental existente sobre las comunidades rurales y de dicha realación surgirán unas nuevas conclusiones.

En este punto del proceso se conecta la investigación de la realidad documental con la investigación (de campo) sobre la realidad rural que paralelamente se está desarrollando. Esto muestra la interrelación de ambos procesos y la globalidad del diseño.

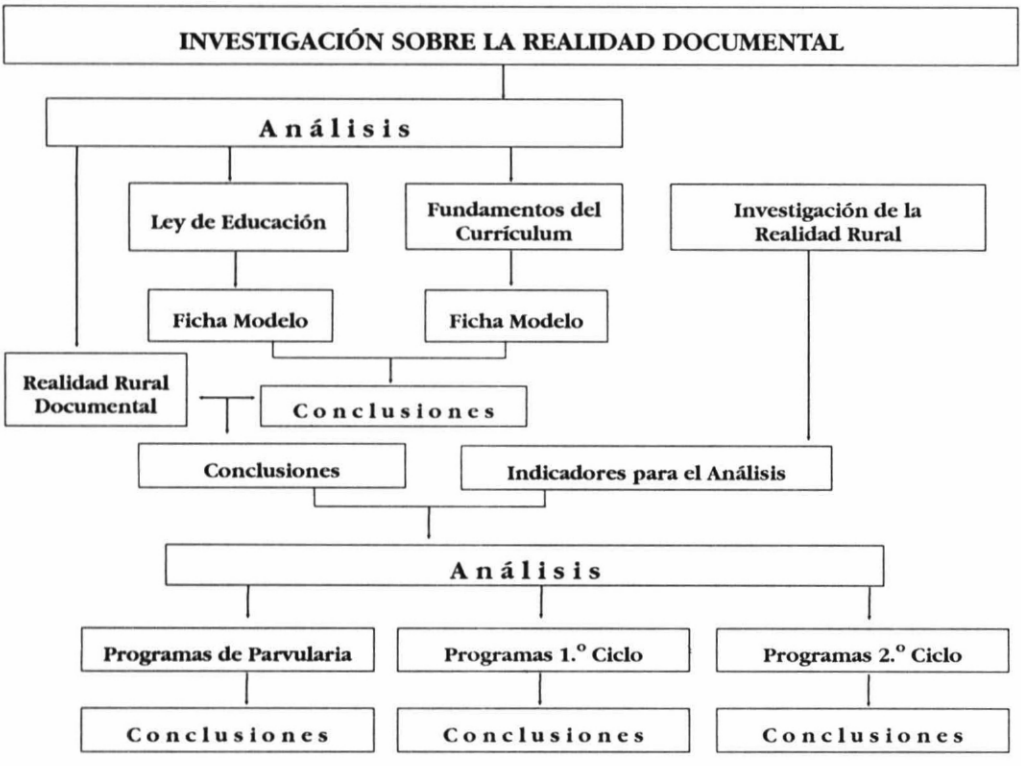
En la investigación sobre la realidad rural se han elaborado toda una serie de identificadores referidos, entre otros, a características de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales. Estos identificadores, juntamente con las conclusiones obtenidas de las fichas-modelo y los documentos sobre la ruralidad, se convierten en el referente conceptual con el que se va a emprender el análisis teórico de los programas de estudio de los niveles objeto de la investigación. Ésta es la última etapa de la investigación sobre la realidad documental: el análisis de los programas de estudio de parvularia, primer y segundo ciclo de educación básica a partir de los referentes teóricos anteriormente elaborados.

Las conclusiones obtenidas de cada programa de estudios constituirán una de las bases sobre las que se fundamentará la futura propuesta de adecuación curricular.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD RURAL

Pretende realizar una diagnóstico, en cuanto a necesidades de formación y aprendizaje, de las características de las comunidades rurales y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellas se desarrollan. Para ello, el primer paso consiste en definir el concepto de currículum del que se parte, ya que esto determinará las líneas concretas de la investigación.

FIGURA I



En el documento «Lineamientos para el diseño de una estregia de adecuación curricular para la población escolar rural en el nivel parvulario, I y II ciclos de educación básica», proporcionado por la Unidad de Diseño Curricular del MINED al principio de esta investigación, se presentaban las demandas concretas que se realizaban respecto al diagnóstico de necesidades. En concreto, lo que se solicitaba era:

- *Análisis de la comunidad educativa rural, esto significa estudiar la escuela dentro del contexto social para definir la función protagónica de la escuela en la comunidad.*
- *Análisis del contexto sociocultural estos significa realizar un diagnóstico socioeconómico y cultural, para obtener de la comunidad información que permita la adecuación curricular a sus necesidades, características, expectativas e intereses de la población rural.*
- *Diagnóstico de las necesidades, intereses y expectativas de los educandos, significa conocer sus características, formas en que se relaciona, actitudes, aptitudes, valores, costumbres. (p. 7).*

Las directrices marcadas orientan el diagnóstico hacia una línea predeterminada cuyos resultados debían posibilitar la posterior tarea de adecuación curricular a las áreas rurales. Esto significa que el MINED partía, en sus demandas, de una concepción también predeterminada del currículum que condicionaba los planteamientos de nuestra investigación.

Entendemos que el primer paso de cualquier diagnóstico de necesidades consiste en conceptualizar la realidad concreta sobre la que pretendemos implementarlo. Desde nuestro punto de vista y en función de las directrices a que se ha aludido, el currículum, en una concepción amplia, puede sintetizarse en tres elementos:

- El contexto.
- Los protagonistas.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de estos tres elementos, se ha elaborado, en la figura II, una radiografía de la realidad en la que se va a realizar el diagnóstico de necesidades. Se usa, para la presentación gráfica y conceptual, *la técnica de la cebolla, o técnica de las muñecas rusas,* que permite observar y analizar cada una de las capas o niveles que conforman un determinado fenómeno desde lo más externo hasta lo central. En la lectura e interpretación de dicha realidad avanzamos así, de lo periférico a lo nuclear en la concepción del currículum que se toma como punto de partida.

- *El contexto:* Constituye el marco externo del currículum. Lo hemos concretado[15] en cinco tipos diferenciados que determinan la calidad o los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los cinco tipos de contexto que inciden en los desarrollos curriculares son[16]: físico, social, cultural, económico y educativo. Entendemos que, dentro de este contexto que envuelve a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encuentran también algunos protagonistas[17] que participan o inciden en ellos de forma indirecta: los especialistas[18] y los supervisores[19].
- *La comunidad rural:* Es el segundo nivel del análisis. Como contexto en este nivel, se encuentra la propia institución escolar con todas las características y problemáticas que le confieren una personalidad propia. Como protagonistas del currícumlum definimos, en este nivel a los directores de dicha institución y a los padres y madres de los alumnos. Ambos colectivos inciden de forma más directa en los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en las áreas rurales.
- *El currículum:* Identificado, en este caso[20], con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con los elementos didácticos que los conforman. Estos son: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos y evaluación.

---

(15) Somos conscientes de que dicha fragmentación es artificial y que, en la realidad fenoménica, la influencia de estos aspectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta a menudo difícilmente separable e, incluso, distinguible. Utilizamos este artificio porque entendemos que, como metodología científica, facilita el análisis que hemos de implementar.

(16) Más adelante analizamos cada uno de estos tipos que, en el desarrollo de la investigación, se conceptualizan y operativizan como variables del descriptor «contexto».

(17) Hemos denominado protagonistas del currículum a todos los actores que inciden de alguna manera en su desarrollo. Es cierto, sin embargo, que los protagonistas a que ahora nos referimos serían más bien actores secundarios.

(18) Constituyen la periferia del sistema curricular definido. Son profesionales (pedagogos, historiadores, economistas, sociólogos) de los que se pretende obtener una visión externa al sistema: ¿qué necesidades perciben en las áreas rurales?

(19) Ambos protagonistas forman parte de la tipología de técnicos a los que se les administrarán los instrumentos para el diagnóstico de necesidades.

(20) En sentido estricto.

FIGURA II



- *El maestro y los alumnos:* Se constituyen como el nivel nuclear de la realidad curricular que se pretende diagnosticar. De ellos dependerá el éxito o fracaso de la implementación de un determinado diseño curricular. En este sentido y como centro del proceso, ellos son la clave para la detección de las necesidades, intereses, propuestas y expectativas, que tienen o experimentan con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que están inmersos. Son los protagonistas centrales del currículum.

Una vez conceptualizado el currículum, a partir de las demandas concretas del MINED definimos los objetivos específicos del diagnóstico de necesidades. Estos son:

- Diagnosticar todas aquellas necesidades de formación y aprendizaje que tienen su origen en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales.
- Diagnosticar las necesidades detectadas, vivenciadas o experimentadas por todos los denominados protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje del sector rural (especialistas, supervisores, directores, maestros, padres y madres de los niños, miembros de las comunidades rurales y niños y niñas).
- Diagnosticar las necesidades observadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las comunidades rurales.

Se lograrán estos objetivos a través de toda una serie de tareas que agrupamos en cinco fases:

- *Fase A: Diseño de la investigación:* Como su propio nombre indica, constituye la fase de construcción y elaboración de la metodología general del trabajo a realizar. En ella se definen los descriptores, las variables, los indicadores y los identificadores objeto de la investigación y se construyen los instrumentos a través de los cuales se va a recolectar la información. Se selecciona, asimismo, la muestra sobre la que aplicarán los instrumentos.

- *Fase B: Validación de los instrumentos elaborados:* Tres son las validaciones realizadas de los instrumentos elaborados. La primera es la *validación de la contraparte* a cargo de los técnicos del MINED. La segunda es la *validación de campo* a través de la aplicación de los instrumentos sobre una muestra-piloto. La tercera es la *validación de autoridad* por medio de la técnica del «sistema de jueces».
- *Fase C: Aplicación de campo:* Consiste en la administración de los instrumentos, ya validados, por todo el país.
- *Fase D: Vaciado de datos y análisis de resultados:* En esta fase se introducen los datos recolectados en el ordenador y se realizan los análisis estadísticos y cualitativos pertinentes.
- *Fase E: Informe final:* Consiste en la interpretación de los resultados y en la elaboración de las conclusiones finales. Dichas conclusiones constituirán otra de las bases en las que se fundamenta la propuesta posterior de adecuación curricular.

En la Figura II pueden observarse las 34 tareas en las que se operativizó todo el proceso de investigación diagnóstica[21].

Para acabar el apartado referido a la investigación de las necesidades de formación y aprendizaje de la educación parvularia y 1.º y 2.º ciclo de educación básica en áreas rurales de El Salvador, presentamos las unidades de análisis utilizadas en la Fase A (diseño de la investigación) y la forma concreta en que las organizamos.

La literatura pedagógica acerca de las unidades de análisis que pueden o deben utilizarse en una investigación es abundante, rica y variada. Los diferentes autores o investigadores usan términos diversos para referirse a dichas unidades. Los descriptores, las variables, los indicadores y los identificadores, entre otros, se constituyen como los términos más utilizados para designar las unidades que deben ser investigadas. A menudo estos términos se usan de forma indistinta e incluso sinónima. Otras veces se dice que unos son subunidades constitutivas de los otros, sin que acabe de quedar muy claro cuál de todos ellos se conforma como una unidad de orden superior.

Dos son los problemas que parecen subyacer a dicha falta de acuerdo en la metodología de la investigación; uno de orden pragmático y otro de orden epistemológico. Por una parte, resulta necesario para el análisis sistematizar los fenómenos para poder investigarlos con el máximo de garantías. Esto requiere definir tanto los elementos (unidades) que los configuran, como las relaciones existentes enre todos ellos. En otros términos, esto equivaldría a decir que es necesario operativizar los elementos constitutivos de los fenómenos para poder analizarlos o investigarlos.

El segundo problema, más de orden epistemológico, consiste en nombrar, conceptualizar y definir la jerarquía de unidades y subunidades que configuran dichos fenómenos. Ya hemos señalado que en esto no hay acuerdo entre los diferentes autores. En este sentido y por poner un ejemplo, hay autores que afirman que las variables son unidades constituidas por un grupo de indicadores y otros que afirman justamente lo contrario. En nuestro caso nos ubicaríamos entre el primer grupo de autores, dado que, entre ellos, se cuentan los organismos internacionales y —desde nuestro punto de vista— eso supondría la existencia de un cierto grado de consenso.

(21) Con el término «facilitadores», que aparece en la figura, nos referimos a los administradores de los instrumentos de evaluación.

FIGURA III

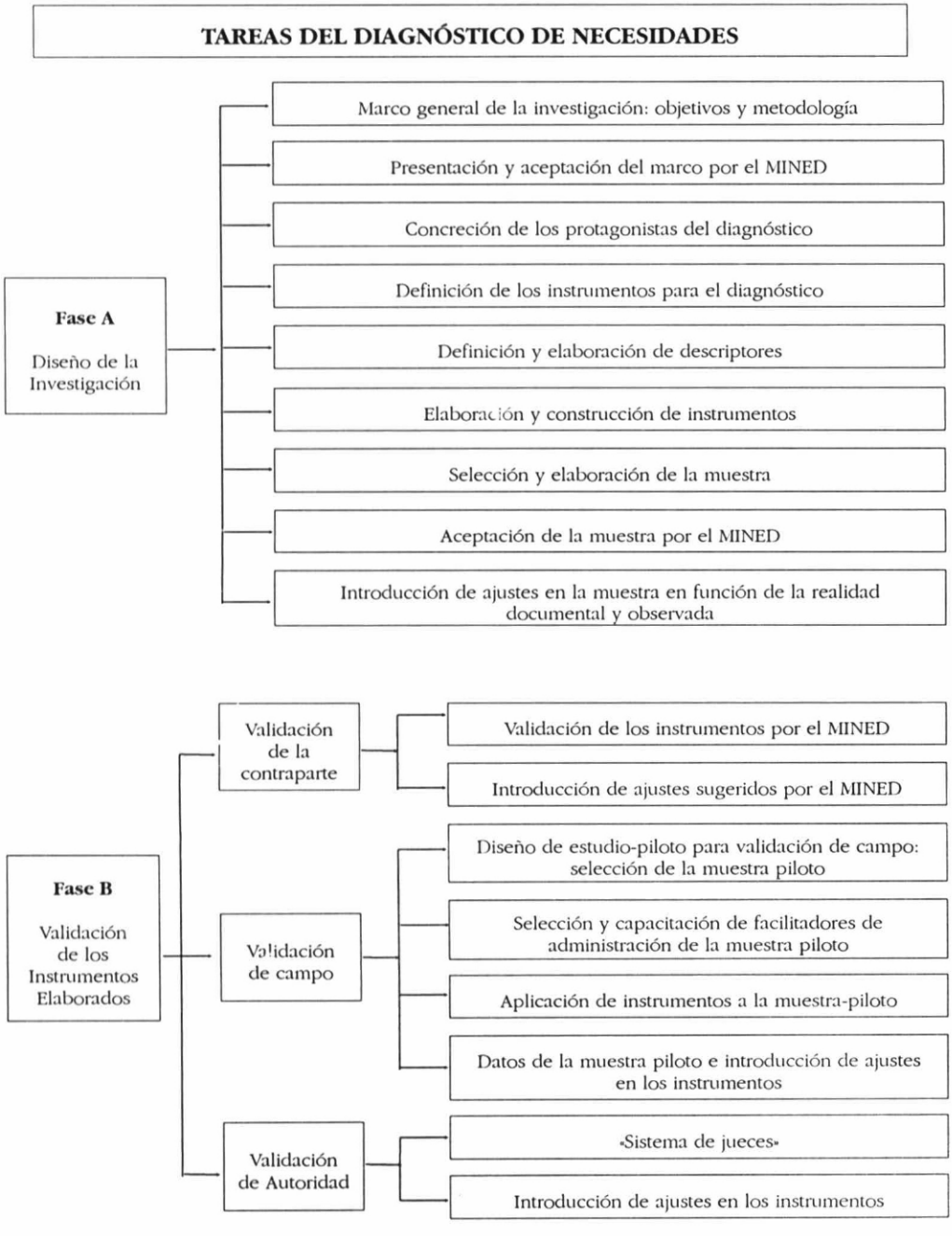
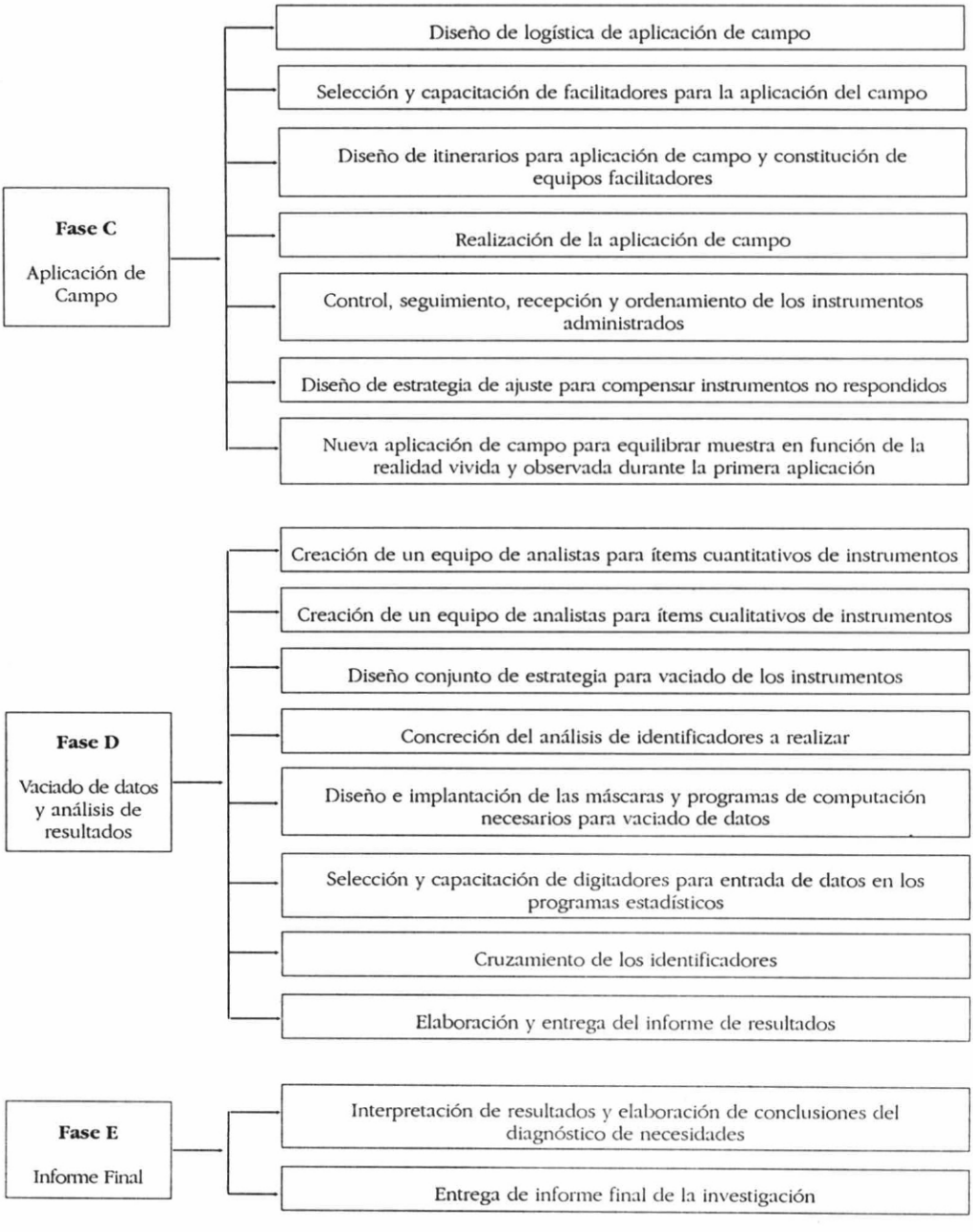

TAREAS DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES
Fase A
Diseño de la Investigación
Marco general de la investigación: objetivos y metodología
Presentación y aceptación del marco por el MINED
Concreción de los protagonistas del diagnóstico
Definición de los instrumentos para el diagnóstico
Definición y elaboración de descriptores
Elaboración y construcción de instrumentos
Selección y elaboración de la muestra
Aceptación de la muestra por el MINED
Introducción de ajustes en la muestra en función de la realidad documental y observada
Fase B
Validación de los Instrumentos Elaborados
Validación de la contraparte
Validación de los instrumentos por el MINED
Introducción de ajustes sugeridos por el MINED
Validación de campo
Diseño de estudio-piloto para validación de campo: selección de la muestra piloto
Selección y capacitación de facilitadores de administración de la muestra piloto
Aplicación de instrumentos a la muestra-piloto
Datos de la muestra piloto e introducción de ajustes en los instrumentos
Validación de Autoridad
«Sistema de jueces»
Introducción de ajustes en los instrumentos

FIGURA III
(*continuación*)

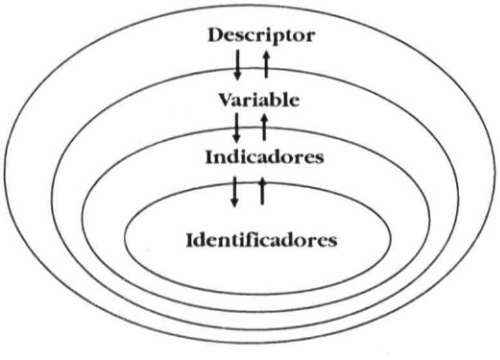


En el diseño de nuestra investigación vamos a trabajar con cuatro niveles de análisis que van de lo macro a lo micro. Es cierto que esto constituye una fragmentación artifical de los fenómenos pero, en todo caso, entendemos que dicho artificio se justifica como metodología de la investigación científica.

Estos cuatro niveles son:

1) Descriptores
2) Variables
3) Indicadores
4) Identificadores

En el proceso desarrollado, estos niveles son dinámicos, puesto que son inferidos y responden a una realidad física, social, cultural y económicamente diversa. Asimismo, son concéntricos y se determinan entre sí, es decir, todos ellos son subunidades de las unidades definidas como inmediatamente superiores, como puede observarse en el siguiente ejemplo:



A continuación se presenta una definición básica de cada uno de estos cuatro niveles:

Los descriptores

Son las unidades superiores del análisis y definen los elementos del macrocontexto en los que queremos realizar nuestro análisis. Para efectos de la investigación y en función de la previa caracterización de la realidad se definieron seis descriptores.

- *El contexto,* que abarca aspectos que caracterizan a las comunidades del área rural seleccionadas en la muestra real de la investigación.
- *La institución,* es decir, la escuela, sus elementos y condiciones.
- *Los protagonistas,* que son todas las personas involucradas directa o indirectamente en el hecho educativo, y que —por ello— se constituyen en fuentes de información.

Dentro de los protagonistas se incluyen:

- Especialistas (profesionales nacionales) relacionados con la educación.
- Supervisores de distrito.
- Directores, maestros y alumnos de las escuelas.
- Miembros de las comunidades.
- Padres/madres de los alumnos.

- *Los recursos,* o sea, los materiales, técnicas o condiciones que posibilitan el desarrollo curricular en el área rural.
- *Las problemáticas,* referidas a las situaciones que surgen de la realidad, involucran a la comunidad educativa y dificultan el desarrollo del programa curricular en las escuelas.
- *Otros,* este descriptor está vinculado con las propuestas para una adecuación curricular. Pero también lo está, con todos aquellos elementos relevantes que no se hayan considerado en el diseño y que, eventualmente, aparezan en la investigación. Es el apartado donde encuentran su lugar los denominados «resultados no previstos» en el diseño de nuestra investigación.

Las variables

Las variables «son las cualidades o aspectos de un suceso o fenómenos» (Arnal y otros, 1992, p. 68). También han sido definidas como «todo fenómeno considerado en función de una de sus características que al manifestarse puede tomar distintos valores,

de acuerdo con un sistema definido de clasificación» (De la Orden, 1975, p. 225).

En este sentido, las variables, se organizan y concretan como subunidades de los descriptores. Expresado de otra manera, las variables son una especificación de los descriptores. Cada uno de ellos estará constituido por todas aquellas variables que nos interesa analizar en función de los objetivos planteados en la investigación. Así, por ejemplo, las variables que corresponden al descriptor «I. El Contexto» (y que interesan a la investigación) son el físico, el social, el económico, el cultural y el educativo.

Los indicadores

Los indicadores se conforman como la tercera unidad de análisis definida y, en este sentido, se constituyen como un desglose de las variables. Cada indicador representa una característica de una variable específica. Por ejemplo, a la variable social (del descriptor el contexto), corresponden los indicadores religión, organización y costumbres.

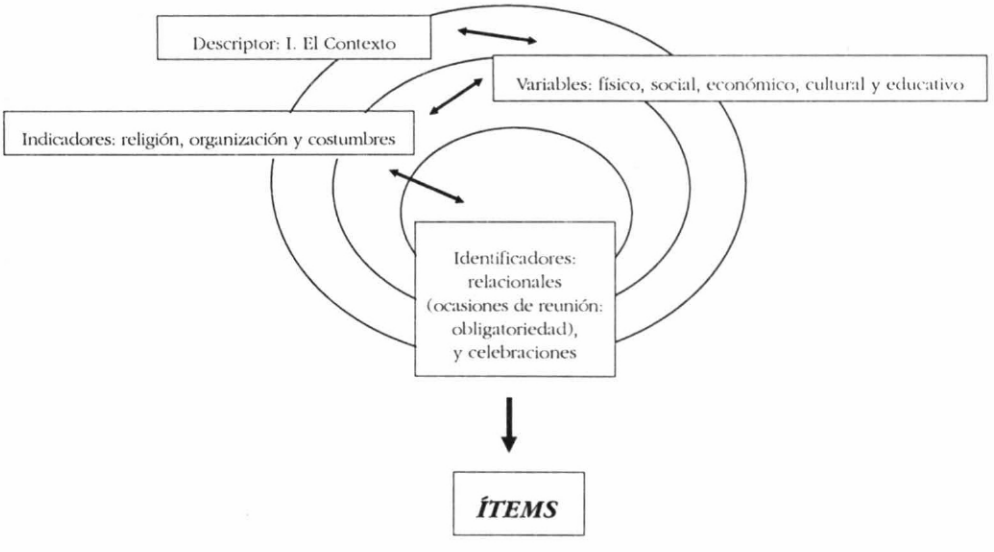
Los identificadores

Son el último nivel de análisis y corresponden directamente a los indicadores. De la misma manera que definimos uno o más indicadores para una variable y más de estas últimas para un descriptor; definimos toda una serie de identificadores para cada indicador. Un identificador concreta así una característica de un indicador específico.

Los identificadores son el nivel de análisis más específico que definimos en el diseño de la investigación para la recolección de datos. Esto permite que tengan un doble propósito:

- Especificar las características de los indicadores.
- Determinar el contenido del ítem, es decir, que de los identificadores se derivan las preguntas que aparecen en los distintos instrumentos (guías y cuestionarios).

En el siguiente gráfico se ejemplifica todo el proceso metodológico definido hasta el momento. Los identificadores *relacionales (ocasionales de reunión, obligatoriedad)* y celebraciones, que caracterizan al indicador costumbres que, a su vez, se deriva de la variable social, que también lo hace del descriptor *social:*



En el cuadro siguiente presentamos todas estas unidades de análisis tal y como fueron confeccionadas para el proyecto de investigación. En dicho cuadro aparecen, de izquierda a derecha:

- Los descriptores.
- Las variables.
- Los indicadores.
- Los identificadores.
- Los instrumentos en los que se encuentran los identificadores. Estos instrumentos son:
  - Cuestionario para *especialistas* (pedagogos, psicólogos, historiadores, economistas, etc. ([E] [22])
  - Cuestionario para técnicos (uno para directores de escuela (D) y otros para supervisores. (S)
  - Cuestionario para maestros. (M)
  - Cuestionario para padres y madres. (P)
  - Cuestionario para niños y niñas. (A)
  - Guía-plantilla para la observación del aula y la acción educativa. (OBA)
  - Guía-plantilla para la obtención de datos y la observación de la comunidad. (OBC)

Este orden de niveles en el cuadro permite establecer una correspondencia general entre todos los elementos de las unidades y subunidades de análisis y los ítems concretos elaborados para cada una de ellas.

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
I. EL CONTEXTO	A.-FÍSICO	1. Ubicación territorial	1) Accesibilidad	A-OBC
			2) Distancia	A-OBC
			3) Proximidad a comunidades urbanas donde obtener recursos educativos	A-P-OBC
		2. Salud	4) Hábitos	P-OBC
		3. Ecología	5) Interacción (conservación, destrucción, conciencia)	OBC
	B.- SOCIAL	4. Religión	6) Efectos de lo religioso en la escolaridad	P
		5. Organización	7) Comunitaria	P-OBC
		6. Costumbres	8) Relacionales (ocasiones de reunión: obligatoriedad)	P
			9) Celebraciones	P
	G- ECONÓMICO	7. Trabajo	10) Actividad laboral	P-OBC
			11) Épocas de recolección	P
	D.-CULTURAL	8. Servicios	12) Tipos (TV, radio, periódicos, revistas, cine, canchas, ANTEL)	OBC
		9. Tradiciones	13) Fiestas (locales/nacionales)	P-D
	E-EDUCATIVO	10. Política educativa	14) Calendario escolar	M-P
		11. ONGs	15) Latencia comunicativa	D
			16) Servicios que prestan (nombre y servicios)	OBC

(sigue)

(22) Las letras entre paréntesis corresponden a las siglas con las que se identifica cada instrumento en el cuadro.

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
II. LA INSTITUCIÓN	A. ORGANIZACIÓN ESCOLAR	12. Características de la escuela	17) N.° de directores	D
			18) N.° de docentes	D
			19) N.° de estudiantes	D-OBA
			20) Niveles educativos	D-OBA
			21) Turnos	D-OBA
		13. Espacios	22) N.° de aulas	D
			23) Polivalencia	D
			24) Espacios auxiliares	D-OBA
			25) Organización dentro del aula	D-OBA-M
		14. Horarios	26) Rígidos/flexibles	D
		15. Mobiliario	27) Características (flexibilidad y polivalencia)	OBA
		16. Servicios	28) Electricidad	D-OBA
			29) Agua potable	D-OBA
			30) Letrinización	D-OBA
			31) Biblioteca	D-OBA
			32) Laboratorio	D-OBA
			33) Talleres de oficios	D-OBA
			34) Tienda escolar	OBA
		17. Mantenimiento	35) Permanente	D
		18. Agrupamientos	36) Ratio	
			37) Rigidez/flexibilidad	OBA
III. LOS PROTAGONISTAS	A. LA COMUNIDAD	19. Relaciones	38) Con la administración educativa	P-OBC
			39) Con la institución escolar	P-OBC
			40) Con el supervisor	P-OBC
			41) Con el director	P-OBC
			42) Con el maestro	P-OBC
		20. Perfil familiar y comunitario	43) Miembros: sexo, edad, nivel de escolaridad	P
			44) Perfil de la comunidad. Características	OBC
		21. Escuela de padres/ madres	45) Asistencia/periodicidad	P
			46) Aprendizajes	P
			47) Aplicaciones y utilidad de los aprendizajes	P
		22. Intereses	48) Respecto a la escuela (organización, etc.)	P
			49) Respecto al currículum	P
			50) Respecto a sus hijos	P
		23. Necesidades	51. Explícitas (escuela, organización escolar, servicios, etc.)	P-E-OBC
			52) Implícitas (observadas)	OBC

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
		24. Opiniones	53) Prácticas positivas y negativas	M-OBC
		25. Propuestas	54) Mejora	OBC
	B.- EL SUPERVISOR	26. Perfil	55) Edad	S
			56) Sexo	S
			57) Nivel de estudios	S
			58) Experiencia	S
			59) Tiempo de servicio en este cargo	S
		27. Intereses	60) Respecto a la escuela (organización, etc.)	S
			61) Respecto al currículum	
			62) Respecto a sus funciones	S
		28. Necesidades	63) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios, etc.)	S
			64) Implícitas (observadas)	E
		29. Opiniones	65) Prácticas positivas y negativas	S
		30. Propuestas	66) Mejoras	S
	C.-EL DIRECTOR	31. Formación y perfil	67) Edad	D
			68) Sexo	D-OBC
			69) Nivel de estudios	D
			70) Experiencia profesional (docente)	D
			71) Años de servicio en este cargo	D
			72) Compatibilidad con otros trabajos	D
			73) Funciones	D
			74) Horarios de permanencia en la escuela	D
		32. Intereses	75) Respecto a la escuela (organización, etc.)	D
			76) Respecto al currículum	
			77) Respecto a la participación de los padres y madres	D
		33. Necesidades	78) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios, etc.)	D
			79) Implícitas (observadas)	E
		34. Opiniones	80) Prácticas positivas y negativas	D
		35. Propuestas	81) Mejoras	D
	D.-EL MAESTRO	36. Formación y perfil	82) Edad	M-OBA
			83) Sexo	M-OBA
			84) Nivel de estudios	M-OBA
			85) Experiencia profesional (tiempo de servicio como maestro)	M-OBA
			86) Carga de trabajo	M

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
			87) Distribución del tiempo	M
			88) Compatibilidad con otros trabajos	M
			89) Permanencia en la comunidad y viajes. Viajes	M
		37. Intereses	90) Respecto a las formas de evaluación de los alumnos	M
			91) Respecto al currículum	M
			92) Respecto a la metodología	M
			93) Respecto a los materiales didácticos proporcionados	M
			94) Respecto a sus funciones	M
			95) Respecto a la propia capacitación	M
		38. Necesidades	96) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios de formación, de recursos didácticos, niños)	
			97) Implícitas (observadas)	E-OBA
		39. Opiniones	98) Respecto a sus funciones	M-E
			99) Respecto a la propia capacidad de innovación	M-E
			100) Respecto a la propia capacidad de adaptación a la realidad de la comunidad y de los niños y niñas	M-E
			101) Respecto a la propia capacidad de optimización de los recursos didácticos	M-E
			102) Respecto a la propia capacidad de optimización de los recursos de la comunidad	M-E
			103) Respecto a la propia capacidad para implicar a la comunidad	M-E
			104) Prácticas positivas y negativas	A
		40. Propuestas	105) Mejoras	M-E
		41. Formación y perfil	106) Edad	A-OBA
			107) Sexo	A-OBA
			108) Grado que estudis	A
			109) Periodicidad de la asistencia	A
			110) Puntualidad	A-OBA
			111) Repitencia	A
			112) Nivel de conocimiento de lenguaje	A
			113) Nivel y calidad de la competencia lectora	A
			114) Nivel y calidad de la competencia comunicativa	A

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
			115) Nivel de escritura y ortografía	A
			116) Nivel de conocimiento de la realidad salvadoreña: realidad de los niños (comunidad, departamento, país, etc.)	A
			117) Creatividad	A
			118) Nivel aritmético	A
			119) Motivación	A
			120) Autopercepción de las capacidades artísticas	A
			121) Autopercepción de las capacidades deportivas	A
			122) Autoestima (competencia y moralidad)	A
			123) Autonomía (-Personal- de aprendizaje)	A
			124) Autodisciplina y autocontrol	A
			125) Valores y Actitudes	A-E-D-S-M
			126) Prácticas positivas y negativas	A
		42. Relaciones con otros niños/niñas	127) Amistades	A
			128) Variabilidad/estabilidad	A
			129) Percepción de los otros y de ellos hacia él/la	A
		43. Relaciones con su familia	130) Obligaciones y deberes familiares	A
			131) Grado de implicación familiar en la educación	AP
		44. Relaciones con el maestro	132) Durante los recreos	A
			133) Durante las clases	
			134) Percepción del maestro	A
		45. Intereses	135) Respecto a la escuela	A
			136) Respecto a su futuro	A
		46. Necesidades	137) Explícitas (escuela, organización escolar, servicios, etc.)	A
			138) Implícitas (observadas)	E-M-OBA
		47. Propuestas	139) Mejoras	A
IV. LOS RECURSOS	A.-DIDÁCTICOS DE PARVULARIA Y 1.º Y 2.º CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA	48. Objetivos	140) Adecuación a la realidad rural de la comunidad	M-D-E-S
			141) Viabilidad	M-D-E-S
			142) Claridad	M-D-E-S
			143) Interdisciplinariedad	M-D-E-S
			144) Flexibilidad	M-D-E-S
			145) Compromiso social	M-D-E-S
		49. Contenidos	146) Selección y adecuación por grado y etapa evolutiva	M-D-E-S
			147) Grado de dificultad de aprendizaje	M-D-E-S
			148) Grado de significación y utilidad en el área rural	M-D-E-S

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
			149) Equilibrio entre materias o áreas curriculares	M-D-E-S
			150) Secuenciación y articulación	M-D-E-S
			151) Grado de adaptación a las características personales de niños y niñas	M-D-E-S
			152) Grado de adaptación al trabajo personal de niños y niñas	M-D-E-S
			153) Capacidad de transferencia	M-D-E-S
			154) Unidad	M-D-E-S
			155) Viabilidad	M-D-E-S
			156) Contenidos temáticos desarrollados en aula	OBA
		50. Materiales	157) Gastables (qué hay, n.º y estado)	OBA
			158) No gastables (qué hay, n.º y estado)	OBA
			159) Grado de adecuación a la realidad comunitaria rural	M-OBA
			160) Polivalencia	OBA
			161) Accesibilidad	OBA
			162) Facilidad de uso	OBA
			163) Flexibilidad en el uso	OBA
			164) Capacidad motivadora	OBA
			165) Relación cantidad de materiales/N.º de niños/as atendidos	M-OBA
			166) Recepción de materiales	M
		51. Metodología	167) Adaptación y adecuación a la realidad comunitaria rural	M-OBA-E
			168) Adaptación y adecuación a la realidad temporalmente inmediata	M-OBA-E
			169) Adaptación y adecuación al trabajo personal	M-OBA-E
			170) Adaptación y adecuación al trabajo en grupo	M-OBA-E
			171) Adaptación y adecuación a las realidades personales	M-OBA-E
			172) Adaptación y adecuación a la diversidad	OBA
			173) Articulación y continuidad	M-OBA
		Actividad docente 1:	174) Centrada en el trabajo del alumno	M-OBA
			175) Estimulante y motivadora	M-OBA
			176) Claridad de exposición	M-OBA
			177) Capacidad para resumir las ideas principales	M-OBA
			178) Ordenamiento y sistematismo de la exposición	M-OBA
			179) Uso de los materiales	M-OBA
			180) Ejemplificación y contenido de la misma	M-OBA
			181) Dinamismo	M-OBA

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
			182) Parte de la experiencia del alumno	M-OBA
			183) Dinamismo	M-OBA
			184) Capacidad de transferencia	A-M-OBA
		Actividad docente 2:	185) Posibilita la comprensión	A-M-OBA
			186) Posibilita el análisis y la síntesis	A-M-OBA
			187) Posibilita la sistematización	A-M-OBA
			188) Posibilita producir y construir	A-M-OBA
			189) Fomenta la innovación y la optimización	A-M-OBA
			190) Fomenta la toma de decisiones	A-M-OBA
			191) Fomenta la evaluación de situaciones	A-M-OBA
			192) Estimula el descubrimiento	A-M-OBA
			193) Facilita la expresión y la comunicación	A-M-OBA
			194) Refuerza la expresividad	A-M-OBA
			195) Fomenta la igualdad de oportunidades	A-M-OBA
			196) Genera conciencia crítica en los alumnos	A-M-OBA
			197) Promueve la participación	A-M-OBA
			198) Promueve el compromiso social	A-M-OBA
			199) Promueve la responsabilidad	A-M-OBA
			200) Promueve el autocontrol y la autodisciplina	A-M-OBA
			201) Promueve la autoorganización	A-M-OBA
			202) Promueve hábitos de orden	A-M
		52. Actividades	203) Adecuación y adaptación a la realidad comunitaria rural	M-E
			204) Adecuación y adaptación a la realidad personal y del grupo	A-M-E
			205) Adecuación y adaptación a la diversidad y variedad	A-M-E
			206) Coherencia entre actividades y contenidos	A
			207) Grado de significación	OBA
			208) Adecuación y adaptación al grado de comprensión de niños y niñas	M-E
			209) Permiten la búsqueda y utilización de espacios alternativos	A-M-E
			210) Aprovechan los recursos del entorno	

(sigue)

Descriptores	Variables	Indicadores	Identificadores	Instrumentos
		53. Jornalización	211) Planificación anual, mensual y diaria	M-OBA
			212) Evaluación de la planificación	OBA
		54. Evaluación	213) Inicial	M-D-E-S
			214) Continua y de proceso	M-D-E-S
			215) Sumativa y de resultados	M-D-E-S
			216) Autoevaluación	M-D-E-S
			217) Evaluación diferida	M-D-E-S
			218) Heteroevaluación referida al propio grupo	M-D-E-S
			219) Formas que adoptan las evaluaciones	M-D-E-S
			220) Dificultades en la elaboración de instrumentos de evaluación	M-D-E-S
V.-LAS PROBLEMÁTICAS	A. REPROBACIÓN, DESERCIÓN, ABSENTISMO Y REPITENCIA	55. Atribuciones	221) Causas/Remedios	M-D-S-E
VI.-OTROS	A. ESTRATEGIA DE ADECUACIÓN CURRICULAR	56. Especialistas	222) Sexo	E
			223) Edad	E
			224) Actividad profesional	E
		57. Aportaciones	225) Aportaciones a la estrategia de adecuación curricular	M-D-E-S-P- M-D-E-S-A-
			226) Incidencias en la aplicación. ESMDNP	OBA OBC

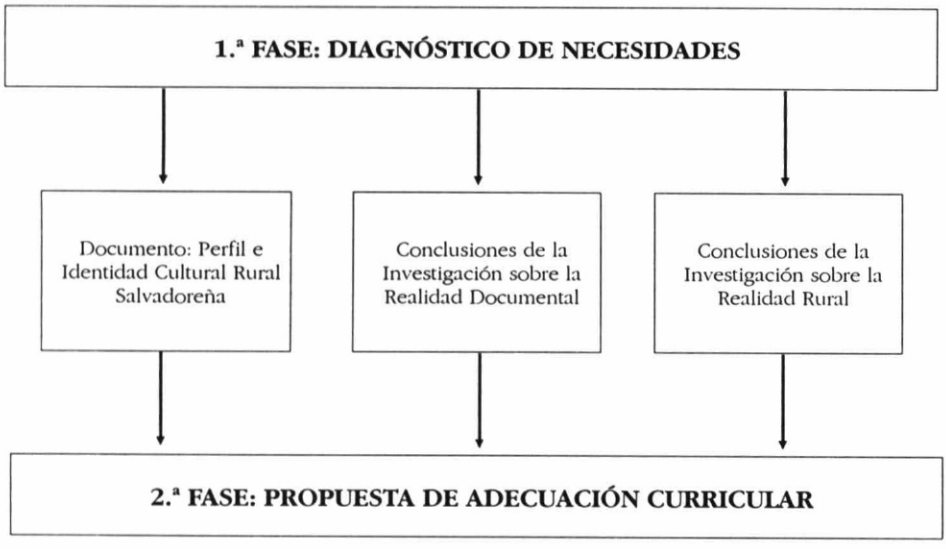
LA SEGUNDA FASE: LA PROPUESTA DE ADECUACIÓN CURRICULAR

La segunda fase de la investigación responde al tercer objetivo general planteado: se pretende elaborar una propuesta de adecuación curricular para los niveles de educación parvularia y de I y II ciclos de educación básica de las áreas ruales.

Como puede observarse en la figura IV, se utilizan, para la elaboración de dicha propuesta, tres elementos:

- Un documento, construido por el equipo de investigación, en el que se define el perfil cultural de la identidad rural salvadoreña. Se pretende conocer cuáles son los rasgos idiosincrásicos actuales que caracterizan a los niños y a los adultos de las comunidades rurales de El Salvador. Este documento se constituirá como el referente básico a partir del cual interpretar los datos obtenidos en la fase anterior de la investigación. En este sentido, constituye un complemento para dichos datos.
- Las conclusiones de la investigación sobre la realidad documental, pormenorizadas para cada nivel, para cada grado y para cada materia curricular.
- Las conclusiones de la investigación sobre la realidad rural.

FIGURA IV



A partir de estos tres elementos se construye la propuesta estratégica de adecuación curricular que consta de los siguientes apartados:

- Un informe de diagnóstico de necesidades.
- El documento perfil e identidad cultural salvadoreña. En él avanzan ya algunas recomendaciones metodológicas para el trabajo en las aulas rurales.
- Una fundamentación teórica de la adecuación propuesta.
- La propuesta de adecuación en la forma de recomendaciones genéricas y específicas ligadas a las conclusiones obtenidas en el diagnóstico anterior respecto al contexto, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, también, respecto a cada uno de los protagonistas del currículum. En concreto dicha propuesta proporcionaba.

(a) 56 recomendaciones genéricas referidas a los aspectos importantes del currículum más toda una serie de estudios y acciones concretas que se proponía implementar. Presentamos alguna recomendación a modo de ejemplo:

- Los maestros manifiestan tener dificultades para adaptar los contenidos a diferentes aspectos de los niños y la vida diaria. Creer que los profesores, por su condición de tales, saben a lo que van o a lo que se van a enfrentar es un error. Ser docente, no conlleva necesariamente el conocimiento de la ruralidad. Para trabajar en dicha área es necesario disponer de una formación específica previa.
- Hay que impulsar metodologías que permitan desarrollar contenidos programáticos sin necesidad de que los niños deban asistir regularmente a la escuela. En las épocas en que los niños faltan más a la escuela, se puede establecer una metodología a distancia, mediante la

que, el maestro, de acuerdo con los padres/madres y los propios estudiantes, deje tareas (sobre lo desarrollado en clase), a aquellos que no asisten o que lo hacen irregularmente. Luego, en un día predeterminado, por el docente y los estudiantes, se reúnen para revisar los resultados, dar retroalimentación y, si es necesario, encargar otras tareas. Ejemplificando: el lunes, el maestro se reúne con los alumnos que faltan regular o irregularmente, les deja las tareas y fijan la fecha en que deberán estar terminadas y revisadas (puede ser el viernes, de la misma semana). Este día (viernes), se revisan las tareas, se da retroalimentación y se dejan otras, si es necesario. Es importante aclarar, a padres/madres, alumnos/as y a la comunidad, que esta modalidad solamente se aplicará en períodos especiales del año, y en los casos que, realmente, lo merezcan. De lo contrario, todos los estudiantes, durante todo el año, faltarán sin motivo.

- Los materiales se constituyen como uno de los elementos claves a considerar. Deben ser de bajo costo y elaborables a partir de desechos u otros insumos disponibles en las comunidades. Esto demandará una buena capacitación de los maestros, directores, supervisores. No es importante, la cantidad sino la calidad de las capacitaciones, su seguimiento y la consolidación de las experiencias.

(b) Recomendaciones para el currículum académico de educación parvularia y 1.º y 2.º ciclo de educación básica. Algunas de las cuales podemos observar en el siguiente cuadro:

PARVULARIA [23]	**RECOMENDACIONES**
PROGRAMAS DE LA SECCIÓN DE 4 Y 5 AÑOS	
Unidad 3: la comunidad	
• La metodología utilizada resulta repetitiva, ya que, al igual que en las otras Unidades se ponen en práctica las mismas técnicas. En el mismo sentido, no se orienta para aprovechar recursos existentes en el aula o la comunidad como un ingrediente que enriquezca la calidad de los aprendizajes.	• Es necesario revisar las metodologías planteadas en esta unidad para evitar repeticiones. Asimismo hay que plantear en ella orientaciones para el aprovechamiento de los recursos del aula o de la comunidad rural.
ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE LA SECCIÓN DE 6 AÑOS	
Unidad 2: la familia	
• La unidad está referida a la familia, y estimula la creatividad artística y literaria.	• Esta unidad, debe tomar en cuenta las variantes y características de la «familia» que existen en las comunidades rurales.

(sigue)

(23) Este cuadro corresponde al análisis de la realidad documental realizado en el diagnóstico de necesidades, concretamente al análisis de los contenidos curriculares.

PARVULARIA	RECOMENDACIONES
PROGRAMA DE ESTUDIO DE PRIMER GRADO	
Ciencia, salud y medio ambiente	
• No se incluyen contenidos en los que se enseñe a potabilizar el agua, ni recomendaciones para no contaminar las fuentes de agua.	• Estos son puntos claves que se deben tratar en los objetivos operativos. Es importante recordar que el mismo Estado y las ONGs, promueven grandes campañas para la potabilización del agua y la protección de cuencas y fuentes. Si no se apoya este esfuerzo desde la escuela, será difícil hacerlo sostenible.
Estudios sociales	
• Se promueve la paternidad responsable, a través de la Educación en Población, así como la conveniencia de formar familias pequeñas, para hacer mejor uso de los recursos con que se cuenta.	• Se recomienda, hacer una investigación de opinión sobre el tema con personas del área rural, y luego —con base en los resultados— diseñar estrategias, metodologías y, por supuesto, objetivos operativos dentro de los programas de estudio.
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE SEGUNDO GRADO	
Lenguaje	
• Los objetivos operativos promueven la adquisición de habilidades de lectura y escritura adecuadas y/o adaptables, significativos, aplicables y transferibles a la realidad de los niños y de las comunidades del área rural en general.	• Puesto que, en el área rural, estas habilidades no tienen siempre una correspondencia con las actividades diarias, se recomienda enfatizarlas en los programas y mucho más en la práctica de los aprendizajes.
PROGRAMA DE ESTUDIO DE CUARTO GRADO	
Educación artística	
• Los maestros de esta asignatura deben poseer conocimientos, destrezas y habilidades específicas.	• Para obtener buenos resultados, es necesario tener maestros especialistas o que los maestros de aula reciban capacitaciones al respecto. Por otra parte, aunque en el área rural no siempre se cuenta con recursos docuentes especializados, se debe considerar si se desea convertir al profesor de aula en un «hacelotodo», que al final no efectúa ninguna de sus funciones con calidad.
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE QUINTO GRADO	
Estudios sociales	
• Recargo de objetivos operativos para ser utilizada en el áreal rural.	• Las cantidades de objetivos operativos que se incluyan en cada programa educativo, deben responder a las características del niño y del ambiente; así como a la disponibilidad de tiempo que se tenga, es decir, se debe tomar en cuenta el ciclo agrícola (épocas de preparación de la tierra, siembra y cosecha).
PROGRAMA DE ESTUDIOS DE SEXTO GRADO	
Ciencia salud y medio ambiente	
• El programa, no sugiere actividades que conlleven a la toma de conciencia de la morbilidad y mortalidad infantil que se vive a escala comunal y nacional.	• Se recomienda revisar esta asignatura e incluir las actividades sugeridas.

(c) Recomendaciones referidas al contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo:

- Se pueden realizar actividades como por ejemplo visitas domiciliares, que permitan a padres y madres comprender la importancia que tiene su asistencia a las reuniones de la escuela.
- Crear secciones itinerantes, de aquellos grados en los que más se dé el absentismo o la escasez de matrícula, cuando estas situaciones sean originadas por la distancia entre las escuelas y las comunidades de donde llegan los niños y las niñas.
- Impulsar las escuelas para padres y madres y concienciar en ellas a la familia respecto a la conveniencia de organizar horarios de actividades de los niños y niñas de modo que no interfieran con la asistencia a clase.

(d) Recomendaciones referidas a los programas de enseñanza.

- Hay que estructurar programas de estudios cuyos elementos guarden una relación armónica entre ellos. Lo mismo debe suceder entre las diferentes asignaturas y dentro de cada una de ellas. Coherencia, unidad, articulación y sistematismo son indicadores de la calidad estructural de un programa.
- Es necesario incluir en los programas orientaciones y sugerencias sobre la utilización metodológica y didáctica de los materiales y recursos que se propone usar al maestro. Ahora bien, se debe considerar el riesgo de establecer un método tan directivo, que fomente —en los maestros— la anulación de la autonomía en la toma de decisiones y en el diseño de iniciativas creativas. Actitudes estas que, sea por comodidad, por negligencia o por falta de oportunidades, parecen ser típicas de los salvadoreños. Al docente, se le debe facilitar la oportunidad, el espacio y las condiciones para que inicie su despegue creativo, a través de la aplicación de los aprendizajes adquiridos en las capacitaciones.
- Puesto que los programas son documentos fundamentales, deben ser una herramienta estudiada con profundidad por los maestros, no algo que existe, que hay que usar, pero de lo que, en el fondo, se desconocen sus variantes, utilidades, beneficios, dificultades, desventajas y posibilidades o condicionantes. Los programas, deben constituirse en la guía de la acción docente, una guía que les orienta y ayuda pero que, en ningún caso les somete ni limita.

(e) Recomendaciones referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje: Éstas se concretaban en función de: la planificación, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología, los recursos y la evaluación. A modo de ejemplo:

- Se recomienda eliminar la terminología técnica actual que denomina objetivos operativos a los contenidos por entender que genera confusión entre los docentes.
- Es necesario, que los maestros cuenten con un apoyo técnico, ya sea del supervisor de distrito o del director. En general, se debe implementar un proceso de planificación que incluya: la individual y la grupal, y que, además, sea flexible y ajustable dependiendo de las circunstancias.
- Se tiene que incluir en las capacitaciones, el para qué, el por qué, el cuándo, y el cómo de la técnica de grupos de trabajo, así como de sus múltiples usos y aplicaciones (por ejemplo, a los ejes transversales). De lo contrario se tienen alumnos formando grupos sin un objetivo global, articulado con el resto de las actividades y sus resultados.

(f) Recomendaciones referidas a la organización escolar. A modo de ejemplo:

- Las aulas de las escuelas del área rural, normalmente tienen paredes divisorias desmontables, lo que las hace útiles para diversas actividades; especialmente las que implican a todos los alumnos y personal docente. Los profesores y el director, deberían aprender formas metodológicas que les permitan usar el espacio más creativamente. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el concepto aula, no debe restringirse sólo a la infraestructura, y que si se enfoca de esta forma, las escuelas del área rural tienen las aulas mayores del país.
- Con la finalidad de que se utilicen las zonas de trabajo, éstas deben incluirse en el desarrollo de los objetivos operativos.
- Se recomienda el uso de mesas, en lugar de pupitres individuales, ya que las primeras pueden ser ocupadas por varios niños al mismo tiempo y, además, permiten una gran variedad de usos.

(g) Recomendaciones referidas a los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concretadas respecto a supervisores, directores, maestros, comunidades, padres y madres y niños y niñas. A modo de ejemplo:

- Es necesario redefinir la función supervisora concretando con exactitud el papel que corresponde a estos profesionales dentro del sistema educativo. Hay que especificar cuál es el papel que juegan, hasta dónde llegan sus responsabilidades, su autoridad, dónde comienzan las de las otras instancias y cómo se conjugan los esfuerzos de todos ellos, para mejorar la educación y brindar un mejor servicio con menor esfuerzo. Por otra parte, mientras el supervisor no tenga definidos su perfil y funciones, será difícil que asuma un papel de liderazgo. El supervisor, dentro del papel y área de desempeño que tenga asignada, debe convertirse en una instancia recolectora de información relevante, para cualificar procesos, ya sean éstos administrativos o técnicos.
- La mayoría de los directores entrevistados, afirman que no se dedican exclusivamente a sus funciones directivas. Es necesario investigar si las otras actividades menoscaban o no la calidad del ejercicio de las funciones del director.
- El maestro debe residir, al menos de lunes a viernes, en el lugar de trabajo. Varias razones fundamentan esta recomendación:
  - Se elimina el tiempo y los costos del desplazamiento diario que pueden resultar gravosos para el maestro.
  - Se elimina, asimismo, la fatiga y la tensión resultante y, por consiguiente, eso redunda en la mejora de la función docente.
  - El maestro, al residir diariamente en la comunidad, participa de sus dinámicas y puede integrarlas en sus clases, convirtiendo los aprendizajes derivados en más significativos para los niños.
  - El maestro, al residir diariamente en la comunidad, participa de sus dinámicas y eso le permite facilitar la interacción escuela-comunidad.

(h) Recomendaciones referidas a la comunicación con el MINED. A modo de ejemplo:

- En el caso de EDUCO, debido a que su personal es pequeño, se recomienda contar con un equipo técnico suficiente, que visite las escuelas y les dé la asistencia necesaria, constantemente. Esto ayudará a consolidar los procesos y a incrementar la calidad de las acciones.

- Se recomienda que el supervisor de distrito realice visitas domiciliarias conjuntas con miembros de las directivas.

(i) Recomendaciones referidas a la reprobación/repitencia, al absentismo y a la deserción escolar:

- Se deben brindar opciones viables y creativas a las familias, para que puedan enviar a sus hijos a clase, sin que esto afecte mucho la incorporación de los niños a las actividades laborales. Por otra parte, se debe buscar el involucramiento de los profesores como parte protagónica de la situación y de las soluciones. No como simples observadores y jueces del problema. Seguramente, muchos maestros ya practican excelentes opciones que dan iguales resultados. Se tienen que recuperar estas experiencias.
- Impulsar la institucionalización del historial del alumno en el que se registren las causas de reprobación y repitencia, así como toda información que sea de utilidad para mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Un plan de capacitación de maestros para el aprendizaje, uso y diseño de las guías didácticas que se elaborarían en la siguiente fase.

La tercera fase: la elaboración de las guías didácticas

Una vez elaborada la propuesta de adecuación curricular ya se dispone de los datos básicos necesarios para diseñar las guías diácticas y de aprendizaje. No obstante se pretende disponer de información complementaria para una construcción más ajustada a las realidades rurales de El Salvador. Esta información es la siguiente:

- A partir del diseño de una plantilla para el análisis de guías didácticas y de aprendizaje se estudian y revisan algunas de las guías elaboradas por el MINED. Tres son principalmente los referentes para la construcción de la plantilla:
  - La estructura de las guías.
  - La edición, formato y diseño de las guías.
  - Los elementos didácticos del contenido.

  Los datos obtenidos después del análisis proporcionan insumos para la elaboración de las guías didácticas y de aprendizaje para cada uno de los niveles.
- Estudio, análisis y concreción de los elementos de la psicología del desarrollo que hay que tener en cuenta en el diseño de las guías y, esto, tanto en relación con el maestro (guías didácticas), como con relación al alumno (guías de aprendizaje).
- El documento, elaborado en la fase anterior, sobre el perfil cultural de la identidad rural salvadoreña.

  Serán estos tres elementos los que posibiliten el diseño y construcción de seis guías didácticas; una guía didáctica para al maestro y una guía de aprendizaje para el alumno en cada uno de los niveles.

El último paso de la investigación consistirá en la validación de las guías por parte del MINED. Esta tercera fase puede verse en la figura V.

Las tres guías didácticas, para los maestros de educación parvularia y de 1.º y 2.º ciclo de educación básica, tienen como principal objetivo ofrecer un conjunto de orientaciones didácticas que favorezcan la adecuación del currículum de dichos ciclos formativos a las escuelas de la comunidad rural salvadoreña. Para lograr dicho objetivo, se establecen una serie de pautas teóricas y prácticas que sirven de guía durante el proceso de planificación y elaboración del currículum. La organización de los contenidos se efectúa a través de unidades didácticas.

Cada unidad didáctica está formada por un tema integrador, es decir, un tema global que permite trabajar conocimientos de las diferentes áreas o asignaturas del currículum. El criterio elegido para la selección de los temas es doble. En unos casos, se han tenido en cuenta situaciones críticas del área rural y, en otros casos, temas que acostumbran a ser deficitarios en el aprendizaje de los niños y niñas de las comunidades rurales.

Cada una de las guías didácticas está dividida en dos partes:

- Las orientaciones didácticas.
- Los ejemplos de unidades de aprendizaje.

En la primera parte, se ofrece un conjunto de orientaciones didácticas dirigidas a los maestros que sirven de apoyo al desarrollo de las unidades de aprendizaje elaboradas para los niños. El objetivo fundamental de esta primera parte de la guía es proporcionar ideas, sugerencias metodológicas y herramientas para organizar el currículum basándose en un planteamiento pedagógico activo y participativo. Los principales temas tratados son:

- Los objetivos generales del ciclo formativo que se trata.
- Las características de los niños de la edad correspondiente al ciclo formativo.
- La planificación del currículum.
- Los métodos didácticos apropiados al correspondiente ciclo formativo.
- La organización del aula.
- Los recursos para la evaluación.

FIGURA V



Al final de esta primera parte, se ofrecen también algunas ideas para promover las relaciones de la escuela con los padres y la comunidad.

En la segunda parte de las guías se encuentran elaboradas cinco unidades didácticas basadas en situaciones críticas detectadas en las comunidades rurales a partir del diagnóstico de necesidades. Cada unidad didáctica está estructurada según los siguientes apartados:

- Los objetivos de aprendizaje de la unidad.
- Los contenidos que hay que desarrollar.
- Las actividades a realizar.
- Los recursos a utilizar.
- Las actividades de evaluación.

Al final de la guía, se incluye una unidad didáctica vacía para el autoaprendizaje. Es decir, sin contenido específico pero con orientaciones sobre cómo aprender a elaborar unidades didácticas.

En el anexo, se incluye una unidad didáctica vacía para que los maestros puedan desarrollar sus propios materiales. Esta unidad vacía será utilizada para la propuesta de capacitación a la que aludíamos en el punto anterior.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIRA MARTÍN, F.: *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, CIS, 1991.

CEMBRANOS y Otros: *Una propuesta metodológica: la animación sociocultural*. Madrid, Editorial Popular, 1988.

COLOM, A.: *El currículum escolar;* en CASTILLEJO y Otros: *Teoría de la educación*. Madrid, Taurus, 1994, pp. 83-112.

CONTRERAS, D.: *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal, 1991.

FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J.: *Tecnología didáctica*. Barcelona, CEAC, 8.ª Ed., 1988.

GAIRIN, J.: «La detección de necesidades de formación», en GRUPO CIFO. *1.er Congreso de Formación Ocupacional*. Barcelona, UAB, 1996, pp. 71-115.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *EDUCO. Una experiencia en marcha*. 2.ª Ed. San Salvador, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Lineamientos para el diseño de una estrategia de adecuación curricular para la población escolar rural en el nivel parvulario, I y II ciclos de educación básica*. Documento policopiado, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Los niños de El Salvador. Necesidades educativas, Prácticas educativas*. San Salvador, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Reforma educativa en marcha*. Documento II. San Salvador, 1995.

PÉREZ CAMPANERO, M. P.: *Cómo detectar necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea, 1991.

ROCA I CASAS, E.: *Com desenvolupar el diseny curricular bàsic*. Barcelona, CEAC, Diputació de Barcelona, 1995.

SALES, D.; PERLA, I.: *Políticas y estrategias para fortalecer la educación en las áreas rurales de El Salvador*. Edita ODEPORME y otros. San Salvador, 1996.

SARRAMONA, J.: *Currículum i disseny instruccional*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 1996.

SARRAMONA, J.: *Fundamentos de educación*. Barcelona, CEAC. 5.ª Ed., 1997.

SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; ÚCAR, X.: «Evaluación de la educación no formal», en SARRAMONA, J. (ed.) *La educación no formal*. Barcelona, CEAC, 1992, pp. 91-125.

ÚCAR, X.: *La animación sociocultural*. Barcelona, CEAC, 1992.

ÚCAR, X.: «La evaluación de la animación sociocultural», en TRILLA, J.: *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel Educación, 1997, pp. 193-209.

LA NUEVA EDUCACIÓN CHILENA ¿QUÉ PUEDE DAR DE SÍ LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA EN UN CONTEXTO DEMOCRÁTICO?

VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ (*)

RESUMEN. El artículo tiene como objetivo principal un acercamiento crítico a la Reforma Educativa chilena, en la confrontación de algunos aspectos con la Reforma Educativa española, específicamente relacionados con el aporte que puede brindar dicha Reforma para el diseño y formación de los niños y niñas, jóvenes y adultos en vistas de construir unos marcos de convivencia democrática en libertad, tolerancia, solidaridad y justicia. En esta perspectiva, el texto aborda el tema de la educación para la participación democrática en el Chile del siglo XXI, con todas las limitaciones que se le conocen al modelo de transición democrática chileno. Establece algunos paralelismos entre la experiencia española y chilena que se muestran significativos de cara a un diagnóstico aproximado de la situación de la participación y formación democrática, señalando los espacios que la Reforma Educativa chilena ofrece para una formación sistemática en esta área o tema transversal. Propone dos ideas programáticas para abarcar las áreas de *convivencia democrática* y de *participación solidaria*, ambas fundamentadas en la legislación educativa que pone en marcha la Reforma. El escrito termina señalando el *sentido global* de ambas variantes de propuesta.

Participar es parecerse al rostro deseado.
Está en manos del hombre elegir su parecido.

Se ha escrito bastante acerca del *desencantamiento* de la política, sobre todo de la escasa participación juvenil en los partidos y en la misma gestión de la democracia. Aunque no quiero extenderme sobre este tema[1], diré que no me parece extraño el fenómeno, toda vez que, hay que reconocerlo, nuestro sistema político, desde algún momento a esta parte, ha logrado crear la sensación de que ha justificado la injusticia con la ilusión de la democracia. No tengo a mano encuestas que me den alguna luz acerca de la participación, pero, como creo que las historias de algún modo suelen replicarse en el mundo en que vivimos, me parece que nuestro proceso se parece al de otros países donde, luego de enterrar la figura de los «capitanes generales», parece

(*) Universidad Católica del Maule-Talca (Chile).

(1) Baste citar a VV. AA.: *Vivir y educar en democracia.* Santiago, CPD-K. ADENAUER ST.-UCM, 1997.

que se han enterrado con ella los verdaderos móviles para la acción y la participación, como si dicha acción y participación fuera una acción circunstancial, funcional a un estado de cosas, y no correspondiera a la entraña misma de un sistema de gobierno en libertad, igualdad y fraternidad. Y como si, de igual modo, la principal actitud crítica frente a un sistema político que parece retroalimentarse a sí mismo, reproduciendo sus virtudes, pero sobre todo sus vicios, fuera el escepticismo y el aserto de que «todo da lo mismo, siempre y cuando no se entrometan en mi vida privada».

Vivimos, creo, unas circunstancias históricas donde se decantan actitudes *niahiístas*[2] (fenómeno que no es privativo de Chile) no como protesta, sino como un modo de vida que revela una insolidaridad pesimista de que *no creo que por mi compromiso algo vaya a cambiar*. Una *ética per capita*[3] sin mayores horizontes que los de uno mismo y los del propio interés. Y esto tampoco es extraño: el clima ayuda. Hay que reconocer que es poco lo que hemos hecho con y por nuestros jóvenes, aparte de regalarles una buena dosis de cesantía crónica y una abundante prédica consumista al estilo *fast food*[4]. Por lo mismo, no sé si es posible, pero desde luego es necesario, emprender un plan de reencantamiento de la acción social y popular que pueda devolverles algo del protagonismo perdido o que, en última instancia, sea capaz de hacerles pensar en un horizonte un poco más largo y ancho del que manejan actualmente. La gente, como alguien dice, no es tonta, y acepta y se compromete en proyectos inteligentes y abiertos. Sólo hay que diseñar estos proyectos con paciencia y compromiso.

PARALELISMOS SIGNIFICATIVOS

Hace un par de años, cuando trabajábamos en un libro, *Vivir y educar en democracia,* junto a algunos colegas y amigos, no tenía el agrado de conocer las obras de Marco Antonio de la Parra y de Tomás Moulian[5], cuyas tesis respectivas son, primero, la inconmensurable capacidad de los chilenos para olvidar o, mejor, para *hacernos los tontos* frente a un tortuoso pasado que, encima, tiene que venir a resolvernos gente de otros países. Y, segundo, que nuestro sistema democrático actual es un sistema *transformista*, despro-

---

(2) *No estoy ni ahí* es una expresión que surgió entre la juventud post-Pinochet y que se ha generalizado en la sociedad chilena. Significa algo similar al *paso de...* español. Se dice de situaciones, valoraciones, hechos u opiniones que antes revestían un grado de importancia relevante (la situación social, política, económica, cultural, etc.). Puede expresar varias cosas, pero casi siempre sólo dos: *si no puedo hacer nada, no vale la pena que piense en ello,* o, también, *me es indiferente, no me interesa.* La expresión se ha generalizado para otras esferas de la realidad o situaciones sin mayor trascendencia, como una *rara especie* de postmodernismo, a la vez reñido con el desarrollo del primer mundo (pero no con el consumo y la valoración del mercado) y con el peculiar camino al desarrollo transitado por el Chile de los noventa, patentado en un sistema democrático que ha perdido gradualmente la participación.

(3) Que muy expresivamente Carlos Díaz denominaba la *cadaunada*: cada uno sabe lo que hace, lo que aprende y lo que le interesa hacer o no hacer, por sí mismo, sin otra mediación que la de su subjetividad. C. DÍAZ: *Juventud 1985. Por la participación y la paz.* Madrid, San Pío X, 1985, p. 106.

(4) Asunto que, por otra parte, no es nada nuevo en Chile, y obviamente que no se trata de un problema de responsabilidad exclusiva de los gobiernos democráticos de los años noventa. Desgraciadamente, sigue siendo verdad aquella canción de un grupo de rock chileno que, en medio de la dictadura, cantaba: *Únete al baile de los que sobran / nadie nos va a echar jamás / nadie nos quiso ayudar de verdad* (Los Prisioneros).

(5) M. A. DE LA PARRA: *La mala memoria.* Santiago, Planeta, 1997; T. MOULIAN: *Chile, anatomía de un mito.* Santiago, ARCIS, 1996.

visto de originalidad, simple repetidor de los esquemas de dominación económico-social-política de la dictadura militar. Tengo que confesar, en voz alta, que encuentro cierta razón en dichas teorías. Nuestros dirigentes han olvidado con una facilidad pasmosa lo que no hace muchos años proclamaban a los cuatro vientos: justicia social (y de la otra), libertad, solidaridad, alegría, proyectos por montón, en fin, democracia. En cambio, nos han empachado con discursos y *slogans* acerca del éxito de nuestra economía y de lo bien que va nuestro país. Discursos que, por cierto, varios miles de chilenos escuchan casi con regocijo nacionalista sentados sobre un cajón de manzanas, tomando té con pan y margarina frente a un televisor en colores. Y otros varios miles les prestan oídos con no poca amargura y frustración. Si hubiera conocido antes (alguna no estaba editada) las obras De la Parra y Moulián, nuestro libro seguramente habría mejorado.

No teníamos mucha idea estadística (ni la tengo ahora) de lo que pensaban los chilenos sobre la política en esos momentos, y menos, de lo que piensan los jóvenes. Aunque sí vemos lo que hacen, y asistimos a los fenómenos de votos nulos y blancos, así como a la negativa a inscribirse en los registros electorales, sumados a la escasa participación en otro tipo de organizaciones. Es decir, parece bastante claro que nuestro (y resalto lo de *nuestro*) sistema democrático está flaco de ideas y de proyectos atractivos y comprometedores. Los jóvenes son los primeros en percatarse de esta debilidad, y, por otra parte, son presa fácil de la potencia de los *mass media*, que cambian esa energía participativa por la ancestral ilusión de que *ser es tener*, y por aquel prurito moderno de identificarse a sí mismos con las imágenes de héroes cotidianos desfondados y marcas famosas. Todo refuerza el *niahiismo*.

Hace poco tiempo hicimos, junto a un equipo de profesores, un pequeño estudio acerca de los códigos de comportamiento y opciones éticas de profesores y estudiantes en un «liceo técnico de escasos recursos con una población estudiantil numerosa[6]», y las conclusiones reforzaban esta idea. Por ejemplo, entre los profesores las opciones relativas al bien social (ética, sociedad y política) se decantaban en favor de comportamientos utilitaristas y *privatistas* (de moda hace mucho tiempo) de los valores éticos sociales: si mi comportamiento es éticamente aceptable, el responsable soy yo; en cambio, si cometo errores, los responsables son los demás. El asunto entre las estudiantes es interesante: los valores fundamentales están marcados «por lo legal» (24%) y por las «tendencias sociales» (23%). Un dato significativo es que la *sociologización* (el proceso desde «lo legal» a «lo que hace la mayoría de la gente») de los valores sociales y personales aumenta de acuerdo con los segmentos de edad: entre 14 y 15 años, prevalece «lo legal» (40%), y entre los 16 y 18 años el acento se traslada a «lo que indica la sociedad» (48%). Todo esto entre cinco opciones. En otras palabras, los comportamientos de estas jóvenes eran *legalistas* y luego *sociologistas*, pero en el sentido de la emulación de *imágenes sociales*, pautas o códigos «consensuales» e imitación de comportamientos y modelos transmitidos social y mediáticamente. En suma, puede tratarse de una transición hacia la *heteronomía social*, una especie criolla del *pensamiento débil*.

El estudio anterior se enmarcaba en un proyecto de implementación de los denominados «Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación», que son un elemento fundamental de la actual Reforma Educacional que se intenta aplicar en Chile. Debido a que dicha reforma (LOCE, Ley Orgánica Constitucional de Educación)

(6) Estudio que está en proceso de publicación: V. San Martín: *Educación, valores y autoconcepto. Estado de la cuestión en un Liceo*. Talca, UC Maule, 1999.

posee elementos muy similares a la LOGSE española (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), entre ellos las *Áreas Transversales*, hemos intentado averiguar algo de lo que sucede en un Instituto de Secundaria en Madrid, aplicando las mismas encuestas del Liceo chileno mencionado. La razón de este estudio es que postulamos la hipótesis de que mucho de lo que está ocurriendo allí podría perfectamente ocurrir en un corto y medio plazo en Chile. Todavía no logramos concretar conclusiones significativas que nos permitan establecer paralelismos relevantes, pero los primeros datos muestran un fuerte acento utilitarista (distinto al chileno, que es más *privatista*) y una fuerte aversión a «lo legal». Algunas observaciones al vuelo permiten concluir que el compromiso social se ha desplazado en varios países de Europa, y especialmente en España, desde los partidos políticos al escepticismo, y de ahí a un lento incremento del asociacionismo y la participación en organizaciones de carácter no gubernamental (grupos gremiales, vecinos, barriadas, etc.). Entre los jóvenes las organizaciones de voluntariado ejercen una especial atracción. Por otra parte, algunos estudios serios del Ministerio de Asuntos Sociales de España muestran que el interés de los jóvenes por la política disminuye de acuerdo con los segmentos de edad, pero que los grupos de mayor edad (los más escépticos) muestran un mayor aprecio por el sistema democrático antes que por otro modelo de gobierno. Los menores tienden a ser más indiferentes[7].

Lo que nos alienta a pensar en una experiencia similar a la española es la similitud (que no la equivalencia) de varios procesos sociales en ambos países: contestación a un régimen autoritario, transición política a la democracia conectado a un compromiso partidario, desencanto político, reforma educacional, adquisición de nuevos compromisos de carácter personal y social (en esto último, lo uno conlleva lo otro). No estamos postulando que la reforma de la educación desencadene *per se* un nuevo estilo de compromiso social. Sólo enumeramos algunos elementos significativos que deben confrontarse, por otra parte, con algunos elementos de discontinuidad tales como: estado de bienestar social consolidado, políticas distributivas más agresivas (que disminuyen las diferencias socioeconómicas), mayores cotas de libertad social y política (que incluye, primero que otras libertades, la de expresión), europeización progresiva (básicamente por influjo y exigencia de la Comunidad Europea), implementación de infraestructura de participación de base, consolidación crítica de los procesos de democratización, etc.

Sin retirar nada de lo dicho anteriormente, me parece que el paralelismo existe sobre todo en el plano de las reformas educativas. La LOGSE española lleva algunos años de aplicación que pueden reforzar, como tal experiencia, la aplicación de la LOCE chilena, sobre todo en las llamadas (en ambas reformas) *Áreas Transversales*.

LA REFORMA EDUCACIONAL EN CHILE Y LAS *ÁREAS TRANSVERSALES*[8]

La reforma chilena de la educación comenzó su andadura en el año 1990 con la Ley Orgánica Constitucional de Educación

(7) Los grupos de edades son tres: entre 15 y 19 años, entre 20 a 24 y entre 25 a 29 (31%, 28% y 26%, respectivamente). Cf. M. MARTÍN SERRANO: *Los valores actuales de la juventud en España*. Madrid, MAS, 1991, pp. 50-53.

(8) Hasta ahora casi no existen obras dedicadas *ex professo* a la Reforma Educacional en Chile. Ofrezco un breve panorama bibliográfico de la LOGSE española y de la reforma chilena. De la primera: V. CAMPS: *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda-Anaya, 1993; J. M. COBO SUERO: *Educación moral para todos*. Madrid,

(LOCE, Ley 18.962). Sus objetivos son: «primero, el desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica; y segundo, el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica»[9]. Desarrollo humano y económico parecen ser los principales móviles de nuestra reforma educativa. No obstante, los Decretos 40 y 220 (de 1996 y 1998 respectivamente), que concretan la reforma en sus objetivos fundamentales y contenidos mínimos, enuncian un cúmulo de objetivos complementarios que enriquecen a la LOCE.

El Decreto N.º 40, de enero de 1996, enunciaba los contenidos mínimos curriculares de la enseñanza básica chilena, y planteaba también por primera vez los denominados *Objetivos Fundamentales Transversales*. Posteriormente, el Decreto N.º 220 de 1998 completaba dichos objetivos verticales y transversales para la enseñanza media, prácticamente sin modificaciones de fondo respecto del Decreto N.º 40, aunque con una mayor insistencia en los aspectos sociales de los objetivos transversales. En suma, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT's) miran la formación general del estudiante, trascendiendo, por su naturaleza, a los sectores o subsectores específicos de aprendizaje, y tienden a orientar y fortalecer la formación ética y la interacción del estudiante con las demás personas y con el mundo. No están dirigidos, primariamente, a la adquisición de competencias en determinados dominios del saber, sino a una orientación global de la persona del estudiante en su crecimiento e integración en/con el conjunto de la sociedad[10].

Aunque el alcance de cada OFT es bastante más amplio que el simple enunciado de un objetivo (de suerte que podrían denominarse *áreas* o *temas transversales*), su implementación se entrega a la creatividad y diseño de cada establecimiento educacional, aunque es obligatoria y no se agota en una actividad lectiva de carácter tradicional (aunque no la descarta). De este modo, señalemos, brevemente por ahora, lo que los decretos 40 y 220 mencionan como los tres OFT's (temas o áreas transversales), a saber[11]:

Narcea, 1995; FUNDACIÓN FOESSA: *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España* (Juan Manuel Cobo: 7 Educación, vol. II). Madrid, 1994, pp. 1107-1276; A. CORTINA: *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Alauda-Anaya, 1995; *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 186 (1991); *Educación ética y cívica*. Madrid, n.º 227 (1994); *Los transversales ¿otra educación?* Madrid; *Documentación Social*, n.º 83 (1991); *Virtudes públicas y ética civil*; F. GONZÁLEZ LUCINI: *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda Anaya 1993; Id., *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Alauda Anaya 1995; MEC (Ministerio de Educación y Ciencia); *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid, 1990; J. M. PUIG ROVIRA; M. MARTÍNEZ MARTÍN: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989; VARIOS: *Educación para la justicia y la solidaridad. Eje transversal*. Madrid, FERE, 1994; VARIOS: *Educación y valores en España. Actas del Seminario Comisión Española UNESCO*. CIDE-Madrid, 1991; VARIOS: *Los valores en la LOGSE. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao, ICE, 1993. En Chile, VARIOS: *Vivir y educar en democracia*, o.c.; MINEDUC: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica*: Revista de Educación, Enero (1996), Santiago; MINEDUC: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Media*. Santiago, Mineduc, 1998.

(9) MINEDUC: *Ley Orgánica Constitucional de Educación*. Santiago, 1990, arts. 10-12.

(10) Cfr. MINEDUC: «Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica. Decreto N.º 40»: *Revista de Educación*, o.c., p. 9.

(11) Cfr. *Ibíd.*, pp. 10-12.

- **Formación ética:** El Decreto 40 propone, en este primer OFT, una formación del estudiante capaz de: a) respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente de permanente humanización y de aproximación a la verdad; b) reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
- **Crecimiento y autoafirmación personal:** reconoce y potencia el respeto a los rasgos de personalidad e identidad (evolutiva) como condición de la maduración y el respeto de sí mismo, apertura a los demás y desarrollo de las propias potencialidades personales en el ámbito individual y relacional.
- **La persona y su entorno:** el estudiante debe lograr, a) participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático; b) desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios.

De este modo, los Decretos 40 y 220 globalizan su propuesta de formación integral de los estudiantes mediante unas líneas transversales que deben ser introyectadas a través de espacios educativos omnicomprensivos, englobantes, cuya implementación corresponde a cada establecimiento educacional: «La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz»[12].

Precisamente aquello de «participar y aportar» me obligaba a señalar, en un artículo anterior[13], mi disconformidad (teórica, pero también práctica) con el enunciado de este primer OFT y los que le siguen, no tanto en su contenido, cuanto en su parcelación teórico-práctica (formación ética/madurez personal/desarrollo relacional). Tal ordenamiento o intento de articulación entre los tres OFT's insinúa que los dos últimos casi no tienen relación con la *formación ética*. Creo que sí la tiene, hasta el grado que el crecimiento y la autoafirmación personal, y la persona en su entorno, desarrollan, en la práctica, el *carácter* ético (especialmente la ética personal y social). De modo que, sin pretensión explícita, los decretos 40 y 220 resitúan dentro de la formación ética a todos los OFT's, aunque en ellos deban incluirse también elementos pedagógicos coadyuvantes del crecimiento personal que tienen relación con otras potencialidades de carácter cultural, sociológico o psicológico de los alumnos. Con todo, aunque esto último es así, tampoco podemos hacer una distinción tan clara y distinta de dichas parcelas por cuanto, de un modo u otro, todas están interconectadas. Me parece que lo que el Decreto 40 (y luego también el 220) señala como primer OFT es bastante omni-

(12) *Ibíd.*, p. 11.

(13) V. San Martín: *Los Objetivos Fundamentales Transversales. Comentario crítico al Decreto N.º 40*, UC Maule, 1996, p. 21.

comprensivo y sería útil haber señalado algunas áreas más específicas, en la línea de formar en valores y fortalecer la maduración estimativa en los alumnos. En lo que se relaciona con el objeto de este artículo, relacionaría más directamente con el primer OFT el valor de la JUSTICIA y el deber y la obligación de PARTICIPAR.

PRIMERA VARIANTE DE PROPUESTA: PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA PARTICIPACIÓN

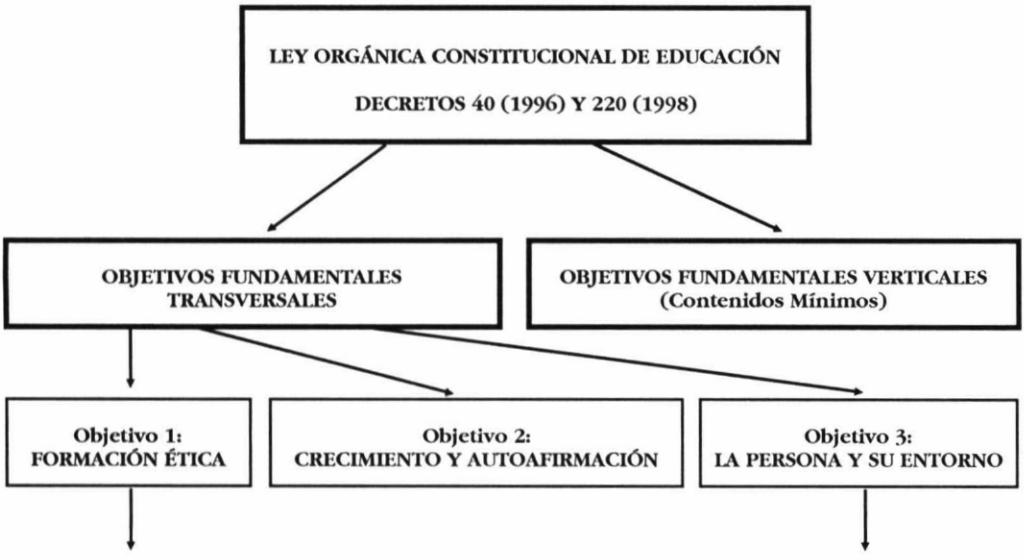
Todo lo que llevamos dicho no es mucho más que un desarrollo de las orientaciones de la reforma educativa chilena. No obstante, insisto en que la implementación de dicha reforma recae, como tal responsabilidad, sobre las comunidades educativas particulares, aunque preveo que tal implementación equivaldrá, en la mayor parte de los casos, a una transformación más o menos radical de cada escuela o liceo. Por consiguiente, me parece que una propuesta educativa que pretenda *formar* para la convivencia democrática no puede ser desarrollada, como praxis propiamente tal, de manera tan acabada y dirigida que termine anulando la creatividad de los docentes chilenos que, en este sentido, han demostrado ser ágiles, creativos y eficientes durante mucho tiempo careciendo prácticamente de recursos materiales para su labor.

La observación anterior permite delimitar el alcance de esta propuesta. Lo que pretendemos es señalar los *nichos* que permiten el diseño de una *educación democrática*, como también algunas de sus principales orientaciones[14]. En tal sentido, entiendo que la propuesta de *educación para la convivencia democrática* puede ser introducida en dos OFT's, a saber: *formación ética* y *la persona y su entorno*. El segundo objetivo transversal (crecimiento y autoafirmación personal) está dirigido a reforzar la orientación y formación individual del estudiante, sobre todo en las relaciones cortas (autoconcepto y autoestima, identidad personal, vocacional, etc). Por ello creo que esta primera variante de propuesta, si bien corresponde a elementos del primer OFT (formación ética), su ámbito natural es el carácter social del tercer OFT (la persona y su entorno). Éste último contempla la vida social y también valores como la autosustentabilidad, la ecología y el carácter emprendedor; es decir, valoraciones de índole socio-económico y de subsistencia, a la vez que las de convivencia.

Esquemáticamente la propuesta se enmarca en lo establecido por los decretos 40 y 220, que rigen la actual enseñanza básica y secundaria. Es lo que muestra el siguiente cuadro:

---

(14) En la obra colectiva *Vivir y educar en democracia* (o. c.) hicimos una propuesta que se relacionaba directamente con la educación cívica. Vemos que aquello, que debería ser enseñado lectivamente en el área de ciencias (sociales), no es incompatible con esta propuesta, aunque tampoco es alternativa. Por lo demás, la modalidad (lectiva, semi-lectiva o de actividad especial) de esta propuesta es algo que debería entregarse al discernimiento de las autoridades comunales o regionales de educación, de acuerdo con las características de la población y de las escuelas.



1. Objetivos: a) Iniciar en el valor de la JUSTICIA y en los derechos y deberes de la PARTICIPACIÓN democrática; b) Conducir a los alumnos al respeto de las ideas distintas en el ámbito social y político; c) Introyectar el valor de la convivencia pacífica y el respetar la actividad política.

2. Contenidos: a) Breve revisión de la historia de las ideas políticas; b) Actividades de debate, acuerdo, consenso-mediación, etc.; c) Actividades de servicio social en terreno.

3. Modalidad y actividades: a) Lectivo (relativamente recomendable); b) Semilectivo o actividades combinadas; c) Actividades en terreno con síntesis de aula/centros-alumnos.

En el esquema se aprecian las principales conexiones de la propuesta con la reforma educativa. Pasamos ahora brevemente a la fundamentación y explicación de dicho proyecto en tres apartados: definición de la *propuesta transversal*, fundamentos de la propuesta, y conceptos y procedimientos (objetivos, posibles contenidos y modalidad).

Definición de la primera variante de la propuesta *transversal*

Se trata de un proyecto educativo cuyo carácter no corresponde al de una asignatura formal. Es una *acción educativa* flexible y susceptible de implementar en el aula como en actividades fuera de aula; puede ser programática o extraprogramática; puede estar dentro de las estructuras participativas de la comunidad escolar (centros de padres, centros de alumnos, consejos escolares, etc.) o fuera de ellas y de la escuela o Liceo. Naturalmente, las modalidades varían de acuerdo con el formato dentro del cual se planifican. Por ello veo útil distinguir ámbitos de programación:

- **Programación en aula:** Aunque no veo recomendable reducir la propuesta a una actividad *únicamente lectiva*, sí creo que será necesario el ambiente de aula para algunas de las acciones educativas

planificadas. Las orientaciones y objetivos de cada situación, unidad didáctica o apartado, así como también algunos conocimientos básicos (que ya enumeraremos), deben ser claramente explicitados, debatidos y algunos de ellos consensuados, todo ello de acuerdo con el grupo de estudiantes de que se trate. También deben ser susceptibles de una evaluación o autoevaluación de logros, que puede ser de modalidad individual o grupal.

- **Programación en terreno:** La he dividido en dos ámbitos distintos y complementarios: dentro de la escuela o Liceo y fuera de la misma. En el interior del colegio es necesario el fortalecimiento y consolidación de las estructuras participativas corrientes, y otras que se puedan crear, a saber: centros o asociaciones de padres de alumnos, consejo de profesores, centros de alumnos, consejos generales del centro educativo, etc. Fuera del ámbito de la escuela o Liceo, las actividades deberían privilegiar la acción social, el conocimiento del funcionamiento de juntas de vecinos, asociaciones civiles, partidos políticos, comunidades de base o comunidades religiosas, organizaciones no gubernamentales, actividades artísticas, universidades, reparticiones públicas, etc. Conocer sus objetivos y finalidades es parte importante del rescate de los componentes básicos de la sociedad civil.

En suma, lo ideal sería dar a este proyecto educativo una planificación mixta, que contemple algunas actividades en aula (explicaciones de objetivos y contenidos básicos) y otras en terreno (actividades de participación, reportajes, exposiciones, grupos de cooperación específicos de acuerdo a preferencias, etc.). A éstas últimas debería dedicárseles un mayor porcentaje de tiempo, aunque por su carácter deban ser planificadas de un modo distinto y no menos riguroso que una clase normal, previendo posibles situaciones educativas para su mejor aprovechamiento o recogida de experiencias.

Fundamentos de una educación para la convivencia democrática y la participación

Creo que los fundamentos de esta propuesta educativa están contemplados ampliamente en los decretos 40 y 220 del MINEDUC, especialmente en los OFT's de «formación ética» y «la persona y su entorno», en los siguientes aspectos básicos:

- **El respeto a «lo distinto» y el valor del diálogo:** El decreto 40 plantea la necesidad de que los estudiantes accedan a relacionarse respetuosamente con ideas distintas y personas diferentes a las de su grupo familiar o social: «respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente de permanente humanización y de aproximación a la verdad»[15].
- **La igualdad esencial de los seres humanos ante la ley y la sociedad:** El decreto N.º 40 (y, en los mismos términos, el decreto N.º 220) afirma que el estudiante debe «reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica». Mucho se ha hablado en nuestro país

(15) MINEDUC, *OF-CMO. Decreto N.º 40*: Santiago, Revista de Educación, Enero 1996, p. 11.

de los derechos humanos, pero poco se ha hecho por enseñarlos, vivirlos y practicarlos. Ésta es una buena oportunidad de hacerlo.

- **La importancia de la participación en el desarrollo social y humano de la sociedad chilena:** También los decretos 40 y 220 ponen de relieve estos aspectos como un objetivo central de la reforma: «participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático»[16]. No veo necesario hacer aquí mayores comentarios al respecto.

Conceptos y procedimientos de la propuesta

Se impone, ahora, adentrarnos un poco más en la descripción de la propuesta. Dividimos esta descripción en tres apartados: objetivos, contenidos básicos y modalidad de las actividades.

- **Objetivos de la educación para la convivencia democrática y la participación:** Presentamos cuatro esbozos de objetivos que nos parecen relevantes:
  - Los alumnos deben ser capaces de respetar, analizar y permitir la expresión de las ideas de aquellas personas y grupos que son distintas a las propias, tanto en el ámbito personal como en el social y en el político.
  - Ser capaces de introyectar el valor de la convivencia pacífica y plural entre personas y grupos distintos (por razones étnicas, religiosas, políticas, sociales, económicas, culturales, etc.), ya sea en el plano de las ideas como en el de las acciones y proyecciones de servicio al bien común.
  - Conocer y saber respetar la actividad social y política en todos aquellos aspectos que efectivamente se verifican como necesarios para la gestión social y económica del Estado, de la competencia de las ideas y de la alternancia en el poder y el derecho de todos a su acceso, de acuerdo con la ley y los derechos de las mayorías y de las minorías.
  - Iniciar en el ejercicio de las prácticas democráticas no sólo en los niveles nacional, regional o distrital, sino también en las microcomunidades (escuelas, liceos, juntas de vecinos u otras organizaciones de base gremial, barrios, poblaciones, comunidades cristianas, sindicatos, redes de acción social, etc.)
- **Contenidos básicos de la educación para la convivencia democrática y la participación:** Señalamos brevemente algunos contenidos (a modo de capítulos) que nos parecen básicos, pero que son sólo sugerencias de cara a la actividad educativa propuesta.
  - Revisión breve, pero rigurosa y lo más objetiva posible, de la historia de las ideas políticas, sociales y económicas a nivel nacional e internacional. Diferentes formas de organización y gestión de organizaciones de base, partidos políticos, Estados modernos (y sus vertientes polí-

(16) *Ibíd.*, pp. 11-12.

ticas), modos de participación en la gestión de base del Estado, etc.

- Los derechos y las libertades de las personas y los grupos. Libertad de acción, movimiento, expresión, asociación, participación. Derechos civiles, sociales, políticos, económicos, culturales. Revisión pedagógico-crítica de la Constitución Política de la República.
- Actividades (en aula y en terreno) de debate, acuerdo, consenso, mediaciones, elecciones democráticas, proyectos de acción y gestión. Conocimiento de organizaciones políticas, sociales, culturales y religiosas de base, sus modos de funcionamiento y asociación, ideas motrices, modos de tomar acuerdos y decisiones, etc.
- Actividades (en terreno) de conocimiento y cooperación con organizaciones gremiales, no gubernamentales, de carácter social, benéfico, asociaciones de ayuda y promoción de la comunidad. Compromiso hipotético o preferencial e identificación con algunas de ellas, posturas críticas, etc. Análisis y debates acerca de las mismas.

- **Modalidad de las actividades de la propuesta de educación para la convivencia democrática y la participación:** Estas pueden ser de variado tipo: las tradicionales (aula y terreno) y otras de carácter innovativo (creación de organizaciones democráticas, diseño de proyectos de gestión que compitan entre sí, participación real en organizaciones estudiantiles, escolares o sociales extraescolares, etc.). Sugiero algunos ejemplos para dichas actividades:

  - **Actividades de aula:** Realizar la entrega de contenidos básicos preferentemente de modo participativo, en modalidad de seminario, privilegiando lecturas individuales seleccionadas, investigaciones, etc. No son recomendables las clases frontales y autoritarias, para *no borrar con el codo lo que se escribe con la mano.* Se puede disponer de un modo distinto el mobiliario de las salas, incluir otras franjas en los murales, enriquecer el uso de material audiovisual (películas, transparencias, reportajes, etc.) que ayude a clarificar ciertos contenidos de carácter más abstracto (ideas políticas o formas de gobierno, Estados nacionales, etc.) o económico (sistemas económicos, capitalismo, *neoliberalismo,* Estado de Bienestar Social, socialismo político e histórico, etc).
  - **Actividades en terreno:** Se pueden planificar diversas actividades pedagógicas de carácter tradicional: reportajes individuales y grupales, trabajos de investigación de terreno, diseño de proyectos (de gobierno y gestión) en confrontación con una realidad social o política determinada, asistencia a debates en organizaciones sociales y políticas, análisis de los acuerdos, procedimientos para llegar a consenso en situaciones de conflicto, lecciones de lectura crítica de la prensa y de la información, etc.
  - **Actividades de *compromiso educativo*:** Es difícil describir este tipo de situación educativa, pues se tiende a confundir el compromiso social con la política (en el peor sentido de la pala-

bra) y con los partidos políticos en particular. En este caso se trata de participar por un tiempo determinado en una determinada organización civil, social, no gubernamental, vecinal, gremial, etc., como simple miembro. Luego, cada estudiante debe sacar sus propias conclusiones positivas y negativas de dicha experiencia. Naturalmente, las organizaciones deben estar informadas de todo, o se debe establecer algún tipo de nexo entre la escuela y las diversas organizaciones de carácter social, civil o político. Estas actividades deben conservar siempre su carácter facultativo, y pueden ser intercambiables por otras. La idea básica es que el estudiante (de enseñanza secundaria) pueda ver de cerca estas organizaciones y cooperar con ellas, tanto en su conocimiento y gestión como en una crítica positiva que ayude a su mejora.

SEGUNDA VARIANTE DE PROPUESTA: EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN SOLIDARIA

No es tan difícil ver el nexo de esta variante con la anterior. En mi opinión, ambas cumplen (y se interconectan) con tres requisitos básicos:

- **La conexión con los OFT's**: tanto de la enseñanza básica como de la media. Ambas variantes están íntimamente ligadas a la formación ética y a las dimensiones relacionales de cada persona («la persona y su entorno»). En suma, esta segunda variante es perfectamente compatible y, tal vez, necesaria para la reforma educativa tanto como la anterior.
- **El reforzamiento de la sociedad civil y de la ética ciudadana:** Este aspecto, esencial para el rescate de la ciudadanía democrática chilena, no puede reducirse a la enseñanza formal. Debe alcanzar también a la educación informal y a la formación continua. Ello involucra a otras instancias educativas (universidades, aulas culturales, liceos nocturnos, institutos, etc.)
- **Ruptura con el *ethos* consumista y heterónomo:** Esta segunda variante tiene un componente de carácter *contracultural*, no en tanto que va contra *nuestra* cultura, sino en cuanto que es crítica de cierta cultura que reduce las relaciones sociales a meros componentes del mercado, y que es la corriente dominante en la actualidad. Sostenemos, en suma, que la solidaridad es un valor social *contracultural*, y que sólo se materializa y refuerza mediante la socialización participativa.

Esta segunda variante de nuestra propuesta se relaciona del mismo modo que la anterior con la actual reforma de la educación chilena, es decir, mediante los OFT's primero y tercero. De modo que el esquema que nos servía para expresar la primera variante también nos es útil para representar el proyecto de *educación para la participación solidaria*. El esquema queda como sigue:



1. Objetivos: a) Introducir en los valores básicos de la convivencia humana; b) Educar para la paz y la solidaridad; c) Conectar intrínsecamente la paz y la solidaridad con la sociedad civil y la democracia participativa.

2. Contenidos: a) Conceptos básicos de la ética civil; b) Experiencias pasadas y presentes de la solidaridad nacional e internacional en distintos contextos históricos, sociales, económicos, religiosos y culturales. Sus principales móviles; c) Vivencia de aspectos básicos de la paz y la solidaridad en el entorno inmediato, en la escuela o Liceo y en las organizaciones civiles; d) Economía y democracia: el valor de la solidaridad en el contexto del mercado y de las relaciones económicas. Democracia económica y solidaria.

3. Modalidad y actividades: Semilectivo, con actividades dentro y fuera de la escuela o Liceo. Actividades de conocimiento y compromiso.

DEFINICIÓN DE LA SEGUNDA VARIANTE DE LA PROPUESTA *TRANSVERSAL*

En este segundo esquema se modifican los objetivos y contenidos de la anterior variante de propuesta. Y dicha modificación no es poco importante, pues pone a la *solidaridad* como una virtud indisolublemente unida a la justicia. De lo contrario, ¿qué estimación mayor y más universal puede otorgar criterios de acción que, efectivamente, rompan con los «cercos» de solidaridad de corto alcance? Por esta razón, con este segundo planteamiento educativo quiero expresar dos intuiciones básicas, a saber:

- Que se debe considerar el carácter evolutivo de la participación ciudadana, observable en otras sociedades y países, pero también en Chile. En la introducción recordábamos algunos aspectos significativos del desarrollo de la participación en España, con procesos similares al chileno, y el desplazamiento de la participación desde la actividad político-partidista a la de organizaciones sociales de base, civiles y de voluntariado. Personalmente no veo grandes obstáculos para que el caso chileno evolucione de un modo similar. Creo también que al-

gunos factores de la transición y consolidación de la democracia chilena son bastante peculiares, pero que deberían limarse en el futuro.

- La propuesta atiende también a las que, en mi opinión, se configuran como las nuevas exigencias de un ordenamiento democrático moderno, tales como la democracia económica, la economía solidaria, el rescate de la sociedad civil y los nuevos modelos de gestión política que se están conociendo en el mundo, sobre todo en Europa, y que giran en torno a una redefinición y una consolidación crítica del Estado de Bienestar Social, alejado del paternalismo y con componentes económicos mixtos. Todo ello contextualizado, naturalmente, por el criterio ético de la justicia social.

Las situaciones educativas que pretende catalizar esta variante pueden ser conseguidas mediante herramientas similares a las señaladas en la *educación para la participación y la convivencia democrática*. Es lo que veremos en la descripción global de esta propuesta.

Fundamentos de una educación para la participación solidaria

Algo adelantaba de los fundamentos de esta propuesta en las líneas anteriores. Todo lo puesto como fundamento para la *educación de la convivencia democrática* puede ser citado también aquí. Sólo agrego otros tres elementos que me parecen cruciales y sólidos como razones para implementar esta variante de propuesta: el desafío socio-ético de la exclusión, la solidaridad como acción reguladora en el escenario del mercado total y la necesidad de las «virtudes públicas» para la sociedad civil.

- **El desafío socio-ético de la exclusión social:** Ya he mencionado antes que las claves dominantes de nuestra cultura actual hablan más de *exclusión* y *prescindencia* que de *integración* y *equidad*. En nuestro país esta situación debe abordarse, ojalá más temprano que tarde. Tenemos una de las sociedades nacionales más segmentadas e inequitativas y excluyentes no sólo de Latinoamérica, sino también del mundo. No considero aquí los indicativos de desarrollo económico, porque las cifras suelen dar para todo. Se trata, más bien, de cómo ese desarrollo económico es o no favorable a la necesaria integración social de nuestro país. Y nuestras cifras de pobreza, sumadas a las diferencias sociales existentes, nos hablan de que nuestra gestión social y económica de la riqueza generada por la bonanza económica de estos años no está favoreciendo una necesaria y justa unidad nacional que sea duradera y equitativa[17], a la vez que aleje los peligros de estallidos sociales. Este desafío es un componente básico en un clima de reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin excepciones, tal como lo proclama el decreto N.º 40.
- **El valor social de la justicia solidaria en un escenario de mercado total:** La participación en la sociedad civil sólo puede ser visualizada en su correcto alcance desde un horizonte de servicio y de instauración de un orden justo, es decir, solidario. Sin embargo, la solidaridad ha sido comprendida erró-

(17) Para una ilustración más global de dichas diferencias, cfr. VV. AA.: *Vivir y educar en democracia*, o.c., pp. 51-65.

neamente, incluso en la actualidad, como una especie de *caridad* en el peor de los sentidos: como dar de lo superfluo (tiempo, bienes, dinero, etc.). De este modo, dicho valor no alcanza a trastocar la estimación social de la justicia o, en otras palabras, no interfiere en la marcha «normal» de las relaciones sociales y económicas. Ante esta comprensión errónea, creo que es necesario afirmar con claridad que la solidaridad es, hoy, el motor que da un nuevo impulso a la paz y la justicia[18]. Y que, como tal, deber ser potenciada como punto de partida para una sociedad chilena más justa y participativa.

- **La sociedad civil y las «virtudes públicas»:** Las llamadas «virtudes públicas», como son la solidaridad, la justicia, la paz, el respeto al medio ambiente, la participación en la construcción social de la comunidad nacional, etc., no pueden ser dejadas a la generación *espontánea*. Los chilenos conocemos bastante bien las consecuencias del providencialismo espontaneísta en este tipo de formación y educación social. Cuando creíamos que nuestro modelo de democracia era poco menos que único, nuestro sistema se desmoronó de un modo trágico y violento. De cara al futuro, proponemos un modelo de sociedad «que se caracterice por la primacía del interés público, una mayor regulación estatal de la economía y una mejor participación de todos en la riqueza», esto último que sea también mixto. Es decir, no sólo por méritos, sino también por necesidad. No obstante, para que ello ocurra no bastará que nuestros estudiantes (ya sean formales o de continuación) adquieran valores de carácter personal como los buenos modales, la responsabilidad, la obediencia u otros por el estilo[19], asunto que, por otra parte, sería de agradecer. No obstante, habrá que introducirlos también en la importancia de aquellas virtudes como las mencionadas arriba, que son capaces de articular

---

(18) Recuerdo la frase *opus solidaritatis pax*, de Juan Pablo II: La paz es obra de la solidaridad. Es decir, la solidaridad es la energía interna de la lucha por la justicia, sin sustituirla. Digo esto por la sencilla razón de que, hasta los años setenta, el lema predominante en la teoría ética social era *opus iustitiae pax* (la paz como obra de la justicia), y dicho *slogan* movilizó en gran medida los esfuerzos, sobre todo europeos, para la construcción de una justicia social más extensiva e inclusiva o, dicho de otro modo, el *Estado de Bienestar Social*. Algunas conversaciones acerca del tema me han hecho preguntarme si la solidaridad, tal como está siendo entendida actualmente, tiene las virtualidades de aquel concepto de justicia asociado a la paz social. A mí, por lo menos, no me queda claro del todo. Sostengo, en cualquier caso, que la solidaridad es el *leit motiv* de la justicia en nuestros días, aunque no pueda o no esté llamada a sustituirla.

(19) Otros como los del ahorro, el trabajo bien hecho, el cumplimiento de los contratos, cierto grado de ascesis y mortificación para obtener objetivos en la vida. Se la llamaba «ética puritana», y ha sido bastante estigmatizada gracias a Max Weber (*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, una obra del año 1904). Un conocido economista norteamericano, Nobel de Economía 1986, replanteaba este *ethos calvinista* hace poco tiempo afirmando que «una sociedad cuyos miembros comparten las virtudes puritanas, cualquiera que sea el origen y por el motivo que sea, tendrá económicamente más éxito que una sociedad donde esas virtudes brillen por su ausencia o estén menos ampliamente compartidas»: J. M. BUCHANAN: *Ética y progreso económico*. Barcelona, Ariel, 1996, p. 88. La tesis de Buchanan no anda perdida. Ocurre que nuestro problema no consiste en desmentir la importancia de la ética puritana en el progreso económico, sino imprimirle la *corrección ético-social* que le es tan necesaria y de la cual tanto carece.

un *ethos* social renovado, crítico, imaginativo y generoso que impregne la vida pública[20]. Estos valores son, por otra parte, los que reclama el decreto N.º 40 cuando pide a los estudiantes «participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz»[21].

Conceptos y procedimientos de la segunda variante de propuesta

Describimos brevemente, a modo de sugerencia, los objetivos, contenidos básicos y modalidad de esta propuesta.

- **Objetivos de la *educación para la participación solidaria***: Los siguientes tres propósitos (de cara a los estudiantes) nos parecen los más adecuados de esta propuesta educativa:
  - Un primer objetivo común en ambas variantes de la propuesta es el de lograr que el estudiante reconozca, respete y defienda la igualdad de derechos esenciales de todas las personas sin excepción de raza, sexo, edad, religión, situación económica o condición física.
  - Adquirir un conocimiento crítico e informado, tanto teórico como práctico, de las distintas alternativas, modalidades y acciones de participación solidaria en el nivel de la sociedad civil para el bien social, la promoción y el desarrollo humano sobre todo de los sectores más desfavorecidos de la comunidad nacional.
  - Lograr conocer y estimar tanto ética como socialmente el valor de la participación en la construcción social del bien común y en el logro de unas condiciones políticas, sociales y económicas de carácter global de mayor equidad, libertad y justicia social.
- **Contenidos básicos de la *educación para la participación solidaria*:** Estimamos como básicos los siguientes contenidos a entregar, independientemente de su modalidad, en esta oferta educativa:
  - Contenidos básicos de la ética civil y del «tratado de virtudes públicas», adaptado a las necesidades sociales y políticas chilenas. Incluye, especialmente, una introducción de los derechos humanos, historia y aplicación real desde la Declaración de 1948 a nivel nacional como internacional.
  - La solidaridad local, nacional e internacional como impronta ética del desarrollo humano, económico, social y cultural de la sociedad chilena. Temas: definición y raíces del concepto, acción de la solidaridad internacional, la solidaridad nacional de largo alcance, alternativas, injerencia humanitaria, ética del desarrollo, ética pública.
  - Acciones educativas de terreno: conocimiento de algunos movimientos de participación, investigación de necesidades concretas, diseño de miniproyectos de ayuda solidaria, creación (ficticia o educativa) de idearios de voluntariado social (ONG's), nexos

(20) Cfr. J. García Roca: *Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social.* Santander, Sal Terrae, 1995; R. Díaz-Salazar: *La cultura de la solidaridad internacional en España.* Barcelona, Cristianisme i Justícia, 1995.

(21) MINEDUC, *o.c.*, p. 11.

con la actividad política y económica del Estado y con la administración local y nacional, etc.
- Revisión de opciones de acción social de acuerdo a una estimación de necesidades reales, acciones de solidaridad al interior de la escuela o Liceo, participación en campañas de corto alcance (colectas, ayudas puntuales, campañas de acogida, etc.).

- **Modalidad de las actividades de *educación para la participación solidaria*:** La modalidad de las actividades de esta segunda variable de propuesta son prácticamente idénticas a las de la *educación para la convivencia democrática y la participación*. Remito, por tanto, a aquéllas.

EL *ESPÍRITU* GLOBAL DE LA PROPUESTA DE *EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN SOLIDARIA Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA* Y SUS DOS VARIANTES

No me resigno a terminar la, por ahora, breve exposición de esta propuesta sin exponer también lo que pienso que debería ser la *mística* de la misma. Al respecto, tampoco quiero señalar nada acabado, sino simplemente lo que pienso como *jalones* de dicho espíritu. Por ello menciono ahora los siguientes tres *jalones* que motivan en parte estas ideas, entremezclados con citas que me parecen luminosas o con algunos relatos cortos, al estilo de parábolas, que me ha tocado leer por ahí. Hay otros todavía, pero no es el momento de describirlos.

- **Primer jalón: las cosas no siempre son lo que parecen**

Ésta es una historia real, ocurrida en un restaurante de la carretera. Una señora ya mayor, que ha llegado en un lujoso automóvil a servirse, de paso, una taza de leche caliente y unas galletas, hace el pedido y se sienta en una de las mesas, pero se da cuenta que ha olvidado las galletas. Se levanta a buscarlas. A su vuelta, ¡sorpresa!... Delante de la taza de leche se encuentra, sin inmutarse, un hombre con apariencia de mendigo, podría ser un trabajador de los alrededores, que come tranquilamente. ¡Esto es el colmo, piensa la señora, pero no me dejaré robar!... Dicho y hecho. Se sienta al lado del pobretón, parte varias galletas en pedazos y las mete en la taza que está delante del aparente mendigo, colocando la cuchara en ella.
El hombre, complaciente, sonríe. Toman una cuchara cada uno hasta terminar la leche. Todo ello en silencio. Terminada la leche, el hombre se levanta, se acerca al mostrador y vuelve poco después con un pastel grande y... dos tenedores. Comen los dos del mismo plato, en silencio, turnándose. Al final, se va el hombre. «Hasta la vista» —saluda la mujer. «Hasta la vista»— responde el hombre, reflejando una sonrisa en sus ojos. Parece satisfecho de haber realizado una buena acción. Se aleja...
La mujer le sigue con su mirada. Una vez vencido su estupor, busca con su mano la cartera que había colgado en el respaldo de la silla. Pero... ¡sorpresa! El bolso ha desaparecido. Estaba claro, aquel hombre ordinario... Iba a gritar "¡Agarren al ladrón!"... cuando, echando un vistazo a su alrededor, ve su bolso colgado de una silla dos mesas más atrás de donde estaba ella, y sobre la mesa, una bandeja con una taza de leche ya fría...
Inmediatamente se da cuenta de lo sucedido. No ha sido aquel hombre el que ha bebido de su leche y comido sus galletas. Ha sido ella quien, al haberse equivocado de mesa, comió, como gran señora, a costa de aquel hombre con apariencia de mendigo[22].

(22) Adaptado de un cuento del Colectivo de No Violencia y Educación (UNICEF): *Valores para Vivir. Una iniciativa educativa*, tomo II. Barcelona, MAS-Brahma Kumaris (World Spiritual University)-UNICEF, 1998.

Es importante caer en la cuenta de hasta qué punto los prejuicios nos mueven a confundir las apariencias con la realidad, como sucede en el relato. A veces la realidad es mejor que las apariencias, y otras veces es simplemente distinta. Ambas, apariencia y realidad, suelen coincidir muy poco (para ver el corazón de la cebolla es necesario sacar las capas sucesivas que lo ocultan). La mayoría de nuestros prejuicios son transmitidos mediante los sistemas educativos formales o informales. Es sabido, por otra parte, que, quiérase o no, el docente transmite valores o antivalores en sus actividades de enseñanza. Dicho de otro modo, el profesor, inadvertidamente, introyecta unos modos concretos de enfocar la vida en sus alumnos. Todos recordamos a aquellos maestros que nos marcaron en ciertas áreas del saber y que, a la vez, nos «pegaron» algunas frases, anécdotas, modos de enfrentarse a diversas situaciones, etc., es decir, nos inculcaron valores y preferencias. En suma, nos transmitieron una estimativa ética de carácter personal y social. Pues bien, de lo que se trata ahora es de explicitar claramente dicha comunicación de actitudes, opciones y estimaciones. Lo que hemos hecho inadvertidamente podemos hacerlo deliberada y sistemáticamente. Los OFT's no son evaluables más que en la vida diaria. Nuestro sistema educativo marcó a generaciones antes de la demolición de las instituciones democráticas en el año 1973. Mejor o peor, aquella forma de transmitir la enseñanza nos inculcó un *ethos* de marcado sello ciudadano. Pero la historia es irreversible, y no podemos intentar repetir aquel modelo. Después de todo, hay mucho que superar y aprender, y no creo que la educación hasta los setenta fuera del todo inocente en los sucesos acaecidos en nuestro país.

Relatos como el de arriba (real, por lo demás) existen muchos, y también son muchas las actividades que pueden expresar, plástica y pedagógicamente, el espíritu de nuestra propuesta. No estamos, pues, frente a una idea meramente *asignaturista*. Es más, creo que lo que debería evitarse en la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales es la introducción de nuevos conceptos abstractos bajo el formato academicista tradicional. La clase verticalista, autoritaria y acrítica debe dejar paso a unos nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje. En este formato propuesto lo que se pretende no es solamente *aprender a aprender*, sino sobre todo *aprender a vivir*.

La educación nunca es inocente. Ni tampoco neutra. Los sistemas de enseñanza se aglutinan en torno a la necesidad del grupo humano de transmitir lo recibido: se transmite lo bueno y lo menos bueno que hay en la memoria social. En otras palabras, la enseñanza es el relato de la tradición, pues nadie da lo que no tiene. Y para modificar nuestro sistema de enseñanza no tenemos otro camino que mirar críticamente nuestra tradición y nuestra educación, es decir, todo aquello que transmitimos de manera casi automática o espontánea. En otras palabras, hacer el *descapado* de la cebolla. Nada es casual: de allí surgen nuestras explicaciones acerca de la realidad y el modo que la enfrentamos. Decía Hanna Arendt que los humanos *dependemos de nuestras explicaciones de las cosas*[23]. Esa dependencia se extiende también a las acciones, a las opciones fundamentales, a la estimativa ética y social, en fin, a los valores y a nuestra propia racionalidad social, política, económica, religiosa y cultural. Un discernimiento de los valores y actitudes que transmitimos tal vez nos pueda revelar que *nuestro bolso siempre estuvo dos mesas más atrás*.

---

(23) Citada por R. YOUNG: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC, 1993, p. 13.

- **Segundo jalón: si estamos de acuerdo en que hay que hacer algo, ¡hagámoslo!**

La gente no se interesa por la política, porque la política no se interesa por la gente. La política oficial, electoralista, de sustitución en la cumbre del poder provoca que la gente tienda a divorciarse de ella, porque no se plantea sus problemas. Entonces se dedican a mejorar o transformar su vida cotidiana y a adoptar determinados comportamientos vitales[24].

Lo que podríamos llamar *cultura política* o *cultura cívica* tiene actualmente una cotización con tendencia a la baja en la bolsa de los valores sociales. Y el fenómeno, para variar, tampoco es casual. No tengo mucha idea si habremos llegado a ello, pero una descripción de José Luis Aranguren, hecha hace casi veinte años, podría ilustrarnos al respeto. Aranguren decía que «el rechazo del ritual del voto y de la militancia en los partidos políticos es característico de esta juventud, e incluso quienes siguen perteneciendo a un partido lo hacen en forma semiclandestina y casi vergonzante. La política al uso es vista como el gran montaje, a través de los partidos, los parlamentos (en plural), el gobierno y su publicidad televisiva, la multiplicación de cargos públicos, de una burocracia siempre creciente... La hipertrofia estatalista suscita, si se es de izquierda, un utópico *libertarismo*, y si se es de derecha, caso más bien infrecuente entre los jóvenes, un añorante *liberalismo*, que quiere cerrar los ojos ante la realidad del tremendo y antiliberal poder de las multinacionales»[25].

Aquella cultura política, tan entrañable al Chile pre-73, se expresaba básicamente en un grado bastante aceptable de *compromiso* más que de huida de la realidad. Compromiso que, por otra parte, se encontraba asociado casi mayoritariamente a los partidos políticos. En las puertas del siglo XXI las cosas han cambiado, y creo inútil desear una recuperación de esos estilos de compromiso, una porque no es posible repetir un proceso irreversible, y dos, porque la historia se ha encargado, un tanto dolorosamente, de mostrarnos que las cosas deben ser ahora *coladas* del radicalismo intransigente (en aquello que toca valores u opciones con los que sí se puede transar), reconociendo en el otro, como decía Garaudy, la diferencia y su imprescriptible libertad. La educación es la que debe dar el giro de siglo. «Hay que educar para la paz, para la convivencia, para el diálogo, para el equilibrio interior, para la madurez y para el compromiso. Se dirá que solamente una revolución puede propiciar la existencia de un sistema educativo capaz de hacer esto. No es así. Pienso más bien en el camino contrario. Sólo una generación de hombres así 'educados' podrá transformar la red de las estructuras sociales de dominación»[26].

Educar para una convivencia comprometida, participativa, plural, pacífica y respetuosa es una exigencia de los nuevos tiempos. Si estamos de acuerdo en ello, ¡hagámoslo! No podemos esperar que los ciclos se repitan, como la *moira* griega, o aquellos sinos circulares tan propios de nuestra cultura.

- **Tercer jalón: no perder la memoria**

Amparo era la viuda de un guardavía de las minas de carbón, que vivía en la miseria. Cada noche, desde los ensordecedores trenes de la compañía minera, los guardafrenos lanzaban un trozo de carbón por encima de la reja del pequeño huerto de

(24) F. SAVATER: *El País*, 4.4.1982.

(25) J. L. ARANGUREN: *Bajo el signo de la juventud*. Barcelona, Salvat, 1982, p. 45.

(26) M. A. SANTOS GUERRA: *Las mil caras de la violencia contra el niño*. Misión Abierta, junio de 1982, pp. 366 y ss.

Amparo, gritando al pasar con voz ronca, como en un rito: «Para Juan, muerto, pero no olvidado!» [27].

La educación, decíamos, es el relato de la tradición. Por lo mismo, la memoria es inherente a la educación. Hay elementos valiosos en la tradición, y otros que no lo son tanto. Por ello no hay que tratarla ingenuamente, sino darle siempre una mirada crítica. La crítica, no en el sentido de *desmarque irresponsable*, sino en el del análisis constructivo, nos enseña a vivir inteligentemente nuestras mejores tradiciones sin necesidad de encerrarnos en lo *antiguo por lo conocido*, por aquello de que *todo tiempo pasado fue mejor*. Tenemos historias que rescatar, eso es cierto, no para intentar vivirlas de nuevo, sino para otorgarles su verdadero sentido en el mosaico que nos ha otorgado aquella especie de identidad que creemos tener después de casi dos siglos de vida independiente. No debemos, no podemos olvidar. Debemos recordar para ser mejores y para no llevar a los nuestros a beber el cáliz de esas experiencias conocidas que no edificaron nada y que destruyeron mucho. Recordar es un deber de solidaridad, un deber de justicia y, por lo tanto, un deber patriótico (lejos del sentido aquel que linda con el chauvinismo). Descubrir y recordar, no para buscar explicaciones sesudas, sino para sanar heridas. Recordar para comprometernos en la tarea de que hay muchas cosas que no deben volver a pasar nunca más en Chile.

Memoria es construir un país renovado. Sin ella, tal tarea no es posible, por más voluntad que se ponga en el intento. No podemos olvidar a los que sufren todavía las consecuencias del pasado, ni tampoco a aquéllos que sufren las carencias del presente. Ante el fetichismo del mercado y la ingravidez del Estado, se impone la educación sistemática en valores como la participación, la solidaridad, la paz, la tolerancia y el pluralismo. Se impone que nuestros hijos sepan, puedan y quieran expresar lo que nosotros quisimos, pero no supimos y no pudimos expresar en los años pasados. Nuestra élite y nuestra sociedad deberá aprender a discernir entre lo transitorio y lo permanente, entre la esencia y el accidente, entre las personas y las políticas. Deberá aprender a evitar los costos humanos de sus acciones y decisiones. Pero deberá también aprender a construir un país donde no exista la *caza de brujas*, los buenos y malos, el maniqueísmo social e institucional que tanto dolor y sufrimiento ha provocado en Chile en los últimos treinta años.

Nuestro tiempo es raramente ambiguo. Las noticias a diario nos muestran un mundo donde la solidaridad, el pluralismo, la justicia y la democracia maduran y van en alza. Pero también ocurren crímenes asociados fuertemente a antivalores tales como los nacionalismos exacerbados, las limpiezas étnicas, las masacres colectivas, los fundamentalismos y radicalismos de todo tipo, el maniqueísmo social, religioso, político y económico, etc. Supongo que la historia humana siempre tiene un fuerte componente de ambivalencia o ambigüedad. También nuestra historia chilena tiene ese componente ambiguo. Por ello, nuestra propuesta educativa no puede darse el lujo de la ingenuidad, y debe caminar hacia la lucidez. Porque, como dice Serrat,

Corren buenos tiempos
para esos caballeros
locos por salvarnos la vida
a costa de cortarnos el cuello.

Corren buenos tiempos
preferentemente
para los de toda la vida
para los mismos de siempre.

(27) *Carbón para Juan. Una historia de solidaridad*. Barcelona, EDEBÉ, 1980.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGUREN, J. L.: *Bajo el signo de la juventud.* Barcelona, Salvat, 1982.

BUCHANAN, J. M.: *Ética y progreso económico.* Barcelona, Ariel, 1996.

CAMPS, V.: *Los valores de la educación.* Madrid, Alauda-Anaya, 1993.

— *Carbón para Juan. Una historia de solidaridad.* Barcelona, EDEBE, 1980.

COBO SUERO, J.M.: *Educación moral para todos.* Madrid, Narcea, 1995.

COLECTIVO DE NO VIOLENCIA Y EDUCACIÓN (UNICEF): *Valores para Vivir. Una iniciativa educativa,* tomo II. Barcelona, MAS-Brahma Kumaris (World Spiritual University)-UNICEF, 1998.

CORTINA, A.: *La ética de la sociedad civil.* Madrid, Alauda-Anaya, 1995.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, N.º 186: *Educación ética y cívica.* Madrid, 1991.

— N.º 227: *Los transversales, ¿otra educación?* Madrid, 1994.

DÍAZ, C.: *Juventud 1985. Por la participación y la paz.* Madrid, San Pío X, 1985.

DÍAZ-SALAZAR, R.: *La cultura de la solidaridad internacional en España.* Barcelona, Cristianisme i Justicia, 1995.

DOCUMENTACIÓN SOCIAL, N.º 83: *Virtudes públicas y ética civil,* 1991.

FUNDACIÓN FOESSA: *V Informe Sociológico sobre la Situación Social en España* (Juan Manuel Cobo: 7 Educación, vol. II). Madrid, 1994.

GARCÍA ROCA, J.: *Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social.* Santander, Sal Terrae, 1995.

GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Temas transversales y educación en valores.* Madrid, Alauda-Anaya, 1993.

— *Temas tranversales y áreas curriculares.* Madrid, Alauda-Anaya, 1995.

MARTÍN SERRANO, M.: *Los valores actuales de la juventud en España.* Madrid, MAS, 1991. MEC (Ministerio de Educación y Ciencia): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Madrid, 1990.

MINEDUC: *Ley Orgánica Constitucional de Educación.* Santiago, 1990.

— *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica.* Santiago, Revista de Educación, Enero 1996.

— *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Media.* Santiago, MINEDUC, 1998.

MOULIAN, T.: *Chile, anatomía de un mito.* Santiago, ARCIS, 1996.

DE LA PARRA, M. A.: *La mala memoria.* Santiago, Planeta, 1997.

PUIG ROVIRA, J. M. y MARTÍNEZ MARTÍN, M.: *Educación moral y democracia.* Barcelona, Laertes, 1989.

SAN MARTÍN, V.: *Educación, valores y autoconcepto. Estado de la cuestión en un Liceo.* Talca, UC Maule, 1999.

— *Los objetivos fundamentales transversales. Comentario crítico al Decreto N.º 40.* Talca, UC Maule, 1996.

SANTOS GUERRA, M. A.: *Las mil caras de la violencia contra el niño. Misión Abierta,* junio 1982.

VV. AA.: *Educación para la justicia y la solidaridad. Eje transversal.* Madrid, FERE, 1994.

— *Educación y valores en España. Actas del Seminario Comisión Española UNESCO.* Madrid, CIDE, 1991.

— *Los valores en la LOGSE. Una análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna.* Bilbao, ICE, 1993.

— *Vivir y educar en democracia.* Santiago, CPD-K. Adenauer ST.-UCM, 1997.

YOUNG, R.: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula.* Barcelona, Paidos-MEC, 1993.

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

FARLAND, D. S. y GULLICKSON, A. R.: *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual.* Bilbao, Mensajero-ICE de la Universidad de Deusto, 1998, 190 pp., ISBN: 84-271-2214-4.

Lo más característico de esta guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado es su condición de *metamanual*. Es una reflexión, diseño y desarrollo sobre cómo se puede elaborar un manual que tiene como objetivo la evaluación global del profesorado.

Por este motivo, y dado que no existe ninguna otra publicación de estas características en castellano, se convierte en un valioso instrumento para quienes elaboran programas de evaluación para el profesorado: administraciones educativas, profesionales de la educación (equipos directivos, profesores, formadores), asociaciones de padres, alumnos...

Presenta un desarrollo muy estructurado y preciso en el que se describen los pasos para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Pero no se queda en una mera descripción sino que la complementa con un ejemplo de manual ficticio que ilustra los contenidos que se van desarrollando a lo largo de la guía.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el contexto de la elaboración de este metamanual es la educación norteamericana; por lo tanto, los ejemplos y referencias bibliográficas y material de apoyo se encuadrarán en dicho contexto. Esto no significa que no pueda extraerse una guía universal válida para cualquier sistema educativo.

Previamente a la exposición de cómo se elabora un manual de evaluación se encuentra una *visión general* en la que se resume la filosofía que lo fundamenta y los objetivos que se pretenden. Esta introducción, para orientar en la lectura y la compresión de esta guía, presenta el mismo formato que se utiliza en el desarrollo del metamanual con el fin de familiarizarse con la estructura de los contenidos.

Según esta visión general, el manual debe recoger y comunicar las decisiones que se han tomado sobre cómo debe llevarse a cabo la evaluación, así como la utilización de distintos documentos y formularios: instrumentos, plazos, información, contexto... De esta manera, se establecerán todos los datos y materiales necesarios de forma organizada con el fin de que la evaluación sea sistemática, valida, justa y constructiva.

Para los autores, el objetivo de este manual debe ser la mejora de la docencia y de la gestión educativa. La presencia de este instrumento de evaluación garantizará una evaluación consistente y coherente, con unos criterios no arbitrarios, justos y eficaces.

El manual que se describe en esta guía está formado por siete partes. Cada una de ellas, a su vez, está compuesta por distintos contenidos a los que se denominan secciones. Cada sección se desarrolla a través de una estructura que será estable a lo largo de toda la exposición: descripción, impacto, información de apoyo y recursos.

Parte I: Acerca de este manual

La elaboración comenzará con una contextualización y breve descripción del manual. Ayudará al usuario a comprenderlo, entender las bases sobre las que se construyó, conocer los diferentes usos y procedimientos y mantenerlo. Los aspectos que se deben definir son:

- **Objeto.** Proporcionar una breve visión de los objetivos y utilización del manual.
- **Participantes.** Esta sección señalará a aquellas personas que han participado en el desarrollo, revisión y aprobación del manual.
- **Papel permanente de los interesados.** Se describirá la implicación y el papel a desempeñar por cada grupo interesado (alumnos, padres, equipo directivo...) en el proceso de evaluación, así como las estrategias y canales de comunicación entre ellos.
- **Status oficial del manual.** Esta sección resume y registra la relación del manual con las normativas (estatales y autonómicas) que regulan la evaluación.
- **Uso del manual.** Describirá quién y cómo se utilizará el manual de forma diferenciada en cada grupo participante en la evaluación. Actuará como una guía informativa para aprender el sistema de evaluación de la Administración.
- **Repaso y revisión del manual.** Se incluirán los plazos y especificaciones sobre el qué y quiénes serán los responsables de la revisión. De esta manera, se mantendrá el manual actualizado y se corregirán errores, omisiones y falta de claridad de los procedimientos.

Parte II: Contexto en el que se aplica el sistema de evaluación

- **Entorno de la comunidad.** Se deberían señalar y documentar las características del entorno e incluir cierta información que puede ir desde las características de la población estudiantil hasta las directrices que regulan la evaluación del profesorado.
- **Variables del entorno escolar.** Se describirán las variables específicas y diferenciadoras que aportan los miembros de la comunidad educativa. Algunos ejemplos pueden ser: expectativas de la comunidad, ambiente escolar o el apoyo de la familia al aprendizaje de los alumnos.

Parte III: Características generales del sistema de evaluación

En esta parte del manual se explicarán los fundamentos o supuestos que sirven de base para el sistema de evaluación. Se describirán los evaluadores y evaluados, así como los tiempos y procedimientos que se utilizarán.

- **Fundamentos del sistema.** Este metamanual está basado en dos fundamentos. *Primero,* en la adopción de un enfoque de la evaluación en la asunción de responsabilidades por parte del profesorado. Así, el manual debería enumerar las responsabilidades de los profesores y cómo sirven de base a la evaluación, de tal manera que sepan qué es lo que se espera de ellos y, en consecuencia, prepararse para la evaluación. *Segundo,* el uso de los Estándares de Evaluación del personal establecidos por la Administración como base para la evaluación. En caso de que la comunidad educativa adopte otro modelo, como es lógico, debería especificarlo.
- **Evaluadores y gestión de la evaluación.** En esta sección se describiría con claridad quiénes son los responsables de la evaluación y qué

funciones se les asigna. De esta manera, los evaluadores sabrán qué deben hacer y qué formación precisan, y los profesores, quién proporciona el apoyo técnico y quién supervisa todo el proceso.

- **Evaluados.** Se debe especificar quiénes van a ser evaluados y bajo qué condiciones.
- **Rendición de cuentas y desarrollo profesional.** En cuanto a la rendición de cuentas individual, se describirán temas como: titularidad, competencias mínimas o los méritos. Por otro lado, se espera que todos los profesores se impliquen regularmente en actividades de desarrollo profesional. Estas actividades deberían preparar mejor a los profesores para futuras evaluaciones.
- **Compromiso de la Administración con la evaluación.** Los factores que se deben documentar en esta sección incluyen una filosofía de orientación para la evaluación, recursos para apoyarla, descripciones de funciones actualizadas para los profesores, seguridad de que todos los profesores serán evaluados y garantías de que la administración cumple con los estándares de evaluación.
- **Temas procedimentales.** El manual dedicará un amplio espacio a la información relativa a los procedimientos que se van a seguir durante el ciclo de evaluación: actividades de evaluación, dependiendo de la situación peculiar de cada profesor, y calendario de las mismas.

Parte IV: Las actividades de evaluación

- **Delineación.** Su objetivo es la recogida de datos. Se deberían especificar con detalle los procedimientos que tienen que seguirse en la preparación de la evaluación. Tanto el evaluador como el evaluado están implicados en esta tarea, de tal manera que se establezcan claramente las normas básicas y orientaciones de la evaluación.
- **Obtención.** Esta sección reflejará los procedimientos de recogida de datos, organización y procedimientos de control, así como una enumeración de los tipos de datos a recoger. Será el evaluador el implicado en la planificación de las actividades de evaluación y de organizar un calendario de tareas de evaluación con el fin de que la recogida sea válida y fiable.
- **Informar.** El análisis y resumen de los datos deben ser presentados a los profesores, almacenados según los procedimientos aprobados y resumirse en formularios apropiados, ya sean individuales o aquéllos que van dirigidos a informar a la administración o a la comunidad educativa. Por este motivo, deben especificarse los controles que limiten el acceso a la información de cada profesor.
- **Aplicación.** Esta sección describirá las acciones que se desprenden de la información obtenida. Se incluyen las decisiones que deben tomarse sobre los profesores, el *feedback* y los esfuerzos de crecimiento profesional que se deriven de los mismos.

Parte V: Almacenamiento de datos e informes

Es el momento de describir los procedimientos y salvaguardias necesarias para el almacenamiento, seguridad y destrucción de los datos e informes de evaluación, poniendo extremo cuidado en no violar la confidencialidad.

Parte VI: Herramientas y técnicas de evaluación

En este punto, el manual tendrá que referirse a la localización de copias de los instrumentos y protocolos utilizados y a quién tiene la responsabilidad de asegurar que estos materiales estén disponibles cuando se necesiten. También deberían resumirse y publicarse las especificaciones de cada herramienta (fiabilidad, validez, baremos obtenidos...)

Parte VII: Metaevaluación

Por último, se debe abordar la revisión regular del sistema de evaluación, mantenerla al día según la normativa y la mejora profesional. Para ello, se especificarán los procedimientos necesarios para supervisar regularmente el sistema de evaluación, o, lo que es lo mismo, asegurar y garantizar una metaevaluación con el fin de mejorar la evaluación y, en consecuencia, la docencia y la gestión de la comunidad educativa.

La descripción de las secciones y elementos fundamentales del manual de evaluación del profesorado se completa con el anexo A, que se convierte en un instrumento imprescindible para la elaboración de un manual de estas características. En él se recoge un manual ficticio que ejemplifica los contenidos descritos con anterioridad, las referencias bibliográficas y un glosario con los términos más significativos.

No cabe duda de que los autores han hecho un esfuerzo por crear un instrumento que facilite la comprensión y aplicación de la evaluación del profesorado, que puede adaptarse a cualquier realidad educativa y que sugiere nuevas alternativas, estrategias y recursos para conseguir una evaluación útil, precisa, fiable, justa y constructiva.

Virginia Torres

VIDAL, F.: *Piaget antes de ser Piaget.* Madrid, Ediciones Morata, 1998, ISBN: 84-7112-428-9.

Con este título aparece en castellano la traducción *de Piaget before Piaget,* una cuidadosa y documentada investigación del profesor Vidal sobre la formación inicial y los comienzos intelectuales del fundador de la epistemología genética.

Cuando se investiga todo lo que no es famoso y conocido de los grandes contribuidores a la ciencia, nos encontramos con aparentes imprevistos biográficos. Por ejemplo, la pasión de Newton por la alquimia, la profecía y el Templo de Salomón o la habilidad con el escalpelo y el virtuosismo neuroanatómico de Freud que le permitía averiguar el tipo de enfermedad mental que padecía en vida un paciente desconocido a la vista de las lesiones cerebrales descubiertas en su autopsia. De este modo, la investigación de las raíces y de los inicios intelectuales de los grandes científicos suele esconder más de una sorpresa. El descubrimiento y la conquista del nicho de su especialidad suele estar precedido de vericuetos por vías muertas y de intereses colaterales alejados del cliché establecido.

Pero, si en Freud su arribada a la psicología y a la psiquiatría fue un hecho tardío, tras no encontrar acomodo ni éxito en sus hipótesis científicas más biológicas, en Piaget resulta que sus innegables aportaciones a la ciencia de la psicología se formulan en el caldo de cultivo personal de una pasión por la filosofía especulativa y por la religión de corte intimista. Lo que el profesor Vidal nos cuenta con detenimiento y maestría en esta biografía del joven Piaget son los jalones de una evolución personal que aspiraba a resolver todos nuestros problemas de comprensión del mundo y de nuestra estancia en él.

La biografía que comentamos indaga con detalle, y en algunos puntos con esmero, los itinerarios del pensamiento del suizo Jean Piaget (1896-1980) en sus dos primeros decenios, desde que despunta como brillante alumno de secundaria en su Neuchatel natal hasta que se desplaza a Zürich para profundizar en el estudio de la psicología. El trabajo de revisión bibliográfica y el de consulta de archivos privados es realmente importante, y la monografía en su conjunto es un perfecto modelo de buen hacer investigador.

La obra se concentra sobre todo en examinar los escritos iniciales de Piaget y en analizar todo el ambiente intelectual de la Suiza *romande* de principios de siglo. Y así se nos muestra un joven brillante, de pluma fácil y de carácter apasionado y ambicioso, que trata de sobrenadar y encontrar su propio camino en medio de tensiones religiosas, del rechazo, tan de moda en la época, al positivismo, al mecanicismo y al determinismo de la ciencia contemporánea, y de la crisis que provocó en el mundo de las ideas la experiencia de la Primera Guerra Mundial.

Piaget empezó a interesarse por la biología a una edad inhabitualmente temprana. Llegó a tener un cierto reconocimiento científico, aún siendo alumno de secundaria, como especialista en la clasificación de los moluscos de agua dulce de los lagos suizos, tema sobre el que publicó una veintena de artículos.

El inicio en la práctica taxonómica le introduce en los hábitos de objetividad científica y en los problemas de fundamentación epistemológica de la biología de entresiglos. Vemos a un joven Piaget atrapado en una concepción de la evolución más lamarckista que darwiniana, con pleno desconocimiento de la genética mendeliana y con una aproximación más naturalista que biológica al tema de la clasificación de especies.

A la pasión por la naturaleza se le entrecruza una nueva pasión juvenil: el descubrimiento de la filosofía de Henri Bergson. En particular, la lectura de la *Evolución creadora,* con su concepto de *impulso vital* como negación del determinismo científico, contribuye a dar cuerpo a su interés por encontrar significados y destinos más altos que los que parecen residir en el materialismo metodológico de la ciencia natural. A ello contribuye también su formación religiosa, un protestantismo poco dogmático y muy enfocado al mundo interior. La experiencia de la Primera Guerra Mundial le supone, como a todos los jóvenes de su generación, un revulsivo definitivo que le obliga a ajustar los ideales al contraste de la realidad histórica más inmediata.

Todo ello se plasma en una serie de escritos breves y en dos de mayor longitud: el poema en prosa *La Misión de la Idea,* sobre su propio proyecto metafísico-religioso, y la novela autobiográfica *Recherche,* en la que Piaget trata de hacer una revisión de sus pasados ideales misticistas y presenta un nuevo proyecto de relaciones entre la fe y la ciencia y de reconstrucción moral para su generación.

El autor de esta biografía sabe recorrer con detalle todos los pasos de la evolución intelectual del joven Piaget, poniendo especial énfasis en documentar y pormenorizar el contexto cultural en que se desarrolla. En este sentido, esta biografía del joven Piaget vale también como historia de la cultura de la Suiza de habla francesa de principios del siglo XX. Las contradicciones con la propia autobiografía que Jean Piaget publicara en 1952 no son ocultadas por el autor, quien señala las disparidades y los espejismos que sobre la propia historia se revelan cuando un sujeto de 55 años trata de reflexionar sobre su primeros veinte años de vida.

Fernando Vidal, en particular, insiste en subrayar dos ideas erróneas sobre la evolución inicial de Piaget. La primera corresponde a la importancia de su práctica

biológica sobre sus concepciones posteriores: un examen detenido de sus publicaciones iniciales muestra a un Piaget más orientado a la historia natural que a la biología, a la clasificación de formas anatómicas que al estudio de los procesos que mantienen vivo a un organismo. «El origen de su perspectiva "biológica" está menos en la biología científica que en una metafísica de la vida que él relacionó de forma peculiar con las cuestiones de la clasificación zoológica».

La segunda concepción errónea sobre la evolución de Piaget corresponde a su vocación epistemológica. En los veinte primeros años de la vida de Piaget, pese a sus trabajos científicos de campo, no aparece una preocupación epistemológica que pudiera preludiar la obra del Piaget maduro. El influjo de Bergson fue en el joven Piaget origen de una intensa especulación metafísica, religiosa y ético-social. Pero, así como las investigaciones sobre los moluscos fueron abandonadas de golpe y para siempre tras ser el objeto de su tesis doctoral, del mismo modo el interés por la epistemología aparece también súbitamente en un período posterior al del Piaget obsesionado por renovar el cristianismo y la sociedad de la posguerra.

Profesor Vidal no lo menciona, pero se advierte en su biografía un antes y un después, un corte biográfico entre lo que será la vida del Piaget maduro y entre lo que fue la del Piaget en formación. En este sentido, el título del libro es explícito: trata de un Piaget que no es nuestro Piaget, de un Piaget otro, distinto, tremendamente real y de carne y hueso, pero que es realmente anterior y en buena medida ajeno a lo que para nosotros representa el nombre y la obra de uno de los científicos más influyentes de nuestro siglo. El lector de esta obra debe ser consciente de ello.

Ramón Pajares Box

MARTÍNEZ, M.: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998, 134 pp. ISBN: 84-330-1334-31.

La colección «Aprender a ser», que recoge uno de los lemas del Informe Delors, dirigida por M.ª Rosa Buxarrais (del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona), se está convirtiendo en un referente imprescindible en el campo de educación en valores. Con más de diez volúmenes publicados, está logrando emular lo que ha sido la colección «Alauda» de Anaya, dirigida por Fernando González Lucini. En efecto, con este cierto cambio en el orden de prioridades en los noventa, ejemplificado en nuestra reforma educativa, de que la educación, además de la labor instructiva y cultural, debe formar en los valores comunitarios, se demandan crecientemente orientaciones sobre cómo la escuela pueda acometer dichas tareas.

El libro que reseñamos del profesor Miquel Martínez (perteneciente al mismo grupo que la directora de la colección) afecta a un punto clave en la educación moral: sin un compromiso social y ético del profesorado, huelgan otras especificaciones metodológicas, aun cuando sean necesarias. El contrato moral sería expresión de la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación, fruto de una preocupación y compromiso recíproco, entre el profesorado y la institución educativa en primer lugar, y con la comunidad social, en segundo. Esta base hará posible «el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral» (p. 109).

La primera parte *(Sobre el profesorado)* se dedica, como entrada, al análisis de la función del profesorado y del papel de la

escuela, dentro de los cambios sociales en este final del milenio. Si bien el perfil del profesor parece requerir cambios para acometer las funciones demandadas, que se han de asentar ya en la formación inicial y permanente, se precisan también apoyos sociales a la labor docente. La parte segunda *(Condiciones para la construcción de valores en la escuela)* aborda qué condiciones debe reunir la escuela (y, congruentemente, el contexto social y político) para ser un escenario propicio que posibilite la construcción de valores éticos, personales y de educación de la ciudadanía. En nuestra sociedad pluralista, una «propuesta de mínimos para educar en valores» apunta a una base consensuada de la que partir, sin desdeñar aspirar a unos máximos. Además del cultivo de la educación moral en el ámbito formal, en el currículum (dimensiones cognitiva, emocional y volitiva); más prioritariamente, «el escenario de la escuela debe estar impregnado de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ellas aprenden» (p. 54).

El capítulo tercero *(Proyecto educativo, educación en valores y desarrollo moral),* el más extenso, se dedica a cómo integrar en los proyectos educativos institucionales las acciones educativas en este terreno. Para ello, se incide en el modelo de ciudadanía requerido en nuestra sociedad, el clima moral del centro escolar y el contrato moral del profesorado. Un currículum en educación moral no puede funcionar sin un compromiso moral del profesorado. A su vez, plantea especiales problemas en nuestras sociedades complejas, que analiza en el apartado 2.2. Por su parte, en cuanto a las pautas para integrar la educación en valores en la práctica pedagógica, apuesta por una acción educativa integrada el medio escolar y social, que posibilite la construcción de una personalidad moral, para lo que el proyecto educativo de centro puede convertirse en un pretexto para determinar y acordar el clima moral adecuado. Esto supone plantearse, por los equipos docentes, cuál es el modelo de ciudadanía y de educación al que aspiran, llegar a acuerdos tanto sobre el modelo de educación en valores, como sobre las acciones a llevar a cabo colegiadamente. Las acciones educativas se desarrollan en el ámbito formal de los contenidos de actitudes en las áreas curriculares, en los espacios específicos dedicados a la educación moral, así como en la atmósfera moral que, a nivel institucional, impregna el centro educativo. Miquel Martínez sumariza los principales modelos de educación en valores y dimensiones a cultivar en la personalidad moral (autonomía, diálogo, convivencialidad y juicio moral), ya tratados en otros trabajos conocidos del Equipo de Barcelona. La cuestión última es cómo pueda insertarse este tipo de educación en las tareas cotidianas del centro, sin quedar como documentos burocráticos con escaso valor real en la práctica. Para ello se propone una metodología de proceso que permita el acuerdo del profesorado.

El último apartado de este capítulo se dedica al *contrato moral del profesorado.* Ya hemos reseñado la convicción, que compartimos, de que, en último extremo, cualquier orientación metodológica debe asentarse, como contexto previo, sobre el compromiso moral del profesorado, que posibilite armonizar y articular los criterios y ámbitos de actuación recíprocos. Ahora bien, lograr dicho compromiso no es fácil. Se han asestado sucesivos golpes en las condiciones de trabajo educativo y en el apoyo social, que no hacen atractivo el oficio de educar a la ciudadanía, sustento de dicho compromiso. Pues no se trataría sólo de un código deontológico que, por su ambigüedad entre lo jurídico y lo ético, no nos llevaría muy lejos, sino de la generación de un clima que haga posible asumir de un modo decidido la tarea educativa. Se requiere, por tanto, ir reconstruyendo los contextos de trabajo, de modo que se pueda elaborar «un código mínimo a compartir

y practicar en su ejercicio profesional por la totalidad de los miembros de un equipo de profesorado» (p. 121). No obstante, como analiza el autor, habría algunos criterios que guiaran el compromiso compartido o moral del profesorado.

Estamos en un tiempo en que, a falta de otros mecanismos de articulación, se recurre a pactos. J. Baubérot (*Vers un nouveau pacte laïque*. París, Seuil, 1990) ha hablado de la necesidad de un pacto que permita la cohabitación de grupos e individuos heterogéneos en una sociedad y escuela crecientemente multicultural. Juan Carlos Tedesco, en un buen libro (*El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995), ha argumentado que el ejercicio de la educación precisa una nueva articulación entre Escuela y sociedad, que permita ampliar el espacio educativo y, sobre todo, hacerlo congruente. La verdad es que los contratos o pactos no pretenden tener una realización formal entre partes signatarias, desde que Rousseau lo propuso como una ficción útil, y luego con Rawls o Habermas, son ideales contrafácticos para juzgar, como referente, lo que debían ser las acciones humanas razonables. Por ello mismo, dicho contrato moral será siempre parcial, no total o definitivo, resultado de los sucesivos solapamientos que, en los diversos niveles (departamento, centro, comunidad escolar, etc.), se van entrecruzando en los progresivos consensos o acuerdos.

Siendo irrenunciable la labor que los centros educativos tienen que desempeñar en este terreno, hay, sin duda, una cierta irresponsabilidad, cuando no hipocresía, en dejarlos solos en estas cuestiones: la sociedad delega en la escuela aquello que es incapaz de resolver, y de lo que se exime. Además, las condiciones de esta delegación han cambiado radicalmente de las que había antes. Ahora no existe un cuadro de referencia claro en el que educar, que oriente sin graves conflictos la socialización y educación. Se pide a la escuela que eduque y, al mismo tiempo, en determinados casos, se cuestiona la legitimidad necesaria para responder a dicha demanda. Por eso, la tarea educativa, en este final de milenio, no puede asentarse debidamente sin una reformulación del proyecto ilustrado de educación. A esto podemos llamarlo «pacto educativo» o «contrato moral». El libro de Miquel Martínez viene a incidir en esta dimensión fundamental, que está en la base de las formas metodológicas posteriores.

Antonio Bolívar

MUNÍN, H. (comp.): *La «autonomía» de la escuela: ¿libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*. Ed. Aique, 1998, ISBN: 950-701-556-6.

El objetivo de esta compilación es el de enriquecer el debate sobre la reforma educativa en España y América Latina a través de la presentación de la discusión sobre la autonomía y libertad de la escuela en Alemania, conceptos que, por su relevancia en el ámbito de la política educativa, están siendo muy debatidos en la última década. La importancia de este debate pedagógico internacional se centra en el desafío de combinar las conocidas medidas de mayor libertad en las escuelas así como la reducción del presupuesto educativo público con el mantenimiento de la igualdad de oportunidades educativas. A esto añadimos la correspondencia con una sociedad que, al mismo tiempo, no quiere renunciar a su Estado de Bienestar.

Los autores de esta compilación (Helena Munín, Hermann Avenarius, Hans-Günter Rolff, Lehrerverband Deutscher, Roland Glaser, Rolf Dubs, Manfred Weiss, Ulf

Preuss-Lausitz y Helmut Heid discuten sobre el concepto de autonomía y apuestan por el fortalecimiento de la sociedad civil en las escuelas. A continuación, presentamos las aportaciones de cada uno de ellos.

En el primer apartado de esta obra, Helena Munín introduce el concepto de autonomía de la escuela y el de libertad en el contexto alemán, llegando a conclusiones como las siguientes:

- La opinión pública en general está a favor de la *libertad* de la escuela, porque se considera que una escuela más libre con respecto al Estado dará más poder a sus participantes y resultará una escuela *más democrática, más eficiente, más pluralista* y *de mejor calidad*.
- Por otro lado, hay que tener en cuenta que la produción de calidad no depende únicamente de la libertad de la escuela, sino del origen social del alumnado y del trabajo pedagógico en el aula.
- Y entre algunos de los aspectos tratados en el caso alemán, Munín se refiere al intento de hacer un balance entre la mayor libertad y el menor financiamiento estatal. De esta forma, la autonomía con determinados apoyos estatales se convierte en un instrumento para potenciar los recursos de todo tipo en las escuelas, con el objetivo político de la distribución progresiva de la educación.

En el segundo apartado, Roland Glaser trata el tema de la autoadministración escolar así como sus límites y posibilidades. Considera que el sistema educativo público está sujeto a la responsabilidad del Estado. Debe abstenerse, por tanto, de parcialidades religiosas, de políticas de partidos, así como de asociaciones civiles, estando abierto a la variedad de convicciones en la sociedad. En cuanto a la definición de límites en este espacio de decisión de la escuela, se deja en manos de la legislación.

Hans-Günter Rolff dedica el tercer apartado a la autonomía para diseñar la escuela y la relevancia de los docentes como sustentadores del desarrollo institucional. Considera que las perspectivas del futuro institucional por parte del conjunto de la escuela sólo pueden surgir de la cooperación de todo el cuerpo docente así como del intercambio con los alumnos y los padres. Contar con una buena dirección escolar va a posibilitar el desarrollo de un programa institucional elaborado conjuntamente que permita crear una cultura cooperativa y comunicativa en la escuela. La autonomía para diseñar la escuela implica, entonces, considerar las relaciones sistémicas entre la dirección y el cuerpo docente, los alumnos y los padres, así como la inspección y los sostenedores.

Deutscher Lehrerverband, en *La asociación alemana de docentes*, habla de espacios de responsabilidad y libertad frente a la autonomía. Por tanto, la libertad frente a algo o a alguien, así como la libertad para hacer algo, implica a su vez una obligación frente a las normas de reconocimiento general de sanción democrática.

Rolf Dubs entiende las escuelas autónomas como un objetivo deseable, justificando esta idea especialmente a través de los docentes y las autoridades educativas que ven en ella una alternativa razonable frente a las tendencias centralistas observables en todo el mundo. Se refiere más concretamente al desarrollo y conducción de las escuelas que merman su capacidad de innovación y flexibilidad.

Manfred Weiss dedica otro apartado a la microeconomía de la educación. Este concepto surge como una disciplina especial debido a la necesidad de encontrar nuevas formas de resolver problemas, tanto en pasíses industrializados y Estados de Bienestar, como en países del Tercer Mundo. Su aporte científico permite esperar una visión más detallada sobre el modo de

funcionamiento de los mercados educativos reales y con ellos, una discusión más objetiva sobre la solidez de la solución de mercado en el área educativa.

Ulf Preuss-Lausitz debate si son mejores las escuelas privadas o las públicas. Toma como referencia los planteamientos de Ingo Richter, según el cual todas las escuelas, aun las privadas, están sujetas a los artículos 7 y 20 de la Constitución, es decir, sujetas al Estado Social en su objetivo de compensar la desigualdad y promover un aprendizaje común al servicio de la sociedad. Entre los argumentos a favor de la privada, destaca la *identidad, libertad, predisposición a las innovaciones pedagógicas* y *la excelencia*. Se destaca especialmente la *formación de la identidad* como idea común. Y como alternativa frente al desarrollo de las escuelas privadas, contempladas de una manera más positiva que las públicas, el autor plantea la *reforma continua del sistema educativo*, especialmente en cuanto a la conexión entre la reforma en el interior de la escuela y la reforma del sistema educativo. Según este autor (1993), la libertad y la multiculturalidad deberían realizarse en el interior de la escuela común para todos.

Y por último, las aportaciones de la relación entre la reforma al interior de la escuela y la reforma del sistema educativo, de Helmut Heid, se centran en que las medidas de reformas internas de la escuela chocan una y otra vez con los límites de los principios de funcionamiento y las condiciones de éxito de la sociedad. Y, aunque sea utópico encomendar y sobreexigir a la enseñanza y a la escuela la solución de problemas que son responsabilidad de la política y la economía, este compromiso debe extenderse también a la acción pedagógica y, con ello, al desarrollo del sistema educativo en su conjunto, en tanto que forma parte del subsistema de la práctica social.

Una vez expuestas en líneas generales las aportaciones de los participantes en esta compilación, simplemente me gustaría añadir algún aspecto más. Este análisis, dirigido especialmente a los actores del sistema educativo, resulta útil a la hora de tomar decisiones sobre las reformas de los sistemas educativos en lo que compete al margen de libertad y autonomía que se deja a las escuelas, manteniendo a su vez los principios de equidad y, en consecuencia, de calidad. Las experiencias sobre la construcción de una mejor autonomía en la práctica, así como el debate sobre la misma, retroalimenta y enriquece el objetivo de mantener la igualdad de oportunidades correspondientes a un Estado de Bienestar.

Inmaculada González

PLATÓN: *Mitos*. Introducción: Carlos García Gual. Actividades: Félix García Moriyón. Madrid, Ed. Siruela, Col. Escolar de Filosofía, 1998, 192 pp. ISBN: 84-7844-408-4.

Podemos decir, sin duda, que Platón es el primero de los grandes filósofos que ha dejado una obra escrita importante respondiendo a las preguntas fundamentales de la filosofía: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Qué es la verdad? ¿Qué es el bien? ¿Qué es la belleza? ¿Cuál es nuestro destino final?, etc.

Platón ha dado respuesta a estas preguntas utilizando el diálogo con los mitos. Esta fórmula, dotada de una incuestionable calidad didáctica, permite exponer las ideas utilizando una simbología muy viva y sugerente, cercana al receptor, al que se le incita a la reflexión serena y profunda.

Además, los mitos llegan más lejos que los razonamientos y observan lugares trascendentes, como por ejemplo el destino de las almas en el otro mundo o las ciudades utópicas. Su utilización obliga al lector a observar los límites de la razón empírica frente a la imaginación y a confiar en esos relatos de fondo mítico para orientar su vida.

Es tal la capacidad de sugerencia de los mitos, que Carlos García Gual los ha agrupado en este volumen para obtener una mejor comprensión de lo que, cada uno de ellos, ofrece como reflexión filosófica.

Los textos no aparecen anotados; sin embargo, la realización de las actividades propuestas por Félix García Moriyón no sólo suplen esta aparente carencia, sino que resultan al joven lector de más ayuda que las notas, por su carácter eminentemente práctico y por el valor didáctico de las mismas. En estas actividades se ayuda a la reflexión del hombre del siglo XXI a través de unos mitos propuestos hace siglos y que, sin embargo, siguen perfectamente vigentes hoy.

Después de una introducción al concepto de mito y a la relación de la mitología y los poetas que se plantea en las primeras páginas del libro, y antes de dar paso a los textos propiamente dichos, el autor hace una breve introducción a cada uno de los mitos que se van a leer después, mencionando la agrupación temática que se ha observado.

En primer lugar, se presenta el mito de Prometeo a través del diálogo titulado *Protágoras*. El mito ilustra la afirmación platónica de que la virtud (areté) puede enseñarse y debe ser común a todos los individuos que participan en una democracia. Lo hace sobre el episodio de Prometeo y Zeus, pero obviando muchos de sus elementos y personajes; es decir, el sofista reescribe el mito con una intención significativa propia y recrea los detalles a su antojo.

Para ilustrar el mito de Eros y los seres demediados se elige el bien conocido diálogo de *El Banquete,* con Aristófanes como relator, que funciona como una alegoría fabricada sobre una pauta tradicional para explicar el Amor desde el punto de vista de los socráticos.

Dentro del tercer tipo de mitos que, lejos de la alegoría, revelan una verdad que no tiene traducción clara al lenguaje lógico, se encuentran tres relatos sobre el destino del alma: el viaje al Más Allá, el juicio en el Hades y el destino futuro del alma (*Gorgias, Fedón* y la *República*). *Gorgias* está más acorde con un modelo tradicional, sencillo. En *Fedón* se da importancia al escenario donde se desarrolla la acción; pero donde más se desarrolla la alegoría del escenario infernal es en la *República*.

Ya en los diálogos de la edad vetusta, el filósofo ateniense vuelve a tiempos pasados mejores para tomar de allí elementos con los que elaborar sus mitos: la antigua Atenas, el reino de Cronos, la Edad de Oro, la Atlántida...

Se incluyen, también, otros mitos breves: *Las cigarras, El mito de Theuth*... que, no por ser menos divulgados, carecen de interés didáctico y argumentativo. Y, sobre todo, contribuyen a considerar los límites de la razón empírica para explicar el mundo.

V. Malvar Ferreras

MAYORDOMO, A.: *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel Educación, 1998, 248 pp. ISBN: 84-344-2620-X.

Aprendizaje cívico es la feliz expresión que el profesor Alejandro Mayordomo ha elegido como título de su reciente obra, que viene, de algún modo, a continuar su investigación, hace ya varios años iniciada, en torno a temas tales como la socializa-

ción, educación social, política educativa, democracia, participación, ciudadanía, etc.

Nos encontrarnos ante una obra de verdadero interés para elaborar un marco conceptual sobre qué es la educación cívica. El autor realiza una recapitulación de las distintas, numerosas y variadas aportaciones que, sobre esta cuestión, se han hecho en los últimos años en un esfuerzo de síntesis y exposición, de tal modo, que ofrece una visión de conjunto muy acertada para el lector interesado.

La formación histórica del autor asegura un sólido cimiento para el libro; se manifiesta especialmente en los dos primeros capítulos que, aunque parcos en subdivisiones o epígrafes, son una buena síntesis en un centenar de páginas de la relación entre educación, identidad nacional y ciudadanía en la historia contemporánea, donde presta especial atención a Europa (capítulo 1), la educación cívica en la historia educativa de España, de la Ilustración a 1970 (capítulo 2).

En el tercer capítulo, realiza una lectura pedagógica de la problemática sociopolítica actual, centrando su atención en dos aspectos. En primer lugar, analiza cómo el uso consciente de la libertad y la participación son —dice el autor— una «construcción personal y cívica». Después, aborda dos grandes conceptos en la educación cívica, democracia y ciudadanía, en cuanto a objetivos pedagógicos.

La educación cívica, en cuanto formación para el civismo, la aborda en el capítulo cuarto y probablemente éste sea el capítulo teórico central del libro. En el quinto y final se muestran dos caminos diversos seguidos por la pedagogía cívica en dos marcos geográfico-culturales distintos, aunque relacionados: Europa y América Latina.

La reflexión teórica que hace sobre la educación cívica resulta sugerente. Probablemente es más adecuado utilizar en castellano la expresión «educar —o formar— el civismo», de la que el autor hace uso, en lugar de la más extendida «educar para la ciudadanía», de herencia anglosajona.

Se pasa revista en el libro a qué valores y capacidades, necesidad y significado tiene una cultura cívica. También al sentido y necesidad del aprendizaje para la ciudadanía, así como al concepto y dimensiones de la educación cívica. Por último, presenta las nociones de democracia y civismo en la escuela.

Personalmente hubiera deseado, al hilo de la lectura del libro, que ese capítulo cuarto se hubiera ampliado: poder conocer con mayor profundidad la propia, y seguro rica, reflexión y apuesta personal del autor sobre la educación cívica. Quizá su intención es algo más que dar respuestas hechas, mostrar, llamar la atención del lector sobre puntos candentes y relevantes hoy, para hacerle pensar en caminos a tomar para suscitar ese aprendizaje cívico.

La bibliografía final puede ser de utilidad para quienes se inician en este tema, así como para quienes ya llevan tiempo trabajando en torno a la educación cívica, tanto a nivel teórico, como práctico, ya que es una buena recopilación de publicaciones del área, prestando especial atención a autores de Europa y América Latina, cosa poco usual en otras obras similares, donde el mundo anglosajón es, habitualmente, el rey, o, al menos, el protagonista principal de la educación cívica, de la que, por cierto, tan necesitados estamos. La obra del profesor Mayordomo es, en conclusión, una aportación en la línea de una fundamentación histórico-teórica de la educación cívica.

Concepción Naval

IZUZQUIZA, I.: *La profesión de fe del vicario saboyano, de Jean-Jacques Rousseau*. Madrid, Colección Materiales/ Filosofía y Pensamiento, Alianza Editorial, 1998, 139 pp. ISBN: 84-206-5726.

Con frecuencia la enseñanza de algunas disciplinas, incluida la filosofía, se ha convertido en una simple memorización de fechas, autores y doctrinas. Pero, si la memorización de conceptos claves es necesaria, sería un fallo si ello no viene acompañado del entender que implica la lectura directa de textos significativos que fomenten la comprensión, el espíritu crítico y la discusión participativa de las ideas expuestas. En esta línea parece asentarse esta colección de Alizana que pretende acercar al público en general, pero especialmente a los estudiantes de bachillerato y primeros cursos de la Universidad, aquellos textos que, por su relevancia, han tenido un gran impacto en la historia del pensamiento y de la humanidad. Para la consecución adecuada de este fin, cada texto es detalladamente desmenuzado y explicado por un experto en el tema. Concretamente, el texto que nos ocupa es el número dos de esta colección, dedicado a la *Profesión de fe del vicario saboyano*, de Rousseau, presentado y comentado por el profesor Ignacio Izuzquiza. Un texto que Rousseau incluye en el libro IV de su famosa obra *Emilio o la educación*, publicado en 1762, como una de las lecciones básicas que Emilio debe recibir en su etapa de formación, concretamente entre los 15 y los 20 años, que es, según Rousseau, la «edad de la razón y las pasiones».

Para su adecuada comprensión, comienza Ignacio Izuzquiza situando el texto en el contexto de la obra y las obras del autor y de la época. Destaca la importancia que tuvo el texto para la propia vida de Rousseau, ya que fue condenado por el Parlamento de París. Ello implicaba una vida errante, entre el rechazo no sólo de las Iglesias, tanto protestantes como católicas, sino también por parte de sus amigos los filósofos ilustrados. Para los primeros era inadmisible la defensa de una religión natural basada en el sentimiento interior y que dejaba en entredicho el papel de la revelación. A los segundos les chocaba tanto la defensa de un cristianismo sincero y primitivo, como la relevancia que se daba a la figura de Cristo. Pero, incluso, señala Izuzquiza, el texto también contrariaba el orden político existente con tesis cercanas al *Contrato Social*, obra que había publicado el mismo año que el *Emilio*, y donde defiende claramente el valor de la soberanía de la voluntad popular.

Sentadas estas bases, pasa Izuzquiza a analizar las ideas o núcleos temáticos básicos del texto. Destaca, en primer lugar, los artificios retóricos que emplea Rousseau para introducir la confesión, donde cada personaje y su entorno tienen un sentido. Así, el valor conceptual de la figura del vicario sobresale por encima del resto, estando representada por un sacerdote católico que habiendo tenido problemas con la autoridad eclesiástica aparece, sin embargo, como el símbolo del hombre bueno por naturaleza, sencillo, sin aspiraciones de poder y riquezas, sin conocimientos. A él corresponde exponer los principios fundamentales de una religión que brota del fondo mismo de la conciencia, guía que ilumina la razón. En el texto aparecen otras categorías básicas como el «amor de sí mismo» y el «orden del mundo». El «amor de sí mismo» es, como muy bien señala Izuzquiza, una de las columnas vertebrales del pensamiento de Rousseau y viene a significar la armonía consigo mismo, que desemboca en una defensa del sujeto autónomo. En oposición a esta armonía del hombre consigo mismo está la otra categoría roussoniana del interés propio o la

corrupción. La religión verdadera será la que parte de esta armonía que une al sujeto autónomo y contento de sí con el orden de la naturaleza y del mundo. El mal será la ruptura de esta armonía.

Además, a lo largo del texto, tal como va poniendo de relieve Izuzquiza, Rousseau juega con la discordancia entre la razón y la conciencia o sentimiento interior. Ello no significa que Rousseau niegue el valor de la razón, pero su autonomía queda delimitada por la conciencia. La religión no será más que una consecuencia del ejercicio de la razón natural y nadie puede exigir su propiedad ni su verdad, como ocurre en las religiones reveladas. Es una religión de virtud y tolerancia que permite el contacto directo, sin intermediarios, sin instituciones, de cada ser humano con Dios.

Aclarados estos conceptos, Izuzquiza analiza las distintas cadenas argumentales de la *Profesión de fe,* indicando las páginas de referencia, lo que permite al lector ir palpando las secuencias del discurso. Por último, después de presentado el texto, ofrece Izuzquiza una serie de actividades que pretenden ayudar a exprimir aún más sus posibilidades. Ello viene también complementado con un diccionario básico donde se explican las categorías fundamentales que Rousseau ha empleado en el texto y que, en algunos casos, son referencias esenciales de todo su pensamiento. Acaba Izuzquiza ofreciendo una selección bibliográfica para la posible profundización en el texto y en el pensamiento de Rousseau.

Para concluir, debemos señalar que nos parece muy acertada la introducción que Izuzquiza nos ofrece del texto, porque combina equilibradamente rigor con claridad. Por ello, si esta colección sigue con estos parámetros, será un acierto editorial, de gran utilidad como herramienta de trabajo para todos los que deseen transitar por la senda del pensamiento.

Amable-Ángel Fernández Sanz

ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.; JORDÁN, J. A.; JOVER, G.: *Ética Docente.* Barcelona, Ariel, 1998, 184 pp. ISBN: 84-344-2625-0.

Parece que afortunadamente la educación vuelve la mirada a aspectos éticos que habían estado postergados en favor de la pura tecnología educativa. La historia reciente nos ha mostrado crudamente que la instrucción técnica de los pueblos no es la panacea que asegura una humanidad mejor. Ni los alemanes en 1939 eran ciertamente personas sin «ilustración», ni las computadoras son aparatos desconocidos en la antigua Yugoslavia. Es obvio que, si queremos hacer de la educación una herramienta útil para el desarrollo moral de los pueblos, una herramienta que realmente ayude a evitar catástrofes humanitarias como las que ha padecido la próspera Europa en este siglo que termina, debemos pensar acerca de la dimensión ética de la actividad docente y no sólo sobre los aspectos instrumentales de la misma. Este libro escrito por los profesores Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover es una seria reflexión sobre los asuntos éticos de la docencia, no desde el punto de vista de la educación en valores, sino desde el análisis de la fundamentación ética de la práctica profesional docente.

Ya en el prólogo el profesor Altarejos nos sitúa en el epicentro del problema que ha supuesto para el pensamiento la adopción de la racionalidad instrumental. Una adopción que lleva implícita la ruptura entre la teoría y la práctica y el abandono de una auténtica praxis en el sentido aristotélico del término. Esta actitud provoca una consideración técnica de la enseñanza en la que, en el mejor de los casos, la ética es un adorno. En la educación esta solución no es válida ya que, si bien en el resto de actividades *el bien ético de las profesiones es el beneficio del cliente, en la docencia,*

su bien ético es hacer ético al cliente (p. 14). Esta realidad constitutiva de las profesiones educativas otorgan a su ética profesional un carácter peculiar.

El primer capítulo del libro, «La educación como profesión asistencial», también del profesor Altarejos, pretende, a partir de un análisis filosófico e histórico de los términos profesión y profesionalización, reconsiderar el carácter esencial de la profesión educativa como una actividad que no sólo requiere competencia técnica sino que necesita retomar su sentido tradicional de actividad ligada a la praxis y a la vocación.

En el capítulo titulado «Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿Simple receta o signo de una nueva educación?», el profesor Ibáñez-Martín parte del análisis de la situación del pensamiento contemporáneo marcado principalmente por dos aspectos. Primero, por una gran desconfianza en que la racionalidad instrumental sea capaz de agotar el sentido del ser humano, y segundo, por la necesidad de recuperar la reflexión en torno a las dimensiones que realmente inciden en quiénes somos: el amor, la admiración... En esta situación, se abren nuevas perspectivas para el mundo educativo, perspectivas más ligadas al pensamiento ético y a la reflexión sobre qué queremos hacer del ser humano cuando lo educamos. El autor no sólo plantea el tema teóricamente sino que aporta algunas claves prácticas que pueden colaborar a marcar la dirección de la actividad educativa, entre las que podemos destacar las siguientes: la necesidad por el abandono de un neutralismo que se apoya en una falsa concepción de la autonomía, la necesidad de que el educador recupere el papel de guía moral que tradicionalmente ha tenido y la recuperación de dimensiones olvidades y con mala prensa en la sociedad actual como el esfuerzo.

El primero de los dos artículos escritos por el profesor Gonzalo Jover en este libro lleva por título «Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente». En él, aborda el problema de la deontología educativa desde tres vertientes: primero, desde el punto de vista sociológico relacionando la creación de códigos deontológicos con la profesionalización de la actividad. El cambio en la consideración de las características profesionales aconseja que no pongamos excesivas esperanzas en el recurso deontológico como el recurso que va a profesionalizar por sí solo la actividad docente. Posteriormente el autor analiza el significado normativo que posee la ética deontológica como posible aspecto regulador de la actividad educativa; sin embargo, este aspecto plantea numerosos problemas en una actividad cuya principal esencia profesional es el juicio práctico en situaciones concretas. La tercera forma de acercarse a la deontología va a intentar responder a las objeciones de las anteriores proponiendo como solución la reflexión en torno al carácter pedagógico que deberán tener estos códigos, que no deben ser un simple recetario detallado de obligaciones, sino que deben ser entendidos como marcos de interpretación enraizados en la cultura profesional y que ayudan a construir un determinado tipo de juicio.

El cuarto capítulo, también escrito por el profesor F. Altarejos, nace como un intento de superar una concepción estrecha de la deontología docente, entendida ésta como algo externo al educador, que consiste en una serie de derechos y deberes y que actúan como árbitro entre los docentes y la sociedad. Para el autor de este artículo se hace necesaria una reflexión seria sobre un *ethos* docente, que supere el ámbito de lo valorativo y que se adentre en una reflexión acerca de los hábitos (actos repetidos que conforman la segunda naturaleza del hombre) que deben guiar la profesión. En definitiva, no es sino una reflexión en torno a las virtudes docentes, o mejor dicho en torno a la concreción que las virtudes tienen en el ámbito docente. El estudio di-

vide las virtudes en básicas, las que desarrollan la templanza y la fortaleza, y superiores, las que se refieren a la justicia y a la prudencia.

El capítulo cinco del profesor J. A. Jordán parte de la necesidad de considerar la educación como una actividad que incluye el aprendizaje técnico de conocimientos pero que debe ir más allá, de manera que ayude a las personas que los reciben a ser mejores. Se trata de considerar que toda educación tiene una dimensión moral. De esta dimensión moral de la educación nace también la necesidad de realizar una justificación pedagógica de la deontología docente que, básicamente, podría resumirse diciendo que debido al carácter esencialmente moral de la persona humana el éxito pedagógico no puede separarse de la utilización de métodos de enseñanza que respeten y fomenten la dignidad humana. La búsqueda del resultado a cualquier precio no siempre es, contrariamente a lo que pueda a veces parecer, pedagógicamente rentable. Esta dimensión moral de la actividad pedagógica debe llevarnos a afirmar que es necesario que el educador no sólo parezca poseer los valores que transmita sino que los posea realmente. No obstante, también aclara el autor que este requisito es insuficiente debido a que el profesor es también un profesional que no debe guiarse sólo por criterios morales personales sino que debe conocer las responsabilidades sociales de su labor.

En el último capítulo, el profesor G. Jover nos presenta los intentos más relevantes que se han realizado hasta ahora para elaborar diferentes códigos deontológicos para profesionales de la educación ya sea desde el ámbito docente o desde el ámbito investigador. La lectura de los mismos puede ayudarnos a entender las preocupaciones éticas que guían las actividades de las personas que trabajan en el ámbito educativo y también las imágenes que dirigen sus actividades dentro de concretas comunidades de actuación.

En resumen, si bien podemos decir que estamos ante un libro desigual debido a su estructura, diferentes artículos de autor, constituye, sin duda, un logrado esfuerzo por encarar la reflexión teórica acerca de la dimensión ética de la actividad educativa, acerca de los principios que nos permiten (a los educadores y a los beneficiarios de la educación) pensar en lo que significa ser un «buen» educador. Sin duda, este libro será de utilidad para personas que quieran reflexionar sobre aspectos relevantes a la hora de hacer de su práctica educativa una práctica auténticamente humanizadora.

David Reyero García

VARIOS AUTORES: *Matemática 2001, Diagnóstico e Recomendaçoes para o Estudio e Aprendizagem da Matemática.* Lisboa, Asociaçao de Profesores de Matemática. Instituto de Innovaçao Educacional. ISBN: 972-9053-78.

Matemática 2001 es un estudio realizado en dos años y medio, con el apoyo financiero del Instituto de Innovación Educativa, por la Asociación de Profesores de Matemáticas con el propósito de elaborar un diagnóstico y un conjunto de recomendaciones (APM) sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en Portugal. El libro es un informe basado en un conjunto de fuentes variado: datos y resultados de estudios ya existentes, bibliografía y documentos relevantes, reuniones con grupos de profesores de matemáticas de varios centros escolares y realización de una encuesta dirigida a los profesores de matemáticas.

El informe está dividido en ocho apartados. El primero presenta un conjunto de datos con el propósito de contextualizar la situación, se centra en los resultados obtenidos por los alumnos y en las características del grupo profesional de los profesores de matemáticas. Desde el apartado segundo hasta el quinto se abordan las prácticas pedagógicas: creencias de los profesores, prácticas lectivas en al aula, prácticas lectivas fuera del horario lectivo normal y prácticas profesionales del profesor. El apartado sexto se refiere a las condiciones de trabajo y el séptimo está dedicado a la formación de los profesores. El último apartado recoge todas las recomendaciones hechas a la largo del texto y apunta sugerencias sobre el papel que la APM puede desempeñar en la búsqueda de la mejora efectiva de la enseñanza de las matemáticas.

El apartado de contexto ofrece datos sobre el número de alumnos de la población escolar de los ciclos 1.º, 2.º y 3.º de primaria y de secundaria junto con los resultados en los exámenes de matemáticas; además, figura información sobre los profesores: cualificación profesional, formación académica, edad y años de servicio, pertenencia a asociaciones profesionales y desencanto con la profesión y los aspectos profesionales críticos.

El apartado segundo describe los resultados de la encuesta en cuanto a las creencias y perspectivas de los profesores sobre los objetivos de la enseñanza de las matemáticas y sobre los distintos temas de las matemáticas; se comenta además el tema de la evaluación. A modo de ejemplo he aquí las recomendaciones del apartado segundo, resultado de la encuesta realizada a los profesores: 1) clarificar los objetivos de la enseñanza de las matemáticas propuestas en el currículo tanto a nivel de formulación como a nivel de correspondencia con los objetivos generales, proporcionando una mayor integración con los distintos campos (conocimientos, capacidades y actitudes, valores) y un mayor énfasis en el campo de actitudes y valores relacionados con las matemáticas; 2) reforzar, en la formación de profesores, componentes que pongan de manifiesto la importancia de temas como la Geometría y la Estadística en el aprendizaje de los alumnos, destacando su papel formativo como instrumento de interpretación y actuación sobre la realidad; 3) hay que ofertar oportunidades de formación que amplíen y diversifiquen las perspectivas de los profesores en la evaluación de los alumnos, destacando sus aspectos formativos y su función en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y en la modificación de las estrategias de aprendizaje.

El apartado tercero es un estudio de las prácticas lectivas en el aula, que describe la frecuencia de distintos tipos de trabajo: ejercicios, problemas, exposición del profesor, trabajo con situaciones sacadas de la realidad, discusión entre alumnos, actividades de investigación, historia de la matemática y proyectos. Se consideran, además, los modos de trabajo de los alumnos, el uso de materiales y la evaluación.

En el apartado cuarto se estudian las prácticas lectivas fuera del horario normal y abarca el apoyo prestado a alumnos con dificultades de aprendizaje con vistas a la recuperación de la materia. Según la encuesta, un 31% de los alumnos son propuestos para este tipo de apoyo. Se contempla también la escuela-área concebida como un espacio de trabajo interdisciplinar. La participación más frecuente de las matemáticas en estos trabajos consiste en el uso de la estadística, incluyendo aquí la construcción de gráficos y tablas. Sigue el uso de conceptos o técnicas de fuerte cuño geométrico, tales como unidades de medida, área, perímetro, volumen, distancia entre dos cuerpos, en el segundo ciclo, áreas, volúmenes, semejanzas, lugares geométricos, transformaciones geométricas y sólidos en el tercer ciclo y transformaciones geométricas, geometría analítica

y trigonometría en la enseñanza secundaria. Además, hay actividades extra-curriculares tales como Olimpiadas Matemáticas, días o semanas matemáticos, problema de la semana o de la quincena o el club matemático. La encuesta refleja la necesidad de la revisión de la organización y el funcionamiento de los métodos de recuperación como responsabilidad de los propios centros escolares unida a formación del profesorado en diagnóstico sobre las dificultades de aprendizaje y utilización de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se aconseja dar carácter de área curricular con horario propio al área-escuela y valorar el trabajo extra-curricular.

El apartado quinto sobre las prácticas profesionales comprende el modo de preparación de las clases, los materiales utilizados en su preparación y el trabajo en colaboración con otros profesores.

Las condiciones de trabajo son el tema del apartado sexto. Se hace un análisis de las condiciones de trabajo en general (instalaciones, equipamiento y recursos) y de los recursos específicos para el área de matemáticas.

El apartado séptimo se refiere a la formación de profesores. El análisis efectuado aborda la formación inicial, continua y especializada en el marco legal vigente. Hay también una referencia a la formación académica de los profesores que respondieron a la encuesta, así como un análisis de la formación recibida en los últimos años y de sus necesidades de formación.

El texto concluye con recomendaciones y líneas de acción dedicadas a cada grupo de interesados en la educación: profesores, centros y distritos escolares, centros e instituciones de formación, administración central y regional. Se identifican y caracterizan las áreas de intervención: currículo oficial, textos escolares, evaluación, gestión del currículo y prácticas profesionales.

El libro es de interés para profesores de matemáticas, asesores de matemáticas en centros de profesores, autores de libros de texto de matemáticas, educadores interesados en las opiniones de los profesores y gestores de políticas educativas

María Luisa Moreno Martínez

ZAY, D.: *Profesores y agentes sociales en la escuela.* Madrid, La Muralla, 1998, 215 pp. ISBN: 84-7133-685-5.

La explosión escolar de los años setenta entra en los noventa en una dimensión reflexiva de aperturismo y de cambios hacia la calidad. En este marco, la proliferación cada vez mayor de las relaciones entre grupos, sociedades y personas influye en la escuela considerada ésta dentro de una dimensión sistémica. Al considerarse los sistemas como conjuntos de elementos en interacción, cualquier elemento del sistema se halla afectado por las manifestaciones de los otros y la escuela no es una excepción en el sistema social. Expresado de otra forma, las sociedades actuales requieren la progresiva adaptación y cambio de todos sus subsistemas para conjurar los riesgos de exclusión o marginalidad que puedan abrir peligrosas fisuras en el sistema. En esta vorágine, la escuela y sus profesionales requieren de manera urgente lo que pueda aportar una «ingeniería» positiva de formación y de pedagogía. Con esta magnífica justificación, el libro de Zay pretende responder a la necesidad de ingeniería para garantizar el éxito de los diferentes procesos de asociacionismo.

La presencia de personas ajenas al mundo institucionalizado provoca en los centros educativos un choque y se percibe como un elemento desestabilizador. Ha ocurrido con las asociaciones de padres y con el proyecto de voluntariado. Sin embargo, este hecho es sólo el inicio de una

tendencia creciente, que se sufre por los docentes con reacciones de rechazo o de repliegue. La forma propuesta en el libro de seguir cada colaboración externa mediante un instrumento de análisis que defina claramente los objetivos, la negociación de las demandas de los diferentes implicados y el establecimiento de un contrato entre los asociados, así como una evaluación de resultados siguiendo diversos modelos, parece ciertamente factible. El hecho de que lo que se presenta en el libro sean proyectos de colaboración ya realizados, con un seguimiento muy sistemático de los pasos en cada caso, otorga a esta ingeniería una credibilidad envidiable.

Merece la pena destacar la presentación de un instrumento de evaluación específico: el *Q. Sort*. Se define como un trío de enunciados cualitativos, un método estadístico para el análisis de la distribución y la interrelación de actitudes individuales en la evaluación por parte de un grupo de una situación determinada. Los miembros de un grupo eligen entre varias proposiciones relativas a un tema aquéllas con las que estén o no de acuerdo o les dejen indiferentes. El análisis de las respuestas permite situar la idea que tiene cada uno de los miembros de un grupo, y éste en su conjunto, del tema abordado. Fundamentalmente, sirve para evaluar el cambio de actitud antes de la formación o la colaboración y al finalizar ésta. Enseña a construir y validar *Q. Sorts* y a extraer conclusiones educativamente valiosas.

La obra presenta distintas posibilidades de análisis y modos eficaces de relacionarse con múltiples asociados, listas abiertas e indicadores pertinentes sobre puntos sensibles de acciones conjuntas. También presenta diversidad de procesos y cuadros de análisis, así como muchos instrumentos de evaluación. Este trabajo es, pues, una inteligente obra de ingeniería socioeducativa que puede dar la respuesta adecuada a las múltiples preguntas que la introducción de procesos cambiantes en la escuela pueden suscitar. Escrita con rigor, no exenta de amenidad, nos muestra el cómo y el por qué de muchos procesos que se desarrollan en Francia y que también entre nosotros han sido problemáticos.

Isabel Cantón Mayo

OLWEUS, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Ed. Morata, Col. Pedagogía, 1998, 167 pp. ISBN: 84-7112-427-0.

De corte académico pero de fácil lectura para cualquiera que se acerque a sus páginas, este texto aborda un tema de creciente interés en las sociedades actuales: las conductas de acoso y amenazas entre escolares.

Las dimensiones que está tomando este asunto en las sociedades actuales está preocupando cada vez más a padres, educadores y a toda la comunidad educativa. Los estudios estadísticos más divulgados revelan que en estas conductas de *bullying* están implicados alrededor del 15% de los escolares de enseñanza primaria y secundaria, ya sea como agresores o como agredidos. Estas cifras son preocupantes y aterradoras. Más allá de las aulas, es un problema que afecta a toda la sociedad y que, por desgracia, últimamente es portada de los periódicos y telediarios.

En el libro se confirman ideas de sentido común que existen sobre el problema, nada nuevo, por otra parte, a la vez que se destruyen algunos mitos. Consta de cuatro partes: una primera descriptiva e introductoria; una segunda en la que se dan pautas y soluciones posibles a estos comportamientos de acoso y amenaza, y una tercera parte, dedicada a los efectos del programa de intervención. El apartado final se preo-

cupa del programa básico de actuación y de otros consejos prácticos.

Los primeros estudios sobre el problema datan de la década de los setenta, en Suecia, donde varios suicidios de escolares entre los diez y los catorce años dieron la voz de alarma. Los profesores actúan poco y saben bastante, pero no tienen ocasión para hablar o no saben cómo actuar. Simplemente se hace una vista ligera sobre el asunto y se considera que es algo que siempre ha ocurrido y que pasará. Mientras tanto, alumnos y alumnas sufren situaciones agobiantes y desagradables continuamente. Se sabe que las agresiones entre los varones son más abiertas, más claras, con agresión física, mientras que entre las alumnas el acoso es más sutil y más difícil de detectar. No hay diferencias en los comportamientos de acoso y amenaza entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas. Tampoco el nivel sociocultural es determinante a la hora de establecer diferencias.

También se sabe, después de exhaustivos estudios, que la intervención de los padres y profesores consigue reducir los casos de acoso y minimiza las lamentables consecuencias de estos comportamientos. Algo tan sencillo como los recreos vigilados reduce en gran medida las conductas agresivas. Las personas que cometen agresiones (*mob*) en la infancia o adolescencia tienen una tendencia que dura años. Estadísticamente, el 35-40% de los adolescentes que eran agresores, a la edad de 24 años han sido condenados como culpables ante un tribunal por algún tipo de delito (agresión, hurto...). Controlar los comportamientos de acoso a una temprana edad podría reducir comportamientos delictivos.

Los agresores suelen ser individuos que, tras una prepotencia física y una actuación dura, esconden personalidades insatisfechas, con poco afecto, con complejos. A veces situaciones de pobreza pueden ser determinantes. Niños con poca atención materna en sus primeros años de vida, que son castigados por sus padres físicamente, que ven violencia en televisión o que no son reprendidos por sus progenitores cuando tienen conductas inapropidas son perfiles típicos de escolares agresores.

Las víctimas deben ser ayudadas por los padres y profesores a través de unas cálidas relaciones afectivas en las que se potencien sus valores de persona independiente y válida, capaz de zafarse de la agresión. Desde luego, la reprobación pública de la conducta agresiva es siempre deseable.

El autor señala también que, en muchas ocasiones, la falta de presencia de los mayores invita a la actuación en grupo de los agresores, que ven así minimizada su responsabilidad frente a los hechos y reciben estímulos de sus compinches para seguir adelante con ese comportamiento.

La última parte del libro ofrece pautas pormenorizadas de comportamiento para padres, profesores y compañeros, así como una descripción de un plan de actuación en las escuelas para analizar la situación real de cada centro y obrar en consecuencia según los resultados obtenidos.

Dada la situación actual de violencia social, este libro es muy recomendable para cualquier persona, pertenezca o no a la comunidad educativa, pero es especialmente recomendable para los responsables de los centros, quienes deben ocuparse de promover ambientes de convivencia pacífica, igualdad y tolerancia.

Victoria Malvar

TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (coord.): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico.* Salamanca, ediciones Universidad Salamanca, 1998, 244 pp.

El equipo de investigación educativa Helmántica de la Universidad de Salamanca del que forman parte T. Ausín Zorrilla, A. García-Valcárcel, E. Herrera García, F. Martín Izard, S. Nieto Martín, M.ª J. Rodríguez Conde y M.ª C. Sánchez Gómez, coordinados por el profesor F. J. Tejedor Tejedor, nos presenta un detallado y riguroso trabajo sobre uno de los tópicos centrales de la evaluación educativa: el alumno y su rendimiento académico en la Universidad. Este trabajo se encuadra en un estudio más amplio financiado por el CIDE titulado *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca.* Está claro que la evaluación educativa es uno de los temas de máxima atención en la actualidad debido a su vinculación con la calidad educativa y que, precisamente, es el alumnado el eje central alrededor del cual giran el resto de subsistemas educativos; de ahí, la importancia y pertinencia de este trabajo que presentamos.

El objetivo general del libro es descubrir cuáles son las características de los alumnos que más pueden estar incidiendo, como condicionantes, sobre la actividad docente universitaria. Para ello, la obra se divide en ocho capítulos que podríamos agrupar en tres bloques relacionados: en el primero, se contextualiza la investigación; en el segundo, se presentan y comentan los resultados descriptivos del estudio, y, en el tercero, se exponen detalladamente las relaciones existentes entre las variables consideradas en el modelo.

En el primer capítulo, como acabamos de mencionar, se contextualiza temáticamente la investigación, señalándose los objetivos específicos, la presentación del modelo, la referencia a las evaluaciones sobre docencia universitaria y la definición y operativización justificada de cada una de las dimensiones y variables seleccionadas.

En el segundo capítulo, se presentan de forma detallada las características de las poblaciones y muestras objeto de estudio, los criterios de muestreo utilizados, el procedimiento de aplicación, la descripción y clasificación de las variables seleccionadas y los instrumentos utilizados para su medición. Hay que destacar la detallada descripción de los instrumentos utilizados, principalmente, de aquéllos que han sido construidos por el propio equipo y que se presentan en su formato definitivo en los anexos de la obra.

La presentación del modelo teórico del rendimiento universitario, un modelo de entrada-proceso-producto, donde se encuadra el análisis del alumnado, así como la descripción del proceso de investigación de estos primeros capítulos dirige y da coherencia al análisis e interpretación de los resultados presentados en los siguientes.

El tercer capítulo describe las características de los alumnos consideradas como variables de entrada en el modelo, unas de contenido tradicional como son las características personales (sexo, edad, procedencia, curso) o socioeconómicas (formación y ocupación de los padres y del alumno) y otras variables menos frecuentes pero de gran peso a la hora de comprender el rendirniento universitario, como son las características psicológicas y pedagógicas (personalidad, inteligencia, autoeficacia, actitudes, hábitos de estudio, rendimiento previo).

El siguiente capítulo se centra en el análisis de las variables procesuales vinculadas al contexto didáctico y que son básicas en la explicación de la eficacia de las instituciones educativas, como son la parti-

cipación de los estudiantes en la vida institucional, la evolución de las actitudes del alumno hacia la Universidad, las relaciones profesor-alumnos dentro del aula y el absentismo o abandono temporal. Junto con los resultados descriptivos se presentan análisis de diferencias entre centros, niveles, sexos y situaciones laborales.

En el quinto capítulo, se analizan las variables de producto del modelo, considerando tanto los resultados académicos de los alumnos como su satisfacción por los estudios, así como las causas que, según los estudiantes, pueden contribuir a un bajo rendimiento.

En el capítulo sexto, se estudian las principales relaciones entre las variables de entrada, proceso y producto a través de análisis de varianza, correlaciones y *ji cuadrado,* agrupando los análisis en tres grupos: relaciones entre personalidad, inteligencia, satisfacción, rendimiento previo y rendimiento en la Universidad; relaciones entre hábitos de estudio, autoeficacia y actitudes, y relaciones entre satisfacción y asistencia a clase.

El capítulo séptimo aborda el análisis explicativo de las variables producto, es decir, del rendimiento, de la satisfacción y de la asistencia a clase. El poder predictivo de las variables seleccionadas en el estudio (sexo, centro de estudios, estudios de los padres, personalidad, inteligencia, autoeficacia, actitudes, hábitos de estudio, satisfacción por el éxito académico, rendimiento académico previo y rendimiento académico subjetivo en la Universidad) se pone en evidencia mediante técnicas de análisis de regresión múltiple, análisis de covarianza y análisis discriminante. Apoyándose en los datos, el capítulo finaliza con una aproximación a los perfiles de los sujetos con mejor rendimiento y más satisfechos en la universidad y que, en opinión de los autores, contribuyen a optimizar las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia en la Universidad de Salamanca.

El último capítulo resume los principales resultados del estudio y, a modo de conclusión, los autores se plantean cuestiones que nos hacen reflexionar sobre nuestra propia acción docente y proponer medidas que faciliten la eficacia del sistema universitario tanto en términos de rendimiento académico como de satisfacción.

En definitiva, tenemos una obra que logra uno de los principales retos de la evaluación, el de ser útil a diferentes audiencias de la comunidad universitaria además de la manifiesta relevancia teórica y científica, avalada por la seriedad y sólida formación del grupo que lleva a cabo el trabajo. Así, la presente obra nos expone un análisis minucioso de las dimensiones relacionadas con el rendimiento académico universitario, presentado con un alto rigor técnico pero sin perder el carácter didáctico que hace de este libro una referencia obligada a los investigadores, evaluadores y responsables universitarios además de servir de libro de consulta a los investigadores noveles, ayudándoles a desarrollar su propio trabajo, puesto que se describen y justifican sistemática y claramente cada uno de los pasos del proceso de investigación dentro de un marco teórico que da coherencia al conjunto.

Mercedes García García

BELLO, L: *Viaje por las escuelas de Andalucía*. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia en colaboración con la Diputación Provincial de Sevilla y Caja San Fernando, 1998, 442 pp. ISBN: 84-8051-765-4.

Inicia Azorín su Prólogo al volumen III de *Viaje por las escuelas de España* (1927) con

estas palabras: «Por un caminejo torcido y lleno de baches va marchando lentamente, dando tumbos, un carrito entoldado (...) El caballero del carrito que marcha hacia el pueblo es Luis Bello, el misionero de la Escuela, que en sus viajes por toda el área de España va a visitar la escuela del lugar que allá en la lejanía se divisa». Y así nos imaginamos al «viajante en escuelas» —«en futuridad española», escribe Araquistáin en 1928— entrando por Cádiz en ese lugar lleno de color y parco en escuelas —Andalucía—, y lo evocamos —en carruaje entoldado, a pie o en la «autedía», autobús que recibía el nombre de la empresa que regentaba la línea de Baza a Granada— visitando esas escuelas tan faltas de «cal y de canto» como repletas de abandono. Y nos representamos al viajero amable, a diferencia de aquellos otros viajeros «zumbones» del XVIII europeo, como los describe Paul Hazard, que «fingiendo mirar Europa con ojos nuevos, descubrieron sus extravagancias, sus defectos y sus mitos» que exponen con burla y sorna no disimuladas; y si éstos viajaban de modo imaginario al exterior de sus países, Luis Bello recorre la realidad interior de España en una tarea de introspección propia de su tiempo; pero, a semejanza de aquéllos, inicia su periplo movido por la preocupación por una sociedad que no le complace y con la intención de desvelar una realidad vergonzosa; también nuestro viajero, como aquellos otros «quejosos» del XVIII, se vale de la denuncia hiperrealista, del «surrealismo pedagogizante» —como se dice en el estudio introductorio, pues la dictadura militar apenas dejaba espacio a la crítica directa— para terminar llamando a la conciencia nacional en favor de la emancipación y la prosperidad y exigiendo soluciones para la postración escolar que padece media España. Y es que, como aquellos «quejosos» —en cuyos libros de viajes se inspira—, Luis Bello se siente también fracasado con respecto a la felicidad social que para él equivalía a tener conciencia de la vida individual y social, algo que pasaba por la mejora de la situación material y espiritual de las gentes, y, como paso previo, por su educación y culturización. No sorprende, antes al contrario, que el periodista-viajero, como hijo de su época, se detenga en sus jornadas en la tríada que en aquellos años se consideraba irrenunciable para lograr esa regeneración social: la escuela, la infancia y el maestro, tres elementos tenidos por vitales para ese propósito tanto en el período regeneracionista (en el que Bello comparte sus labores de periodista y escritor con el acta de diputado durante 1916-1917) como en la Segunda República en la que Bello es diputado a Cortes por el grupo azañista, además de miembro de la Comisión redactora del texto constitucional y de la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes Constituyentes, entre otros cargos políticos.

En Andalucía *las escuelas* eran pocas y, salvo alguna excepción, las describe Bello en extremo deficientes, lóbregas, sucias, en condiciones deplorables, escuelas a las que les hacía falta mucha cal y mucho canto, mucha luz y color —que son la «carne, hueso y nervio de Andalucía»— no sólo para procurar la mejora de la enseñanza, sino también para que la escuela, aupada en el simbolismo de un bello edificio, ocupe el lugar que merece en la consideración de las gentes. *El maestro* o, cuando no lo hay, el «enseñaor» o el «perrillero», con título aquél, sin título y apenas sin saberes éste, cuyas enseñanzas compagina a veces con oficios diversos y casi siempre con una situación de hambre crónica, «estos maestros cortijeros —nos dice Agustín Escolano— de «estampa rústica», vagan por toda Andalucía iniciando a niños y adultos en las primeras letras, cálculos y preces. Son maestros con «espíritu misionero» que desempeñan su labor en «escuelas fantasmas», «entreabiertas», como el maestro sin título o «maestro-ciruela»; maestros a menudo «heroicos», tanto, que en algún caso aguantan en su escuela sedentaria a pesar

de adeudárseles el salario de veinte años y de pasar hambre. Y *el niño* andaluz, que aún no se beneficiaba de lo recogido en la «Declaración de los derechos del niño» que hizo suya en 1924 la Sociedad de Naciones, sí se ve afectado por todo tipo de lacras contra las que se levanta la preocupación higiénica y eugenésica de Luis Bello; niños «pálidos», «demacrados», «nerviosos y faltos de fijeza», fruto, en alguna situación, del «vino sabio», pero sobre todo consecuencia de las difíciles condiciones de vida del niño andaluz, «descalzo», «descamisado», «desmedrado y harapiento», algo «pícaro e indómito», aunque también «despejado» y «vivaz». A esta infancia le urgía esa escuela de «cal y canto», ideal de Bello, difícil en una sociedad caciquil que sustenta su poder en la ignorancia del pueblo y sabe del poder transformador de la escuela a la que por eso desdeña: «Aquí no hace falta que sepan leer», advertía el secretario municipal de Pontones; un ideal, sin embargo, necesario especialmente en ese «corredor del analfabetismo» del que hablara Luzuriaga en 1926, que se encontraba con los impedimentos de un hábitat disperso y del trabajo temporero, y con sus inevitables consecuencias: absentismo escolar crónico, analfabetismo endémico, irrealizable proyecto social de modernización e imposible ideal personal de emancipación y libertad. Es el tema de la época: la escuela y la despensa, pero ¿por dónde empezar, dónde situar la prioridad, en la escuela o en la despensa? Bello opta, claro está, más por la escuela que por la despensa en su afán de reconstrucción nacional y por levantar una escuela popular y digna para todos.

Pero no sólo se entrevé en su viaje por las escuelas de Andalucía al Luis Bello viajero amable, sino también —como él mismo quiere— al periodista que trasciende la descripción de lo que observa y acepta el compromiso de hacer nación —«se trata nada menos que de construir una nación»—, dice, por medio de la escuela, se vislumbra al cronista que, al tiempo, asume el deber moral de socializar, de extender la cultura entre todos, grandes y pequeños, de pueblo y de ciudad, ricos y pobres, porque otorgándole la posibilidad de la educación no se hace un favor ni se otorga merced alguna al pueblo, sino que se cumple con una razón de justicia desde el momento en que la carencia de instrucción impide el disfrute de la felicidad a que aludía, es decir, de la posibilidad de tener conciencia de la vida, cuya posesión es lo que sustrae al hombre de la categoría de animal inferior en la que lo sume la ignorancia: «No quiero —dice Bello— que se le robe a nadie el gran bien de una vida íntegra por nacer pobre o entre los riscos de una sierra o en el último confín de una dehesa boyal»; por eso, la escuela es para el albense «un instrumento de trabajo», un «arma en manos de un pueblo que lucha por su propia cultura».

No obstante, es posible percibir a Luis Bello un tanto dividido en su pertenencia al regeneracionismo de los «mayores» —nace el mismo año que Baroja, 1872, y siente devoción sincera por Giner de los Ríos— y al de los «nietos» del 98, agrupados en torno a la generación del 14 —año en el que firma el manifiesto de la Liga de Educación Política junto a Ortega, Azaña y Pérez de Ayala entre otros—, de cuyos ideales y trabajos participa; dividido también entre su adscripción política a las ideas de Azaña y su querencia hacia proyectos socialistas, lo que quizás explique tanto su ocasional desobediencia a la disciplina de partido para apoyar propuestas socialistas cuanto el homenaje multitudinario que le promueve Luis Araquistáin, prueba, por otra parte, de la aceptación mayoritaria del mensaje de Bello en la España liberal y progresista. Luis Bello pretende modernizar el país, lo que implicaba una transformación social que exigía pedir vías de comunicación, despensas y escuelas, pero también —como quería Azaña, su jefe de filas en las Cortes republicanas—

responder a preguntas clave como *quién* costea ese pan, *de quién* será la tierra donde germina el trigo, *de quién* dependerán las escuelas para modernizar el país... Naturalmente que el Estado es el convocado a ese protagonismo, pero Bello —¿quizás por la amenaza de la censura?— se muestra menos impetuoso que Azaña al no plantearse como éste la recuperación del Estado y sus instituciones; incluso puede que nuestro viajero sea más pragmático al no esperar a que el Estado, con su «paso cansino», llegue a solventar estas necesidades perentorias, sorprendiéndonos con la nada novedosa e ilustrada idea de crear una Asociación de Amigos de la Escuela, pero cuyo contenido y objeto, sin embargo, se nos antoja muy actual cuando apela a la acción colectiva, a la conciencia civil como medio de participación ciudadana, a la «acción concertada —escribe Agustín Escolano— de todas las fuerzas que sostienen el Estado, a la colaboración solidaria de la sociedad civil, que vendría a completar las acciones de aquel Estado aún débil», como incentivo al dinamismo de regeneración educativa que Bello postula. Pero con todo, nuestro viajero sigue mirando en sus crónicas al Estado en espera de que cumpla su responsabilidad escolar porque sabe que «quien posea la escuela posee la fuerza moral», porque no ignora que el protagonismo del Estado es necesario para evitar la disgregación social, el lastre para la modernización y para la conformación de la ciudadanía y de la nación que sería la inevitable consecuencia de una escuela pública precaria. Pero su espera no es pasiva y decide, mientras tanto, contar con la influyente sociedad civil andaluza y con la «intelligentzia» de los lugares que visitaba. Era una empresa, como decimos, ingente, porque Luis Bello pretendía la conquista de los derechos ciudadanos como paso previo a la transformación social que ya entonces se empezaba a entrever, y esto equivalía a hacer política en sentido orteguiano.

Como en sus viajes por otras regiones españolas, este «misionero laico», este «auténtico Don Quijote de la Escuela», como le define Araquistáin, este «descubridor de la España real», «peregrino del ideal» —que no de la utopía—, no recorre toda Andalucía aunque en la muestra que nos ofrece sentimos su entraña más profunda. No ocultará quien reseña este libro —andaluz y, aún por los años setenta, ocasional usuario de aquella «Autedía» cuyo vuelco permitió a Bello en la primavera de 1929 convalecer en la casa de campo de «Don Celso», médico de Baza— que ha seguido con emoción el itinerario del albense desde la Puebla de Don Fadrique, en el límite con la provincia de Murcia, hasta los Llanos de El Baúl, pasando por Baza y la cortijada de La Noguera, hoy quizás con tantos perros como antes pero con muchas de sus casas en ruinas; y esperaba encontrar la crónica de otros pueblos cercanos a la carretera: Balcones, porque la aldea se mira en un impresionante barranco, Cenascuras —toda una alusión—, Gorafe, donde todavía en los últimos años cincuenta cada escolar llevaba su propia silla a la escuela... Pero, por aquel entonces, alejarse unos pocos kilómetros de la carretera podía resultar toda una aventura para quien viajara en «carrito entoldado» o a lomo de caballo, toda una eternidad para quien lo hiciera a pie, y el abandono para esos pueblos.

Es parte de la historia de la escuela lo que Agustín Escolano recupera con este claro y aleccionador estudio y cuidada edición del *Viaje por las escuelas de Andalucía,* tercera entrega de su investigación sobre los *Viajes por las escuelas de España* que escribiera Luis Bello entre 1925 y 1930 —fue la primera *Viaje por las escuelas de Castilla y León* y la segunda *Viaje por las escuelas de Madrid—;* en uno y otra, Escolano propicia el encuentro no sólo con aquella lacerante, y a la vez esperanzada, realidad, sino también con la espléndida cartografía escolar de Bello, recuperando al mismo tiempo un rico repertorio de tér-

minos y utillajes manejados hace más de setenta años en las escuelas de Andalucía, sin los cuales no entenderíamos buena parte de ese legado de nuestra historia. Estamos ante un impresionante trabajo de etnología escolar, escrito con esmero y rigor, ante una seria y necesaria recuperación de los lugares y las representaciones de la memoria, ante un paradigma de la importancia de rescatar el recuerdo como parte de nuestra memoria colectiva, de nuestra identidad, urgida a reaccionar contra lo que Emilio Lledó calificó como «espasmo del presente». Estamos ante la concreción práctica de lo que Agustín Escolano escribía no hace mucho: «Dialogar, desde el presente, con las huellas que el pasado ha objetivado en nuestra memoria social» como *«una manera de ser en el tiempo»*. Estamos, en suma, ante la memoria de la escuela.

Juan Manuel Fernández Soria

REVUELTA GONZÁLEZ, M.: *Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906).* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1998, ISBN: 84-89708-34-7.

El autor de este libro —que se publica al cumplirse el cuarto centenario de la promulgación de la *Ratio Studiorum* que tuvo lugar el 8 de enero de 1599 por el cardenal Aquaviva— no es un desconocido. En efecto, a lo largo de una dilatada carrera historiográfica, Manuel Revuelta se ha dedicado a la historia de la Iglesia española del siglo XIX, prestando una especial atención a la Compañía de Jesús. De ahí su monumental obra *La Compañía de Jesús en la España contemporánea,* que cubre cronológicamente el período comprendido entre la supresión de la Orden en 1868 y su reinstalación en los años sucesivos hasta 1906, fecha de la muerte del P. General Luis Martín. La obra que ahora presentamos presupone la información contenida en estos dos volúmenes que aparecieron, respectivamente, en 1984 y 1991. Y si bien está prevista la aparición de un tercer volumen, la gran cantidad de materiales recogidos en torno a los aspectos educativos de la Compañía ha aconsejado la edición del libro que ahora presentamos y que complementa los recientes trabajos de Enrique Lull sobre la pedagogía de los jesuitas.

El estudio se centra en los colegios de segunda enseñanza que fueron el verdadero escenario de la pedagogía de los jesuitas. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII el éxito de los colegios y de la *Ratio Studiorum* convirtió a los jesuitas en los grandes educadores de la edad moderna, lo cual explica las persecuciones que sufrieron hasta el punto de suprimirse la Compañía en 1773. Con la restauración de 1814, la Compañía pensó en utilizar de nuevo la *Ratio,* pero las cosas y las mentes habían cambiado, aunque las orientaciones docentes de la Compañía siempre reflejan un empeño por conseguir una formación cristiana, según la expresión clásica de virtud y letras.

En el siglo XIX podía hablarse de dos versiones de la *Ratio,* la antigua y la moderna. Sobre la base de la *Ratio* antigua —establecida a fines del siglo XVI—, la *Ratio* nueva fue aprobada en el año 1832 por el P. General Roothaan. Normalmente los jesuitas de finales del siglo XIX se refieren a la *Ratio* nueva, que, a pesar de los retoques que añade a la antigua, no llega a cambiar su contenido y estructura. Con el paso del tiempo, se dieron interpretaciones maximalistas y minimalistas de la *Ratio,* que, en algunos casos, quedó reducida a los principios fundamentales y a los medios de emulación. Si no era posible mantener la letra de la *Ratio,* al menos debía conservarse su espíritu: aprender a pensar y saber expresarse.

Así, pues, este libro profundiza en los problemas que afectan a todos los colegios, analizando los medios de formación y los métodos de enseñanza utilizados. Se trata de la tarea colectiva de una veintena de colegios de jesuitas en los años fronterizos de los siglos XIX y XX, época convulsa para la educación que se convirtió en una cuestión disputada entre los diversos sectores políticos de la sociedad. Al fin de cuentas, este libro constituye una síntesis de un período que, en la historia educativa de la Compañía de Jesús en España, puede considerarse fundacional y, al mismo tiempo, conflictivo, siendo a la vez una muestra palpable del renacimiento de la Compañía y de la recuperación de la Iglesia en el campo de la enseñanza.

En realidad, la aventura pedagógica de los jesuitas españoles se inscribió —en aquellas décadas— en la defensa de su tradición educativa, lo cual significaba, en primer lugar, difundir la fe cristiana por medio de la enseñanza y, en segundo término, procurar seguir enseñando con el método propio de la *Ratio Studiorum*. De hecho, y durante años, la *Ratio Studiorum* fue defendida férreamente por los jesuitas de la provincia de Aragón, que sostuvieron así una actitud de heroica resistencia ante los cambios que se avecinaban, hasta el punto de mantener un bachillerato largo que aglutinaba las asignaturas oficiales con las sólidas enseñanzas humanísticas y filosóficas de profunda raigambre jesuítica. Durante estos años, los jesuitas defendieron su derecho a la enseñanza, mientras el pensamiento liberal apostaba por una enseñanza pública bajo el control del Estado.

Y si bien la resistencia a la secularización, dentro de los colegios, fue firme, no sucedió lo mismo con respecto al control estatal de los planes de estudio porque el bachillerato, a pesar de sus novedades, empalmaba con la tradición de la *Ratio Studiorum*. Sin renunciar al humanismo cristiano, ni a algunos de sus métodos educativos (y aquí entrarían los medios de emulación para fomentar la educación intelectual, aspecto al que se dedica íntegramente el capítulo décimo), los colegios de los jesuitas acabaron por acomodarse académicamente a las disposiciones legales. Tanto es así que, tras unos duros años de roce con los planes estatales, puede decirse que, cuando éstos se estabilizan a partir de 1903, los jesuitas asumieron una realidad que se les era impuesta desde fuera. Los jesuitas se vieron obligados a recortar algunos contenidos de la formación humanística y filosófica en beneficio de nuevas materias, por más que mantuvieron las intuiciones pedagógicas esenciales, abriéndose a las nuevas enseñanzas y métodos didácticos. Cabe destacar el impulso otorgado a las ciencias —matemáticas, física, química y naturales—, lo cual comportó nuevas posibilidades para el trabajo intelectual, circunstancia que brindaba, asimismo, la oportunidad de demostrar la conciliación entre la ciencia y la fe.

El libro consta de once capítulos, que se pueden englobar en dos partes, las cuales, aunque no están diferenciadas en el libro, se singularizan por su contenido. En efecto, mientras en la primera parte (capítulos uno al sexto) se desarrollan los aspectos materiales y personales que actúan como marcos sustentadores o como agentes colectivos de esta historia educativa, la segunda parte (capítulos séptimo al undécimo) se ocupa del sistema pedagógico de los jesuitas. A continuación, y a modo de sucinta síntesis, significamos algunos de los puntos más relevantes de cada uno de estos once capítulos. En el capítulo primero, y después de un breve recuento de los centros de enseñanza de los jesuitas, se analiza el número de los colegiales, sin olvidar los referentes comparativos entre los distintos colegios que, por otra parte, siempre están presentes en el libro. Del paciente recuento realizado por el autor, se concluye para los años 1875-1906 un total de 4.476 alumnos de todo género al año por término medio, de los que la mayor

parte (3.439 en concreto) eran alumnos de los colegios de enseñanza media. Esta cifra aumentó en los años siguientes, tal como confirman los siguientes guarismos referidos siempre a la enseñanza media: 4.308 alumnos en 1917 y 6.085 en 1930.

Por su parte, en el capítulo segundo se trazan los rasgos característicos de la comunidad docente de los colegios: se constata el gran número de jesuitas residentes en los colegios, las diferencias de cargo y oficio (rector, prefecto, espiritual), las clases de jesuitas (sacerdotes, hermanos y *maestrillos*), las funciones educadoras del profesorado, así como su valoración histórica. Se señala que salvo alguna excepción -como la de Ramón Ruiz Amado- los jesuitas comenzaron a preocuparse por las cuestiones con un cierto retraso, si bien pronto se dieron síntomas de mejora especialmente a partir de la década de los años veinte.

Seguidamente, en los capítulos tercero y cuarto se presentan dos aspectos materiales imprescindibles en la vida de los colegios, a saber, los edificios escolares y el sostenimiento económico de los centros y el nivel de vida de los colegiales, como exponentes de su condición social que —por lo general— correspondían a clases bienestantes. Después de estudiar las características de cada uno de los edificios, se observa que la mayor parte de ellos se construyeron de nueva planta, estableciéndose una tipología entre los colegios instalados en el medio rural y aquellos otros que lo hacían en un marco urbano. En lo concerniente a su disposición, la mayor parte de colegios tenían las plantas cerradas. En cuanto al sostenimiento económico, hay que decir que las pensiones constituían la principal fuente de ingresos y financiación. Las cuotas variaban según los casos —alumnos internos o externos—, confirmándose que los colegios de jesuitas —al igual que los restantes establecimientos de enseñanza media— eran frecuentados por clases acomodadas, si bien las cuotas eran similares a las de otros centros, lo cual no quiere decir que no significaran una barrera socioeconómica. A pesar de estos ingresos, en la mayoría de las ocasiones los recursos eran insuficientes para mantener la marcha de los colegios por las grandes deudas, ocasionadas por las inversiones para su establecimiento o mejora, que arrastraban muchos de ellos. Sin el respaldo de las Provincias jesuíticas, la fundación o permanencia de la mayor parte de colegios hubiera sido imposible.

El capítulo quinto está dedicado a analizar los controles estatales de la enseñanza, mediante los planes de estudio y los exámenes oficiales. Como hemos dicho más arriba, los jesuitas se vieron obligados a adaptar su sistema educativo —la *Ratio Studiorum*— a las disposiciones legislativas del Estado en materia de instrucción pública en un momento histórico en el que la Iglesia rechazaba el Estado docente. Se observa en los planes estatales una tendencia a añadir asignaturas nuevas, sobre el dorsal de las humanidades y de la filosofía, lo cual chocaba con la tradición de la *Ratio* que era imposible de mantener en el siglo XIX al igual que en el siglo XVI. Otra cosa era luchar por los valores perennes que aquella pedagogía representaba y que continuaba dando buenos resultados, conforme a los excelentes resultados obtenidos en los exámenes oficiales.

En el capítulo sexto, y último de la primera parte del libro, se revisa la distribución de los tiempos escolares de los distintos colegios. Es indudable que, a principios del siglo XX, la necesidad de acomodarse a los planes estatales redujo el número de horas de clase, favoreciéndose una humanización del trabajo escolar en beneficio de los niños que, de esta forma, empezaron a practicar deportes. Paulatinamente, se suavizaron las duras disposiciones que impedían que los alumnos internos marchasen a casa durante las vacaciones de Navidad y Semana Santa.

La segunda parte se inicia con un breve capítulo —el séptimo— dedicado a destacar el empeño de los jesuitas por conseguir una formación integral, que coordina la educación religiosa, la intelectual y la del carácter. Piedad, estudios y disciplina serán, por tanto, los tres programas que integran la formación que los jesuitas intentan dar a sus alumnos. En realidad, no se conciben como tres actividades educativas yuxtapuestas, sino perfectamente integradas entre sí.

Precisamente, los capítulos siguientes tienen por objeto el estudio de los aspectos relativos a cada una de estas dimensiones del quehacer pedagógico. En este sentido, el capítulo octavo se refiere a la formación religiosa, el noveno y el décimo a la educación intelectual y, finalmente, el undécimo, a la formación del carácter mediante la disciplina. En lo tocante a la formación religiosa, destaca que en los colegios la religión se enseñaba y se vivía destacando —entre las diversas prácticas— los ejercicios espirituales que, en contra de las opiniones de Pérez de Ayala y James Joyce, no eran —según Revuelta— una pedagogía de terror y muerte, sino una catarsis del espíritu.

El capítulo (el noveno) dedicado a la educación intelectual se convierte en un estudio del intento de restauración de la *Ratio Studiorum* que —como hemos indicado anteriormente— se adaptó, además de responder a las nuevas disposiciones legales, a las exigencias de un currículum escolar en el que perdían protagonismo las humanidades y la filosofía en beneficio de las enseñanzas científicas. Con todo, el declive de la *Ratio* clásica fue un proceso lento pero irreversible, a pesar de los esfuerzos realizados en los colegios de la provincia de Aragón que intentaba armonizar la tradición humanística con los planes del nuevo bachillerato. El plan de bachillerato de Romanones (1901), retocado por Bugallal, significó el desplazamiento definitivo de la *Ratio,* que, con todo, mantuvo su espíritu en los medios de emulación —tan denostados en ocasiones— y en la disciplina para conseguir una adecuada formación del carácter.

Como es lógico en un trabajo de estas características, hay que destacar que el autor utiliza materiales de distinta índole y procedencia (archivos, prensa, prospectos y reglamentos de los colegios, fuentes literarias, las monografías existentes sobre la historia de los diversos colegios, etc.). Al margen de ese poso documental, podemos decir que la obra no resulta farragosa porque Revuelta ha conferido al libro un ritmo ameno —en ocasiones, un tanto detectivesco—, además de presentar esquemas que permiten visualizar los distintos aspectos abordados. Además, el libro está ilustrado con una serie de materiales (planos, dibujos, postales, etc.) que facilitan la comprensión de las explicaciones y comentarios.

Si bien nos encontramos ante una historia interna —es decir, un miembro de la Compañía hace recuento de las actividades educativas de su propia institución—, hemos de destacar el talante crítico del autor. Es verdad —tal como significa Revuelta— que no faltan asideros ni para tejer una leyenda negra, como hicieron Mir, Pérez de Ayala e incluso Ortega, ni para trazar una historia laudatoria sin más. En cualquier caso, el autor —que comenta a menudo las ponderadas observaciones de Gaziel sobre la enseñanza jesuítica— se sitúa en la perspectiva de la rigurosidad científica, contrastando fuentes y opiniones, y aceptando que la pedagogía jesuítica ofrecía alguna que otra deficiencia que, más que a defectos, correspondía a la situación en la que vivía una Iglesia acosada, que combatía a la defensiva, armada con el *Syllabus.* Por su lado, muchos fueron los aciertos de la pedagogía jesuítica de estos años que, al mantenerse fiel a la tradición, pretendía una educación armónica de todas las facultades del alumno, en el plano religioso, intelectual y moral. Nos encontramos, pues, ante un exhaustivo libro que, junto a otros

trabajos recientes, viene a llenar un vacío palmario en la reciente historiografía de la educación española: el estudio profundo y sistemático de la pedagogía jesuítica contemporánea.

Conrad Vilanou

SANSALVADOR, J.: *Estimulación precoz en los primeros años de vida*. Barcelona, CEAC, 1998, 197 pp. ISBN: 84-329-9447-2.

Hasta hace pocos años, la estimulación precoz tenía una finalidad rehabilitadora en aquellos casos que presentaban deficiencias físicas y psíquicas. Actualmente, esta técnica recibe una nueva acepción y tiene por objetivo mejorar las capacidades de desarrollo de todos los niños y prevenir posibles déficits. Ya no hablamos sólo de niños que presentan deficiencias, sino también de aquéllos que ofrecen un desarrollo normal. Este hecho, desarrollado principalmente en Estados Unidos, Argentina y Uruguay, empieza a tener reconocimiento en España a partir de 1980.

Jordi Sansalvador, licenciado en Psicología por la UAB y miembro del Consell Escolar de Catalunya, aporta con este libro la información necesaria para el conocimiento de esta técnica desde una perspectiva teórica y práctica. De este modo, los tres primeros capítulos del libro engloban las bases teóricas, científicas y neurológicas de la estimulación precoz. Las bases científicas hacen referencia a la psicología del desarrollo, cuyo objetivo es proporcionar información para comparar a cada niño con la media obtenida y poder diagnosticar problemas psicológicos individuales, y la psicología de la conducta. En cuanto a los fundamentos neurológicos, éstos se dedican al estudio de la evolución del sistema nervioso en el bebé desde el momento en el que nace. El autor destaca la importancia que tienen los estímulos ambientales sobre el organismo en desarrollo, y en la plasticidad del sistema nervioso en los primeros años de vida. Asimismo, describe numersos experimentos referidos a la falta de estimulación o, por el contrario, basados en el uso de la estimulación adicional que demuestran la credibilidad de los fundamentos sobre los que se apoya la estimulación precoz.

Los cinco últimos capítulos engloban el nivel práctico de la estimulación precoz. Se parte de los objetivos que todo niño debe alcanzar a lo largo de los tres primeros años de vida, clasificados los comportamientos en cuatro áreas de desarrollo:

- Psicomotricidad global, es decir, control de los movimientos musculares del cuerpo.
- Psicomotricidad fina, que se refiere al control de los movimientos más precisos, fundamentalmente de las manos, los dedos, la vista y la resolución de problemas.
- La comunicación, referida al lenguaje y la comprensión.
- La autonomía personal y social, en aspectos como la alimentación, vestirse, asearse y la relación con los demás.

El autor presenta mediante unas gráficas el intervalo de tiempo durante el cual se dan estos comportamientos y los principales objetivos de cada área de desarrollo. Los siguientes capítulos destacan la importancia de la acción preventiva. Existen tres niveles de prevención desarrollados en el libro. La prevención primaria trata de disminuir la incidencia de una enfermedad o trastorno, reduciendo de este modo el riesgo de que aparezcan nuevos casos. Cumple un papel fundamental la información sobre los peligros que pueden ocasionar trastornos y deficiencias en el bebé.

La prevención secundaria tiene por objetivo reducir al mínimo posible la evolución y el tiempo de duración de una enfermedad. Son importantes en este nivel los análisis generalizados que se practican a los recién nacidos con el fin de detectar cualquier anomalía lo antes posible.

La prevención terciaria evita que empeoren las consecuencias propias del trastorno existente y que el niño se deteriore más. Esta prevención comprende varias fases diferenciadas: detección, acogida, valoración, diagnóstico, orientación y propuesta de tratamiento.

El autor también da ideas sobre la puesta en práctica de la estimulación precoz, que se aplica mediante unos programas elaborados por los profesionales adecuándolos a las características concretas de cada niño. Son, por tanto, individualizados, globalizados y dinámicos.

Finaliza el libro con varios ejemplos de programas y ejercicios de estimulación precoz y las características del modo de enfocarlos. Para entender mejor la aplicación y utilidad individual de la estimulación precoz, el autor dedica el último capítulo del libro al análisis y comentario de resultados de un programa para niños afectados por el síndrome de Down.

Patricia Capa de Toca

FERNÁNDEZ SORIA, J.M.: *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970).* Valencia, Ed. Tirant lo Blanch, 1998, 246 pp. ISBN: 84-8002-714-2.

El profesor Fernández Soria continúa desarrollando en este nuevo libro uno de los temas a los que más atención ha dedicado en los últimos tiempos, dentro de su preocupación por las complejas relaciones establecidas entre la política y la pedagogía: el análisis de cómo el Estado intenta la socialización de los ciudadanos en los valores correspondientes a su ideología. Y ello lo realiza tanto desde una perspectiva teórica como en la vertiente práctica, examinando, de manera detenida, los intentos de socialización llevados a cabo por los gobiernos republicanos y franquistas, aportando un completo y abundante aparato bibliográfico, que es de agradecer para los interesados en sucesivas incursiones en el tema.

El autor, en la primera parte de la obra, reitera y documenta su opinión de que, durante la Segunda República, no se logró una socialización plena en los valores democráticos republicanos, aunque se resiste a aceptar las afirmaciones que sustentan un fracaso total de esta política, apuntando lo que, de manera gráfica, denomina «claroscuro de un fracaso», consecuencia de la conjunción de diferentes factores, entre los que destacarían la falta de un proyecto conjunto entre los diferentes partidos, lo que impide una hegemonía ideológica indispensable para una efectiva socialización del conjunto de la ciudadanía, el boicot activo de un sector importante de la sociedad y la falta de tiempo material para llevar a cabo su propósito. Por otra parte, también defiende que los políticos republicanos más significativos, como Azaña o Rodolfo Llopis, eran conscientes de la importancia que tenía para modernizar la nación la formación de la ciudadanía y la democratización de los valores republicanos, y esta toma de conciencia está claramente explicitada en sus escritos, de los que aporta una sugerente recopilación.

Entre estos valores cuya difusión y asunción por el conjunto de la población era imprescindibles para acercarnos a Europa, se encontraban algunos irrenunciables como el laicismo o la coeducación, que contaban con una muy corta tradición en la historia educativa española y concita-

ban la máxima oposición de los sectores tradicionales, quienes optaron por protagonizar un rotundo enfrentamiento con el gobierno desde un primer momento, lo que dificultaba todavía más la tarea propuesta y contribuyó al déficit del consenso socializador.

Pero el autor, que en repetidas ocasiones ya nos ha acercado a la realidad de los ensayos educativos republicanos dirigidos a socializar la cultura y la educación, no se limita a describir los bienintencionados pero limitados esfuerzos gubernamentales, y argumenta la importancia que revistieron los de otras instancias educativas surgidas al margen o como respuesta a la política estatal, y que tuvieron un papel preponderante en la socialización en valores democráticos. Las Misiones Pedagógicas, la Universidad Popular de la FIJE, los Ateneos Obreros... son apuntados como muestras efectivas de la riqueza innovadora de las propuestas de acercar la ciudadanía al proyecto democrático republicano, como ejemplos de la pretensión, por parte de los sectores más conscientes, de convertir a la masa en ciudadanos conscientes, algo que no se pudo o no se dejó conseguir en realidad.

Como contrapartida, durante la guerra civil sí que se alcanza la deseada socialización mediante un factor unificador, el antifascismo, que concitó a su alrededor entusiasmos afectivos y racionales. Pero este objetivo se consigue mediante la dominación, se construye sobre la exclusión, sobre la dicotomía amigos/enemigos, metodología que el autor considera que no es válida desde una perspectiva educativa que pretenda la formación de personas libres y tolerantes. Porque esta misma dominación, conseguida a través de la ideología del todo, de la unificación en torno a la idea común, será la que utilizará, con gran éxito, el franquismo, al que le interesa una intensa socialización que le permita legitimarse en el poder.

Y a este tema se dedica la segunda parte de la obra, donde se realiza un recorrido por la larga noche franquista, proponiendo un estudio de los intentos de legitimación del Nuevo Régimen, mediante una interesante división en períodos basada en la tipología de Max Weber aplicada a la pedagogía política, distinguiendo tres: el primero de tipo carismático (1936-1942), seguido de otro tradicional (1942-1951) y, por último, el racional (1951-1975), que corresponderían, respectivamente, a las etapas de autarquía, estabilización y desarrollo económico.

Sucesivamente se nos expone cómo, en un primer momento, inmediato al «Alzamiento», predomina la legitimación de origen basada en el carácter carismático de su líder, complementada con la tradicional (todo gira alrededor del líder salvador, el caudillo por la gracia de Dios, carisma alimentado con la estética falangista y los contenidos religiosos católicos), comportando una socialización de los ciudadanos en los valores tradicionales y conservadores, alentados y apoyados por la Iglesia católica y, al mismo tiempo, se desarrolla una deslegitimación del régimen anterior, el republicano, recurriendo tanto a los recursos proporcionados por el catolicismo y su doctrina *Virtuliciae contra Tyrannos,* como intentando borrar del imaginario colectivo los valores republicanos. Surge aquí otro de los temas a los que el autor ha dedicado varios estudios: la violencia política aplicada al campo de la educación, desarrollada mediante el intento de borrar, de manera violenta, física o ideológicamente, la memoria de espacios, formas, lugares y protagonistas o transmisores de la reforma y revolución de la etapa republicana.

En un segundo tiempo, finalizada la Segunda Guerra Mundial, el predominio de la Iglesia en el campo educativo es total, igual que en el político, en donde desplaza a los falangistas, reducidos a una parafernalia inocua para los intereses más conservadores. La legitimidad tradicional, basada en la bondad de las tradiciones, apoya al régimen y su difusión puede se-

guirse a través de las leyes promulgadas y los mensajes transmitidos por medio de los libros de texto, que son examinados con profundidad por el autor.

En la tercera etapa se impone la legitimidad de ejercicio sobre la de origen, apoyada tanto por la tradición como en la obediencia al corpus legal del que el franquismo se ha dotado. Las leyes proporcionan legitimidad al Régimen que se moderniza dejando de lado los presupuestos más ideológicos y dando preponderancia a los tecnocráticos, a la eficacia y al pragmatismo que permiten el desarrollismo.

Estas tres etapas tienen su fiel reflejo en la legislación correspondiente a cada una de ellas, desde la de Enseñanza Media del año 1938, fuertemente ideologizada, hasta la Ley General de Educación que consagraría la tecnocracia en la educación. De manera simultánea en cada etapa se editan libros de texto que son un fiel reflejo de los valores dominantes y del carácter de la legitimación. El autor propone abundantes ejemplos de textos escolares para demostrar su tesis de cómo intentan tanto reafirmar como transmitir unos contenidos escolares, por ejemplo de historia, en los que dominan, sucesivamente, los argumentos de tipo carismático, tradicional y racional.

Todo ello configura una original propuesta, que nos permite practicar una nueva mirada sobre la educación franquista y, más en concreto, como pretende el autor, sobre la capacidad de socialización del mismo en sus valores. Pero el estudio se encuentra un tanto limitado al realizar el análisis desde el importante, pero reducido, marco de la política gubernamental, no contemplando una visión complementaria que profundice, al igual que lo ha hecho en la etapa republicana, en las aportaciones que proporcionan a este proceso las instancias no gubernamentales o paragubernamentales como la Sección Femenina, el Frente de las Juventudes o las asociaciones de la Iglesia católica, así como los primeros y tímidos intentos de otras pedagogías alternativas propuestas por organizaciones opositoras al Régimen, o el papel jugado por los medios de comunicación, que desempeñaron uno importante y contradictorio en esta socialización en los valores franquistas. Esta nueva visión, que, sin duda, no tardará en ofrecernos el profesor Fernández Soria, completará el análisis de un fenómeno tan complejo como el de la socialización de la ciudadanía, las dificultades metodológicas, didácticas, afectivas incluso, que se oponen a unos resultados totalmente satisfactorios para los regímenes que las proponen, hemos de decir, que, en ocasiones, afortunadamente para el conjunto de la población. Las causas de los fracasos o triunfos de estas experiencias nos permiten también analizar la realidad actual, aprendiendo de sus errores y tratando de subsanarlos.

La obra, por tanto, en su conjunto, nos ofrece un valioso material para analizar los procedimientos de socialización llevados a cabo por la República y el Franquismo, y para acercarnos a las posibles causas del fracaso de la experiencia del Estado docente republicano, así como a los procesos de legitimación del Franquismo, sus éxitos pero también sus límites. Un libro, en fin, que es una importante contribución al campo de la pedagogía política, tan falto de estudios, a la vez que supone una muy sugerente aportación a las, por fortuna, cada vez más numerosas investigaciones que desde el campo de la pedagogía tienen al Franquismo por objeto de estudio.

M.ª del Carmen Agulló Díaz

RODRÍGUEZ MORENO, M.ª L.: *La Orientación Profesional (I). Teoría. Fundamentos, corrientes, modelos de intervención y fuentes.* Barcelona, Editorial Ariel, Col. Ariel Educación, 1998, 363 pp. ISBN: 84-344-2622-6.

La autora, catedrática de Orientación Profesional de la Universidad de Barcelona, plantea en este primer manual la complejidad de la acción orientadora en los procesos y situaciones de ámbito profesional que inciden en la toma de decisiones de las personas y que determinan básicamente sus itinerarios formativos y sociolaborales.

Ya en 1937 la asociación americana *National Vocational Guidance Asociation (NVGA)* definía la orientación profesional como el proceso de ayuda a una persona para elegir una profesión y prepararse para ingresar y progresar en ella. Más recientemente, en las décadas de los setenta y los ochenta, surgen en relación con la orientación profesional los términos de *transición profesional* en Europa y de *educación para la carrera* en Estados Unidos de América. En los últimos quince años se desarrolla además el término de *inserción profesional* que conjuntamente con los anteriores influye poderosamente en el nuevo rol y funciones de los orientadores profesionales que desempeñan sus funciones tanto en centros educativos, como en diversos servicios y agencias de la Administración educativa y laboral, en gabinetes privados y en las empresas, siendo sus destinatarios especialmente los jóvenes y adultos.

La *orientación profesional* se interpreta actualmente como un proceso estructurado de ayuda, mediante una intervención técnica y continua, dirigido a la persona en su formación inicial y/o permanente, en su actividad profesional o en el empleo que realice del tiempo libre, con la finalidad de desenvolver en ella los comportamientos y tareas laborales que le preparen adecuadamente para la vida personal, social y profesional. A lo largo de este libro, la autora destaca que la *orientación profesional* constituye, por una parte, una dimensión básica de la educación vocacional que integra la escuela, la familia y la comunidad para asesorar en el aprendizaje de la autoayuda. Asimismo, la interpreta como un conjunto de procesos, técnicas y servicios múltiples diseñados para ayudar a una persona a conocerse a sí misma, a actuar consecuentemente, a conocer las oportunidades del ámbito ocupacional, educativo y del ocio para que desarrolle habilidades de toma de decisiones con vistas a organizar su propia vida profesional. Por otra parte, la entiende también como un programa sistemático de información y experiencias educativas y laborales coordinadas por el orientador y planificadas para ayudar en el desenvolvimiento vocacional de una persona.

La orientación profesional consiste para la doctora Rodríguez Moreno en un proceso de ayuda técnica a una persona en su realización vocacional, personal y laboral con implicación de diversos agentes educativos en el proceso de autoayuda y dirigida al autoconocimiento y formación de habilidades para la toma de decisiones.

A lo largo de los once capítulos del libro, introducido por el profesor Frederic Company, representante español de Fedora, la autora realiza un análisis amplio y pormenorizado de la conceptualización de la *orientación profesional* con estudio de sus diversos paradigmas, teorías y modelos, destacando sus consecuencias en la praxis orientadora. Asimismo efectúa un análisis detenido de su contextualización en el contexto español y en el ámbito internacional, especialmente en los países que configuran la Unión Europea.

Los aspectos clave de la orientación profesional en la actualidad, como son las transiciones, la información, el diagnóstico psicopedagógico aplicado y la planificación, organización e intervención de los programas orientadores, ocupan espacios amplios en el conjunto de la obra referenciada.

El libro contiene también varios anexos con inclusión de información exhaustiva y relevante con respecto a recursos documentales (manuales, glosarios, *thesaurus* y revistas) y tecnológicos (internet y correo electrónico) de elevada utilidad en el ámbito orientador. Una bibliografía seleccionada con esmero y rigor en cada uno de los capítulos de la publicación enriquece la calidad de la misma.

En síntesis, se trata de una obra que viene a complementar y ayuda a satisfacer unas necesidades bibliográficas existentes todavía en el ámbito de la orientación profesional en organizaciones educativas y sociolaborales.

Luis Sobrado Fernández

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, títulos 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:
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997

b) Revistas: Apellido/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, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309(1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. 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.

SUMARIO

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO. Presentación.—ALFREDO MAYORGA MANRIQUE: *La inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico.*—ANTONIO INIESTA ONEGA, CONCEPCIÓN ALHAMBRA y VICENTE CIRAC CIRAC: *La inspección en la Educación Secundaria.*—CLAUDE MOLLO IGEN: *La inspección general de la educación nacional y la inspección pedagógica regional en el sistema educativo francés.*—PEDRO ANTONA: *La inspección educativa de los programas españoles en Francia.*—JESÚS A. BELTRÁN LLERA: *La nueva frontera de la instrucción.*—GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ: *La supervisión, función de conocimiento compartido del Sistema Educativo.*—FRANCISCA MARTÍN-MOLERO: *Supervisión de la calidad docente.*—TEÓFILO GONZÁLEZ VILA: *Sobre el futuro de la inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI.*—VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO: *La inspección en la Universidad: el modelo de inspección de servicios de la Universidad Complutense de Madrid.*

MARÍA CLEMENTE LINUESA: *¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?.*—JUAN DE PABLOS PONS, M.ª ÁNGELES REBOLLO CATALÁN y M.ª LUISA LEBRES AIRES: *Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa.*—MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: *La organización escolar: agregado, estructura y sistema.*

SANTIAGO HIDALGO ALONSO, ANA MAROTO SÁEZ y ANDRÉS PALACIOS PICOS: *Las aptitudes básicas como elemento determinante en el rendimiento en matemáticas: su influencia en los currículos de primaria.*—MARÍA CASTRO MORERA y JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO: *Meta-análisis y modelos jerárquicos lineales: estudio analítico de las aportaciones de los índices de magnitud del efecto individual clásico y empírico bayesiano.*—MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS y ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO: *Ideas de los estudiantes sobre la epistemología de la ciencia: modelos, leyes y teorías.*—PEDRO ORTEGA RUIZ y RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS: *La educación de la autoestima.*—MARIO DE MIGUEL DÍAZ y JOSÉ MIGUEL ARIAS BLANCO: *La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria.*—VÍCTOR FERNÁNDEZ BLANCO, MERCEDES GARCÍA DÍEZ y JUAN PRIETO RODRÍGUEZ: *Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales.*

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ: *La modernización de la educación básica en El Salvador: el diseño de una investigación para la adecuación curricular en áreas rurales.*—VÍCTOR SAN MARTÍN RAMÍREZ: *La nueva educación chilena. ¿Qué puede dar de sí la reforma educacional chilena en un contexto democrático?*

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones