REVISTA DE eDUCACIÓN

324

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. BALANCE Y PERSPECTIVAS

ENERO - ABRIL 2001

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTA
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

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

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

Carmen Pérez Cristobal
Directora del Centro de Información y Publicaciones

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

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Consuelo Alonso Pérez
Margarita Cabañas Coribuela
Marcos Fernández Manso
Silvia Mantero Martínez

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

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores Prada Vicente
Manuel Puelles Benítez
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 y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-01-002-5 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

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

Número 324 enero-abril 2001

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

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. BALANCE Y PERSPECTIVAS

sumario

MONOGRÁFICO

JULIA VARELA: presentación 7

AMERINDO AFONSO: Tiempos y precursores portugueses de la sociología de la educación 9

ROBERTO MOSCATI: Sociología de la educación en Italia 23

JOSEFINA GRANJA CASTRO: La sociología de la educación en México trayectorias teóricas y de problematización 1960-1990 37

PABLO GENTILI: El (o)caso de la Sociología de la educación en tiempos neoliberales. Privatización del espacio público y reconversión intelectual 49

SARA DELAMONT: Las «ovejas negras»: «los gamberros» y la sociología de la educación 61

JEAN-LOUIS DEROUET: La educación: un sector en busca de sociedad 79

JULIA VARELA: La sociología de la educación en España. Conversaciones con sociólogos 91

ESTUDIOS

JOSE MANUEL BOLADO SOMOLINOS: Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la Cartera de Educación, Cultura y Deporte. 100 Ministros para un centenario 113

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: Las profesiones como poder social: el caso del profesorado 143

ANTONIO FERNÁNDEZ CANO: Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente 155

ISABEL CUADRADO GORDILLO Y JUAN A. VEGA CERVERA: Análisis de las habilidades lectoras: un estudio experimental 171

CECILIO MAR MOLINERO: La evolución de las universidades Británicas 185

JOSÉ LUIS CASTILLA VALLEJO: De una *sociología de la cultura* a una *sociología por las culturas:* Lecciones de la Educación Popular 197

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MANUELA DE BENITO PEREGRINA: Dislexia: un estudio sobre las características de los alumnos disléxicos en un entorno bilingüe 217

Mª TERESA PADILLA CARMONA: Preocupaciones en el desarrollo profesional adulto: un estudio descriptivo diferencial 231

ROSARIO ORTEGA Y ROSARIO DEL REY: Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) 253

INFORMES Y DOCUMENTOS

JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ: Alternativas de intervención al modelo de discrepancia aptitud-rendimiento 273

AINA MOREY ALZAMORA: El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente 297

SAMUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: Análisis de efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos 317

Mª ROSARIO LIMÓN MENDIZÁBAL: Datos para una pedagogía gerontológica 341

BIBLIOGRAFÍA

AGUSTÍN ADÚRIZ-BRAVO: La Historia de la Enseñanza de las Ciencias Naturales: reflexiones acerca de su emergencia como campo de problemas, a través de una revisión bibliográfica 365

MARÍA EUGENIA BUJANDA BUJANDA: El derecho a la educación en el mundo: constatación de avances y una denuncia obligada 377

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: Indice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 321-323 y nº Extraordinario año 2000 389

RECENSIONES 409

monográfico

JULIA VARELA
Presentación

AMERINDO AFONSO
Tiempos y precursores portugueses de la sociología de la educación

ROBERTO MOSCATI
Sociología de la educación en Italia

JOSEFINA GRANJA CASTRO
La sociología de la educación en México trayectorias teóricas y de problematización 1960-1990

PABLO GENTILI
El (o)caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales. Privatización del espacio público y reconversión intelectual

SARA DELAMONT
Las «ovejas negras»: «Los gamberros» y la sociología de la educación

JEAN-LOUIS DEROUET
La educación: un sector en busca de sociedad

JULIA VARELA
La sociología de la educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats

Presentación

En reconocimiento a Basil Bernstein

El sociólogo Émile Durkheim, en el *Prefacio* a la segunda edición de *Las reglas del método sociológico,* definió a la sociología como *la ciencia de las instituciones, de su génesis y de su funcionamiento.* La sociología de la educación estudia por tanto la génesis y el funcionamiento de las instituciones educativas, las funciones sociales que se derivan de las teorías y las prácticas que animan las instituciones escolares.

La sociología de la educación conoció en los países occidentales un importante desarrollo en el marco del Estado social keynesiano, especialmente en los años sesenta y setenta del siglo XX. Dos fueron los modelos dominantes durante estos años de institucionalización de esta disciplina académica: el funcionalismo y el neomarxismo. El funcionalismo se impuso predominantemente en los Estados Unidos y, en relación al sistema educativo, hizo especial hincapié en la igualdad de oportunidades y en la movilidad social. El neomarxismo encontró sobre todo en Europa un fuerte arraigo e inspiró a las denominadas sociologías críticas de la educación. El fracaso escolar, las funciones reproductivas de la escuela, las relaciones entre el sistema productivo y el sistema escolar, las desigualdades sociales y la educación, constituyeron sus principales centros de interés.

Tras la caída del muro de Berlín, tras el derrumbamiento del sistema social imperante en la Unión Soviética y en sus países satélites, y durante las denominadas décadas neoliberales se han producido cambios acelerados de tal modo que los códigos sociológicos que servían para analizar los diversos procesos sociales y sus interdependencias se han mostrado en buena parte obsoletos. Estamos instalados en una cierta perplejidad precisamente cuando el mundo ha cambiado de rumbo y cuando es más preciso saber que está aconteciendo en el presente.

Este número de la *Revista de Educación,* dedicado a *La Sociología de la Educación. Balance y perspectivas,* es un intento de objetivar el camino andado, especialmente en los últimos veinte años, en algunos países europeos y latinoamericanos. Se han reunido contribuciones de investigadores de Portugal, Italia, México, Argentina, Reino Unido, Francia y España. Sentimos no haber podido contar con la información relativa a otros países que enriquecería el panorama que aquí se recoge. La finalidad de este número monográfico es no sólo rememorar las investigaciones realizadas, sino también conocer el estado actual de una disciplina, *la Sociología de la Educación,* un conocimiento que es vital para avanzar un diagnóstico de la situación presente y poder proyectar de cara al futuro.

Los lectores juzgarán sobre el resultado de las contribuciones aquí recogidas en las que se puede percibir bien cómo la sociología de la educación mantiene relaciones más o menos problemáticas con otras disciplinas del campo educativo, y con la propia sociología general. También se pone claramente de manifiesto que la *Sociología de la Educación* no goza de extraterritorialidad social, que las cuestiones que se plantean los sociólogos y el modo de abordarlas no son ajenas a los cambios sociales e institucionales.

En los últimos años se han producido en numerosos países reformas educativas, acompañadas en ocasiones de fuertes cambios demográficos, pero también importantes transformaciones en el mercado de trabajo como consecuencia del empuje de las nuevas tecnologías y del auge del pensamiento neoliberal. Precisamente cuando es más urgente elaborar mapas de las nuevas configuraciones sociales una parte importante de las producciones sociológicas se reduce a la dimensión microsocial o se diluye en la banalidad postmoderna. Cuando se dejan sentir las consecuencias de los embates contra el Estado social keynesiano a través de la privatización de las instituciones de propiedad social -incluidas las instituciones públicas de enseñanza- no se oyen con suficiente fuerza las voces de los sociólogos críticos en defensa de la escuela pública, un patrimonio colectivo.

En los años sesenta se produjo el paso de un capitalismo de producción a un capitalismo de consumo. Los procesos de democratización, y las exigencias del mercado, entre otros factores, obligaron a los gobiernos a emprender reformas en el sistema educativo, a la vez que irrumpieron en la escena social jóvenes generaciones que cuestionaban el sistema de enseñanza y que pedían un cambio de sociedad. En la actualidad están teniendo lugar nuevos cambios políticos, ligados al neoliberalismo y a la hegemonía norteamericana, cambios económicos (desestabilización del mercado de trabajo, "globalización financiera"), sociales (creciente individualismo egoista, crisis de la sociedad salarial, y otros), que inciden en la política educativa de los gobiernos quienes, de nuevo, introducen reformas en el sistema educativo. Pero una parte importante de los jóvenes que en la actualidad son golpeados por la precariedad laboral y el desempleo casi no dejan oír su voz, y son escasos los análisis que proyectan luz sobre una vida social cada vez más en penumbra, cada vez más opaca. *La Sociología de la Educación* se encuentra ante el reto de hacer visibles las mediaciones que existen entre procesos locales y procesos de carácter general, de poner en relación, al margen de esquemas preestablecidos, las relaciones complejas existentes entre el sistema educativo, el sistema productivo, y el sistema social y político. Es preciso coordinar y dar continuidad a las investigaciones, es preciso que se produzca un relevo generacional.

Este número monográfico pretende ser una pequeña contribución a ese compromiso colectivo que hay que materializar en la teoría y en la práctica. No habría sido posible sin la generosa contribución de todos los que en él colaboran, a quienes quiero expresar mi agradecimiento.

JULIA VARELA
Universidad Complutense. Madrid

TIEMPOS E ITINERARIOS PORTUGUESES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: (DIS)CONTINUIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO

ALMERINDO JANELA AFONSO (*)

RESUMEN. Lejos de pretender constituir una síntesis amplia y exhaustiva, este texto busca más bien hacer una breve incursión en el panorama de la sociología de la educación en Portugal. Se presentan preferentemente trabajos publicados y que se consideran a sí mismos o que pueden ser referidos como análisis sociológicos de la educación (escolar o no escolar), se intentan reseñar algunos datos e informaciones recientes que actualizan (pero que no sustituyen ni dispensan) otras síntesis, anteriormente realizadas y disponibles en la literatura sobre el tema, que también tuvieron como objetivo arrojar una luz sobre la génesis y la evolución de la sociología de la educación en Portugal.

La sociología de la educación en Portugal tiene todavía una escasa tradición como disciplina académica. Tal como sucedió con la sociología, su desarrollo se produce, sobre todo, a partir de mediados de los años sesenta, en la fase posterior a la revolución democrática del abril de 1974. Eso no significa, sin embargo, que no tenga sentido hablar de un itinerario iniciado con anterioridad, itinerario que, como muestra el trabajo de Guilherme R. Silva (2000), podríamos hacer llegar hasta las primeras décadas del siglo XX, donde es posible encontrar huellas firmes de las influencias de los trabajos de Auguste Comte y de Émile Durkheim en importantes autores portugueses. Adolfo Lima, uno de los más eminentes pedagogos portugueses de este período, llegó incluso a publicar en 1924 un número monográfico dedicado al tema de la sociología de la educación en la revista Educacão Social, de la que era director. En este número especial, Adolfo Lima presenta la obra de Durkheim y defiende, una vez más, la importancia de la sociología en la formación de los educadores y profesores. Hasta el momento del encarcelamiento de este pedagogo, ya en el contexto de la represión política y antidemocrática del Estado Nuevo, se puede considerar que la revista *Educacão Social* lideraba el proceso de construcción de una sociología de la educación, y que ese proceso fue interrumpido para ser retomado solamente décadas más tarde en otro contexto sociopolítico» (G. R. Silva, 2000).

(*) Universidad de Miño (Portugal).

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

La larga travesía del Estado Nuevo como régimen autoritario -que fue extremadamente desfavorable para la generalización de las ciencias sociales y humanas, sobre todo las que asumían un carácter más problematizador y crítico- impidió por las mismas razones el desarrollo de la sociología (y, por tanto, también de la sociología de la educación y de las otras sociologías especializadas) hasta, por lo menos, el momento en que comenzaron a notarse los primeros y frágiles signos de apertura política, ya a finales de la década de los setenta.

Sin embargo, hay un relativo consenso entre los autores, sobre todo entre los que han procurado contribuir a la historia de la sociología de la educación en Portugal, respecto al hecho de que es en la década de los sesenta cuando se nota un giro significativo en la producción sociológica. En este período abundan los estudios sobre la universidad y se desarrolla una importante discusión en torno a la contribución de esta institución en el proceso de modernización de la sociedad portuguesa. Respecto a este propósito señala Stephen Stoer: «El principal objetivo de estos trabajos era la *crisis* de la universidad tradicional en Portugal, su incapacidad para producir, en cantidad o en calidad, las cualificaciones necesarias, la mano de obra científica y técnica indispensable para el desarrollo económico, social y cultural (éste era el argumento invocado)» (Stocr: 1990, p. 15).

En paralelo con la reflexión sobre el papel de la universidad, que será uno de los principales objetos de estudio del entonces *Gabinete de Investigações Sociais*, bajo la dirección de Sedas Nunes (uno de los padres fundadores de la sociología portuguesa), comienzan también a surgir otros intereses de investigación por parte de diferentes autores, incidiendo especialmente sobre la enseñanza secundaria y el fracaso escolar, intereses estos que, a lo largo de los años setenta, contribuirán a hacer visibles, por ejemplo, los efectos de algunos itinerarios duales -socialmente discriminatorios- de la escolarización de la juventud portuguesa. En relación con esta problemática, no deja de ser premonitoria la ida a Portugal, a mediados de los años sesenta, de la socióloga de la educación Viviane Isambert-Jamati con el objetivo de dirigir un seminario titulado, sugestivamente, «Educación de los jóvenes y cambio social» (Afonso, 1991, p. 22). Se trata de una autora que, algunos años más tarde, estaría incluida en una de esas raras recopilaciones de sociología de la educación publicadas en Portugal (Grácio, Miranda y Stoer, 1982; Grácio y Stoer, 1982), recopilación esta que, aun conteniendo exclusivamente contribuciones de autores extranjeros, se convirtió en referencia obligada (al igual que otra organizada por Filomena Mónica, 1982) para muchos de aquellos que, a partir de entonces, se aproximaron a este campo a través de la docencia o a través de la investigación. A propósito de esta iniciativa editorial, puede leerse en la introducción del primer volumen: «Los puntos de vista de los autores que seleccionamos proporcionan un conjunto de marcos teóricos que posibilitan la ruptura con el *sentido común* en materia de escuela y educación: si pudieran contribuir a una investigación sobre la realidad nacional que ponga en primer plano los intereses populares en materia de educación y cultura, consideramos que se habrá conseguido el objetivo que presidió la organización de la presente antología» (Grácio, Miranda y Stoer, 1982, pp. 10 y 11). Estando como estamos nosotros a algunos años de distancia del *período revolucionario* posterior al 25 de abril (que va desde 1974 hasta 1976) —y, por tanto, caminando aceleradamente hacia la *normalización* política, social y económica de la vida portuguesa, o sea, hacia una aproximación a los patrones europeos de una sociedad capitalista demo-liberal, que se consolidaría a partir de 1986 con la adhesión del país a la entonces Comunidad Económica Europea—,

no dejará de sorprender la observación de los autores antes mencionados cuando afirman, en plena década de los ochenta, que aún predominaban en Portugal los «estudios de carácter histórico» y, por ese mismo hecho, se hacía urgente «contribuir a la necesaria investigación sociológica sobre la realidad portuguesa en materia de educación y cultura» (ibídem, p. 9). La sorpresa resultará, tal vez, del hecho de poder pensar que, habiendo sido la sociología preferida en la época del régimen antidemocrático del *Estado Novo* (1926-1974), habría acabado por despuntar con fuerza después de la Revolución de los Claveles (abril de 1974), lo que, por lo menos en el caso de la sociología de la educación, sólo ocurriría de forma lenta y gradual. Así se comprende, por cierto, que hubiese necesidad de comenzar por dar prioridad a una mirada más histórica (por ser, sin duda, urgente y necesario conocer nuestra historia educacional reciente), evitando, así, los dilemas del investigador que se enfrenta con importantes problemas metodológicos cuando pretende hacer una sociología «caliente» (al hilo de los acontecimientos), sobre todo en coyunturas de profundos y rápidos cambios sociales, y en un clima políticamente inestable y atravesado por fuertes tensiones ideológicas, como el que se vivió después de la revolución democrática. Sin embargo, incluso teniendo en cuenta que algunos trabajos importantes de este período se situaron justo en la frontera entre la historia y la sociología –como es el caso de la obra *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar* (Mónica, 1978), considerada, además, una referencia precursora de los estudios de sociología de la educación–, tiene sentido decir que fue la necesidad de una mirada sociológica más sincrónica y orientada hacia el descubrimiento de las *realidades portuguesas* lo que impulsó, a lo largo de la década siguiente, una parte importante de lo que se escribió en el campo que estamos analizando.

Quedando casi todo por investigar, la sociología de la educación en la década de los ochenta se constituye, sobre todo, basándose en las contribuciones de docentes e investigadores universitarios que, en función de intereses más individuales que aquellos resultantes de proyectos colectivos, eligien, en el interior de este campo, una pluralidad de objetos de investigación y reflexión. Algunos de estos trabajos tienen un carácter más teórico o de revisión, otros se apoyan ya en resultados de investigaciones empíricas; unos, predominantemente, se circunscriben al espacio pedagógico de la escuela y del aula, otros, al contrario, son de naturaleza más macrosociológica, y buscan, en este caso, comprender el papel del Estado en la configuración de las prácticas y las políticas de educación. No se observa, aún, un esfuerzo por hacer explícitos los marcos téorico-conceptuales, aunque no es difícil percibir algunas influencias de las perspectivas neomarxistas, weberianas, durkheimianas e interaccionistas. En esta década, como observó Stoer (1990, p. 19), la relevancia de la Escuela de Frankfurt y de otros autores como Jürgen Habermas y Claus Offe era aún muy débil, sucediendo algo semejante en lo que se refiere al estructural-funcionalismo y a la sociología fenomenológica, sobre todo a la llamada *nueva sociología de la educación*. Finalmente, y desde mi punto de vista, debe señalarse como una de las buenas iniciativas de este período que estamos estudiando la realización de la *I Conferencia Internacional de Sociología de la Educación*, que buscó ser un espacio de diálogo entre los autores portugueses y extranjeros de referencia en este campo[1].

(1) Realizada en la Escola Superior de Educação de Faro entre los días 5 y 9 de abril de 1988, la conferencia tuvo como tema principal «La sociología de la educación en la formación de los profesores». Entre muchos otros, en las actas colaboraron autores como Henry Giroux, Peter McLaren, Len Barton, Geoff Whitty, Christer Fritzell y Suzanne Mollo-Bouvier, así como los portugueses José Manuel Resende, Cristina Rocha, Ana Benavente, Ana Maria Morais, Rui Canário y

Lejos de pretender hacer aquí una síntesis amplia y exhaustiva, que poco podría añadir a otras ya existentes y publicadas (Stoer, 1990; Esteves y Stoer, orgs., 1992; Lima, 1996; Stoer y Afonso, 1999), este texto pretende, ante todo, hacer una breve incursión en el panorama actual de la sociología de la educación en Portugal presentándolo de forma breve para los lectores que no están familiarizados con la realidad portuguesa y que, en un primer momento, apenas estarán interesados en tener una visión general que pueda animarlos a intentar una mayor y más pormenorizada profundización sobre este tema. En este sentido, se deben tener en cuenta, a título de mero ejemplo (y sin pretensiones de representatividad), los trabajos a los que a continuación me referiré.

En parte deudores de la expansión de las llamadas ciencias de la educación -expansión que, en buena medida, se debe a la asunción de la formación de profesores, ya por las denominadas *universidades novas* ya por las Escuelas Superiores de Educación, en su momento relativamente nuevas-, la década de los ochenta, como ya dije, va a mostrar el interés existente por una amplia pluralidad de objetos y temas de investigación. Unos se constituyen en torno al análisis de la relación de la escuela con la sociedad (Cortesão, 1982), otros dan más importancia a las políticas educativas y al papel del Estado (Stoer, 1982, 1986; Ambrósio, 1987; Formosinho, 1987); algunos hacen hincapié en el fracaso escolar como fenómeno recurrente en los diferentes niveles del sistema educativo (Benavente y Correia, 1981; R. Grácio, 1981; VV.AA., 1987), otros muestran la problemática del profesionalismo (Araújo, 1985; Correia, 1989) y del sindicalismo docente, o inciden en el papel de la sociología en la formación de profesores (Esteves, 1985; Stoer, 1988; Fernandes, 1988); y otros intentan centrarse en cuestiones más microsociológicas, como la interacción en el contexto pedagógico (Gomes, 1987), tratan de procesos de socialización en contextos escolares (Afonso, 1988) o discuten sobre la masificación de la enseñanza (Pires, 1988).

Mientras que muchos de estos trabajos suponen contribuciones puntuales, o tienen una escasa continuidad, hay otros que, por el contrario, dieron origen a líneas de investigación coherentes y duraderas, algunas de las cuales se mantienen hasta hoy. Más allá del mérito de introducir en el contexto educativo portugués las aportaciones específicas de Basil Bernstein (Domingos *et al.*, 1986), el equipo coordinado por Ana Maria Morais, de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Lisboa, es un ejemplo infrecuente de continuidad productiva en una línea de investigación que ha dado importantes

---

Mª Conceição Alves Pinto. En nombre de la Comisión Organizadora, João Viegas Fernandes afirmaba entonces: «(...) esta iniciativa es un acontecimiento histórico en un ciclo de afirmación pública de la sociología en Portugal. Después de la realización del 1º Congreso Portugués de Sociología, en el pasado mes de enero, ahora es el momento de que los estudiosos y estudiosas de la sociología de la educación se encuentren a nivel nacional con colegas de la comunidad científica internacional para intercambiar ideas, resultados de investigación y resultados en los procesos de intervención en el sistema escolar». Quien compare las actas de la I y de la II Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (realizada en 1993), notará que, más allá de las nuevas y significativas presencias de autores extranjeros (algunos de ellos brasileños), hay también un aumento significativo en el número de las comunicaciones de autores portugueses en torno al tema del Estado y las políticas educativas, la educación y los movimientos sociales y los universos culturales, la escuela y el desarrollo, la organización y gestión escolares, el currículo, los saberes, las prácticas y las interacciones, además de los profesores y los cambios sociales (VV. AA., 1996).

aportaciones teóricas y empíricas para la consolidación del campo de la sociología de la educación en Portugal (Morais *et al.*, 2000). En el interior de este mismo campo, y por lo menos desde el inicio de los años ochenta, otras líneas de investigación han tenido entre nosotros una continuidad creciente, aunque a partir de iniciativas de carácter más individual o, incluso, a partir de proyectos procedentes de diferentes departamentos universitarios. Me refiero, por ejemplo, a la investigación realizada sobre las políticas públicas en el área de la educación, que se puede entender formando parte de una sociología política de la educación o como una sociología de las políticas educativas. No podemos dejar de mencionar, a este propósito, la obra precursora, *Educação e Mudança Social em Portugal* (Stoer, 1986), así como *Política Educativa em Portugal* (Teodoro, 1994), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional* (Afonso, 1998), *Políticas Educativas para Portugal, anos 80/90* (Antunes, 1998), *A Construção Social das Políticas Educativas* (Tedoro, 1999), *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal, 1977-1997* (Vilarinho, 2000a), *A Inevitável Presença do Estado: políticas e opções no ensino superior em Portugal* (Seixas, 2000a), entre algunas otras obras.

El interés por el análisis de las políticas educativas por parte de los sociólogos de la educación portugueses, evidente sobre todo a partir de finales de la década de los ochenta, muestra una cierta coincidencia temporal con el momento en el que el interés por esta área se comienza a notar, también, en otros países.

Por ejemplo, en Inglaterra y en otros países anglosajones, tal como señala Stephen Ball, los investigadores en educación (con alguna que otra excepción, como la que se refiere a los trabajos de Roger Dale), sólo descubrieron la importancia de los estudios sobre las políticas (*policy studies*) a finales de los años ochenta[2]. En las dos décadas precedentes, la atención de la investigación educativa o se orientó hacia la escuela y el aula, dando más importancia a las perspectivas interaccionistas, o fue orientada hacia la economía, predominando, en este caso, las perspectivas estructuralistas y neomarxistas (Ball, 1994, p. 1). Teniendo como principal motivación el análisis de las reformas educativas, básicamente las reformas realizadas en Inglaterra por los conservadores, que estuvieron en el poder durante la década de los ochenta, muchos sociólogos de la educación actualizan sus objetos tradicionales de investigación[3], al tiempo que bordean o redefinen estratégicamente su estatuto académico en una coyuntura política que, aunque «desafiante para la imaginación sociológica ante la adversidad» (Barton y Whitty, 1988), no dejará de revelarse muy desfavorable para la expansión de la propia sociología de la educación en los departamentos universitarios y en las escuelas de formación del profesorado.

La importancia de señalar aquí, aunque de forma muy sucinta y por referencia a contextos y autores anglosajones, el interés creciente de los sociólogos de la educación por el análisis de las políticas educativas se justifica por la recepción y el impacto que esos mismos trabajos tuvieron en la reflexión sociológica sobre las política educativas en Portugal, sobre todo algunas reflexiones -las más expresivas-

(2) En consonancia con esta conclusión escribe también Xavier Bonal (1998): «(...) la sociología de la política educativa se confirma en los años noventa como un campo específico de análisis de la sociología de la educació»n (p.187).

(3) Como dice Stewart Ranson: «Researches could investigate theoretical perspectives and explore a variety of methodological approaches to empirical work and data analysis. This opportunity has been seized and now, in the mid 1990s a vast literature exists on the impact of the Education Reform Act agenda on education» (Ranson, 1995, p. 427).

publicadas a partir de comienzos de los años noventa. En una época de creciente internacionalización de la sociedad portuguesa y de una mayor disponibilidad de recursos para la investigación universitaria, así como para el acceso a las fuentes bibliográficas, se abrió la posibilidad de que un número mayor de investigadores se aprovechara de la contribución de autores y trabajos extranjeros, anteriormente sólo accesibles para aquellos que podían mantener algún contacto más allá del contexto académico nacional. Sin embargo, en algunos caso, y como efecto perverso, y a pesar del hecho de haya aumentado la tendencia a la importación o reproducción mimética de agendas y objetos de investigación, la verdad es que los trabajos más significativos de sociología de las políticas educativas en Portugal son precisamente aquellos que pronto asumieron (y ese ha sido una de sus aportaciones decisivas) que sería necesario no perder de vista la investigación de las especificidades y «realidades portuguesas».

Además, como afirmó Stephen Stoer, la expresión «realidades portuguesas» implica un desafío al investigador, que se da cuenta de que los conceptos que le gustaría utilizar para interpretar esas realidades fueron desarrollados en países centrales «a través de teorías que intentan estudiar realidades muy diferentes». Ante este hecho, el investigador descubre «que uno de los problemas que tiene que resolver es el de cómo evitar distorsionar las teorías y los conceptos que aplica o las "realidades" estudiadas» (Stoer, 1986, p. 15). Por estas u otras razones, muchos trabajos han intentado realizar un análisis de las políticas educativas construyendo, en diálogo con otras contribuciones sociológicas disponibles, los marcos teóricos y conceptuales con mayor capacidad hermenéutica para proponer una comprensión de tales realidades. En este sentido, ha sido particularmente evidente el efecto positivo de la incorporación gradual de aportaciones procedentes de otras sociologías especializadas y de la propia teoría sociológica, así como de otras ciencias sociales y humanas, en los trabajos de sociología de la educación, que entre nosotros han puesto más énfasis en los análisis de las políticas educativas. A este propósito, puedo referirme, como ejemplo, a la incorporación crítica y creativa de otras aportaciones de la sociología portuguesa (como son los trabajos de Boaventura de Sousa Santos) que, al buscar igualmente esclarecer las realidades y especificidades nacionales en el contexto mundial, se han orientado frecuentemente hacia el estudio de las políticas educativas al tiempo que al estudio de los trabajos de autores extranjeros (sobre todo hacia los trabajos de Roger Dale y de Stephen Ball)[4].

Estos trabajos, aunque constituyen un conjunto de textos consistente, debe reconocerse, sin embargo, que no son una aportación suficiente para poder comprender en profundidad las realidades portuguesas, razón por la cual es necesario que los aún escasos cursos de postgrado que se dedican a la disciplina de sociología de las políticas educativas (o disciplinas semejantes) se constituyan también como lugares privilegiados de producción y estímulo de nuevas investigaciones. Esto no quita, ciertamente, para el desarrollo de proyectos que reúnan (también) a investigadores de diferentes departamentos universitarios y centros de investigación (nacionales y extranjeros), y de diferentes disciplinas del

(4) En este aspecto, los sociólogos de la educación portugueses que eligieron como objeto de estudio las políticas educativas no podrán ser acusados de cerrarse a las contribuciones de otras ciencias sociales y humanas, al contrario, por ejemplo, de lo que ocurre en el contexto inglés, donde, como escribe Barry Troyna: «education policy sociology, as it is presently constitued, is limited and limiting in its theoretical disciplinary and strategic concerns. This is because it continues to turn a blind eye to issues arising from cognate theoretical and disciplinary sources which have the potential to illuminate the policy process» (Troyna, 1994, p. 70).

campo de la educación y de las ciencias sociales y humanas, con el objetivo de producir trabajos teórica y empíricamente fundados, y más consistentes y profundos a través de la práctica de un mayor diálogo y confrontación interdisciplinares.

En síntesis, si la década de los años ochenta fue especialmente propiciadora de sugerentes trabajos de sociología que tenían como objeto las políticas educativas, en gran parte motivados por el análisis de la última gran reforma educativa acometida en Portugal (Benavente y Grácio, 1989; Stoer *et al.*, 1990; Stoer, 1994a, 1994b; Correia *et al.*, 1993; Nóvoa, 1993; A. S. Silva, 1994; Afonso, 1993, 1997, 1998, 1999; Lima, 1994, 1997; Lima y Afonso, 1995; Antunes, 1996, 1997, 1998; Magalhães, 1998; Teodoro, 1994, 1995; Grácio, 1998), ahora se espera que, superado el normal desfase entre la producción de investigación y su divulgación, se puedan continuar publicando nuevos análisis sobre las políticas educativas más recientes, las puestas en marcha por los gobiernos socialistas, o sea, desde el año 1995 hasta el presente (Teodoro, org., 1996; Barroso, 1998, 1999; Stoer *et al.*, 1998; Afonso, 2000; Lima, 2000; Sarmento *et al.*, 2000; Canário *et al.*, 2000, Stoer y Rodrigues, 2000).

La expectativa de que se vayan a publicar más trabajos relacionados con las políticas educativas recientes no significa que el análisis sociológico no pueda o deba continuar incidiendo en otros períodos o coyunturas sociales. Además, la conmemoración de los 25 años de la Revolución de los Claveles (1974-1999), a la que concedieron particular relieve algunas de las principales revistas del área de la educación (entre otras, la *Revista Portuguesa de Educação* y *Sociedade & Culturas*) mostró que aún hay muchas posibilidades y temáticas por explorar para que podamos, con mayor serenidad en la investigación, reconstruir los itinerarios y enfrentarnos con lecturas críticas de nuestra historia educativa en democracia (véase, por ejemplo, Correia, 1999; Sarmento, 1999; R. Gomes, 1999; Silva, 1999; Teodoro, 1999; Lima, 1999).

Me gustaría aún hacer una breve referencia a las cuestiones de naturaleza metodológica. Son diversas las metodologías y técnicas de recogida de datos empleados en los trabajos sociológicos que se ocupan de las políticas educativas, no siendo difícil encontrar ejemplos que van desde la etnografía a las encuestas por cuestionario, pasando por las entrevistas y por el análisis de contenido de documentos y discursos políticos. Persiste todavía un desequilibrio importante, que se refiere al predominio de los trabajos que tienden a situar en el centro a los discursos políticos, a las reglamentaciones legales e incluso a la acción gubernativa, los cuales, y como consecuencia, dejan a veces al descubierto o los procesos de recepción de las políticas o las respectivas prácticas de recontextualización pedagógica, donde deben de tener un papel evidentemente central los actores y los contextos de acción. Podría también sugerir que, al menos, una sociología de las políticas educativas no puede dejar de intentar establecer los eventuales nexos entre el contexto global y las especificidades nacionales, y los discursos educativos oficiales y las prácticas de los actores, problematizando, asimismo, las mediaciones (frecuentemente complejas y contradictorias) entre esos niveles.

Finalmente, ante esta diversidad de temas, autores y metodologías, parecen inevitables las ambigüedades que atraviesan el análisis sociológico de las políticas educativas (Teodoro, 1997, p. 676). La propia existencia de matices diversos en la justificación y configuración de este subcampo –que, a su vez, se reflejan, directa o indirectamente, en la pluralidad de denominaciones utilizadas en la literatura especializada– contribuye también a mantener algunas ambigüedades conceptuales. A esto hay que añadir que no siempre es fácil traducir al idioma portugués algunas ambivalencias

semánticas recurrentes (como, entre otras, las que están subyacentes en expresiones como *politics of education* vs. *education politics*), aunque sean indispensables para la comprensión del trabajo de autores que pueden ser considerados centrales en este subcampo disciplinar y de investigación[5].

Más allá de las políticas educativas, podemos considerar la existencia de otros subcampos en el interior del campo amplio de la sociología de la educación en Portugal. Actualizando algunas de las referencias ya hechas en un texto anterior al presente (Stoer y Afonso, 1999), podría hablar, por ejemplo, de trabajos próximos a una sociología de la educación multicultural e intercultural (Seabra, 1999; Peres, 1999; Stoer y Cortesão, 1999) o de nuevas aportaciones a una sociología de los profesores (Aráujo, 2000; J. A. Lima, 2000; Caria, 2000); podría aludir a trabajos que pueden contribuir a constituir la educación no escolar como objeto de la sociología de la educación, yendo más allá de los temas señalados anteriormente (Afonso, 1992), ya sea haciendo una aproximación nueva a las cuestiones del desarrollo local (Melo, 2000; Canário, 2000), ya sea discutiendo las redefiniciones de la educación informal y no formal que propicia las sociedad del aprendizaje y del conocimiento o los movimientos conservadores y los intereses economicistas emergentes (Afonso, 2001); podría recordar las más recientes contribuciones realizadas por una sociología de la enseñanza secundaria (Resende y Vieira, 1998; Azevedo, 2000) o de la enseñanza superior (Amaral y Magalhães, 2000; Seixas, 2000b; Cabrito, 2000; Arroteia, 2000); podría considerar los estudios y reflexiones que pueden ayudar a configurar una sociología de las políticas y prácticas de formación (Estêvão, 1999; Barroso y Canário,1999; Silva, 2001); e incluso podría llamar la atención sobre la emergencia de una sociología (de la educación) de la infancia que viene adquiriendo una visibilidad creciente entre nosotros (Ferreira, 1995; Pinto y Sarmento, 1999; Sarmento, 2000; Vilarinho, 2000b). También en relación con las reactualizaciones del objetivo o de los objetivos de la sociología de la educación en Portugal, parece igualmente que está surgiendo un interés renovado por los alumnos de enseñanza secundaria, por sus prácticas asociativas (Estêvão y Afonso, 1998; Gomes y Lima, 1998; Palhares, 1998) y por sus prácticas culturales y relacionales dentro y fuera del contexto escolar (Lopes, 1997), de la misma manera que es notable una mayor búsqueda de temas de investigación relacionados con cuestiones de género (Aráujo y Magalhães, 1999; Aráujo y Henriques, 2000). Finalmente, y en paralelo con la creciente internacionalización de la producción sociológica en el campo de la educación, se observa una evidente preocupación entre los investigadores portugueses por tener en cuenta el contexto europeo y mundial, dando importancia no sólo a las

(5) Este es el caso, por ejemplo, de Roger Dale, quien, a este propósito, aclara: «One quite central characteristic of most recent work on education policy has been an emphasis on education politics at the expense of the politics of education. Very broadly, by the politics of education I mean the agenda for education and the processes and structures through which it is created. By education politics I mean the processes whereby this agenda is translated into problems and issues for schools, an schools' responses to those problems and issues. The essence of my argument is that education politics cannot be understood or explained without a mre or less explicit reference to and appreciation of the politics of education -and those references and appreciation have been very largely absent from most of the recent work on education policiy. An exclusive concentration on education politics rests on and reinforces the assumption that "education can be explained fron within educacion"- and, it sometimes seems, in the terms and categories used by those involved in education politics. Where education politics is the dominant focus there is an inevitable tendency to take the boundaries of education as settled and the agenda of education largely for granted» (Dale, 1993, p. 6).

instancias nacionales sino también a las instancias supranacionales en la configuración de las políticas educativas (Nóvoa, 1998; Antunes, 1999, 2000; Seixas, 2001; Teodoro, 2001).

Como ya queda dicho al comienzo de este texto, no me he propuesto realizar una revisión exhaustiva de todos los trabajos que, en Portugal, se pueden inscribir en el campo de la sociología de la educación. Al tener en cuenta, sobre todo, aquellos que están publicados y que considero significativos -muchos de los cuales son ahora incluidos porque no los refieren Stoer y Afonso, 1999-, quedan ciertamente fuera muchos otros trabajos que, pudiendo constituir un conjunto interesante en términos de producción sociológica en educación, esperan aún su publicación o incluso su examen por tribunales de maestría o doctorado. Dentro de poco constituirán un buen motivo para reactualizar este texto, continuando y siguiendo de cerca los tiempos y los itinerarios portugueses de la sociología de la educación.

(Traducción: Jesús Sánchez)

BIBLIOGRAFÍA

AFONSO, A. J.: «Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória», en *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2) (1988), pp. 41-51.

— (comp.): «Sociologia da Educação em Portugal», en *O Professor*, 22 (1991), pp. 21-62.

— «Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?», en ESTEVES, A. J.; Stoer, S. R. (orgs.): *A Sociologia na Escola. Professores, educação e desenvolvimento*. Porto, Afrontamento, 1992, pp. 81-96.

— «A reforma educativa e os seus discursos», en VV.AA.: *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*/Actas do II Congresso Português de Sociologia, 2º vol. Lisboa, 1993, pp. 739-750.

— «O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata», en *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2) (1997), pp. 103-137.

— *Políticas Educativas e Avaliação Educacional -para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga, Universidade do Minho, 1998.

— «Las políticas contemporáneas y la evaluación educativa en Portugal», en *Revista de Educación*, 319 (1999), pp. 135-153.

— «Políticas educativas em Portugal, 1985-2000: a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas», en CATANI, A.; OLIVEIRA, R. (orgs.): *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte (Brasil), Autêntica, 2000, pp. 17-40.

— « Os lugares da educação», en Von SIMSON, O.: *Educação Não-Formal: Cenários da Criação*. Campinas (Brasil), Centro de Memória Unicamp, 2001 (en prensa).

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. M.: «O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior», en *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2) (2000), pp. 7-28.

AMBRÓSIO, T.: *Aspirations Sociales, Projects Politiques et Éfficience Socio-culturelle (le cas de la politique d'éducation au Portugal*. Tours, Universidade de Tours, 1987.

ANTUNES, F.: «Políticas educativas e discursos sobre a educação nos anos 80 e 90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública», en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 46 (1996), pp. 157-176.

— «Discursos e projectos para a educação: diversificar, democratizar, universalizar, en *Análise Psicológica*, 4 (XV) (1997), pp. 527-539.

— *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública.* Lisboa, IIE, 1998.
— «A Comunidade/União Europeia e a transnacionalização da educação: elementos para debate», en ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (orgs.): *Educação e Política — Actas do II Congresso Internacional da AIPELF/AFIRSE.* Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1999, pp. 855-868.
— «Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas», en STOER, S. R. et al. (orgs.): *Da Crise da Educação à 'Educação da Crise'. Educação e Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social.* Porto, Afontamento, 2001 (en prensa).
ARAÚJO, H. C. : «Profissionalismo e ensino», en *Cadernos de Ciências Sociais,* 3 (1985), pp. 85-103.
— *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933.* Lisboa, IIE, 2000.
ARAÚJO, H. C.; MAGALHÃES, M. J.: *Des-fiar as Vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania.* Lisboa, CIDM, 1999.
ARAÚJO, H. C.; HENRIQUES, F.: «Política para a igualdade entre os sexos em educação em Portugal: uma experiência de realidade», en ex aequo – *Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres* (2-3) (2000), pp. 141-151.
ARROTEIA, J. C.: «Aspectos da avaliação do ensino superior», en *Revista Portuguesa de Educação,* 13 (2) (2000), pp. 111-123.
AZEVEDO, J.: *O Ensino Secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial.* Porto, Asa, 2000.
BALL, S.: «At the cross-roads: education policy studies», en *British Journal of Educational Studies,* 42 (1) (1994), pp. 1-5.
BARTON, L.; WHITTY, G.: «Exercising the sociological imagination in adversity: sociologists and teacher education under Thatcherism». *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação.* Faro, ESE de Faro, 1988, pp. 43-62.
BARROSO, J.: «Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública», en *Colóquio/Educação e Sociedade,* 4 (1998), pp. 32-58.
— «Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais», en *Inovação,* 12 (3) (1999), pp. 9-33.
BARROSO, J.; CANÁRIO, R.: *Centros de Formação das Associações de Escolas — das expectativas às realidades.* Lisboa, IIE, 1999.
BENAVENTE, A.; CORREIA, M.: *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária.* Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1981.
BENAVENTE, A.; GRÁCIO, S.: «A reforma do ensino -um processo social», en *Sociologia- Problemas e Práticas,* 6 (1989), pp. 157-167.
BONAL, X.: *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.* Barcelona, Paidós, 1998.
CABRITO, B. G.: «Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção de ensino superior», en *Revista Portuguesa de Educação,* 13 (2) (2000), pp. 199-221.
CANÁRIO, R.: «A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo», en *Educação, Sociedade & Culturas,* 14 (2000), pp. 121-139.
CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C.: «Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão"», en VVAA.: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção 'ecológica' da acção educativa.* Lisboa, IIE, 2000, pp. 139-170.
CARIA, T. H.: *A Cultura Profissional dos Professores.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/FCT, 2000.
CORREIA, J. A.: *Inovação Pedagógica e Formação de Professores.* Porto, Asa, 1989.
— «As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos», en *Revista Portuguesa de Educação,* 12 (1) (1999), pp. 81-110.

CORREIA, J. A.; STOLEROFF, A.; STOER, S. R.: «A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal», en *Cadernos de Ciências Sociais*, 12-13 (1993), pp. 25-51.

CORTESÃO, L.: *Escola, Sociedade. Que relação?* Porto, Afrontamento, 1982.

DALE, R.: *Applied education politics or political sociology of education? Contrasting approaches to the study of recent education reform in England and Walles.* University of Auckland, 1993, texto multicopiado.

DOMINGOS, A. M. *et al.*: *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.* Lisboa, Fundação calouste Gulbenkian.

ESTEVÃO, C. V.: «Cidadania organizacional e políticas de formação», en *Revista de Educação*, VIII (1) (1999), pp. 49-56.

ESTEVÃO, C. V.; AFONSO, A.J.: «Associações de estudantes em contexto escolar: a construção sociológica de uma singularidade organizacional», en LIMA, L. C. (org.): *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

ESTEVES, A. J.: «A sociologia da educação na formação de professores», en *Revista da Universidade de Aveiro*, 6 (1-2) (1985), pp. 89-105.

ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (orgs.): *A Sociologia na Escola. Professores, educação e desenvolvimento.* Porto, Afrontamento, 1992.

FERNANDES, J. V.: «A sociologia da educação na formação de professores(as): contributos para o sucesso escolar/educativo», en Actas da *1ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação.* Faro, ESE de Faro, 1988, pp. 298-310.

FERREIRA, M. M.: *Salvar os Corpos, Forjar a Razão. Contributo para a análise crítica da criança e da infância como construção social.* Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1995 (tesis de Maestría no publicada).

FORMOSINHO, J.: *Educating for Passivity - A study of portuguese education (1926-1968).* Londres, Universidad de Londres, 1987 (tesis de doctorado no publicada).

GOMES, C. A.: «A interacção selectiva na escola de massas», en *Sociologia — Problemas e Práticas*, 3 (1987), pp. 35-49.

GOMES, C. A.; LIMA, L. C.: «Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude», en LIMA, L. C. (org.): *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998, pp. 27-73.

GOMES, R.: «The reform of mass schooling in Portugal, 1974-1991», en *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1 (1) (1996), pp. 29-42.

— «A análise do discurso: as políticas educativas como texto», en ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (orgs.): *A Decisão em Educação.* Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997, pp. 409-427.

— «25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal», en *Educação, Sociedade & Culturas*, 11 (1999), pp. 133-164.

GRÁCIO, R.: «Insucesso escolar, composição heterogénea dos alunos e atitudes dos professores», en VVAA.: *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social* [Actas do Seminário], Lisboa, Moraes editores/IED, 1981, pp. 51-58.

GRÁCIO, S.: *Política Educativa como Tecnologia Social— as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983.* Lisboa, Livros Horizonte, 1986.

— «Ensino privado em Portugal: contributo para uma discussão», en *Sociologia - Problemas e Práticas*, 27 (1998), pp. 129-153.

GRÁCIO, S.; STOER, S. (orgs.): *Sociologia da Educação II — Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas.* Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

GRÁCIO, S.; MIRANDA, S.; STOER, S. (orgs.): *Sociologia da Educação I — Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social.* Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

LIMA, J. A.: «Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores — uma síntese crítica da bibliografia», en *Educação, Sociedade & Culturas*, 13 (2000), pp. 59-103.

LIMA, L. C.: «Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola», en BARROSO, J.: *Estudo da Escola*. Porto, Porto editora, 1996, pp. 15-39.

— (org.): *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

— «Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação», en *Cadernos de Ciências Sociais*, 14 (1994), pp. 119-139.

— «O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal», en *Revista Brasileira de Educação*, 4 (1997), pp. 43-59.

— «E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas», en *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1) (1999), pp. 57-80.

— «Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões pós-reformistas», cn Catani, A.; Oliveira, R. (orgs.) *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte [Brasil], Autêntica, 2000, pp. 41-76.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. : «The Promised Land: school autonomy, assessment and curriculum decision-making in Portugal», en *Educational Review*, 47(2) (1995), pp. 165-172.

LOPES, J. T.: *Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto, Afrontamento, 1997.

MAGALHÃES, A. M.: *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa, IIE, 1998.

MELO, A.: «Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local», en LIMA, L. C. (org.): *Educação de Adultos — Forum II*. Braga, Universidade do Minho, 2000, pp. 17-28.

MÓNICA, M. F.: *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa, Presença/GIS, 1978.

— *Escola e Classes Sociais* (antologia). Lisboa, Presença/GIS, 1981.

MORAIS, A. M. *et al.*: *Estudos para uma Sociologia da Aprendizagem*. Lisboa, IIE, 2000.

NÓVOA, A.: «The portuguese state and teacher education reform: a sociohistorical perspective to changing patterns of control», en T. Popkewitz (ed.): *Changing Patterns of Power*. New York, State University of New York Press, 1993, pp. 53-86

— «L'Europe et l' Éducation. Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes», en NÓVOA, A.: *Histoire & Comparaison (Essais sur l' Éducation)*. Lisboa, Educa, 1998, pp. 85-119.

PALHARES, J.: «A participação estudantil em eleições associativas no ensino secundário», en LIMA, L. C. (org.): *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998, pp. 147-188.

PERES, A. N.: *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?* Porto, Profedições, 1999.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.): *Saberes sobre as Crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga, Universidade do Minho, 1999.

PIRES, E. L: «A massificação escolar», en *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1) (1988), pp. 27-43.

RANSON, S.: «Theorising education policy». *Journal of Education Policy*, 10 (4) (1995), pp. 427-448.

RESENDE, J.; VIEIRA, M. M.: «As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do séc. XXI», en *Conferência Internacional. Ensino Secundário -Projectar o Futuro: políticas, currículos, práticas*. Lisboa, Ministério da Educação, 1998, pp. 63-97.

SEABRA, T.: *Educação nas Famílias. Etnicidade e classes sociais.* Lisboa, IIE, 1999.

SARMENTO, M. J.: «Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo», en *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1) (1999), pp. 149-169.

— «Os ofícios da criança», en Actas do Congresso Internacional *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, II Volume. Braga, Universidade do Minho, 2000, pp. 125-145.

SARMENTO, M. J.; PARENTE, C.; MATOS, P. S.; SILVA, O. S.: «A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta», en VVAA.: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção 'ecológica' da acção educativa.* Lisboa, IIE, 2000, pp. 105-138.

SEIXAS, A. Mª.: *A Inevitável Presença do Estado: políticas e opções no ensino superior em Portugal.* Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2000a (tesis de Doctorado no publicada).

— «O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos», en *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2) (2000b), pp. 53-79.0

— «Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal», en STOER, S. R. *et al.* (orgs.): *Da Crise da Educação à 'Educação da Crise'. Educação e Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social.* Porto, Afontamento, 2001 (en prensa).

SILVA, A. S.: «Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas», en *Análise Social*, vol. XXIX (129) (1994), pp. 1211-1227.

SILVA, G. R.: «As etapas da sociologia da educação em Portugal». Comunicação ao *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.* Coimbra, 23 a 26 de Fevereiro de 2000.

SILVA, M. A. F.: *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a pessoa e a organização.* Lisboa, IIE, 2001 (en prensa).

SILVA, P.: «Escola-família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação», en *Educação, Sociedade & Culturas*, 11 (1999), pp. 83-108.

STOER, S. R.: *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal.* Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

— «A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal», en *Cadernos de Ciências Sociais*, 3 (1985), pp. 61-83.

Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980. Uma década de transição. Porto, Afrontamento, 1986.

— «Sociologia da educação e formação de professores», en *Cadernos de Ciências Sociais*, 6 (1988), pp. 75-98.

— «El desarrollo de la sociología de la educación en Portugal», en *Educación y Sociedad*, 7 (1990), pp. 7-28.

— «Construindo a *escola democrática* através do 'campo da recontextualização pedagógica'». *Educação, Sociedade & Culturas*, 1 (1994a), pp. 7-27.

— «O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a *escola democrática*». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41 (1994b), pp. 3-33.

— (org.): *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar.* Porto, Afrontamento, 1991.

STOER, S. R.; AFONSO, A. J.: «25 anos de sociologia da educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas», en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53 (1999), pp. 307-331.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L.: *«Levantando a Pedra»: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto, Afrontamento, 1999.

STOER, S. R.; Rodrigues, F.: «Territórios educativos de intervenção prioritária: análise do contributo das parcerias», en

VVAA.: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção 'ecológica' da acção educativa.* Lisboa, IIE, 2000, pp. 171-193.

STOER, S. R.; ARAÚJO, H. C.: *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia.* Lisboa, Escher. 2000, 2ª edição.

STOER, S. R.; STOLEROFF, A.; CORREIA, J. A: «O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação», en revista *Crítica de Ciências Sociais*, 29 (1990), pp. 11-53.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; MAGALHÃES, A. M.: «A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos», en ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (orgs.): *A Decisão em Educação.* Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1998, pp. 201-215.

TEODORO, A.: *Política Educativa em Portugal: educação, desenvolvimento e participação política dos professores.* Venda Nova, Bertrand, 1994.

— «Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa», *Educação, Sociedade & Culturas*, 4 (1995), pp. 40-70.

— «Políticas educativas: um campo de estudo no cruzamento de vários campos científicos e metodológicos», en ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (orgs.): *Actas do VIII Colóquio nacional da Secção portuguesa da AIPELF/AFIRSE.* Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997, pp. 673-682.

— *A Construção Social das Políticas Educativas: Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo.* Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 1999 (tesis de doctorado no publicada).

— «Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade», en STOER, S. R. *et al.* (orgs.): *Da Crise da Educação à 'Educação da Crise'. Educação e Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social.* Porto, Afontamento, 2001 (en prensa).

— (org.): *Pacto Educativo.* Lisboa, Texto, 1996.

TROYNA, B.: «Critical social research and education policy». *British Journal of Educational Studies*, 42(1) (1994), pp. 70-84.

VILARINHO, M. E.: *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal, 1977-1997.* Lisboa, IIE, 2000a.

— «As crianças na formulação das políticas educativas para a infância», en Actas do Congresso Internacional *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, III Volume. Braga, Universidade do Minho, 2000b, pp. 486-492.

VV. AA.: *O Insucesso Escolar em Questão.* Braga, Universidade do Minho, 1987.

— *Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação.* Faro, Escola Superior de Educação, 1988.

— *Actas da II Conferência Internacional de Sociologia da Educação.* Faro, Escola Superior de Educação, 1996.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN ITALIA: UN CRECIMIENTO DIFÍCIL

ROBERTO MOSCATI (*)

RESUMEN. La Sociología de la Educación ha compartido en Italia las dificultades de desarrollo de la Sociología general, y únicamente a partir de finales de la 2ª Guerra Mundial ha comenzado a extenderse lentamente en el mundo académico. Su desarrollo no ha sido muy sistemático si se exceptúan los estudios realizados sobre las relaciones entre Educación Escolar y Mercado de Trabajo. Asimismo existen investigaciones relevantes sobre educación y movilidad social, y sobre los profesores y los estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo, consolidándose en los últimos años una tendencia de estudios longitudinales a nivel nacional, y de estudios comparativos con otros sistemas educativos europeos. Desde el punto de vista metodológico gana terreno la aproximación cualitativa hasta ahora muy descuidada debido al predominio de análisis cuantitativos y de modelos estructural-funcionalistas.

INTRODUCCIÓN

Para entender la aparición y la evolución de la Sociología de la Educación en Italia es necesario tener en cuenta las condiciones que caracterizaron el desarrollo de la Sociología general. Las ciencias sociales tuvieron un primer inicio modesto en Italia, en las dos primeras décadas del siglo XX, con los estudios sobre élites realizados por R. Michels y G. Mosca quienes siguieron las huellas de V. Pareto. Pero este inicio fue pronto borrado del panorama académico debido a la oposición del idealismo en el plano cultural y del fascismo en el político. Tras el fin de la 2ª Guerra Mundial, la influencia cultural norteamericana favoreció la reintegración de las ciencias sociales y de la Sociología, hacia la cual se mostraron, no obstante, siempre hostiles las demás disciplinas humanísticas. La difusión de las enseñanzas de Sociología en las universidades tuvo lugar muy lentamente, y sólo en los años sesenta, con la creación de la primera Facultad de Sociología de la Universidad de Trento y la puesta en marcha de las primeras cátedras en otras sedes universitarias, alcanzó una extensión que hizo visible la disciplina a nivel nacional. En la actualidad existen cinco Facultades de Sociología y un consistente número de enseñanzas de las diferentes sociologías, en particular en las Facultades de Ciencias Políticas y de Filosofía y Letras; los miembros de la Asociación Italiana de Sociología son unos 500, un sociólogo es rector de una universidad, y una soció-

(*) Universidad de Milán Bicocca.

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

loga ha sido ministra (del Ministerio para la Igualdad de Oportunidades) en el gobierno anterior.

La Sociología de la Educación no ha logrado un fuerte desarrollo, no sólo porque en la sociedad los temas de educación institucional nunca han sido percibidos por la opinión pública y por la clase política como centrales, sino también porque en la universidad se ocuparon tradicionalmente de estas cuestiones los pedagogos, que vieron con cierta preocupación la llegada de los sociólogos y defendieron los espacios y los derechos de competencia adquiridos.

De todo ello se derivó un lento despegue de la Sociología de la Educación que se ha introducido con dificultades a partir de iniciativas de estudios e investigaciones inicialmente ligadas, casi todas ellas, a proyectos de reforma del sistema educativo. Un primer estudio sobre las características de los estudiantes y de los docentes universitarios fue llevado a cabo entre 1958 y 1960 por un grupo de trabajo coordinado por la socióloga Laura Balbo con motivo de la preparación de un congreso sobre *Las políticas para la universidad*, organizado por un grupo de intelectuales católicos progresistas ligados a la revista *Il Mulino*. A continuación, esta revista dio lugar a una editorial (con el mismo nombre) y a un centro de estudios (el Carlo Cattaneo) que han fomentado de diversas maneras las ciencias sociales. Por los mismos años, en Roma, se creó una sección sociológica en el *Svimez* (centro de investigación y estudio creado por la Caja para el Mediodía, agencia gubernamental para el desarrollo de las regiones del sur del país). En los estudios del Svimez encontraron un espacio temas relacionados con la Educación Escolar entendida como un componente indispensable para el desarrollo económico del sur de Italia.

Conviene señalar, llegados a este punto, que tanto la iniciativa de *Il Mulino*, como la del *Svimez*, surgieron fuera de la universidad, y en ellas se realizaron investigaciones sobre temas relacionados con la educación abordados mediante una aproximación no pedagógica sino sociológica, cuando en la universidad todavía no se producían iniciativas análogas.

Por otra parte, el desarrollo económico y la inadecuación del sistema educativo son dos de los problemas que plantearon la necesidad de tener en cuenta también los aspectos sociológicos en las políticas públicas. Por tanto, la Sociología de la Educación encuentra un lugar en relación a la creciente toma de conciencia de los problemas creados por la aceleración del desarrollo económico y la evolución de las costumbres sociales. La «modernización» se une al «milagro económico» y subraya la necesidad de nuevos esquemas interpretativos para entender el cambio (abriendo, en consecuencia, el camino a las ciencias sociales), al tiempo que pone en evidencia la importancia de la instrucción, de la formación profesional y de la cultura en general como elementos indispensables para interpretar y sostener el desarrollo (abriendo, por tanto, el camino a la Sociología de la Educación).

Hay que recordar por otra parte que, en este mismo período, la relación entre la formación profesional de la fuerza de trabajo y el desarrollo económico era objeto de estudios e investigaciones en buena parte de los países occidentales, y que algunas instituciones internacionales, como la OCDE y la UNESCO, proponían interpretaciones metodológicas que se difundieron y reprodujeron rápidamente en varios países, entre ellos Italia.

Por lo tanto, se puede decir que entre finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, la Sociología de la Educación en Italia sigue las tendencias que prevalecen en el resto del mundo occidental[1].

---

(1) SVIMEZ: *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola*. Roma, Giuffré, 1961.

PRIMEROS DESARROLLOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS: LOS PROBLEMAS DE «LA ESCUELA DE MASAS».

En el contexto italiano el movimiento de estudios abierto por el *Svimez* puso el acento en la necesidad de mano de obra cualificada, tanto para sostener el desarrollo en curso de las áreas económicamente fuertes del país (en general, el noroeste, el llamado *triángulo industrial*: Milán, Turín y Génova), como para promover el desarrollo de las áreas económicamente débiles (el sur, también llamado *mediodía).* Este doble movimiento fomentó una serie de investigaciones empíricas y teóricas sobre la relación existente entre Educación y Mercado de Trabajo que se difundieron, durante los años sesenta y setenta, dando lugar a toda una serie de debates muy intensos que por vez primera involucraron, en pos de la igualdad, a sociólogos, economistas y politólogos.

- *Investigaciones empíricas:* se realizaron investigaciones sobre las salidas profesionales de los diplomados de la escuela secundaria superior y de los licenciados de la universidad, analizando en especial el creciente *mismatch* entre los resultados del sistema educativo y las posibilidades de encontrar empleo (comprobación de la teoría de la *overeducation*), el llamado *paro intelectual*, el uso de la universidad como aparcamiento de jóvenes que no lograban encontrar trabajo –al menos al nivel considerado tradicionalmente adecuado[2]–.
- *Investigaciones teóricas*: algunos sociólogos jóvenes elaboraron nuevas interpretaciones basándose en enfoques tradicionales marxistas y revisaron, por ejemplo, las distintas concepciones existentes sobre la «superpoblación relativa» en relación a la fuerte demanda de escolarización secundaria y superior que dio lugar a una expansión anticipada de los recursos intelectuales respecto a las posibilidades de absorción de los mismos[3]. La contribución a esta temática de la Sociología de la Educación se desarrolló en tres direcciones:

- Por un lado, se puso en evidencia la relevancia social de la educación superior debido al prestigio que el título universitario todavía conserva, sobre todo en el sur del país, es decir, en aquellas áreas menos industrializadas y más ligadas a una concepción que sitúa las profesiones liberales en el vértice de la pirámide social (además de la nobleza terrateniente). De ahí la lucha por conseguir un título que no sólo aparece como una inversión, sino también como un bien de consumo (en el sentido del prestigio social).
- Por otro lado, tuvo lugar una reconstrucción histórica del recurrente debate que caracteriza la política escolar del Estado italiano, desde la unificación del país (en 1861) hasta la actualidad, que puso al descubierto la tradicional oscilación entre carencia y exceso de la producción del sistema educativo en relación a las posibilidades de empleo que ofrece el mercado de trabajo[4].
- Por último, se desvelaron algunas dinámicas internas del sistema escolar

---

(2) P. G. CORBETTA: *Tecnici, disoccupazione e coscienza di classe.* Bologna, Il Mulino, 1975; R. EMMA Y R. MOSCATI: La fabbrica dei disoccupati. Torino, Musolini, 1976; M. CENTORRINO Y S. PICCONE-STELLA: Laurea e sottosviluppo. Bari, De Donato, 1974; A. MERLER: Scienze sociali, scuola, occupazione. Napoli, Liguori, 1980.

(3) M. PACI: *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia.* Bologna, Il Mulino, 1973.

(4) M. BARBAGLI: *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia* (1859-1973). Bologna, Il Mulino, 1974.

en relación a las características de los estudiantes y a sus diferentes modalidades de realización del recorrido educativo[5].

El debate sobre las múltiples implicaciones de estos trabajos fue durante años muy rico e intenso, tanto en revistas que aparecieron entonces (*Inchiesta* o *Aut-Aut*), como en congresos que reunían a académicos y a estudiosos externos a la universidad. En particular, fue especialmente fuerte el enfrentamiento entre los que apoyaban la necesidad de incrementar el número de diplomados y licenciados para sostener el desarrollo económico, y los críticos que consideraban esta propuesta como una estrategia del poder económico empresarial para poder disponer de una fuerza de trabajo formada a expensas del Estado, y poco costosa al ser cuantitativamente excedente la demanda realmente existente en el mercado. El enfrentamiento –suscitado por dos congresos que se realizaron con bastante distancia en el tiempo[6]– resultó particularmente vivo en virtud del clima político de aquel período. Hay que recordar que, desde 1968 a 1977, se vivió en Italia una fase de gran turbulencia política y social puesta en marcha por el movimiento estudiantil de 1968 y por el llamado *otoño caliente* de 1969. Fue este un momento en el que la protesta estudiantil por el cambio del sistema escolar, y en particular el universitario, se unió a la protesta sindical fomentando una situación de posible transformación radical de la organización social que se reflejó en las teorías elaboradas en torno a los ámbitos ligados a la Educación, a la división del trabajo y a la estratificación social. La consecuencia lógica de estos procesos fue que el acento se puso más en los elementos estructurales y macrosociales de las distintas temáticas y se descuidaron las dinámicas micro así como las relaciones interpersonales. Las influencias que, a nivel teórico, tuvieron un mayor éxito en la Sociología de la Educación italiana –en este período– fueron el estructural-funcionalismo de corte norteamericano (Parsons y Merton) o de corte marxista (en las versiones norteamericanas [Bowles y Gintis], y algunas teorías germano-francfurtianas [Habermas y Offe]). El enfoque alemán –que tuvo un considerable impacto– se vinculó, a su vez, a la relevancia que adquirieron las políticas estatales y el uso de la Educación como instrumento de control social en un famoso ensayo de L. Althusser que consideraba la Escuela como uno de los «aparatos ideológicos del Estado»[7].

Este enfoque, sobre todo de influencia marxista, fue sustituido más tarde en parte por el neo-weberiano que coincidió con el éxito de las teorías de Randall Collins y con la tendencial reintroducción de la mezcla de lógicas macro y de lógicas micro que prestaban atención al conflicto entre los grupos organizados y las dinámicas de clase dentro del sistema educativo. De hecho, se consideró indispensable unir los componentes sociales a los económicos y considerar la movilidad social como elemento central en la explicación de la demanda social de instrucción superior. Otras influencias teóricas contribuyeron a apoyar este enfoque (Bourdieu y Passeron, Boudon) y la atención se focalizó en la movilidad social, real o supuesta, vertical u horizontal.

La relación entre Escuela y estratificación social fue objeto de cuidadosos análisis y de investigaciones empíricas de

---

(5) G. MARTINOTTI: *Gli studenti universitari:* profilo sociologico. Padova, Marsilio, 1969.

(6) Se trata del congreso organizado en Milán bajo el título Ciencias sociales, reforma universitaria y sociedad italiana *(Scienze sociali, riforma universitaria e società italiana)* en 1967 y de los mantenidos en Bologna en 1973 con el título *Escuela y mercado laboral (Scuola e mercato del lavoro).*

(7) L. ALTHUSSER: «Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat» en La Pensée, 151, juin (1970). Trad. italiana: *Ideologia ed apparati ideologici di Stato,* en M. BARBAGLI (ed.) : *Scuola, potere e ideologia,* Bologna, Il Mulino, 1972, pp.15-35.

relieve[8], cuyo desarrollo ilustra bien un proceso que se ha repetido en la Sociología de la Educación en Italia. En este caso, como en otras ocasiones, los sociólogos se han inspirado en corrientes de pensamiento procedentes del extranjero introducidas en Italia principalmente a través de antologías y colecciones de ensayos traducidos[9], que a su vez sirvieron de estímulo a una serie de investigaciones cuya finalidad era comprobar a nivel nacional la validez de las hipótesis teóricas.

Conviene, no obstante, señalar que el enfrentamiento teórico entre las aportaciones extranjeras y las italianas no se desarrolló en general más que de manera indirecta: únicamente en un congreso internacional (Urbino, 1980) los estudiosos italianos se enfrentaron con algunos de los trabajos que los sociólogos de la Educación más significativos de la época –como Randall Collins, Claude Passeron, Samuel Bowles y Basil Bernstein, por ejemplo– habían realizado sobre educación y estratificación social.

ESTUDIANTES Y PROFESORES

Junto a estas aproximaciones destinadas a analizar los efectos de la difusión de «la educación de masas» se desarrollaron más tarde, primero tímidamente, y luego con mayor vigor, otras que contribuyeron a enriquecer el panorama de los intereses de la Sociología de la Educación en Italia. Se han estudiado, por ejemplo, los sujetos implicados en el sistema educativo, es decir, los estudiantes y los profesores.

- *Los estudiantes*: la Sociología, como se ha dicho anteriormente, empezó a ocuparse inicialmente de los estudiantes universitarios en relación con su acelerado incremento en los años sesenta, tratando de comprender el fenómeno de los abandonos precoces. Se muestran en estos trabajos algunas de las características propias de los inicios de la Sociología de la Educación:por una parte, la atención que se presta a las disfunciones sociales no explicables utilizando únicamente los instrumentos y las categorías interpretativas de otras disciplinas; y por otra, la propensión a estudiar los niveles superiores del sistema educativo (debido a que en la universidad los actores, por razones de edad, resultan menos involucrados en problemáticas de tipo pedagógico o psicológico). A partir de la investigación de Martinotti, publicada en 1969, los estudiantes fueron objeto sobre todo de investigaciones centradas en los jóvenes y en la condición juvenil, sirviéndose en consecuencia de un enfoque amplio que analizaba el papel desempeñado por la educación en las condiciones de vida de los sujetos[10]. Sin embargo, no se afrontó –a no ser de forma marginal– la dinámica interna del mundo de la Escuela, las relaciones de los estudiantes entre sí, de los estudiantes

(8) A. COBALTI: *Istruzione e mobilità sociale*. Bari, De Donato, 1980; A. DE LILLO, Y A. SCHIZZEROTTO: *La valutazione sociale delle occupazioni*. Bologna, Il Mulino, 1985; M. BARBAGLI; V. CAPECCHI Y A. COBALTI: *La mobilità sociale in Emilia. Bologna, Il Mulino, 1988*.

(9) E. CERQUETTI (ed.): *Sociologia dell'educazione*. Milano, Angeli, 1969; V. CESAREO (ed.): *Sociologia dell'educazione*. Milano, Hoepli, 1972; M. BARBAGLI (ed.): *Scuola, potere e ideologia*. Bologna, Il Mulino, 1972.

(10) A. CAVALLI: *Insegnare oggi: prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna, Il Mulino, 1992.

—*Gli insegnanti nella scuola che cambia: seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna, Il Mulino, 2000.

y los profesores, el uso del tiempo escolar o la percepción individual de la relación con la institución (exceptuando las investigaciones *Eurostudent*)[11].

Este tipo de elección explica en parte que las modalidades de investigación privilegiaran principalmente los aspectos cuantitativos y el uso de cuestionarios con respuestas precodificadas en perjuicio de aproximaciones más cualitativas. Pero hay que recordar que este enfoque es también en parte una consecuencia lógica del predominio de los enfoques estructural-funcionalistas que siempre privilegiaron las relaciones existentes entre la Escuela y el mundo exterior en vez de las dinámicas internas a la institución escolar. Hay que señalar, no obstante, algunas excepciones, y en especial un estudio de Gambetta en el que analiza el aumento de la demanda de educación formal desde el punto de vista de cada estudiante y la decisión de proseguir estudios tras la escuela obligatoria –relacionándola con los vínculos institucionales, las aspiraciones de los jóvenes y los procesos que las determinan– y los efectos que las experiencias escolares anteriores tienen sobre esa decisión[12]. Esta aproximación no encontró seguidores y quizás no es casual que en ella se refleje la experiencia formativa del autor, que escribió este trabajo como tesis de doctorado en la Universidad de Oxford. Es sabido que la Sociología inglesa de la Educación ha desarrollado frecuentemente análisis de los actores del mundo escolar y de sus dinámicas interactivas con las instituciones educativas, pero esta metodología no ha sido particularmente seguida por los estudiosos italianos.

- *Los profesores:* las investigaciones sociológicas no abordaron inicialmente la relación que los profesores mantenían con los alumnos en la clase, sino que estudiaron su actitud respecto a algunas temáticas cruciales (las propuestas de reforma de la escuela, la educación sexual, la utilización de prácticas didácticas innovadoras y, en general, la interpretación de sus funciones profesionales, así como su ideología «política» en sentido amplio[13]. En realidad, lo que conducía hacia esta óptica de investigación era la percepción de que el retraso cultural y la inadecuación pedagógico-didáctica de «la clase enseñante» daba origen a la creciente selección que tenía lugar en la escuela, y se relacionaba a su vez, de alguna manera, con el aumento de las matrículas a todos los niveles y con el cambio, en los niveles postobligatorios, de la escuela de elite a la escuela de masas.

El fenómeno de la selección escolar, que penalizaba en particular a los estudiantes procedentes de los estratos sociales más modestos carentes de tradiciones culturales consolidadas, salió a la luz en un libro que incluía una investigación sociológica *sui generis* referente a una clase de estudiantes de una escuela de un pequeño pueblo de la Toscana donde enseñaba un párroco muy especial (Don Milani). El libro era una denuncia muy fuerte del clasismo de los programas didácticos y de su gestión por parte de los profesores tradicionales, y tuvo un gran éxito provocando encendidas polémicas así como una serie de reflexiones e investigaciones científicas dirigidas a comprobar en diferentes situaciones las afirmaciones que hacían los «chicos de Barbiana»[14].

(11) Ministero dell' Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica: *Euro Student: indagine sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari in Italia*. Fondazione Rui e Universita degli Studi di Camerino,1995.

(12) D. Gambetta: *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*. Bologna, Il Mulino, 1990.

(13) M. Barbagli y M. Dei: *Le vestali della classe media*. Bologna, Il Mulino, 1969.

(14) Scuola di Barbiana: *Lettera ad una professoressa*. Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967. Hay traducción esp.: *Cartas a una maestra*, Madrid Zero-Zyx, 1977.

Entre 1979 y 1980 se multiplicaron los estudios sobre la necesidad de renovar los programas didácticos y sobre el papel de los profesores en un intento de reducir el fenómeno del fracaso escolar[15]. Siguió después un período de disminución del interés por esta temática –como ha ocurrido a menudo en la Sociología de la Educación italiana– que volvió a resurgir a finales de los años ochenta en lo que a profesores se refiere, a los cuales se dedicó una nueva atención coincidiendo con una acentuación de su estado de malestar profesional y la aparición de formas de sindicalización espontáneas de tipo libertario y autónomas respecto a las tradicionales confederadas (llamadas *comités de base*)[16]. Una vez más, la denuncia de un malestar y de un estado de crisis vuelve a despertar el interés de la Sociología y se producen investigaciones a nivel nacional para examinar las razones de esa inquietud y las características de una categoría, los profesionales de la enseñanza, entonces renovados con la admisión de nuevas generaciones de distinto nivel cultural. Los estudios realizados descubren la fragmentación interna de los profesores, que se diferencian según:

- las motivaciones por las que han elegido la profesión,
- la formación que han recibido,
- la edad y el tiempo de actividad profesional,
- y el lugar donde habitan (en contextos urbanos o rurales, en zonas culturalmente activas o periféricas)[17].

Las motivaciones por las que se elige la profesión aparecen como la variable decisiva; motivaciones expresivas (los entusiasta) o motivaciones instrumentales (los utilitaristas). Los entusiastas están mucho más dispuestos a continuar la formación profesional y a ponerse al día; están dispuestos también a cuestionarse a sí mismos para hacer frente a los imprevistos que puedan surgir en la experiencia docente, como ocurre cada vez con más frecuencia debido a la llegada de los alumnos extracomunitarios. Los jóvenes profesores que han elegido la profesión con mayor pasión no temen la presencia de escolares no europeos, mientras que los profesores mayores que no han escogido la profesión libremente, o que están quemados (*burned out*) porque llevan muchos años ejerciendo la enseñanza, encuentran insoportables a los alumnos extracomunitarios que les obligan a realizar un esfuerzo profesional suplementario.[18]

En lo que respecta a los docentes universitarios, las investigaciones han sido aún menos numerosas y más distanciadas en el tiempo. Tras un estudio prácticamente descriptivo y meramente estadístico, llevado a cabo, como ya se señaló, a finales de los años cincuenta, hubo que esperar veinte años para que se realizase otra investigación empírica a nivel nacional que pusiera de relieve las características de esta categoría profesional al privilegiar dicho análisis las lógicas internas de la corporación, las dinámicas de reclutamiento y carrera, la percepción del propio papel y la interpretación de los derechos y deberes[19].

---

(15) M. Livolsi; A. Schizzerotto; R. porro y G. Chiari: *La macchina del vuoto*. Bologna, Il Mulino, 1974; M. Livolsi; R. Porro, Y A. Schizzerotto: *Per una nuova scuola dell'obbligo*. Bologna, Il Mulino, 1980; A. Cobalti, y M. Dei: *Insegnanti: innovazione e adattamento*. Firenze, La Nuova Italia, 1979; M. Gattullo *et al.*: *Dal sessantotto alla scuola*. Bologna, Il Mulino, 1981

(16) F. Bonifacio y L. Fischer: *Atteggiamento didattico, selezione nella scuola e differenze di fronte all'istruzione*. Milano, Angeli, 1987.

(17) Cf. las investigaciones Iard (nota 10).

(18) G. Giovannini (ed.): *Allievi in classe stranieri in città: una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*. Milano, Angeli, 1996.

(19) P. P. Giglioli: *Baroni e Burocrati: il ceto accademico italiano*. Bologna, Il Mulino, 1979.

Hay que decir que este trabajo –en parte inspirado en un estudio análogo realizado paralelamente por un conocido sociólogo norteamericano[20]– abrió una vía a investigaciones que examinaron subcategorías concretas del mundo académico, tales como los investigadores, a veces ligadas a sedes únicas, con el intento de poner de relieve las transformaciones que estaban teniendo lugar en un mundo muy tradicionalista y sometido a fuertes presiones innovadoras por los efectos de la difusión de la demanda social de educación escolar y por la creciente relevancia del conocimiento en el mundo moderno[21]. En los años noventa, la presión dirigida hacia la transformación del sistema de educación superior ha afectado también a la profesión académica creando nuevos problemas al cuerpo docente. Otra investigación que pretendía comprobar los cambios acaecidos quince años después del estudio introductorio de Giglioli reveló las dificultades de los profesores para adecuarse a los cambios requeridos a la institución universitaria por las transformaciones de la sociedad, poniendo de relieve la existencia de diferencias sustanciales entre las diversas áreas disciplinarias y las distintas generaciones de docentes[22]. En realidad, aparte del interés por conocer aspectos y características de una categoría poco conocida, los estudios sobre los profesores universitarios se han dirigido a comprobar su adecuación para desarrollar el papel asignado dentro de un proceso de cambio de las funciones de la universidad, institución que muestra disfunciones considerables y altas tasas de dispersión (o bajos niveles de productividad).

También en este caso, por tanto, la Sociología de la Educación abre y desarrolla un sector de estudios relacionados y estimulados por una disfunción del sistema educativo, confirmando la perduración de una forma específica de intervención destinada más a explicar las disfunciones que a interpretar la realidad en cada momento.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Una corriente de estudios desarrollada en tiempos relativamente recientes es el análisis de las políticas educativas que por definición surgen, como ya se ha dicho, ligadas a la exigencia de cambio de una situación vivida como insatisfactoria. Es preciso destacar que el problema de las disfunciones y del mal funcionamiento del sistema escolar ha sido constantemente objeto de buena parte de los estudios e investigaciones de la Sociología de la Educación en Italia (en parte debido a que en Italia nos hemos quejado siempre del mal funcionamiento de la Escuela en todos los niveles, y ya en el siglo XIX se criticaba a la universidad, mucho antes de que existiese la llamada *escolarización de masas*)[23]. La innovación de tiempos más recientes reside en el entrecruzamiento de estudios tendentes, unos a documentar las carencias del sistema educativo, otros a proponer innovaciones y soluciones a tales carencias. Esta tendencia se inició en los años setenta y ochenta sobre la base de propuestas elaboradas por las fuerzas políticas de la oposición y se desarrolló cada vez más en los últimos tiempos a través de estudios comparativos con sistemas educa-

---

(20) B. R. CLARK: *Academic Power in Italy: Burocracy and Oligarchy in a national University System*. Chicago, The University of Chicago Press, 1977; L. CANNAVÒ (ed): *Professione scienziato. Organizzazione della ricerca pubblica e professionalità scientifica in Italia*. Milano, Angeli, 1989.

(21) S. MANGHI: *Il barone e l'apprendista*. Milano, Angeli.

(22) R. MOSCATI (ed.): *Chi governa l'Università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*. Napoli, Liguori, 1997.

(23) Cf. Barbagli, 1974, cit. (nota 4).

tivos de otros países, en especial de los pertenecientes a la Unión Europea.

El análisis de las políticas educativas tuvo que ver en una primera fase con las propuestas de cambio de la escuela secundaria superior. De la necesidad de su reforma se ha debatido durante al menos treinta años a partir de las propuestas de los principales partidos políticos, de comisiones ministeriales y de grupos de intelectuales, y se ha comenzado a hacer al menos desde el momento en que la reforma de la escuela obligatoria (1963), las transformaciones de las figuras profesionales intermedias y la tendencia a proseguir los estudios a nivel post-secundario han dejado obsoleta la organización de la escuela secundaria tal como había sido promovida por la reforma de 1922. En los últimos treinta años (desde 1970 hasta la actualidad) la solución política de los diferentes gobiernos del país ha consistido en permitir una numerosa serie de experimentos innovadores en las escuelas, los cuales presentaban al Ministerio de Educación proyectos de reforma de los currículos, considerados aceptables[24]. De forma análoga se ha tratado de gestionar el sector de la formación profesional que ha revelado progresivamente su inadecuación y la necesidad de innovar los programas en relación con el nuevo mercado de las profesiones. La solución política que inicialmente se adoptó se limitó a transferir las competencias desde el Estado central a las administraciones regionales. Éstas, a falta de una cultura de la innovación, han reproducido los viejos modelos –excepto en algunos casos donde el desarrollo económico requería una formación profesional moderna– sobre todo tratando de extraer de la gestión directa beneficios políticos y económicos utilizando el mecanismo de la subcontratación de entidades privadas[25].

Durante un largo período esta tendencia a la dilación constante en las decisiones políticas contribuyó a acentuar las disfunciones del sistema educativo y favoreció una multiplicidad de análisis críticos sobre las características de las políticas de la «no-decisión». Se realizaron estudios sobre la política educativa que inauguraron una corriente de mayor profundización, previamente descuidada, que conoció un cierto desarrollo en los años noventa, gracias en parte a la ampliación del debate al ámbito universitario[26].

La exigencia de reformar los estudios superiores apareció en el debate político a mediados de los años ochenta, coincidiendo con la constitución de un nuevo Ministerio que separaba Universidad y Educación para ligarla a la investigación científica. Se abrió entonces un período de debate sobre la necesidad de modernizar los recorridos post-secundarios en una óptica que considerara los procesos evolutivos en curso en los demás países europeos. La atención hacia los sistemas educativos extranjeros representaba una novedad en el debate político y la literatura científica sobre educación en Italia, manifestando una inevitable toma de conciencia en los retrasos acumulados en los años anteriores. Surgieron así toda una serie de estudios e investigaciones aportando hipótesis de transformación, testimonios de experiencias y de realidades externas diferentes del modelo de recorrido único y de un único nivel del título de estudios en vigor en Italia –tales como los ciclos universitarios breves o los sistemas de educación superior binarios: los *Polytechnics* en la versión inglesa, los *IUT* en la

(24) G. Franchi (ed.): *La riforma della secondaria superiore e della formazione professionale*. Milano, Feltrinelli, 1976.

(25) S. Grussu *et al.*: *Scuola, cultura e professione*. Bari, De Donato, 1977; A. Monasta y M. Mostardini: Dalla scuola al lavoro. Bari, De Donato, 1979; S. Mollica y P. Montobbio (ed.): *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*. Milano, Angeli, 1982.

(26) L. Benadusi: *La non decisione politica*. Firenze, La Nuova Italia, 1989.

francesa y los *Fachhochschulen* en la alemana–[27].

De hecho, se desarrollaron durante los años noventa vivos debates y enfrentamientos de ideas sobre la reforma de la educación superior incentivados por la intensa actividad política de los gobiernos del momento, los cuales condujeron a la presentación de proyectos de reforma no sólo a nivel universitario, sino de todos los niveles del sistema escolar (excepto quizás la escuela primaria, modificada pocos años antes), en cuya elaboración participó en buena medida, y por primera vez, una amplia representación del mundo de la Escuela y, en particular, de la Universidad.

Los representantes de las ciencias sociales y de la Sociología de la Educación estuvieron particularmente presentes en las comisiones ministeriales y produjeron una considerable cantidad de ensayos y artículos en revistas científicas que atestiguan el papel adquirido por la disciplina a nivel político (cf. diferentes números de *Il Mulino* y *de Scuola Democratica*). Aparecieron igualmente varios volúmenes de análisis de las nuevas tendencias de las políticas educativas, reforzando el reciente movimiento con estudios sociologico-políticos que presta especial atención a los sistemas educativos europeos[28].

La evolución de estas últimas contribuciones respecto a cuanto se había producido con anterioridad, está relacionada con la comprobación de la realidad económica y social que caracteriza a los países de la Europa contemporánea, realidad que ejerce una fuerte presión sobre los sistemas educativos obligándolos a vincularse más al mundo exterior y a reconsiderar los recorridos y los contenidos de las enseñanzas en relación a las nuevas figuras profesionales, y también a las diferentes características de la población juvenil. En virtud de estas exigencias se difunde progresivamente entre los investigadores la idea de que la Escuela ya no puede limitarse a desarrollar los aspectos cognitivos, tradicionalmente considerados como determinantes y apropiados para el sistema educativo. Los deberes de la Escuela han sido también tema recurrente en la Sociología de la Educación, alcanzando su momento álgido en el debate suscitado por los trabajos de Bottani (quien apoyaba con fuertes argumentos las prioridades cognitivas de la Escuela en los años ochenta) retomado hoy a la luz de la apertura –que no debe diferirse más– de la Escuela al mundo de las profesiones (con reflexiones importantes sobre la organización de la didáctica) y de la necesidad de introducir nuevas formas de educación de adultos, tan descuidadas por la escuela italiana[29].

CONCLUSIONES

El cuadro que aparece a partir de una reflexión global sobre la Sociología de la Educación en Italia ofrece pocos puntos firmes en términos de áreas de interés y de metodologías utilizadas. Las áreas temáticas objeto de estudio e investigación no representan corrientes constantes que supongan una acumulación progresiva, sino que más bien se asemejan al aparecer y

(27) R. Moscati (ed): *I «cicli brevi» nell'istruzione superiore*. Angeli, Milano, 1986; L. Benadusi (ed): *L'istruzione superiore di primo livello in Italia e in Europa*. Milano, Angeli, 1993; S. Bruno *et al.*: *Università e istruzione superiore come risorse strategiche*. Milano, Angeli, 1989; R. Simone: *L'Università dei tre tradimenti*. Bari, Laterza, 1993; R. Simone (ed): *Idee per il governo: l'Università*. Bari, Laterza, 1995.

(28) G. Capano: *La politica universitaria. Bologna,* Il Mulino, 1998; S. Ventura: *La politica scolastica*. Bologna, Il Mulino, 1998; F. Butera: *Il libro verde della pubblica istruzione*. Milano, Angeli, 1999.

(29) N. Bottani: *La ricreazione è finita. Bologna,* Il Mulino, 1986; N. Bottani: *Professoressa addio. Bologna,* Il Mulino, 1994; T. de Mauro (ed.): *Idee per il governo: la scuola*. Bari, Laterza, 1995; E. Besozzi (ed.): *Navigare tra formazione e lavoro*. Roma, Carocci, 1998.

desaparecer de ciertos ríos en las zonas mediterráneas, muy caudalosos en algunas estaciones y en otras casi totalmente secos. A estas corrientes podrían añadirse los temas «de moda» cuya duración es efímera. En realidad, se podría decir que existe una debilidad del área, que todavía no ha alcanzado la «masa crítica» que permita el seguimiento de recorridos en sentido horizontal y la acumulación de conocimientos a través de la coordinación de investigaciones sectoriales y/o locales orientadas por un modelo de investigación coherente. Se ha descubierto, a través de un recuento muy rápido llevado a cabo por una revista a mediados de los años ochenta, que en los tres últimos años se habían realizado 105 investigaciones sobre la Escuela sin tener constancia de su recíproca existencia: 36 habían sido promovidas por institutos universitarios, 25 por entidades culturales o de investigación externas a la universidad y 44 por entes públicos locales (ayuntamientos, provincias o regiones)[30]. Esta modesta investigación ha permitido poner de manifiesto, entre otras cosas, la existencia de una considerable cantidad de estudios realizados por la Universidad y promovidos fuera de ella. Por otra parte, el fenómeno del interés por el conocimiento de los procesos educativos se ha precisado, también a nivel nacional, con la creación de institutos de investigación de los que se han dotado algunos entes públicos locales (Regiones), sobre todo para estudiar las relaciones existentes entre formación y mercado de trabajo, y de los que son particularmente representativos el CENSIS (ente privado que se ocupa de diversos aspectos de la sociedad italiana y entre ellos, los ligados a la educación) y el ISFOL (ente público que sirve de centro de estudios del Ministerio de Trabajo). Ambos centros, además de realizar numerosas investigaciones, derivadas de encargos públicos y privados, publican respectivamente un informe anual, el CENSIS, sobre distintos aspectos de la sociedad y de la economía italiana, y el ISFOL sobre el sistema educativo y las dinámicas ocupacionales prestando especial atención a la formación profesional.

Partiendo de la existencia de dichos centros se ofrece una imagen de cierta estabilidad en el tiempo, relativa a la realización sistemática de investigaciones dirigidas a comprobar la evolución de los sectores educativos. En lo tocante a estudios de caracter longitudinal, desafortunadamente sólo se puede citar el caso de un ente, también extrauniversitario –el IARD de Milán– que realiza periódicamente investigaciones sobre la condición juvenil y actualmente sobre los profesores[31].

Por otra parte, en el transcurso de más de cuarenta años, algunas áreas temáticas han sido objeto de un trato recurrente en el ámbito de la Sociología de la Educación. Como ya se ha dicho, ha prevalecido el análisis de la relación entre escuela y mercado de trabajo, tanto bajo la perspectiva del estudio de las características de la oferta de trabajo (es decir, de la formación y cualificación de los jóvenes diplomados de la enseñanza secundaria y los licenciados de la universidad) como bajo el de sus expectativas, aspiraciones, y actitudes en relación al trabajo.

Un segundo sector de investigación se centra en las características de los principales actores del mundo de la educación: por un lado los estudiantes y por otro los profesores, vistos desde una perspectiva que alude a su participación en un mundo caracterizado por contener elementos de malestar y de mal funcionamiento. Otra área de interés es la que analiza las políticas educativas y las necesidades de cambio, también en este caso desde una óptica que

---

(30) F. Alacevich, y M. Dei: «L'istituzione riconsiderata: 105 ricerche sulla scuola in Italia», en *Inchiesta*, 65, luglio-settembre (1984), pp.33-65.

(31) Cf. nota 10.

hace referencia a una situación de inquietud considerada permanente.

Las consecuencias de la difusión de la educación escolar han sido igualmente objeto de análisis, no sólo bajo la perspectiva de las disfunciones surgidas en el sistema educativo, sino también y sobre todo por los efectos que su difusión producía o debería haber producido en cada sujeto y en la organización social –en términos de subida de estatus y de movilidad social en general–. Las hipótesis defendidas predominantemente han sido las de una movilidad vertical aparente así como una posible movilidad horizontal, en consonancia con las teorías elaboradas por autores neoweberianos y neo-marxistas extranjeros (desde Boudon y Bourdieu, hasta Collins, Jenks, Bowles y Gintis).

Otras temáticas, propias de la Sociología de la Educación, no se han tratado o sólo mencionado: por ejemplo, las dinámicas que tienen lugar en el aula de la clase –con la única e importante excepción por los trabajos de G. Chiari[32]–, y en general las actitudes y percepciones de su funcionamiento por parte de los actores del mundo de la Educación. Un caso ejemplar es el relacionado con el fenómeno de los abandonos escolares para cuyo análisis se ha utilizado el enfoque estructural, y puesto de relieve las características macrosociales ligadas al origen de clase de estudiantes y profesores o la selectividad de los programas, pero no se ha utilizado el corte cualitativo del análisis de las actitudes y de los comportamientos de los estudiantes y de los docentes en relación a la realidad que tienen en común. Como se ha mencionado anteriormente, esto está relacionado con una especie de identificación (consciente o inconsciente) de los espacios propios de la Sociología con los que dejó libres la Psicología y la Pedagogía. Dada la permanente división entre estas disciplinas (por responsabilidad colectiva) resulta prácticamente imposible proceder a investigaciones *borderline* que tengan en cuenta las diferentes perspectivas.

Los temas que no se han desarrollado están ligados a problemáticas que aún no son objeto de debate o de interés por la opinión pública o el mundo de la Educación. Así, por ejemplo, la pertinencia de la Educación permanente o la relevancia de la Educación para la formación del ciudadano y la difusión del sentido cívico, parecen cuestiones de las que se advierte la importancia, aunque no adquieren la centralidad necesaria para convertirse en objeto de investigación y de reflexión teórica. Lo mismo hay que decir de las temáticas relacionadas con la valoración de los institutos escolares y de los profesores que, difundida en estos últimos tiempos junto a la introducción de la autonomía de los institutos, está provocando debates muy vivos.

No obstante, hay que decir que con el paso de los años se ha registrado un cierto progreso en la disciplina. Un indicador de crecimiento está representado por el paso de un primer período (en los primeros años setenta) en que se publicaban colecciones de ensayos de autores extranjeros clásicos y contemporáneos, a una segunda fase caracterizada por la aparición de manuales de autores italianos y de colecciones de ensayos sobre temas de interés para la disciplina realizados por estudiosos nacionales[33].

Por tanto, se puede concluir que la Sociología de la Educación ha desarrollado hasta ahora el papel de colaboradora en la explicación de los nudos críticos del sistema educativo y ha seguido su evolución

(32) G. CHIARI: *Climi di classe e apprendimento*. Milano, Angeli, 1997.

(33) Cfr. V. CESAREO (ed.): *Sociologia dell'educazione*. Milano, Hoepli, 1972; M. BARBAGLI (ed.): *Scuola, potere e ideologia*, cit. algunos ejemplos del primer tipo; L. RIBOLZI: *Sociologia e processi formativi*. Brescia, La Scuola, 1993; E. BESOZZI: *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1994; R. MOSCATI (ed.): *La sociologia dell'educazione in Italia*. Bologna, Zanichelli, 1989, algunos ejemplos del segundo tipo.

trasladando la óptica de un ámbito a otro en función de las necesidades interpretativas, ya sea por las fuerzas político-sociales llamadas a gestionar la sociedad (por tanto, también la Escuela) ya sea a favor de las posiciones político-sociales críticas del sistema educativo. Como consecuencia de este papel fundamentalmente operativo y funcional, la elaboración teórica original ha sido hasta ahora más bien modesta en beneficio de la investigación empírica y se ha fundado principalmente en contribuciones teóricas de procedencia extranjera.

Las posibilidades de una consolidación académica y cultural del sector de la Sociología de la Educación dependerán, a partir de ahora, de la mayor relevancia que la sociedad italiana así como sus élites políticas y económicas, atribuyan a la Educación. Se puede apoyar la hipótesis de que esta evolución ya está teniendo lugar gracias también a la influencia de una tendencia de este tipo difundida en la Unión Europea, la cual será ignorada cada vez menos en Italia.

(Traducción: Beatriz Alonso)

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: TRAYECTORIAS TEÓRICAS Y DE PROBLEMATIZACIÓN 1960-1990

JOSEFINA GRANJA CASTRO (*)

RESUMEN. Se presenta el desarrollo de la Sociología de la Educación en México en las últimas décadas. Es un campo con historia reciente en cuanto al tiempo y compleja en relación a la problemática que estudia. Parte de enfoques mixtos hasta los años ochenta para concretarse luego en ámbitos locales y cotidianos. Evoluciona desde ambigüedades propias del término «sociología de la educación» y progresivamente adquiere entidad propia. Se separa de la pedagogía y de la didáctica para centrarse en el ejercicio de una práctica diferente en la producción del conocimiento. En los últimos años coexisten enfoques estructurales y locales y se percibe la necesidad de adoptar perspectivas teóricas actuales que permitan entender los nuevos procesos sociales.

Asomarse a las transformaciones del campo de la Sociología de la Educación en México en las últimas décadas no resulta tarea sencilla, tanto si se mira a la luz de los procesos educacionales contemporáneos y sus contextos sociales, como si se aborda desde las exigencias epistemológicas implicadas en la reconstrucción de un campo de conocimiento.

En el transcurso del último cuarto del siglo XX nuestro país ha experimentado en materia educativa procesos de complejidad creciente. Las herramientas de análisis que en algún momento nos fueron útiles para comprender un movimiento estudiantil como el del 68 han resultado definitivamente insuficientes frente al carácter inédito del reciente conflicto estudiantil con el que despedimos el siglo[1]. Los problemas de la educación básica en los años sesenta y setenta (obligatoriedad, cobertura, etc.) han registrado en el lapso de dos décadas transformaciones de fondo que afectan a la definición de los objetos y a las formas mismas de describirlos mediante opciones conceptuales y teóricas (educación básica equitativa y de calidad, aprendizajes significativos).

Por otra parte el propio término «sociología de educación» trasluce una cierta ambigüedad, pues si bien nominalmente corresponde con una tradición disciplina-

(*) Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados. Con la colaboración de Elena Torres Sánchez. México.

(1) En abril de 1999 las actividades académicas de la Universidad Nacional Aautónoma de México. (UNAM). fueron interrumpidas por un movimiento estudiantil que inicialmente reivindicaba el derecho a la educación superior gratuita. El movimiento se prolongó más allá de todas las expectativas adquiriendo márgenes de complejidad no vistos en movimientos sociales anteriores en nuestro país excepción hecha del zapatismo.

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

ria heredera de Durkheim, hoy en día «otras» sociologías (del conocimiento, de las organizaciones, de la ciencia, etc.) brindan elementos de orden conceptual y metodológico para el análisis de lo educativo. Aunado a ello se registran desde los años ochenta en México claras tendencias hacia la interdisciplinariedad en el estudio de la educación, por lo que cada vez resulta más difícil deslindar un terreno «propio» para la sociología de la educación.

A lo anteriormente expuesto hemos de añadir las dificultades de orden epistémico propias de los análisis sobre desarrollo sociohistórico del conocimiento: las trayectorias a través de las cuales un campo de conocimiento da forma a sus objetos y teje redes de intelección sobre ellos no son unidireccionales, ni secuenciales, ni progresivas; son más bien procesos complejos que se desenvuelven de manera simultánea en varias direcciones combinando episodios de estancamiento, discontinuidad y reactivación. Nada más ajeno que la imagen del ascenso sostenido o el desenvolvimiento conforme a una racionalidad inmanente para dar cuenta de las rutas y atajos por los que toma curso la existencia social de un campo de conocimiento.

Teniendo en mente estas dificultades resultaría pretencioso e ingenuo el intentar cubrir en todas sus bifurcaciones teóricas y metodológicas el desarrollo del campo de la Sociología de la Educación en México. En las últimas décadas éste ha sido uno de los ámbitos más dinámicos de la reflexión en torno a la educación desde el punto de vista de la producción en investigación, la diversificación de temáticas, problemas y enfoques lo que ha dado lugar a un campo disperso y diseminado más que un campo unificado con fronteras definidas.

En el análisis sobre las trayectorias de desarrollo de la Sociología de la Educación, que se presenta en este trabajo, se entretejen las temáticas y enfoques consolidados y emergentes, tomando como punto de partida la producción de investigación educativa documentada en «estados del conocimiento» de dos congresos nacionales de investigación educativa (1981 y 1992). Estos congresos ofrecen una fotografía del campo de la investigación educativa en México en la que se pueden focalizar y amplificar los desarrollos en sociología de la educación y su impacto en el conocimiento sobre los procesos educativos cubriendo distintos momentos: los años sesenta-setenta recogidos en el Congreso Nacional de 1981, y la década de los ochenta recuperada en el de 1992. Otras vías de acceso a las que también se recurre son algunas de las obras publicadas que se ganaron el lugar de clásicos así como la presencia de la disciplina en los currículos universitarios.

Se trata de un campo con una historia reciente por lo cual resulta factible mirarlo a lo largo de las tres décadas que cubre su desarrollo. Sin embargo esta condición temporal reciente no lo hace simple en sus trazos; se trata, a este respecto, de un campo en el que se teje una discursividad de múltiples entradas y anudamientos al observarlo desde las *perspectivas teóricas* que entran en contacto, el *horizonte de problemas* que se formulan y los *niveles de aproximación* desplegados.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE UN CAMPO DISCIPLINARIO

En el caso de México la sociología de la educación constituye una derivación tardía en el campo disciplinario de la sociología. La sociología mexicana como tal no tuvo entre sus prioridades el análisis sistemático de los problemas educativos; muestra de ello es que durante las décadas en que florece la sociología en México en la primera mitad del siglo XX (1930-1950) el tema educativo fue poco frecuentado en comparación con temas clásicos como las problemáticas indígena y agraria, la estructura económica, la población, la estructura social, etc. Entre los escasos trabajos sociológicos dedicados a la de educación en esa

época destaca *Problemas de la universidad* publicado en 1948 por Lucio Mendieta y Núñez, fundador del primer instituto de investigaciones sociales en México. Otro estudio significativo es *La estructura social y cultural de México,* publicado en 1951 por el FCE en el que se analizan algunos aspectos de la educación enfocándola como parte de la estructura cultural del país.

El estudio de la educación desde los parámetros de la sociología se mantuvo subsumido como un capítulo de los estudios sobre necesidades sociales o como un tema subsidiario de otras sociologías, pero no como una especialización disciplinaria con lo que ello implica en términos de legitimidad temática, conceptual y metodológica. Proceso que queda ilustrado de manera transparente en las taxonomías utilizadas por disciplina y los temas recogidos en censos sobre ciencias sociales: uno de 1987 clasifica a la sociología de la educación como una rama de la educación (al lado de Administración de sistemas educativos, Políticas educativas, Didáctica, Pedagogía, Medios educativos, etc.), mientras que las ramas de la sociología incluyen: Cambio social; Organización social, Estructura e instituciones; Metodología; Problemas sociales; Sociología rural y urbana y Población entre otras (Benítez Zenteno, 1987). Otro indicio que apunta en el mismo sentido son los análisis sociológicos más actuales sobre el desarrollo de la sociología en México –numerosos y de notable continuidad– que no incluyen en sus recuentos a la sociología de la educación en tanto que especialización disciplinaria (Leal y Girola, 1995; revista *Sociológica,* 1994, etc.).

Ahora bien, si se mira desde el ángulo de la difusión de trabajos sobre educación en revistas especializadas en sociología, lo que se encuentra para el período 1980-1994 es una presencia importante en cuanto a número de artículos, casi equivalente a otras temáticas clásicas de la disciplina: un total de 69 trabajos están relacionados con «educación» frente a 110 con «democracia», 86 con «crisis» y 61 con «Estado», por ejemplo.

En lo que se refiere a la formación universitaria los primeros seminarios en sociología de la educación se dictan en los años setenta y, contrariamente a lo que podría esperarse, no fue la UNAM su iniciadora sino la UAM donde se estableció, desde 1974, un área terminal de sociología de la educación con tres trimestres de duración. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM se incluyó en 1976, primero, como asignatura optativa, y más tarde, en 1978, como cursos de especialización durante los dos últimos semestres.

La revisión de material biblio-hemerográfico que sirvió de apoyo para realizar este artículo parece indicar que la sociología de la educación en México, como una especialización en el interior de la sociología, no fue estimulada desde dentro de la propia disciplina, sino que se instituye más bien cobijada por la investigación educativa que, hacia los años sesenta y setenta, empieza a perfilarse como un campo de conocimiento con rasgos específicos. De modo que hay que adentrarnos en otras rutas para clarificar los emplazamientos en que emerge la sociología de la educación, se sistematiza y difunde.

AÑOS SESENTA Y SETENTA: RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA SOCIAL

Antes de los años sesenta los problemas relacionados con la educación constituían una materia propia de la pedagogía que durante los cuarenta y cincuenta había acumulado una importante tradición disciplinar expresada en la producción de conocimiento. Esta tradición se desarrolló en las Escuelas Normales (orientada a solucionar los problemas de la educación básica, «pedagogía normalista»), en la UNAM (orientada al análisis del quehacer educativo más amplio, sus fines y medios, «pedagogía universitaria»), y en centros como el Instituto Nacional de Pedagogía (orientada al diseño de métodos de enseñanza, pruebas psicométricas, identificación de factores que afectan el rendimiento escolar, etc.)

En los años sesenta empieza a desarrollarse en México un tipo de conocimiento que favoreció reorientaciones en la discusión y el estudio sobre lo educativo al abrirse hacia problemáticas de carácter estructural. Se trata de un conocimiento «nuevo» que se aleja, tanto de las orientaciones filosóficas generales de la pedagogía universitaria, como de las prescripciones didácticas características de la producción pedagógica normalista, y que favorece el ejercicio de una práctica diferente en la producción de conocimiento sobre educación mediante la utilización de enfoques socioeconómicos de escala macrosocial.

Fue por esa época cuando surgieron en México los primeros centros de investigación sobre educación (Centro de Estudios Educativos, Departamento de Investigaciones Educativas, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza) y, al calor de ese proceso de institucionalización de la investigación educativa, entran en contacto la sociología y otras disciplinas (pedagogía, antropología, economía, psicología) articuladas en torno a la educación como campo de objetos y referentes empíricos. En este marco se gestaron condiciones posibilitadoras para ulteriores desarrollos de la sociología de la educación.

Un primer mapa de reconocimiento respecto a las perspectivas teóricas, y el horizonte de problemas y niveles de aproximación nos indica que la sociología de la educación desarrollada en México, durante los años sesenta y setenta, se centró privilegiadamente en estudios sobre las relaciones estructurales de naturaleza macrosocial existentes entre educación y sociedad abarcando diversas facetas de ésta última: Estado, desarrollo económico, modernización, clases sociales, desigualdad social, etc.[2]

En ese contexto el horizonte de cuestiones planteadas cubría un amplio espectro temático. Sirvan de ilustración las siguientes: el papel de la educación en el cambio social y/o en la consolidación de la estructura social, las funciones y disfunciones del sistema educativo, el papel de la educación en el empleo (formación para el trabajo y/o aceptación de la división técnica jerárquica del trabajo, devaluación de la escolaridad y de la certificación escolar frente al mercado de trabajo, capacitación informal, etc.), los procesos educativos como mecanismos de transmisión de la cultura de clase, los determinismos de la clase social sobre las oportunidades de acceso, rendimiento y permanencia en la escuela, la escolaridad como vía de movilidad social, los proyectos educativos según la clase social, las relaciones conflictivas entre Estado y Universidad, la lucha por el control académico-político de las instituciones, el origen y desarrollo de organizaciones académicas y sindicales, el papel de los procesos educativos en la búsqueda de consensos y de hegemonía.

Fue así como se constituyó «el medio natural» para la producción en sociología educativa en los años sesenta y setenta: el radio de alcance de la disciplina se mantuvo fundamentalmente acotado a temáticas referidas a las relaciones de la educación con las estructuras económicas, políticas y sociales. En algunos ámbitos la investigación educativa se desarrolló durante esos años como planificación, finaciación, formación de trabajadores para la educación, investigación sobre la investigación, etc., ámbitos en lo que se aprecia una escasa o nula presencia de elementos de análisis sociológico. Por otra parte, en otros como el currículo, se empiezan apenas a incorporar, por derivación y de manera implícita, elementos de sociología de la educación a través de la problematización de la rela-

(2) El Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) agrupó la producción existente en ocho áreas temáticas de las cuales sólo una hacía referencia explícita a enfoques sociológicos para el estudio de la educación: «Educación y sociedad» que se subdividía en: Educación y estructura económica, Educación y estructura de clases, Educación y estructuras de poder y autoridad.

ción entre currículo e ideología y el papel de la escuela y el currículo como reproductores de los valores de la sociedad. Este panorama se vuelve más denso aún si se introduce el plano de las perspectivas teóricas que sirvieron de asidero para identificar estos problemas y desarrollar análisis en torno a ellos.

Indudablemente las perspectivas teóricas desplegadas en sociología de la educación mantienen lazos con las orientaciones teóricas de la sociología en general; pero al mismo tiempo adquieren matices propios desde la problematización de lo educativo. En ese contexto resulta significativa –como veremos más adelante– la variedad de designaciones utilizadas para identificar las corrientes teóricas que circulaban en el medio académico y de investigación durante los años sesenta y setenta. Corrientes como el positivismo, el funcionalismo y el desarrollismo (teorías de la modernización) tuvieron una gran influencia en los años de institucionalización de la sociología (años cuarenta-cincuenta), y encontraron un medio favorable en las iniciativas de los gobiernos de la región interesados en promover el desarrollo y la modernización de los países latinoamericanos. Hacia los años sesenta se va produciendo un gradual desplazamiento hacia «formulaciones adaptadas a los países de la región incorporando enfoques alternativos» caracterizados, entre otras cosas por introducir elementos de conceptualización estructural, la noción de clases sociales, el cuestionamiento del papel del Estado, etc., articulados en orientaciones marxistas, de sociología crítica y teorías de la dependencia sin que desaparecieran del escenario las tradiciones de sociología empírica y funcionalista.

En el terreno de la sociología de la educación podemos rastrear la presencia de estas mismas tendencias (funcionalismo, marxismo, teorías económicas: capital humano, teoría desarrollista y teoría de la dependencia), sin embargo una falta de homogeneidad en las nomenclaturas da importantes pistas de análisis: la diversidad y yuxtaposición fueron los rasgos dominantes en las formas de identificar y designar las orientaciones teóricas de la sociología de la educación en los años setenta. Así, por ejemplo se hablaba de orientaciones que «responden a una interpretación de las teorías dominantes en Estados Unidos que sostienen un funcionalismo mezclado con la teoría del capital humano, vistos ambos a través de la teoría del desarrollo y aplicados a la educación mediante algunos elementos de la teoría de sistemas» (Documentos Base, 1981). En el polo opuesto se situaban las orientaciones «marxistas y neomarxistas» para las cuales la escuela cumple funciones de reproducción social (Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron), los análisis dialécticos, la teoría de la dependencia y la teoría de los aparatos ideológicos de Estado de Althusser.

El campo de la sociología de la educación en México, si se tienen en cuenta los diagnósticos del Primer congreso de investigación educativa, se caracteriza por un desarrollo mixto de enfoques (hibridez entre perspectivas en el interior de la disciplina), donde coexistieron muy diversas apropiaciones y lecturas tanto de perspectivas teóricas como de los autores representativos de las mismas. La publicación, en 1981, de *Sociología de la Educación; corrientes contemporáneas* permite ver más de cerca cuáles eran las perspectivas teóricas de la época[3].

(3) Libro publicado por el Centro de Estudios Educativos en el que reunían trabajos presentados en un evento académico de relevancia internacional organizado por una institución de vanguardia en aquellos años (Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo). Se puede decir que esta obra representa el primer esfuerzo de difusión amplio y sistematizado del pensamiento en sociología de la educación en México abarcando aspectos de la historia de la disciplina (en México y América Latina), corrientes teóricas, autores contemporáneos y análisis de problemas educativos concretos. Durante muchos años fue una referencia obligada en el campo de la disciplina tanto en el medio docente como de investigación.

Este libro ofrece una imagen del bagaje teórico, conceptual y metodológico con que se contaba a inicio de los años ochenta, al tiempo que permite observar cómo la sociología de la educación difundida en México se configuró como un mosaico heterogéneo que permitió la coexistencia de perspectivas teóricas y su simbiosis en análisis concretos sobre diversas problemáticas educativas del país. Un lugar destacado lo ocupan las orientaciones marxistas y neomarxistas vinculadas a Althusser (especialmente a *Ideología y aparatos ideológicos de Estado,* 1974) y Gramsci (compilaciones como la de Manacorda –*La alternativa pedagógica,* 1981– o la de Brócoli –*Antonio-Gramsci y la educación como hegemonía,* 1977–)[4]. Paralelamente, también tuvieron peso las teorías de la reproducción en sus diferentes vertientes: la línea francesa de Baudelot y Establet de tintes más mecanicistas (*La escuela capitalista en Francia,* 1975), la reproducción simbólica de Bourdieu y Passeron (*Los estudiantes y la cultura,* 1967; *La Reproducción,* 1972) y la norteamericana expuesta en trabajos como los de Bowles y Gintis (*La instrucción escolar en la América capitalista,* 1976).

Conviviendo con estas versiones críticas del pensamiento sociológico están presentes también las tradiciones funcionalistas, el empirismo metodológico, las teorías del capital humano y otras corrientes a las que de manera general se les designaba como «la sociología dominante en la metrópoli».

En fin, el humanismo educativo de Paulo Freire, así como enfoques sobre las relaciones de conflicto y consenso en el vínculo educación–sociedad, son otras de las perspectivas teóricas identificadas como constitutivas del campo de la sociología de la educación a inicios de los setenta. Unas enraizaron más profundamente que otras, mostrando formas de presencia explícita o latente y reapareciendo con matices sugerentes en momentos posteriores.

El tejido discursivo desarrollado por la sociología de la educación durante las décadas sesenta y setenta estuvo, por lo tanto, atravesado por una directriz distintiva característica de aquellos años: los enfoques funcionalistas y marxistas con múltiples matices y variantes como ya hemos visto en las diversas designaciones utilizadas para referirse a ellos. El abanico de problemas abordados tuvo como denominador común un nivel de aproximación macrosocial en el que se privilegiaban los análisis de aspectos globales que adoptaban diversas expresiones: la relación entre educación y sociedad, educación y estructura económica, educación y Estado, etc. Muchos de estos problemas mantuvieron una importante presencia en la década siguiente pero junto con ellos empiezan a tomar forma nuevas distinciones producto de nuevas formas de aproximación.

AÑOS OCHENTA: LA IRRUPCIÓN DE NUEVOS ENFOQUES SOBRE LA PRÁCTICA, LO LOCAL Y LO COTIDIANO

En el ámbito de la sociología los años ochenta han sido caracterizados como período de crisis de las grandes cosmovisiones. En esos años el marxismo atraviesa a nivel mundial una etapa de cuestionamiento y revisión, y las tradiciones de sociología empírica y funcionalista se ven también afectadas por la crítica.

(4) En los años setenta fueron frecuentes las lecturas que ubicaban a Gramsci como autor marxista. En ese momento no podía todavía desplegarse una mirada a los aportes de ese pensador italiano desligada de la impronta marxista que hubiera permitido poner de relieve aspectos en los que su pensamiento rebasaba al marxismo y que sólo en un contexto diferente como el de los años ochenta-noventa pudieron tomar cuerpo: una nueva concepción del poder no centrada en el Estado, el concepto de hegemonía con énfasis en el consenso y no en la coerción, actividad política en la sociedad civil, educación como acción difusa de la sociedad y formadora de intelectuales orgánicos, Estado como suma de sociedad política y sociedad civil, etc.

Los análisis sobre historia de la ciencia caracterizan los períodos de crisis como momentos de enorme potencialidad en los que se «rebasan» perspectivas que se muestran insuficientes frente a nuevos contextos. En el caso de México la crisis de las grandes cosmovisiones funcionalistas y marxistas y sus expresiones regionales (teorías desarrollistas y dependentistas) fueron espacio de emergencia y/o afianzamiento de nuevas posiciones. La investigación micro y el estudio de lo particular, con una gran carga empírica o documental puso de relieve que los tiempos de las grandes preguntas y la búsqueda de los sentidos de largo alcance se habían agotado y se abría paso a estudios regionales, microhistóricos, locales, estudios de procesos y prácticas singulares.

Los rasgos generales de este segundo momento en las trayectorias de la sociología de la educación pueden sintetizarse en la emergencia de nuevos niveles de aproximación en los que se perfilan horizontes de problemas innovadores que empiezan a ser conceptualizados mediante perspectivas teóricas híbridas resultantes del contacto entre la sociología de la educación y otras ciencias sociales presentes en el campo de la investigación educativa: antropología, historia, pedagogía, psicología (una mezcla entre perspectivas procedentes de diferentes disciplinas).

Los aspectos globales de la estructura social, política y económica que habían sido los referentes privilegiados en las teorías del desarrollo, de la dependencia, el funcionalismo y las sociologías críticas durante las décadas anteriores pierden ese lugar articulador y empiezan a emerger estudios que identifican emplazamientos de observación de carácter local, asociados con prácticas singulares, con lo cotidiano y la subjetividad: la irrupción de lo micro. La sociología de la educación –y con matices propios la sociología en general– experimenta en ese período un desplazamiento de las grandes estructuras a las partículas del mundo social. Un movimiento que evoca procesos homólogos con la física en la que se pasa de la mecánica clásica (las leyes de lo infinitamente grande) a la mecánica cuántica (el mundo de lo infinitamente pequeño). Empiezan a cobrar relevancia corrientes de pensamiento como las sociologías interpretativas[5] y el interaccionismo[6] que si bien tenían ya una presencia en las ciencias sociales desde la posguerra, no habían infiltrado campos específicos del análisis social. Alejadas de las pretensiones globalizadoras de las perspectivas dominantes en décadas anteriores, este tipo de perspectivas permitieron abordar desde otros ángulos y referentes empíricos los procesos de la escuela y la educación añadiendo al horizonte de problemas ya existente nuevos enfoques que se traducirían en investigaciones a medio plazo en los campos temáticos emergentes.

La sociología francesa mantuvo una presencia importante en México a través de autores como Bourdieu, Touraine, Crozier y el análisis institucional de Loreau y Lappasade. En el caso de Bourdieu se podrían distinguir dos momentos: un primer Bourdieu más situado en la perspectiva reproductivista de los años setenta, y un segundo Bourdieu, el de la teoría de los campos y el *habitus*, más

(5) Suelen incluirse en esta designación las orientaciones weberianas sobre comprensión del sentido, además de enfoques como los desarrollados por Alfred Schultz (fenomenología sociológica), Gadamer y Ricouer (hermenéutica) e incluso la teoría crítica de Habermas.

(6) Corriente de investigación cualitativa dentro de la «nueva sociología de la educación» en Inglaterra representada por autores como Woods (*La escuela por dentro: la etnografía en investigación educativa,* 1989) y Delamont (*La intaracción didáctica,* 1984) además de autores que abordan etnográficamente las relaciones estructurales entre sistemas educativos y sociedad como Willis (*Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera,* 1988), y Apple (*Cultural and economic reproduction in education,* 1982).

constructivista que estructuralista. Crozier, por su parte, fue una referencia obligada en los estudios sobre actores sociales e instituciones (*El actor y el sistema* 1990). De hecho esa faceta suya tuvo más difusión que la dirigida a replantear el papel del Estado (*Estado modesto, Estado moderno: estrategia para el cambio*, 1989, FCE).

La sociología de la acción de Alain Touraine –que ya circulaba en los ámbitos académicos de la sociología desde los años setenta– apuntaló la investigación sobre las acciones populares cubriendo una nueva gama de temas y actores que sirvieron de eje analítico para una perspectiva de la acción social como múltiple y polivalente.

La teoría crítica también se infiltra en el terreno de la sociología de la educación de este período como una variedad de la teoría marxista en la que está presente un compromiso con ideales políticos ligados a la realización de una sociedad más justa emancipada de la opresión en cualquiera de sus formas. Este núcleo *crítico* fue uno de los puntos de anclaje más prósperos de la teoría crítica junto con las tematizaciones propiamente habermasianas sobre «interés emancipatorio del conocimiento», «razón instrumental», «razón comunicativa», etc. (*Teoría y praxis*, 1971; *Conocimiento e interés*, 1982; *Teoría de la acción comunicativa*, 1988). Antes de Habermas se leía y discutía en el medio académico de los sociólogos a Horkheimer y Adorno (*Dialéctica del iluminismo*, 1969), y a Marcuse (*El hombre unidimensional*, 1968), por citar algunas de las obras iniciadoras de esta línea de pensamiento.

Foucault fue otra de las presencias en este período que se tradujo en perspectivas teóricas de enorme fertilidad en el campo de la sociología de la educación. A pesar de que las primeras traducciones de su obra circulaban ya desde los años setenta (*Historia de la locura, Las palabras y las cosas, La arqueología del saber)*, fue hacia los ochenta cuando se muestra de manera explícita su influencia en los estudios vinculados con la educación a lo cual contribuyó la difusión en español de obras como *Microfísica del Poder* (La Piqueta, 1979), y compilaciones de estudios inspirados en esta perspectiva como *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* (La Piqueta, 1979), de A. Querrien. Los análisis de Foucault sobre la matriz poder/saber, asociada a la constitución de la subjetividad (en las organizaciones, en las instituciones de educación, en las relaciones educativas más en general), sus elaboraciones sobre saberes, prácticas de poder y constitución de la subjetividad en la formación de las disciplinas de la modernidad son algunos de los hitos que marcan su producción. Foucault permitió formular para la educación problemas sobre la subjetividad, el poder, la constitución de identidades, etc. desde una perspectiva donde las referencias histórico-estructurales se trenzan con las prácticas locales entendidas como relaciones de poder.

Otra de las influencias teóricas de este período son los enfoques de sociología norteamericana para el análisis de las instituciones desde el punto de vista organizativo: cambios culturales que se han producido en las instituciones, conformación de culturas académicas, estudiantiles, sindicales y burocráticas. Este tipo de abordaje internalista de las instituciones y su organización implicó el estudio de los agentes educativos vistos desde sus modos de inserción en la institución, así como el despliegue de sus prácticas. Entre los autores representativos de estas perspectivas se encuentran Burton Clark[7] (*The academic life;*

(7) Un dato respecto a B. Clark refleja los vericuetos en las trayectorias de desarrollo de un campo disciplinario y los vicios de las comunidades científicas locales. La obra de este autor es en realidad una excelente síntesis de los estudios sobre institución y cultura de los sociólogos chilenos, Brunner y Flisfish 1983 y 1985 (*Los intelectuales y las instituciones de cultura*, México UAM-Azcapotzalco/ANUIES, *Universidad y sociedad en América latina* UAM-Azcapotzalco/SEP). No obstante, es a Burton Clark a quien se le reconoce la paternidad del enfoque y quien es mayormente citado en las investigaciones que abordan ese tema.

The academic profession, 1987), Daniel Levy, (*Higher education and the State in Latin America: private challenges to public dominance,* Chicago, The University of Chicago Press, 1986; traducción en 1995 por CESU-FLACSO) y Tony Becher autor de estudios de las disciplinas y sus comunidades académicas (*Academic tribes and territories,* 1989) en los que se analiza la percepción que se forman los académicos de sí mismos y sus disciplinas.

La revisión del estado de la sociología de la educación realizada para el Segundo Congreso[8] mencionado mostró los cambios registrados en casi una década y el perfil de una sociología de la educación debilitada en sus fronteras y enriquecida en el contacto e hibridación con otras disciplinas. Casi todos las líneas de la investigación educativa recuperan en alguna medida perspectivas o enfoques de problematización sociológicos y si bien en algunas (procesos de enseñanza y aprendizaje, didácticas específicas) no constituyen el principal soporte analítico, en otras (académicos, sujetos de la educación) la reflexión sociológica dio pie a la emergencia de nuevos emplazamientos de observación y análisis.

Los trabajos de este período ya no pueden ser fácilmente clasificados dentro de una orientación «reproductivista», «marxista», »funcionalista», «positivista» o «empirista» como se podía hacer en el período anterior; ni tampoco pueden identificarse con las aproximaciones macrosociales y estructurales. Esta nueva forma de hacer investigación, a la que se llamó cualitativa, estaba centrada en estudio de casos de sujetos, actores y procesos bajo una perspectiva histórica cotidiana que dio lugar a que las investigaciones se alejaran de enfoques totalizadores de cualquier signo. El papel de privilegio ocupado por la sociedad, el Estado, la economía se va ahora desplazando al reconocer la educación como proceso múltiple y heterogéneamente determinado. Cobran entonces relevancia los sujetos de la educación, ya no desde la referencia a clase social como sucedía en los sesenta-setenta, sino como sujetos que se constituyen en los procesos de la educación. De este modo los estudios sobre movimientos sociales y sindicalismo, que ya estaban presentes con anterioridad, adoptan nuevos perfiles al recibir tratamientos analíticos desde las lógicas de los actores, en la línea de Crozier, y de las organizaciones que permitieron descubrir las dinámicas de constitución y de relaciones internas y no sólo las determinaciones externas derivadas de la acción estatal o de las determinaciones estructurales de clase.

Paralelamente se registra la emergencia de un nuevo ámbito de problemas recogido bajo la designación de académicos que se desarrolla claramente como una línea de investigación abrigada por perspectivas sociológicas y enfocada a convertir en objeto de conocimiento a los «académicos» y a los procesos y estructuras típicas de sus relaciones intra y extrainstitucionales. Esta línea de estudios que se nutre de orientaciones teóricas como Bernstein, Bourdieu, Clark, Becher, Ben David y Brunner constituye, hoy por hoy, uno de los ámbitos mas dinámicos de la sociología de la educación en México con importantes contribuciones en el terreno de la producción de investigación, así como en el de la formación universitaria en el campo de la sociología educativa.

Por lo que se refiere a los estudios curriculares, los procesos de diversificación en los problemas, aproximaciones y perspectivas se expresan en una tendencia a rechazar la investigación de corte empírico y carente de historicidad y se enfatiza una forma diferente de abordaje sociopolítico de la relación entre currículo-institución educativa-sociedad. Se intentan realizar lecturas de procesos tratando de tener en cuenta dos cosas: la lógica de los determinantes curriculares

(8) Seis áreas temáticas con subdivisiones internas dando lugar a 27 campos de estudio.

(plan de estudios, presupuestos, estructura académico administrativa) y la lógica de los actores quienes representan papeles en una situación estructurada (Habermas, Crozier, Giddens). El enfoque de procesos conduce a pensar en las prácticas. Las trayectorias seguidas por la problemática del currículo constituyen una muestra del dinamismo que impulsó la sociología de la educación. Primero el currículo se entendió como plan de estudios, después se amplió la comprensión con la incorporación de aportaciones de la sociología de la educación, específicamente la corriente reproductivista de la educación que ofreció bases conceptuales para conocer y cuestionar la naturaleza política e ideológica de la educación: Apple, Giroux, etc.; la escuela y el currículo desempeñan un papel importante en la reproducción de valores y actitudes necesarios para preservar los grupos y las instituciones sociales.

En el terreno de las políticas educativas también se registra una transformación cualitativa y de fondo en los modos de plantear los problemas y en los enfoques utilizados para su análisis: el Estado deja de ser el actor privilegiado, el análisis del poder se pone en el centro junto con la búsqueda por delimitar quiénes lo ejercen y cómo. De este modo, las políticas educativas empiezan a ser vistas como resultantes de las fuerzas del campo de la educación, se identifican nuevos sujetos sociales que irán tomando la educación en sus manos; se analiza la recomposición de las relaciones del Estado con las clases subordinadas, con las clases dominantes y con los grupos de la sociedad civil en sus acciones por controlar ámbitos educativos.

LOS AÑOS RECIENTES: COEXISTENCIA DE ENFOQUES ESTRUCTURALES Y LOCALES

La sociología educativa no ha sido ajena a los profundos cambios políticos, económicos, culturales e ideológicos experimentados en el transcurso de los años noventa en el orden mundial y en sus expresiones nacionales y locales, y más específicamente, en los que suelen denominarse neoliberalismo y globalización.

Las transformaciones estructurales en las sociedades avanzadas y el efecto de rebote en las no avanzadas surgen como consecuencia del impacto combinado de una revolución tecnológica basada en las tecnologías de la información, la formación de una economía de mercado global y un proceso de cambio cultural cuyas raíces hay que rastrear a largo plazo. Tales cambios han sido señalados como indicios de una transición a un nuevo tipo de orden social: «la sociedad de la información» caracterizada por la centralidad de la generación de conocimiento y procesamiento de la información como bases de la nueva revolución sociotécnica (de manera homóloga a la revolución tecnológico-social basada en la producción y uso de energía que constituyó el soporte para la aparición de la sociedad industrial).

En ese contexto se piensa que la educación está llamada a desempeñar un papel central como «productora de conocimiento», como «inversión en conocimiento» y como medio para desarrollar en los educandos la «capacidad de aprender a aprender» que requiere el nuevo contexto económico en lugar de la antigua misión de «calificar a la fuerza de trabajo» y «formar los cuadros» para el desarrollo. Esta concepción eslabona educación como base del conocimiento, conocimiento como base de información e información como base de desarrollo, como pasos necesarios para la globalización. Asistimos a un momento en que los procesos de producción, circulación y distribución del saber se ven completamente modificados y la educación ha sido puesta en el núcleo de las transformaciones de nuestra época.

Los procesos educativos, tanto en las comunidades sociales más amplias como

en las instituciones escolares, están vinculados y se ven afectados en diferentes escalas por las nuevas condiciones que caracterizan a la sociedad globalizada: en un futuro ya no muy lejano se tendrán que adecuar conceptos básicos como analfabetismo, para dar cabida a la población que carece de la habilidades básicas de uso y manejo de tecnologías de la información (computadora, internet) por sólo mencionar un ejemplo. No parece exagerado afirmar que la era de la información está generando cambios en la concepción de educación tal como la entendemos hasta ahora.

El horizonte de problemas en la investigación educativa en estos últimos años se sigue ensanchado[9], dando cabida a que problemas ya existentes se observen desde nuevos emplazamientos, así como a la emergencia de problemas inéditos. La sociología de la educación deberá generar contribuciones significativas en torno a ellos:

- reposicionamientos y diferenciaciones más finas de las concepciones de Estado, fortalecimiento de los procesos de autonomía local y de identidad cultural regional: el Estado-nación ya no es la unidad de análisis fundamental de la sociología; sin desaparecer éste ahora se pone atención en nuevos referentes: fenómenos culturales, diversidades étnicas y regionales, articulaciones entre lo público y lo privado, identificación de nuevos actores y sujetos colectivos,
- reproblematización de los referentes de carácter económico a la luz de los cambios de modelo económico y la revolución científico-tecnológica que ha transformado las estructuras productivas, la inserción de los individuos en ellas y el papel de la educación en la «capacitación de recursos»,
- expansión cuantitativa de la oferta educativa en contextos de agudización de la marginalidad, educación para las minorías étnicas, educación para la tolerancia, la pluralidad, el cuidado y conservación del medio ambiente,
- conciencia de la propia disciplina respecto a los límites analíticos de sus instrumentos teóricos y metodológicos.

Por lo que se refiere a los niveles de aproximación disponibles para abordar este horizonte temático se manifiestan claras tendencias de coexistencia y combinación entre dimensiones estructurales y locales; dinámicas de orden social global y procesos subjetivos de construcción de sentido. Los polos de lo local y lo global se tocan al mirarlos como vínculos dialécticos y/o sobredeterminados: cambios en los aspectos íntimos de la vida personal directamente ligados a conexiones sociales de más amplio rango. De igual manera se puede señalar como rasgo que continúa presente el carácter híbrido de la sociología de la educación resultante de la interdisciplinariedad actuante en el campo de la investigación educativa.

Resulta evidente la necesidad de nuevas perspectivas teóricas para entender los nuevos procesos sociales que estamos observando, de otra manera se corre el riesgo de tratar nuevos problemas utilizando terminologías y enfoques que quizá no pueden dar cuenta de ellos. A ese respecto la sociología de la educación en México aún tiene un largo camino por andar ya que todavía no ha llegado a incorporar y traducir cuerpos de teoría sociológica de frontera como los desarrollados por Giddens y Luh-

(9) Un diagnóstico preliminar respecto a la diversificación temática en el terreno de los estudios sobre educación lo ofrece el índice temático y de campos propuesto para el próximo congreso nacional de investigación educativa en el que se presentarán estados del conocimiento que cubren la última década: diez áreas temáticas en las que el rasgo sobresaliente es la diversificación de campos en el interior de cada una de ellas.

mann, por sólo mencionar algunas de las producciones teóricas que parecen estar a la altura de la complejidad de nuestro tiempo. Sin embargo ha dado pasos importantes al incorporar a la reflexión sobre educación cuestiones derivadas de las teorías de la posmodernidad surgidas desde el campo filosófico que ofrecen elementos de análisis valiosos (De Alba, 1995) al señalar las cambiantes configuraciones de poder, conocimiento, espacio y tiempo que caracterizan a un mundo que es a la vez más global y diferenciado.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE CARREÑO, A. y LEAL, J. F.: *Investigación sociológica en México. Índice de revistas especializadas de la ciudad de México 1980-1994*. México, FCPyS-UNAM, 1995.

BENÍTEZ ZENTENO, R.: *Las ciencias sociales en México*. CONACYT, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, 1987.

DE ALBA, A. (coord.): *Posmodernidad y educación*. México, CESU-UNAM, 1995.

GONZÁLEZ RIVERA, G. y TORRES, C. A. (coord.): *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, Centro de Estudios Educativos, 1981.

GUTIÉRREZ SERRANO, G.: *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. Tesis de Maestría. México, DIE-CINVESTAV, 1997.

IBARRA COLADO, E.: *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, Tesis doctoral en sociología, UNAM, 1998.

ITURRIAGA, J.: *La estructura social y cultural de México*. México Fondo de Cultura Económico, 1951.

MENDIETA y NÚÑEZ, L. y Robleda, J. G.: *Problemas de la universidad*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, 1948.

LEAL, J. F. y ANDRADE, A.: *La sociología contemporánea en México: perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. México, FCPyS- UNAM, 1994.

LEAL, J. F. y GIROLA, L. (comp.): *Estudios de teoría e historia de la sociología en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 1995.

POZAS HORCASITAS, R. (coord.): *Las ciencias sociales en los años noventa*. México, UNAM, 1994.

«La sociología en México. Una aproximación histórica y crítica», en *Revista Sociológica*, México, Universidad Autónoma Azcapotzalco, 1994.

«Documento Base», en *Primer Congreso Nacional de investigación educativa*. México, UNAM, 1994.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa: *La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa*. Estados del Conocimiento Segundo Congreso Nacional de Investigación, 9 vols. México, 1995.

EL (O)CASO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS NEOLIBERALES. PRIVATIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO Y RECONVERSIÓN INTELECTUAL[1]

PABLO GENTILI (*)

A Filo... o a lo que queda de ella.

RESUMEN. Durante las décadas neoliberales, durante los años 1980 y 1990, y con el patrocinio de varios organismos internacionales, entre ellos el Banco Mundial, los gobiernos de los países latioamericanos y, concretamente, de Argentina, han emprendido reformas educativas que han tendido a la vez a alentar la privatización de los servicios públicos y a precarizar la función docente y la investigación. El resultado de estas políticas de ajuste y de descentralización fue de hecho una reconversión intelectual que arruinó desde dentro las condiciones para el desarrollo de la sociología de la educación y del pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, en América Latina, los regímenes neoliberales orientaron, tanto en el marco de gobiernos civiles como militares, un profundo proceso de reestructuración de los sistemas educativos nacionales. Dicho proceso, cuya primera etapa concluyó a finales de los años noventa, se fue configurando a partir de una serie de dimensiones que, más allá de las especificidades locales, han sido comunes a nivel regional: *el ajuste de la oferta* (esto es, la reducción de la inversión pública destinada a financiar la prestación de servicios educativos, con el consiguiente deterioro de las inversiones en infraestructura y de los gastos en personal docente y no docente); *la reestructuración jurídica del sistema* (bien mediante la aprobación de nuevas leyes generales de educación y/o de leyes específicas, bien mediante un arsenal de decretos y medidas provisorias a partir de las cuales las reformas fueron asentándose sobre una renovada base normativa); y *la redefinición profunda del papel del Estado en materia educativa* (o sea, el abandono del Estado docente y su substitución por un Estado evaluador que, alejado de la función social de educar, ten-

(*) Universidad del Estado de Río de Janeiro.

(1) Agradezco a Julia Varela, Marcela Mollis y Carlos Skliar sus valiosos comentarios a este texto. También a Aixa Alcántara su colaboración para la sistematización de datos sobre la universidad argentina en el proyecto de investigación sobre Reforma del Estado y Privatización de la Educación en América Latina (UERJ, 1998-02).

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

dió a ser asumido como «agencia» fiscalizadora que determinase los grados de eficacia, eficiencia y productividad de las instituciones educativas). Procesos de descentralización y transferencia, reformas curriculares, cambios significativos en la gestión escolar y en la formación docente se han inscrito y cobrado legibilidad en el contexto más amplio de estas reformas de primera generación implementadas por los gobiernos neoliberales latinoamericanos, con el apoyo de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo.

Dicho proceso, con impacto directo en todos los niveles del sistema, ha reconfigurado de manera significativa las fronteras entre lo público y lo privado en la educación latinoamericana, orientando así una compleja dinámica privatizadora que marcará, muy probablemente, la segunda etapa de reformas actualmente en curso.

En materia universitaria, lo que antes fuera un sistema, de manera general, monopolizado por el sector público, ha entrado en colapso (Levy, 1995; Mollis, 2000). Evidencia de esto ha sido el importante aumento de las instituciones privadas de educación superior, así como de los alumnos en ellas matriculados; la reducción del gasto público destinado tanto al financiamiento del subsistema universitario público como al sostenimiento del sistema científico-tecnológico nacional; la reasignación de recursos gubernamentales para la financiación de instituciones superiores privadas; y, la aplicación de una serie de mecanismos de captación de recursos privados, substitutivos del aporte estatal, para el financiamiento de la educación universitaria pública (por ejemplo, el cobro de aranceles, tasas o colegiaturas en los cursos de grado y posgrado, el establecimiento de convenios con unidades productivas, la venta de servicios, etc).

Las prometedoras ventajas que el proceso de «modernización» traería a las universidades de la región, se tradujeron en una profundización del carácter elitista que ha marcado el desarrollo histórico de la educación superior latinoamericana. Dos décadas de reforma (o contrarreforma) universitaria tienen por consecuencia la intensificación de los ya estructurales mecanismos de exclusión educativa, los cuales reflejan la dificultad o imposibilidad que sufren los alumnos más pobres para ingresar o permanecer en las instituciones universitarias de calidad.

El crecimiento de una oferta privada tendió a beneficiarse triplemente de la crisis por la que atravesaba la universidad pública. Por un lado, al canalizar y captar una buena parte del aumento de la demanda de educación superior. Por otro, al gozar de los beneficios ofrecidos por administraciones que mediante una regulación pseudoliberalizadora han autorizado la creación de decenas de nuevas instituciones universitarias, transformando la educación superior en un verdadero *(super)mercado* de títulos y cursos. Finalmente, al recibir algunas de estas instituciones recursos financieros directos o indirectos por parte de gobiernos que demostraron ser bastante más generosos con el *lobby* empresarial controlador de la educación superior privada que con las comunidades científicas locales (Gentili, 2000).

De esta forma, el actual proceso de reestructuración universitaria promovido por los gobiernos neoliberales tendió a generar un círculo vicioso de precarización cuestionando el carácter público de las universidades y redefiniendo así la función social que las instituciones de educación superior ejercen (o deben ejercer) en una sociedad democrática. Esta dinámica cobra relevancia en dos niveles articulados: *la nueva configuración institucional* (producto del deterioro de las condiciones de trabajo docente, la mercantilización del sistema de posgrado y la privatización de la agenda científica) y *el proceso de reconversión intelectual* que sufre el campo académico (el cual bloquea las condiciones de producción de un pensamiento autónomo y crítico sobre la realidad social y, específicamente, sobre la realidad educativa).

LA PRIVATIZACIÓN UNIVERSITARIA Y EL BLOQUEO POLÍTICO DE LA CRÍTICA TEÓRICA

«El intelectual –sostiene Pierre Bourdieu– es un personaje bidimensional, que por un lado existe y subsiste sólo cuando existe y subsiste un mundo intelectual autónomo, y por el otro, cuando la autoridad específica que se elabora en este universo a favor de la autonomía se compromete con las luchas políticas» (Bourdieu, 1995, p. 13). Por tanto, la crisis universitaria en América Latina es de partida doble. Las políticas neoliberales cuestionan la posibilidad de constitución de un campo intelectual autónomo al vaciar, empobrecer y sumergir en la decadencia a las universidades como espacio público de producción de conocimientos socialmente relevantes. Al mismo tiempo, aunque en el actual contexto de reestructuración educativa buena parte de los intelectuales se integra en el ejercicio de la función gubernamental, el compromiso político-democrático de los mismos disminuye al reducirse al extremo su vinculación con las luchas y resistencias protagonizadas por los movimientos sociales y populares de la región.

En este sentido, las políticas de privatización universitaria no sólo tienen un impacto directo en la discriminación de los alumnos de menores ingresos y en la precarización de las condiciones de trabajo de los docentes, sino también en las formas que asume la producción intelectual y las perspectivas analíticas que tienden a desarrollarse o a silenciarse en los medios académicos. De tal forma, las consecuencias de las políticas de ajuste deben también reconocerse en la particular configuración de los campos intelectuales locales y en las interferencias que éstos acaban sufriendo para construir su propia autonomía.

De manera simplista, podría suponerse que el ajuste financiero y la precarización docente acaban condicionando o bloqueando la producción intelectual, siendo la principal causa del deterioro de la calidad educativa en la formación universitaria. Parece evidente que la pobreza en materia de infraestructura, la mercantilización de los ámbitos universitarios y las pésimas condiciones para el ejercicio de la docencia y la investigación (ambas cada vez más disociadas) interfieren fuertemente en las posibilidades de producción y socialización de saberes. Sin embargo, el impacto de los actuales procesos de reforma neoliberal parece ser más amplio y más profundo. Así, el círculo vicioso de la precariedad laboral se yuxtapone a un objetivo político que no por menos evidente resulta menos significativo: las universidades latinoamericanas se enfrentan hoy a un poderoso proceso de reconversión intelectual orientado a redefinir la función social de las instituciones de educación superior y el papel político ejercido por los profesionales que en ellas se ejercen. Ambos procesos se articulan e influyen mutuamente.

La privatización supone un ajuste profundo en materia de inversión gubernamental, lo que ocasiona, como hemos dicho, una brutal precarización de las condiciones de trabajo intelectual. Al mismo tiempo, este proceso también promueve una severa interferencia política en la producción teórica, desplazando la crítica social que históricamente tuvo una fuerte presencia en las universidades latinoamericanas y substituyéndola por un pragmatismo casi siempre reduccionista oculto bajo el aparentemente seductor argumento de que los saberes universitarios deben tener una utilidad práctica inmediata. La crisis económica que enfrentan las universidades, se imbrica en esta dinámica, pero no la explica totalmente. De ahí que sea necesario comprender cómo la actual reforma neoliberal redefine la función social del saber académico, así como el sentido de los ámbitos y de los sujetos que lo producen[2].

(2) Evidentemente, las observaciones aquí realizadas tratan de reconocer una tendencia que de ninguna forma es universal y totalizadora. En la universidad argentina, como en muchas universidades latinoamericanas,

El tema excede las posibilidades de análisis de este artículo. Se trata de comprender la naturaleza del proceso de reestructuración que atraviesan nuestras universidades públicas en términos del tipo de conocimiento que las mismas generan, así como la metamorfosis que sufre el trabajo intelectual cuando éste abandona toda aspiración a una praxis transformadora, sometido a los vaivenes del pensamiento único que hoy coloniza el campo académico. Trataré de presentar aquí, de forma sumaria, algunas tendencias derivadas de esta nueva geopolítica de los saberes hegemónicos y su institucionalización universitaria (Lander, 2000). Lo haré concentrándome en el caso argentino y considerando el campo específico de la Sociología de la Educación, el cual, desde mi punto de vista, resume de manera emblemática el actual proceso de reconversión intelectual promovido por los gobiernos neoliberales.

INTELECTUALES A LOS MINISTERIOS

Producto de las sucesivas interrupciones dictatoriales al orden constitucional, el Ministerio de Educación argentino no permitió, hasta muy recientemente, la consolidación de equipos técnicos competentes ni, mucho menos, un vínculo directo con el campo académico local. Los pocos cuadros técnicos de valor que debieron soportar los años de oscuridad dentro de las oficinas ministeriales, para sobrevivir, debieron sumergirse en los sótanos del silencio. Situación semejante tuvieron que afrontar jóvenes y no tan jóvenes profesores universitarios que, en los períodos de intervención militar, permanecieron en los claustros académicos tratando de pasar desapercibidos a riesgo de que la brutalidad represiva pusiera fin a su carrera profesional e incluso a su propia vida. Mientras tanto, algunos de los principales intelectuales de la educación argentina se formaban o desarrollaban sus principales contribuciones teóricas en el exilio. Este período trágico marcó una escisión entre el mundo académico y la gestión pública de la educación que el primer gobierno constitucional, de Raúl Alfonsín en la década del ochenta, nunca llegó a recomponer.

Fue durante la Administración de Carlos Menem cuando esta tendencia comenzó a cambiar, aunque con algunas peculiaridades perversas que tuvieron un impacto directo en el campo intelectual de la educación argentina. La dinámica generada fue, básicamente, la siguiente: en el marco de una intensa redefinición del papel del Estado en materia educativa, el Ministerio de Educación, profundizando el proceso de descentralización de la gestión y la financiación de la educación a las provincias, fue asumiendo nuevas funciones políticas orientadas a disciplinar el conjunto del sistema en los rumbos impuestos por la transformación en curso. Ante la aparente o real falencia del Estado docente, el gobierno argentino propuso una amplia reforma de la gestión educativa a nivel nacional, constituyendo nuevos equipos profesionales a partir de la convocatoria a algunas de las más destacadas figuras intelectuales que hasta ese momento ejercían en la actividad universitaria o en instituciones regionales dedicadas a la investigación en ciencias sociales. En pocos años, el Ministerio de Educación cambió notablemente su fisonomía. Una verdadera inva-

---

existen intelectuales que audazmente desafían y cuestionan las políticas neoliberales y sus efectos antidemocráticos. Toda generalización en este asunto corre el riesgo de transformarse en una caricatura de la realidad y en una gran injusticia hacia los esfuerzos militantes de decenas de intelectuales que trabajan de forma responsable y comprometida sufriendo el permanente desdén de los gobiernos de turno. Carlos Vilas, en su respuesta a un célebre trabajo de James Petras (*La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos,* 1988), llama la atención correctamente sobre los riesgos de este tipo de generalizaciones (Vilas, 1990). Véase también Petras (1990) e Hinkelammert (1990).

sión de cuadros técnicos universitarios, muchos de ellos jóvenes sin experiencia alguna en la gestión educativa, pasó a colonizar la administración pública ante la desconfiada mirada de buena parte de la vieja burocracia ministerial. Los nuevos equipos técnico-políticos comenzaron a ejercer en la implementación de proyectos y programas vinculados a las necesidades de reforma derivadas del nuevo marco normativo de la educación argentina: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias (Ley 24.049) de 1992; la Ley Federal de Educación (Ley 24.195) de 1993; y la Ley de Educación Superior (Ley 24.521) de 1995.

Aún con la todavía marcada presencia de representantes políticos o de gestores de las grandes corporaciones controladores de ámbitos nada despreciables de la educación nacional (como la Iglesia y el *lobby* de las instituciones educativas privadas) los nuevos cuadros técnicos fueron ocupando, en algunos casos, cargos de dirección y en otros, constituyéndose en la principal fuerza de trabajo de los equipos técnicos que comenzaron a dar fuerza y organicidad a la reforma en curso. Varios factores propiciaron las condiciones de posibilidad para el funcionamiento de este nuevo engranaje institucional.

Abandonada la administración de escuelas, le fue atribuido al Ministerio un conjunto de tareas de conducción, gestión y dirección, muchas de ellas de carácter meramente técnico en apariencia, función para la cual fueron convocados especialistas de las áreas en proceso de transformación. La constitución de equipos técnico-políticos se centró en proyectos y programas orientados a redefinir la estructura del sistema; elaborar una amplia reforma curricular; modificar la gestión escolar; implementar una serie de políticas compensatorias de carácter neoasistencialista; promover un nuevo vínculo entre la educación y el mundo del trabajo; reorganizar la formación docente; aplicar un centralizado sistema de evaluación de las instituciones educativas; y llevar a cabo una ambiciosa reforma universitaria. Alejada de la deliberación pública y democrática, dicha reestructuración transformó el consenso en una mera trampa discursiva para imponer una agenda de contenido predefinido e inviolable.

La impresionante capacidad de iniciativa del Gobierno Menem para reestructurar el sistema educativo argentino, fue así erigida sobre una no menos impresionante reforma administrativa que tuvo su principal impulso operacionalizador en la articulación de estos equipos técnico-políticos. La función social de educar, redefinida ahora en la función política de dirigir y fiscalizar los procesos educativos, le concedió a esta nueva tecnoburocracia un significativo poder en el rumbo de las políticas educativas en curso.

Esta dinámica fue reforzada por la activa presencia que pasaron a desempeñar, también en este período, algunos organismos internacionales (como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) los cuales no sólo tutelaron y definieron el sentido de las reformas llevadas a cabo, sino que también dotaron al citado Ministerio de importantes recursos financieros para el desarrollo de los programas propuestos y, consecuentemente, para el montaje de los equipos que los diseñarían y llevarían a cabo.

El prestigio de la competencia «técnica» pasó así a constituirse, en concordancia con el desprestigio de la competencia «política», en un requisito de ingreso para la función pública y de legitimidad profesional para la permanencia en los cargos ocupados.

Así mismo, en la educación, al igual que en otros campos de las políticas públicas, los gobiernos neoliberales fueron estableciendo una compleja y poderosa alianza con ciertas instituciones académicas cuyos discursos y propuestas de programa tuvieron por función dar cobertura y coherencia doctrinaria a las estrategias de ajuste. Dichas agencias complementa-

ron eficazmente, desde el redentor limbo de la racionalidad científica, las condiciones político-culturales necesarias para la construcción de una hegemonía edificada con la también sistemática propagación de mensajes mediáticos que consagraban la inevitabilidad del proceso de reformas llevadas a cabo. Esto permitió y promovió el reposicionamiento político de un conjunto de intelectuales que, en diferentes niveles, fue conquistando espacios en las estructuras gubernamentales ante el evidente descrédito de una clase política cuya profesionalización era interpretada como una de las principales causas de la crisis vivida. Estos nuevos *technopols*, cuyas figuras emblemáticas en América Latina han sido Fernando Henrique Cardoso, Domingo Cavallo, Pedro Aspe, Alejandro Foxley y, recientemente, Jorge Castañeda, se convirtieron en:

> Una verdadera tropa de ocupación de los ministerios y secretarías de los gobiernos neoliberales, reactualizando, aunque paradojalmente, la discusión gramsciana sobre el papel mediador de los intelectuales orgánicos en los procesos de construcción de hegemonía.
>
> (Gentili, 1998a, p. 33)[3].

Este proceso no ha sido exclusivo de América Latina, hecho demostrado convincentemente por Keith Dixon en *Les evangélistes du marché* (1998). Sin embargo adquirió en la región, y de manera específica en cada país, peculiaridades propias. En Argentina, por ejemplo, esta alianza fue estructurada en dos sentidos. Por un lado, mediante la asociación directa del Gobierno de Carlos Menem con algunos centros de política, fundaciones, asociaciones e institutos de investigación de carácter no universitarios que fueron transformándose, de forma más o menos encubierta, en los think tanks del neoliberalismo nativo, verdaderas fabricas de proyectos, ideas y cuadros técnicos para los gabinetes ministeriales (por ejemplo, la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas –FIEL–, La Fundación Mediterránea y el Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina)[4]. Por otro lado, mediante una agresiva estrategia de cooptación de algunos de los más destacados intelectuales argentinos que en el pasado habían realizado importantes contribuciones teóricas para la comprensión de los efectos excluyentes de las mismas políticas de ajuste de las que luego se convertirían en eficientes funcionarios. La lista no merece ser mencionada ya que, como decía Jorge Luis Borges, es una imperdonable redundancia mencionar a los camellos cuando se habla del desierto.

En un estudio cuyo mérito central reside en analizar las nuevas condiciones de producción de las transformaciones educativas en América Latina, Cecilia Braslavsky y Gustavo Cosse (1996) formulan una serie de importantes ponderaciones sobre el papel desempeñado por los cuadros técnico-políticos en el marco institucional abierto por las reformas en curso. Destacando positivamente la centralidad desempeñada por una emergente categoría ocupacional (la de los «analistas simbólicos», trabajadores intelectuales cuya habilidad reside en producir y transferir saberes académicos a la práctica política) Braslavsky y Cosse reconocen las potencialidades de la actual transición de un Estado Docente a un Estado Promotor (acorde a la interpretación que Giddens le atribuye al gobierno eficiente en la proclamada constitución de una «tercera vía» equidistante tanto de la izquierda como de la derecha tradicionales). Aunque desde una perspectiva di-

---

(3) Sobre la conformación y el desempeño de los nuevos *technopols* latinoamericanos, véase: Dominguez (1997), Limoeiro Cardoso (1999) y Valdés (1995).

(4) He tratado de discurrir algunas cuestiones relativas al papel ejercido por estos think tanks en Gentili (1997 y 1998b).

ferente a la aquí presente, los autores sostienen:

> Los elencos de conducción del sector educación, al menos en la Argentina, el Brasil y el Chile postautoritarista tienden a durar más tiempo en sus cargos que los precedentes. En Chile, hay equipos que ya han durado 8 años. En el Uruguay –cuyo gobierno de la educación consiste en un órgano colectivo y colegiado elegido con intervención del Parlamento– han permanecido consejeros después del cambio de gobierno de Lacalle a Sanguinetti. En la Argentina y en el Brasil, o en otros países tales como República Dominicana, la duración de los equipos nacionales como tales ha sido bastante más breve, pero los profesionales formados y eficientes han tendido a mantenerse en el sector, reemplazando lentamente a los funcionarios menos formados y menos eficientes. En la República Dominicana, permanecen numerosos equipos profesionales después del cambio de gobierno del Presidente Joaquín Balaguer y de la asunción de Leonel Fernández. Los elencos de aproximadamente un 20% de las provincias argentinas y de algunos estados brasileños también tienden a mantenerse en sus cargos, al menos durante un período electoral, pero también cuando se reeligen gobernadores, lo que sucede con cierta frecuencia. Esto es, sin duda, un factor de estabilidad en el desarrollo de políticas y una condición necesaria (aunque no suficiente) para que las políticas públicas instrumenten una intervención estatal con objetivos de –al menos– mediano plazo.
>
> La composición de los equipos de conducción del sector educación se ha modificado considerablemente. Si bien en cada uno de los casos nacionales existen particularidades importantes, en todos ellos participan ciertos perfiles de «trabajadores simbólicos». Investigadores que han hecho su itinerario en instituciones académicas dinámicas o en organismos internacionales, deciden por sí mismos ingresar a la política a través de cargos electivos o son convocados por gobiernos de distinto perfil político e ideológico (Alfonsín, Menem, Sanguinetti, Aylwin, Frei, Borja, Balaguer, Fernández, etc.) como Ministros, Secretarios, Directores de Programas, etc.
>
> (Braslavsky y Cosse, 1996, p. 9-10).

La larga cita permite reconocer cómo, en el actual proceso de reestructuración educativa promovido por los gobiernos neoliberales, la consolidación de equipos «técnicos» acabó desestabilizando los tradicionales mecanismos de recambio institucional, producto de elecciones y de la asunción de nuevos gobiernos, para cristalizarse en una suerte de espacio transpolítico que, gobernado por el «buen sentido», redujo la gestión educativa a una cuestión de aparente competencia académica (Cano, 1997).

En Argentina, la disponibilidad de cuadros técnicos para el desempeño de estas nuevas funciones fue posible dada la citada precariedad de las condiciones de trabajo para el desarrollo de la docencia y la investigación universitaria.

Desde el reinicio de la democracia en 1983, hasta finales de los años noventa, los profesores universitarios sufrieron un progresivo deterioro salarial combinado con el empeoramiento también progresivo de las condiciones de infraestructura. En cifras constantes, el salario de un docente titular con dedicación exclusiva pasó de 100 dólares en 1980 a 32,1 dólares en 1990 (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997). El explosivo *cóctel* de aumento de la matrícula asociado a la disminución de la inversión estatal, ha originado que sean los propios docentes y no docentes de las instituciones públicas los que, mediante la precarización de sus condiciones de trabajo, acaben subsidiando el crecimiento del sistema universitario argentino durante las últimas dos décadas. Mientras que, por ejemplo, el reciente Censo de Alumnos de la Universidad de Buenos Aires indicaba un aumento de más de 70.000 estudiantes matriculados en el período 1996-00 (un crecimiento del 38% sobre los 253.260 alumnos regulares de dicha

universidad) el cuerpo docente se mantuvo con un crecimiento significativamente inferior (de 22.084 docentes en 1994 a 24.508 en el 2000; esto es, un aumento del 9,8%)[5]. Por otro lado, de los 24.508 docentes que ejercen en la Universidad de Buenos Aires, sólo el 73% (17.903) recibe algún tipo de remuneración por su trabajo académico. El 27% del cuerpo docente restante (6.605) trabaja *ad-honorem*. Hecho que no debe ser festejado como un alegórico dato en el Año Internacional del Voluntariado, sino que se inscribe en el histórico desprecio que los gobiernos argentinos –civiles y militares– han tenido hacia la educación superior y sus instituciones. En este país, 24.000 docentes universitarios trabajan gratuitamente (el 32% del cuerpo docente de la Universidad de Córdoba, el 25% de la Universidad de Rosario y el 22% de la Universidad de Mar del Plata). Básicamente, los docentes *ad honorem* suelen ser jóvenes que se inician en el magisterio superior o profesionales que, aún con experiencia en el ejercicio de la docencia, carecen de condiciones para negociar su incorporación al no siempre equitativo y transparente sistema de distribución de cargos transferidos en las diferentes unidades académicas de las universidades argentinas.

En términos salariales, la remuneración promedio de casi el 70% de los docentes argentinos (más de 63.000) es de 115 dólares americanos mensuales (salario correspondiente a la dedicación «simple» a la docencia: 10 horas semanales). El 18% de los profesores y auxiliares perciben un salario medio de 435 dólares americanos (dedicación semi-exclusiva: 20 horas semanales) y el 16% (con dedicación total: 40 horas semanales) una remuneración media de 1.000 dólares americanos[6]. Esto significa que, para la mayoría de los profesores y auxiliares docentes de las universidades públicas nacionales, la posibilidad de obtener un salario que permita la dedicación exclusiva a la docencia y a la investigación reside en la acumulación de cargos dentro de la misma institución o en diversas unidades académicas. De esta forma, el pluriempleo suele constituir la única alternativa de supervivencia que se le presenta a la gran totalidad de los docentes universitarios argentinos.

Así las cosas, buena parte de los profesionales que padecían la cada vez más intensa precariedad laboral en la docencia superior y en la investigación científica, ocuparon con mayor o menor fidelidad, con mayor o menor compromiso, sus cargos en la administración nacional, en los ministerios provinciales o en las secretarías municipales. Si lo hicieron por el imperio de la necesidad económica o por convicción ideológica (por ambas cosas o por ninguna de ellas) es algo que no cabe analizar aquí. Una discusión de este tipo sólo compete a quienes pretendan aventurarse en los laberintos psicosociológicos de la profesión universitaria en la periferia del sistema mundial. Importa conocer, a efectos del presente artículo, las consecuencias originadas desde el punto de vista de los saberes promovidos, de los conocimientos valorizados hegemónicamente y de los discursos silenciados.

EL BLOQUEO POLÍTICO DE LA CRÍTICA

> Reconocer la realidad significa algo más que conocerla. Exige saber ubicarse en el momento histórico que se vive, el cual es una forma de asombro que obliga a colocarse en un umbral desde el cual poder mirar, no solamente para contemplar sino también para actuar; la utopía, antes que nada, es la tensión del presente.

(5) Datos de la Secretaria de Planificación de la Universidad de Buenos Aires (2000-01).

(6) Datos de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (Conadu, 2001).

Hugo Zemelman, *Conocimiento social y conflicto en América Latina* (2000, p. 110)

El panorama hasta aquí presentado permite reconocer ciertas condiciones que, articuladas, brindan legibilidad a una de las consecuencias más dramáticas del proceso de privatización universitaria promovido por los gobiernos neoliberales en Argentina: el desplazamiento de la crítica teórica y la consagración de discursos que, ante la supuesta ausencia de alternativas a las políticas de ajuste, resaltan las virtudes académicas del conocimiento aplicado a la acción práctica en la actual coyuntura. La privatización es una amenaza para la autonomía intelectual y con ella, la posibilidad de que las universidades sean algo más que una fábrica de diplomas o una agencia de empleo de los gestores del ajuste.

El caso de la Sociología de la Educación en la universidad argentina es, en este sentido, emblemático. Durante los años ochenta, en Argentina, como en buena parte de América Latina, la Sociología presidía gloriosa el campo de las ciencias de la educación. Esto no derivó del hecho de que quienes realizaban investigaciones en el área educativa se reconocieran como sociólogos o lo fueran de formación. Más bien se trataba del prestigio y la legitimidad reconocidas a la Sociología como gran marco interpretativo a partir del cual otras disciplinas debían ser estructuradas o contextualizadas. Fue así como el pensamiento crítico en Educación, durante el proceso de transición democrática y hasta la década de los noventa, fue constituyéndose como un discurso de raíz fundamentalmente sociológica. Discurso que creció y se desarrollo a la luz de algunas influencias directas e indirectas de la crítica, formulada tanto a los regímenes dictatoriales (y en las versiones más radicales, a la propia sociedad capitalista) como a las limitaciones que la Sociología tradicional, de raigambre funcionalista, tenía para comprender el sentido de los cambios vividos y la posibilidad de construir sistemas educativos democráticos en sociedades donde imperase la libertad y la justicia social. El eje estructurador de los discursos se resumía en la problemática de la democratización y en las potencialidades o límites para construir sistemas educativos más igualitarios o, lo que es lo mismo, menos discriminadores.

Las discusiones más relevantes eran promovidas tanto desde el campo específicamente sociológico como desde el político y el histórico, destacando a nivel local las contribuciones de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti, los cuales enfatizaban los límites de las interpretaciones «reproductivistas» para dar cuenta de la especificidad de las resistencias que convierten a la escuela en un espacio de conflicto y contradicción; las contribuciones de Cecilia Braslavsky y su equipo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con una vasta investigación empírica orientada a demostrar la pervivencia de mecanismos discriminadores en el interior del sistema educativo; y los trabajos de Adriana Puiggrós y su equipo del Appeal, tanto en México como en Argentina, donde la historia social y la prospectiva se combinaban para comprender las raíces de un presente plagado de injusticias heredadas de la propia tradición colonial que penetraba capilarmente en el sistema escolar y la sociedad latinoamericana. Resulta evidente que no sólo eran éstas las principales contribuciones teóricas realizadas, ni los aquí mencionados sus únicos formuladores. Sin embargo, sí eran estos los grandes temas que atravesaban otros campos disciplinarios que, en respetuosa reverencia a la madre de las Ciencias Sociales, no dudaban en utilizar la denominación «Sociología de...» para ganar respetabilidad académica. Se hacía así: Sociología del Currículum, Sociología del Trabajo Docente, Sociología del Conocimiento Escolar, Sociología de las Instituciones Educativas, se trabajaba con el método socio-histórico, se comenzaba a reflexionar sobre la Sociolo-

gía de la Infancia y se abusaba sin traumas de la nomenclatura «Educación y Sociedad» para identificar áreas, institutos, congresos, seminarios, talleres, etc.

El reinado de la Sociología como campo específico o como paño de fondo de la reflexión crítica en Educación, no era una peculiaridad argentina. Lo era también en otros países de la región, como México y Brasil, lo que promovió no pocos y enriquecedores contactos mutuos de las comunidades académicas locales, las cuales se alimentaban también de algunas de las principales contribuciones teóricas producidas en Francia, Inglaterra, España o Estados Unidos.

Los noventa significaron el ocaso de la euforia sociológica en el campo educativo. El avasallador impulso del neoliberalismo llevó a que muchos de los principales referentes teóricos del criticismo pedagógico se adhirieran (también eufóricamente) al pragmático argumento cuya sentencia es «si no puedes vencerlos, únete a ellos». El desvanecimiento de la Sociología produjo también, y concomitantemente, el desvanecimiento de la crítica que ésta fundamentaba. En su lugar no hubo ningún resurgimiento sociológico: el funcionalismo está tan muerto en Argentina como en casi todo el mundo. La áreas se higienizaron de la contaminación «social» que se había apoderado de ellas. Contaminación que sería vista ahora como un horrendo metadiscurso estructuralista que nos había conducido al inmovilismo y al desconocimiento de la potencialidad que abre el compromiso con una gestión pública ahora dispuesta a escucharnos y acogernos en su seno.

Como el Ave Fénix, la didáctica y el currículum renacieron de las cenizas acumuladas por el ya consumido fuego de la crítica sociológica. La evaluación, la formación docente y los métodos de aprendizaje se libraron del lastre de la política de la educación (hermana gemela de la Sociología en los tiempos de transición). El trabajo dejó de ser pensado desde las relaciones sociales de producción (y desde su traducción institucional en los sistemas escolares: las relaciones sociales de la educación) para ser interpretado desde las cada vez más estrechas fronteras del empleo y de la utilidad práctica de la educación respondiendo a los retos de la «sociedad del conocimiento».

La democratización, cada vez más lejos de la cotidianidad vivida por las grandes mayorías, se consagró definitivamente, como si esto fuera posible por la simple firma de un decreto presidencial (uno más de la infinidad de decretos que el nuevo gobierno nacional utilizó para estructurar sus políticas de ajuste). La calidad, entendida como conjunto de indicadores que miden productividad y eficacia en los procesos de enseñanza dentro del aparato escolar, fue ocupando el lugar de la discusión sobre los modelos o proyectos educativos en pugna y sobre la conflictividad que les es inherente. La equidad, consagrada ahora por tecnócratas de todos los bandos como tibia condición social de la única política educativa posible, desintegró los discursos igualitarios y los puso bajo sospecha. Y pensar la existencia y la necesidad de una *única* política educativa posible, significó concederle a la propia política educativa su certificado de defunción.

Cierto es que no todos los intelectuales del campo educativo cayeron del Olimpo de la crítica (Moulián, 1995). Pero los que decidieron enfrentarse abiertamente al rumbo de mano única impuesto por las políticas oficiales, debieron someterse al ostracismo, superando enormes dificultades para continuar produciendo académicamente.

A fin de evitar la desagradable constatación del desvío, el mercado profesional abierto en la nueva administración pública comenzó a desempeñar una función implacable y cínica: para «estar dentro» no hay que criticar (o hay que criticar para dentro). Transformado en una perversa máquina de disciplina intelectual, el Ministerio de Educación le puso precio a la palabra: la bolsa o la vida. Difícil elección

para los que debían sobrevivir en una universidad en ruinas. Atrayente oportunidad para los que encontraron en la inmoralidad del silencio la posibilidad de acercarse al poder mientras, a cambio, se les derretían las alas.

El bloqueo de la crítica no fue producto de ninguna revolución epistemológica ni, mucho menos, resultado de un milagroso consenso derivado de la certeza de que los motivos de la crisis hubieran desaparecido. Se trató de un bloqueo político orientado hacia la enajenación de las posibilidades de pensar fuera de los márgenes impuestos por el autoritarismo académico que se instaló en los nuevos «analistas simbólicos», ahora bajo el tranquilizador mecenazgo de los gobiernos locales y de los organismos internacionales.

Los factores que habían promovido las vigorosas perspectivas críticas de los ochenta permanecieron incólumes o se profundizaron durante los noventa. Los procesos de diferenciación y segmentación del sistema educativo argentino se volvieron más complejos. Las posibilidades de acceso y permanencia en un sistema educativo de calidad continuaron siendo una improbable posibilidad para los más pobres, a la sazón, un sector cada vez más amplio de la población. Los históricos mecanismos de discriminación que tanto preocupaban una década atrás, lejos de hacerse más tenues, se transfirieron hacia el interior mismo del aparato escolar en una dinámica de *exclusión incluyente* que hace del derecho a la educación un privilegio de aquellos que tienen dinero para comprarlo. La pesada herencia colonial, en las escuelas y fuera de ellas, se volvió más efectiva al ser anunciada su irrelevancia conceptual dada la providencial multiculturalidad que gobierna los tiempos de globalización. Finalmente, el conflicto y la resistencia, iconos de una crítica sociológica caída en desuso, se intensificaron: algunas de las más significativas luchas contra las políticas neoliberales, en Argentina y América Latina, provinieron del campo educativo. Los trabajadores y trabajadoras de la educación –alejados del mortuorio *confort* intelectual que se instaló en buena parte del *mainstream* académico local– fueron protagonistas de largas, complejas y a veces silenciosas resistencias en el ejercicio inalienable de su derecho a no desistir.

El desvanecimiento de la crítica acabó empobreciendo la propia teoría educativa, entendida como un campo de reflexión que contribuye a la construcción de un proyecto social emancipador. La pobreza de la teoría, en un contexto donde el liberalismo reformista pasó a ser la máxima aspiración política de los nuevos «analistas simbólicos», no expresa otra cosa que la pobreza de una reforma educativa que reproduce y multiplica las raíces excluyentes del proyecto de dominación en curso.

Las condiciones derivadas del proceso de ajuste y privatización promovido por los gobiernos neoliberales en América Latina configuran un círculo vicioso de precariedad que desestabiliza el carácter público de las instituciones educativas. El desafío político de construir un sistema escolar sin discriminaciones continúa tan vigente hoy como lo era dos décadas atrás. Y este desafío político se fortalece en la medida en que los intelectuales no renuncian a una responsabilidad ética inalienable: indignarse ante la barbarie, horrorizarse ante la injusticia que supone negar a las grandes mayorías sus derechos más elementales. La responsabilidad ética de ejercer la critica hacia nuestras propias instituciones como contribución teórica a su necesaria transformación.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P.: «Por una internacional de los intelectuales», en *La invención y la herencia –Cuadernos Arcis– LOM*, 1 (1995).

BRASLAVSKY, C. y COSSE, G.: *Las actuales reformas educativas en América Latina. Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones.* Santiago de Chile, Preal, 1996.

CANO, D.: «Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor», en G. FRIGERIO; M. POGGI y M. GIANNONI (comps.): *Políticas, instituciones y actores en educación.* Buenos Aires, CEM/Novedades Educativas, 1997.

DIXON, K.: *Les évangelistes du marché.* Paris, Raisons d'Agir, 1998.

DOMINGUEZ, J. (ed.): *Technopols: Freeing Politics and Market in Latin America in 1990s.* Pennsylvania, Pennsylvania State University Press, 1997.

FERNÁNDEZ, M. A.; LEMOS, M. y WIÑAR, D.: *La Argentina fragmentada. El caso de la educación.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

GENTILI, P. (comp.): *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis, Vozes, 1995.

— «¿La maldición divina? Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas», en G. FRIGERIO; M. POGGI y M. GIANNONI (comps.): *Políticas, instituciones y actores en educación.* Buenos Aires, CEM/Novedades Educativas, 1997.

— *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal.* Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, 1998.

— *A falsificação do consenso. Simulacro e impossição na reforma educacional do neoliberalismo.* Petrópolis, Vozes, 1998.

— «The Permanent Crisis of the Public University», en *Nacla. Report on the Americas,* vol. XXXIII, 4 (2000).

HINKELAMMERT, F.: «La libertad académica bajo control en América Latina», en *Revista Nueva Sociedad,* 107 (1990).

LANDER, E.: «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos», en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales,* 2 (2000).

MOLLIS, M.: «La privatización de la educación superior: perspectiva del Sur no angloparlante», en *la 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).* Caxambú, 2000.

MOULIAN, T.:«Los intelectuales cayendo del Olimpo», en *La invención y la herencia –Cuadernos Arcis–LOM,* 1 (1995).

LEVY, D.: *La educación superior y el Estado Latinoamericano. Desafíos privados al predominio público.* México DF, FLACSO/CESU/Angel Porrua Grupo Editorial, 1995.

LIMOEIRO-CARDOSO, M.: «Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social», en P. GENTILI (comp.): *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial.* Petrópolis, Vozes, 1999.

PETRAS, J.: «La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos», en *Estudios Latinoamericanos,* 5 (1988).

— «Los intelectuales en retirada», en *Revista Nueva Sociedad,* 107 (1990).

VALDÉS, J.: *Pinochet's Economist. The Chicago School in Chile.* Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

VILAS, C.: «Sobre cierta interpretación de la intelectualidad latinoamericana», en *Revista Nueva Sociedad,* 107 (1990).

ZEMELMAN, H.: «Conocimiento social y conflicto en América Latina», en *Revista del Observatorio Social de América Latina,* 1 (2000).

LAS «OVEJAS NEGRAS»: LOS «GAMBERROS» Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

SARA DELAMONT (*)

RESUMEN. Este artículo sostiene que la especialidad de la Sociología de la Educación se ha mostrado ambivalente con respecto al «gamberro» durante un siglo, al que ha alabado y despreciado a un tiempo como alumno anti escuela de clase trabajadora. De igual modo, la sociología general ha sido ambivalente con respecto a los sociólogos de la educación, confiando en ellos en un principio para terminar ignorándolas. Por último, se trabajo especula acerca de la posición que ocuparán los «gamberros» en Gran Bretaña en el año 2025; pero, también, acerca de la naturaleza de la relación entre la sociología general y la de la Sociología de la Educación en ese año.

El título rinde homenaje a Mary Douglas, que nos recordó que: *Algunas tribus rechazan y temen a las bestias anómalas y otras las veneran (1975, p.174).* Este estudio explora la tensión producida por ese temor/veneración en dos niveles: en primer lugar, identifica a la Sociología de la Educación con una tribu y estudia el modo en el que trata la figura del «gamberro»; en segundo lugar, identifica a su vez a la sociología general con una tribu y analiza su relación con la Sociología de la Educación. Así pues, voy a defender que el «gamberro» es una «oveja negra» en opinión de los sociólogos de la educación, que, paradójicamente, veneran, mientras que la Sociología de la Educación es a su vez una oveja negra para la disciplina madre, a cuyos seguidores temen y rechazan. El artículo opera, por tanto, en dos niveles: por un lado, dentro de la especialidad. Es decir, en cómo el análisis del pasado sirve para especular sobre el Reino Unido del año 2025, poniendo especial énfasis en los jóvenes problemáticos y en la especialidad de la Sociología de la Educación. Ello no constituye una revisión de la Sociología de la Educación británica desde 1944, ni tampoco una evaluación del estado actual de la especialidad. Por el contrario, supone, ante todo, una crítica dirigida hacia una pintoresca y muy citada línea de trabajo dentro de la Sociología de la Educación y hacia el anti héroe creado por la misma. De otro lado, es un análisis de la disciplina de la sociología en el Reino Unido así como de su tensa relación con su hermanastra: la especialidad de la Sociología de la Educación. Se analizan, pues, dos tipos de literatura sobre la Sociología de la Educación, para pasar a la descripción a grandes rasgos de obras de sociología general, antes de establecer las predicciones para el año 2025.

(*) Universidad de Cardiff. Reino Unido.

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

Las interpretaciones se inspiran en las historias de la Sociología de la Educación publicadas en el Reino Unido, entre las que se incluyen: Hammersley; Atkinson; Delamont, (1988), Delamont, (1989) y Atkinson; Delamont, (1997); en los trabajos de investigación sobre sexo y educación (Delamont 1999a y 1999b); y en las reflexiones sobre la Sociología de la Educación en Gales, Escocia e Irlanda del Norte en comparación con Inglaterra (Rees and Delamont, 1999). Las grandes hipótesis presentadas en este estudio se basan en análisis más profundos de esas otras obras.

La primera oveja negra (centro de atención) del estudio es el joven agresivamente masculino, anti escuela y anti social. Y la tribu que explora la reacción de la bestia es la mía propia, o sea, la de los sociólogos de la educación. La Sociología de la Educación, en cien años, siempre ha mostrado repetidamente una respuesta ambigua ante el delincuente anti escuela. Es más: se le ha estudiado cuidadosamente e incluso se le ha elogiado, aunque representa los temores de los sociólogos. De hecho, se describirá a este emblemático personaje y su lugar en la Sociología de la Educación, para analizar después qué le habrá sustituido en el año 2025. Por tanto, el estudio nos permitirá la reflexión sobre las tensiones entre la corriente principal de la disciplina de la sociología y su bestia anómala, la Sociología de la Educación. Puesto que igual que el delincuente «macho» representa una bestia anómala para la especialidad, ésta representa a su vez un «temible monstruo con escamas (Douglas, 1975, p.174) rechazado por la propia sociología. En realidad, la rama general de la sociología se ha mostrado tanto ambivalente con respecto a la sociología de la educación, como con respecto al «chaval» anti escuela.

Por medio de los ejemplos concretos del «chaval» anti escuela y la Sociología de la Educación, salen a la luz otros asuntos de carácter más general, como clase, sexo, grupo étnico, poder, conocimiento y discurso. Así, en el estudio se criticará la incapacidad de la Sociología para enfrentarse a los discursos de descalificación dirigidos a las campañas educativas feministas, a los centros estatales ingleses[1], a los sociólogos de la educación y a la investigación sobre la educación. El tan útil término «discurso de descalificación» fue acuñado por (Stephen Ball, 1990) con el propósito de resumir la retórica utilizada por los comentaristas de derechas entre 1976 y 1988 en sus ataques a la educación pública en Inglaterra[2].

El mismo discurso de descalificación estudiado por Ball continuó hasta las elecciones generales de 1997 en el Reino Unido, y durante los últimos veinte años ha oscurecido los hechos concernientes a la educación británica en general (diferenciándola de la inglesa) y en particular a problemas relacionados con el sexo.

Desde los años noventa se han producido discursos de descalificación que apuntaban a los dirigentes de campañas educativas feministas acusados de perjudicar las oportunidades vitales de los alumnos masculinos, así como en general, hacia los investigadores de la educación y, en particular, hacia los sociólogos de la educación.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN BRITÁNICA

La literatura sobre Sociología de la Educación británica cuenta con dos grandes ten-

(1) Estos problemas son específicamente ingleses más que británicos. En Gales, Escocia e Irlanda del Norte no se han producido ataques de estas características hacia la educación pública. (Delamont 1999 a y b; Rees y Delamont 1999).

(2) La opinión de Ball encuentra paralelismos en el libro americano *The Manufactured Crisis* (Berliner y Biddle 1995), un auténtico derribo de el discurso de descalificación en Estados Unidos.

dencias, ambas masculinas. A pesar del trabajo de feministas, desde el estudio de Acker, (1981) y de la investigación sobre grupos étnicos, la clase social constituye el tema principal de estudio. Así, una de las tendencias es de carácter cuantitativo, empírico y se centra en la movilidad social, en concreto en la movilidad ascendente de los jóvenes de clase trabajadora. La obra de Halsey, Heath y Ridge, (1980) resume esta tradición que ha sido tratada de igual modo recientemente por Brawn y Scase, (1994). La otra es tendencia cualitativa, discursiva y centrada en el anti héroe, retrato de la rebelión o la resistencia del «gamberro». El representante más popular de esta tradición es Willis (1997).

La literatura de tendencia cuantitativa es principalmente una historia proeducación: la educación es algo positivo, una escalera para los chicos listos de clase trabajadora que les permite escapar de su origen social. Muchos destacados sociólogos de la educación ya utilizaron esta escalera (por ejemplo, ver Halsey, 1985). De hecho, entre los héroes de esta tendencia destacan los hombres que han ascendido hasta pertenecer a la clase media a pesar de la pobreza, de los profesores hostiles y de las universidades alienantes.

La perspectiva teórica de los autores que escriben en el marco de esta tradición es en general fabiana o marxista (ver Atkinson; Delamont, 1997). Halsey (1997:vi) lo resume acertadamente como «aritmética política al servicio de los grandes valores de una verdadera democracia moderna» y predomina en Halsey, Lauder, Brown y Wells (1997). La literatura de esa tendencia ya se conoce bastante, y sus aciertos y fallos han sido descritos tan bien que, no voy a profundizar más en ello, sino que el objeto de estudio lo enfocaré hacia la otra tradición.

La investigación sobre los jóvenes de clase trabajadora que se niegan a adaptarse a las exigencias de la enseñanza y rechazan las oportunidades que ésta pretende ofrecerles es un tema de interés actual. Desde 1994 se ha producido una alarma moral causada por el bajo rendimiento de los chicos de clase trabajadora de las escuelas inglesas. Berliner y Biddle (1995, p.139) afirman que el *golpe* a la educación estatal *ha sido durante mucho tiempo un deporte de interior muy popular* en los Estados Unidos[3].

En Inglaterra, por desgracia, también se ha convertido en el pasatiempo favorito. Y el origen más inmediato viene de la absurda afirmación de que los centros educativos en los años noventa han fallado a los chicos, desanimándolos y provocando que cayeran sin remedio en el «gamberrismo». Tal aseveración ha sido resaltada desde 1994 por el *Times Educational Supplement –TES* (Suplemento educativo de Times)– así como por el resto de la prensa y ha recibido como máximo exponente de la larma pánico moral un programa, *Panorama,*[4] dedicado a este tema.

Al mismo tiempo, críticos como Harman (1993) y Dench (1994, 1996) aseguraban que el Reino Unido había fomentado de distinta forma ese joven de izquierdas desarraigado y al margen de la sociedad.

---

(3) Berliner y Biddle identifican tres grupos que interaccionan: la extrema derecha, la derecha religiosa y los neoconservadores (1995:133), quienes con el apoyo económico de algunas fundaciones extraordinariamente adineradas han extendido y hecho publicidad al discurso de descalificación americano. Presentan un gran número de pruebas , revelan hasta qué punto el discurso de descalificación se basa en verdades a medias, simples prejuicios y resultados de investigaciones distorsionados y llegan a la conclusión de que la educación americana no está en crisis, sino que está en mejor forma de lo que los críticos piensan y que allí donde se detectan problemas, éstos tienen su origen fuera de la escuela y son impuestos a las instituciones educativas.

(4) Los colaboradores de Epstein *et al* (1998) detallan estos ataques a los centros educativos ingleses, al igual que Weiner *et al* (1997) pero no aparecen en la bibliografía.

Mientras que Dench afirmaba que los hombres británicos se sentían alienados, Harman, por otra parte, aseguraba que las mujeres habían alcanzado el siglo veintiuno y los hombres no. Sus opiniones políticas y sociales eran totalmente opuestas, especialmente en lo concerniente al feminismo, pero ambos pensaban y defendían que el problema radicaba en los jóvenes. Este argumento parece absurdo, ya que, por un lado, se basa en una mala lectura de las estadísticas y, por otro, en que el problema es tan antiguo como la enseñanza generalizada[5].

La realidad de los logros educativos es mucho más compleja de lo que los comentarios públicos reconocieron y además fue analizada (Epstein *et al.* 1998 ; Weiner *et al.* 1997; Skelton 1998; Delamont 1999a y b). Las reivindicaciones de los «activistas morales» fueron analizadas y discutidas en dichas publicaciones. De modo breve, los medios de comunicación advirtieron en 1994 que los resultados en los exámenes públicos de las chicas de 16 y 18 años habían igualado o incluso superado a los de los chicos. Esta mejora del rendimiento de las jóvenes venía produciéndose, en realidad, desde 1978 (Newbould, 1996), pero los críticos no lo advirtieron.

Al analizar las estadísticas de los resultados de los exámenes en el período comprendido entre los años 1974 y 1994 se observa una pronunciada mejora en los resultados de ambos sexos, coincidiendo con el éxito de los centros de enseñanza secundaria integrada. El bajo rendimiento de las chicas en comparación con el de los chicos desapareció por completo, pero el de los chicos también aumentó. Captar este hecho requería de un entendimiento de las estadísticas más profundo que el que la mayoría de los expertos de los medios de comunicación poseen. Los críticos se aferraron a los resultados obtenidos por las chicas y lanzaron el clásico discurso de descalificación. Así, en lugar de elogiar los resultados femeninos, a los profesores o a los centros educativos, castigaron a los tres. Calificaron a las chicas de empollonas, y a los centros y profesores de traidores a los chicos.

Delamont (1999a y b) ofrece un detallado análisis en cuanto al mito del alumno fracasado, si bien con este estudio no se pretende recapitular dichos argumentos. Este estudio tiene un propósito muy diferente: el de situar la alarma moral al chaval anti-escuela de los años noventa dentro de su contexto, y, a la vez, explorar la forma en la que durante un siglo los sociólogos se han visto atraídos por éste, al tiempo que lo rechazaban. Esta alarma moral es, por supuesto, el más reciente de una larga serie de problemas sociales atribuidos al «gamberro».

El estudio histórico de Pearson (1983), sobre constantes alarmas morales producidas por el gamberrismo, debería ser un recordatorio conveniente para los sociólogos. Pearson, preparó un estudio retrospectivo

(5) Los estudios sobre el discurso derechista realizados por Ball (1990) y por Berliner y Briddle (1995) no contemplan el problema de sexo, pero la ola de comentarios desproporcionados de moralistas denunciando que los chicos blancos y afro-caribeños: de clase trabajadora estaban siendo traicionados por escuelas incompetentes es parte del fenómeno que analizan. Los análisis recogidos por Epstein *et al* (1998) administran un serio correctivo a la alarma moral que surgió cuando el rendimiento escolar de las mujeres sobrepasó en apariencia al de los hombres. La respuesta de los mass media al anuncio público de que los resultados académicos (según el número de aprobados de *GCSE -General Certificate of Secundary School-* y de secundaria) de las chicas inglesas habían sobrepasado al de los chicos, fue la del clásico discurso de descalificación. En primer lugar, el hecho de que el rendimiento de los chicos ha aumentado realmente de forma sustancial se ha malinterpretado o ignorado. En segundo lugar, permite que los críticos denuncien que las «feministas» han tomado las riendas de la enseñanza y la han descarrilado, por lo que los chicos están en desventaja. En tercer lugar esto es una «mala noticia» y tanto en Inglaterra como en Estados Unidos la crítica de la enseñanza pública es un «deporte nacional» muy popular.

del mito desde 1981, según el cual: *Tras siglos de paz local, las calles del Reino Unido se han visto de repente inmersas en un estado antinatural de desorden (1983:ix).* En todas las generaciones, remontándonos hasta 1690, los críticos han lamentado el comportamiento desordenado de los jóvenes de clase trabajadora. Pearson trabajó remontándose desde 1981 hasta 1990, demostrando que cada generación tenía el mítico convencimiento de que el desorden no había existido veinte años antes de su tiempo.

A menudo el mito señala a los inmigrantes como causa del desorden: los primeros «gamberros», los peligrosos irlandeses que vivían en Londres en 1890, o los afro-caribeños en 1981. La culpa se traslada a los malos padres, a incendiarios musicales, cómics, vídeos, a un sistema judicial «permisivo» y, por supuesto, a los centros educativos. *Las cargas se acumulan contra los medios educativos desde sus comienzos en las escuelas para pobres, pasando por los internados de principios de 1900 (llamados «aburrimientos»), hasta la selva permisiva de los modernos centros de enseñanza secundaria integrada* (Pearson, 1983, p. 208).

Las lamentaciones de los años 1690, 1790, 1890 y 1990 son exactamente iguales en tono y contenido, lo único que cambia es el vocabulario. Pearson compara la retórica sobre «ley y orden» de las conferencias del partido conservador de 1978 y 1958: en ambas, los oradores afirman la «novedad» del mismo problema. El libro de Pearson constituye un necesario correctivo contra la alarma moral de los años noventa centrada en los nuevos chavales y los peligros provenientes de los jóvenes desarraigados socialmente. Marquese llega a la misma conclusión estudiando la crítica del cricket en Inglaterra; hace una progresión tomando como partida el famoso poema de Francis Thompson *«The Run Stealers»* publicado en 1898, en el que denuncia que el *cricket* ha empeorado desde 1878. Asimismo, el discurso de descalificación de Alec Stewart en 1999 trata exactamente igual el tema de los nuevos chavales.

LOS «GAMBERROS» Y LOS SOCIÓLOGOS DE LA EDUCACIÓN

Toda la literatura que sigue la línea cualitativa de la Sociología de la Educación (así como los trabajos que se desvían de ésta), no constituye un fenómeno aislado que se dé únicamente en el Reino Unido. En Estados Unidos existe una sólida tradición en esta forma de trabajo. El análisis por parte de los sociólogos de la educación y su ambivalencia con respecto al chico de clase trabajadora que rechaza la educación, puede tener su origen en Chicago, con la investigación de Edith Abbott y Sophonisba Breckenridge sobre la delincuencia infantil (1912) y la falta de asistencia al colegio (1916). Otros puntos de referencia posteriores son Trasher (1927), Hollingshead (1947), Stinchcombe (1964), Werthman (1977), los colaboradores de Buroway (1991), Wexler (1992) y McLeod (1997). Estos trabajos no se contemplan en este artículo, puesto que tiene por objeto los estudios realizados en el Reino Unido. En ellos, el joven delincuente anti escuela, rebelde, urbano y de clase trabajadora ha sido cuidadosamente descrito e incluso alabado como héroe, aunque encarna todo aquello que ningún sociólogo quisiera tener realmente de vecino en la práctica y además es la personificación de lo opuesto a la movilidad social que la literatura sociológica ha promulgado. La mayoría de los sociólogos que han descrito cuidadosamente la rebeldía y la resistencia de los «gamberros» ante la educación, son ellos mismos el producto heroico de las obras de su subdisciplina que promulgan la movilidad social. Trabajaron mucho en el colegio, hicieron los deberes, aprobaron exámenes, siguieron el consejo de sus profesores, fueron a la universidad y llegaron

a académicos. «Vivieron» la visión de los fabianos, materializaron la obra de Halsey, Heath y Ridge (1980). Sin embargo, una vez situados en la clase media, no sólo han estudiado, sino que han alabado al tipo de chicos de los que tenían que esconderse en el recreo.

Voy a centrarme en el trabajo que versa sobre las distintas etnias de adolescentes de clase trabajadora y los chicos afro-caribeños de las escuelas británicas, como es el caso de Hargeraves (1967), Patrick (1973), Parker (1974), Willis (1977), Corrigan (1979), Abraham (1995) y Sewell (1997). En 1967, Hargreaves publicó un estudio etnográfico pionero sobre una escuela secundaria moderna de chicos situada en Lancashire. Una década después, la obra de Paul Willis *Learning to Labour* perpetuó la tradición a través de sus doce chavales pertenecientes a una escuela secundaria moderna de Black Country. Ambos libros alcanzaron un éxito magnífico y fueron citados hasta la saciedad. El libro de Corrigan (1979) *Schooling the Smash Street Kids,* que apareció poco después del de Willis y que resultó eclipsado por éste, continúa con la misma visión benévola de este chico anti escuela. En los años ochenta, John Abraham en el Reino Unido y J.C. Walker en Australia (1988), siguieron con esta tradición (el monográfico de Abraham *Divide and School,* no aparecería hasta 1995, aún habiendo sido escrito en 1989)[6]. El estudio de Sewell (1997) sobre chicos afro-caribeños sigue con esta práctica. Sewell, que es negro, pone a prueba su habilidad para aterrorizarnos por medio de los chicos de la escuela de Township.

En estos libros, así como en muchos otros similares, el chico de clase trabajadora odia la escuela, no asiste a ella, no hace los deberes y copia en los exámenes, valora la pelea y la rudeza, desprecia a los profesores y a los compañeros que trabajan de forma afeminada y débil y gana popularidad al alardear de sus conquistas sexuales, así como de sus actos de delincuencia. Es, en efecto, el héroe para su grupo de iguales. Estos chicos complican la vida a los profesores, rechazan las oportunidades de conseguir una titulación y tratan de imponer su propia definición de masculinidad a los otros chicos de la escuela (Redman y Macan Ghaill, 1997; Haywood y Macan Ghaill, 1996).

Los etnógrafos que han descrito este tipo de jóvenes han disfrutado de una relación ambivalente con ellos. Estos grupos y subculturas resultan magníficos para la descripción: la prosa mejor y más digna de tener en cuenta versa sobre ellos. Cuando Hargreaves retrató a Clint y Drac, los inmortalizó y su imagen es más vívida que la de Adam, el delegado de curso, capitán del equipo de fútbol, con su flamante chaqueta, corbata y pelo corto. Willis valora de igual forma a sus doce «chavales» como los héroes de la clase y vivirán para siempre lanzando sus discursos racistas y machistas. Los chicos pro escuela, a quienes Willis se refiere únicamente dándoles el apelativo ofensivo de «pringados», término con el cual son bautizados por los doce chavales, quedan marginados, ignorados, olvidados. Nadie los recuerda, no han quedado inmortalizados. Lo mismo ocurre con Corrigan e incluso con la vívida descripción de los «machos» escrita por Abraham.

El mismo sociólogo es el vivo rechazo de ese estilo de masculinidad: ha ido a la universidad y ha seguido el tipo de vida «afeminado» que tanto desprecian sus informantes. Como buen investigador ha aprendido la forma de ver de este «macho» y la describe haciendo para el lector un retrato de esa forma de ver el mundo. Construye su carrera profesional sobre esa percepción y sobre su habilidad para retra-

(6) El libro de Walker es citado muy a menudo en la sociología de la educación británica como ejemplo de etnografía de chicos escolarizados, junto con el trabajo de Connell (e.g. 1985).

tarla. Sería difícil no dar valor a estos jóvenes y no hacerlos atractivos. De este proceso, pues, emergen los jóvenes envueltos en una gloriosa inmortalidad como anti héroes.

No discuto que los chicos que rechazan la educación y abandonan la enseñanza obligatoria sin títulos deban ser objeto de estudio. Los centros educativos deben seguir luchando al respecto. Pero los sociólogos deben trabajar seriamente para captar su visión del mundo sin elogiarla ni respaldarla. En realidad, considerar la visión del mundo de los «chavales» como la de héroes revolucionarios ayuda a que se queden atrapados en su espectativa fordista, a la que están destinados como los hombres de Weis (1990), en las tradicionales ciudades de acero en América, que anhelaban el retorno a la familia parsoniana de los años cincuenta. Y, por otra parte, elevar al «gamberro» a la categoría de héroe dejan sin poder de discusión a ambas tendencias de la Sociología de la Educación.

La investigación sobre la práctica educativa muestra que los centros británicos son especialmente dados a la polarización de los alumnos, dividiéndolos en campos hostiles entre sí y dando pie a la cultura de la anti escuela. Así pues, mientras la escuela siga polarizando a los alumnos, ni la opción del aumento de participación educativa sostenida por los exponentes de la tendencia cuantitativa, ni la movilidad social, se verán cumplidas. Las dos tradiciones compiten entre sí.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA DISCIPLINA GENERAL

Este estudio se centra en la relación existente entre la especialidad de la Sociología de la Educación y la disciplina general. El tema de esta sección es la especialidad al completo, no solamente el trabajo dedicado a los chicos anti escuela. Se discuten por tanto todos los problemas surgidos durante la investigación, todos los métodos empleados y todas las teorías enunciadas. Tal y como ocurre con las dos tendencias basadas en el concepto de clase, existen muchas otras tendencias minoritarias, según aparece en la obra de Halsey *et al.* (1997). Sin embargo, todas sufren un estigma: son ignoradas por la rama general de la disciplina.

En esta parte del artículo, ocurre lo contrario de lo que sucedía en la sección anterior. En vez de contar la historia de cómo un rebelde se convierte en héroe, se relata cómo una incansable Cenicienta es ignorada, descuidada y abandonada en la cocina entre las cenizas, mientras su familia se va al baile.

La triste historia comienza con las elecciones generales británicas de 1997, que permitieron hablar a la Sociología en voz alta de cuestiones importantes por primera vez en veinte años[7]. La estrecha relación entre Giddens y los centros de poder, junto con el nombramiento de sociólogos como rectores, dan testimonio de este hecho, la inclusión de sociólogos en la lista de condecoraciones. Asistíamos, pues, a un baile de sociólogos.

No obstante, la Sociología de la Educación fue la hijastra que se dejaron en casa. En su libro *Implicit Meanings*, Mary Douglas reflexionaba sobre la posición de Basil Bernstein en la Sociología, afirmando que «no es ni carne, ni pescado» y comentando: «*Bernstein representa para algunos la oveja negra de la Sociología, desbordando el orden de las categorías*» (Douglas 1975, p. 174). En esta sección, una breve discusión acerca de Bernstein, como ejemplo de molesta espina clavada en la carne de la Sociología, nos conducirá hasta otros cuatro ejemplos en los cuales la corriente general de la disciplina ha tratado con desprecio a la especialidad.

(7) El gobierno laborista de Callaghan de finales de los 70 se había mostrado tan hostil hacia la Sociología, como lo hicieron los gobiernos conservadores que le siguieron.

Bernstein es una figura insigne para toda la especialidad de la Sociología de la Educación y durante la mayor parte de los últimos cincuenta años de la British Sociological Asociation (BSA)–, la Sociología de la Educación ha sido una molesta especialidad que se ha completado desde una considerable ambivalencia. Bernstein es anómalo para la sociología británica por varias razones, y entre ellas su postura de estructuralismo posdurkheimiano, en una era de funcionalismo fabiano (Atkinson 1985, 1995). Su interés por la educación contribuyó ciertamente a que lo marginaran dentro de la disciplina. Si se hubiese centrado en escribir sobre las Clases sociales y en desarrollar sus ideas relativas a la bifurcación de la clase media, en vez de escribir sobre educación, habría ocupado un puesto más central en la disciplina[8].

En la obra de Bernstein sobre la «nueva» clase media, basada en el control y la manipulación de la propiedad simbólica o cultural, éste prefigura las ideas de Lash y Urry (1993) acerca de la economía de signos y de espacio. Las estrategias educativas de este sector de la clase media, junto con la manipulación absolutamente exitosa que asegure a sus hijos la obtención de los más altos credenciales para abrirse hueco y triunfar, coinciden, naturalmente, con las de los sociólogos. Esto podría explicar por qué tantos sociólogos han hecho caso omiso de las ideas de Bernstein.

Él fue uno de los primeros teóricos en enfatizar el hecho de que los distintos sectores de la clase media estaban creando papeles totalmente diferentes entre sí en cuanto a las mujeres se refiere. También resaltó que las experiencias comunes de mujeres británicas pertenecientes a distintos entornos sociales que trabajaban codo con codo en puestos administrativos tenían repercusiones en la interacción de los sistemas de trabajo y del hogar. Quizá, la explicación de Bernstein sobre cómo sectores diferentes de la clase media estaban localizados de distinta forma en los agentes del estado de bienestar social (escuelas, universidades, hospitales, trabajo social, servicios profesionales como la práctica de la abogacía, dentistas...) predecía la dirección y meta de los ataques del gobierno de Thatcher a esos agentes. En resumen, el trabajo de Bernstein contiene un profundo entendimiento pionero del cambio estructural en la sociedad británica y la respuesta a la modernidad reflexiva; aún así, permanece olvidado e ignorado ya que está calificado como «simple» sociólogo de la educación. Lo que ocurre con Bernstein, pasa también con la especialidad Sociología de la Educación.

Se producen cuatro tipos de rechazo por parte de la sociología general hacia la Sociología de la Educación: la falta de respaldo a la Sociología de la Educación, la falta de procuración de una plataforma, la falta de un tratamiento adecuado de dicha especialidad y la paradoja del cambio cultural. Asimismo, existe el problema de Reino Unido *versus* Inglaterra, que se explica en primer lugar.

La Sociología de la Educación constituye un problema para la sociología general porque ha de discutirse de forma separada según se trate de Escocia, Irlanda del Norte, Gales o Inglaterra. Cada nación cuenta con sistemas diferentes y a su vez divergentes. Los sociólogos ingleses se muestran con frecuencia poco sensibles hacia esta situación. Abercrombie y Warde (1993), por ejemplo, afirman que los centros de enseñanza secundaria integrada han fallado en la consecución de sus objetivos teniendo únicamente en cuenta datos procedentes de In-

(8) Bernstein se retiró en 1990. Le rindieron dos obras homenaje (Atkinson *et al.* 1995; Sadovnik 1995), ninguno de los cuales fue revisado en las tres publicaciones generales de la sociología británica. Ambos se publicaron en Estados Unidos, donde ha sido más reconocido. El ASA y el AERA celebraron sendos simposios para el lanzamiento de las dos obras; en el BSA no tuvo lugar nada parecido.

glaterra. No citan la investigación escocesa, que por otra parte es mucho mejor, llevada a cabo por McPherson y Willms (1987), la cual arrojaba resultados contradictorios. Los sociólogos ingleses (distinguiéndoles de los sociólogos escoceses, galeses y norirlandeses) se han mostrado lentos en su reconocimiento de la «ruptura» del mundo británico y del firme resurgir de las identidades separatistas de origen celta.

En concreto, el impacto en cuanto a que el Reino Unido sea miembro de la Unión Europea, que reconoce a su vez las regiones y las lenguas regionales que la componen, ha sido subestimado por los sociólogos ingleses. «Tal vez» en muchas especialidades y en «teoría» este hecho pueda ser ignorado, pero la educación impide que se produzca un «fallo de memoria» tan cómodo.

Mac y Ghaill (1994) resaltaron una crisis en la identidad de los jóvenes «ingleses», pero, como esto se produjo como contribución a la Sociología de la Educación, las conexiones entre nacionalidad, raza, sexo, e identidad, no las recogieron otros críticos. Este trabajo sobre etnias y sexo en relación con la política neonazi merece un conocimiento más profundo. La obra de Mac y Ghaill no solo es menos conocida de lo que debería ser en el contexto sociológico, sino que además se ve continuamente atacada y sin apoyo alguno por parte de la sociología general.

FALTA DE APOYO

El ejemplo más reciente de la ambivalencia mostrada por la rama general de la sociología con respecto a los estudios educativos, ha sido el silencio total de la Asociación Sociológica Británica (*British Sociological Association)* frente a los ataques contra la investigación sociológica por parte de Hargreaves, Woodhead y Tooley. Durante los últimos ocho o nueve años, se han venido produciendo una serie de violentos ataques contra la investigación sociológica sobre la educación realizados por David Hargreaves, Chris Woodhead (1998), inspector jefe de educación en Inglaterra y James Tooley (1998), filósofo nombrado por Woodhead.

Éste último utilizó la excusa de una reseña con motivo de la reedición de volúmenes clásicos por valor de mil libras esterlinas por parte de la Librería sociológica internacional Routledge (los famosos libros de tapas azules en donde yacen los clásicos), para alabar de forma desmesurada el estudio de Lumley (1967) elaborado por Hargreaves y para lanzar un salvaje ataque contra las posteriores investigaciones sobre la educación, acusándolas de centrarse en conceptos tales como, género, raza, sexo y en términos sociológicos como el de la violencia simbólica. Ese mismo año, Tooley publicó un análisis de 47 artículos periodísticos afirmando que demostraban cómo la investigación educativa británica era políticamente parcial, carecía de rigor científico y rebosaba jerga. Ambos adoptaron una postura sesgada y filistea según la cual, cualquier investigación que no sirviese para ayudar a un profesor a resolver problemas inmediatos de la práctica docente, suponía una pérdida de dinero.

A primera vista, éstos ataques estaban dirigidos a la investigación educativa y encontraron respuesta en la Asociación británica de investigaciones educativas (*British Education Research Association –BERA–*). Sin embargo, un estudio más profundo de los textos y los expertos hacia los que se dirige el ataque, revela que la mayor parte de estos son sociólogos son criticados por utilizar ideas de Weber, Durkheim, Bordieu o Habermas. El vocabulario técnico de la disciplina, como es el caso de los términos *habitus* y *«solidaridad orgánica»* se ridiculiza en los textos de Woodhead y Tooley. Muchas de las críticas son *de facto* ataques a la Sociología misma. Sin embargo, los miembros de la *BERA* no se han pronunciado en ningún sentido, los ataques no han tenido ningún tipo de respuesta en *Network* y se ha dejado a los sociólogos de la edu-

cación sin ningún apoyo por parte de los grandes nombres de la profesión. Muchos de los artículos atacados por Tooley han sido publicados en la *British Journal of Sociology of Education*. La mayor parte de los ataques se producen contra la naturaleza sociológica de los mismos, aún así, la *BERA* se ha mantenido en silencio. No se ha pronunciado una sola frase en defensa de los autores por sus contribuciones a la Sociología como disciplina académica.

Esto se añade al rotundo silencio con el que la *BERA* y los sociólogos más insignes se enfrentaron al cese de la Sociología de la Educación, como parte del currículum de formación del profesorado. Todo ello provocado por el gobierno conservador durante el periodo 1979-97, en el que además se procedió a la retirada de los fondos que habían permitido a los profesores realizar trabajos de postgrado sobre Sociología de la Educación. Pero, por si esto fuera poco, incluso se rechazó aceptar el título de Sociología como acreditación válida para impartir Enseñanza Primaria. En definitiva, los cambios destruyeron la base principal de la Sociología de la Educación en el Reino Unido. La supervivencia de la formación del profesorado como titulación universitaria no debe nada a la defensa llevada a cabo por los sociólogos.

FALTA DE PLATAFORMA

El fracaso en la procuración de una plataforma se demuestra por medio de una serie de negativas y omisiones. Tomadas de forma individual parecen triviales, pero contempladas en su conjunto, vienen a sumarse a un deliberado abondono. Las pruebas clave de este abandono son la falta de la celebración de una sola conferencia desde 1970, la falta de una revista especializada y la difusión en Stanley and Morgan (1993).

La conferencia de la *BERA* celebrada en Durham, en 1970, estuvo enfocada a la educación (Brown, 1973) y desde entonces no se ha celebrado otra. Se han celebrado tres sobre género, dos dedicadas a la medicina y tres dedicadas a la familia. La conferencia anual sociológica se convierte en una plataforma, da lugar a la publicación de uno o dos libros y se difunde en la prensa nacional. De lo contrario, la falta de conferencias sobre educación significa que no se publiquen libros, prensa y, en último término, que los trabajos sobre educación no se difunden ni se exponen.

La falta de una revista es otro indicador negativo. El Reino Unido cuenta con una excelente revista reconocida en el ámbito internacional para la difusión de la Sociología de la Educación (*British Journal of Sociology of Education –BJSE–*), que se publica desde hace veintiún años. Un neófito de la sociología británica nunca sabría de su existencia por ningún cauce «oficial»; bien distinto es el caso de su equivalente americana *Sociology of Education*, revista publicada por la Asociación Americana de Sociología (*American Sociological Association -ASA-*). El editor de la *BJSE* no es distinguido por la *BSA*, nunca se le pide consejo y a los miembros de la *BERA* ni siquiera se les anima a que se suscriban por medio de descuentos por ser miembro de dicha organización o a través de la publicidad recíproca en las revistas de BSA. La *BJSE* no es competencia de las publicaciones de la *BSA*. La negociación de una subscripción especial para miembros de la *BSA* o el pacto de publicidad recíproca entre las dos revistas de la *BSA* y la *BJSE* no costaría nada a la *BSA*, sino que beneficiaría a los miembros especializados en educación. Sin embargo, la BSA no ha demostrado ningún esfuerzo por colaborar con la *BJSE*. No se difunde ni se le dispensa un trato de publicación «sociológica».

Stanley y Morgan, en 1993, publicaron con motivo de la celebración de sus veinticinco años de «sociología»; un volumen que excluyó la educación por completo. En el registro de 1998 de la *BSA* sobre los intereses de sus miembros, 115 personas citaron la educación, pero los editores no mencionaron su decisión de excluir el tema

de la colección.[9] Estos tres indicadores demuestran que la sociología general no ha procurado una plataforma a los estudiosos de la educación que les permita permanecer al mismo nivel que otras especialidades.

TRATAMIENTO INADECUADO DE LA ESPECIALIDAD

El tercer tipo de desprecio resulta de algún modo confuso, aunque igualmente significativo. Tiene que ver con la enorme cantidad de trabajo sociológico dedicado a la educación y la falta de atención prestada al mismo por los sectores que forman la elite de la disciplina. La posición de los sociólogos de la educación en 1999 es idéntica a la posición de la mujer en 1969: útil como proletariado, pero no comoparte de la clase gobernante. Solo a algunas personas cuya especialidad es la educación las han elegido para puestos de responsabilidad, mientras que el grueso del trabajo intelectual producido por la mayoría es simplemente ignorado.

La educación es un tema clave en el programa de bachillerato en Inglaterra y en el currículo de los estudios universitarios y los proyectos de investigación educativa, proporcionan empleo a muchos sociólogos titulados. Pero los autores pertenecientes a la elite, sencillamente ignoran el producto intelectual de la especialidad. Las figuras más destacadas de la Sociología olvidan con demasiada frecuencia incluir cualquier análisis sobre educación en sus publicaciones.

Existen tres ejemplos ilustrativos que parten de tres niveles analíticos distintos: primero está el programa en el que se teoriza en torno a la modernidad reflexiva y la modernidad reciente; en segundo lugar, figura el alto concepto que se tiene de la especialidad de la sociología científica; por último, nos encontramos el tratamiento de la Sociología de la Educación por medio de paneles de ejercicios de evaluación para la investigación (*Research Assesment Exercises -RAE-*).

El trabajo de Beck, Giddens y Lash (1994) y de Lash y Urry (1993) tienen mucho que ver con el cambiante mundo de la modernidad reciente, la modernidad reflexiva o la economía de signos y espacio. En estas obras el trabajo sobre sociología educativa brilla por su ausencia. Lash (1994) menciona únicamente a los aprendices alemanes y a la educación profesional y también cita a Willis (1977). No se menciona de ninguna otra manera a la educación. No contemplan a teóricos como Bernstein, ni otros trabajos empíricos de importancia, ni lamentan la falta de datos sobre cómo la modernidad reflexiva está o no plasmada en la educación obligatoria o en la no obligatoria. Los teóricos dominantes muestran con su omisión su desdén hacia la Sociología de la Educación. En resumen, teorizan sobre los principales cambios sociales en las sociedades capitalistas; sin embargo, no prestan ninguna atención a las formas a través de por las cuales esas sociedades reproducen su mano de obra.

La Sociología de la Educación constituye una especialidad amplia pero poco considerada, mientras que la Sociología científica es una especialidad menor, pero muy prestigiosa y es una de las especialidades por las que los sociólogos británicos obtienen premios norteamericanos. Sin embargo, la definición de ciencia enunciada por expertos en estudios científicos y tecnológicos, tal y como ocurre con otros grupos de elite, ignora y desdeña la educación.

---

(9) En los comienzos de la publicación de la revista se incluían artículos que contribuían al debate sobre educación. Dado el gran número de miembros de la *BSA* que se dedican a la investigación educativa, la ausencia de este tema resultaba sorprendente. Se publicó un volumen a partir de la revista de la BSA en el que no se contempló a Bernstein, Halsey ni a Willis, tres sociólogos británicos conocidos en todo el mundo. La omisión del tema de la educación no se refiere solamente al caso británico; Bourdieu no ha sido mencionado, ni ninguno de los escritores norteamericanos que se dedican a la sociología de la educación.

Estos investigadores son conocidos por renunciar a cualquier investigación sobre la socialización en la ciencia. El objeto de su estudio es la frontera científica marcada por una elite en las universidades más prestigiosas que se ocupan en discusiones arcanas compiten para obtener el reconocimiento de sus iguales. Los sociólogos de la ciencia ganan prestigio al asociarse con esos científicos de la elite y, también, al distanciarse de la rutinaria ciencia que se dedica a niños, estudiantes, técnicos y mujeres. Ni siquiera contemplan a los alumnos de doctorado, y mucho menos a los estudiantes universitarios o a los que cursan enseñanza primaria y secundaria (Ashmore; Myers; Potter, 1995); e ignoran a esos pobres mortales que estudian tales contextos. Al concentrarse en la diminuta elite minoritaria de científicos, se aseguran el prestigio de su propia especialidad y la pérdida de voz y voto de la Sociología de la Educación.

Estos dos ejemplos de la forma en la que la elite de la Sociología mantiene las distancias con respecto a esos otros sociólogos que estudian la educación, refleja una cultura disciplinar que va más allá de los criterios utilizados para juzgar a la Sociología por sucesivos paneles *RAE* desde 1995.

Se han organizado tres paneles *RAE* de especialistas, en 1989, 1992 y 1996. En cada una de las ocasiones, los resultados obtenidos según la disciplina y los rumores han mostrado claramente que los prestigiosos departamentos de la Sociología no van a defender a la Sociología de la Educación.[10] Los sociólogos de la educación no son considerados dentro de la Sociología sujetos tan importantes como aquellos que estudian teoría, ciencia, trabajo, género, medios de comunicación o sexualidad.

LA PARADOJA DEL «CAMBIO CULTURAL»

En los años noventa la sociología ha experimentado un «cambio cultural». *Theory, Culture and Society* es una prestigiosa revista y los estudios sobre cultura son publicadas por las principales casas editoriales. Bourdieu está muy de moda y los vínculos con los estudios culturales son fuertes. Resulta paradójico que en el momento en el que la Sociología está experimentando un cambio cultural rehuya la investigación sobre las estructuras sociales y los procesos a través de los que se reproduce y se interrumpe esa cultura. Colegios, universidades, escuelas de arte, música y teatro, programas para jóvenes, la miríada de clases de baile clásico, folklórico y de salón, las clases de música, los coros, los entrenamientos deportivos, todos ellos son lugares donde la cultura se aprende, se enseña y se difunde. Estudiar a los seguidores de *The Prodigy* parece aportar una mayor contribución a la Sociología que el estudio del destino de la asignatura de música en la escuela desde su introducción en el currículum nacional inglés. Este es un sistema con un valor muy peculiar, digno de ser investigado incluso por el mismo Bourdieu.

Esto podría en parte ser explicado por la predisposición anti intelectual de la misma sociología de la cultura. Los *fans* de *The Prodigy* parece ser un tema más apropiado que el de los fans de Sir Simon Rattle o de la Compañía real de Shakespeare y el estudio de los hinchas del Manchester, más interesante que los amantes del periodo azul de Picasso o de Rachel Whiteread. La sociología de la cultura es realmente el estudio de personas de poca cultura y de la cultura popular anti intelectual: el equivalente del «gamberro» en la escuela.

La investigación sobre la audiencia que asiste a la ópera en Wexford tiene un

(10) uno De Los Evaluadores Sugirió Que El "cambio De Política" En La Sociología De La educación (ver Delamont y Atkinson 1997; Ball 1990) ocurrido en los años 80 contribuyó a su marginación dentro de la Sociología "dado el desprecio general entre ciertos sectores de la comunidad sociológica por cualquier cosa que sugiera un enfoque orientado políticamente". Agradezco mucho esta interpretación, pues encuentro que es totalmente convincente.

sabor a elitismo de la misma manera que no lo posee el estudio de los culturistas. Un trabajo sobre el tenis o el squash resulta menos aceptable que si trata de las carreras de galgos. El estudio de la cultura en cualquier contexto educativo correría el riesgo de ser doblemente contaminante: de tener poca consideración por pertenecer al dominio de la Sociología de la Educación y a la vez pecaría de elitista porque los contextos educativos enfatizan más la cultura «refinada» que la cultura «popular».

Llegamos a una paradoja. Dentro de la Sociología de la Educación hay un grupo de hombres que disfrutan de una carrera profesional exitosa; sin embargo, escriben sobre un estilo de vida que ellos mismos han rechazado, de forma que hacen de los «gamberros» héroes que se resisten a la educación. Y dentro de la corriente general de la sociología, uno de los grupos más numerosos es tratado como si perteneciese a una categoría inferior, desdeñado e ignorado. Esto se debe probablemente a que es una labor que implica trabajar con profesores y niños, pero la exclusión merece una investigación sociológica.

«GAMBERROS» Y SOCIÓLOGOS EN EL AÑO 2025

Los sociólogos no tienen buena reputación como profetas. Por tanto, establezco estas predicciones sobre los «gamberros» con respecto a la educación y sobre la sociología con cierta inquietud. Para empezar, ¿habrá «gamberros» en el año 2025? Es decir, jóvenes relativamente apartados del sistema educativo y del mercado laboral, cuyo atuendo, comportamiento y actitud resultan aparentemente anti sociales, ingobernables e incluso ilegales.

Pearson (1983) nos mostró la existencia de un problema de «gamberros» en los años sesenta, luego parecería estúpido pensar que no habrá ningún chaval anti escuela en el Reino Unido en el 2025. Sin embargo, voy a ser optimista y predecir que gracias a que los periodistas, expertos televisivos, presentadores, miembros del parlamento, clérigos y «activistas morales» habrán practicado algo de sociología y leído el trabajo de analistas como Pearson, el fenómeno será contemplado como transitorio, estructural en origen y nada extraordinario como para provocar alarma moral, sin importar el grado de extravagancia del estilo de vida que los «gamberros» adopten. En otras palabras, estoy segura de que habrá «gamberros», pero espero que la mayoría de la sociedad se vea menos perturbada por éstos y que los medios de comunicación les dediquen una atención más equilibrada. Incluso aunque no sea éste el caso, espero que la investigación de carácter sociológico que trate sobre ellos se muestre más cautelosa a la hora de representarlos.

Respecto a la educación establezco cuatro predicciones. La primera consiste en que las escuelas del Reino Unido no habrán sabido ser inclusivas, mantener a todas las razas, religiones, ambos sexos, *gays* y lesbianas y a los discapacitados tan comprometidos con la educación como para que alcancen su máximo potencial y dejen la escuela con un hambre de conocimiento que les dure toda la vida. Las escuelas en el Reino Unido están demasiado concentradas en dividir y excluir y estos procesos resultan tan endémicos en la sociedad británica que no hay razón para que dejen de serlo. Por lo tanto, las escuelas seguirán produciendo cohortes de chicos «fracasados» rebeldes que rechazarán cualquier beneficio que la educación pueda proporcionarles y que absorberán el estigma de ser «perdedores». Podemos esperar de nuevo a que los sociólogos de la educación que les estudien, escriban una literatura menos simplista y heroica y más equilibrada.

No obstante, aquí surge una complicación. Mac y Ghaill (1994) descubrieron cómo los chicos anti escuela que estudia-

ban sufrían no sólo por los fracasos escolares, sino, también, por ser ingleses. Sentían que otros grupos (afro-caribeños, irlandeses, musulmanes, sikhs e hidúes) tenían una identidad cultural coherente, mientras que los ingleses carecían de ella. Dado el resurgimiento del nacionalismo en Gales y Escocia, y su persistencia en Irlanda del Norte, es probable que se den diferencias considerables en el estilo de vida del chico anti escuela a lo largo y ancho del Reino Unido. Diferencias que se verán incrementadas debido a las divergencias de los sistemas educativos.

Los sistemas educativos de Escocia, Irlanda del Norte, Gales e Inglaterra se habrán diversificado al pertenecer el Reino Unido a una Europa de regiones. El sistema escolar obligatorio y de la educación superior continuarán diferenciándose como lo han hecho desde 1988 y 1992 (ver Delamont 1999a; Rees e Instance, 1997), acentuándose el proceso debido a la descentralización política que tuvo lugar tras las elecciones generales de 1997. La educación galesa habrá celebrado su identidad celta y enfatizado su separación lingüística de Inglaterra y establecido vínculos con la identidad de Britania, Cataluña y el País Vasco, en los que las lenguas minoritarias han sido resucitadas por los sistemas educativos bilingües. Escocia habrá reforzado su sistema, quizá aproximándose al de los países escandinavos. Irlanda del Norte habrá abolido, espero, el examen de los once años, el sistema binario, las escuelas por sexos y las escuelas religiosas. En todos estos países, sin embargo, existirán chicos problemáticos con fracaso escolar.

Sería fantástico pensar que Inglaterra se habrá visto libre de los discursos de descalificación destinados a la educación estatal, pero no hay indicio de ningún movimiento organizado en contra de esto. Así que no predigo ninguna mejora en este sentido. Sin embargo, sería estupendo imaginar que todos los sociólogos conociesen los hechos concernientes a la educación, tomasen parte en la eliminación del discurso de descalificación y defendiesen a sus colegas sociólogos de la educación.

En un mundo ideal, aquellos que rechazasen las oportunidades educativas en edad escolar, tendrían la posibilidad de retomar más tarde la educación y lo harían. Esta es una visión del Reino Unido en forma de sociedad que aprende. Me encantaría creer que el aprendizaje a la larga de toda la vida se habrá normalizado para el año 2025, de forma que todo el mundo pudiese disfrutar siempre adquiriendo nuevos conocimientos. Sin embargo, los resultados recogidos en Cardiff no me llevan a ser optimista con respecto a este punto. Al contrario, muestran que para la mayoría de adultos la barrera principal para el aprendizaje continuo es la idea de que aprender merece únicamente la pena si es obligatorio, o para sacarle un provecho profesional inmediato. Este sistema de valoración está tan embebido en la cultura británica que no creo que cambie en veinticinco años.

Las predicciones referentes a la Sociología son difíciles, y por tanto, resulta engreído pretender adivinarlas. Sin embargo, voy a enunciar una con respecto a la Sociología de la Educación y otra para la sociología general. En cuanto a la Sociología de la Educación, espero que los exponentes de la literatura cuantitativa estén en lo cierto, y necesitemos por tanto realizar estudios sobre la movilidad social por todo el territorio del Reino Unido, con intervalos de no más de diez años, utilizando muestras de hombres y mujeres, siempre teniendo la precaución de incluir un número suficiente de sujetos pertenecientes a todas las minorías étnicas, que den respuesta a todas las preguntas relacionadas con el impacto del cambio educativo operado en sus objetos. La falta de un estudio adecuado sobre el hombre en Inglaterra y Gales, junto con la escasez de datos referidos a la mujer, impide todo debate sobre educación. Aún no contamos con datos exhaustivos sobre el impacto de la enseñanza secundaria en Inglaterra y Gales y necesitamos datos fiables de las le-

yes de 1988 y 1992, la supresión de becas a estudiantes y del empleo juvenil durante los últimos veinte años.

En cuanto a la sociología general, la mayor influencia partirá del anquilosamiento de una jerarquía de la educación superior o de la existencia de un sistema estratificado. Las universidades se consolidarán en una jerarquía de prestigio con al menos tres grandes categorías y la investigación científica en el laboratorio sólo estará presente en un reducido número de lugares de elite. La Sociología existirá únicamente en los niveles institucionales más altos, pero, como ocurre ahora, no estará incluida la Sociología de la Educación. Si es que existe dicha especialidad en las universidades de elite dedicadas a la investigación, se encontrará marginada en los departamentos de educación.

CONCLUSIONES

En el poco probable superventas de James Davidson *Courtesans and Fishcakes*, publicado en 1997, éste escribe: *Lo interesante del trabajo de Foucault es comprender que las malas interpretaciones son tan interesantes como las representaciones y más útiles si cabe, cuando llegas a identificarlas, son mentiras escandalosas* (Davidson 1997, cap.xxii). Éste es un perfecto epitafio para este artículo. Los «gamberros» tergiversan sus oportunidades en la vida, los sociólogos de la educación tergiversan el heroísmo de los «gamberros» mientras que los sociólogos que no se dedican a esta especialidad la ignoran. En el año 2025, se comprobará sin duda alguna que mis predicciones son mentiras escandalosas.

(Traducción: Carmen Gálvez)

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, E. and BRECKENRIDGE, S. 1912. *The Deliquent Child and the Home.* New York: Charities Publications Committee.

ABBOTT, E. and BRECKENRIDGE, S. 1916. *Truancy and Non-attendance in the Chicago Schools.* Chicago: Chicago University Press.

ABERCROMBIE, N. and WARDE, A. 1993. *Contemorary British Society.* Cambridge: Polity.

ABRAHAM, J. 1995. *Divide and School.* London: Falmer.

ACKER, S. 1981. «No-Women's Land». *Sociological Review* 29: 65-88.

ASHMORE, M., MYERS, G. and POTTER, J. 1995. «Discourse, Rhetoric and Reflexivity». In S. JASANOFF, G. MARKLE, J. PETERSEN and T. PINCH (eds.), *Hansbook of Science and Technology Studies.* London: Sage.

ATKINSON, P.A. 1985. *Language, Structure and Reproduction.* London: Methuen.

ATKINSON, P.A. 1995. «Bernstein's Structuralism». In A. SADOVNIK (ed.), *Knowledge and Pedagogy.* New York: Ablex.

ATKINSON, P.A. and DELAMONT, S. 1997. «De Fabian à Foucault». In P. Zagefka (ed.), *Sociologie de l'éducation en Europe depuis 1945*: paris: ENS.

ATKINSON, P.A., DAVIES, W.B. and DELAMONT, S. (eds.) 1995. *Discourse and Reproduction.* Cresskill, N.Y.: Hampton Press.

BALL, S. 1990. *Politics and policy Making in Education.* London: Routedge and Kegan Paul.

BECK, U., GIDDENS, A. and LASH. S. 1994. *Reflexive Modernization.* Cambridge: Polity.

BERLINER, D. and BIDDLE, B. J. 1995. *The Manufactured Crisis.* NewYork: Longman.

BROWN, R. (ed.) 1973. *Knowledge, Education and Cultural Change.* London: Tavistock.

BROWN, P. and SCASE, R. 1994. Higher Education and Corporate Realities. London: UCL Press.

BUROWAY, M. (ed.) 1991. *Ethnography Uribound.* Berkeley: University of California Press.

CONNELL, R. 1985. «Cool Guys, Swots and Wimps». *Oxford Review of Education* 15:291-303.

CORRIGAN, P. 1979. *Schooling the Smash Strett Kids.* London: Macmillan.

DAVIDSON, J. 1997. *Courtesaris and Fishcakes.* London: Fontana Press.

DELAMONT, S. 1989. *Knowledgable Women.* London: Routledge.

DELAMONT, S. 1999a. «Gender and the Discourse of Derision». *Research Papers in Education* 20(3):99-126.

DELAMONT, S. 1999b. «Hooligans and the Indoor Sport». *Education Review* 12(2): 18-22.

DENCH, G. 1994. *The Frog, the Prince, and the Problem of Men.* London: Neanderthal Books.

DENCH, G. 1996. *Transforming Men.* New Brunswick: Transaction Books.

DOUGLAS, M. 1975. *Implicit Meanings.* London: Routledge and Kegan Paul.

EPSTEIN, D., ELWOOD, J., HEY, V. and MAW, J. (eds.) 1998. *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.

HALSEY, A.H. 1985. «*Provincials and Professionals*». In M. BULMER (ed.), *Essays on the History of British Social Research.* Cambridge: Cambridge University Press.

HALSEY, A.H. 1997. «Preface». In A.H. HALSEY *et al.* (eds.), *Education.* ***Oxford:*** Oxford University Press.

HALSEY, A.H., HEATH, A. and RIDGE, J.M. 1980. *Origins and Destinations.* Oxford: Clarendon Press.

HALSEY, A.H., LAUDER, H., BROWN, P. and WELLS, A.S. (eds.) 1997. *Education: Culture, Economy, Society.* Oxford: Oxford University Press.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P.A. and DELAMONT,S. 1988. «Qualitative Rescarch Traditions». *Review of Educational Research* 58:231-50.

HARGREAVES, D. 1967. *Social Relations in a Secondary School.* London: Routiedge and Kegan Paul.

HARMAN, H. 1993. T*he Century Gap.* London: Vermilion.

HAYWOOD, C. and MAC AN GHAILL, M. 1996. «Schooling Masculinities». In M. MAC AN GHAILL (ed.), *Understanding Masculinities.* Buckingham: Open University Press.

HOLLINGSHEAD, A.B. 1947. Elmtown's Youth. NewYork: Wiley.

LASH, H. 1994. «Reflexivity and itsDoubles» In U. BECK *et al., Reflexive Modernization.* Cambridge: Polity.

LASH, S. and URRY, J. 1993. *Economies of Signs and Space.* London: Sage.

MCLEOD, J. 1997. *Ain't No Making It.* Boulder, Colo: Westview Press.

MCPHERSON, A. and WILLMS, D. 1987. «Equalisation and Improvement». Sociology: 21:509-40.

MACAN GHAILL, M. 1994. *The Making ofMen.* Buckingham: Open University Press.

MARQUSEE, D. 1993. *Anyone but England.* London: Weidenfeld and Nicolson.

NEWBOULD, C. 1996. «Appendix A». In M. ARNOT, M. DAVID and G. WEINER (eds.), *Educational Reforms and Gender Equality in Schools.* Manchester: The Equal Opportunities Commission.

PARKER, H. 1974- *View from the Boys.* Newton Abbot: David and Charles.

PATRICK, J. 1973. *A Glasgow Gang Observed.* London: Eyre Methuen.

PEARSON, G. 1983. *Hooligan.* London: Macmillan.

REDRNAN, P. and MAC AN GHAILL, M. 1997. «Educating Peter». In D.L. STEINBERG, D. EPSTEIN and R. JOHNSON (eds.), *Border Patrols.* London: Cassell.

REES, G. and ISTANCE, D. 1997. «Higher Education in Wales: The (Re)Emergence of a National System?», *Higher Education Quarterly* 51:49-67.

REES, G. and DELAMONT, S. 1999. «Education». In D. DUNKERLEY and A. THOMPSON (eds.), *Wales: The State of the Nation.* Cardiff: Univesity of Wales Press.

SADOVNIK, A.(ed.) 1995. *Knowledge and Pedagogy.* NewYork: Ablex.

SEWELL, T. 1997. *Black Masculinities and Schooling.* Stoke on Trent: Trentham Boks.

SKELTON, C. 1998. «Feminism and Research into Masculinities and Schooling». *Gender and Education* 10:217-28.
STANLEY, L. and MORGAN, D. (eds.) 1993. *Debates in Sociology.* Manchester: Manchester University Press.
STINCHCOMBE, A. 1964. *Rebellion in High School.* Chicago: Quadrangle.
THRASHER, F.M. 1927. *The Gang.* Chicago: Chicago University Press.
TOOLEY, J. 1998. *Educational Research: An OSTED Critique.* London: OFSTED.
WALKER, J.C. 1988. *Louts and Legends.* Sydney: Allen and Unwin.
WEINER, G., ARNOT, M. and DAVID, M. 1997. «Is the Future Female?» In A.H. HALSEY *et al.* (eds.), *Education: Culture, Economy and Society.* Oxford: Oxford University Press.
WEIS, L. 1990. *Working Class without Work.* London: Routledge.
WERTHMAN, C. 1977 (original paper 1966). «Delinquents in School». In M. HAMMERSLEY and P. WOODS (eds.), *The Process of Schogling.* London: Routledge.
WEXLER, P. 1992. *Becoming Somebody.* London: Falmer.
WILLIS, P. 1977. *Learning to Labour.* Farnborough: Gower.
WOODHEAD, C. 1998. «Academia gone to seed». *New Statesman,* 20 March, pp. 51-2.
Biographical note SARA DELAMONT is Reader in Sociology at Cardiff University. Her books include Knowledgeable Women, *Fieldwork in Educational Settings,* and *Appetites and Identities.*
Address: SOCSI,Glamorgan Building, King Edward VII Avenue, Cardiff, CF 103 WT.



LA EDUCACIÓN: UN SECTOR EN BUSCA DE SOCIEDAD[1]

JEAN-LOUIS DEROUET (*)

RESUMEN. En los años sesenta y setenta, la Sociología de la Educación francesa se centraba en un único objeto: la explicación de las desigualdades educativas; y se organizaba en torno a dos paradigmas antagonistas: el estructuralismo teñido de marxismo de Pierre Bourdieu y el individualismo metodológico de Raymond Boudon. En los últimos veinte años, la Sociología francesa de la Educación se ha diversificado mucho, tanto desde el punto de vista de los temas de investigación como de las teorías de referencia y las metodologías. Ha ampliado su campo al conjunto del proceso de socialización, a la escuela y fuera de la escuela. Ha descubierto el lugar y el papel de los saberes, etc. Todo ella lleva a construir una imagen mucho más compleja del funcionamiento social. Este enriquecimiento constituye sin duda un proceso en la conciencia que de sí misma tiene la sociedad, pero también comporta un riesgo de esclusión de dicho campo y de pérdida de las referencias generales. No cabe duda de que se debe emprender un trabajo de recomposición en torno a un cierto número de cuestiones centrales: la transmisión cultural, la igualdad educativa.

INTRODUCCIÓN

Los vínculos de la Sociología con la Educación vienen de lejos. Si Durkheim entró en la universidad como profesor de ciencias de la educación fue, sin duda, por razones de oportunidad, y también porque el problema de la socialización de la joven generación, en la escuela o fuera de ella, constituía un gran interrogante para aquella disciplina que estaba estructurando. Dicho interrogante ha sido el centro de los trabajos sociológicos de los años 1960 y 1970. Ni Pierre Bourdieu ni Raymond Boudon se consideran sociólogos de la Educación: su investigación se refiere a la manera en que la sociedad se perpetúa y es esta cuestión de Sociología general la que les lleva a interesarse por los efectos sociales de la escuela. La potencia explicativa de los paradigmas que ellos han elaborado supera ampliamente el ámbito de la Educación. Sin que resulte paradójico podría afirmarse que, hasta fecha reciente, la historia de la Sociología de la Educación se ha confundido con la de la sociología simplemente. La riqueza, pero también la dificultad, del período actual reside en una cierta ruptura con esa tradición. Retomando una expresión de Anne van Haecht, la Sociología de la Educación ha pasado «del

(*) Institut National de Recherche Pédagogique. Francia.

(1) Publicado en J. M. BERTHELOT (ed.): *La sociologie française contemporaine*. PUF, Paris, 2000.

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

centro a la periferia» (1997). Ya no es en este sector donde se elaboran los paradigmas que organizan el conjunto de esta disciplina, sino que un observador exterior experimenta cierta dificultad en captar la unidad que pueda haber entre trabajos dedicados a temas tan diversos como la evolución de las desigualdades educativas (Thélot, 1993; Duru Mingat, 1993; Langouët, 1994), la descentralización de la educación y la autonomía de los centros escolares (Derouet, 1992), la territorialización de la lucha contra el fracaso escolar (Henriot van Zanten, 1990), la elaboración de los currícula (Forquin, 1996) y su relación con el conocimiento de los alumnos (Charlot, Bautier, Rochex, 1993; Lahire, 1993), la organización del trabajo escolar y su evolución (Perrenoud, 1984), la socialización política de los niños y de los jóvenes (Dubet, 1991; Rayou, 1998; Rayou, 1999), las diferencias de trato entre los sexos (Duru-Bellat, 1990), la «imposible relación» entre la formación y el empleo (Tanguy, 1986), etc. Cuestiones todas ellas que pertenecen en principio al ámbito de la Sociología de la Educación, pero que se sitúan también en universos totalmente diferentes, ya en el plano de los agentes interesados, ya en el de las referencias teóricas. Intentaré mostrar, no obstante, que esos trabajos son convergentes en la medida en que contribuyen a la estructuración de una nueva visión del mundo, infinitamente más matizada y diversificada que las aceptadas hasta ahora, pero que también existe el riesgo de una dispersión que llevaría a la desaparición de la unidad del proyecto sociológico ante la proliferación de los interrogantes temáticos. Esta exposición se desarrollará, pues, en tres tiempos: recordaré primero las tradiciones en las que está enraizada la Sociología de la Educación francesa; presentaré después el estado actual de los conocimientos, la variedad de sectores en que se trabaja y la nueva visión del mundo que de ello se desprende; y en la tercera parte desarrollaré el tema de los temores que en nuestra disciplina se sienten en relación con su unidad así como las propuestas que aparecen para hacer frente a esta situación.

TRADICIONES IMPORTANTES Y APERTURA DE LOS AÑOS OCHENTA

La historia de la Sociología de la Educación francesa es discontinua. Esta disciplina conoció un primer período, muy brillante, en la época de Durkheim (1922, 1938), que no tuvo continuación. La Sociología de la Educación desapareció después de la Primera Guerra Mundial. Renació tras la Segunda Guerra Mundial, con los trabajos de Naville (1945) y las encuestas del INED sobre orientación (INED,1970). Este renacer partía de una base sensiblemente distinta de la del periodo durkheimiano, pero en ambos casos los interrogantes se concentraban alrededor de un solo tema, que correspondía a un interés social capital. En la época de Durkheim el problema era el de la integración nacional y republicana. ¿Cómo crear una conciencia colectiva entre jóvenes que a veces ni siquiera hablaban la misma lengua? Ésta fue la preocupación dominante hasta la Primera Guerra Mundial, que resultó crucial: si los jóvenes vascos o los jóvenes bretones marcharon a luchar y morir a las fronteras del Este fue porque la escuela había cumplido su misión (Derouet, 1992). A partir de ahí, cambian las exigencias: la integración sigue siendo una misión esencial, pero la sociedad estima que la escuela «lo hacía bien» y la cuestión deja de estar en el centro del debate. Poco a poco se estructura el acuerdo de asignar a la escuela una misión mucho más ambiciosa: conseguir la igualdad de oportunidades. La idea se remonta a la época de la Ilustración y es de alguna manera consustancial al concepto de República: se trata de pasar de una sociedad de

estamentos en que la posición social viene dada por la cuna en que se nace, a una sociedad de individuos que pueden acceder libremente a los puestos que correspondan a su talento. Sin embargo, resulta curioso que esta idea no fuera nunca puesta en práctica por los fundadores de lo que se ha dado en llamar la Escuela de la República[2]; el célebre discurso de Jules Ferry sobre la igualdad de educación es tajante en este punto: se trata de garantizar a todos los franceses el nivel de instrucción mínimo que les permita ejercer su ciudadanía, y en ningún caso modificar las jerarquías sociales ni las relaciones entre los sexos. A comienzos del siglo XX esta cuestión ha empezado a plantearse, organizándose inmediatamente el debate en torno al proyecto de escuela única. En efecto, hasta 1941 la escuela francesa estuvo organizada en dos órdenes separados (Prost, 1981). El orden secundario comenzaba desde las clases de pequeños de los institutos *(lycées)*; escolarizaba a los hijos de la burguesía y los conducía, salvo accidente, hasta el bachillerato y la enseñanza superior. El orden primario estaba destinado a los hijos del pueblo; podía prolongarse a una primaria superior que culminaba en el certificado *(brevet)* de Enseñanza Primaria, hacia los 15 o 16 años. Este certificado desembocaba en las profesiones intermedias del sector terciario, pero no permitía el acceso a los estudios superiores. La barrera estaba en el Latín, asignatura esencial del orden secundario, que no se impartía en la primaria superior. Desde 1909, Ferdinand Buisson había incluido en el programa del Partido Radical la substitución de esta organización en órdenes por una organización en niveles: una escuela única de seis a 16 años, y luego el instituto, el bachiller y la enseñanza superior para los mejores alumnos, fuese cual fuese su origen social. Este programa fue recogido y popularizado después de la Primera Guerra Mundial por los «camaradas de la universidad nueva» *(compagnons de l'université nouvelle)*, jóvenes universitarios antiguos combatientes que deseaban ver prolongada en la vida civil la solidaridad entre las clases que se había vivido en el frente. Se convirtió en la doctrina oficial de la izquierda a partir del Frente Popular y condujo, tras la Segunda Guerra Mundial, al Plan Langevin-Wallon. En la V República ganó otros medios sociales (Prost, 1992), y finalmente se implantó bajo una presidencia de derechas, en 1975.

Así pues, tras la Segunda Guerra Mundial la escuela se ha justificado esencialmente por su proyecto de igualdad de oportunidades. El debate se limitó durante algún tiempo al ámbito de las ideas y sólo a partir de 1950 fue posible someter este ideal a una verificación empírica. La codificación estadística de la sociedad había empezado en los años treinta, desembocando después de la guerra en la creación del INSEE, el cual permitió correlacionar la posición social de los padres y la de los hijos, poniendo crudamente de relieve un hecho: la trayectoria escolar de los jóvenes está muy ligada a su origen social. A partir de esta constatación se desarrollaron dos modelos de interpretación que dan origen a un periodo muy brillante de la Sociología de la Educación, desde mediados de los años sesenta hasta mediados de los setenta. El modelo más difundido es el de la reproducción, cuyo principio es simple: el funcionamiento real revela una misión profunda, pero oculta: la función de la escuela es legitimar a los «herederos» (Bourdieu y Passeron, 1964) y hacer creer al resto que su exclusión es legítima. El discurso sobre la igualdad de oportunidades no expresa un objetivo verdadero de la escuela, sino una mistificación necesaria para el éxito de

(2) Para todo francés, sin distinción de ideologías, las expresiones *la République, républicain* equivalen a las españolas *la Nación, nacional,* por oposición, históricamente, a *Ancien Régime,* y en general a todo lo que atente contra la unidad del Estado y la igualdad de los ciudadanos (N. del T.).

la reproducción de las desigualdades. Un interés, entre otros, de este enfoque ha sido desplazar el interrogante desde las cuestiones de organización a las de contenidos. Lo que crea la desigualdad, para Bourdieu y Passeron, no es tanto la organización visible de la enseñanza cuanto un lenguaje, una definición de los saberes y una forma de darles sentido que corresponden a las evidencias vividas de la burguesía y que excluyen a los hijos de las clases populares (Bourdieu et Passeron, 1970).

Raymond Boudon (1973) ofrece otra interpretación, que explica el fracaso de las políticas de democratización sin recurrir a la hipótesis inverificable de una voluntad perversa oculta en los pliegues de la estructura social. Esta interpretación se basa en el principio del individualismo metodológico: preguntarse por el sentido que las políticas globales adquieren a escala de los individuos. A partir de este principio, Raymond Boudon construye el concepto del efecto perverso (1977): las políticas globales alientan muy sinceramente a los chicos de origen popular a acceder a la enseñanza secundaria, pero sus familias no tienen interés en ello. Introducir a un niño de 11 años en unos estudios de ciclo largo que no desembocarán en una cualificación profesional hasta la edad del bachiller, o más tarde, supone un gran riesgo a cambio de un beneficio aleatorio.

El choque de estos dos paradigmas organizó el sector hasta comienzos de los años ochenta. Sin embargo, el debate estaba estancado desde el comienzo de los años setenta: *La reproduction* de Bourdieu y Passeron (1970), *L'école capitaliste en France* de Baudelōt y Establet (1970), y luego *L'inégalité des chances* de Boudon (1973) habían establecido unos modelos a los que sus respectivos epígonos daban vueltas sin enriquecerlos realmente. La situación evolucionó a comienzos de los años ochenta con la llegada de una joven generación de investigadores para quienes los trabajos de los años sesenta y setenta eran los clásicos con que se habían formado y asimilado, pero que deseaban abrir nuevas vías *(Pour un bilan de la sociologie de l'éducation,* 1983). Se beneficiaban para ello de una coyuntura favorable: la descentralización creaba una importante demanda de investigación sobre las cuestiones locales. La tradición durkheimiana suministraba pocos instrumentos para esta tarea y dicha laguna invitaba a buscar otras fuentes de inspiración en el campo de la Sociología anglosajona: el Interaccionismo, la Fenomenología social, la Etnometodología, y más en general todas las corrientes que unen a la investigación sociológica métodos tomados de la Etnología y la Antropología (Derouet, Sirota, van Zanten, 1987).

A esta primera demanda ha sucedido otra a partir de mediados de los años ochenta. El debate sobre el descenso de nivel de los estudios (Milner, 1984) condujo al redescubrimiento de un nuevo continente: el de los saberes escolares, su modo de estructuración y el sentido que pueden tener para los alumnos. Por supuesto, este tema era el centro de *L'évolution pédagogique* de Durkheim (1938), pero se había perdido un poco de vista en los años sesenta. Su exploración ha llevado a los investigadores franceses a inspirarse en los enfoques de *La nouvelle sociologie de l'éducation britannique* (Forquin, 1996) y también en los nuevos trabajos en ciencias cognitivas desarrollados en las universidades californianas (Lahire, 1999).

En los años noventa ha pasado a ocupar el primer plano el problema de la integración. El tema aparece dramatizado a propósito de los hijos de la inmigración, pero en realidad da cuenta de una inquietud social mucho más profunda: numerosos padres se preguntan si sus hijos forman parte de la misma sociedad que ellos. Naturalmente, este interrogante ha producido una renovación de los estudios sobre la socialización política de la juventud (Dubet, 1991; Rayou, 1998; Rayou, 1999), pero sobre todo ha reforzado el desarrollo de una Sociología de la Educación que desborda definitivamente la sociología de la

escuela. Ese principio se venía afirmando desde hacía tiempo, pero sólo desde comienzos de los años noventa los trabajos empíricos han alcanzado una masa crítica. Los trabajos se refieren a la educación familiar (Kellerhals, Montandon, 1991), a una Socio-Antropología de la Infancia (*Sociologie de l'enfance*, 1999; Van Haecht, 1990) y a los modos de educación no formal que la juventud se da a sí misma (Trémel, 1998). En fin, la crisis del ideal de la igualdad de oportunidades desplaza el interés hacia la escuela de la segunda oportunidad y la formación a lo largo de toda la vida, y la crisis económica hacia la «imposible relación» entre la formación y el empleo (Tanguy, 1986). Así pues, el campo se ha diversificado muy rápidamente tanto en sus temas de estudio como en sus referencias teóricas y métodos.

RESULTADOS: ¿UNA CONTRIBUCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA VISIÓN DEL MUNDO EDUCATIVO?

Esta diversidad hace imposible presentar en unas cuantas páginas un panorama completo. Para ello el lector puede remitirse a otros trabajos más extensos: el libro de síntesis de Anna van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie* (1997), o el excelente manual de Marie Duru-Bellat y Agnès van Zanten, *Sociologie de l'école* (1992). Me limitaré aquí a dar algunas indicaciones, cuya finalidad es ayudar al lector a orientarse entre las diferentes corrientes, e intentaré sobre todo explicitar la nueva visión del mundo educativo que se va diseñando en los trabajos.

La ascensión de la corriente constructivista ha acompañado al movimiento de descentralización. Su proyecto se expresaba ya desde el comienzo de los años ochenta: «abrir las cajas negras», es decir, romper con los enfoques que –basándose en las estructuras– analizaban el funcionamiento del sistema educativo a partir de sus entradas y salidas. Se trataba de entrar en la vida concreta de las clases y de los centros, y de seguir el trabajo de sus actores, partiendo de las situaciones e intentando rastrear el trabajo que ellos realizan para construir y mantener esas regularidades que otros consideran estructuras. Dicha tarea corría evidentes riesgos de localismo, de los que ha escapado gracias a la noción de lógica de acción, cuyo principio es simple: los actores negocian localmente la definición de las situaciones, pero su debate se apoya en referencias que no son en absoluto locales, sino concepciones de las misiones de la escuela que han sido elaboradas duarante varios siglos de filosofía política (Derouet, 1992; Dubet, 1994). Este enfoque a ocupado el primer plano en la década de 1980, beneficiándose de una impresión de novedad que acaso se debía únicamente a que se ignoraba a una parte de los clásicos. Sin embargo dista de pertenecer a una escuela homogénea: el término *constructivismo* constituye una referencia laxa que abarca Sociologías separadas por divergencias que van más allá de los detalles. Por otra parte, este éxito no ha suplantado en absoluto a las tradiciones de los años sesenta y setenta, en particular la de los estudios cuantitativos, que razonan a partir de estadísticas elaboradas a nivel nacional. Esta tradición ha pasado incluso a las máquinas del Ministerio de Educación, que ha transformado su servicio de estadísticas administrativas en una Dirección de evaluación y de perspectiva (convertida en Dirección de programación y desarrollo en 1998), que ha asimilado tanto la tesis de la reproducción como las polémicas sobre el «nivel» de los estudios (Thélot, 1993). Sin embargo, la problemática evoluciona: no se abandona la de la igualdad, pero progresivamente es suplantada por la de la eficacia, siendo consecuencia de la crisis económica. Hasta finales de los años setenta, la educación constituía una especie de imperativo categórico: debía ofrecer el mejor servicio posible, sin limitaciones de coste. Ahora la sociedad razona de otro modo y pide una evaluación precisa del esfuerzo que realiza; numerosas investigaciones apuntan este sentido: podemos citar las del IREDU, en la tradición del individualismo metodológico (Duru, Mingat, 1993), si bien esta evolución concierne tam-

bién a investigadores que se refieren a la tradición crítica (Establet, 1987).

En tales condiciones, se hace muy difícil acumular los resultados de esos trabajos; en dicho plano hay un cambio total con relación a la situación de los años sesenta y setenta, cuando la acumulación de los resultados y su vínculo con la política estaban de algún modo dados de antemano: el estructuralismo teñido de marxismo de Bourdieu constituía la interpretación izquierdista de la desigualdad de oportunidades, mientras que el individualismo metodológico de Boudon se consideraba de derechas. La situación es hoy mucho más compleja, pues no sólo resulta complicado poner en relación resultados elaborados en universos epistemológicos totalmente diferentes, sino que investigadores considerados políticamente de izquierdas recuperan, al menos en parte, la interpretación de Boudon (Berthelot, 1983; Prost, 1986; Dubet, 1992).

Es muy significativo, por ejemplo, que las obras de síntesis no consigan extraer una conclusión clara acerca de los efectos de las políticas de democratización en los últimos treinta años. Algunos autores concluyen que, aunque es necesario no confundir democratización con masificación, ésta última tiene efectos «globalmente positivos» (Langouët, 1994), mientras que otros no ven en ello más que una simple traslación hacia arriba de las desigualdades educativas (Cacouault, Oeuvrard, 1995) que hace emerger el problema de los «excluidos del interior» (Bourdieu, 1993). Lo mismo ocurre con los efectos de la descentralización y de la autonomía de los centros: algunos ven en ello una manera de adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y de alcanzar realmente objetivos de igualdad que la igualdad de la oferta no contemplaba más que formalmente; otros, al contrario, denuncian una desregulación que pone de manifiesto que el Estado-providencia abdica ante la lógica de mercado. Las investigaciones suministran argumentos para una y otra conclusión, pero dichos argumentos se elaboran en espacios demasiado heterogéneos como para que sea posible acumularlos y obtener una conclusión definitiva.

De todas formas, creo que más allá de la diversidad, estos trabajos se organizan en torno a una gran cuestión: saber si existe una Escuela o escuelas; pregunta que corresponde a una inquietud social traducida en la nostalgia de una Escuela de la República[3], en gran parte mítica, que habría realizado el ideal de un denominador común de conocimientos y valores, y una cierta igualdad de oportunidades, al tiempo que habría conseguido controlar los problemas de indisciplina y violencia. Tal inquietud va infinitamente más allá de los debates sobre la introducción del mercado en el sistema educativo y la diferenciación existente entre los centros de enseñanza; atraviesa el conjunto del campo y concierne tanto a la organización escolar como a la índole de los saberes y valores que subyacen en el proyecto de socialización; se corresponde con una toma de conciencia de una heterogeneidad de lo social que conduce, en los sociólogos, a la crisis del concepto de sociedad. Cada vez estamos menos seguros de que las diferentes formas de organización locales se estructuren en un conjunto que presente un sentido global, y de que el Estado y las grandes instituciones controlen su funcionamiento. Se podría extender al conjunto del funcionamiento del sistema educativo esa «lógica del squat» que señala Patrick Rayou (1998) a propósito de los institutos *(lycées)*: jóvenes y adultos habitan en ellos y a veces se reúnen, pero los jóvenes –incluso los que guardan las apariencias– construyen dentro de esa envoltura una «ciudad invisible» que obedece a leyes distintas a las de los adultos, de las cuales estos últimos no tienen siquiera idea. ¿No será la institución escolar una concha vacía, lo suficientemente poderosa en el plano administrativo como para que los actores se vean obligados a habitarla, a la que las personas, grupos socia-

(3) Ver Nota 2.

les y comunidades otorgan un sentido que ella ignora?

Evidentemente, el problema estriba en dar cuenta de esa heterogeneidad de lo social sin efectuar reducciones demasiado drásticas, y sin ceder al vértigo de un postmodernismo barato según el cual no habría principios generales sino simplemente bricolajes situacionales, ni sociedad, sino individuos aislados o tribus. En tal coyuntura, la noción de lógica de acción posee varias virtudes: hacer oír la racionalidad de los actores, atraer la atención sobre la variedad de los mundos sociales, y también mostrar que el acuerdo sobre la definición de las situaciones no puede debatirse mas que a partir de referencias exteriores a las situaciones mismas. Por tanto, dicha noción constituye una especie de elogio de lo político en un período en el que algunos contemplan la hipótesis de una sociedad civil regida sin referencia a sus principios.

Resulta pues, inevitable, que la percepción de los resultados de la Sociología de las décadas ochenta y noventa sea menos nítida que la del período precedente, ya que estos trabajos transmiten una visión del mundo educativo infinitamente más compleja y diversificada que la previa. Presentar la escuela como instrumento de perpetuación del dominio de una clase sobre otra sería hoy bastante «retro», aunque sólo fuera porque no existe la certeza de que los grupos sociales se organicen en clases, y porque el corpus social es consciente de la diversidad de las lógicas de acción que lo atraviesan y ya no cree que se puedan explicar los efectos sociales de la escuela mediante una lógica única. Así, la estructuración del saber presenta su lógica, o sus lógicas, que no son reducibles a las que organizan el reparto de poderes en la administración de la educación nacional o la competencia entre los centros. De ahí una imagen compleja y superpuesta del mundo educativo, donde diferentes lógicas y regímenes de acción influyen permanentemente unos sobre otros.

Sin lugar a dudas, esta conciencia de la complejidad constituye un progreso de la conciencia que la sociedad tiene de sí misma, pero también plantea nuevas cuestiones a la ciencia. El mundo social ha asumido los resultados de las investigaciones que ponen de relieve la autonomía de los actores, y poco a poco toma conciencia de los flujos de influencia que circulan entre mundos sociales, o cuestiones sociales, que estaban separados en otro tiempo. Así, la cuestión de la relación de los alumnos con el saber aparece como una de las causas principales de las desigualdades educativas (Charlot, Bautier, Rochex, 1993). Esa relación entre los contenidos de la enseñanza y la reproducción de las estructuras, que en Bourdieu estaba más bien presupuesta que descrita, comienza a ser explorado por la investigación empírica y trae consigo una recomposición del campo entre la Sociología, la Psicología, las Ciencias del Lenguaje, etc. (Lahire, 1993). A corto plazo, esta labor exige la constitución de una Sociología del currículum y de una Sociología de la organización escolar construidas según unos mismos principios para que puedan ponerse realmente en correlación los fenómenos observados en cada sector. Y se podría razonar del mismo modo sobre muchas otras cuestiones: surgen corrientes de mutua influencia entre los problemas tratados por las ciencias políticas (la administración de la educación, el poder de las corporaciones locales), el estudio de las estrategias individuales (la noción de oficio de alumno, la ascensión del consumismo, la crisis de identidad profesional de los profesores, etc.) y las opciones en materia de contenidos... Lo cual exige unas recomposiciones de campo que ya están en curso.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN HOY DÍA: ¿DIVERSIFICACIÓN O FRAGMENTACIÓN?

Hoy día el sector aparece enfrentado a dos desafíos. El primero es el de su propia uni-

dad: la diversificación de los objetos de estudio, de las referencias epistemológicas y de los métodos, tanto puede constituir un enriquecimiento como un peligro de fragmentación. El segundo es la restructuración del enfoque científico con relación a una sociedad que ha asumido sus aportaciones, e incluso una parte de su utillaje intelectual.

La nueva Sociología de la Educación británica presenta un ejemplo bastante inquietante: es sabido que este movimiento, tan brillante en la década de los setenta, actualmente atraviesa dificultades. Sin lugar a dudas, la razón principal es la forma en que el Gobierno conservador ahogó financieramente una investigación que podía alimentar la protesta social; una segunda causa reside en su fragmentación temática. Hoy día, el proyecto sociológico se encuentra desplegado en varias tareas que tienden a erigirse en campos autónomos. En primer lugar la evaluación, a la cual va dirigida la parte más importante de las inversiones públicas; después la dirección (*management*), sector en el que la preocupación por la gestión puede más que el distanciamiento científico; y múltiples campos de estudio cuya definición corresponde a la fragmentación del propio movimiento social: *minority studies, multicultural studies, gender studies*, etc. El fenómeno está menos avanzado en Francia, sin duda porque en este país la Sociología de la Educación en las universidades conserva lazos muy fuertes con los departamentos de Sociología, mientras que en el mundo anglosajón está más bien vinculada a los de ciencias de la educación. Pese a ello existe una crisis, ligada en primer lugar a un cambio de modelo de sociedad: la sociedad francesa se encuentra actualmente entre dos modelos de referencias, que asignan funciones diferentes a la escuela. El antiguo modelo fue concebido a partir de los años treinta y corresponde a una tradición socialdemócrata en que la sociedad es vista como una nebulosa donde unos grupos –que corresponden más o menos a las CSP del INSEE[4]– mantienen entre sí relaciones complejas y cambiantes: conflictos, negociaciones, compromisos, alianzas, etc. En esta perspectiva, la función del Estado es regular la dinámica de las relaciones, vigilar que las negociaciones entre los fuertes y los débiles no sean demasiado desiguales y tratar de estabilizar, al menos provisionalmente, los acuerdos que se produzcan. Naturalmente, la escuela desempeña un papel decisivo en el cumplimiento de esa función, tanto por lo que hace –pilotar el reparto de posiciones sociales a través de los títulos que imparte–, como por lo que permite esperar –la igualdad de oportunidades–. Este modelo se disgrega sin que sea abandonado definitivamente, pero se enfrenta al menos con otros dos rivales: por un lado, la referencia al mercado, que sigue siendo minoritaria, y sólo se desarrolla en los intersticios de un sistema gobernado por el Estado, aunque constituye una perspectiva que puede ser invocada tanto por la derecha como por la izquierda; por otro lado, y con mucha más fuerza, emerge otro modelo que sitúa entre las misiones de la escuela la lucha contra la exclusión por delante de la lucha por la igualdad; en esta perspectiva, la oposición principal no es entre dominantes y dominados, sino entre los que están dentro del juego social –sea cual sea su posición– y los que quedan fuera. Todo ello reformula los deberes del Estado, y la escuela, ya que en principio las dos referencias no son incompatibles: la integración de un máximo de jóvenes en el funcionamiento social «normal» no es contradictoria con una redistribución de las posiciones en el interior de ese funcionamiento; en realidad, resulta sumamente difícil mantener a la vez esos dos objetivos, que a menudo se nutren mutuamente, ya a nivel de acción, ya de reflexión sociológica. De ahí deriva un ob-

(4) Categorías socio-profesionales (N. del T.).

táculo proporcional al ideal que jugó la igualdad de oportunidades ha desempeñado para organizar el campo de la Sociología de la Educación.

Pero la incertidumbre llega aún más lejos: es la idea misma de sociedad la que se pone en cuestión. Es cierto que, incluso para los fundadores de nuestra disciplina, la idea de sociedad constituye tanto un proyecto como un análisis de lo existente. Y ese proyecto, como todos los otros grandes relatos, es hoy día fuertemente cuestionado. La gente percibe cada vez menos las relaciones que existen entre las dificultades que encuentra en su vida cotidiana y los debates que se desarrollan en la cumbre del Estado, por lo que abandonan las instituciones cuya función es establecer una comunicación entre esos dos niveles y se repliegan en sus comunidades. Algunos sociólogos consideran que nuestra disciplina debe extraer las debidas conclusiones y abandonar las grandes referencias macropolíticas. Esta posición significaría el fin de la Sociología de la Educación en el período actual. La multiplicidad de los temas no puede constituirse en campo científico si no se refiere a un modelo de sociedad y al proyecto de esa sociedad para la socialización de sus miembros jóvenes. La reconstrucción de esta referencia constituye, sin lugar a dudas, la primera tarea teórica de nuestra disciplina, que tendrá la ventaja de reafirmar su ajuste dentro de las problemáticas de la Sociología general. Naturalmente, esta labor debe tener en cuenta lo expuesto previamente sobre el carácter heterogéneo de lo social. Aunque no creamos en una fragmentación de la comunidad que ponga en cuestión la idea de sociedad, debemos ser sensibles al hecho de que la educación se desarrolla en varios mundos. Las lógicas de acción no se quedan en el mundo de las ideas: se encarnan en reglamentos, dispositivos, objetos, grupos portadores de las mismas, etc. Todo ello constituye otros tantos mundos que mantienen entre sí relaciones complejas y entre los cuales los actores han de orientarse. Es evidente que el proyecto sociológico debe dar cuenta de esa heterogeneidad, la cual entraña una serie de consecuencias, sobre todo metodológicas: lo social es heterogéneo, pero todo conocimiento basado en la medida necesita confrontar la realidad con una escala homogénea. Su principio puede ser la igualdad de oportunidades, el rendimiento de las inversiones educativas, los efectos del mercado, la satisfacción de los consumidores, etc. En cualquier caso, se trata de reducciones que enfocan desde una lógica única una realidad que se desenvuelve con arreglo a varias lógicas. Y diversificar las escalas no es más que una respuesta parcial a esta dificultad. Los sociólogos pueden, claro está, medir los efectos de la escuela con diferentes raseros: los efectos sobre la igualdad educativa o sobre la eficacia de los aprendizajes, el rendimiento de las inversiones educativas o la satisfacción de los usuarios, etc. Esta diversificación constituye un progreso con relación a la concepción unidimensional de los años sesenta y setenta; pero no constituye más que una respuesta parcial a la cuestión planteada. Lo esencial no es confrontar los resultados de medidas que contemplan la heterogeneidad de lo social desde varias escalas homogéneas, sino el rastrear cómo gestionan los actores esa heterogeneidad, cómo pasan de un mundo gobernado por una lógica a un mundo gobernado por otra, cómo utilizan en cada caso el sistema argumentativo que conviene, etc. E identificar a su vez las competencias que ponen en práctica, y las finalidades que persiguen a través de tal sucesión de reajustes y traducciones.

El segundo problema es el la reestructuración de la Sociología de la Educación con relación a su objeto de estudio. La sociedad asume los resultados de las ciencias sociales con gran rapidez, lo que hace que la Sociología se encuentre enseguida dentro del mundo que ha de describir con cierto distanciamiento. Esta «asunción» reviste diversas formas; la primera corres-

ponde a una difusión de la competencia crítica en la sociedad: los conocimientos y los métodos de pensamiento elaborados por las ciencias sociales en las décadas sesenta y setenta constituyen ahora el fondo del sentido común; este hecho plantea un problema metodológico: cuando un sociólogo interroga a los actores, éstos le devuelven sus propios conceptos; además, esta dificultad metodológica remite a un problema teórico de fondo: ¿qué se entiende hoy por una posición crítica? Aunque los problemas denunciados en los años sesenta –desigualdades, rigideces burocráticas, brotes de racismo o sexismo— siguen estando ahí, los sociólogos no pueden contentarse con contribuir a la edificación de un pensamiento «políticamente correcto»; su función es, evidentemente, cuestionar esa «corrección» desde fuera. Ahora bien, ¿cómo dar ese paso suplementario hacia fuera que parece necesario? La respuesta a esta pregunta resida quizá en el análisis de la asunción de las ciencias humanas por parte del funcionamiento social ordinario. Desde la década de 1960 las ciencias humanas han criticado la forma taylorista de organización del trabajo y han preconizado que se tuviera en cuenta el parecer de las personas al definir los objetivos de las organizaciones, la comunicación interna, el trabajo en equipo, etc.; dicha aportación ha sido totalmente asumida por los directivos, tanto en las empresas como en la educación. Todos los perfiles de competencias valoran ahora capacidades como «saber trabajar en equipo», «saber comunicar», «ser flexible en función de los cambios en la tarea», etc. Los sociólogos pueden felicitarse, evidentemente, al constatar que los resultados de sus trabajos han sido tenidos en cuenta. Pero también han de preguntarse si esos cambios en las formas de organización cambian profundamente el funcionamiento de las instituciones o si por el contrario, la gestión de recursos humanos, la atención dedicada a las personas, etc. no sirven para maquillar la explotación. Incluso se puede preguntar si las nuevas formas de relación no dan lugar a nuevas formas de explotación, si las cualidades ahora valoradas por los nuevos perfiles no originan nuevos sufrimientos y nuevas formas de selección.

Para volver a encontrar su distanciamiento, la Sociología ha de incluir en su programa los modos de difusión y de utilización de los conocimientos que ella produce. Para ello puede inspirarse en la experiencia de la Sociología de la Ciencia y estudiar, por ejemplo, los circuitos que ponen en comunicación los lugares de producción de conocimiento, los medios de comunicación y el mundo docente; los flujos que entre ellos se desarrollan y la manera en que se desplazan juntos saberes, referencias políticas, poder, relaciones personales y objetos. Pero sobre todo, la Sociología debe conceder particular atención a los lugares de reproblematización donde los saberes construidos en el campo académico y en función de lo que está en juego en ese ámbito, se transforman en saberes estratégicos, es decir, reproblematizados en función de aquello que está en juego en un campo político (Latour, 1984).

CONCLUSIÓN

De este análisis se desprende un programa cuyo principio organizador es mantener fuertemente la idea de sociedad para garantizar la unidad de nuestra disciplina. Ciertamente, el modelo de socialización ha cambiado. Ya no se basa, como en el caso de Durkheim, en instituciones fuertes –la familia y la escuela– que producen normas que los jóvenes interiorizan comportándose como tales normas prescriben. Los jóvenes son ahora actores importantes de su propia socialización, y se construyen a sí mismos negociando, sí, con las instituciones, pero también con sus pares, en el marco de modos de educación no formales. Es probable, pues, que la unidad de base de la Sociología de la Educación sea ese recorrido individual de cada joven que moviliza diferentes recursos, entre ellos los de la escuela; pero este principio no debe llevarnos a menospre-

ciar la función de las instituciones y de las estructuras, que definen el campo de recursos potenciales y las condiciones de acceso de cada actor en función de la posición que ocupa, ni debe llevarnos a ignorar las referencias globales que justifican la acción.

Al mismo tiempo, la Sociología de la Educación debe controlar el trabajo de traducción mediante el cual fabrica una conciencia que la sociedad tiene de sí misma y le suministra instrumentos de gestión. Este programa resulta indudablemente ambicioso, pero es indispensable: si no se realiza, el proyecto sociológico se irá diluyendo. Una gran parte de los trabajos cuantitativos puede ser transformada en indicadores de gestión; una parte de los trabajos sobre los actores puede ser recogida para el trabajo social, o evolucionar hacia las ciencias cognitivas. Siempre es ilusorio hablar de crisis o de reformulación, pero es cierto que hoy día a la Sociología de la Educación su propio enriquecimiento le plantea problemas y que, por tanto, debe realizar un esfuerzo teórico para volver a encontrar su unidad.

(Traducción: José Manuel Torre Arca)

BIBLIOGRAFIA

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R.: *L'école capitaliste en France.* Paris, éd. Maspero, 1970. (Hay trad. cast.: La escuela capitalista en Francia. Madrid, siglo XXI España, 1976).

– *Le niveau monte: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles.* Paris, Le Seuil, 1989. (Hay trad. cast.: El nivel educativo sube. Madrid, Morata, 1998).

BERTHELOT, J.-M.: *Le piège scolaire.* Paris, PUF, 1983.

– *École, orientation et société.* Paris, PUF, 1993.

BOUDON, R.: *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Paris, A. Colin, 1973.

– *Effets pervers et ordre social.* Paris, PUF, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERON J.-C.: Les *héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris, éd. de Minuit, 1964.

– *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de l'enseignement.* Paris, éd. de Minuit, 1970.

BOURDIEU, P. (dir.): *La misère du monde.* Paris, Le Seuil, 1993. (Hay trad. cast.: LA miseria del mundo. Madrid, Akal, 1999).

CACOUAULT, M.; Ceuvrard, F.: *Sociologie de l'éducation.* Paris, éd. La Découverte, 1995.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.-Y.: *École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs.* Paris, A. Colin., 1993.

DEROUET, J.-L.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; Sirota, R.: «Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: L'école et la communauté, l'établissernent scolaire, la classe», en *Revue française de pédagogie,* 78-79 (1987).

DEROUET, J.-L.: École *et justice. De l'ilégalité des chances aux compromis locaux?* Paris, A.-M. Métailié, 1992.

– (éd.): *L'école dans plusieurs mondes.* Paris-Bruxelles, De Boeck, 1999.

DUBET, F.: *Les lycéens.* Paris, Le Seuil, 1991.

– «Massification et justice scolaire; à propos d'un paradoxe», en J. AFFICHARD, J.-B. FOUCAULD (éd.): *Justice sociale et inégalités.* Paris, éd. Esprit, 1992.

– *Sociologie de l'expérience.* Paris, Le Seuil, 1994.

DURKHEIM, E.: *Éducation et sociologie.* Paris, PUF, 1922. (Hay trad. cast. Educación y sociología. Barcelona, Península, 1990).

– *L'évolution pédagogique en France.* Paris, Alcan, 1938.

DURU-BELLAT, M.: *L'école des filles. Quelle formation pour quels roles sociaux?* Paris, L'Harmattan, 1990.

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A.: *Sociologie de l'école.* Paris, A. Colin, 1992.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A.: *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.* Paris, PUF, 1993.

ESTABLET, R.: *L'école est-elle rentable?* Paris, PUF, 1987.

FORQUIN J.-C.: *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles, De Boeck, 1996.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A; Plaisance, E; Sirota, R. (éd.): *Les transformations du système éducatif.* Paris, L'Hannattan, 1993.

HIRSCHHOM, M.: *L'ère des enseignants.* Paris, PUF, 1993.

ISAMBERT-JAMATI, V.: *Crises de la société, crises de l'enseignement.* Paris, PUF, 1970.

KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. *et al.*: *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents.* Paris, Delachaux & Niestlé, 1991.

LAHIRE, B.: *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire.* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

– (coord.): «Sociologie des savoirs», en *Éducation et Sociétés, 4* (1999).

LANGOUËT, G.: *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui.* Paris, ESF, 1994.

LATOUR, B.: *Les microbes, suivi de l'Irréduction.* Paris, A.-M. Métailié, 1984.

MILNER, J.-C.: *De l'école.* Paris, Le Seuil, 1984.

NAVILLE, P.: *Théorie de l'orientation professionnelle.* Paris, Gallimard, 1945.

PERRENOUD, P.: *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités.* Genéve, Droz, 1984.

– *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation.* Toulouse, Centre de recherches sociologiques de l'Université de Toulouse, 1983.

– *Population et l'enseignement.* Paris, INED, 1970.

PROST, A.: «L'école et la famille dans une société en mutation», en L.-H. PARIAS. (éd.): *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation,* t. IV. Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.

– *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris, PUF, 1986.

– *Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours.* Paris, Le Seuil, 1992.

RAYOU, P.: *La cité des lycéens.* Paris, L'Harmattan, 1998.

– *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines.* Paris, PUF, 1999.

SIROTA, R. (coord.): «Sociologie de l'enfance», en *Education et Sociétés, 2, (1998).*

TANGUY, L.: *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France.* Paris, La Documentation française, 1986.

THÉLOT, C.: *L'évaluation du système éducatif: coûts, fonctionnement, résultats.* Paris, Nathan, 1993.

TRÉMEL, L.: «Les faiseurs de mondes», en *Ethnologie française,* vol. XXVIII-3, (1998).

VALLET, L.-A.: «Quarante années de mobilité sociale», en *Revue française de sociologie,* vol. XL-I (janvier-mars 1999).

VAN HAECHT, A.: «L'enfance, terre inconnue du sociologue», en *Bulletin de l'AISFL,* 6 (1990).

– *L'école à l'épreuve de la sociologie* (2ª éd.). Bruxelles, De Boeck, 1997.

VAN ZANTEN, A.: *L'école et l'espace local: les enjeux des zones d'éducation prioritaire.* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1990.

VINCENT, G.: *L'école primaire française : étude sociologique.* Paris, éd. de la MSH, 1980.

– (éd.): *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. CONVERSACIONES CON LOS SOCIOLÓGOS FÉLIX ORTEGA, JULIO CARABAÑA, MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA Y MARINA SUBIRATS

JULIA VARELA (*)

RESUMEN. A finales del franquismo y durante la primera década de la transición surgieron diversos trabajos de Sociología de la Educación, realizados predominantemente desde una perspectiva crítica, que analizaban las desigualdades sociales ante la Educación. Pese a este primer empuje, las expectativas de desarrollo de esta disciplina se frustaron, en parte debido a diferentes causas, entre ellas, la falta de cauces y recursos institucionales, la ausencia de equipos de investigación, los cambios frecuentes en el sistema educativo... En la actualidad, cuando retorna la cuestión social y las desigualdades sociales se agudizan de nuevo, parece más urgente la consolidación de la Sociología de la Educación. Y para ello es necesario que se produzca una continuidad en las investigaciones y la formación de tradiciones intelectuales compartidas, procesos que están siendo propiciados por la Conferencia de Sociología de la Educación, y que sin duda se verían reforzados si se materializasen las iniciativas en marcha para publicar una revista y fundar una asociación de sociólogos de la Educación.

¿Cómo se ha institucionalizado y cual es la situación actual de la Sociología de la Educación en España? ¿Cuáles son sus características mas relevantes? ¿Cómo operan las condiciones sociohistóricas y políticas, pasadas y presentes, en el desarrollo de esta disciplina? ¿Cuáles son sus límites y posibilidades? ¿Hacia dónde se orienta?

Para responder a estas y a otras cuestiones más precisas, que nos permitan objetivar mínimamente el territorio en el que se desenvuelve en la actualidad la Sociología de la Educación, he optado por entrevistar a sociólogos de mi generación que han investigado en este campo. Con ello pretendo en parte rendir homenaje a sus valiosos trabajos, pese a que soy consciente de que esta elección, como cualquier otra, no está exenta de sesgos. De todos modos pienso que en este caso los entrevistados han sido en buena medida agentes destacados en la institucionalización de la Sociología de la Educación en este país, que siguen estando implicados en las cuestiones educativas y que, por lo tanto, son testigos privilegiados para proporcionar respuestas a las preguntas que les he planteado.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

La conversación que mantuve con cada uno de ellos aparece recogida a continuación siguiendo un orden cronológico, y esto explica quizás que las últimas entrevistas tengan una mayor amplitud.

FÉLIX ORTEGA

La suerte seguida por la Sociología de la Educación entre nosotros ha sido, ciertamente, paradójica. Como tú señalas, las expectativas generadas por las primeras cátedras (las obtenidas por Alonso Hinojal y Lerena) no se cumplieron: no hubo una extensión académica de la disciplina ni tampoco una consolidación de la misma en otros terrenos (como el de la investigación). Por el contrario, desde hace algún tiempo (que podemos situar en la década de los noventa) ha habido un auge considerable de la misma, auge más aparente que real.

El panorama inicial no se debe, a mi juicio y frente a lo que sugieres, a que la Pedagogía Social fuese un obstáculo o una alternativa al desarrollo de la Sociología de la Educación. A finales de los setenta y comienzos de los ochenta, la producción teórica y la implantación académica de la Pedagogía Social era escasa. En algunos casos (como por ejemplo Quintana Cabanas) Pedagogía Social y Sociología de la Educación eran cultivadas por la misma persona. Tampoco me parece que la derecha pedagógica de esa época (fuertemente controlada por gente del Opus Dei) pusiera especial énfasis en el cultivo de la Pedagogía Social como contrapuesta a la Sociología. Pienso más bien que los principales obstáculos al desarrollo de esta última en el campo de la Educación hay que buscarlos en los propios sociólogos, que no siempre han considerado como se merece a esta disciplina; la cual, por cierto, tiene hoy una menor y más débil implantación en las licenciaturas de Sociología que en los centros universitarios de Educación.

Decía antes que en la década de los noventa se detecta un creciente interés por la Sociología de la Educación. Un buen indicador de ello es la puesta en marcha de la I Conferencia de Sociología de la Educación. A ella acudió un profesorado muy heterogéneo, esto es, compuesto por personas que no siempre provenían de campos sociológicos. Lo que yo pude apreciar de esta I Conferencia fue que la situación de la Sociología de la Educación era entonces de una más que notable pobreza: teórica (se manejaban acríticamente modelos), empírica (escasos y poco solventes trabajos se estaban haciendo) y académica (no era una disciplina aún consolidada). Pero lo que sí había, y mucho, era un elevado grado de expectativas profesionales: las reformas de los Planes de estudio en las universidades hacían prever un incremento muy alto de las dotaciones de plazas de profesores. Expectativas que se concentraban preferentemente en Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación, instituciones tradicionalmente refractarias a la Sociología. Y es en este terreno, en el de la consolidación académica de la disciplina en los centros mencionados, donde sin duda alguna se han dado mayores avances. No sucede lo mismo con las revistas especializadas. Ha habido pocas, la mayoría ha desaparecido y las que quedan son en general publicaciones oficiales cuyo contenido se ve sometido a los mismos vaivenes que se dan en el plano político. ¿Cuál es la situación actual? Me parece que los progresos en el campo teórico y empírico distan de estar a la altura de su actual situación académica. Se siguen empleando esquemas interpretativos con escaso fundamento en nuestra realidad educativa. Ésta no se conoce lo suficientemente bien. Y perduran trasnochadas y estériles disputas metodológicas que sólo conducen a la pasividad o a enfoques que bajo un pretendido criticismo no son sino meras proclamas ideológicas. Y es este aspecto el que genera una extrema debilidad interpretativa de la Sociología de la Educación,

situándola en una clara desigualdad competitiva frente a otros modelos pedagógicos. Por suerte para la Sociología, éstos últimos tampoco están muy boyantes. Pero en todo caso, tengo mis dudas sobre que la Sociología de la Educación (la actual y también la de hace un par de décadas) haya tenido, en términos generales, una aportación relevante a la Educación de nuestra sociedad.

Y, sin embargo, los inicios de esta disciplina, especialmente desde el punto de vista de la investigación, prometían mucho. Me refiero en concreto al Informe Foessa de 1970. Ahora podemos señalar todas las insuficiencias que queramos, pero ya desearía yo que algo similar se estuviera haciendo. Desde luego, en su momento fue una de las grandes aportaciones al debate sobre la Educación. Como tantas otras cosas en nuestra comunidad académica, los fulgores de los inicios desaparecieron tras un largo período de carencias. Por de pronto, ha faltado investigación continuada y sistemática de nuestro sistema educativo. Ha faltado también un trabajo consistente en el terreno teórico. Ya sé que hay excepciones a cuanto acabo de afirmar, pero estas no dejan de ser pequeñas islas en un horizonte de perfiles bajos.

¿Cuáles son las causas de esta situación? Quizá este proceso seguido por la Sociología de la Educación debamos explicarlo también por la tardía fecha en que comienza en España su desarrollo. Cuando lo hace, ya se está detectando su crisis en otros países (Francia y Gran Bretaña en particular). Y esta crisis es la que nos llega importada junto con los modelos teóricos que dan cuenta de una realidad bien diferente de la nuestra. Decía M. Young en la I Conferencia a la que antes me referí, que la denominada *Sociología crítica* de la educación británica había sido una coartada para la política educativa de M. Thachter. Si bien no puede decirse que aquí sucediera lo mismo en aquel momento (pero quizá hoy esté pasando aquí algo similar) es posible afirmar que el efecto negativo repercutió sobre las propias posibilidades de desarrollo de la Sociología de la Educación, que en no pocos casos, al deslegitimar a la escuela, venía a establecer las bases de su disolución como modelo teórico al quedarse sin objeto. En el sentido contrario, las políticas educativas de los años setenta y ochenta así como el clima dominante de la opinión pública sobre la educación española apenas guardaban sintonía con las especulaciones de nuestra Sociología de la Educación. Podría pensarse que mientras la sociedad en su conjunto era en este terreno durkheimiana, la teoría sociológica era, quizá sin saberlo, postmoderna. En otras palabras: la Sociología de la Educación se encontraba alejada de los problemas –y necesidades– de la realidad.

Sin duda alguna, la educación formal contribuyó decisivamente a la movilidad social a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta, y ya en menor medida, en los ochenta. La crisis económica de los setenta y la rápida masificación de la universidad frenaron las posibilidades de ascenso social ligadas a la educación. Y es esta pérdida de influencia en los procesos de movilidad la que en gran medida contribuirá a cambiar la opinión pública sobre la escuela. Es decir, el clima positivo de los setenta irá dando paso a otro más crítico y pesimista sobre la Educación formal. Pero hay otras causas productoras del nuevo clima social. Una de ellas ha sido el exceso de reformas educativas (de las que los diversos gobiernos socialistas fueron consumados abanderados y en cuya estela continúan los gobiernos populares). La otra se debe a la política informativa. En general, los medios de comunicación españoles no han tratado muy bien a la escuela. Mas aún, han sido con ella extraordinariamente injustos. Si nos detenemos en el periódico más representativo e influyente de la democracia, *El País*, lo que descubrimos es que su manera de enfocar la educación ha sido siempre ambigua, cuando no tendenciosa. Esto su-

cedió y sigue sucediendo en un medio vinculado a un grupo cuya empresa matriz ha sido la edición de libros de texto. A primera vista, resulta bastante paradójico, pero no lo es tanto si tenemos en cuenta que bajo esta línea informativa lo que hay es un cambio cultural radical y un desplazamiento de las instituciones hegemónicas en este campo: de la educación a los medios de comunicación.

Sí, también debe haber influido el hecho de que nuestro sistema educativo lleva algún tiempo sumido en una crisis permanente. Y las continuas reformas no contribuyen a frenarla, sino a avivarla. La reforma permanente crea una situación de continua provisionalidad, al tiempo que culpabiliza a los actores educativos de las carencias e ineficiencias educativas. De modo especial a los profesores, cuyo estatus e imagen social se han visto sometidos a un fuerte proceso de deslegitimación.

Sumergir el sistema educativo en una crisis sin fin tiene otras consecuencias. La primera y fundamental es que el sistema educativo deja de ser percibido como importante, hecho que tiene su traducción en las políticas educativas. El ejemplo más claro lo tenemos en la que viene protagonizando la derecha en el gobierno. En primer lugar, desde el punto de vista de la financiación, que se ha reducido respecto a la época socialista. En segundo lugar, rebajando notablemente el rango del Ministerio, que más parece de deportes que de otra cosa. En tercer lugar y referido a la universidad, sustrayendo los fondos de investigación del ámbito educativo y desplazándolos al ámbito empresarial, en abierta disparidad con lo que sucede con el resto de países de la UE. La derecha española, que históricamente se ha caracterizado por la marginación de la educación, vuelve por sus fueros, sólo que ahora parece contar con un clima de opinión mediática favorable, y con algunos dirigentes que parecen querer negar a otros los mecanismos que les catapultaron a la clase dirigente.

En este contexto, es mucho lo que podría –y debería– decir la Sociología de la Educación. Es curioso, por no decir otra cosa, que en la época de los gobiernos socialistas se produjera una abundante literatura sociológica –crítica y de izquierdas, ¡por supuesto!– sobre los perniciosos resultados de su política educativa. Y ahora, sin embargo, parece haberse impuesto la ley del silencio –también entre esa misma izquierda–. Con lo cual, si bien es verdad que en estos momentos la institucionalización académica de la Sociología de la Educación es incuestionable, su relevancia sigue siendo débil.

Desde otra perspectiva, la Sociología de la Educación actual sigue adoleciendo de los mismos problemas que marcaron sus inicios. Falta continuidad en las investigaciones y me temo que no hay equipos estables que se dediquen a estudiar la educación. Es verdad que estos rasgos no son exclusivos de dicha disciplina, pero también es verdad que ninguna otra rama sociológica ha conocido una expansión tan importante como ella. Da la impresión de que tal expansión ha tenido lugar de manera preferente en la dotación de plazas, con lo que ahora se entiende mejor lo comentado anteriormente: la amplia participación de personas en las Conferencias obedece, sobre todo, a criterios de orden administrativo.

De ser así, un último problema se derivaría de la universidad. La incapacidad de la misma para elaborar esquemas capaces de interpretar lo que sucede en la sociedad. Cada uno de nosotros vive encerrado en su pequeño mundo (que puede ser individual o en ocasiones sectario, pero casi nunca forma comunidad científica). Y son las pequeñas miserias cotidianas las que absorben nuestras energías. Miserias hay en todas partes, desde luego, pero junto a ellas suelen florecer otras cosas. Son estas otras cosas las que me parece que faltan entre nosotros.

En un plano estrictamente académico, una visión histórica de la situación de la Sociología de la Educación debe distinguir entre Facultades de Ciencias de la Educación o Pedagogía y las Escuelas de Magisterio.

En la mayor parte de las facultades, la Sociología de la Educación se mantiene dentro del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. La historia es vieja y espero que mi versión no sea muy sesgada. A comienzos de los ochenta se dotaron dos cátedras, una de ellas la obtuvo Carlos Lerena en Madrid y otra Isidoro Alonso Hinojal en Bilbao. Después no se concedieron más porque los Departamentos de Teoría e Historia en las Facultades de Pedagogía hicieron todo lo posible para que la disciplina no saliera de ellos, fundiéndola a veces con Pedagogía Social. En general, se impuso la actitud de no admitir a quienes no fueran pedagogos. Los Departamentos de Psicología son la excepción en esta corriente, se nutren de Psicólogos; pero los Departamentos de Teoría e Historia son particularmente resistentes y mantienen las materias fundamentales de Sociología de la Educación.

¿Por qué sucede ésto? Tal vez por el simple hecho de que, como todos, los pedagogos también tienen tendencia a «quedarse con las cosas». Eso mismo ocurre en las Escuelas de Ingenieros, donde prefieren ingenieros antes que físicos incluso para materias de Física fundamental. ¿Razones ideológicas? Diría que sí, que también se entremezclan en este proceso, como dices, cuestiones políticas, ideológicas... Ahí tenemos la experiencia de la Sociología crítica que hacía Carlos Lerena y la valoración negativa que recibía por parte de muchos pedagogos de derechas. Hay que tener en cuenta el proceso de disgregación de la Pedagogía más tradicional o filosófica. Por un lado se separaron de ellos los pedagogos experimentales, con una orientación marcadamente positivista o empírica, que constituyeron los Departamentos de Métodos e introdujeron la Estadística y la orientación empírica. Por otro lado les salió la Didáctica General, cuyo objeto material y formal, por decirlo al estilo clásico, coincide en buena parte con el de la Pedagogía General, de la que se diferencian por su empeño en adoptar un enfoque más moderno, basado en la teoría anglosajona del currículum; podríamos decir que la Didáctica representa en ese ámbito la rama de la izquierda. En fin, se estaba dando el viejo proceso de separación de las disciplinas empíricas de la Filosofía, por así decirlo, y eso explica que los filósofos, en este caso los pedagogos más teóricos y especulativos, se resistieran. Pero hay otro factor muy importante, que es la coincidencia entre las diferentes *Ciencias de la Educación* y la Sociología. Pensemos, por ejemplo, en Didáctica y Organización Escolar. Todo el contenido del Departamento puede verse en clave sociológica. La Didáctica es una disciplina aplicada cuyas bases empíricas vienen por igual de la Psicología, la Psicología Social y la Sociología. Interacción en el aula, expectativas del profesor, estratificación entre los alumnos, grupos... La Organización Escolar tiene que basarse en la Sociología de las Organizaciones: tipos de organizaciones, papel de los profesionales en ellas, disfunciones de la burocracia, problemas de participación, liderazgo... Las fronteras son difusas, y es necesario un trabajo delicado de delimitación, donde nadie niegue a nadie, incluso si a uno muchas veces le parece que en buena parte lo suyo es Sociología aplicada. De otro modo, es difícil evitar que quien estudia cómo organizar las escuelas prefiera enseñar él mismo los fundamentos económicos, psicológicos y sociales de las organizaciones a la medida de sus necesidades, a confiar en profesores de las disciplinas básicas que no tienen en cuenta lo que él necesita. Esto, en el mejor de los casos. En el peor, quien tiene que explicar organización escolar se queda en los fundamentos sociológicos.

Yo me he encontrado, por ejemplo, con que el profesor de Didáctica de primero de Pedagogía estaba explicando las teorías de la reproducción y todo lo que se refiere a clases sociales, que nosotros dejamos para segundo curso.

He expuesto sólo un caso de solapamiento de materias, pero la situación es general. Por ejemplo, el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico, cuando se instituye la diplomatura de Educación Social, reivindica la asignatura que lleva su nombre: Métodos de Investigación y Diagnóstico, frente a nosotros, que la reivindicamos porque se trata de Educación Social. La expliquen ellos o nosotros, está claro que lo que ahí se explica son métodos de investigación social.

Por lo demás no quiero que parezca que los solapamientos se dan entre la Sociología y los otros departamentos; se dan igualmente entre todos los departamentos y entre todas las materias: Didáctica General y Pedagogía, Métodos de Investigación y Metodología, etc. En fin, la Sociología debería estar en pie de igualdad con la Psicología como fundamento de los estudios de Educación, pero apenas si nos hemos hecho un hueco entre la Pedagogía más tradicional y la más moderna. Yo no diría que no nos han dejado, sino que no hemos presionado lo bastante, porque las bases objetivas están dadas.

Mientras esto sucedía en las Facultades, la Sociología de la Educación se institucionalizó en las Escuelas de Magisterio. Una institucionalización débil, basada en una única materia troncal que ha sido imposible ampliar pese a que la LOGSE reconoce la Sociología como una base del currículum en igualdad con la Psicología y la Pedagogía. El nivel, el profesorado y la organización académica son los propios de las Escuelas, faltando elementos tan importantes para la consolidación científica como el Doctorado. A pesar de estar implicada gente joven, que hace cosas, falta verdaderamente infraestructura científica, tradición investigadora para hacerla cuajar.

Numéricamente somos muchos, y es probable que ningún otro gremio de la Sociología reúna a tanta gente. Asisten a las Conferencias de Sociología de la Educación cerca de 100 personas todos los años y hay 70 u 80 ponentes. Pero vienen de casi otras tantas escuelas de Magisterio, donde son dos o tres profesores, los más viejos procedentes del ámbito de la Filosofía, que no se apoyan en una tradición investigadora y que se ven obligados a articularla ahora. El método de trabajo es por lo general abordar un problema local y estudiarlo en la tesis de cara a obtener un plaza. Esa es una base débil para la consolidación de una investigación sólida, con continuidad y acumulación.

¿Falta en España interés en el estudio de la Educación? Yo creo que no, que no es por falta de interés o de financiación. Aparte de la financiación general de la investigación, están el Ministerio, las Comunidades, fundaciones... Creo que sí hay en España instituciones interesadas en el estudio de la Educación; lo que ocurre es que ese interés, probablemente, se encuentra desplazado de la Sociología a la Política, lo que no es extraño, desde luego. Hay interés en la medida en que guarda relación con las políticas educativas, en las que intervienen sociólogos, pedagogos y psicólogos. Por eso, muchas veces esa financiación se confiere en función de temas, de objetivos específicos de trabajo; y hay que estar muy atento, pues no son sólo los sociólogos los que acceden a ella. Por ejemplo, la Fundación Encuentro y la Fundación Hogar del Empleado han encargado sus últimos informes sobre educación a Álvaro Marchesi; pero la Comunidad de Madrid ha encargado un Informe sobre la jornada continua justo a Mariano Fernández Enguita.

¿Cuál es la situación de la Sociología de la Educación española si la comparamos con otros países? En otros países hay sin duda mayor tradición y muchos más

medios, incomparablemente mayores. En Francia, por ejemplo, hay una fuerte presencia de la Sociología de la Educación en el INSEE y en las universidades; lo de Francia es impresionante. Hemos invitado a un curso de Doctorado a Jean Claude Combessie, un discípulo de Bourdieu que dirige un Instituto llamado IRESCO. Hablando con él, me entero de que en el Instituto trabajan cerca de 100 investigadores. Me invita Jordi Planas a un Congreso en Toulouse sobre *Títulos y mercado de Trabajo*, y me encuentro con un grupo fortísimo y con una larga tradición. En comparación con ellos lo que nosotros hacemos son chapuzas artesanales. Claro que en Inglaterra la disciplina está incluso en retroceso en el Instituto de Educación de Londres, en cuyo programa apenas hay Sociología. Y en Estados Unidos la situación es todavía de mayor precariedad: si uno mira las grandes revistas, hay muy poco de Sociología de la Educación. Tampoco la situación en Alemania es, por lo que yo sé, muy boyante.

Realmente, en comparación con otros gremios o ramas de la Sociología, creo que el de la Educación no presenta una situación difícil; más bien diría que es privilegiada. Nadie, salvo la Sociología del género, quizás, celebra Conferencias anuales. En cuanto a las publicaciones, es verdad que la Sociología de la Educación no aparece casi en las dos o tres revistas importantes, la *REIS*, la *RIS*, *Papers*... Pero es que por un lado se suelen publicar las Actas de las Conferencias, y por otro está la *Revista de Educación*. No se pudo mantener *Educación y Sociedad*, es cierto, pero ¿qué otras revistas de sociologías especiales se mantienen?.

Resumiendo, yo veo que estamos mejor que la mayor parte de las ramas de la Sociología, y que no estamos mejor, o tan bien como podríamos, dado nuestro número, por esas debilidades organizativas que he dicho, no por falta de interés de la sociedad. Así que el futuro de la Sociología de la Educación lo veo, ahora mismo, más bien mediocre, como el presente. Digamos que no tiene una base sólida. Es una disciplina, como ya dije enraizada en un marco institucional, desde donde no se puede esperar una revolución.

¿Qué podría hacerse para mejorar este estado de cosas? Como bien dices, sería importante la existencia de proyectos de investigación más coordinados y sólidos, pero sin embargo muchas veces ni en Sociología de la Educación ni en otras disciplinas sucede ésto. ¿Por qué? Porque coordinar tales proyectos suele ser muy costoso. Los de ciencias son conscientes de ello, tienen la ventaja de que en su campo son mucho más frecuentes los trabajos interdisciplinarios, y disponen, al mismo tiempo, de procedimientos y aparatos de análisis que permiten reducir el coste y el período temporal de la investigación. Ahora, desde el marco en que estamos es difícil articular grupos importantes ligados a grandes proyectos de investigación. En realidad hay mucha gente distinta que trabaja en este campo, y esto produce dispersión, trabajos de poca calidad y una reducida capacidad de articular colaboraciones. Además, los grandes proyectos deben examinarse con lupa: muchas veces –los europeos son el mejor ejemplo– todo se va en organización y viajes, y no quedan fuerzas para producir resultados.

Yo soy muy partidario de utilizar más intensamente las nuevas posibilidades de comunicación. A mí me plantean cuestiones sobre tesis, me piden datos, me envían artículos. Desde luego, siempre se trata de tesis, de trabajos bastante aislados con poca continuidad. Además, hay otra diferencia fundamental con el pasado: ahora tenemos muchos datos que están ahí, esperando ser analizados: Censo, EPA, EPF, CIRES, CIS, INCE. Creo que podríamos hacer mucho más con la infraestructura que hay y los datos que tenemos si nos comunicáramos mejor. Las Conferencias y los Congresos hacen ya un gran papel, pero podría hacerse mejor. Te pondré un ejem-

plo en el que claramente fallan las personas: el de la enseñanza. Dedicándonos todos, como nos dedicamos, a la enseñanza, la sección correspondiente a las Conferencias es la menos concurrida de todas. Y ahí no hace falta dinero, ni investigación original, se trataría de discutir lo que podríamos considerar la ciencia normal, el paradigma acumulativo, las bases de la disciplina.

En fin, es cierto que las personas podríamos hacer más y mejor. Y también es cierto que el porvenir podría ser algo menos mediocre si se mejoraran las dotaciones. No hablo de crear grupos de investigación, al estilo de los laboratorios de Ciencias, tal y como se les llena la boca de pedir a nuestros científicos más internacionales. Soy consciente de los problemas que plantea una política científica expansiva. Imagínate que te conceden una plaza de investigador, entonces te meten en un lío tremendo, porque no es una plaza de investigador estable y al cabo de cuatro, ocho años te encuentras con gentes metidas en la cuarentena que son investigadores desempleados. Ese es un conflicto muy difícil de resolver; es cierto que el Consejo Superior de Investigaciones Científicas lo está resolviendo mal, pero el pecado está en lo que podríamos llamar la «paternidad irresponsable» de los científicos, que pueden reproducirse a un ritmo espeluznante. No hablo de estos grupos de investigación, creo que aquí no es malo que los trabajos sean fragmentados y locales, pues no puede darse fácilmente una división internacional del trabajo investigador como entre los biólogos o los físicos, y me conformaría con mucho menos. Bastaría con dos mejoras: financiación para los trabajos de Doctorado, claramente desligada de una posterior carrera académica o investigadora, y sueldos adecuados desde el primer momento para los profesores, eliminando todas las figuras intermedias, como los ayudantes y los asociados. Probablemente (y con esto termino) lo peor que nos ha ocurrido en los últimos años haya sido la generalización de los profesores asociados, que gastan lo mejor de su juventud en completar el miserable sueldo de las universidades y en producir publicaciones con la esperanza de ocupar una plaza de profesor titular a los cuarenta años. Eso destroza cualquier dedicación seria, lo mismo a la docencia que a la investigación, y está haciendo un daño muy grave a la universidad.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

La Sociología de la Educación tiene en nuestro país un origen institucional, es una especialidad más de la Sociología con cierta relevancia quizás por dos motivos. El primero de ellos obedece a su condición de gran aparato administrativo, al ser la educación una parte importante del gasto público del Estado del Bienestar, de la Administración, genera una demanda de investigación, de intervención... El segundo tiene que ver con su naturaleza de ideologema, de eje central de la legitimación meritocrática de la sociedad, de la defensa de la igualdad de oportunidades que depende, sobre todo, de la educación. Creo que fue todo esto lo que generó una dinámica interna en la Sociología. Y ahí se sitúan los trabajos de Lerena, Félix Ortega, tú misma, Marina Subirats, Julio Carabaña y los míos.

Por otro lado, podemos hablar de la existencia de tantas Facultades de Pedagogía o de Educación como de Universidades y de un número de Escuelas de Magisterio igual, si no superior, al de provincias en las que hace ya tiempo tiende a haber una Sociología de la Educación, una Psico-Sociología de la Educación, o una Educación Social. Estos dos frentes dispares, uno formado por los que empezamos desde la Universidad a interesarnos por la Sociología de la Educación y otro por los que provienen de las Escuelas de Magisterio, marcan algunas de las características de la Sociología de la Educación hoy. Al mismo

tiempo, creo que se despierta una demanda en el mundo de la educación, de los prácticos, de quienes trabajan en gestión, de los directores de centros, de los propios profesores, que desembocan en los problemas sociales o, simplemente, que se dirigen a la Sociología de la Educación como un complemento en temas de Educación. Existe una demanda y una oferta, como podrás entender, desiguales.

En las Conferencias de Sociología de la Educación creo que se impone la dinámica académica, destinada a hacer currículum y el problema es que, efectivamente, buena parte de la gente que viene a ellas no procede de una formación sociológica. Esto *a priori* no es ni bueno ni malo, se trata de vías de acceso distintas, pero lo que sí implica, viniendo de donde vienen, incluso de la Facultad de Ciencias de la Educación, es un bajo nivel de exigencia. Uno puede llegar a ser sociólogo urbano como sociólogo que se dedica al Urbanismo o como urbanista que se dedica a la Sociología. En cualquier caso, lo que sí es cierto es que el nivel de las Facultades de la Educación y de las Escuelas de Magisterio es bajo, con todas las salvedades, puesto que ciertas personas han adquirido en ellas una formación sólida, magnífica, mejor que la de cualquier profesor de un Departamento de Sociología de una Facultad de Sociología, aunque no puede decirse que esto sea la tónica general. Es algo similar a lo que sucede con el estudio de la pobreza y las escuelas de Trabajo Social. Las Facultades y las escuelas son lo que son, y esto lo reflejan las Conferencias de Sociología de la Educación. Sin embargo, al mismo tiempo, creo que ha habido un intento de cambio que ha empezado a cristalizar desde esas Conferencias. De ellas diría, no que tienen un mal nivel, sino que son desiguales. En la última, del año pasado, se planteó ya cierto nivel de exigencia, y esto sucede más en el marco de las que han formado parte de los Congresos de Sociología. ¿Por qué en diez años no se ha materializado ese cambio? Para mí la respuesta sería que no hay una acumulación de experiencia. Ese sistema rotativo no lo permite. He sido un defensor acérrimo de que se hiciese una Asociación de Sociología de la Educación, para que todo lo que se trabaje a lo largo de un año quede ahí, como acumulación de experiencia para el siguiente.

Efectivamente, como dices, he hecho un esfuerzo para fundar y mantener la revista *Educación y Sociedad*, una revista de Sociología de la Educación, con un nivel bastante relevante. No sé exactamente por qué no ha surgido nada que la sustituyese. En la actualidad, en el marco de la Conferencia estamos barajando la posibilidad de hacer una nueva revista. Hace poco recibí un par de propuestas. Siempre he dicho que se podía recuperar el nombre de *Educación y Sociedad* que, sin dificultad alguna, lo ponía a disposición de un nuevo grupo, siempre y cuando el resultado fuera un producto viable y con ciertas garantías de calidad. Lo que está por resolver en este momento es, precisamente, disponer de esa garantía de calidad, no porque no haya gente válida trabajando –que la hay– sino porque las nuevas tecnologías y las posibilidades abiertas por Internet, permiten hacer unas revistas de coste muy bajo; cuando el coste es tan reducido se genera una tendencia a la facilidad, puesto que no existe ese imperativo de vender. Creo que seguirá adelante la propuesta, pero ahora mismo no está resuelta.

Te diría también que *Educación y Sociedad* se mantuvo en un tiempo en que no había pocas revistas: se creaban revistas en todos los ámbitos, para todas las sociologías imaginables... El año en que surgió, en 1983, era un momento favorable. Nunca quiso, en cambio, ser estrictamente una revista de Sociología de la Educación. Como sabes, pues formabas parte del consejo de redacción, éste estaba constituido por una mitad de miembros pertenecientes a la Sociología de la Educación y otra mitad procedente de otras áreas de la Educación: Psicología, His-

toria, Didáctica, Teoría... Las razones por las que desapareció son anecdóticas, radican en cómo se hacía la distribución, en las relaciones con la Fundación que la patrocinaba... ya que la revista vendía más de 1000 ejemplares –incluyendo las suscripciones– con una pésima distribución. La distribución era tan mala que, por ejemplo, no estaba en la Facultad de Ciencias de la Educación de Madrid ni en la Librería Pedagógica, dos lugares de referencia obligada. Lo que ya no es tan anecdótico es que no se buscara de inmediato un nuevo patrocinador, se editara comercialmente... Eso creo que guarda relación con el hecho de que quienes estábamos en el campo de la Sociología de la Educación no sólo trabajábamos en eso: Carlos Lerena había muerto; Quizás en aquel momento yo mismo estaba más dedicado a cuestiones de desigualdades que de educación; Julio Carabaña procede de otro ámbito, pues para él la educación era, inicialmente, una parte de los problemas de movilidad social, de estratificación; Marina Subirats estaba también en otras cosas... Así que, si se publicaba la revista, perfecto, pero tampoco era imprescindible.

De las Conferencias de Sociología de la Educación se suelen publicar las Actas. Creo que salvo alguna, quizás una o dos, al menos la última media docena se ha publicado. Se publicó la del Escorial, la de Murcia se editó en CD-Rom... De la última no hubo ocasión porque coincidió con el Congreso... Jesús Sánchez y yo hicimos un pequeño trabajo, muy trivial, sobre ellas, para conocer el número de contribuciones y otras cosas que podían entreverse a partir de una visión rápida. No recuerdo exactamente quién, pero sé que alguien hizo un estudio sobre publicaciones de cualquier tipo de Sociología de la Educación, pero era un recuento más que nada.

Como señalas, no se han elaborado aquí estudios serios sobre el sistema educativo español, ni sobre la LRU; ninguno de nosotros se ha decidido a hacerlos. En mi caso la explicación es bien sencilla; simplemente esos trabajos no me llamaban la atención. Podría darte dos explicaciones. La primera es que, si estás en la universidad, llegar a casa de la facultad y no tener más remedio que seguir hablando de plazas, profesores...

Y si te refieres a otros niveles en España también hay estudios sobre el sistema educativo. Sobre el sistema educativo en general –en relación con el análisis de las reformas, las políticas educativas– sí que se han hecho estudios, se han hecho muchos. Lo que sucede es que todavía estamos en un período en que se empieza a evaluar lo que ha sido la última reforma, la LOGSE. Quizás se haya producido, incluso, una cierta saturación, porque se empezó a experimentar, si no recuerdo mal, en el curso 1984-85 y es en 1996 cuando se produce su implantación. Tantos años, quien no se haya cansado de eso... ¡es incombustible!

Dices que no conoces estudios que se detengan a analizar en serio el sistema educativo público, quiénes van a él, por qué van, qué sucede con ellos, quiénes son los que fracasan y los que no, qué distintas funciones sociales tiene la Escuela, en fin, cómo es nuestro sistema educativo. Si te refieres a trabajos estadísticos y de ese tipo, se necesita dinero. No obstante, se hacen algunos; por ejemplo, Julio Carabaña hizo esa encuesta de movilidad social donde parte de la misma concernía a la educación... Creo que la Fundación Santillana encargó ultimamente algo a Victor Pérez Díaz.

En este momento me interesan cada vez menos los trabajos de tipo agregado, como digo en el texto que me has pedido para ser publicado en este mismo número de la *Revista de Educación*, y en otros sitios donde he hablado de ello. Creo que ya hemos discutido mucho sobre los condicionantes estructurales, y que hemos olvidado bastante un sector del sistema educativo que funciona con gran autonomía y que está dominado por una profesión. Piensa que hace falta un boicot hacia el funcionamiento de las organizaciones, la dinámica pro-

fesional, los procesos micro en los que se involucran además los profesionales. Ha habido un vuelco hacia los procesos micro, en los que se observa a los alumnos, pero no hacia el profesor, hacia los trabajos sobre educación y cultura. Esos son los trabajos que a mí me interesan: sobre organización, sobre la profesión... Más allá de estos me llaman también la atención los trabajos sobre educación y multiculturalidad, sobre la coexistencia de diferentes culturas en los centros, etc. De cualquier modo, puedo decirte que no leo mucho, porque estoy muy centrado en «desigualdades», provisionalmente en organizaciones, y poco en educación. Hay grupos de interés en bastantes sitios: en Lleida, en Gerona, desde luego en Barcelona, en Coruña, en Granada, en Murcia. Los de Tenerife creo que están más volcados en este momento en la Economía de la Educación.

Respecto a la pregunta que me haces sobre cómo veo el futuro de la Sociología de la Educación, no sabría responderte, ya que obedece a una dinámica que se me escapa. Te diría que depende de los fondos públicos, del funcionamiento de los grupos allí donde existen... Pienso que hay un ciclo donde la gente que está en período de elaboración de la tesis doctoral, de obtención de la plaza de titular... produce mucho. Algunos de los grupos de los que hemos hablado se encuentran en ese punto, y es difícil saber si ese nivel de producción va a tener continuidad.

Me parece complicado crear equipos de investigación; en primer lugar, porque no suele haber dinero y, en segundo, porque creo que el sistema inorgánico de la profesión crea una gran mentira que consiste en que todo súbdito, por así decirlo, es miembro del equipo del jefe. Esto genera, efectivamente, un equipo, que subsiste en la medida que depende de tí. Pero muchas veces los equipos son más el resultado de situaciones administrativas que de afinidades electivas. Frente a lo que piensa mucha gente que considera que la endogamia tiene la virtud de poder formar equipos, de trabajar con quien quieres, de elaborar artículos... Creo exactamente lo contrario, que genera una situación de dependencia, y que además la rivalidad y la competencia interna por los puestos, no sólo cuando se hace la oposición sino antes, generan una enemistad que envenena las relaciones y el trabajo. Formar equipo es muy difícil. En mi caso, puedo decirte que no he podido formar equipo unas veces porque he llegado a lugares pequeños donde no contaba mas que con un amigo, y otras porque he llegado a lugares donde lo que se imponía era esa tradición endogámica en la que no se investiga. En el caso de algunos equipos a los que he seguido, veo que se rompen desde el momento en que alguien saca su título o su plaza.

Curiosamente, pienso que, de esa media docena de personas, una que murió, Lerena, las otras a las que has entrevistado y la sexta tú misma –también Ignacio Fernández de Castro, que no está en la universidad– cada una tenía una orientación. Podemos sentirnos estupendamente, estar encantados de oír lo que los otros hacen, puesto que es la manera de obtener un contraste, pero al mismo tiempo, son orientaciones distintas y, en cierto modo, el trabajo en equipo requiere una comunidad de orientación... Creo que ese grupo de gente de nuestra generación académica tenía la característica de ser bien disperso. Lerena hacía un tipo de investigación que no permitía la consolidación de un grupo de ningún tipo, su trabajo era téorico; pienso que quizás era alguien con quien se podía discutir muy bien, pero su trabajo no requiría un equipo.

Es cierto, como señalas, que a partir de la crisis del Estado del Bienestar se instala una especie de atonía, una crisis de paradigmas, de modelos muy fuerte... Quizás las expectativas en las que todos nosotros nos movíamos no se han visto cumplidas, y es posible que eso haya influido también en la Sociología y en la Sociología de la

Educación. Pienso que ha influido además la propia descentralización hacia las autonomías –nosotros vivimos en Madrid y hemos pasado de estar donde se localizaba el Estado a trabajar en una pequeña autonomía– así que muchas de las cosas que se demandaban en general y a las que se podía acceder privilegiadamente desde Madrid, ahora se producen, sobre todo, en los ámbitos autonómicos. Desde luego creo también que esas críticas hiperestructurales que hacíamos a la educación no han tenido el tipo de efecto que pensábamos. Hay menos tendencia a la ingeniería social, a la planificación, aunque, en mi caso, casi diría lo contrario. Creo que nada de lo que he hecho ha tenido tanto efecto en el ámbito de la educación como un artículo corto, aunque fruto del trabajo de muchos años, publicado en *Cuadernos de Pedagogía* el cual introdujo una polémica sobre la Escuela pública, y un trabajo sobre los efectos de la reducción de la jornada escolar; ambos se están debatiendo en muchos sitios. ¿Cuál es la diferencia entre estos trabajos recientes, del año 2000, y los anteriores? Que son, claramente, mucho más políticos, que tienen mucho más que ver con lo que son las políticas educativas a pie de colegio.

Efectivamente, como dices, el PSOE, contó con estudios, algunos sociológicos y otros no para hacer la reforma educativa, y a la hora de trabajar se rodearon de psicólogos porque en ese momento supieron resolverles la papeleta. Los primeros les señalaron los problemas y los segundos les dieron las salidas. Incluso diría que les suministraron un discurso con cierta capacidad para contentar a todos: el de la autonomía de los centros, etc. Uno de los temas que más se debatía en el ámbito de los sociólogos era, como señalas, el de las desigualdades. Esto significaba una apuesta fuerte por la gestión pública de la Educación, y no establecer convenios con la enseñanza privada –que fue lo que se hizo–. Sí, desde luego el tema de las desigualdades es un tema incómodo y de difícil abordaje, ya que al mismo tiempo, nada garantiza que los programas especiales y más financiación puedan resolver mucho. Creo que, en cierto modo, hay una cosa que los sociólogos nunca defendimos y que es la dificultad de llevar a la práctica planes con esas pretensiones desde el nivel de la Administración, en lugar de hacerlo desde los centros. Los de Didáctica y otros sectores siempre estaban más atentos a lo que sucedía en éstos y en las aulas. Los sociólogos trabajamos en teorías generales sobre el conjunto del sistema educativo y es muy difícil administrar desde y para éste.

En contra de lo que suele pensar, y de lo que parece que piensas tú misma, diría que sí. No hay parangón, no creto que exista una ley que se haya discutido en los centros tanto como todo el conjunto de la Reforma y finalmente la LOGSE. Yo mismo desfilé por decenas y decenas de Jornadas, aunque, por supuesto, son centenas y centenas aquellas a las que no fuí –estuve en toda clase de pueblitos, institutos, colegios, ciudades, en actividades organizadas por todo tipo de sindicatos, colegios, administraciones–. Esa esa la primera idea sobre cómo hacer la LOGSE. Se trataba de organizar una especie de vanguardia que después se extendiera como una mancha. Ocurrió que hubo un enorme consenso porque todo el mundo estaba, o pensaba que tenía que estar, descontento con el sistema anterior. Se produjo una rara coincidencia; desde los maestros hasta los obispos se pensaba que el sistema anterior había fracasado. Después, la LOGSE no encajó muy bien con los intereses de los maestros y fue mal recibida, con desconfianza desde el principio, principalmente por el profesorado de secundaria y en particular por aquella parte que se consideraba a sí misma más prescindible.

MARINA SUBIRATS

Creo recordar que nos conocimos en el I Congreso de Sociología de la Educación,

que tú organizaste en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, en 1981. Carlos Lerena tal vez era ya catedrático por esas fechas, pero en mi caso no sirvió de enlace para entrar en contacto con los que estábais trabajando en Madrid en Sociología de la Educación. Conocí a Carlos Lerena en París, pero nos vimos pocas veces. Él estaba interesado en conocer a Pierre Bourdieu. Lo seguí a través de sus escritos, y recuerdo que en una ocasión vino también a Barcelona y entonces nos sentamos a hablar, pero esto fue ya poco antes de su muerte.

Los discursos sobre la educación previos a los de Lerena, a los de nuestra generación, estaban articulados desde otras profesiones, es decir, desde la Filosofía, la Psicología, o más directamente la Pedagogía. Nuestra generación fue la primera en plantear el enfoque desde la Sociología de una manera más sistemática. Pero, había tanto por hacer que no nos ocupamos de instituir la profesión como tal. Eso ha generado que no nos hayamos ocupado de sacar cátedras, ni tampoco en serio de editar una revista... Ahí está la experiencia y el intento de Mariano Fernández Enguita con *Educación y Sociedad*, pero cuando él se cansó ninguno de nosotros cogió el relevo. Ahora parece que lo están intentando de nuevo. Se intentó reunir a la gente a través de los Congresos de Sociología, y creo que incluso eso tampoco lo hemos hecho de forma suficientemente dirigida. Los catedráticos de antes mandaban, nosotros, en cambio, hemos sido bastante remisos a mandar, a «tomar el poder»; siempre hemos pensado que todo debía ser más democrático, no queríamos ser jefes y eso ha provocado que no nos hayamos organizado de una forma corporativa. De este modo, la Sociología de la Educación, tras 20 largos años, sigue estando muy poco organizada y de ahí que tenga una reducida presencia en los estudios regulares, y poco peso.

No hay nuevas cátedras de Sociología de la Educación, pues Julio Carabaña ocupa la de Lerena. Y es curioso que sea en las Escuelas de Magisterio donde esta disciplina haya ido abriéndose un hueco. Se trata de gentes que están en Educación formando educadores y no tanto de sociólogos de la Educación. Durante todos estos años, desde el 1973 o 1974, he impartido cursos de Sociología de la Educación para sociólogos. Pero ya en ese tiempo el trabajo se hacía en función de nuestros conocimientos más que en función de un mercado, de unas necesidades... Al mismo tiempo, he dado más cursos en las Escuelas de Magisterio. Es cierto que esto ha marcado un poco la especialidad, pero en estas Escuelas la pugna por abrirse un espacio –hablo de Barcelona, que es lo que conozco– ha sido muy dura. Allí nos enfrentábamos a otras especialidades mucho mejor organizadas, mucho más consolidadas –como la Psicología y la Pedagogía– y mucho menos ingenuas, en el sentido de que tenían claro que si se quiere tener una presencia digna en un mercado universitario es necesario organizarse y luchar por ello. Quienes han estado al frente de la especialidad de Sociología de la Educación en las Escuelas de Magisterio –en la Universidad Autónoma de Barcelona, concretamente, aunque supongo que en las otras ha ocurrido lo mismo– han tenido muchas dificultades porque las otras especialidades no les dejaban crecer. Había una disputa por ocupar un espacio que es limitado. En cierto modo, lo que ha ocurrido aquí es que el discurso pedagógico, en términos duros, de ideología, se ha ido quedando obsoleto, y los pedagogos entonces han rescatado discursos más elaborados que, en parte, provienen de la Sociología. Se dirigen ahora a lo social, tratan de explicar, por ejemplo, el fracaso escolar por la marginación, como parte de una estrategia para ocupar esos espacios.

Efectivamente, es difícil organizarse, crear equipos desde la universidad y, nosotros, los pioneros, no lo hemos hecho. Creo que hay varias razones que lo expli-

can. En primer lugar nosotros no tuvimos maestros españoles, una ausencia que crea ya una cierta imposibilidad de intercambio fácil. En segundo lugar, a finales de los setenta no había recursos económicos para investigar, de ahí la dificultad de formar un equipo; cada uno investigaba como podía y, en muchas ocasiones, sin contar con medios suficientes. En tercer lugar, diría que, al menos en mi caso, han influido otros factores, ya que mi dedicación a la Sociología ha sido un trabajo subordinado a la situación política. Me he servido de la Sociología para estudiar lo que en un determinado momento, a la muerte de Franco, podía ser útil para el avance político. Esto quizás más en los años setenta que en los ochenta, ya que posteriormente me alejé del campo político y me dediqué más al trabajo estrictamente sociológico. Pero, incluso así, la problemática que iba abordando estaba condicionada por los momentos políticos y de cambio social. Supongo que en el caso de otros los trabajos se realizaban más en función de encargos de la Administración, o estaban más movidos por un interés intelectual. En todo caso, como muy bien señalas todos pensábamos en esos años que nuestros análisis iban a tener impacto, iban a servir para cambiar cosas, servirían de instrumentos para determinados agentes sociales, para determinados movimientos sociales. En mi caso, abordé la problemática de las clases sociales en la Educación en la década de los setenta. Después, cuando el movimiento antifranquista decayó y se trasladó progresivamente a las instituciones, pensé que asuntos tales como las diferencias de acceso a la Educación en función de la clase social iban a ser ya estudiados desde las instituciones. Entonces me vinculé a otro movimiento, que fue el de las mujeres, donde no trabajaba casi nadie. Comencé así a trabajar sobre *mujer y educación*. Siempre me ha interesado el impulso del movimiento social transformador y he intentado articular ciertas piezas para impulsar ese movimiento. Esto ha provocado que mi trabajo sea de una gran dispersión, pero, quizás, a todos los de nuestra generación nos ha ocurrido lo mismo, con pocas diferencias.

Sí, recuerdo, como dices, nuestra asistencia a las Escuelas de verano, nuestra implicación con los movimientos alternativos de entonces, en los que empezamos a dar cuenta de nuestros trabajos...

En la actualidad la Sociología de la Educación ocupa, a mi juicio, un espacio mucho más reducido del que en realidad le corresponde. En general, diría que sigue siendo una disciplina muy marginal. Creo que nuestra generación es una generación exploradores. Bastante esfuerzo nos ha supuesto abrirnos un lugar en la universidad y desarrollar un trabajo de organización académica. En fin, era necesario abordar muchos problemas, muchos aspectos de la realidad, de ahí la dificultad de profundización, de especialización... Todos estos factores hacen que en España la Sociología de la Educación tenga todavía un problema grave por resolver, quizás más en Barcelona. En Madrid se hacen desde hace unos años, investigaciones para la Administración, mientras que en Barcelona eso sucede menos, por eso se hace todavía una Sociología muy especulativa. De tal modo que la Sociología de la Educación intenta más ver cómo plantear los problemas, aportar pequeñas piezas empíricas de forma no muy sistematica, que buscar soluciones. Las investigaciones no están elaboradas para servir como instrumentos de acción. Y sin mebargo, la Sociología de la Educación tiene que ser capaz de llegar a vincular el diagnóstico con las vías posibles de solución y luego con las comprobaciones, es decir, contrastar las teorías para saber si el diagnóstico fue o no acertado. De ahí que, en su conjunto, la Sociología de la Educación siga siendo marginal, de ahí que se la siga utilizando predominantemente como discurso especulativo o legitimador de asuntos diversos, y que se emplee, sobre todo, en el ámbito doctoral, donde claramente es un discurso sesgado. Pienso, por tanto, que aún falta mucho por hacer.

En España, frente a otros países europeos, no existen, como señalas, fuentes ni trabajos sistemáticos a los que acudir. Por ejemplo, si quieres saber si aumenta o desciende el número de universitarios en España tienes que realizar una búsqueda árdua. No hay estudios que pervivan durante largo tiempo, o no son facilmente accesibles. Aparentemente, todo está hecho pero, en realidad, no es así. Existen sin duda alguna trabajos como, por ejemplo, los que realizó Julio Carabaña para la Administración, o los de Mariano Fernández Enguita. Pero además, como te decía antes, cuando fui a París, en 1965, creo que unos años antes que tú, Pierre Bourdieu, o Alain Touraine eran ya sociólogos, no precursores, y estaban rodeados de un montón de gente, produciendo estudios empíricos, y avances teóricos de cierto nivel... En Francia existía ya una generación de maestros, y como bien dices estaba el Centro de Sociología Europea y aquí, el Centro de Investigaciones Sociológicas –CIS– no ha jugado ese papel de formación, ni de investigación. Contaban con una tradición que en 1965, tenía ya 150 años: Durkheim, Comte... Numerosas revistas y una vida intelectual muy activa. Por supuesto, en España, tal y como señalas existieron movimientos preocupados por la educación desde el siglo XIX. Los institucionistas, por ejemplo, escribieron sobre cuestiones educativas pero siempre contempladas desde un punto de vista, más pedagógico, más humanista que sociológico. Tampoco es que yo haya investigado mucho en esa dirección, pero en Cataluña existe una gran tradición que empieza en 1900, con los anarquistas, con la Escuela Moderna... Cuando lees sus trabajos percibes elementos que podrían ser sociológicos, en la medida en que se plantean si las clases sociales han de ser educadas conjunta o separadamente, y qué representaría para la sociedad –y sus conflictos– educar de una manera o de otra.... Pero, en conjunto, sigue siendo un discurso muy ideológico, pedagógico... Se puede, por lo tanto, decir que nosotros hemos sido la generación que ha sistematizado, poco o mucho, este campo, de ahí que tampoco haya grandes obras. Quizás quien sobresalió con más fuerza a finales de la década de los setenta fue Carlos Lerena, que hizo una obra muy coherente, pero también muy ácida y crítica lo que posiblemente fue un obstáculo para crear escuela. El trabajo de Lerena me parece más un trabajo de crítica de lo existente durante el franquismo que de construcción hacia delante. Me preocupa pues el ver que, de cara a la generación siguiente, no les hemos marcado objetivos claros y siguen en la dispersión. Esto hace pensar que vamos a tardar años en disponer de obras que tengan cierto peso, cierta consistencia, un carácter fundacional.

Ahora hay más recursos que hace unas décadas para investigar. Sin embargo, el problema que se plantea ahora a las jóvenes generaciones de sociólogos, en general, y a los investigadores, en particular, es la angustia, la lucha por acceder a un puestos de trabajo. La gente percibe que no tiene tiempo para elaborar una investigación con cierta calma. Me imagino que en el ámbito de las ciencias duras, en donde los controles parecen ser más fuertes, los investigadores tienen que imponerse esa calma. Por otra parte, como generación no hemos hecho una crítica de los trabajos de los más jóvenes, y dudo incluso que nos hayamos leído a nosotros mismos, y si lo hemos hecho, no hemos comentado esos trabajos. Esto me parece muy grave. Recuerdo cuando estuve en Estados Unidos algún tiempo, hace veinte años, que sentía envidia de aquella gente que se pasaba los textos, los anotaba, se reunía, los comentaba y criticaba... Como señalas, basta ver las reseñas de las revistas francesas, o anglosajonas, que son tan importantes y, efectivamente, sin esa tradición de enlazar unas cosas con otras, de ver qué significa una determinada obra en un campo, es difícil trabajar en serio.

Intenté, en los años setenta, no en el ámbito de la Sociología de la Educación, sino en el de la Sociología general que se formara en el Departamento un seminario, en donde cada uno pudiese aportar lo que estaba investigando. De inmediato tuve la

sensación de que esa propuesta molestaba, de que se sospechaba que quería meter la nariz en las investigaciones de los demás... Posteriormente varios propusimos la realización de Congresos de Sociología, pensando en ellos como en una forma de intercambio en la que participasen las nuevas generaciones pero, la verdad, es que no pude asistir a todos, porque en los años noventa estaba metida en política. De todas formas, tengo la impresión de que cada uno se dedica a su pequeña pieza y que resulta bien difícil enlazar unas piezas con otras. Sigo asistiendo con una cierta frecuencia a las Conferencias de Sociología de la Educación. Asistí, por ejemplo, a la última, porque como creo que nos falta intercambio intelectual, me gustaba plantearlo en la Conferencia y decirles a los jóvenes que hay tres o cuatro grandes temas en Sociología de la Educación y que deberían agruparse para trabajar en ellos. Así lo hice, no sé que efectos tuvo mi intervención. En cualquier caso, no es tan fácil hacerlo como decirlo. Me imagino que hay muchos elementos de fondo que inciden en que la situación sea ésta, algunos de ellos, los estamos viendo....

Estoy de acuerdo contigo en que estamos viviendo en un momento en el que se producen cambios sociales acelerados, ahí están los cambios políticos de los últimos años, y los numerosos cambios del campo educativo: leyes, distintos decretos, medidas concretas: Este es un tema sobre el que he reflexionado muchas veces, ya que hacer Sociología en una sociedad tan cambiante va a ser muy difícil. O bien elaboramos instrumentos mucho más rápidos de cuantificación para la puesta en relieve de la situación, o bien, cuando la Sociología llega con su discurso elaborado el fenómeno ya ha variado. ¿Se puede elaborar un discurso científico sobre algo si se carece de instrumentos que permitan abordarlo tan rápidamente como se produce? En ciertos ámbitos eso es posible, en demografía, por ejemplo, el hecho de disponer de constataciones de nacimientos y defunciones, así como de otros muchos fenómenos hace posible conocer casi mensualmente la situación. De este modo si hay grandes cambios se pueden pensar. En Sociología no tenemos registros de esa fiabilidad, ni tan inmediatos. Los instrumentos con los que operamos son aún muy rudimentarios. En economía también se han sistematizado los datos, cada mes dispones, por ejemplo, de una gran cantidad de indicadores del trabajo. Ahora bien, una vez dicho esto, debiéramos poder contar con ciertas cosas básicas. Si tuviéramos una serie de datos sobre, por ejemplo, matriculaciones en diferentes niveles educativos, las tasas de aprobados y suspensos, el origen social de los estudiantes... la investigación se vería facilitada.

En la actualidad la educación se utiliza verbalmente como tema de interés pero, en términos generales, tal interés no existe. Hubo un momento en el que el ascenso social se hacía a través de la educación, pero en este momento la educación filtra menos. Hoy en día existen una serie de ámbitos a los que puede acceder todo el mundo, salvo el sector marginal de los que no aprueban la ESO. Mucha más gente que en el pasado llega a la universidad. Y los filtros, que siguen existiendo, ya no se fijan desde el sistema educativo, sino a partir de conexiones sociales externas.

En la encuesta metropolitana que estamos haciendo en Barcelona se comprueba que en las últimas décadas se amplia mucho el número de estudiantes de la clase trabajadora que llega a la universidad. En cambio, cuando observas las distintas titulaciones, la probabilidad de tener un Master o un Doctorado, la variable social sigue estando muy presente. En Barcelona, la mayoría de los que acceden en estos momentos a la universidad pública proceden de la clase trabajadora. Aparentemente uno cree que si estudia llega a la universidad, que el problema de acceso no es el de la clase social de origen, lo que provoca

una disminución del interés. Subsiste el interés de los padres para que sus hijos vayan a la escuela, preo, por otra parte, las clases medias envían cada vez más a sus hijos a la enseñanza privada –o al menos eso es lo que observamos en Barcelona–. Y más allá de esto no hay mucha preocupación.

Sí, diría que eso sucede respecto a todos los niveles de enseñanza. Se habla mucho de que la educación es importante, pero con eso se alude a que los estudiantes han de saber manejar ordenadores, estudiar inglés... Y eso tanto en la gente progresista como conservadora. Se ha producido un cambio respecto a lo que sucedía en la transición, a la muerte de Franco. Y es que hay cosas que se han conseguido: se ha logrado una escolarización generalizada en unas condiciones muy aceptables. Recuerdo, por ejemplo, en los años 1971 y 1972 haber visitado escuelas en Barcelona con 100 niños por aula, y unas condiciones muy desfavorables. Ahora hay 25 ó 20 niños por aula, y las condiciones son mucho mejores en todos los sentidos. Esto no significa que se hayan eliminado las desigualdades, sino que las más visibles se han atenuado y esta atenuación genera la idea de que el problema ya no es tan grave. Hemos dejado atrás una etapa en la que han disminuido las desigualdades sociales en España, debida al impulso de una generación antifranquista y democrática. Y estamos asistiendo a un proceso contrario, que va en el sentido del mundo en general. La ola de democratización de la lucha antifranquista se ha acabado. Nuestra generación es mayor, está cansada y le toca abrir el frente a otra que parece tener otras preocupaciones, que no parece que vaya a luchar por lo mismo. En este sentido, tengo la impresión de que preocupación y lucha por la calidad de la educación es menor, y el interés por la escuela pública también. A la gente joven el tema de la escuela pública no parece preocuparle. La educación ha sido básica para situarse en un buen nivel social. Siempre me ha parecido nefasta la afirmación de que la universidad es una fábrica de parados y la consiguiente creencia popular de que, aunque vayas a la universidad, puedes acabar siendo un parado. Y me parece nefasta porque oculta la realidad, ya que existe una correlación entre los títulos y los ingresos, y esto, incluso hoy, sigue siendo así.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO HINOJAL, I.: *Educación y sociedad: las sociologías de la educación*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1980.

BONAL, X.: *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós, 1998.

BOSCH, F. y DIAZ MALLEDO, J.: *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona, Ariel, 1978.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M.: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, 1988.

BRUNET, I. (ed.): *V Conferencia de Sociología de la Educación*. Tarragona, Servei de Publicacions de l' Universitat Rovira i Virgili, 1997.

BRUNET, I. y MORELL, A.: *Clases, educación y trabajo*. Madrid, Trotta, 1998.

BRUNET, I. y BELZUNEGUI, A.: *Flexibilidad y formación: Una crítica sociológica del discurso de las competencias*. Barcelona, Ariel, 2001. En prensa.

CAPEL, R. M.: *El trabajo y la educación de la mujer en España*. Madrid, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, 1986.

CARABAÑA, J.: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1983.

CAREAGA, P., y GARRETA, N.: *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, 1987.

DÍAZ, C.: *El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida entre los adolescentes españoles.* Madrid, Siglo XXI, 1996.

ELEJABEITIA, C.; REDAL, P. *et al.: El maestro.* Madrid, EDE, 1983.

FEITO, R.: *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y abandono escolares.* Madrid, CIDE, 1990.

— *Los retos de la escolaridad obligatoria.* Barcelona, Ariel, 2000.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: *Reforma educativa y desarrollo capitalista.* Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación.* Madrid, Akal, 1986.

— *I7Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional.* Barcelona, Laia, 1987.

— *La cara oculta de la escuela.* Madrid, Siglo XIX, 1990.

— *Juntos pero no revueltos.* Madrid, Visor, 1990.

— *Poder y participación en el sistema educativo.* Barcelona, Paidós, 1992.

— *La profesión docente y la comunidad escolar.* Madrid, Morata/Fundación Paideia, 1993.

— *La escuela a examen.* Madrid, Pirámide, 1995.

— (coord.): *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.* Barcelona, Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 1997.

— (ed.): *Sociología de la educacion. Lecturas básicas y textos de apoyo.* Barcelona, Ariel, 1998.

— *Alumnos gitanos en la escuela paya.* Barcelona, Ariel, 1999.

FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (eds.): «Sociología de la educación. Viejas y nuevas cuestiones», en *III Conferencia de Sociología de la Educación.* Málaga, Claves, 1994.

FLECHA, R.: *La nueva desigualdad cultural.* Barcelona, El Roure, 1990.

FRUTOS BALIBREA, L.: *VII Conferencia de Sociología de la Educación.* Universidad de Murcia, 2000. Edición electrónica en CD-Rom.

GARCÉS, R. (ed.): *VI Conferencia de Sociología de la Educación.* Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1998.

GARCIA DE LEON, M. A.; DE LA FUENTE, G. y ORTEGA, F. (comps.): *Sociología de la educación.* Barcelona, Barcanova, 1993.

GARRETA, J.: *La integració e l'estructura social de les minories etnique: gitano i inmigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Osca.* Lleida, Servei de Publicacions, Universitat de Lleida, 1999.

GIL VILLA, F.: *Teoría sociológica de la educación.* Salamanca, Amarú, 1994.

— *Sociología del profesorado.* Barcelona, Ariel, 1996.

GUERRERO, A.: *Manual de sociología de la educación.* Madrid, Síntesis, 1996.

— *El magisterio en la Comunidad de Madrid.* Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1993.

JIMÉNEZ JAÉN, M.: *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976). Un análisis sociológico.* La Laguna, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 2000.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona, Ariel, 3ª, 1986.

— *Reprimir y liberar.* Madrid, Akal, 1983.

— *Materiales de sociología de la educación y de la cultura.* Madrid, Zero, 1985.

— (ed.): *Educación y sociología en España.* Madrid, Akal, 1986.

MONCADA, A.: *La adolescencia forzosa.* Barcelona, Dopesa, 1979.

ORTEGA, F. y VELASCO, A.: *La profesión de maestro,* Madrid, CIDE, 1991.

ORTEGA, F.; GONZÁLEZ GARCÍA, E.; GUERRERO, A. y SÁNCHEZ, E. (comps.): *Manual de Sociología de la Educación.* Madrid, Visor, 1989.

PIZARRO, N.: *Fundamentos de Sociología de la Educación.* Murcia, Godoy, 1981.

SAN ROMÁN, S.: *Las primeras maestras.* Barcelona, Ariel, 1998.

SÁNCHEZ FERRER, L.: *Políticas de reforma universitaria en España, 1983-1993*. Madrid, Instituto Juan March, 1996.

SÁNCHEZ MARTÍN, J. M. (ed.): «Sociología de la educación», *en Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*. Madrid, Edición de la Conferencia, 1991.

SANCHÍS, E.: *De la escuela al paro*. Madrid, Siglo XXI, 1991.

SUBIRATS, M.: *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62/Península, 1983.

TABERNER GUASP, J.: *Sociología y educación*. Madrid, Tecnos, 1999.

TERRÉN, E.: *Educación y modernidad*. Anthropos/Universidade da Coruña, 1999.

VARELA, J. (ed.): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*. Madrid, ICE de la Universidad Autónoma, 1983.

— *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta, 1983.

VARELA, J. y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC, 1984.

VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F.: *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.

VV. AA.: *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, CIDE-Universidad Complutense, 1991.

— *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata, 2 vol., 1995.

estudios

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS
Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes
a la Cartera de Educación, Cultura y Deporte.
Cien Ministros para un centenario

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA
Las profesiones como poder social: el caso del profesorado

ANTONIO FERNÁNDEZ CANO
Valoración del impacto de la investigación educativa
sobre la práctica docente

ISABEL CUADRADO GORDILLO Y JUAN A. VEGA CERVERA
Análisis de las habilidades lectoras: un estudio experimental

CECILIO MAR MOLINERO
La evolución de las universidades británicas

JOSÉ LUIS CASTILLA VALLEJO
De una sociología de la *cultura* a una *sociología* por
las culturas: Lecciones de la Educación Popular

DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES A LA CARTERA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: CIEN MINISTROS PARA UN CENTENARIO

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS (*)

Como empleado de bajo vuelo he prestado servicios muy cerca de medio siglo en el ramo de la Instrucción Pública, lo que me ha permitido conocer y en muchas ocasiones tratar a la mayoría de sus dirigentes... cuyos retratos figuran en uno de los pasos *vulgarmente conocido por el* valle de los caídos *del edificio que actualmente ocupa el Ministerio. Indefectiblemente, todas las mañanas, saludo a estos arquitectos de la cultura patria.*
(Miguel de Castro Marco[1])

RESUMEN. El I Centenario del Ministerio de Educación, creado en 1900 como Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, motiva este artículo de carácter conmemorativo en torno a la historia de la Administración educativa española, desde sus orígenes hasta la creación del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El recorrido histórico arranca en el siglo XVIII describiendo la organización de la Administración pública española y la situación de la enseñanza en esos años. Sigue el siglo XIX con la implantación del régimen ministerial en España, el nacimiento y desarrollo de la instrucción pública y la peregrinación de las competencias educativas de un Ministerio a otro, hasta la creación de una cartera ministerial específica en 1900.

Los cien años de existencia de la Cartera de Educación se repasan esbozando las figuras y actuaciones de los ministros y encargados que el Ministerio ha tenido desde su creación. Casualmente, el número de ministros y encargados del ramo de Educación en España coincide con el número de años que cumple el Departamento.

Recientemente se ha cumplido el I Centenario del Ministerio de Educación, creado por Real Decreto de 18 de abril de 1900 con la denominación de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. La celebración de un aniversario propicia la ocasión para llevar a cabo el intento de comprender el pasado y, sobre todo, para no desfallecer en la tarea común de construir el futuro. Es sabido que no se puede dirigir la mirada al pasado esperando ver en cada época el antecedente o la forma imperfec-

(*) Inspector General de Servicios del MECD.

(1) MIGUEL DE CASTRO MARCO: *Los Ministros de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid, 1962.

Fecha de entrada: 20-01-2001 Fecha de aceptación: 01-03-2001

ta de la subsiguiente. En este sentido, resulta obvio que el tiempo presente no sólo es distinto del anterior, sino otra época. Sin embargo, no es menos cierto que cuando se pasa de unas épocas a otras se heredan rasgos y se conservan unos elementos mientras que otros se pierden. Así, la trayectoria histórica española, la de nuestra educación, nos ha llevado a lo que hoy somos o pretendemos llegar a ser.

Cien años nos separan de la fecha de creación del Ministerio de Educación en España. Y por igual número se cuentan los ministros y encargados del ramo en todo este tiempo: para ser exactos 96 (algunos de ellos repitieron en varias ocasiones), un ministro encargado y dos encargados del despacho del Ministerio, más un efímero ministro de Universidades. Cifra abultada que no desentona con la consideración de Ministerio chico o de entrada que le adjudicaban los políticos de comienzos del siglo pasado.

ANTECEDENTES DE LA CARTERA DE EDUCACIÓN

A diario los medios de comunicación nos dan noticia sobre las declaraciones de tal o cual ministro o ministra, acuerdos del Gobierno, celebración del Consejo de Ministros, y muchas otras similares. Sin embargo, hace sólo 200 años esas noticias no podrían haberse encontrado en los periódicos de la época, por la sencilla razón de que las instituciones citadas ni siquiera existían en España en aquellas fechas. Y aún tendrían que pasar cien años más para que se crease en nuestro país una Cartera de Educación.

En efecto, en el siglo XVIII los asuntos públicos eran administrados por las entonces denominadas *Secretarías del Despacho*[2], y la educación no formaba parte de lo público por cuanto que la enseñanza en España estaba bajo el dominio casi privativo de la Iglesia; monopolio que nadie le disputó hasta la llegada de las revoluciones liberales[3]. El establecimiento de una enseñanza pública y la necesidad de su administración llegará a España con el régimen constitucional, a comienzos del siglo XIX, siguiendo los liberales españoles en estos asuntos, como en tantos otros, el ejemplo de la vecina Francia. No obstante, en el plano de las ideas la Ilustración va a preparar el terreno para que se realice el gran cambio social de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. *El siglo de las luces* contempla la instrucción como factor de progreso, y los hombres ilustrados propagan como ideales de la época la fe en la enseñanza básica común a todos los hombres y la gratuidad de la instrucción pública. Españoles como Jovellanos, Cabarrús o Campomanes, difunden con extraordinaria tenacidad esas ideas matrices de la Ilustración[4] que hallarán su refrendo en la Constitución española de 1812.

La idea de que la enseñanza depende del Estado aparece recogida en 1773 por La Chalotais[5] en su obra *Essai d'Education Nationale*, donde el citado autor reclama una enseñanza que dependa de la Nación:

> Reclamo para la Nación, una enseñanza dependiente sólo del Estado, porque toda Nación tiene un derecho inalienable e imprescriptible de instruir a sus miembros; en fin, porque los niños del Estado han de educarlos quienes son miembros del Estado[6].

---

(2) R. PÉREZ BUSTAMANTE: *Historia de las Instituciones públicas de España*. Madrid, 1995.

(3) DIEGO QUINTANA DE UÑA: «La política educativa de España entre 1850 y 1939», en *Revista de Educación*, 240 (1975).

(4) MANUEL PUELLES BENITEZ: «Historia de la Educación en España II», en *Breviarios de Educación*. MEC, 1985.

(5) CARLOS CARRASO CANALS: *La relación jurídico-docente en España*. Madrid, 1967.

(6) MANUEL FRAGA IRIBARNE: *La familia y la Educación en una Sociedad de Masas y Máquinas*. Madrid,1960.

Poco después, la Constitución francesa de 1791 anunciaba la creación y la organización de una «instrucción pública, común a todos los ciudadanos». Más tarde, la de 1795 dedicaba ya a esta materia un título específico, el X. Después el marqués de Condorcet sentará las bases precisas para su implantación y organización en el *Rapport et projet de Décret sur l'organisation générale de l'instruction publique.*

La institución ministerial en España

Con la proclamación de José Bonaparte como rey de España y la promulgación del Estatuto de Bayona se abre una nueva etapa político-administrativa en nuestro país caracterizada, en primer lugar, por la dualidad de organizaciones –la josefista y la nacional– o patriótica, y, en segundo lugar, por la subordinación de ambas administraciones a las circunstancias y vicisitudes de la guerra de la Independencia.

La estructura de cinco Secretarías de Despacho existente a comienzos del siglo XIX no fue respetada por el Estatuto de Bayona, que proyectó modificaciones de fondo inspiradas en el modelo de administración napoleónica. Las pautas ordenadoras básicas de la reforma josefista aparecen recogidas en el Estatuto y desarrolladas por algunas disposiciones posteriores, como el decreto de 6 de febrero de 1809, por el que se fijaban las competencias de los distintos Ministerios. El poder ejecutivo, que residía en el monarca, era ejercido a través de nueve *ministros*: Justicia, Negocios Eclesiásticos, Negocios Extranjeros, Hacienda, Guerra, Marina, Interior y Policía General; más un Secretario de Estado con calidad de ministro. Como novedades de la administración josefista sobresalen, además del aumento del número de ramos, la sustitución del viejo término de *Secretario del Despacho* por el que ahora se usa de *ministro*, la creación de los departamentos de Interior y Policía General, y la figura de un Secretario de Estado con calidad de ministro que actuaba junto a los ministros, y a quien le correspondía refrendar todos los decretos.

Inmediatamente después de jurar el Estatuto de Bayona, el día 8 de julio de 1808, José Bonaparte formó su primer gobierno (de duración efímera porque tuvo que retirarse de Madrid). Tras su segunda entrada en Madrid, en enero de 1809, procedió a organizar la maquinaria gubernamental atribuyendo al Ministerio de Interior, entre otras muchas y variadas competencias, la instrucción pública por decreto de 6 de febrero. El rey ofreció la Cartera de Interior a Jovellanos, si bien el ilustre personaje no aceptó el cargo.

La condición de rey extranjero impuesto y el resultado de la guerra impidieron que la reorganización josefista tuviera continuidad y trascendencia.

En el lado de los patriotas la Junta Suprema Gubernativa de España e Indias cuando asumió el gobierno de la Nación, en septiembre de 1808, nombró *secretarios del despacho* para cubrir las cinco Secretarías existentes en el momento de la invasión napoleónica. Disuelta la Junta en enero de 1810, el Consejo de Regencia recién creado, se encargó del gobierno de la Nación y las cinco Secretarías pasaron a depender de dicho órgano.

Con el establecimiento del régimen constitucional los secretarios del Despacho se convierten en los jefes superiores del poder ejecutivo[7], y aunque van a conservar durante bastante tiempo su denominación de hecho se han convertido en *ministros*. Además, los asuntos de gobierno se amplían y diversifican, aumentando el número de ramos ya que nuevos servicios públicos, como la educación, se implantan con el régimen que se establece.

(7) J. Sánchez-Arcilla Bernal: *Historia de las Instituciones político-administrativas contemporáneas (1808-1975)*. Madrid, 1994.

El primer ensayo de administración educativa

En materia de enseñanza, como en tantas otras cuestiones, los liberales españoles van a adoptar muchas de las iniciativas del país vecino; en aquel momento y escenario tenía que pesar el influjo de las ideas y de las leyes de educación de Francia. Como apunta Utande[8] esa influencia se podría resumir en dos corrientes: por una parte, la línea de pensamiento que pasaba de Condorcet a Jovellanos y Quintana; por otra, la línea legislativa que pasaba de la Constitución francesa de 1791 a la de 1795 y a la española de 1812.

Promulgada la Constitución de 1812, la Regencia intenta desarrollar su Título IX (en el que se contemplaba la enseñanza) para «proceder a arreglar todos los diversos ramos de instrucción pública» resultando, para ello, de suma importancia el conocido *informe Quintana*[9], de 9 de septiembre de 1813. Quintana defendió la idea de que la instrucción pública debía estar dirigida por un organismo central que velara por ella; no obstante, concebía dicho organismo como un órgano independiente de la Administración[10]. Ese organismo era la Dirección General de Estudios. Para estudiar el asunto se creó una Comisión en las Cortes, presidida por Martínez de la Rosa, cuyo dictamen tardó un año en ser presentado. Sin embargo, el decreto que regulaba la composición y funciones de la citada Dirección General de Estudios quedó inédito por la violenta disolución de las Cortes acaecida a consecuencia del golpe de estado absolutista que restableció a Fernando VII en el trono.

En el primer período absolutista (1814-1823) se restablece íntegramente la situación anterior (el Antiguo Régimen), volviéndose a crear las Secretarías del Despacho existentes en 1808, incluida la de Indias. En materia de enseñanza se retorna a las medidas de la época de Carlos III, al punto que se restablece el cargo de directores de las universidades, aunque tales medidas fueron intrascendentes.

Restablecido el régimen constitucional en marzo de 1820, las Cortes volvieron a examinar el proyecto de ley general de instrucción pública, siendo aprobado con el nombre de Reglamento general de Instrucción pública y promulgado el 29 de junio de 1821. En él quedaba comprendida la creación de la Dirección de Estudios, mediante un decreto específico que no era otro que el que estuvo a punto de ser aprobado en Cádiz. Para llevar a cabo la reforma prevista en el Reglamento el Gobierno puso en marcha la Dirección de Estudios, nombrando presidente de la misma a Quintana. Sin embargo, la situación del país –sobre todo en el orden económico– no era la adecuada para llevar a cabo la reforma educativa aprobada por lo que ésta quedó sin ejecutar. El aspecto más positivo de la obra legal de 1821 es la articulación del sistema educativo en tres grados relacionados entre sí; de hecho, la partida de nacimiento de la segunda enseñanza en España se encuentra en esos textos. La Dirección de Estudios consiguió, como logro más importante, la instalación de la Universidad Central en Madrid, por traslado de la de Alcalá, y de la Universidad de Barcelona, igualmente por traslado de la de Cervera.

---

(8) Manuel Utande Igualada: «Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1970)», en *Revista de Educación*, 240 (1975).

(9) Manuel José Quintana tomó como modelo de su informe el *Rapport* del Marqués de Condorcet, al que tradujo muchas veces sin citarle jamás.

(10) Antonio Alvarez de Morales: «Los precedentes del Ministerio de Educación», en *Revista de Educación*, 240 (1975).

La creación de la Inspección General de Instrucción Pública

La reacción absolutista de 1823 y el restablecimiento en el trono de Fernando VII acabó con toda la obra legislativa de las Cortes de 1821: el Reglamento fue derogado, la Dirección de Estudios suprimida y las Universidades de Alcalá y Cervera restablecidas. No obstante, en su segundo regreso el poder absolutista se mostró más interesado por la instrucción pública, puesto que las universidades se habían convertido en uno de los focos más peligrosos del liberalismo y su control por el régimen era imprescindible. Así, se promulgó en 1824 el Plan de estudios y arreglo de las Universidades del Reino del *ministro de Justicia* Francisco Tadeo Calomarde y se iniciaron los trabajos de reforma plasmados en el Reglamento de las Escuelas de Primeras Letras (1825) y en el Reglamento general de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades (1826). Además, siguiendo la iniciativa de centralización intentada por los liberales en materia de instrucción pública y para acabar con la excesiva multiplicidad de competencias existentes en la maquinaria estatal del Antiguo Régimen[11], se creó la Inspección General de Instrucción Pública.

La Inspección[12] se ocupó sobre todo de las Escuelas y Colegios pero su actuación fue en buena medida irrelevante, porque no se suprimió la intervención de los otros organismos ya existentes en la instrucción pública, y no era fácil que éstos dejaran el campo libre a la Inspección.

De la Secretaría del Despacho del Fomento General del Reino al *non nato* Ministerio de Instrucción Pública y de Ciencias, Letras y Bellas Artes

En 1832 se crea la Secretaría de Estado y del Despacho del Fomento General del Reino, que venía a cubrir la necesidad de una Secretaría como la suprimida del Interior en 1823, y los asuntos de enseñanza pasan de la Secretaría de Justicia al nuevo Ministerio. La recién creada Secretaría pasó a llamarse del Interior en 1834 y desde 1835 se denominó Secretaria del Despacho de la Gobernación General del Reino. En este período Martínez de la Rosa, Secretario de Estado y Presidente del Consejo de Ministros, crea en todos los departamentos la figura de *subsecretario* y los ministerios quedan divididos en *secciones* o negociados generales, apareciendo en el de la Gobernación una Sección de Instrucción Pública. La Constitución de 1837 habla ya de *ministros* y no de Secretarios del Despacho, aunque esta denominación siga manteniendo carácter oficial.

Con los moderados en el poder se deroga, en 1836, el Plan Calomarde que es sustituido por el Plan del Duque de Rivas, titular de la Secretaría de la Gobernación, que tendrá gran influencia en la redacción de planes posteriores. Dentro del mismo ámbito de la Gobernación se van a elaborar un Plan de Instrucción Primaria (1838), dos proyectos de reforma educativa y un Plan General de Estudios, llamados con el nombre de los titulares ministeriales correspondientes. Se trata del proyecto del Marqués de Someruelos, presentado en 1838 y retirado por el Gobierno ante una votación adversa en el Senado; del intento de reforma de Facundo Infante, en 1841, que no llegó a ser discutida en el Congreso por la caída del Gobierno; y del Plan Pidal (del ministro Pedro José Pidal) elaborado por Antonio Gil de Zárate, Jefe de la Sección de Instrucción Pública, en 1845, que ha sido considerado siempre como uno de los mejores y más acertados planes de enseñanza de nuestro país[13]. La reforma sirvió también para que la Sección de Instrucción

(11) Tenían atribuciones en enseñanza la Secretaria del Despacho de Justicia, el Consejo Real, y sobre algunos estudios, como Medicina, Cirugía y Veterinaria, las juntas gubernativas y otros órganos periféricos.

(12) Al frente de la Inspección se colocó a Hermosilla.

(13) Aprobado por Real Decreto de Gobernación, de 17 de septiembre de 1845.

Pública adquiriera mayor importancia ya que tras la promulgación del nuevo plan se le concedió la categoría de Dirección General.

En enero de 1847 se crea la Secretaría de Estado y del Despacho de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, necesaria como consecuencia de las copiosas competencias que se le habían atribuido a la de Gobernación. Para constituir el nuevo Ministerio se segregaron competencias de las Secretarías de la Gobernación y Marina, pasando a depender del mismo la Dirección General de Instrucción Pública. En esta etapa se llevó a cabo una importante reforma del Consejo de Instrucción Pública, creado en 1843, dirigida a controlarlo desde el Ministerio y a hacerlo más eficaz. Asimismo, se produjeron las reformas de Nicomedes Pastor Díaz (1847), Juan Bravo Murillo (1849), y Manuel Seijas Lozano (1850). Además, en 1849 se crea la Inspección de Enseñanza Primaria.

En 1851 Bravo Murillo dispuso que la recién creada Secretaría pasaría a denominarse de Fomento, al tiempo que los negocios referentes a la instrucción pública eran encomendados al Ministerio de Gracia y Justicia. En este período salen de la Dirección General de Instrucción Pública Gil de Zárate y los funcionarios que habían prestado servicio a sus ordenes, siendo sustituidos por otros hombres afines a la política contrarrevolucionaria de Bravo Murillo. Resultado de esa política será el Plan general de estudios de 1852, del ministro Ventura González Romero.

Con el regreso de los progresistas al poder, en 1854, la instrucción pública pasó de Gracia y Justicia al Ministerio de Fomento, y aunque los moderados volvieron al poder, en 1856, respetaron esta situación. En 1857 se va a aprobar en España la primera ley general sobre la enseñanza: la Ley de Instrucción Pública, conocida como *Ley Moyano* (del ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego); norma fundamental del ordenamiento educativo español cuya vigencia, en cuanto a esquema educativo, se prolongará más de cien años, hasta la promulgación de la Ley General de Educación, de 1970.

Lo que la *Ley Moyano* no consiguió fue frenar la sucesión de planes de estudios. Hasta la Revolución de 1868 hubo tres planes y un reglamento, todos ellos procedentes del Ministerio de Fomento. En 1858 y 1861 se aprobaban los planes de segunda enseñanza del Marqués de Corvera, y en 1866 y 1867 se publicaban el plan de segunda enseñanza y el reglamento de Manuel de Orovio. El nivel primario fue regulado por Ley, presentada en 1868 por el ministro de Fomento Severo Catalina. En todos estos años estarán candentes los temas polémicos de la libertad de cátedra y de enseñanza, asuntos que en vísperas de la proclamación de la I República desembocaron en la primera cuestión universitaria con la separación de varios profesores de sus cátedras. Asimismo, comienzan a ser muchas las voces –cualquiera que fuera su procedencia ideológica– reclamando un Ministerio especialmente dedicado a la Instrucción Pública y otras tareas ligadas a ella; deseos que tardarán en prosperar por razones económicas y políticas, notorias las primeras y más complejas las últimas.

La proclamación de la I República acarreó un cambio radical para los asuntos de la instrucción pública. El primer ministro republicano de Fomento, Ruiz Zorrilla, adoptó de inmediato la medida de suprimir el Consejo de Instrucción Pública[14] y sustituirlo por una Junta Central cuyos componentes eran elegidos democráticamente. La política educativa de este período, que culmina con la Restauración de 1875, se va a fundamentar en el principio de la enseñanza libre –libérrima más bien–

(14) El Consejo de Instrucción Pública sería reorganizado numerosas veces. El Consejo suprimido por Ruiz Zorrilla fue restablecido por Decreto de 12 de julio de 1874.

sobre las bases de una intervención estatal limitada que dejaba a la iniciativa privada un campo amplio de actuación en materia de enseñanza, autonomía universitaria y libertad de cátedra. Esa libertad explica que en la etapa republicana no se cuestionara la necesidad de un Ministerio específico. La regulación de la enseñanza en los centros públicos se remitió constitucionalmente a una *ley especial,* que nunca se publicó; pero sí aparecieron planes y reformas: de Manuel Ruíz Zorrilla, en 1868, y Eduardo Chao y Joaquín Gil Vergés, en 1873.

Tras tantas reformas y con la llegada de la Restauración[15] cabría pensar que por fin la enseñanza entraría en una etapa de sosiego y tranquilidad. Sin embargo, no sucedió así. El regreso monárquico volvió a traer a la universidad española la misma problemática de los años anteriores a la I República. Se planteó una segunda cuestión universitaria por el problema de la libertad de cátedra y el Estado derogó las disposiciones del período republicano que propiciaban la iniciativa privada y una autonomía más amplia. Esa mayor intervención estatal condujo a plantear una vez más la necesidad de un Ministerio específico ya que el Departamento de Fomento se mostraba cada día menos adecuado para dirigir los asuntos de la enseñanza, tanto por la dispersión de los temas que atendía[16] cuanto por la cualificación de sus responsables, porque éstos normalmente eran elegidos entre personas profesionalmente ajenas a la enseñanza.

El primer ministro de Fomento de la Restauración fue el Conde de Toreno; desempeñó este ramo desde diciembre de 1875 hasta el mismo mes del año 1879. Su obra legislativa fue intensa, presentando y defendiendo importantes leyes en el Parlamento. En materia de enseñanza elaboró y presentó a las Cortes un meditado proyecto de ley de bases para la reforma de la instrucción pública, que no llegaría a aprobarse porque el Gobierno se vio obligado a retirarlo debido a la falta de apoyo que halló en las fuerzas conservadoras. Este hecho tuvo consecuencias muy graves por cuanto que a partir de este momento todos los ministros, aun reconociendo la conveniencia de elaborar una ley de instrucción, van a prescindir de las Cortes, por la dificultad que entrañaba la discusión de una ley dadas las diferencias políticas existentes, y legislarán en lo sucesivo por decreto[17]. Al Conde de Toreno le sucede al frente de esta Cartera Fermín Lasala, que emprende la reforma de 1880. Fue un plan que no se presentó con deseos de grandes reformas; tratando de regularizar los estudios y normalizar algo más el régimen académico sin necesidad de introducir grandes novedades.

El primer decreto de creación de un Ministerio de Educación en España: una norma que no entró en vigor

Siguiendo el ejemplo de Francia, que creó un Ministerio de Instrucción en 1828, todas las naciones fueron contando a lo largo del siglo XIX con su correspondiente Ministerio de Educación. En febrero de 1883 el diputado liberal Balaguer llevó al Parlamento español una proposición de ley, que no

(15) Al año siguiente se creará la Institución Libre de Enseñanza, fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876. Hasta su desaparición, en 1939, la proyección de la Institución y de los institucionistas en el ámbito educativo español será muy notable.

(16) Agricultura, Industria y Comercio, Obras Públicas, Instrucción Pública y Estadística.

(17) La situación llegaría a tal extremo que en 1921 el propio Ministro de Instrucción Pública no tendrá ningún inconveniente en exponer el enorme caos que representaban las diez mil disposiciones aprobadas, añadiendo que la mayoría fueron dictadas para amparar intereses privados, *con perjuicio evidente de los sacratísimos de la enseñanza.*

prosperó, por la que se creaba un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. En el preámbulo justificativo del proyecto se enjuiciaba la situación de los distintos departamentos, sobre el Ministerio de Fomento decía:

> No puede consagrar (a la Instrucción) el tiempo y los cuidados que demanda, ocupada y preocupada como debe hallarse su atención con los demás importantísimos ramos de su departamento: el de Obras Públicas y el de Agricultura, Industria y Comercio, cada uno de los cuales en otras naciones es un Ministerio[18].

Dos años después, y con el mismo resultado negativo que en la ocasión anterior, el senador Merelo (catedrático del Instituto Cardenal Cisneros que fue acusado en 1876 del delito de lesa majestad por las observaciones que hizo de un libro de texto de Historia, hecho que derivó en su separación del servicio) presentaba, esta vez al Senado, otra proposición de ley por la que se creaba un Ministerio de Instrucción Pública[19].

Al morir Alfonso XII, en noviembre de 1885, el pacto entre liberales y conservadores da lugar al relevo de Cánovas por Sagasta al frente del Gobierno. Para desempeñar la Cartera de Fomento se designa a Eugenio Montero Ríos, catedrático de universidad y uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza (1876). Entre sus primeras actuaciones está la propuesta de creación de un Ministerio de Instrucción Pública, desglosando en dos el Ministerio de Fomento. El 7 de mayo de 1886 Montero Ríos sometió a la firma de la Reina un Real Decreto por el que se desdoblaba el Ministerio de Fomento en dos departamentos independientes, denominados Ministerio de Instrucción Pública y de Ciencias, Letras y Bellas Artes, y Ministerio de Obras Públicas, Agricultura, Industria y Comercio. El decreto fue publicado en la Gaceta del día siguiente fijándose su entrada en vigor a partir del 1 de julio de 1886, fecha en que comenzarían a regir los nuevos Presupuestos Generales del Estado. Montero Ríos esperaba ahorrar con el desdoblamiento del Ministerio unos ocho millones de pesetas, pero como luego se pudo comprobar estas previsiones eran erróneas. De hecho, llegó el 1 de julio y la creación prevista de los dos nuevos Ministerios no tuvo lugar debido a la falta de presupuesto y a la oposición que las Cortes hacían al programa de gobierno de Sagasta, por lo que éste se vio obligado a renunciar a su programa y sustituir en su Gabinete a los ministros más innovadores, entre ellos, Montero Ríos.

Pero el camino estaba abierto y el proyecto de un Ministerio específico para la instrucción pública será una constante en esos años. Así, en 1891, Becerro de Bengoa y Moret someten a las Cortes un proyecto de creación de un Ministerio de Instrucción Pública que tampoco prospera. En 1895, Alejandro Groizard, ex Ministro de Fomento y miembro de la Comisión de presupuestos, en desacuerdo con el sentido general del dictamen de la Comisión en lo relativo al Ministerio de Fomento, sometió al Congreso un voto particular proponiendo la supresión de esta Cartera, la cual sería sustituida con arreglo a lo dispuesto en el decreto de 1886 de Montero Ríos. El Congreso rechazaría una vez más la iniciativa por suponer un incremento de los gastos presupuestados. En la discusión que tuvo lugar en la Cámara el 10 de mayo de 1895 el propio titular del Departamento, Alberto Bosch, llegó a calificar de «cuestión taxonómica y nimia» la creación de un Ministerio de Instrucción Pública.

Los años finales del siglo XIX serán también testigos de la llegada de planes y más planes a la enseñanza; los últimos que van a promover los ministros de Fomento.

---

(18) *Diario de Sesiones del Congreso,* 28 de febrero de 1883.

(19) *Diario de Sesiones del Senado,* 11 de febrero de 1885.

En 1894, se aprueba la reforma de Groizard sobre la Segunda enseñanza, afirmada en el proyecto del anterior ministro Moret, que fue muy bien acogida por los claustros de los Institutos y tuvo en los padres de familia su más encarnizado enemigo. Poco duró la reforma. En noviembre de 1984 Joaquín López Puigcerver impone su plan y restablece la asignatura de Religión. En 1985 Alberto Bosh hace el suyo. La reforma de Gamazo llega en 1898. Finalmente, en 1899, Luis Pidal y Mon, político conservador tachado de ultramontano, sacaría adelante su plan para la enseñanza, reforma que no duró más allá de lo que estuvo Pidal al frente de la Cartera de Fomento.

EL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

Se cierra el siglo XIX con la guerra contra los Estados Unidos y el consiguiente desastre colonial de 1898. La crisis del 98 va a dar lugar a una literatura regeneracionista dedicada al problema del desastre y los males de la nación. Joaquín Costa, Ricardo Macías Picavea, Manuel Polo y Peyrolon y Ricardo Becerro de Bengoa, entre otros, denuncian el lamentable estado de la educación en España, ven en su atraso una de las causas de la derrota frente a Estados Unidos, y proclaman la mejora de la enseñanza como uno de los remedios para atajar los males de la patria. La lista de políticos que se sintieron atraídos por la educación es muy extensa y los Diarios de Sesiones del Parlamento recogen sobradas pruebas de ello. Santiago Alba al referirse en ese contexto al problema presupuestario de la educación en España afirma que:

> El 1,5% del total del Estado consagra éste en España a la pública instrucción, mientras Francia dedica el 6,5%, Italia el 2,5%, y hasta Portugal el 2,25%. No hablemos de Inglaterra, donde el espíritu anglosajón y la riqueza del país –por el mismo espíritu creada– permiten dedicar a la enseñanza el 8,5% del presupuesto total.

LA CREACIÓN DEL MINISTERIO DEL INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

La grave crisis de conciencia nacional se va a traducir en una mayor atención para los asuntos de la instrucción pública. Por otro lado, la derrota militar y sus consecuencias harán innecesaria en 1899 la continuidad del Ministerio de Ultramar, cuya supresión vendrá a facilitar presupuestariamente el fracasado intento de separar en dos el Ministerio de Fomento.

Con Silvela al frente del Gabinete la polémica Ley de presupuestos de 31 de marzo de 1900 autorizaba al Gobierno para desdoblar el Ministerio de Fomento (artículo 20). En ejercicio de esa autorización, por Real Decreto de 18 de abril de 1900 se suprimía el Ministerio de Fomento y se creaban otros dos nuevos en su lugar; el decreto textualmente decía:

> Queda suprimido el Ministerio de Fomento; en su lugar se crean dos nuevos departamentos ministeriales que se denominarán, respectivamente, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. El Ministerio de Instrucción Pública entenderá en lo relativo a la enseñanza pública y privada en todas sus diferentes clases y grados, en el fomento de las ciencias y de las letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos. Formara parte de este Ministerio la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico[20].

Por otro decreto se nombraba al día siguiente Ministro al que fuera hasta entonces Vicepresidente del Congreso de los Diputados, Antonio García Alix.

---

(20) En 1905 el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas abandonará su largo nombre y pasará a denominarse otra vez Ministerio de Fomento, término éste que, como se aprecia, fue objeto de un cierto baile institucional.

El Ministerio cuenta al nacer con una estructura central sencilla integrada por una Subsecretaría, con cuatro Secciones –Universidades e Institutos, Primera Enseñanza y Escuelas Normales, Bellas Artes y Construcciones Civiles, y Escuelas Especiales–, más la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico. La Administración educativa periférica mantiene los esquemas formales establecidos por la Ley Moyano. España se dividía en distritos universitarios, a cuyo frente se encontraba el Rector, máxima autoridad y representante del Ministerio en el territorio de su competencia. Además, para el nivel primario estaban la Junta Provincial presidida por el Gobernador y Juntas locales presididas por los alcaldes. Este cuadro se completaba con una Inspección provincial de Enseñanza Primaria (estructurada para el ámbito provincial en 1901) y unas Secciones administrativas provinciales de enseñanza Primaria y Bellas Artes de múltiple dependencia (de la Junta Provincial, del Gobernador y directamente del Ministerio).

El nuevo departamento ministerial se instaló en parte del edificio que ocupaba el de Fomento, sito en el antiguo caserón de la Trinidad, en la calle de Atocha (lugar en el que más tarde se instalaría el teatro Calderón). En 1902 el Ministerio se trasladó a otro edificio de la misma calle. Por último, el 12 de noviembre de 1928 se ubicó definitivamente en el actual edificio de la calle de Alcalá, construido expresamente para ese fin en el solar en que antaño estuvo la Presidencia del Consejo de Ministros.

LOS MINISTROS DE LA CORONA (1900-1930)

Los políticos de comienzos del siglo XX consideraban la Cartera de Instrucción Pública como un trampolín para saltar a otros departamentos ministeriales de más relieve. Como resultado de tan pobre concepto y de la inestabilidad de la vida política española de aquellos años no es de extrañar que en el primer tercio del siglo pasado, hasta la proclamación de la República en 1931, haya habido 53 titulares al frente del Ministerio.

Algunos ministros ejercieron esta Cartera en más de una ocasión. En tres oportunidades fueron titulares del ramo el Conde de Romanones (1901, 1910 y 1918), Amalio Gimeno (1906, 1907 y 1911) y Julio Burell Cuéllar (1910, 1915 y 1918). Y en dos, Gabino Bugallal (1903 y 1914), Santiago Alba (1912 y 1918), Rafael Andrade (1915 y 1917), Joaquín Salvatella (1919 y 1922), César Silió (1919 y 1921) y Tomás Montejo (1920 y 1922).

Hubo ministros efímeros como Manuel Eguilior (1 día), Isidoro de la Cierva (3 días), o Pedro Rodríguez de la Borbolla (4 días), en una época en la que el mes era la unidad de medida habitual para establecer el tiempo de permanencia de los ministros al frente de este Departamento. Sólo dos titulares van a permanecer más de dos años en el cargo; estos ministros son Faustino Rodríguez San Pedro (2 años, 8 meses y 25 días) y Eduardo Callejo (4 años, 1 mes y 27 días).

La nómina de los ministros de la Corona, incluidos los encargados del despacho del Ministerio en tiempos de la Dictadura de Primo de Rivera (el cargo de Ministro de la Corona estuvo suprimido desde septiembre de 1923 a diciembre de 1925), con expresión de las fechas de su mandato y duración del mismo es la siguiente:

Nº	TITULARES	FECHAS	DURACIÓN
1.	Antonio García Alix	18/4/1900-5/3/1901	10 meses y 17 días
2.	Álvaro de Figueroa Torres (C. Romanones)	5/3/1901-4/12/1902	1 año, 8 meses y 29 días
3.	Manuel Allendesalazar y Muñoz de Salazar	4/12/1902-19/7/1903	7 meses y 14 días
4.	Gabino Bullagal Araujo	19/7/1903-4/12/1903	4 meses y 25 días

Nº	TITULARES	FECHAS	DURACIÓN
5.	Lorenzo Domínguez Pascual	4/12/1903-15/12/1904	1 año y 11 días
6.	Juan de la Cierva Peñafiel	15/12/1904-7/4/1905	3 meses y 22 días
7.	Carlos María Cortezo Prieto	7/4/1905-22/6/1905	2 meses y 15 días
8.	Andrés Mellado Fernández	22/6/1905-29/11/1905	5 meses y 6 días
9.	Manuel Eguilior Llaguno	29-30/11/1905	1 día
10.	Vicente Santamaría de Paredes	1/12/1905-10/6/1906	6 meses y 9 días
11.	Alejandro San Martín Satrústegui	11/6/1906-12/7/1906	1 mes y 1 día
12.	Amalio Gimeno Cabañas	13/7/1906-30/11/1906	4 meses y 18 días
13.	Pedro Rodríguez de la Borbolla	1/12/1906-4/12/1906	4 días
14.	Amalio Gimeno Cabañas	5/12/1906-25/1/1907	1 mes y 20 días
15.	Faustino Rodríguez San Pedro	25/1/1907-20/10/1909	2 años, 8 meses y 25 días
16.	Antonio Barroso Castillo	20/10/1909-9/2/1910	3 meses y 20 días
17.	Alvaro de Figueroa (C. de Romanones)	9/2/1910-8/6/1910	3 meses y 29 días
18.	Julio Burell Cuéllar	8/6/1910-2/1/1911	6 meses y 24 días
19.	Amos Salvador Rodríguez	2/1/1911-3/4/1911	3 meses y 1 día
20.	Amalio Gimeno Cabañas	3/4/1911-12/3/1912	11 meses y 9 días
21.	Santiago Alba Bonifaz	12/3/1912-31/12/1912	9 meses y 18 días
22.	Antonio López Muñoz	31/12/1912-13/6/1913	5 meses y 13 días
23.	Joaquín Ruiz Jiménez	13/6/1913-27/10/1913	4 meses y 14 días
24.	Francisco Bergamin García	27/10/1913-11/12/1914	1 año, 1 mes y 14 días
25.	Gabino Bugallal Araujo	11/12/1914-1/1/1915	20 días
26.	Saturnino Esteban Miguel Collantes	1/1/1915-25/10/1915	9 meses y 24 días
27.	Rafael Andrade Navarrete	25/10/1915-9/12/1915	1 mes y 14 días
28.	Julio Burell Cuéllar	9/12/1915-19/4/1917	1 año, 6 meses y 10 días
29.	José Francos Rodríguez	19/4/1917-11/6/1917	1 mes y 22 días
30.	Rafael Andrade Navarrete	11/6/1917-3/11/1917	4 meses y 22 días
31.	Felipe Rodes Baldrich	3/11/1917-2/3/1918	3 meses y 29 días
32.	Luis Silvela Casado	2/3/1918-22/3/1918	20 días
33.	Santiago Alba Bonifaz	22/3/1918-10/10/1918	6 meses y 18 días
34.	Álvaro de Figueroa (C. Romanones)	10/10/1918-9/11/1918	29 días
35.	Julio Burell Cuéllar	9/11/1918-5/12/1918	26 días
36.	Joaquín Salvatella Gibert	5/12/1918-15/4/1919	4 meses y 10 días
37.	César Silió Cortés	15/4/1919-20/7/1919	3 meses y 5 días
38.	José Prado y Palacio	20/7/1919-12/12/1919	4 meses y 22 días
39.	Natalio Rivas Santiago	12/12/1919-5/3/1920	2 meses y 23 días
40.	Luis Espada Guntín	5/3/1920-1/9/1920	5 meses y 26 días
41.	Vicente Cabeza de Vaca Fdez. de Córdoba	1/9/1920-29/12/1920	3 meses y 28 días
42.	Tomás Montejo Rica	29/12/1920-13/3/1921	2 meses y 14 días

Nº	TITULARES	FECHAS	DURACIÓN
43.	Francisco Aparicio Ruiz	13/3/1921-14/8/1921	5 meses y 1 día
44.	César Silió Cortés	14/8/1921-1/4/1922	7 meses y 17 días
45.	Tomás Montejo Rica	1/4/1922-3/12/1922	8 meses y 11 días
46.	Isidoro de la Cierva Peñafiel	4/12/1922-7/12/1922	3 días
47.	Joaquín Salvatella Gibert	7/12/1922-16/9/1923	9 meses y 9 días
48.	Alfonso Pérez G. Nieva (E. Despacho)	16/9/1923-17/12/1923	3 meses y 1 día
49.	Javier García de Leaniz (E. Despacho)	21/12/1923-4/12/1925	1 año, 11 meses y 13 días
50.	Eduardo Callejo de la Cuesta	4/12/1925-31/1/1930	4 años, 1 mes y 27 días
51.	Jacobo Stuart y Falcó (D. de Alba)	31/1/1930-24/2/1930	24 días
52.	Elías Tormo Monzó	24/2/1930-19/2/1931	11 meses y 25 días
53	José Gascón y Marín	20/2/1931-14/4/1931	1 mes y 25 días
53.	José Gascón y Marín	20/2/1931-14/4/1931	1 mes y 25 días

El primer ministro de Instrucción Pública, Antonio García Alix, pertenecía al Cuerpo jurídico militar y era diputado conservador cuando fue designado para el cargo por Silvela. Su nombramiento no fue muy bien recibido por la prensa. El diario *El País*[21] consideraba que García Alix podría haber sido un buen «sargento 1º o teniente de la reserva retribuida e incluso tal vez Ministro de Guerra», pero nunca ministro de Instrucción Pública. Sin embargo, la obra de García Alix al frente del Departamento fue importante; reorganizó el Consejo de Instrucción, reglamentó las oposiciones a cátedra, fijó las atribuciones de los Rectores, redactó el reglamento de exámenes y grados, dispuso el abono de haberes de los maestros de primera enseñanza (lo haría efectivo su sucesor Romanones), resolvió que se publicara el reglamento orgánico de la primera enseñanza y reorganizó las Facultades.

El regreso de los liberales al poder con Sagasta al frente del Gobierno dio paso, en el mes de marzo de 1901, al segundo ministro de Instrucción Pública. Alvaro Figueroa Torres, Conde de Romanones, político liberal muy popular debido a su afortunada gestión, por dos veces, al frente de la Alcaldía de Madrid, que desempeñó el cargo en tres ocasiones (1901,1910 y 1918), iniciando en el Ministerio de Instrucción Pública una brillante carrera política que le llevará a desempeñar en más de una oportunidad la Jefatura del Gabinete. En 1901, la primera decisión que adoptó Romanones se produjo en el sentido de reforzar y consolidar el principio de la libertad de cátedra; y expresaba esa voluntad en circular dirigida a los Rectores de la Universidades indicándoles:

> Al catedrático, en el ejercicio de su nobilísimo cargo, no se le pueden señalar otros límites, aparte de los impuestos por la propia conciencia del cumplimiento del deber, que los que marca a todos los ciudadanos el ejercicio del derecho.

La reforma alcanzó a la enseñanza oficial, potenciándola y regulando los exámenes; en este sentido el decreto de 12 de abril de 1901, que se inicia con uno de los preámbulos más notables de la historia de la legislación educativa española, trata de reglamentar la función examinadora y los tribunales encargados de vigilar esa función en todos los grados de la enseñanza. El siguiente paso de Romanones fue la reorganización de los Institutos en generales y técnicos y la reforma del Plan de estudios de la Segunda enseñanza. Intentó, asimismo, estructurar el escalafón de los catedráticos de segunda enseñanza, mejorando

(21) *El País*, 30 de julio de 1900.

sus retribuciones (no se haría efectiva esta medida por la oposición del Ministerio de Hacienda).Y le cabe también el mérito de haber conseguido sacar al magisterio español de la lamentable situación en que se encontraba, elevando la consideración social de los maestros y estatalizando la atención de sus retribuciones –que corrían a cargo de los Ayuntamientos– para que cobrasen un salario digno y puntualmente.

A Romanones le sucede Allendesalazar, político conservador de intensa actividad que también llegará a ser Presidente del Consejo de Ministros. Allendesalazar fue el primero de los ministros que trató, y en parte consiguió, que el desempeño de los funcionarios tuviese lugar en horario matutino –hasta principios del siglo XX la jornada de trabajo en las oficinas públicas se desarrollaba después del mediodía– aunque este propósito no se logró totalmente hasta el mandato de Rodríguez San Pedro.

En 1903 llega al Ministerio por primera vez Gabino Bugallal (será ministro del ramo una vez más, con Dato en la Presidencia) el cual promovió el retoque del plan de estudios del bachillerato de 1901 –obra de Romanones– que se conoce como Plan de 1903, de larga vida pues permaneció vigente hasta 1926 (sería restablecido en tiempos de la República adaptado para el curso 1931-32). Asimismo, fijó el sueldo mínimo de los maestros en 500 pesetas anuales (los ministros cobraban en esa época 30.000 pesetas/año). Más tarde se elevo ese importe a 1.000 pesetas, y a 1.500 por la Ley de 14 de agosto de 1919 propuesta por Santiago Alba pero aprobada con José del Prado y Palacio.

En 1906 se designa a Amalio Gimeno ministro de Instrucción. De su labor al frente de esta Cartera (fue ministro del ramo en 1906,1907 y 1911) quedan como actuaciones más señaladas la institución del curso de Normales, la creación de la Inspección médico-escolar, de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, la ley sobre Excavaciones y Antigüedades y, sobre todo, el incremento de los presupuestos del Ministerio de Instrucción.

Con la llegada de los conservadores al poder y con una política de recortes del presupuesto de Instrucción, en 1907 y con 74 años de edad se hizo cargo del Departamento Rodríguez San Pedro, cuyos mayores méritos fueron declarar monumento nacional a la catedral de Toledo y mantenerse en el puesto algo más de dos años; sólo Callejo le va a superar en tiempo de permanencia en el cargo.

En tres ocasiones –1910,1915 y 1918– fue Julio Burell ministro de Instrucción. Bajo su dirección se creó la Inspección General administrativa de Monumentos artísticos e históricos, la Dirección General de Primera Enseñanza y la Escuela Central de Idiomas. También acordó la publicación del Estatuto General del Magisterio.

En 1918 toma posesión por segunda vez del Ministerio Santiago Alba (la anterior había sido en 1912). Con fecha de 10 de mayo firmó el Real Decreto que daba vida al Instituto-Escuela, centro docente que seguirá en buena medida la metodología educativa defendida por la Institución Libre de Enseñanza.

En noviembre de 1920 el ministro Vicente Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba crea la Oficina Técnica de Construcciones de Escuelas, con la misión de ejecutar la política estatal de construcción de escuelas, de nuevo cuño ya que hasta entonces su construcción dependía de la iniciativa municipal.

El 13 de septiembre de 1923 el golpe de estado de Primo de Rivera pone término al régimen constitucional. Por un decreto del mismo mes quedan suprimidos los cargos de Presidente del Consejo de Ministros, Ministros de la Corona y Subsecretarios de la Presidencia y los demás ministerios, excepto Estado y Guerra. En el Ministerio de Instrucción Pública se hace cargo del despacho Alfonso Pérez G. Nieva,

como empleado más antiguo. Le sucederá Javier García de Leaniz que ejercerá también el encargo del despacho del Ministerio casi dos años, hasta diciembre de 1925.

A finales de 1925 un decreto ponía fin al Directorio Militar y se restablecían los cargos de ministros suprimidos en 1923. Para desempeñar la Cartera de Instrucción Pública se nombra a Eduardo Callejo de la Cuesta, catedrático de Valladolid, que será el Ministro de la Corona de mayor duración en este puesto (algo más de cuatro años). Nada más tomar posesión del cargo reorganiza el Departamento creando la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Superior, como consecuencia de la desaparición de la antigua subsecretaría. La reforma educativa del Directorio Militar derogará, en 1926, el Plan de estudios de segunda enseñanza de 1903 y en su lugar impondrá el *Plan Callejo*, para muchos de sus detractores fruto de un conservadurismo autoritario, que pronto resultó inviable debido a criterios políticos y pedagógicos.

Durante la Dictadura aumentó sensiblemente el numero de escuelas; en este sentido, todavía permanecen en pie muchos edificios de los antiguos Grupos Escolares que nos recuerdan aquellas construcciones y su peculiar estilo arquitectónico. Fueron años, asimismo, de conflictos universitarios y enfrentamientos del mundo intelectual con el Dictador. El choque personalizado entre Primo de Rivera y Unamuno llevaría a éste al confinamiento.

El Duque de Alba, Tormo y Gascón y Marín, se reparten, en conjunto, algo más de un año de mandato al frente del Ministerio, hasta la caída de la Monarquía en 1931. Elías Tormo preparó en 1930 un proyecto de reforma para sustituir al *Plan Callejo*. Incluso lo presentó al Consejo de Ministros el 15 de julio, pero la inestabilidad política había oscurecido el problema de la enseñanza y el proyecto quedó en estudio. Gascón y Marín, su sucesor, ya nada pudo hacer al frente del Ministerio. El 14 de abril se proclama la República.

La etapa republicana (1931-1939)

Para la educación española tuvieron consecuencias muy importantes los acontecimientos políticos, sociales y militares que marcaron este período de nuestra historia. Los cambios, no ya de gobierno, sino de régimen, tenían que repercutir necesariamente en un sector tan sensible como el educativo. Desde su advenimiento, la Segunda República se presenta como un producto de la cruzada de los intelectuales. La acción educativa del régimen se confía a los hombres herederos del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza y de la generación del 98, para los cuales el programa educativo de la República pasaba por la defensa de la escuela pública y la implantación del laicismo escolar. Al margen de los errores en el terreno educativo, que sin duda alguno los hubo, es evidente que durante la República existió una especial sensibilidad por la instrucción pública y la cultura[22].

Como primera medida se derogan todas las normas educativas de la Dictadura y se publican las disposiciones precisas para abordar la situación transitoria creada. En este sentido, aunque los Gobiernos de la República no dejaron de añorar una ley general de educación, este propósito sólo se tradujo en la redacción de unas bases genéricas, que nunca llegaron a cristalizar en un texto articulado.

La administración educativa es reorganizada. Se cambia la delegación para representar al Ministerio en el ámbito provincial que pasa de los Rectores a los Consejos Provinciales, se ordena una nueva composición de éstos y se introduce una cierta descentralización en la gestión de personal. Como consecuencia de la aprobación del Estatuto de Autonomía para Cataluña el Ministerio estableció un

(22) Alfredo Mayorga Manrique: La Inspección Educativa. Madrid, Santillana, 2000.

Consejo regional en aquel territorio y organizó una oficina para los asuntos con esa región autónoma. Además, como complemento de la reforma se crea la Inspección General de Segunda Enseñanza. Asimismo, se elabora un plan quinquenal de construcciones escolares, que cifraba en 27.000 el número de escuelas necesarias para atender el requisito establecido de la escolaridad obligatoria, y se desarrolla una importante política en materia de personal docente –desde un doble aspecto: técnico y económico– que posibilita el incremento de las retribuciones del profesorado. Esa misma política hará nacer las Misiones Pedagógicas para llevar el esfuerzo cultural a zonas desfavorecidas.

Se ha dicho 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 Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos; ambos tuvieron un mismo Subsecretario, Domingo Barnés, y un solo Director General de Enseñanza Primaria, Rodolfo Llopis[23]. Dicha unidad queda rota al finalizar el bienio, dando paso a un período alocado y frenético de cambios ministeriales que se prolongará hasta la caída del régimen, en 1939.

Durante el período republicano hubo 23 ministros de Instrucción Pública, repitiendo alguno de ellos en el cargo en más de una ocasión. Por orden cronológico desempeñaron el puesto los titulares siguientes:

Nº	TITULARES	FECHAS
54.	Marcelino Domingo Sanjuán	15/4/1931-16/12/1931
55.	Fernando de los Ríos Urruti	16/12/1931-12/6/1933
56.	Francisco Barnés Salinas	12/6/1933-12/9/1933
57.	Domingo Barnés Salinas	12/9/1933-8/10/1933
58.	Domingo Barnés Salinas	8/10/1933-16/12/1933
59.	José Pareja Yébenes	16/12/1933-3/3/1934
60.	Salvador de Madariaga Rojo	3/3/1934-28/4/1934
61.	Filiberto Villalobos González	28/4/1934-4/10/1934
62.	Filiberto Villalobos González	4/10/1934-29/12/1934
63.	Joaquín Dualde Gómez	29/12/1934-3/4/1935
64.	Ramón Prieto Bances	3/4/1935-6/5/1935
65.	Joaquín Dualde Gómez	6/5/1935-25/9/1935
66.	Juan José Rocha García	25/9/1935-29/10/1935
67.	Luis Bardají López	29/10/1935-14/12/1935
68.	Manuel Becerra Fernández	14/12/1935-30/12/1935
69.	Filiberto Villalobos González	30/12/1935-19/2/1936
70.	Marcelino Domingo Sanjuán	19/2/1936-10/5/1936
71.	Marcelino Domingo Sanjuán	10/5/1936-13/5/1936
72.	Francisco Barnés Salinas	15/5/1936-19/7/1936
73.	Marcelino Domingo Sanjuán	19/7/1936 (1 día)
74.	Francisco Barnés Salinas	19/7/1936-4/9/1936
75.	Jesús Hernández Tomás	4/9/1936-5/4/1938
76.	Segundo Blanco González	5/4/1938- ¿? [24]

(23) ANTONIO MOLERO PINTADO: «La Segunda República española y la enseñanza (Primer bienio)», en Revista de Educación, 240 (1975).

(24) Hasta un día indeterminado del mes de febrero de 1939, aunque el cese podría datarse convencionalmente el día 1 de dicho mes, fecha en que el Gobierno de la República pasa a Francia.

Al día siguiente de la proclamación de la República se constituye un gobierno provisional y Marcelino Domingo se responsabiliza del Ministerio de Instrucción Pública (es el ministro del ramo que más veces ha repetido como titular del mismo: cuatro; la última de ellas fue tan fugaz que sólo duró unas horas el día 19 de julio de 1936). Un mes después se publica el decreto que derogaba los planes de segunda enseñanza (*Plan Callejo)* y de enseñanza universitaria y restablecía para el siguiente curso la legalidad anterior a la Dictadura. El primer Ministerio republicano montó su ofensiva programática sobre un proyecto que tituló con el nombre de *Escuela única*[25].

Fernando de los Ríos tuvo el honor de inaugurar las nuevas instalaciones de la Ciudad Universitaria de Madrid, pero este ministro aspiraba a redondear su mandato con una obra de más valor que lamentablemente quedó incumplida, una Ley de Instrucción Pública. El largo período de crisis política que siguió y los relevos en la Cartera del ramo acabaron con las intenciones de mayor alcance previstas para la enseñanza española, y con ellas también fue diluyéndose progresivamente el proyecto de escuela unificada.

Francisco Barnés desempeña tres meses el cargo de ministro y Domingo Barnés le sucede en el mismo durante otro trimestre, en doble y continuado mandato. José Pareja no llega a tres meses en el puesto. Salvador de Madariaga ocupó brevemente –mes y medio– la Cartera de Instrucción Pública en la primavera de 1934. No estaba afiliado a ningún partido y dejó la Embajada en París para hacerse cargo del Ministerio.

Filiberto Villalobos repetirá en tres ocasiones como titular del Ministerio. En su primer mandato pudo al fin confeccionar el plan de Segunda enseñanza que se conoce con su nombre –*Plan Villalobos*–, que sustituiría a los residuos de los planes de 1926, 1931 (1903 adaptado), y al de implantación gradual iniciado en 1932.

Los avatares de la política hacen interminables los cambios al frente del Ministerio. Por días y meses se van sucediendo los ministros, sin posibilidad material de desarrollar programa alguno, hasta que llegamos a la fecha clave del 18 de julio de 1936, en que se corta la labor reformadora de la República del 14 de abril para dar paso a transformaciones de carácter revolucionario propias de una guerra civil como la que se desata. Hasta septiembre de 1936 ocupa la Cartera de Instrucción Pública Francisco Barnés (por tercera vez). Le sucede Jesús Hernández, de militancia comunista, que pondrá en marcha una reforma cuya ideología considera la educación como *función social*[26]. El curso de la guerra, desfavorable para la República, hará que dicha reforma sea efímera. El último titular de Instrucción Pública, Segundo Blanco, fue designado el 5 de abril de 1938 y su mandato se prolongó hasta un día indeterminado del mes de febrero de 1939.

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

En la otra zona, frente a la República, se organiza el Gobierno de Burgos. En los primeros meses de la guerra se crea la Junta Técnica del Estado al estilo del Directorio militar de la Dictadura de Primo de Rivera. Así, desde el mes de octubre de 1936 los asuntos educativos son encomendados a la Comisión de Cultura y Enseñanza a cuyo frente estuvo José María Pemán. Por Ley de 30 de enero de 1938 la Administración Central del Estado dependiente del Gobierno de Burgos se organiza en departamentos ministeriales; al frente de

(25) La denominación *escuela única* fue tomada de la versión francesa *école unique* que procedía, a su vez, de la denominación original alemana equivalente a *escuela unificada*.

(26) MATILDE VAZQUEZ: «La reforma educativa en la zona republicana durante la Guerra Civil», en Revista de Educación, 240 (1975).

cada uno de ellos se sitúa un ministro asistido de un subsecretario.

La implantación de la educación nacional

Desde 1938, en plena guerra civil, la *nueva enseñanza para un Estado nuevo*[27] va a ser administrada por un Ministerio de Educación Nacional, cuyo primer titular es el catedrático Pedro Sainz Rodríguez. La vuelta a la normalidad administrativa tras la guerra se inicia con la Ley de 8 de agosto de 1939 por la que se organiza la Administración Central del Estado, que encomienda los asuntos de la enseñanza al Ministerio de Educación Nacional; éste hereda casi la misma estructura del antiguo Ministerio de Instrucción Pública: Subsecretaría y Direcciones Generales de Enseñanza Superior y Media, Enseñanza Primaria, Enseñanza Profesional y Técnica, y Bellas Artes[28].

La política educativa de los vencedores, depuradora de la acción seguida por el régimen anterior, acentuará el centralismo, el rigor jerárquico y formalista, y se orientará a objetivos de carácter inmediato procurando más que nada la reconstrucción y el aprovechamiento del material y los efectivos supervivientes de la contienda. Todavía en plena guerra, el 20 de septiembre de 1938 se promulga la Ley sobre la reforma de la Enseñanza Media. Esta Ley rechaza toda la acción educativa del régimen republicano, proponiéndose desterrar de la enseñanza todo lo que a juicio de sus redactores había sido el origen de la decadencia española: «la falta de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia, el afeminamiento...» Manuel Utande señala como principios fundamentales de esta reforma, entre otros, los siguientes: dentro del orden filosófico «primacía de lo espiritual, tradición y modernidad, elitismo mitigado y formación de la personalidad»; en el plano jurídico «libertad de empresa docente, examen de Estado y equiparación de todos los alumnos»; y en el ámbito pedagógico *«cultura clásica y humanística y uniformidad de contenidos»*. Al amparo de esta norma la enseñanza privada verá llegar su recuperación seguida de una fuerte expansión, en particular *los colegios de la Iglesia*, después del colapso sufrido entre 1931 y 1936.

Durante esta etapa, que se va a extender hasta la década de los años 50, el Ministerio de Educación Nacional contará con tres titulares:

Nº	TITULARES	FECHAS
77.	Pedro Sainz Rodríguez	31/1/1938-27/4/1939
78.	Tomás Domínguez Arévalo (M. Justicia encargado de la Cartera)	28/4/1939-8/8/1939
79.	José Ibáñez Martín	9/8/1939-19/7/1951

Pedro Sainz Rodríguez, catedrático y político del Bloque Nacional, elaboró el Plan de 1938 cuyos principios estaban recogidos en algunas obras suyas. Fundó la Orden de Alfonso X el Sabio, el Instituto de España, la Dirección General de Bibliotecas y Museos, y realizó la edición nacional de las obras de Menéndez Pelayo. Cesado fulminantemente por el general Franco, en abril de 1939, se hizo cargo con carácter provisional de la Cartera de Educación el entonces ministro de Justicia Tomás Domínguez Arévalo, Conde de Rodezno.

(27) Manuel Utande Igualada: «Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968)», en Revista de Educación, 240 (1975).

(28) Julio Seage y Pedro de Blas: «La Administración educativa en España (1900-1971)», en Revista de Educación, 240 (1975).

José Ibáñez Martín, catedrático del Instituto San Isidro de Madrid, es nombrado titular del Ministerio en agosto de 1939. Ejercerá el cargo casi doce años, siendo el ministro del ramo que más tiempo ha desempeñado la Cartera de Educación en toda la historia del Departamento.

En 1942 se reorganiza el Ministerio, agregando dos nuevas Direcciones Generales: la Dirección General de Enseñanza Media y la Dirección de Archivos y Bibliotecas. A nivel territorial se vuelve al esquema del distrito universitario y se constituyen tres tipos de órganos colegiados vinculados jerárquicamente: Consejo de Distritos Universitarios, Comisiones Provinciales de Educación Nacional y Juntas Municipales de Enseñanza; salvo para la enseñanza primaria toda la actividad administrativa es llevada directamente por *Madrid*.

En 1945 se publica la Ley de Instrucción Primaria, que establecía una enseñanza obligatoria de los seis a los 12 años y creaba la figura de los Directores Escolares. En 1947, desgastada como estaba la reforma de 1938, se prepara un Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media. Dos años después se publica la Ley de Enseñanza Media y Profesional que da paso al denominado bachillerato laboral.

Pero el sistema está agotado y la nueva sociedad demanda un nuevo modelo de enseñanza. Para acentuar más la tensión, en 1950 se agudiza el conflicto existente entre los centros del Estado y los privados, cuando los centros de la Iglesia rechazan el Decreto regulador de la Inspección de Enseñanza Media por no haberse observado el procedimiento estipulado en los convenios de 1941 y 1946.

AÑOS DE TRANSICIÓN Y REFORMAS

Con la llegada al Ministerio de Educación Nacional del equipo que dirige Joaquín Ruiz Jiménez, en 1951, se inicia un período de transformaciones y reformas que se prolongará hasta finales de los años sesenta; incluso, en la recta final, se cambiará la denominación del propio Departamento. Así, la etapa como Ministerio de Educación Nacional se completa con los tres titulares siguientes:

Nº	TITULARES	FECHAS
80.	Joaquín Ruiz Jiménez	20/7/1951-14/2/1956
81.	Jesús Rubio García-Mina	15/2/1956-9/7/1962
82.	Manuel Lora Tamayo	10/7/1962-15/4/1968

Joaquín Ruiz Jiménez orienta su gestión para conseguir la reforma del sistema en sus tres aspectos de *ordenación educativa* (Ley de Enseñanza Media de 1953, Ley de Enseñanza Profesional de 1954...), *expansión cuantitativa* (Ley de Construcciones Escolares de 1953) y *estructuración administrativa* (creación de la Dirección General de Enseñanza Laboral en 1951, reorganización del Consejo de Educación en 1952, creación de la Comisaría de Extensión Cultural y de la Secretaría General Técnica en 1953, etc.). Iniciativas que culminan con la reorganización del Ministerio en 1955.

En el plano estructural las novedades son, a nivel central, la creación de los tres organismos citados con nivel de direcciones generales. A nivel territorial, se potencia la figura del Rector y se crean, a partir de las antiguas Secciones administrativas, las Delegaciones Administrativas provinciales.

En el plano funcional se elabora una Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, se acentúa la representatividad de los órganos consultivos, se crea la Inspección de Enseñanza Media (se extiende el control estatal a los centros privados), y se reanu-

da la actividad planificadora, ausente desde 1936 (Ley de Construcciones Escolares de 1953).

Los incidentes estudiantiles y políticos del año 1956, primera protesta universitaria después de la guerra civil –con enfrentamientos de estudiantes y falangistas en la calle–, se saldan con la salida de Ruiz Jiménez del Ministerio.

Si fue importante la reforma de 1953, no lo fue menos el proceso de democratización y de unificación de la enseñanza derivado de la aplicación y extensión de alguna de sus normas.

Jesús Rubio García-Mina abrió la enseñanza media al mundo laboral con los estudios nocturnos, la llevó a los suburbios con las secciones filiales, prestó atención a la zona rural por medio de los colegios libres adaptados, y promovió formulas de colaboración de corporaciones y otras entidades con el Estado a través de los centros de patronato. Asimismo, promovió la reforma del Plan de estudios de 1957.

Manuel Lora Tamayo añadió al esfuerzo anterior las secciones delegadas de Institutos y la puesta en marcha del bachillerato radiofónico. Y producida la difusión era necesaria la unificación del primer ciclo de la enseñanza media, obra también de Lora que vino a remediar la pluralidad de planes de estudios existente con la Ley unificadora de 1967.

Los cambios en la sociedad son ya profundos. El propio Ministerio de Educación Nacional cambia de nombre. Por Ley 35/1966, de 31 de mayo, pasa a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia.

Habían pasado casi 30 años desde la Ley de 1938 y el Régimen evolucionaba presionado por la realidad internacional. La explosión educativa era un hecho y la demanda social de enseñanza desbordaba al sistema. Los puestos escolares se duplican en la década de los sesenta. El analfabetismo desciende en 1967 a un 3%. La enseñanza media matriculaba en el curso 1967-68 más de un millón de alumnos. La Universidad, que contaba con 54.000 estudiantes en 1950, pasa a tener 213.000 en 1970.

En el plano administrativo también se producen importantes desarrollos normativos generales que animan a estructurar y simplificar una Administración educativa lastrada con múltiples órganos y dependencias. Su inadecuada pluralidad se constata en 1966 en un Ministerio que ha creado en esos momentos una segunda Subsecretaría –de Enseñanza Superior e Investigación– y cuenta con 11 Direcciones Generales, con la consiguiente multiplicación de Juntas, Comisiones y representaciones a nivel periférico.

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Los problemas pendientes se acumulan. No era posible esperar más, había llegado la hora de encontrar una solución *global* para todo el sistema educativo.

En la primavera de 1968 Lora Tamayo es sustituido por Villar Palasí al frente del Ministerio de Educación y Ciencia. Con la llegada del nuevo equipo se inician las actividades preparatorias de la reforma del sistema educativo y de la reestructuración administrativa necesaria.

EL FINAL DEL RÉGIMEN: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Con la muerte del general Franco, en 1975, se cierra en España un largo período de gobierno personal. En los últimos años del Régimen se va a llevar a cabo la reforma integral del sistema educativo pendiente desde tanto tiempo atrás, revisando profundamente, en esta ocasión, todos los niveles de enseñanza. En efecto, en 1970 se publica finalmente la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa[29], que viene a sustituir a la *Ley Moyano* de 1857; re-

(29) BOE del 6 de agosto de 1970.

forma de gran calado que constituyó un revulsivo para el mundo de la educación.

Desde 1968 hasta el advenimiento de la monarquía, a finales de 1975, dirigen el Ministerio de Educación y Ciencia tres titulares:

Nº	TITULARES	FECHAS
83	José Luis Villar Palasí	16/4/1968-10/6/1973
84.	Julio Rodríguez Martínez	11/6/1973-2/1/1974
85.	Cruz Martínez Esteruelas	3/1/1974-10/12/1975

José Luis Villar Palasí es el artífice de la Ley de 1970, conocida también como *Ley Villar*. En su equipo figuraba Ricardo Díez Hochleintner, coordinador legislativo de la reforma en calidad de Secretario General Técnico del Departamento. La preparación de la Ley fue laboriosa y estuvo precedida por el estudio conocido vulgarmente como *Libro Blanco de la Educación*[30]. La nueva política educativa se presenta como «un acto de fe en el futuro de España, así como en la capacidad innovadora de los españoles[31]» y se orienta a conseguir un sistema que proporcione oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación. Como avance social se establece la educación general básica obligatoria y gratuita para todos los españoles hasta los catorce años de edad. La Ley comenzó a implantarse en 1971 y aunque las limitaciones económicas le restaron eficacia y la enseñanza media resultó devaluada nadie discute el éxito de la reforma, al menos en lo relativo a la consecución de sus objetivos generales.

Las cifras de la reforma del setenta son espectaculares. En 1973 el gasto público estatal en educación se eleva a 73.039 millones de pesetas (en 1960 ese gasto era de 6.936 millones de pesetas). El presupuesto del MEC representa el 14,51% del Presupuesto General del Estado. El profesorado del Departamento asciende a un total de 177.843 docentes, lo que supone más de la mitad de los funcionarios que prestan sus servicios en la Administración Civil de Estado, y sus retribuciones se mejoran sensiblemente en 1972. En 1975 el personal no docente de los servicios centrales alcanza la cifra de 8.178 efectivos.

Villar Palasí acomete también la reestructuración del Ministerio en sus ámbitos central y provincial. Adopta un planteamiento unitario del conjunto de la Administración educativa, abandonando la anterior organización sectorial por tipos de enseñanza. El Departamento se estructura en una *Subsecretaría*, una *Secretaría General Técnica* y siete Direcciones Generales: *Ordenación Educativa, Programación e Inversiones, Personal, Formación Profesional y Extensión Educativa, Universidades e Investigación, Bellas Artes y Archivos y Bibliotecas*. Un Consejo de Dirección aseguraba la coordinación y un cierto grado de participación en la dirección del Ministerio. Asimismo, varios organismos autónomos se encargan de la administración específica de algunos recursos (CENIDE, Junta de Construcciones...). En el ámbito territorial se crean las Delegaciones Provinciales para tratar de superar la atomización de las competencias administrativas dispersas en más de 20 órganos provinciales o regionales.

El nombramiento del almirante Carrero Blanco como Presidente del Gobierno,

(30) Publicado en febrero de 1969 con el título *La educación en España: Bases de una política educativa.*

(31) Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

en 1973, lleva al Ministerio de Educación al catedrático Julio Rodríguez Martínez, cuyo mandato aunque breve no estuvo exento de alguna extravagancia frustrada, como la de hacer coincidir el año académico con el año natural.

El asesinato de Carrero da paso, en enero de 1974, al Gobierno que preside Carlos Arias Navarro. Formando parte de ese Gabinete accede al Ministerio Cruz Martínez Esteruelas, que será el último ministro de Educación de Franco hasta el fallecimiento de éste a finales de 1975. En su etapa ministerial se aprobó el Plan de estudios del Bachillerato Unificado y Polivalente de 1975.

DE LA INSTAURACIÓN DE LA MONARQUÍA A LAS ELECCIONES DE 1982

Juan Carlos I inicia su reinado a raíz de la muerte de Franco. El primer titular de Educación de la monarquía instaurada es Carlos Robles Piquer, nombrado ministro del ramo en diciembre de 1975. Hasta las elecciones de 1982 el Departamento va a contar con seis titulares. Además, hay que sumar un fugaz ministro de Universidades, titular entre 1979 y 1981, como consecuencia del desdoblamiento temporal del Ministerio de Educación y Ciencia en dos nuevos departamentos denominados Educación y Universidades e Investigación:

Nº	TITULARES	FECHAS
86.	Carlos Robles Piquer	11/12/1975-6/7/1976
87.	Aurelio Menéndez y Menéndez	7/7/1976-3/7/1977
88.	Íñigo Cavero Lataillade	4/7/1977-4/4/1979
89.	José Manuel Otero Novas *(M. Educación)*	5/4/1979-7/9/1980
90.	Luis González Seara *(M. Universidades e Inves.)*	5/4/1979-6/3/1981
91.	José Antonio Ortega y Díaz-Ambrona	8/9/1980-30/11/1981
92.	Federico Mayor Zaragoza	1/12/1981-1/12/1982

Robles Piquer creó la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación en 1976. Ocho meses después, en octubre del mismo año, la Comisión hacía entrega de su trabajo al entonces ministro Aurelio Menéndez. El informe elaborado por los siete grupos de trabajo en que se estructuró la Comisión aporta numerosas propuestas para corregir las deficiencias encontradas.

En noviembre de 1976 se aprueba la Ley de Reforma Política y queda libre el camino para la convocatoria de elecciones para Cortes Constituyentes. En junio de 1977 se celebran las elecciones y Adolfo Suárez accede a la Presidencia del Gobierno. Íñigo Cavero desempeña la Cartera de Educación en ese Gabinete.

El mandato de Cavero se prolonga hasta la primavera de 1979. En octubre de 1978 las Cortes aprueban la nueva Constitución[32], que contempla el derecho a la educación y las competencias del Estado en tal materia en sus artículos 27 y 149.1.30. Asimismo, el paso del Estado centralista al autonómico se configura en el Título VIII del texto constitucional.

Por Real Decreto de 5 de abril de 1979 el Ministerio de Educación y Ciencia pasa a denominarse de Educación y se crea el Ministerio de Universidades e Investigación que asume las funciones de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, las del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, las del Instituto de España y las de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica. Por otro Real Decreto se nombran ministros de los

(32) BOE de 29 de diciembre de 1978.

citados departamentos a José Manuel Otero Novas y Luis González Seara, respectivamente.

José Manuel Otero Novas se encuentra al frente del Ministerio de Educación cuando los primeros Estatutos de Autonomía, del País Vasco y Cataluña, se publican a finales de 1979[33]. En junio de 1980 Otero saca adelante la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares[34], que contempla el sistema educativo como soporte de las instituciones políticas democráticas. La Ley se politizó extraordinariamente con momentos de gran tensión que tuvieron su reflejo en la vida de los Centros. Ese mismo año se crea el Cuerpo de Inspectores Técnicos de Formación Profesional.

José Antonio Ortega y Díaz-Ambrona accede al Ministerio de Educación en septiembre de 1980 y es considerado el ministro de la UCD que mayor impulso dio al tema de las transferencias. Los traspasos de competencias al País Vasco y Cataluña se aprueban a finales de 1980. El resto del proceso se generaliza y ordena a partir de los Acuerdos Autonómicos de 31 de julio de 1981 para que el mapa autonómico, con la aprobación de los Estatutos de Autonomía respectivos, quede completo en 1983. En julio de ese año se reorganiza el Ministerio con la inclusión de dos Subsecretarías, denominadas de *Educación y Ciencia* y de *Administración Educativa.*

En marzo de 1981 se suprimen los Ministerios de Educación y Universidades e Investigación, cuyas funciones y competencias son asumidas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el que se integran todos los órganos y Entidades de los Departamentos suprimidos. Ortega y Díaz-Ambrona continua al frente del Ministerio unificado. Ese mismo mes Ortega lleva al Consejo de Ministros el Real Decreto por el que se regula el funcionamiento de la alta inspección del Estado en materia de enseñanza en el País Vasco y Cataluña[35].

Federico Mayor Zaragoza fue el último ministro de la UCD. No era nuevo en la calle de Alcalá puesto que había sido subsecretario del Departamento con Cruz Martínez Esteruelas. Tras su etapa ministerial se daría a conocer internacionalmente como Director General de la UNESCO. Durante su mandato al frente del Ministerio se produce el traspaso de funciones y servicios a la Comunidad Autónoma de Galicia. Asimismo, se reorganiza el Ministerio[36] adaptando la estructura periférica del Departamento, y las Delegaciones Provinciales del Ministerio pasan a denominarse Direcciones Provinciales de Educación y Ciencia[37].

LAS REFORMAS EDUCATIVAS SOCIALISTAS (1982-1996)

El Partido Socialista Obrero Español gana las elecciones de octubre de 1982 y Felipe González forma su primer Gobierno en el mes de diciembre de ese año. Se encarga de la Cartera de Educación el catedrático José María Maravall Herrero, quien inicia una nueva etapa ministerial que se prolongará hasta el año 1996.

Las reformas educativas socialistas se sustentan básicamente en cuatro leyes orgánicas: *Ley de Reforma Universitaria* (LRU, de 1983), *Ley del Derecho a la Educación* (LODE, de 1985), *Ley de Organización General del Sistema Educativo*

(33) BOE de 22 de diciembre de 1979.
(34) BOE de 27 de junio de 1980.
(35) BOE de 21 de marzo de 1981.
(36) BOE de 13 de marzo de 1982.
(37) BOE de 20 de enero de 1982.

(LOGSE, de 1990), y *Ley de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos* (LOPEGCE, de 1995).

En este período de tiempo, que dura algo más de 13 años, desempeñan la dirección del Ministerio de Educación y Ciencia cinco ministros:

Nº	TITULARES	FECHAS
93.	José María Maravall Herrero	2/12/1982-10/7/1988
94.	Javier Solana Madariaga	11/7/1988-22/6/1992
95.	Alfredo Pérez Rubalcaba	23/6/1992-12/7/1993
96.	Gustavo Suárez Pertierra	13/7/1993-1/7/1995
97.	Jerónimo Saavedra Acevedo	2/7/1995-4/5/1996

Maravall Herrero, considerado uno de los epígonos de la Institución Libre de Enseñanza, llega al Ministerio con un programa de renovación profunda en coherencia con el planteamiento ideológico defendido por su partido; la *Reforma* será la meta de su *equipo de reformadores.*

El Departamento se reorganiza en abril de 1983 para adaptar su estructura a las exigencias del desarrollo autonómico en curso; lo integran la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, la Subsecretaría de Educación y Ciencia, la Secretaría General Técnica y ocho Direcciones Generales: *Enseñanza Universitaria, Política Científica, Oficina de Coordinación y de la Alta Inspección, Programación e Inversiones, Personal y Servicios, Educación Básica, Enseñanzas Medias y Promoción Educativa.* En 1984 se crean las Oficinas de Educación y Ciencia en las provincias de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación.

En 1983 se producen las transferencias de funciones y servicios a las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias y Valencia; asimismo, se extiende la alta inspección a Galicia y Andalucía y se prevé su funcionamiento en las demás Comunidades a medida que asuman competencias educativas[38]. En septiembre de ese mismo año se publica la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, que desarrolla el precepto de autonomía universitaria[39] establecido en el artículo 27.10 de la Constitución; además, distribuye las competencias en materia de enseñanza universitaria entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades. La Ley establece órganos de participación como los Consejos Sociales de las Universidades y el Consejo de Universidades, que tiene funciones de coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento en materia de educación superior.

En 1984 aparece la Ley de Reforma de la Función Pública[40]; la disposición adicional decimoquinta de esta Ley determina la integración de los Cuerpos de Inspectores de Enseñanza existentes y declara a extinguir los inspectores profesionales, estableciendo que en lo sucesivo la función inspectora de educación tendrá carácter temporal y será ejercida, en períodos de tres años más tres, por funcionarios docentes.

En 1985, Maravall saca adelante la LODE[41], que desarrolla el derecho a la educación recogido en el artículo 27 de la Constitución, derogando el Estatuto de Centros al que califica de desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional. El texto contempla la figura de una

(38) BOE de 23 de julio de 1983.

(39) BOE de 1 de septiembre de 1983.

(40) BOE de 3 de agosto de 1984.

(41) BOE de 4 de julio de 1985.

Conferencia de Consejeros titulares de educación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y el Ministro de Educación y Ciencia. Como órganos de participación se configuran el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares de cada Comunidad Autónoma y el Consejo Escolar del Centro. Asimismo, esta Ley abre la puerta a los conciertos económicos para el sostenimiento de los centros privados con fondos públicos.

En 1986 se reorganiza el Ministerio. Como órganos superiores se definen la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, la Subsecretaría de Educación y Ciencia y la *Secretaría General de Educación*, que se crea para impulsar y coordinar la actividad de las Direcciones Generales de *Renovación Pedagógica, Centros Escolares, y Formación Reglada y Promoción Educativa*, también de nueva planta. Asimismo, se configuran con nuevas denominaciones las Direcciones Generales de *Enseñanza Superior, Investigación Científica y Técnica,* y *Coordinación y de la Alta Inspección.*

La dimensión europea va a traer también un nuevo escenario para la enseñanza por cuanto que, con efectos de 1 de enero de 1986, España se integra como Estado de pleno derecho en la Comunidad Europea. Para el Ministerio de Educación este Acuerdo supone su incorporación a los programas educativos de la UE y la gestión de fondos sociales europeos para la educación.

En junio de 1987, José María Maravall presenta a los medios de comunicación el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza en los niveles de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional* y abre un amplio debate nacional sobre el mismo. La Ley de 1970 estaba superada. Un dato esclarecedor es el número de alumnos universitarios del sistema educativo; que se ha visto multiplicado casi por cinco en comparación con la matrícula del año 1970, cuando se publica la Ley General de Educación. En efecto, de los 213.000 universitarios inscritos en 1970 se ha pasado a 903.166 alumnos matriculados en el curso 1986-87. Ese curso los niveles no universitarios matriculaban 8.690.472 alumnos. Por otro lado, en 1987 se declara la gratuidad de las enseñanzas de Bachillerato y Formación Profesional cursadas en centros públicos. Los estudios del COU serán gratuitos desde el curso 1989-90.

El enfrentamiento abierto y frontal con los profesores de todos los niveles educativos y las protestas estudiantiles de 1988, en las que se hace tristemente célebre el *Cojo Manteca*, marcan el fin de Maravall como ministro.

Le sucede al frente del Departamento Javier Solana Madariaga, político de larga trayectoria que venía precedido de fama de hombre dialogante. Siguiendo los pasos de su antecesor Solana presenta en 1989 el *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo* donde anticipa que se propone reordenar el sistema educativo en la etapa de Educación Infantil hasta los 6 años, Primaria se extenderá hasta los 12 años, Educación Secundaria obligatoria durará de los 12 a los 16, Bachillerato alcanzará de los 16 a los 18 años, y Formación Profesional se organizará en módulos (los primeros al término de la Enseñanza Secundaria obligatoria y los segundos al finalizar el Bachillerato).

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)[42], también conocida como *Ley Solana*. Con esta Ley se va de la *Ley Moyano* a una configuración nueva del sistema educativo, pasando por la *Ley Villar* más los programas renovados y las enseñanzas reformadas. Los objetivos de la reforma se pueden resumir en los siguientes: ampliación de la formación básica, extendiendo la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciseis años, con carácter integrado y comprensivo; reordenación del sistema educativo; nueva

(42) BOE de 4 de octubre de 1990.

configuración y estructura de los centros; y mejora de la calidad de la enseñanza.

En 1991, de acuerdo con las Comunidades Autónomas se aprueba el calendario de implantación de la nueva ordenación del sistema educativo. Asimismo, se estructuran las etapas educativas y se fijan las enseñanzas mínimas, se definen los contenidos de las materias y se establecen los requisitos mínimos de los centros.

El Ministerio modifica su estructura en 1988. Se adscribe al MEC el Consejo Superior de Deportes, organismo autónomo, cuya presidencia tiene rango de Secretaría de Estado, y se crea la Secretaria de Estado de Educación, suprimiéndose la anterior Secretaría General de Educación. En 1990 con una nueva estructura se reordenará la distribución de competencias de algunos centros directivos.

El traspaso de competencias educativas a la Comunidad Autónoma de Navarra se aprueba en el segundo semestre de 1990.

Javier Solana consiguió mejorar notablemente las retribuciones del profesorado. Dejó el Departamento al ser nombrado ministro de Asuntos Exteriores.

En junio de 1992 accede a la Cartera de Educación Alfredo Pérez Rubalcaba. Es persona conocedora de los temas del Ministerio pues llegó al Departamento con Maravall y ha sido secretario de Estado de Educación con Solana. Su labor como ministro se orienta, básicamente, a dar continuidad a la tarea de implantación de las nuevas enseñanzas, modificando y completando su calendario; regula la admisión de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos; establece las directrices generales sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de la Formación Profesional; regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación; y elabora el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. Abandona el Departamento al ser nombrado ministro de la Presidencia.

El gasto de educación en España se incrementa notablemente en diez años. En efecto, en 1982 suponía el 2,5% de PIB; en 1989 alcanzaba el 4,4%; y en 1992 representaba el 5,5%.

Gustavo Suárez Pertierra, catedrático de Derecho Canónico, deja el Ministerio de Defensa, donde ocupó el cargo de secretario de Estado de Administración Militar, para hacerse cargo de la Cartera de Educación y Ciencia en julio de 1993. Obra de este ministro son las 77 medidas para mejorar la calidad de la educación que más tarde se articularán en forma de Ley.

En julio de 1995 llega al Departamento Jerónimo Saavedra Acevedo, que cierra la lista de los ministros de Educación y Ciencia. Catedrático de Derecho del Trabajo, fue presidente de la Comunidad Autónoma de Canarias y posteriormente ministro para las Administraciones Públicas. Como titular del Ministerio consigue que las medidas para mejorar la calidad de la educación de su antecesor se aprueben como Ley Orgánica de la participación, evaluación y gobierno de los centros (LOPEGCE)[43]. Esta Ley define las funciones que deberán llevar a cabo los poderes públicos para garantizar una enseñanza de calidad, trata de la participación en el gobierno de los centros, regula los órganos de gobierno de éstos, establece distintos contenidos y modalidades de evaluación y regula el ejercicio de la supervisión e inspección por las Administraciones públicas. Asimismo, la Ley crea un nuevo Cuerpo de Inspectores de Educación, de carácter docente, recuperando la figura del inspector profesional extinguida por Maravall 11 años atrás[44].

(43) BOE de 21 de noviembre de 1995.

(44) Alvaro Marchesi, que fue secretario de Estado de Educación con Rubalcaba, Suárez Pertierra y Saavedra, reconocería en 1998 los errores cometidos:«No acertamos en el tema de la Inspección educativa. Hasta 1995 estuvimos dando tumbos sin un modelo sólido de la Inspección, la responsable de controlar y evaluar el sistema».

En diciembre de 1995[45] se determina una nueva estructura orgánica básica del Ministerio, con el fin de adecuarla al proceso de traspaso a las Comunidades Autónomas de funciones y servicios en materia de Universidades. Se suprimen las Direcciones Generales de Enseñanza Superior y de Investigación Científica y Técnica, y se crean la Dirección General de Investigación Científica y Enseñanza Superior, y la Secretaría General del Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. Asimismo, la Junta de Construcciones pasa a denominarse Gerencia de Infraestructuras e Equipamientos de Educación y Ciencia. En el nivel de administración periférica se suprimen las Oficinas de Educación que venían funcionando en las Comunidades Autónomas.

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.

En 1996 el Partido Popular gana las elecciones generales y José María Aznar es nombrado Presidente del Gobierno. Por Real Decreto de 5 de mayo de 1996 se suprimen los Ministerios de Educación y Ciencia y de Cultura, cuyas competencias quedan atribuidas al Ministerio de Educación y Cultura. De la nueva cartera ministerial se hace cargo Esperanza Aguirre y Gil de Biedma.

Con la nueva denominación dirigen el Ministerio dos titulares:

Nº	TITULARES	FECHAS
98.	Esperanza Aguirre Gil de Biedma	5/5/1996-17/1/1999
99.	Mariano Rajoy Brey	18/1/1999-26/4/2000

En febrero de 1996 el diario *El Mundo*[46] publica la siguiente radiografía electoral de las propuestas del PP en materia de educación:

> *Esfuerzo presupuestario*: acercar el porcentaje de gasto educativo y de investigación a la media de la UE. *Gratuidad de 3 a 16 años*: propone establecer la gratuidad de los 3 a los 16 años. Generalización de la educación infantil, favoreciendo la escolarización de los niños entre los 3 y los 6 años. *Libertad de elección de centro*: se pretende hacer efectivo el derecho de los padres a la elección del tipo de educación para sus hijos, sin trabas ni condicionamientos. *Autonomía de los centros*: promover la autonomía de los centros escolares en la toma de decisiones. Proponen fortalecer las funciones de los equipos directivos, defendiendo su profesionalización. *Universidad*: reforma de la selectividad. Sistema nacional para valorar el acceso a la carrera docente. Apoyo a las titulaciones de ciclo corto.

Ese mismo año, una encuesta de la Universidad Complutense pone de relieve que la mayoría de los 400.000 docentes que imparten clases en Enseñanza Primaria y en Secundaria están muy preocupados por la imagen negativa que tiene de ellos la sociedad; los profesores y maestros se encuentran insatisfechos con su salario y con su jornada laboral; los docentes rechazan mayoritariamente la nueva reforma del sistema educativo y creen que los cambios redundan en una peor preparación de los estudiantes; se quejan de sus relaciones con el Ministerio y con los padres de alumnos; y miles de profesores interinos están pendientes de una solución para consolidar su puesto de trabajo.

Por otro lado, la enseñanza superior pasa por uno de sus momentos más críticos al reconocerse oficialmente que la formación que en ella se imparte no se ajusta

(45) BOE de 2 de diciembre de 1995.

(46) *El Mundo*, 10 de febrero de 1996.

a las necesidades del mercado laboral. Además, se suma el problema de la masificación estudiantil; hay más de un millón y medio de alumnos en los centros universitarios.

Este es, en síntesis, el panorama educativo que encuentra el nuevo equipo ministerial al acceder al Departamento.

UNA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA

Esperanza Aguirre deja el Ayuntamiento de Madrid para hacerse cargo del Ministerio de Educación y Cultura a comienzos de mayo de 1996. Es la primera mujer en la historia de la Administración pública española que ejerce la responsabilidad ministerial de Educación –en Cultura había habido precedentes—. Su llegada al Departamento coincide con un recorte presupuestario importante exigido por la incorporación de España a la moneda europea.

La nueva ministra se estrena en el cargo elaborando la estructura orgánica básica de su Departamento[47], que se organiza con los siguientes órganos superiores y centros directivos: Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo, de la que dependen las Direcciones Generales de *Enseñanza Superior* e *Investigación y Desarrollo*; Secretaría de Estado de Cultura, de la que dependen las Direcciones Generales de *Bellas Artes y Bienes Culturales,* del *Libro, Archivos y Bibliotecas,* y *Cooperación y Comunicación Cultural*; Subsecretaría de Educación y Cultura, de la que dependen la *Secretaría General Técnica* y las Direcciones Generales de *Personal y Servicios* y *Programación Económica y Control Presupuestario*; y la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, con rango de Subsecretaría, de la que dependen dos Direcciones Generales: *Centros Educativos, Formación Profesional y Promoción Educativa* y *Coordinación y de la Alta Inspección.*

En agosto de 1996 se adapta la estructura orgánica del Ministerio[48], de manera que quedan determinados los órganos del Departamento hasta el nivel de Subdirecciones Generales, y definidas las competencias de los órganos superiores, centros directivos y subdirecciones generales. El Ministro de Educación y Cultura ostenta la Presidencia del Consejo de Universidades y de las Conferencias Sectoriales de Consejeros Titulares de Educación y Cultura de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas. Asimismo, ostenta la Presidencia de los Consejos Rectores de los organismos siguientes: Instituto de Astrofísica de Canarias, Museo Nacional del Prado, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Biblioteca Nacional, Instituto Nacional de Artes Escénicas y de la Música, e Instituto de Cinematografía y Artes Audiovisuales. También ostenta el Ministro la Presidencia de la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología.

De conformidad con el calendario de implantación de las nuevas enseñanzas en el curso 1996-97 se imparte de forma generalizada el 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Medio millón de alumnos de 13 años cursan ese año el primer eslabón de la reforma, entre las protestas de las asociaciones de padres rurales que se niegan a que sus hijos recorran grandes distancias para acudir a los institutos. El Ministerio, con talante negociador, dialoga con los interesados y acuerda con éstos que más de 10.000 niños de 505 pueblos puedan recibir las clases de ESO en centros de Primaria, sin tener que abandonar sus pueblos. Asimismo, Esperanza Aguirre anuncia la incorporación de 1.700 nuevos docentes a la plantilla de los centros docentes públicos de primaria y secundaria, pese a que en estos tramos hay 166.000 alumnos menos que el curso anterior (la pérdida de matrícula se viene registrando desde el curso 1987-88; en 9 años,

(47) BOE de 11 de mayo de 1996.

(48) BOE de 6 de agosto de 1996.

y como consecuencia del descenso de la tasa de natalidad, se ha acumulado una pérdida de 1.200.000 alumnos en estos niveles de enseñanza).

Entre otras iniciativas de este equipo ministerial se cuentan el Plan de Mejora de la Calidad de los Centros Públicos, el Programa de Nuevas Tecnologías, el Proyecto *Aldea Digital* y el Plan de Mejora de la Enseñanza de las Humanidades; la presentación de este último ante el Pleno del Congreso de los Diputados suscitó un enconado debate político, resultando rechazada la aprobación del proyecto conocido como *Decreto de Humanidades.*

En el segundo semestre del año 1998 se aprueban los traspasos de competencias educativas a las Comunidades Autónomas de La Rioja, Aragón y Baleares. Esperanza Aguirre deja el Ministerio en el mes de enero de 1999, al ser nombrada Presidenta del Senado.

UN NUEVO ESCENARIO

Mariano Rajoy Brey abandona la Cartera de Administraciones Públicas para hacerse cargo del Ministerio de Educación y Cultura. Nada más llegar procede a modificar parcialmente la estructura orgánica del Ministerio[49]. Se crea la *Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investigación y Desarrollo* a la que se atribuyen las competencias de la anterior Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo, más las de educación no universitaria y formación profesional. Dependen de la citada Secretaría de Estado la Secretaría General de Educación, que mantiene sus funciones, y la nueva Dirección General de *Enseñanza Superior e Investigación Científica.*

El nuevo equipo ministerial llega al Departamento con una misión específica: culminar el proceso de traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas. Y así se hace. En el transcurso del año 1999 se aprueban los traspasos de funciones y servicios en materia de enseñanza no universitaria a las Comunidades Autónomas de Madrid (mayo), Murcia (junio), Castilla-León (julio), Extremadura (noviembre), Cantabria (diciembre), Asturias (diciembre) y Castilla-La Mancha (diciembre).

Con el proceso de transferencias concluido, la acción del Ministerio se desarrolla necesariamente en un nuevo escenario. El Estado sólo se reserva las competencias exclusivas previstas en el artículo 149 del texto constitucional. En lo sucesivo cada Administración autonómica gestionará sus propias competencias. Al Ministerio le cabe coordinar los esfuerzos educativos de las diferentes Administraciones y cooperar con todas las Comunidades Autónomas para hallar las mejores vías de vertebración del sistema educativo español.

Mariano Rajoy abandona el Ministerio de Educación y Cultura al ser nombrado ministro de la Presidencia y Vicepresidente del Gobierno.

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

El Partido Popular vuelve a ganar las elecciones en el año 2000. Por Real Decreto de 27 de abril[50], de reestructuración de Departamentos ministeriales, se crea el Ministerio de Educación Cultura y Deporte. A este Ministerio le corresponden las competencias hasta entonces atribuidas al Ministerio de Educación y Cultura, con excepción de las transferidas al Ministerio de Ciencia y Tecnología en materia de investigación científica y desarrollo tecnológico. Asimismo, se adscriben a este último Departamento el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Instituto de Astrofísica de Canarias.

Y SUMAN CIEN PARA UN CENTENARIO

El 27 de abril de 2000 accede a la dirección del Departamento la actual ministra, Pilar del Castillo Vera, catedrática de Ciencia Política y de la Administración de la UNED, que

(49) BOE de 23 de enero de 1999.

(50) BOE de 28 de abril de 2000.

hace el número 100 de los titulares y encargados que ha tenido la Cartera ministerial desde su creación como Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900.

Nada más tomar posesión del cargo la ministra procede a organizar el nuevo Departamento[51], que se estructura en los órganos superiores y directivos siguientes: la Secretaría de Estado de Educación y Universidades de la que dependen la Dirección General de *Universidades* y la Secretaría General de Educación (ésta con rango de Subsecretaría) de la que a su vez dependen las Direcciones Generales de *Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa* y *Cooperación Territorial y Alta Inspección*; la Secretaría de Estado de Cultura con las Direcciones Generales de Bellas Artes y Bienes Culturales, del Libro, Archivos y Bibliotecas, y Cooperación y Comunicación Cultural; y la *Subsecretaría de Educación Cultura y Deporte*, de la que dependen la Secretaría General Técnica y la Dirección General de *Programación Económica, Personal y Servicios*, a cuyo titular corresponde la presidencia de la Gerencia de Infraestructuras y Equipamientos de Educación y Cultura. En el mes de julio la estructura básica del Ministerio se desarrolla hasta el nivel de subdirección general y quedan definidas las competencias de cada uno de los órganos del mismo[52].

PROYECTOS DEL ACTUAL EQUIPO

El *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE* pone de relieve los aciertos y disfunciones de esta Ley tras la evaluación de sus resultados una vez implantadas las nuevas enseñanzas. Se advierte que la ESO es el nivel que concentra mayor numero de déficits. En este sentido, hay un amplio consenso en que la ley es mejorable y resulta necesario corregir sus deficiencias.

En el mes de noviembre la ministra reflexiona en voz alta desde la tribuna del Club Siglo XXI sobre los problemas de la educación. En esta intervención pública Pilar del Castillo enumera algunos de los proyectos de su equipo. Cita los *Reales Decretos sobre Enseñanzas Mínimas*[53], que persiguen como objetivos fundamentales la mejora de la calidad en las enseñanzas básicas de Secundaria y vertebrar estas enseñanzas de manera homogénea para todo el sistema educativo. Anuncia que otras medidas, esperadas por la opinión pública y una gran parte del profesorado, vendrán con la *Ley de la Calidad de la Enseñanza*. Comunica que está trabajando en un proyecto de *Ley Orgánica sobre la Formación Profesional* que será enviado al Parlamento en los próximos meses[54]. Y anticipa que también está preparando una *Ley sobre Universidades* orientada a mejorar la calidad de la enseñanza superior.

En palabras de la Secretaria General de Educación[55]:

> Ha llegado el momento de proceder a las modificaciones que demanda la comunidad educativa entera. Los medios de comunicación se han hecho eco de un estado de la cuestión inquietante. No podemos esconder la cabeza: necesitamos ilusión en la tarea educativa.

A pesar de todos los pesares, cien años después de haberse creado el Minis-

(51) BOE de 13 de mayo de 2000.

(52) BOE de 8 de julio de 2000.

(53) Los Reales Decretos sobre Enseñanzas Mínimas en los niveles de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato han sido aprobados en enero de 2001.

(54) En enero de 2001 el Consejo de la Formación Profesional presidido por la ministra ha abordado las bases del proyecto de Ley de Formación Profesional, cuyos objetivos fundamentales son adaptar la oferta educativa a las demandas del mercado laboral, lograr una mayor cualificación profesional, posibilitar la formación a lo largo de la vida y fomentar el empleo y la movilidad laboral.

(55) Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Colegio Profesional de la Educación, 119, Noviembre (2000).

terio de Educación y haber contado con un centenar de titulares y encargados de la Cartera ministerial en todo ese tiempo, la educación sigue siendo un acto de valor y de optimismo, porque se basa en la creencia ilustrada de que es posible y necesario hacernos mejores, llegar a ser plenamente humanos.



LAS PROFESIONES COMO PODER SOCIAL: EL CASO DEL PROFESORADO

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA (*)

RESUMEN. El artículo critica y trata de explicar el contraste entre la actitud altamente hostil del mundo de la educación, y de sus disciplinas (en particular de las ciencias de la educación y la sociología) frente a la propiedad (el mercado) y la autoridad (el Estado, la organización) y su complacencia ante la cualificación las tres formas de poder sobre los grandes tipos de recursos económicas: los medios de producción, el trabajo y el conocimiento, con la particularidad de que la cualificación, y los grupos beneficiarios por las desigualdades en ella (las profesiones), son las que están más claramente en ascenso en el contexto de la tercera revolución de la frecuente confusión entre intereses y valores que se da en el mundo de la enseñanza y entre sus analistas.

Aquí yace un contador
que jamás erró una cuenta
a no ser a su favor

Una característica de la sociología, ya sea como ciencia general o sociología de la educación o de cualquier otra especialidad, –por la que muchos sociólogos optamos, y de la que, además, nos sentimos particularmente satisfechos y orgullosos y por la que una buena parte del público se siente atraída– es, sin duda, su capacidad crítica y, de modo más específico, su distanciamiento y su crítica de los poderes constituidos. Se trata, en ese sentido, de una ciencia incómoda y, por tanto, no siempre bien recibida[1]. En el ámbito de la educación no lo era a menudo cuando, influída por las teorías de la reproducción, presentaba a las instituciones escolares como un inmenso aparato dedicado a pleno rendimiento a reproducir el sistema social, a través tanto de sus estructuras más generales como de las prácticas de sus agentes. No lo era, al menos, por el profesorado, aunque sí por el estudiantado (de mayor edad, como es lógico) y por otros actores más débilmente relacionados con la escuela. Sin embargo, la resaca provocada por la saturación de las teorías de la reproducción, que vino en forma de teorías de la resistencia, cambió drásticamente el panorama y las relaciones de la disciplina con el público docente. Al apuntarse a la autonomía individual y colectiva de los actores, antes que nadie los docentes, la sociología contribuyó a dividir el mundo escolar en dos: de un lado el entorno y las

(*) Universidad de Salamanca.

(1) Fernández Enguita, 1988.

Fecha de entrada: 03-01-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

instituciones mismas, *fundamentalmente malos,* y, del otro, los principales actores, los profesores, *fundamentalmente buenos.*

A partir de ahí, la sociedad sería teorizada como una fuente permanente de problemas (vista como tal ya lo era antes, pero ahora el teórico acudía en ayuda del *práctico).* El panorama se presentaba como un mercado dispuesto a desmantelar el servicio público; unas familias que no comprenden ni apoyan a los docentes; una sociedad confundida moral y políticamente; una infancia desorientada por el consumismo y los malos hábitos familiares; una juventud mal encaminada por la influencia de los medios de comunicación y de la calle... y así hasta mil. Del otro lado, un profesorado ignorado, incomprendido, hostigado, no apoyado, abandonado, maltratado, mal pagado, pero plenamente entregado a la noble tarea de educar, incluso desapegado a lo material, centrado en su labor sin otro estímulo que la vocación y apenas preocupado por conseguir su dignificación. Este cuento de hadas (nosotros, los profesores) y ogros (los demás) ha terminado por convertirse en una suerte de discurso dominante, en nuestro muy particular pensamiento único, salvo para contados individuos y reducidos sectores que son contemplados con estupor y asombro por el colectivo, y para un sector adicional, y más amplio, que rumia contra ello en privado, pero no suele manifestarse en público.

Debería holgar decir que esta visión maniquea, en blanco y negro, de la institución y la sociedad difícilmente puede tener algo que ver con la realidad ni con la verdad. Es, sin duda, un recurso político frente a la sociedad y un valioso instrumento de cohesión colectiva y de autoafirmación y autojustificación individuales; pero también es, en todo caso, un tremendo engorro para el análisis, la primera piedra con la que tropieza todo intento de comprender la realidad de la enseñanza, sus evidentes problemas y sus posibles soluciones. Pero lo interesante del fenómeno son, quizá, otros dos elementos. En primer lugar, la enorme capacidad del profesorado para asumir ciertos constructos legitimadores que sirven a sus intereses, constructos que con frecuencia son aceptados y extendidos contra toda evidencia, pero que se extienden como la pólvora hasta alcanzar tal ubicuidad y tal intensidad autoafirmativa que terminan por convertirse en poco menos que verdades reveladas, no susceptibles de verificación. Ejemplos de ello podrían encontrarse en los supuestos ampliamente extendidos (ciertos o no, pero raramente fundamentados) sobre las bondades de la jornada única, la certidumbre de que toda reforma requiere más dinero y medios, la falta de reconocimiento de la función docente, etc. Probablemente todos los colectivos sociales recurren a este tipo de imaginarios funcionales a sus intereses, pero el caso del profesorado resulta particularmente preocupante por la candidez (interesada o no) de sus ideologemas y por el hecho de ser ellos quienes deberían enseñar a pensar imparcial y críticamente a las nuevas generaciones.

En segundo lugar, está la propia debilidad de las ciencias sociales, de las ciencias de la educación, y en particular de la sociología, a la hora de ofrecer una visión más ponderada de los poderes sociales con los que pueden verse enfrentados los docentes, lo que supondría una visión menos unilateralmente negativa de los mismos, ya que al fin y al cabo, derivan de la voluntad de la sociedad, ya sea como articulación de su voluntad colectiva, en el Estado, o como agregación de sus decisiones individuales, en el mercado, por muchos condicionamientos y distorsiones que puedan darse en uno y otro, así como una imagen más positiva de ellos mismos en cuanto poder: poder colectivo, corporativo, frente a la sociedad, y poder institucional e individual frente a los alumnos, las familias y otros grupos de trabajadores de la enseñanza (una visión menos apologética e incondicional, en concreto más atenta a que el saber –o su apariencia– es también poder).

Las páginas que siguen son una reflexión, sin duda inmadura, sobre este segundo problema. No pretenden ofrecer una revisión, ni exhaustiva ni suficiente, del papel del desempeño de la sociología de la educación en este ámbito. Van directamente al corazón del asunto y ofrecen un intento de explicación basado en un reducido número de hipótesis sobre el propio desarrollo de los distintos poderes sociales, de la interpretación de los mismos y de la relación de los intérpretes con lo interpretado.

UNA VISIÓN ALGO MANIQUEA DEL BINOMIO ESCUELA-SOCIEDAD

Resulta cada vez más difícil asistir a una reunión de profesores sin oír a alguien tronar contra el mercado, sobre todo, y, en menor medida, contra la burocracia. Lo primero puede desarrollarse, en las distancias cortas, como una crítica de la evaluación (la del profesorado, por supuesto), la elección de centro (por los padres, claro está), los criterios de calidad de las familias, la educación en la competitividad, etc.; en las distancias medias, como una crítica de la enseñanza privada, del abandono o los presuntos intentos de privatización de la pública y de otras políticas supuestamente dirigidas contra ésta; y, en las largas, más ambiciosamente, como una condena del neoliberalismo, de la globalización, del pensamiento único y de otros males del fin de milenio. Lo segundo puede desenvolverse como crítica a la incapacidad de la Administración o a su insensibilidad ante las necesidades de los centros, a las intromisiones de la Inspección y a las pretensiones de algunos directores, o como hostilidad sistemática hacia cualquiera que abandone el aula. Frente a esto aparece la profesión docente, dotada de una gran altura de miras (siempre preocupada por su «dignificación», pero no por su salario), vocacionalmente entregada (pues, de otro modo, ¿quién iba a querer hacer ese trabajo?), sometida a toda suerte de tensiones estresantes (como lo demostrarían su elevado absentismo los sesudos estudios sobre el burnout) y pendiente sólo del bienestar de los alumnos. Todo está mal menos la profesión, que, afortunadamente, es estupenda.

El panorama no es distinto entre los expertos. Donde quiera que hablemos, el enemigo número uno es el mercado, el capital, el gobierno neoliberal (todos lo son, aunque unos más que otros); después viene la burocracia, insufrible siempre aunque no tan amenazante en última instancia. En cuanto al profesorado, cada uno de nosotros podría recitar un interminable rosario de barbaridades, pero las desdeñamos como casos particulares que no deben empañar el buen hacer del conjunto ni conducirnos a olvidar quiénes son los responsables últimos (capitalistas, burócratas) o cuáles son las causas estructurales (el mercado, el Estado).

La hipótesis es muy sencilla: esta representación ideológica tiene muy poca relación con la realidad. Obedece, en primer término, a que estamos muy bien equipados para criticar el mercado, medianamente preparados para criticar al Estado y absolutamente ayunos de instrumentos teóricos con los que captar la realidad de las profesiones; en segundo término, a que, después de todo, dentro de la Universidad y/o fuera de ella somos los formadores del profesorado, y eso nos convierte implícitamente en representantes de sus intereses y voceros de sus creencias, y se espera que nos comportemos en consecuencia; *last but not least*. Reforzamos nuestras convicciones repitiéndonos las mismas cosas los unos a los otros y diciendo a nuestro público lo que, de antemano, ha venido a oír. Por supuesto, no pretendo que sea sólo eso, ni enteramente eso, pero sí que siempre hay algo de ello. En este trabajo me ocuparé exclusivamente del primer aspecto.

Lo que afirmamos vale más para otras ciencias de la educación y para otras ciencias sociales concentradas sobre ella que para la sociología, creo, pero ésta no esca-

pa al problema. En la pedagogía y sus ramas más o menos heréticas (la didáctica, la teoría, etc.), muy particularmente, parecen estar desarrollándose una suerte de interminables juegos florales dedicados a ver quién halaga más y mejor el ego colectivo del profesorado, asignándoles, a él y a su trabajo, etiquetas cada vez más complacientes: investigación-acción, profesionales críticos, profesores como intelectuales... En el ámbito de la sociología, y sobre todo de la sociología crítica, la capacidad de ser crítica parece detenerse a las puertas de la profesión. Congresos, simposia, recopilaciones y monografías llaman una y otra vez la atención, desde el mismo título, sobre las amenazas o presiones que el sistema escolar y la educación sufren desde el mercado o desde las políticas neoliberales, pero lo hacen bastante menos sobre la dinámica propia y autónoma del Estado -al que, al fin y al cabo, pertenecen tanto el derecho-obligación a la educación como la escuela pública o su profesorado- y mucho menos, o apenas nada, sobre la dinámica y los interses de la profesión docente como tal, los cuales aparecen siempre diluidos tras un discurso de defensa de la educación en general y de la escuela pública en particular.

PROPIEDAD, AUTORIDAD Y CUALIFICACIÓN

Cualquier sistema dinámico es una combinación de materia, energía e información. En el sistema económico, la «materia» son los medios de producción (instalaciones, maquinaria, materias primas, productos semitransformados, energía no humana); la «energía» es la fuerza de trabajo, la única capaz de mover a la materia, económicamente inane por sí misma; la «información» es el conocimiento (técnico y social, es decir, sobre las relaciones entre las cosas, con las cosas y entre las personas) relevante a efectos de la producción o la distribución.

En las sociedades primitivas, o en las economías de subsistencia, la materia, la energía y la información no están concentradas, sino más o menos igualitariamente distribuidas. Tanto en la caza-recolección como en la economía familiar de subsistencia (campesinado autosuficiente) o en la pequeña producción mercantil (agricultura comercial pero independiente, artesanado no monopolista, pequeño comercio no capitalista), cada cual tiene acceso a una parte más o menos suficiente de tierra u otros medios de producción, se basta con su fuerza de trabajo y domina las técnicas pertinentes. Pero, a medida que se extienden la cooperación y el intercambio, algunas personas o grupos pasan a controlar grandes cantidades de medios de producción, de fuerza de trabajo o de conocimiento. La industrialización es, en buena medida, ese proceso de movilización de grandes masas de medios de producción, grandes grupos de trabajadores, grandes dosis de saber, para la producción. Pues bien, el control diferencial de esos tres tipos de recursos: materia, energía e información, consiste, respectivamente, en la propiedad, la autoridad y la cualificación.

Hablamos, claro está, de niveles altos y relevantes de propiedad (sobre los medios de producción, no de consumo), de autoridad (sobre colectivos de trabajadores) y de conocimiento (técnica u organizativamente útil). Esa es, podría decirse, la función social de la propiedad, la autoridad y la cualificación: hacer posible la cooperación y el intercambio a gran escala.

Pero la otra cara de esta función es el poder: quienes desempeñan el papel de movilizar esos medios de producción masivos, coordinar y dirigir esas grandes cantidades de trabajo o aportar esos conocimientos complejos y escasos, ejercen un poder directo o indirecto sobre los demás implicados en la cooperación, que

pueden ejercer tanto en el proceso mismo de producción (dominación) como en la apropiación de una parte desproporcionada de los bienes y recursos producidos por ella (explotación). El Cuadro 1 resume esta triada.

CUADRO I
El sistema social y el control de los recursos

	MATERIA	**ENERGÍA**	**INFORMACIÓN**
En el sistema económico	Medios de producción	Fuerza de trabajo	Conocimiento pertinente
Control diferencial	PROPIEDAD	AUTORIDAD	CUALIFICACION
Tipo de capital	Económico	Social	Cultural
Grupo privilegiado	Burguesía	Burocracia	Profesiones

Si esto es así, el panorama no estaría constituido por dos poderes -la propiedad y la autoridad- y, frente a ellos, la ciudadanía, el pueblo llano, encabezado, al menos en relación con las cuestiones educativas, por el profesorado como vanguardia ilustrada y desinteresada. Por el contrario, tendríamos que interrogarnos también sobre ese tercer poder, y tal vez sobre él ante todo, al ser, a priori, el más específica y directamente vinculado a la enseñanza.

MARX, PASADO POR WEBER

Marx, el principal y más vehemente crítico del mercado y de la propiedad, situó en el centro de su diagnóstico de la sociedad capitalista la idea de que, en contraste con otras formas históricas, en ésta el productor había sido separado de los medios de producción. Pero, en uno de esos momentos de lucidez que se dan pocas veces en la historia de la teoría, Weber no sólo suscribió, excepcionalmente, la visión marxiana, sino que propuso extenderla a un terreno más amplio:

> Ese fundamento económico decisivo, o sea la «separación» del trabajador de los medios materiales de trabajo -de los medios de producción en la economía, de los medios bélicos en el ejército, de los medios materiales administrativos en la administración pública, y de los medios monetarios en todos ellos, de los medios de investigación en el instituto universitario y en el laboratorio- es común, como tal fundamento decisivo, tanto a la empresa político-militar estatal moderna como a la economía capitalista privada. (Weber, 1922: II, 1061)

Podríamos reducir esta serie de separaciones, o expropiaciones, a tres, refundiendo dos o tres de las de Weber y ampliando una de ellas. Primero, la separación o expropiación de los medios de producción, entre los que incluiremos el dinero –los medios de crédito– en vez de destacarlo. Segundo, la separación o expropiación de los medios de administración, entre los cuales han de incluirse los bélicos que son su *ultima ratio*. Tercero, la separación de los medios de saber, o de conocimiento, que además de la investigación, o creación de conocimiento nuevo, particularizada por el universitario Weber, incluye, y quizá antes que nada, la educación en general y la formación para el trabajo en especial, es decir, la adquisición del conocimiento ya existente. El Cuadro 2 expresa esta idea en forma esquemática.

En definitiva, se trata del control sobre los elementos necesarios para la cooperación, directa o indirecta, en la producción.

Ocupa una posición de ventaja, privilegiada y potencialmente explotadora, quienquiera que controle el nexo social y cualquiera que sea éste.

CUADRO II
Marx, reformulado por Weber

Tres procesos de separación o expropiación, según Weber		**Tres dimensiones o factores de clase**
De los medios de producción (y de crédito)	⇒	Propiedad
De los medios de administración (y de guerra)	⇒	Autoridad
De los medios (de conocimiento y de investigación)	⇒	Cualificación

No hay nada de sorprendente, pues, en que la tradición marxista haya sido esencialemente reduccionista, tendente a subsumir la crítica de la autoridad y de la cualificación en la crítica de la propiedad, al considerar los procesos atinentes a aquéllas como meros epifenómenos del proceso siempre central concerniente a ésta. La tradición weberiana, en cambio, desde el propio Weber, pasando por Lenski, hasta Giddens y Parkin y el recientemente converso Wright, ha sostenido siempre una visión multidimensional de la estratificación y el poder sociales, aunque en versiones de distinto valor.

TRES REVOLUCIONES INDUSTRIALES

Es posible que nuestro desigual bagaje tenga que ver, después de todo, con la secuencia de la aparición y el desarrollo de cada una de estas fuentes de poder y de riqueza: la propiedad, la autoridad y la cualificación. La primera revolución industrial, efectivamente, fue, sobre todo, una revolución en la escala de utilización de los medios de producción. En parte tuvo lugar sin producir una concentración de la fuerza de trabajo, que se mantuvo en buena medida como industria domiciliaria, y en parte llevó a cabo esta concentración física pero manteniendo los viejos hábitos de la organización del trabajo, como en el trabajo por contratas o cuadrillas. La segunda revolución industrial, a principios de este siglo, fue, sobre todo, la reorganización del trabajo y del capital mediante reformas organizativas como el taylorismo, el fordismo y el estajanovismo (y mediante el surgimiento de la gran corporación). La tercera revolución industrial consiste, esencialmente, en la utilización masiva de la ciencia y la técnica en el proceso productivo, en una escala y con ritmo de sustitución antes inimaginables. Esta secuencia se refleja en el Cuadro 3.

Todo el proceso de modernización económica ha sido y es, entre otras cosas, un proceso de constante cambio en los medios de producción, de organización y de conocimiento, pero cada revolución industrial ha desencadenado de manera especial la explosión de uno de los factores mencionados. No es mera casualidad que, entre las cinco mayores fortunas estadounidenses, acumuladas en poco tiempo, tres (Gates, Allen y Ballmer) deban ser atribuidas a la cualificación[2], no a la propiedad ni a la autoridad.

(2) Las dos primeras, Bill Gates y paul Allen, fundadores de Microsoft, y la cuarta, Steve Ballmer, su actual director ejecutivo. Los otros dos son un inversor, Warren Buffet, y el rey de la venta de ordenadores por correo, Michel Dell.

No se trata en origen de grandes propietarios, ni de altos directivos, aunque con ello hayan llegado a ser ambas cosas, sino de individuos que han dado con algún tipo de conocimiento que los demás no poseían y por el que estaban dispuestos a pagar, y han sabido organizarlo como un lucrativo negocio. Hace un siglo los nombres habrían sido los de los barones ladrones, DuPont, Rockefeller, Carnegie, etc., fabricantes de productos tan sólidos y pesados como el caucho, el petróleo o el acero y con la violencia privada y el poder público a su servicio.

CUADRO III
Revoluciones industriales

	PROPIEDAD	AUTORIDAD	CUALIFICACIÓN
Revol. Industrial	Primera	Segunda	Tercera
Periodo y primer escenario	Siglo XVIII Europa	Comienzo siglo XX EEUU, URSS	Final del siglo XX Global, disperso
Revoluciona la escala de	Los medios de producción	Los medios de organización	Los medios de conocimiento
Manifestación	Manufactura, mecanización	Taylorismo, fordismo	Nueva economía, empresa-red

Los maestros no son Gates, desde luego, pero creo que esta curiosidad anecdótica representa bien las tendencias actuales. Los mercados, con el capital al frente, siguen ahí; las organizaciones, con los directivos a la cabeza, también. Pero tanto en un escenario como en otro han estado siempre, están y estarán, y refuerzan progresivamente su posición, las profesiones, el sector cualificado del trabajo. También se encuentran en el mercado, porque pueden hacer valer la escasez de su conocimiento, al igual que los especuladores hace valer la escasez de su mercancía o los capitalistas la escasez de capital.

Si el argumento es cierto, las profesiones, como núcleo fuerte de las nuevas capas sociales que basan su poder en el conocimiento, serían el grupo en ascenso, aunque ello no signifique un desvanecimiento de los anteriores. Por supuesto que las ventajas basadas en ese conocimiento pueden convertirse a esos equivalentes universales que son la autoridad y el dinero. El profesional se convierte fácilmente en directivo (de ahí cierta obsesión sociológica por la *clase profesional-directiva*) y, en última instancia, en capitalista. Pero esta facilidad para transfigurarse, muy lejos de los dolores del burgués para lograr el control efectivo de la fuerza de trabajo o para hacerse con el marchamo de la cultura, indica precisamente el nuevo poder de la cualificación, no su supeditación a la propiedad ni a la autoridad.

ESTRATEGIAS GRUPALES E INDIVIDUALES

El conocimiento, la cualificación, los diplomas escolares son, como decía Weber, capacidades de mercado al mismo título que cualesquiera otras[3]. Pero también lo son las organizaciones, donde monopolios legales y de hecho, así como creencias y costumbres ya establecidas, hacen que aquéllas se constituyan, desde el principio, como jerarquías bajo el control de ciertos grupos profesionales (de los médicos en

(3) Weber, 1922: I, 246 ss.

los hospitales, de los profesores en los centros de enseñanza, de los farmacéuticos en los laboratorios...). El *entorno institucional* del que hablan los neoinstitucionalistas[4], en el que las organizaciones se toman como modelos y se imitan las unas a las otras, es, en gran medida, *el sistema de las profesiones*[5], es decir, de sus relaciones mutuas, con la sociedad global y con sus clientelas. Es un craso error identificar el conjunto de las profesiones con las profesiones liberales (medicina, abogacía, etc), pues, junto a éstas, y antes que éstas, existen las profesiones burocráticas (militares, sacerdotes, diplomáticos, diversos cuerpos administrativos, profesores...).

CUADRO IV
Estrategias de poder

	PROPIEDAD	**AUTORIDAD**	**CUALIFICACIÓN**
Grupo	Burgesía	Burocracia	Profesiones
Escenario	Mercado	Organización	Ambos
Estrategia colectiva	Liberación de la propiedad	Técnicas disciplinarias	Cierre jurisdiccional dual
Estrategia individual	Transmisión hereditaria (capital económico)	Transmisión por redes sociales (capital social)	Transmisión simbólica (capital cultural)

Cada uno de estos grupos privilegiados ha protagonizado una prolongada y tenaz pugna colectiva por afianzar las bases colectivas de su poder y por asegurar intergeneracionalmente la permanencia en el grupo, como se recoge en el Cuadro 4.

La burguesía desarrolló un incansable combate por llegar desde las formas condicionales de propiedad hasta la propiedad libre y absoluta, es decir, por desvincular a la propiedad de cualquier lazo personal u obligación comunitaria para colocarla por entero a disposición del propietario. La burocracia, pública o privada, libró y libra todavía una batalla sistemática por desplegar y desarrollar sus técnicas disciplinarias, de poder, y por autonomizarse respecto de la burguesía y del Estado. Las profesiones, por su parte, están permanentemente inmersas en un conflicto con sus empleadores y reguladores, por un lado, y con su público, por otro. Tratan, frente a ambos, de proteger las competencias que ya tienen y conseguir las que todavía no tienen, a la vez que alcanzar toda una serie de recursos, ventajas y recompensas asociados a ellas. Esta batalla jurisdiccional puede calificarse, parafraseando a Parkin, de cierre dual, pues el propósito de doble toda profesión es, siempre, usurpar aquellas competencias que controlan quienes se sitúan por encima de ella (como empleadores o administradores) y excluir de su ejercicio y de su control a quienes se sitúan por debajo (como público o clientela).

Además, todos estos grupos desarrollan, asimismo, estrategias de reproducción y transmisión generacional de sus bases de poder. La más obvia es, sin duda, la transmisión familiar de la propiedad (la herencia), no obstante haberse visto limitada ayer por mayorazgos, vinculaciones y otras instituciones y hoy por los impuestos sobre transmisiones patrimoniales y otras normas. Menos obvia es la transmisión de la autoridad, pero, sin necesidad de llegar a la detección de sagas familiares, parece poco discutible que directivos, burócratas,

(4) Scott y Meyer:
(5) Abbott, 1988.

etc., si bien no pueden legar sus posiciones a sus hijos (en otro tiempo pudieron), sí que pueden introducirlos en tramas difusas pero consistentes de influencia desde las que resulta más fácil el acceso a posiciones de autoridad, no importa que decidamos llamarlas redes sociales o, más castizamente, enchufes. En cuanto a la cualificación, resulta patente el énfasis de los profesionales, altos, medios o bajos, en transmitir su cualificación (o su nivel de cualificación) a sus hijos, por ejemplo en los notablemente altos resultados escolares de los alumnos procedentes de clases medias funcionales o en la alta presencia de hijos de profesores públicos en escuelas privadas.

LEGITIMACIONES Y CRÍTICAS

Todos los grupos privilegiados se alimentan de una visión ideológica y apologética de sí mismos que tratan de imponer a la sociedad. Propiedad, autoridad y cualificación cuentan con sus defensores y con sus críticos, ofrecen sus visiones utópicas de la sociedad y se enfrentan a la deconstrucción de su discurso por analistas hostiles (Cuadro 5). La gran diferencia no está ahí, sino en el hecho de que, siendo distinta su fuente de poder, también lo son sus posibilidades de defensa. Así como la burguesía o la burocracia siempre han necesitado de la intelectualidad para obtener legitimidad, pero no para obtener recursos ni para mantener el orden en un sentido inmediato, así, la intelectualidad, o en un sentido más restrictivo las profesiones, puede tener dificultades para obtener los recursos económicos que desea, o para reorganizar las instituciones a su antojo, pero despliega todas sus capacidades y exhibe toda su eficacia a la hora de ocultar las bases de su poder y disfrazar sus intereses como valores universales.

La burguesía se vende a sí misma a través de la ideología económica liberal, la teoría económica neoclásica, el neoliberalismo, la sacralización del mercado y todas esas colecciones de tópicos que suelen colocarse hoy bajo el epígrafe del pensamiento único (si se quiere una muestra, visítese la biblioteca de un Departamento de Teoría Económica). La burocracia lo hace a través de toda la literatura directorial, managerialista, sobre estilos de dirección, formas de estructuración, culturas organizativas, gestión de recursos humanos, y demás, en la que todo parece depender de la sagacidad de los directivos de las empresas y las organizaciones de todo tipo (para esto, nada mejor que la librería de un aeropuerto). Pero las profesiones también tienen su cantinela, y ésta suele ser la de la meritocracia. Desde la *República* de Platón (el gobierno de los filósofos), pasando por la *República pedagógica* (la III República española, recuérdese) hasta toda suerte de representaciones meritocráticas sobre la sociedad del conocimiento no hemos dejado, ni por un momento, de intentar vender la idea de que no hay otra justicia distributiva que la basada en la distribución del saber (la intelectualidad da esto en tal medida por supuesto que ya no se molesta en justificarlo, pero está implícito en su obsesión por la igualdad educativa y en sus lamentos por la falta de correspondencia entre titulación y oportunidades económicas).

Hace mucho Michael Young describió la pesadilla que sería una sociedad en la que se hubiera alcanzado el ideal meritocrático, con la consiguiente constitución de una aristocracia más o menos hereditaria del conocimiento. Y, sin necesidad de ser sociólogo crítico, el tendero puede afirmar que nacer listo no es más meritorio que nacer rico, ni ser buen alumno que ser buen trabajador, ni ser intelectualmente inquieto que arriesgar dinero. El encargado de la empresa o el representante sindical pueden argumentar que tampoco lo es menos nacer con carisma o con buenas relaciones que con dinero o inteligencia, ni ser designado por el jefe o elegido por los afiliados que ser aprobado por el maestro

o por el examinador de turno. Es decir, cada uno puede contar su vida y no sólo eso, sino incluso proponerla como compendio de virtudes y modelo de conducta universal.

En correspondencia, sin embargo, disponemos de instrumentos muy desiguales para enfrentarnos a las pretensiones de estos poderes sociales. Puesto que la autoridad sobre las personas es la forma mas antigua de poder, su crítica es también la más vieja y sólida de todas las críticas. Está en lo que podemos llamar la tradición liberal, libertaria y democrática, que en el Occidente democrático se materializa hoy, esencialmente, en una crítica frente a la intromisión excesiva del Estado y de las diversas burocracias públicas y privadas en nuestras vidas y una demanda de mayor participación en los procesos de decisión colectiva. Frente a la propiedad de las cosas, que es una forma de poder más reciente, contamos con la tradición del pensamiento comunitario, socialista y, muy especialmente, marxista, en particular la crítica del capitalismo, que, como crítica puramente negativa, mantiene en buena medida su vigencia, a pesar de su incapacidad de oponerle alternativas que, como remedio, no sean peores que la enfermedad. No debe extrañarnos que, en la representación colectiva de la sociedad que alimenta el profesorado, la propiedad pase a desempeñar el papel de malvado principal y la autoridad sólo el secundario, pues el discurso del profesorado (y el de sus portavoces) está dominado cuantitativa y cualitativamente por el funcionariado docente. Si, por el contrario, indagásemos entre otros intelectuales y profesionales más comúnmente instalados en la empresa privada, como los ingenieros, encontraríamos que el villano principal es la autoridad (la burocracia) y, la propiedad (el capital) apenas, una molestia[6]. Pero frente a la cualificación, es decir, frente al poder basado en el control del conocimiento escaso, apenas contamos con nada, pues tal control a menudo pasa simplemente por ser un puro mérito. No hay nada de extraño en ello, pues nadie lanza piedras contra su propio tejado. La intelectualidad ha estado siempre muy dispuesta a la crítica de los demás y poco a la autocrítica; y las profesiones se han sentido muy inclinadas a aplaudir la primera y poco a escuchar la segunda. No se trata sino de un caso más o menos sofisticado de combinación de una extraordinaria capacidad para ver la paja en el ojo ajeno con una no menos extraordinaria incapacidad para ver la viga en el propio.

La penuria, sin embargo, no es total. Weber, como hemos indicado, ya señaló la relevancia del conocimiento como fuente de poder tanto en el mercado (la capacidad de mercado) como en las organizaciones (las *asociaciones hierocráticas*). Ambas ideas son claramente aplicables al sistema educativo, y de hecho lo han sido con buenos y prometedores resultados. La idea de que las cualificaciones (sean adquiridas o innatas) son una fuente de ventajas en el mercado de trabajo ha sido particularmente desarrollada por los autores que forman lo que ha venido a llamarse la corriente *credencialista,* quienes, desde sus versiones más o menos suaves y eclécticas, como Parkin[7], hasta las más radicales y extremas, como Collins[8], ha insistido en el papel de los títulos escolares como instrumentos en la pugna individual y colectiva por el poder y los recursos. Las similitudes entre la escuela y la iglesia, entre la docencia y el sacerdocio, han sido señaladas por autores como Bourdieu. Además, contamos ya con un importante acervo literario sobre

(6) Esta era una vieja tesis de Alvin Gouldner.

(7) Parkin, 1984.

(8) Collins, 1979.

las profesiones, el proceso de profesionalización y el poder profesional, tanto como relación vertical entre la profesión y el público (piénsese, por ejemplo, en Larson)[9] cuanto como relación horizontal entre unas profesiones y otras (en especial, Abbott)[10]. Quizá no esté de más recordar que una de las críticas más feroces que se han hecho al sistema escolar, la de Ivan Illich, descalificada desde el neomarxismo como neoliberalismo disfrazado, no culpaba de los problemas de éste al Estado sino a la voracidad de las profesiones (en el mismo sentido iba su crítica del sistema sanitario).[11]

CUADRO V
Apología y crítica de los tres poderes

	PROPIEDAD	**AUTORIDAD**	**CUALIFICACIÓN**
Apología	Tª neoclásica y neoliberalismo	Marxismo y managerialismo	Estructural-funcionalismo
Utopía de orden	La mano invisible	Ingeniería social	Gobierno de los sabios
Utopía meritocrática	Mercado y sistema de incentivos	Democracia y selección de los	Escuela y selección de los mejores
Crítica	Socialismo	Liberalismo	Credencialismo
Referentes	Marx	Mill	Weber

CONCLUSIONES

Con estas líneas, no pretendo, desde luego, estar proponiendo un nuevo paradigma para la sociología de la educación, pero sí llamar la atención sobre un necesario cambio de acento que podría resumirse así:

- La cualificación debe ser considerada como forma y fuente de poder económico y social, al mismo título que lo son la propiedad y la autoridad, aun cuando, a renglón seguido, deban señalarse las diferencias.
- Aunque la cualificación comprende una gama de fenómenos más diversa, desde el trabajo cualificado no monopolista (v.g. los antenistas) hasta las cualidades naturales especiales con valor de mercado (v.g. los artistas), su núcleo fuerte está en las profesiones y en el proceso de profesionalización.
- La presencia de las profesiones altera la relación entre las organizaciones y el trabajo. Mientras que la propiedad y la autoridad suelen imponerse sobre el trabajo no profesional, como sucede en ese tipo específico de organizaciones que son las empresas., el trabajo profesional, por el contrario, suele ser quien se impone a las organizaciones, como sucede en las instituciones (escuelas, hospitales, administraciones...).
- Puesto que las profesiones se caracterizan por un elevado grado de autonomía a la hora de determinar el

(9) Larson, 1977.
(10) Abbott, 1988.
(11) Illich, 1973, 1974.

objetivo y el proceso de su trabajo, el análisis de las instituciones (en particular la escuela) ha de centrarse en gran medida en el análisis de las estrategias profesionales (en particular el profesorado).

- Este cambio de énfasis puede contemplarse como parte de un desplazamiento de la atención de la estructura a la acción, de la macro a lo micro, de los determinantes estructurales a las estrategias individuales y colectivas, pero debe verse, ante todo, como una consecuencia de la especial naturaleza de las instituciones y de las profesiones, que resulta imprescindible captar para abordar el análisis de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, A.: *The system of the professions,* Chicago, UCP, 1988.

EHRENREICH, B. y EHRENREICH, J.: «The professional-managerial class», *Radical America XI,* 2, 1971.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La perspectiva sociológica,* Madrid, Tecnos,1988.

GIDDENS, A.: La estructura de clases de las sociedades avanzadas, Madrid, Alianza, 1979.

ILLICH, I.: L*a sociedad desescolarizada,* Barcelona, Barral, 1974.

ILLICH, I.: «The professions as a form of imperialism», *New Society XIII,* 633-635, 1973.

LARSON, M. S.: *The rise of professionalism: A sociological analysis,* Berkeley, The U. of California P, 1977.

PARKIN, F.: *Marxismo y teoría de clases,* Madrid, Espasa-Calpe, 1984.

SCOTT, W. R. y MEYER, J. W.: *Organizational environments: Ritual and rationality,* Beverly Hills, Cal., Sage, 1983a.

SCOTT, W. R. y MEYER, J. W.: «The organization of societal sectors», en W.R.

SCOTT y J. W. MEYER.: Organizational environments: *Ritual and rationality,* Beverly Hills, Cal., Sage, 1983b.

WEBER, M.: *Economía y sociedad,* México, FCE, 2 vols., 4ª ed., 1977.

WEBER, M.: *Ensayos de sociología contemporánea,* Barcelona, Martínez Roca, 1972.

WRIGHT, E. O.: *Classes,* Londres, Verso, 1985.

VALORACIÓN DEL IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

ANTONIO FERNÁNDEZ CANO (*)

RESUMEN. Este ensayo indaga una cuestión harto controvertida cual es comentar, dilucidar y valorar, en definitiva, el impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. En primer lugar, considera los tipos posibles de impacto según la dimensión afectada, centrándose después en tres visiones históricas de la relación que se plantea (optimista, pesimista y moderada). Se discute las racionalidades, tanto legítimas como ilegítimas, de la pesimista opinión actual prevalente que considera que el impacto de la investigación sobre la práctica docente es nulo o muy bajo. Para terminar, se ofrecen una serie de recomendaciones de mejora para conectar más estrechamente investigación y práctica, y las plausibles consecuencias positivas que auspiciaría tal acercamiento.

INTRODUCCIÓN

Entendemos por investigación educativa [desde ahora abreviadamente IE] la tarea humana que, con la ayuda de la herramienta del método, trata de describir, explicar, predecir, controlar, interpretar y/o transformar la realidad educativa. Aquí, se incorporarán las diversas funciones de la IE según el paradigma desde o para el que se trabaje.

Cuando la IE cumple algunas de las funciones anteriores, decimos que ésta ha producido *impacto*. Detectar, enjuiciar y valorar, en definitiva, ese impacto sería una de las tareas de la herramienta metodológica, a la par que diseñar investigaciones. La valoración del impacto de la IE entraña una cuestión eminentemente metodológica cargada de complejidad conceptual y de juicios de valor, no siempre universalmente aceptados; en consecuencia, no es aventurado afirmar que, en pocas disciplinas y campos, el impacto de la investigación se presenta como un fenómeno tan problemático como lo hace en educación.

La producción investigadora estará sometida a juicios de valor tanto de agentes internos (los propios de la comunidad investigadora) como externos (políticos y público «pagado»" en general) suscitando preguntas legítimas, tales como: ¿Cuál es el valor de I+D en educación? ¿En qué tipo de I+D debe gastarse nuestro dinero? ¿Qué es lo verdaderamente aprovechable del binomio I+D? ¿Quién se beneficia de la investigación? ¿Cómo los diferentes grupos de prácticos pueden acceder a ese conocimiento y valorarlo críticamente? ¿Cuál es la capacidad de los prácticos para acceder a los productos de I+D? ¿Cómo mejorar la accesibilidad de los prácticos a I+D?

(*) Universidad de Granada.

Fecha de entrada: 01-06-1999 Fecha de aceptación: 06-07-1999

Por otro lado, la IE, sus agentes e instituciones, deben demostrar su utilidad y necesidad para la sociedad que la financia, estando, entonces, sometida a un continuo escrutinio sobre su credibilidad. Si algo caracteriza a la investigación educativa en todos los países ha sido la constancia con que ha estado sometida a múltiples críticas tanto internas como externas. Y es que si las propias instituciones educativas ven que su eficacia se cuestiona con saña aviesa, en el sentido del poco impacto que tienen éstas sobre el desarrollo personal de sus alumnos, no lo iba ser menos la misma investigación.

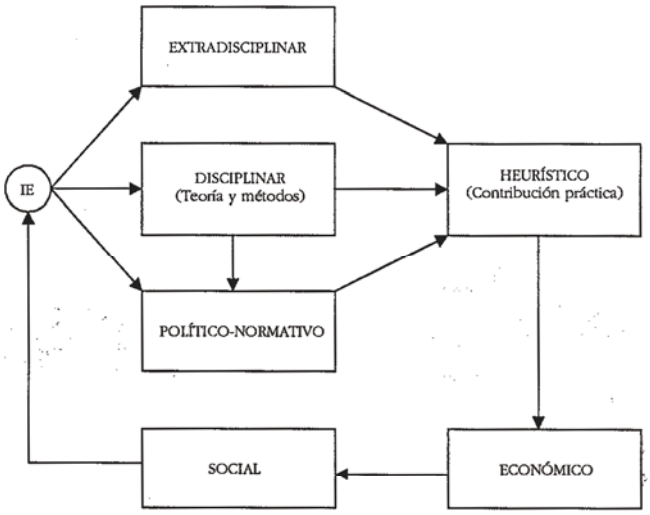
Pero no hay que magnificar las expectativas, ni exigir demandas tan amplias a una actividad humana que, aunque con 100 años de vida, arranca con cierta consistencia a partir de los años 60. La investigación no podrá resolver todos los problemas, aunque sí irá obteniendo éxitos parciales a la vez que analiza, problematiza (suscita nuevas cuestiones) y aporta perspectivas originales.

TIPOS DE IMPACTO

El impacto de la IE sobre la realidad educativa admite diversas categorizaciones. A saber, según el tiempo que tarde en actuar, se habla de impacto a corto o largo plazo. Se acepta, basándose en estudios de seguimiento retrospectivo (*tracing studies*), que la investigación básica tiene un mayor impacto a largo plazo, en tanto que la investigación aplicada opera más contundentemente a corto plazo.

Pero sin duda, la categorización fundamental de los tipos de impacto radique en el ámbito donde actúa haciéndola entonces creíble. Fernández-Rañada (1995, p. 39) y Colás (1997) indican que el impacto de la IE debe entenderse de modo multidimensional e interactivo, en el que las dimensiones afectadas son de corte muy diverso: político, profesional, científico, cultural y social. El impacto de la IE bien podríamos diversificarlo según ámbitos o dimensiones dados en la siguiente tabla:

TABLA I
Tipos de impacto de la Investigación Educativa



- *Disciplinar o propiamente científico*: Sobre la estructura de la propia disciplina, trata de consolidarla como un corpus de conocimiento conformado por teorías consistentemente falsadas. Además, la IE impronta sobre la cultura científica a nivel de metodologías de la investigación y en los propios agentes productores de investigación configurando temáticas (agendas para la investigación) y contribuyendo a cambios paradigmáticos que auspicien una nueva realidad científica.
- *Extradisciplinar*: Sobre disciplinas afines a la que se investiga o incluso sobre otras más tangenciales, p. ej.: los ordenadores impactan sobre la educación, a través de lo que ha venido a denominarse Enseñanza Asistida por Ordenador, pero tal producto tecnológico se generó tras la investigación en disciplinas muy ajenas al campo de la educación.
- *Político-normativo*: Sobre normas y estándares de carácter reglado (*policy-making*) que venían comúnmente aceptándose, pero que tras IE deben reconsiderarse. Decisiones político-normativas podrían venir informadas por la investigación previa; al fin y al cabo, una de las contribuciones más valiosas de las ciencias educativas es informar las decisiones. En este sentido, habrá que esperar del neonato Instituto de Calidad y Evaluación (INCE, 1997) informes fundamentados sobre indicadores evaluativos de calidad que fertilicen la toma de decisiones sobre el sistema educativo español.
- *Social*: Sobre cambio sociales y estructurales que afectan a organizaciones y colectivos docentes relativos a la gestión, administración, dirección y promoción de tales estructuras humanas.
- *Económico*: Sobre el mercado, la competitividad, los recursos y otros componentes de corte económico insertos en la realidad educativa.
- *Heurístico*: Sobre el aprendizaje, el cambio de conducta y la práctica docente de los individuos protagonistas. Tal impacto se entiende como la *contribución práctica de la IE*, y es de una importancia pedagógica capital ya que realza la vertiente heurística o resolutoria de problemas educativos que la IE puede resolver y a los que el práctico debe hacer frente en su labor cotidiana. El desempeño profesional se mejorará mediante el empleo de prácticas docentes que auspicien la mejora educativa, la innovación justificada y el cambio positivo. El impacto profesional se diversifica en impacto sobre los contextos educativos, sobre el pensamiento del profesor y sobre la cultura educativa para confluir ambos en una intervención docente fundamentada. La IE se convierte entonces en guía para la acción de mejora de la praxis cotidiana en docentes informados. Es evidente que sería deseable una fuerte conexión de esta dimensión con la teórica o disciplinar ya que la IE permite generar una base teórica que, aunque siempre de modo limitado, posibilite planificar, analizar, controlar, apoyar, reflexionar y comprender mejor la práctica educativa; estimo que tal vinculación está aún poco consolidada.

Considerar el impacto de la IE sobre cada uno de estos ámbitos es una labor ingente e interesante de acometer, sobre todo para los propios investigadores educativos, y para la que se dispone de una serie de métodos que van desde la revisión por pares hasta el análisis cientimétrico (véase, p. ej., Fernández Cano, 1995a); pero para una audiencia de prácticos o futuros prácticos, el ámbito central (impacto heurístico) probablemente sea de máximo interés. En él se centrará esta exposición, pero antes se aclararán dos términos clave

que se usan profusamente. ¿Quiénes son los prácticos? Por este orden, maestros o profesores, administradores o directores y, en última instancia, *policy-makers*. ¿Quiénes son investigadores? Aquellos que concibe su rol como resolutores de problemas, de tipo teórico o práctico, y que tratan de asesorar a los prácticos en lo que deben hacer. Más adelante se verá que tales roles no son tan tajantes como a primera vista se presentan.

IMPACTO DE LA IE SOBRE LA PRÁCTICA

Reflexionemos, por un momento, lo que significa la investigación científico-técnica para la práctica y el ejercicio profesional. En ciertas profesiones y disciplinas de alto status científico y en profesiones con elevado prestigio social se detecta fácilmente un fuerte vínculo entre investigación y práctica. Sin embargo, una de las críticas más extendidas a la IE, tanto española como su homóloga mundial, es su ausencia de impacto sobre la práctica docente y, en consecuencia, de la baja reputación de aquella. De aquí que algunos autores hablen de la horrible (*awful*) reputación de la IE (cf. Kaestle, 1993)[1].

La preocupación en la comunidad de investigadores educativos por la repercusión práctica de sus estudios es incuestionable y viene de antiguo. Ya en 1969, la *National Academy of Education* americana (véase el informe en Cronbach y Suppes, 1969) emite algunos modos sobre cómo las profesiones educativas podrían hacer un uso más efectivo de la investigación y de la sapiencia derivada de ella para mejorar la instrucción en el aula y la administración de las escuelas. Notable fue la polémica entre Kerlinger (1977), Slavin (1978) y Schubert (1980) tratando de dilucidar la influencia de la IE sobre la práctica. Todo el *Anuario Mundial de Educación* del año1985 estuvo dedicado a la relación entre investigación, política y práctica (Nisbet y Nisbet, 1985). Esta preocupación por el impacto de la IE sobre la práctica se ha venido manteniendo; así, las diversas entradas de la sección I-e de la segunda edición del *Manual Internacional de Investigación Educativa* (Keeves, 1997) tocan aspectos plenos o parciales, relacionados con la cuestión que aquí se discute.

Con el paso del tiempo se han perfilado tres opiniones o visiones del impacto de la IE sobre la práctica docente y que se exponen a continuación:

VISIÓN OPTIMISTA

Esta visión optimista reconoce un alto impacto de la IE al permitir un mayor conocimiento del campo de la educación, pretendiendo y esperando, a la par y un tanto ingenuamente, que la IE producirá respuestas netas y tajantes a problemas complejos. Esta concepción animosa fue propia de los primeros tiempos de los pioneros que abrazaron un positivismo primario e ingenuo en los que, se pensaba que, el rol técnico del investigador podría avanzar declaraciones objetivamente válidas sobre la realidad educativa. Había una fuerte esperanza y convicción en el descubrimiento de leyes naturales que informasen científicamente las bases de la práctica pedagógica. Rein (citado por Weinert, 1997) manifestó: Sólo hay un modo en que la enseñanza se corresponda con la naturaleza: seguir cuidadosamente las leyes de la mente humana y disponer de todo según estas leyes. La obtención de procedimientos instructivos adecuados se derivará del conocimiento y de la intuición de estas leyes (1893, p. 107).

(1) Gene Glass (1992), padre del metaanálisis, ironizaba al decir que los abundantes informes de IE eran sólo un diminuto ladrillo del edificio de la revista Journal of Unread Research (Revista de Investigación No Leída) para manifestar la escasa difusión, lectura, asimilación y utilización, en definitiva, el nulo impacto de la IE.

Visión moderada

Reconoce el inmenso potencial de la IE para mejorar las condiciones de la realidad educativa aunque el impacto de aquella haya sido lento y limitado. Weinert (1997) manifiesta que después de 100 años de IE no hay aún acuerdo sobre sí, cómo o bajo qué condiciones la investigación puede mejorar la práctica. Se cuestiona, en definitiva, si las ciencias pedagógicas pueden realmente contribuir a la solución de los problemas educativos verdaderos.

Visión pesimista

Iguala impacto con mejora. Los proponentes de esta posición reconocen el rápido crecimiento de la IE, exponencial según el patrón propio del desarrollo de la ciencia, pero los aportes de la investigación a una auténtica mejora han sido nulos ya que las mejoras en el aprendizaje y las conductas de los alumnos como resultados de la labor investigadora son difíciles de demostrar. La IE se percibe, desde esta visión, como algo frío y aproblemático, e incluso, cuestionable éticamente ya que la práctica analítica, en la que ciertos procedimientos «científicos» se basan (la experimentación por la manipulación que ésta conlleva), ha devaluado las vidas y la experiencia práctica de los participantes. Biddle (1996) comenta con acritud con respecto al caso norteamericano esta serie de sentencias parangonables a nuestro contexto:

> ....la mayoría de tales prácticas [educativas] están tan enraizadas en el hábito, la historia, en rasgos estructurales de la escolaridad, en la necesidad de hacer frente a problemas inmediatos o a ideas motivadas políticamente para hacer una «reforma» [comillas en el original] educativa... A causa de esta falta de evidencia investigadora, las políticas quedan bastante lejos del ideal, son a menudo equívocas, derrochadoras, contraproductivas o destructivas (p. 13).

Pese a los notables esfuerzos realizados, a los prácticos les sigue siendo difícil identificar o aplicar la evidencia de la investigación académica tradicional. Dockrell (1983) señalaba que cuando los prácticos acceden a la investigación es probable que se les susciten ciertas confusiones entre la especulación y lo probado, entre hallazgos precisos e impresiones vagas, entre conclusiones generalmente válidas y resultados aplicables, ya que no son conscientes de las limitaciones específicas del estudio leído.

Esta visión pesimista parece ser la prevalente hoy día; hasta el punto de que el renacimiento y consolidación del paradigma crítico, con sus metodologías colaborativas, participativas, de investigación-acción, sería en parte debido a la crisis del modelo «cientifista», al presuntuoso y vano rol «expertista» del investigador y al culto metodolátrico que tal modelo auspició. Desde este enfoque crítico se vienen realizando nuevas ofertas metodológicas más ajustadas a la materia o cuestión que se trata de iluminar, influir o resolver. Al mismo tiempo, se critican muchos de los estándares de adecuación metodológica utilizados en otros enfoques, afirmando que tales estándares son contrarios a la propia práctica.

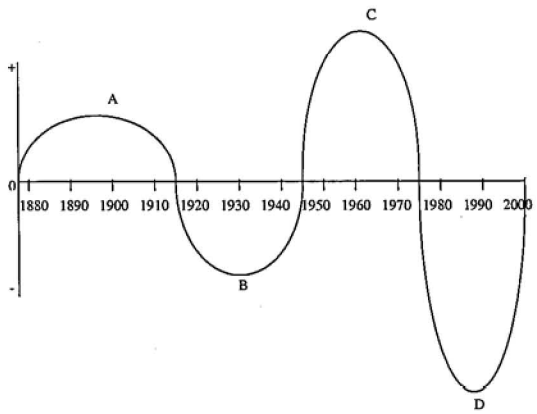
Sin embargo, aunque el enfoque crítico ha conseguido dinamizar el acercamiento investigación-práctica, también ha mostrado sus limitaciones para contribuir a una mejora de la práctica pues no ha conseguido generar un *corpus* de sapiencia pedagógica con el que resolver cuestiones íntimamente educativas. Términos clave como reflexión, práctica juiciosa, construcción compartida, colaboración, pensamiento crítico, proceso dialéctico, investigación-acción, autonomía o profesionalismo asociado a la promoción del desarrollo personal están llenando la literatura pero uno tiene la melancólica impresión de que el limitado impacto de la IE sobre la práctica persiste. Incluso desde el paradigma interpretativo, y utilizando métodos eminentemente cualitativos, se advierte una preocupación por la facilitación

de la práctica iluminando el significado de las acciones docentes (Eisner, 1991). Y es que todos los enfoques paradigmáticos en IE pretenden que los hallazgos propios que originan tienen un notable impacto, bien directo o bien potencial, sobre la práctica.

Una apreciación del impacto de la IE, altamente personalizada aunque basada en cierta evidencia histórica, viene dada en el grafo de la tabla II. En él podemos observar como la visión del impacto de la IE ha evolucionado a lo largo de los últimos 120 años de existencia de ésta, siguiendo el modelo clásico de J. B. Vico, de «*corsi e ricorsi*». A un período de optimismo y fe en un alto impacto de la IE, le sigue un período de pesimismo. Podemos caracterizar cuatro etapas bien definidas basándonos en una serie de hitos relevantes que jalonan cada uno de esos desarrollos.

TABLA II

Percepción del impacto de la IE sobre la práctica en el período 1880-2000



Etapas	Hitos relevantes
A: Trabajos de los pioneros: Experimentación y práctica.	* Estudio de Ebbinghaus (1885) sobre la memoria y aprendizaje. * Trabajos de Rice (1894) sobre ortografía y práctica masiva. * Publicación de *Zeitschrift für Pädagogik* de Meuman (1900). * Escala de inteligencia de Binet y Simon (1905).
B: Los modelos estadísticos y mentalistas: Entronización del rol expertista.	* Trabajo de Thorndike (1913) sobre tests mentales. * Fisher publica *Statistical Methods for Research Workers* (1925). * Realización del *Eight-Years Study* (1933-41).
C: Escuela efectiva e igualdad de oportunidades: Esperanza en el dirigismo político de la práctica.	* Corey publica *Action research to improve school practices* (1953). * Alta inversión generalizada en IE (p. e. en EEUU a través de la *Cooperative Research Act*, 1954). * Creación de instituciones de IE (Max Planck, 1964; Institute Pedagogique National, 1967; ICEs, 1969; ...). * Reformas escolares (Plan Longevin-Wallon en Francia; escuela comprehensiva en Reino Unido; Suecia, Alemania...). * Informe Coleman (1966): los primeros cuestionamientos.
D: Guerra de paradigmas: Reconocimiento de la importancia de la práctica a nivel micro.	* Proclama contrapositivista de Cronbach y Campbell en la reunión anual de la APA (1974) en Los Angeles. * Disponibilidad progresiva de ordenadores personal (1984-...): Fe renovada en el modelo tecnológico-expertista. * Occidente descubre a Vygotsky y al constructivismo ruso (1956). * Hacia un complementarismo metodológico.

RACIONALIDAD LEGÍTIMA DEL NULO O BAJO IMPACTO DE LA IE SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Se han venido aportando una serie de razones, más o menos fundadas y/o más o menos legítimas, sobre el escaso, limitado y tardío impacto del IE sobre la práctica docente. Reconforta poco el constatar que algunas de estas razones parecen bastante contundentes y más cuando se denota el casi inmediato impacto de la investigación científico-técnica en la práctica de otros profesionales al actuar éstos como consumidores juiciosos. ¿Por qué entonces ésta profunda desconexión entre investigación y práctica educativas? Podrían aportarse las siguientes razones que considero como bastante legítimas:

Dicotomía cultural

La dicotomía entre las micro-culturas (la del investigador y la del práctico) que han venido, no ya enfrentándose, sino, peor aún, ignorándose. Se habla de la existencia de un abismo entre trabajo científico y práctico basándose en dos tipos diferentes de *ethos*. Los investigadores están más preocupados por cómo sus informes son recibidos en la comunidad nacional o internacional de su área de especialización que por otros potenciales usuarios, o sea, por su reputación académica. Para el investigador, lo primordial es publicar, de ahí la sentencia «Publicas o pereces»; una vez que su estudio ha obtenido aprobación, rápidamente pierde interés por el destino que tengan sus hallazgos e incluso, tiende a mirar con escepticismo la popularización.

Las coordenadas temporales y espaciales de ambas microculturas son muy distintas. El investigador se toma largos períodos de tiempo para desarrollar un estudio (se comenta, que al menos, 6 años de promedio). La relevancia de la cuestión que indague estribará en la potencial contribución de la respuesta al conocimiento fundamental. Por el contrario, el práctico debe hacer frente a problemas cotidianos más perentorios a los que es acuciante dar respuesta. Para los prácticos, la investigación es algo casi totalmente pragmático: un instrumento para lograr una meta. En los investigadores, la IE es un fin primordial que puede llevar al abandono de otras funciones y cuya autonomía académica, como investigador, trata de mantener y guardar con celo y ansiedad.

Ante esta tesitura, algunos de los que hemos pertenecido separadamente a ambas culturas hemos percibido tal dualidad como una escisión esquizoide, sensación que aún pervive cuando hay que compaginar congruentemente docencia con investigación como profesor universitario. Tal antagonismo ha tenido como consecuencia que los problemas que se investigan difieran de los problemas que preocupan a los prácticos. En general, y siguiendo a Cronbach y Suppes (1969, pp. 19-27), los investigadores han estado más preocupados por teorías descriptivas (¿qué sucede?) orientadas a la conclusión; en tanto que, la preocupación central de los prácticos es de corte prescriptivo (¿qué hacer?) orientada a la decisión. Este antagonismo ha ocasionado que, tanto a nivel de contenido como de preocupación, los prácticos se hayan visto excluidos o, peor aún, se ha devaluado su conocimiento íntimo y sus modos de conocer. La sima que separa ambas microculturas podría agrandarse si se acepta la concepción unívoca de la práctica educativa como un arte, una destreza, una sutil maña, altamente personalizada y sin consideración científica alguna. Esta posición no es nueva, ya en 1899 William James en sus *Charlas a maestros sobre Psicología* subrayó que la educación era un arte, no una ciencia, y que, por tanto, no se podían deducir esquemas y métodos de enseñanza para su aplicación directa al aula. Se ha llegado incluso a mantener con alta perversión que hay más sapiencia pedagógica en

la sesera de un buen maestro que la contenida en todas las revistas de IE.

Ausencia de un modelo de cambio educativo

La IE ha adolecido de una potente teoría del cambio, consustancial al fenómeno educativo, con la que tratar las múltiples complejidades (técnicas, políticas, normativas, etc.) que todo cambio entraña. Dicha teoría del cambio debería considerar el hecho, que hoy se viene ignorando, de que los interesados y afectados son actores educativos sin relevancia, sin poder, de que muchos de los factores relevantes para la resolución de un problema escapan del control, tanto de prácticos como de investigadores, o que los hallazgos investigacionales son sólo uno de los múltiples factores que determinan la práctica docente.

La *National Academy of Education* (1991) americana identificaba una serie de preocupaciones básicas en la organización de la IE, insistiendo en que la falta de una visión renovadora de la educación conllevaba la tendencia a realizar estudios de poco impacto sobre la práctica ya que éstos se acometían a pequeña escala, a corto plazo, fragmentados y no interconectados, y escasamente longitudinales (p. 32).

Complejidad del campo de la educación

Una dificultad añadida es la propia complejidad del campo de la educación en el que precipitan múltiples y muy diversas disciplinas. Cada disciplina trae consigo sus métodos, contenidos, antecedentes y principios. Simultanear e integrar tales disciplinas, con sus agentes respectivos, no siempre bien avenidos e incluso en conflicto, en un corpus coherente y no sesgado es un reto pendiente que exige una labor de recapitulación y reconceptualización no fácil de realizar. En este sentido, es sintomático la falta de tradición en investigación no ya multidisciplinar e internivelar, sino incluso colegiada, y la ausencia de equipos consolidados que publiquen sus trabajos colectivamente. Las bajas tasas de multiautoría para la IE española, que apenas alcanza un valor promedio de 2 autores/estudio (cif. Fernández Cano y Bueno, 1998), nos recuerdan más el inveterado individualismo del origen histórico-humanista de la IE que su pretensión de un futuro procientífico.

Dificultades en la difusión

Los procesos de diseminación, difusión y utilización de la IE han sido lentos, débiles y llenos de dificultades, fracasando en términos de alcance y acceso al mundo de la praxis. No se trata de que el paso temporal entre génesis de la investigación y su difusión sea demasiado amplio (se habla de decenas de años) sino que incluso no ha existido tal difusión. El nivel de lectura de las revistas científicas es bajísimo (apenas el 1% de sus potenciales lectores). El objetivo final de una revista es su publicación, certificando en un cierto modo notarial la propiedad intelectual de sus contenidos o artículos, cuando su fin más bien debiera el ser leída, extensa y profusamente. Mientras tanto, los prácticos han venido extrayendo su conocimiento, según orden de importancia, de la propia práctica, de lecturas en libros de texto, de conversaciones con sus colegas y, en última instancia, de revistas de difusión; escasamente leen revistas científicas o acuden a reuniones académicas.

En el fondo, la relación laxa entre IE y práctica docente podría subyacer también en el fracaso del modelo de I+D, propio de la industria, que se ha venido utilizando ya que éste asumía una relación casi lineal-casual entre investigación fundamental, aplicación, desarrollo de prototipos, producción masiva y diseminación en el campo. Pronto aparecieron las frustraciones, las acusaciones mutuas de hallazgos inútiles o de incompetencia conservadurista. El fracaso de ese

modelo podría obedecer a diversas razones aunque, primordialmente, se olvidó que la IE esta imbuida de valores, es dependiente de convicciones ideológicas y opera bajo supuestos altamente personalizados.

AUSENCIA DE UN LENGUAJE COMÚN

El lenguaje comunicador de la IE ha sido esotérico debido en gran medida a la perniciosa asociación de la experimentación, como método, con arcanos análisis de datos centrados en la significación estadística. Si el lenguaje científico, idealmente, trata de servir a la precisión y al rigor, para los prácticos, aquel no pasa de ser una jerga vacía y soporífera. Por otro lado, hay una insidiosa y oscurantista creencia dentro del mundo científico que considera que la calidad de un trabajo está en relación inversa al número de personas capaces de entenderlo; o sea que la divulgación conduce inexorablemente a pérdida de calidad, a la banalidad. Sin embargo, estamos con Martín Pereda (1995) cuando afirma que: «Las ideas sólo son fructíferas cuando se contrastan con las de los demás y ese contraste sólo se produce cuando se dan a conocer». He aquí uno de los grandes retos de la investigación educativa: su apertura continua a prácticos, e incluso a laicos, presentando en un lenguaje claro y sencillo, mas no distorsionado ni embaucador los hallazgos investigacionales. Brunner (1983) ya afirmaba al respecto:

> El gran fallo de la investigación educativa ha sido debido precisamente a la *ausencia de debate público* [cursiva en el original]... ya que la investigación educativa opera deficientemente desde dentro (p. 40).

Además, la alfabetización investigacional de los prácticos es casi nula. Esta ausencia de un lenguaje común no ha facilitado una fluida y directa comunicación y colaboración entre ambos estamentos. No ha existido la deseable catalaxia o interacción de perspectivas entre sendas audiencias para desarrollar la credibilidad pública en los beneficios de la IE.

RACIONALIDAD INADMISIBLE DEL BAJO IMPACTO DE LA IE SOBRE LA PRÁCTICA

Pero a su vez, hay también una serie de razones, que estimo como ilegítimas, generadoras también de la visión negativa del nulo impacto de la IE sobre la praxis docente; entre ellas podríamos enunciar:

GUERRA ENTRE PARADIGMAS

El conflicto entre aspectos metodológicos y epistemológicos se ha visto como una frustración que imposibilita el adecuado desarrollo de propuestas concretas para investigar, culpabilizando entonces a la propia naturaleza «blanda» de la IE. La guerra entre paradigmas se ha percibido como algo destructivo y empequeñecedor y no como un proceso inexorable y fructífero propio del crecimiento de la ciencia. Hoy día, aún se tiene la sensación de que los esfuerzos por un deseable complementarismo metodológico y por un mayor nivel de sofisticación comparable al de las ciencias «duras», han fracasado ante la beligerancia de los nuevos enfoques dados en las metodologías feministas, antirracistas y multiculturales contra los enfoques clásicos. Como se afirma en Fernández Cano (1995b), la estéril y sangrante polémica entre métodos cualitativos y cuantitativos ha sido una rémora para el bajo impacto la IE y para su bajo status científico. No se ha sabido ver que la dualidad metodológica es, en definitiva, la doble cara de la ciencia, como en el mito de Jano, con su lógica del descubrimiento proinductivista y su lógica de la verificación prodeductivista.

INTERFERENCIAS POLÍTICAS

La IE se torna sospechosa a causa de su naturaleza crítica para la mayoría de regímenes y administradores. Los conservado-

res la observan como radicalismo subversivo que subvenciona a la izquierda, se le manifiesta como algo radical porque va a la raíz del problema. Para los progresistas, la IE se cuestiona indistintamente por revisionista, inquisitiva, impaciente, evangelizante y, en última instancia, como una herramienta de la derecha.

La posición de políticas conservadoras que han igualado investigación educativa con reforma política, han tratado de reducir fondos presupuestarios para la investigación de la educación pública. Por otro lado, la presunción ingenua de políticas progresistas que, tras igualar torpemente, innovación, investigación y mejora, han tratado de cambiarlo todo para que, en última instancia, no cambie nada. Además, estas políticas han sido poco rigurosas en el planteamiento y evaluación de sus presupuestos investigadores dejando su desarrollo a un voluntarismo inoperante.

A estas consideraciones habría que añadir la presuntuosa creencia de muchos ciudadanos (y de políticos, naturalmente) de que son expertos en temas educativos y tienen poco interés en verificar la escasa evidencia empírica de la mayoría de sus falsas concepciones (*misconceptions*). Husén (1997) comenta que:

> Los políticos, incluso, pueden rechazar o descartar evidencia si esta no apoya sus visiones prevalentes en la controversia política. Los políticos, al igual que los abogados defensores, tienden a seleccionar la evidencia que ellos interpretan como apoyatoria de sus visiones o que legitimiza su «posición prefabricada» [comillas en origen] (p. 252).

LIMITACIONES PRESUPUESTARIAS

Lejos han quedado ya los años de bonanza presupuestaria (los 60 para los países avanzados, los 70 para España) en que abundantes sumas de dinero se dedicaron a IE. Hoy día, la escasez del presupuesto destinado a IE es tan grande que, en el fondo, se está «condenando a la víctima». En el caso español, y según datos de la UNESCO (1998), en 1996 se dedicó el 0.76 % del PIB a investigación, frente a una media europea de 1.83 % del PIB. Evidentemente, más modesta es la asignación a la investigación en ciencias sociales y, me atrevo a firmar, aunque no dispongo de datos, que pírrica la subvención dedicada a IE.

Por todo ello, asombra que reformas relativas a la gestión del aula o a tratamientos didácticos específicos se hayan generalizado sin que estudios básicos preliminares, que a veces estaban en curso de realización, aparecieran. El proceso de reforma, que auspicia determinadas prácticas, se lanza sin un examen riguroso y completo de sus posibles efectos. Y peor aún, las cuestiones a resolver se sumergían en investigación como una táctica dilatoria o distractiva.

MEJORANDO EL IMPACTO DE LA IE SOBRE LA PRÁCTICA

Se han venido proponiendo una serie de determinaciones y consideraciones para acercar ambas microculturas y que el impacto de la IE sea el mayor posible (véase Gitlin, 1990; Hallinan, 1996; Robinson, 1993). La evidencia para estas determinaciones es limitada y fruto, en la mayoría de los casos, de la intuición, el sentido común o la experiencia personal. Conectar hallazgos investigacionales y práctica educativa sigue siendo un reto digno de investigar y para el que se proponen soluciones hipotéticas del tipo siguiente:

APROXIMACIÓN INTERCULTURAL

Es preciso un acercamiento entre microculturas manteniendo un diálogo sostenido pero reconociendo la tensión dialéctica esencial entre ellas, la necesidad de mediadores específicos y la autonomía relativa de ambas. Tal aproximación pasa porque los investigadores aporten evidencia concluyente sobre sus hallazgos; y aquí, la investigación de síntesis, tanto cuantitativa o

metaanalítica como cualitativa o multivocal, puede sernos de gran utilidad para aportar evidencia contundente, que no definitiva. Está científicamente reconocido que, para que se produzca innovación relevante, es preciso un amplio *corpus* de conocimientos a sintetizar. Tal conocimiento de síntesis ya está disponible; véase p. ej., la revisión de estudios de síntesis de Walberg (1986), el informe de divulgación del *US-Department of Education* (1986), el estudio de Wang y otros (1993) sobre el conocimiento base para facilitar el aprendizaje escolar, y las múltiples síntesis que aparecen en la *Review of Educational Research*. Acercar ese conocimiento a los prácticos para que éstos lo utilicen en su desempeño, es la gran tarea.

Difusión para la popularización

Es necesario aumentar el nivel de lectura de las revistas científicas, mejorando la alfabetización investigadora de los prácticos, de tal manera que les permita el diálogo y la negociación paritaria con investigadores. En este sentido, cobran singular importancia los medios de comunicación alternativos a los tradicionalmente considerados por los científicos (la revista científica); en concreto, la sección, e incluso la monografía semanal, dedicada a educación en ciertos diarios. Habría que conseguir que la prensa diaria exponga resultados de la investigación sin mixtificaciones, recogiendo «múltiples voces» sobre un fenómeno educativo en cuestión, sopesando la utilidad y exactitud de la información que se suministra. Por ello, otra de las grandes responsabilidades de los investigadores educativos será construir el puente que vincule investigación con información. Sin embargo, siguen faltando intérpretes autorizados que puedan hablar objetivamente y con claridad acerca de la práctica desde posiciones fundamentadas en el estado del conocimiento pedagógico.

Además, debería realzarse la importancia del libro de texto científico pues el valor que se le otorga hoy día es casi nulo, en parte, porque asistimos a demasiada ediciones apresuradas, coyunturales y oportunistas. Elaborar cuidadosamente y actualizar periódicamente un buen manual no es tarea sencilla ni banal. Un buen libro de texto tiende a unificar un campo de indagación sintetizando hallazgos capitales para la disciplina que se desarrolla. El impacto de un buen libro de texto sobre la formación de los futuros investigadores es bastante mayor que el de los artículos científicos hasta el punto de crear escuelas de conocimiento que diferencian y caracterizan a determinada disciplina científica.

Dar relevancia a la práctica como verdadera dimensión tecnológica

Los investigadores deberán considerar las cuestiones prácticas como la gran agenda de investigación. Entonces, los hallazgos tendrán más significación sustantiva, aún a costa de perder significación estadística. Cuestiones relativas a cómo el práctico adquiere sapiencia pedagógica, cómo actúa aún conociendo teorías divergentes, en qué fundamenta su práctica cotidiana, cuáles son las teorías locales/personales que orientan su acción, son preguntas muy relevantes para indagar. No se trata de abogar sólo por la investigación aplicada. La discusión entre investigación aplicada frente a básica es una cuestión perenne de la ciencia, y este no es el lugar para reabrirla sobre todo porque es difícil separarlas. Hoy día, hay un fuerte énfasis en la proyección aplicada y el impacto social de los resultados científicos, sinónimo de provecho económico de la investigación, hasta el punto de que algunos fácilmente caen en el desánimo, si no aparece la rentabilidad inmediata, cuestionando incluso la propia utilidad de ésta. Pero no debemos olvidar que la investigación básica, tanto teórica como empírica, actúa como verda-

dero motor de progreso y es fuente de formación de personal altamente cualificado. Y aunque suene a tópico nada es más útil que una buena teoría.

Mucho se ha discutido desde que Hilgard en 1964, basándose en presupuestos de Skinner (1954), propuso la secuencia para trasladar la investigación básica a un producto tecnológico para el aula. Es evidente que el modelo lineal, «ciego», que se auspició ha fracasado, ante todo, por desconsiderar la figura del práctico, del profesor. Pero esta estrategia renace como ave fénix y, en consecuencia, debería tenerse en consideración. En estos momentos, la disponibilidad de recursos informáticos ha generado tópicos, como la enseñanza asistida por ordenador, sistemas integrados de aprendizaje o entornos inteligentes de aprendizaje, que vuelven a dar realce a la vertiente más aplicada de la IE.

Nuevos roles y funciones en investigadores y prácticos

Los investigadores deberían de hacer un doble esfuerzo: ser menos opacos en sus escritos y buscar la realización de proyectos conjuntos con los prácticos. El investigador pasaría de ser un experto prepotente a un facilitador que trata de *investigar con*, en vez de *investigar a*. Imaginemos la tesitura difícilmente admisible en que el menos «poderoso» investigue al más «poderoso», o sea que se investigue a los porteros de la ciencia, frente al abusivo número de estudios sobre pensamiento y creencias del profesor (pero sin el profesor).

La idea del *contrato de investigación* entre todos los agentes participantes en un proyecto puede ser un medio que dé solución a bastantes problemas de corte logístico, organizativo, ético y deontológico que se han venido presentando en los estudios colaborativos. Por ejemplo: la asignación de fondos dentro del grupo, decisiones sobre el propio proceso de investigación tomadas de arriba abajo sin ninguna consulta al práctico, la propiedad intelectual y la rentabilidad de los hallazgos siguen siendo cuestiones poco transparentes que provocan resquemores y desencuentros.

Los prácticos deberían realizar diversos esfuerzos, en el sentido de: ser más críticos, menos complacientes con su propia práctica, ser más receptivos a otras voces que no sea la propia y buscar la colaboración con sus colegas investigadores. Tres roles se han venido asignando al práctico respecto a la investigación:

Como consumidor juicioso, o de aprovechamiento incidental, que usa los hallazgos investigacionales ajenos a través de su aplicación a la resolución de problemas profesionales concretos; lo cual implica que éste debe ser capaz de, al menos, evaluar críticamente la evidencia que se le presenta e incluso evidencias contrapuestas. Este rol es el que estaría más cerca de una figura docente que ha tenido cierto predicamento: *el práctico reflexivo*.

Otro rol del práctico sería como *colaborador esporádico*, o de participación indirecta, al cooperar de algún modo en ciertas fases del proceso de investigación; p. ej.: indicando problemas relevantes a los que se enfrenta, discutiendo aspectos puntuales con los investigadores sobre propuestas y teorías de cambio, y/o participando o facilitando la administración de tratamientos y en la recogida de datos (función extractiva), pero sin ser responsable en ningún modo del estudio.

Finalmente, un tercer rol sería como *productor*, o de actuación directa, que elabora, ejecuta y se responsabiliza de su propio estudio. Pero esto suscita una cuestión: ¿se trataría de un práctico que investiga o de un investigador que enseña? Hay, sin embargo, una figura intermedia entre las dos últimas, que a mí me parece la más recomendable: *el práctico integrado* en un equipo multinivelar solvente como colaborador-productor en régimen de igualdad (par) con los investi-

gadores. Aquí, incluso, Wagner (1997) reconoce dos modalidades: socio clínico, con una orientación colaborativa-complementarista, y coaprendiz, con una orientación interactiva-participativa. Cada una de estas dos modalidades refleja muy diferentes acuerdos sociales, estrategias de indagación y supuestos operativos según una menor o mayor asimetría en las decisiones que haya que tomar a lo largo del proceso de una investigación.

Esta figura del profesor-investigador podría tener el adicional, pero no exclusivo, rol de diseminador de hallazgos (el «*research broker*» de la literatura anglosajona). Este agente debería ser capaz de revisar críticamente la investigación existente sobre cierto tópico, de reelaborar los informes[2] de modo que éstos sean útiles a quienes puedan beneficiar, siendo un difusor de las conclusiones relativamente válidas fundamentadas en la investigación previa y que él considera útiles para el desempeño profesional. El rol de «diseminador» se ha venido discutiendo extensamente en la literatura pedagógica, como una tercera parte o intermediario entre investigador y práctico que populariza, traduce, acomoda, pero sin trivializar, los informes haciéndolos asequibles a los prácticos.

Sobre la figura del profesor como investigador, propuesta por la escuela inglesa (cif. Elliot, 1985; Stenhouse, 1985), aunque llena de atractivos iniciales, penden una serie de inconvenientes. A saber: es difícil de llevar a cabo, sobre todo si el profesor permanece aislado; puede ser peligrosa, si éste descuida la atención eminentemente educativa haciendo dejación de sus responsabilidades y tareas primordiales; sería una tarea inútil, si la investigación se efectúa sin el suficiente rigor metodológico; y, sobre todo, podría entrañar otra forma de poder y jerarquía dentro de los centros educativos que choca con su propia razón de ser.

EL DIFÍCIL PERO DESEABLE IDILIO ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVAS

Mucho se ha discutido en la literatura especializada sobre la colaboración práctico-investigador (véase una revisión en Fernández Cano, 1995c, pp. 218-219). Críticas a la actitud prepotente de éste en una relación asimétrica de poder o a la relajación en la docencia de aquél no han faltado. Se ha abogado incluso por una separación tajante en la que el práctico reflexivo se investiga a sí mismo sin necesidad de intermediarios, superando, entonces, el perenne dualismo del que está dentro (*insider*: práctico) frente al que está fuera (*outsider*: investigador) y el agravio resentido de aquel ya que los sujetos a investigar solían ser sujetos pacientes, con lo que la investigación se centraba solamente en las «víctimas» de la injusticia social. Por ello, en caso de que tal relación se establezca habría que dejar bien sentada la siguiente norma: evitar el empobrecimiento, la explotación o mixtificación de cualquier agente implicado, se debe desterrar cualquier relación asimétrica de poder y conocimiento en la definición del problema, en el seguimiento del procedimiento y la rentabilidad de los productos, auspiciándose interacciones de calidad basadas en el consenso y con espíritu de superación de conflictos.

Relacionar íntimamente práctica e investigación educativas, y a sus agentes entre sí, tendrá bondades para cada una de las partes. Una práctica docente firmemente impactada por la investigación, y viceversa, tendría efectos deseables para ambas ya que permitiría:

- Generar un verdadero paradigma de investigación específico del campo de la educación a través, sobre todo, de un lenguaje común, lejos

(2) Husén (1997) pretende que éste sea capaz de realizar hasta metaanálisis [sic] aunque esta tarea me parece demasiado compleja y dificultosa para un no especialista.

de los mecanismos de persuasión, autoridad, propaganda e incluso de lavado de cerebro que se han venido utilizando para entronizar teorías educativas sin fundamento. Cuando el práctico utiliza reflexivamente los hallazgos de investigación, estaría replicando y reconstruyendo la ciencia pedagógica. Una ciencia sin utilizadores sería algo similar a un bello espejo que no devuelve la imagen del que se mira.

- Que las agendas de investigación resultantes tendrían significancia pedagógica por tratar de responder a cuestiones vivas y pendientes, estarían consensuadas siendo aceptadas entonces mayoritariamente.
- Que los diversos agentes intervinientes verían enriquecidos y fortalecidos sus roles profesionales y mejoradas sus condiciones de trabajo pasando de una status preprofesional a un estadio plenamente profesional (Hargreaves, 1997).
- Que la investigación educativa tendría mayor validez ecológica al incorporar contextos y agentes más variados. Y en esta misma línea de consideraciones metodológicas, es probable que se delimitasen aquellos métodos de indagación más útiles y relevantes que, usados complementariamente, permitan indagar sobre la mejora de la práctica.
- Que la institucionalización y consolidación de políticas educativas se desarrollarían de un modo más natural y no, como hasta ahora ha venido sucediendo, por imposición jerárquica[3] con unos estándares de implementación similares a los que se requiere en cualquier otro campo. Los que tenemos cierta edad, ya hemos vivido algunas de estas injustificadas imposiciones. Recordemos en el caso español, el aventurismo en ciertas innovaciones curriculares cual fue la introducción de la matemática conjuntista y la gramática estructural en los currículos escolares primarios durante los años 70. Casi toda una generación de alumnos (¡y maestros!) fueron formados en materias básicas (matemáticas y lenguaje) con una orientación que a la década siguiente se habría tornado obsoleta e inútil. Otro tanto podría decirse del pretencioso e ingenuo «cambio total» de los 80. Mucho esfuerzo, ilusión, tiempo y dinero se invirtieron, y se dilapidaron, en unas direcciones cuyos efectos no fueron previstos, ni determinados.
- Que las diversas disciplinas, que precipitan en el campo de la educación, verían crecer su status científico al aportar conocimiento útil y, a sus correspondientes afectados, tanto investigadores como prácticos, adquirir un mayor prestigio social.
- Que aunque el campo de la educación seguiría siendo complejo y problemático, una actitud optimista de mejora del mismo podría generarse hasta disipar el actual fatalismo determinista que hoy lo impregna.

Una última consideración debería hacerse para fortalecer tal conexión: se trata de estudiar más este complejo nexo, apelando al repetido «se necesita más investigación al respecto» que permita superar la secular escasez de estudios españoles sobre el desarrollo y difusión en España de la Pedagogía científica.

---

(3) Tal vez una de las normativas más aberrantes e irracio-nales que tuvo que sufrir, por corto tiempo, la educación universitaria española fue el pintoresco «Calendario Juliano» de 1973; un «honroso» epónimo a favor del ministro del ramo, D. Julio Rodríguez, que hizo coincidir el año académico con año natural.

BIBLIOGRAFÍA

BIDDLE, B. J.: «Better ideas: Expanded funding for educational research», en *Educational Researcher*, 25-9 (1996), pp. 12-14.

BRUNER, J.: «El rol del investigador como consejero de quienes elaboran la política educativa», en Dockrell, W. B.; Hamilton, D. (Eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, 34-41. Madrid, Narcea, 1983. Original *Rethinking educational research*. Londres, Hodder & Stoughton, 1980.

COLAS, P.: «La investigación en la práctica», en *Revista de Investigación Educativa*, 15,2 (1997), pp. 119-142.

CRONBACH, L. J.; SUPPES, P. (Eds.): *Research for tomorrows schools: Disciplined inquiry for education*. Nueva York, Mcaillan, 1969.

DOCKRELL, W. B.: «La contribución de la investigación al conocimiento y la práctica ¿Dónde está la verdad?», en DOCKRELL, W. B.; HAMILTON, D. (Eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, 20-33. Madrid, Narcea, 1983. Original *Rethinking educational research*. Londres, Hodder & Stoughton, 1980.

EISNER, E.: *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Nueva York, Simon y Schuster, 1991.

ELLIOT, J.: «Teachers as researchers», en HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.): *The International Encyclopedia of Education* (11 Ed.). Oxford, GB, Pergamon Press, 1985.

FERNÁNDEZ CANO, A.: «La evaluación de la investigación educativa», en *Revista Española de Pedagogía*, 200 (1995a), pp. 131-145.

FERNÁNDEZ CANO, A.: «Estado de las Ciencias Sociales en España», en *Política Científica*, 44 (1995b), pp. 61-63.

FERNÁNDEZ CANO, A.: *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid, Síntesis, 1995c.

FERNÁNDEZ CANO, A.: «Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años», en *Revista Española de Pedagogía*, 207 (1997), pp. 279-301.

FERNÁNDEZ CANO, A.; BUENO, A.: «Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa», en *Revista Española de Documentación Científica*, 21, 3 (1998), pp. 269-285.

FERNÁNDEZ-RAÑADA, A.: *Los muchos rostros de la ciencia*. Oviedo, Ediciones Nobel, 1995.

GLASS, G. V. : «A slice of advice», en *Educational researcher*, 21, 3 (1992), pp. 23.

GITLIN, A. D.: «Education research, voice and school change», en *Harvard Educational Review*, 60, 4 (1990), pp. 443-466.

HALLINAN, M. T.: «Bridging the gap between research and practice», en *Sociology of Education*, 69, núm. extra (1996), pp. 131-134.

HARGREAVES, A.: «La investigación educativa en la era postmoderna», en *Revista de Educación*, 312 (1997), pp. 113-130.

HILGARD, E. R.: «A perspective on the relationship between theory and educationalpractice», en Hilgard, E. R. (Ed.): *Theories of learning and instruction*, 405-411. Chicago, The National Society for the Study of Education, 1964.

HUSÉN, T.: «Educational research and policy-making», en KEEVES, J. P. (Ed.): *Educational research, methodology, and measurement: An international* handbook (2ª Ed.), 251-257. Cambridge, GB, Pergamon Press, 1997.

INCE (INSTITUTO DE CALIDAD Y EVALUACIÓN): *Documento marco del funcionamiento del Instituto de Calidad y Evaluación*. Madrid, INCE, 1997. Disponible en red: http://www.ince.mec.es/pres/dmarco.htm

JAMES, W.: *Talks to teachers on Psychology; And to students on some of the lifes ideals*. Londres, Longmans Green, 1899.

KAESTLE, C. F.: «The awful reputation of educational research», en *Educational Researcher*, 22,1 (1993), pp. 23, 26-31.

KEEVES, J. P. (Ed.): *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (2ª Ed.). Cambridge, GB, Pergamon Press, 1997.

KERLINGER, F. N.: «The influence of research on education practice», en *Educational Researcher*, 6, 8 (1977), pp. 5-12.

LEVIN, H. M.: «Why isnt educational research more useful», en *Prospects*, 8, 2 (1978), pp. 157-168.

MARTÍN PEREDA, J. A.: «De cómo llevar a cabo la divulgación científica», en *Política Científica*, 42 (1995), pp. 14-18.

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION: *Research and the renewal of education: A report.* Stanford, National Academy of Education, 1991.

NISBET, J. y NISBET, S. (Eds.): *Research policy and practice. World Yearbook of Education.* Londres, Kogan Page, 1985.

REIN, W.: *Pädagogik in Grundi* (2ª Ed.) Stuttgart, Göschen, 1893.

ROBINSON, V.: *Problem-based methodology. Research for the improvement of practice.* Nueva York, Pergamon Press, 1993.

SCHUBERT, W. H.: «Recalibrating educational research: Toward a focus on practice», en *Educational Researcher*, 9, 1 (1980), pp. 17-24, 31.

SKINNER, B. F.: «The science of learning and the art of teaching», en *Harvard Educational Review*, 24, 2 (1954), pp. 86-97.

SLAVIN, R. E.: «Basic vs. applied research: A response», en *Educational Researcher*, 7, 2 (1978), pp. 15-17.

STENHOUSE, L.: *Research as basis for teaching* Londres, Heinemen, 1985. Traducción española: *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata, 1987.

UNESCO: *World Science Report, 1996.* Paris, UNESCO Publishing, 1998.

US-DEPARMENT OF EDUCATION: *What works: Research about teaching and learning.* Washington, DC, US-Department of Education, 1986.

WAGNER, J: «The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation», en *Educational Researcher*, 26, 7 (1997), pp. 13-22.

WALBERG, H. J.: «Syntheses of research on teaching», en WITROCK, M. C. (Ed.): *Handbook of research on teaching* (30 Ed), 214-228. Nueva York, Macmillan, 1986.

WANG, M. C.; y otros: «Toward a knowledge base for school learning», en *Review of Educational Research*, 63, 3 (1993), pp. 249-294.

WEINER, F. E.: «Translating research in practice», en KEEVES, J. P. (Ed.): *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (2ª Ed.), 263-268. Cambridge, GB, Pergamon Press, 1997.

ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES LECTORAS: UN ESTUDIO EXPERIMENTAL (*)

ISABEL CUADRADO GORDILLO (**)
JUAN A. VEGA CERVERA (**)

RESUMEN. Este trabajo se centra en ofrecer un modelo de análisis estadístico diferente de los tradicionales y usuales, hasta ahora utilizados, en el tratamiento de datos educativos. Nuestro trabajo se centra en el análisis de factores psicológicos, pedagógicos y sociales considerados como influyentes en el proceso lector, a la vez que, analiza el proceso de adopción y difusión de este tipo de conocimiento. Este enfoque analítico sobre la lectura sería tratado bajo la consideración de una variable muy comentada en educación pero muy poco considerada: el tiempo. Utilizamos un modelo de econometría avanzada «modelo hazard», que calcula la probabilidad de adopción de conocimiento de los individuos, teniendo en cuenta tanto el tiempo de adopción como un conjunto de variables explicativas. La conceptualización que realizamos es adecuada dado que en educación todo se mide en función del tiempo. La programación educativa es temporal y «un suspenso» no es más que la no-asimilación de unos conceptos en una temporalización determinada.

INTRODUCCIÓN

El interés por la lectura cuenta ya con una dilatada historia desde posiciones teóricas diferentes que han tratado de ir dando respuestas a todos esos aspectos que, de una u otra manera, influyen en mayor o menor grado en el desarrollo del proceso lector. De esta manera, se han ido configurando ciertas bases teórico-psicológicas que fundamentaban determinadas actuaciones práctico-pedagógicas.

Existe una gran divergencia de concepciones acerca de lo que significa «saber leer» que oscilan entre dos posturas. Por un lado, se entiende que la lectura parte de la percepción de la letra y la captación del significado de la palabra (Tsvestskova, 1977); por otro, la asunción de que leer es comprender el texto y formarse un juicio crítico del mismo (Lebrero, 1996). La inquietud por determinar la edad o cuándo un niño se encuentra listo para iniciar el aprendizaje lector, no ha quedado relegada al campo de la especulación, sino que

(*) Este artículo forma parte de un estudio más amplio que ha sido cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Extremadura en su Programa de Preparación al Plan Regional de Investigación de Extremadura bienio 1996-1998.

(**) Universidad de Extremadura.

Fecha de entrada: 24-11-1999 Fecha de aceptación: 31-01-2000

ha transcendido a la práctica educativa con importantes implicaciones para el currículum de los niños de edad preescolar y ciclo inicial de primaria. Consecuentemente el establecimiento de una respuesta única acerca del momento que debe iniciarse la lectura no ha sido posible.

En lo que se refiere al dominio de la lectura su conceptualización se presenta como una habilidad compleja que requiere diferentes procesos y medios perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Esta idea presupone la existencia de una serie de habilidades y subhabilidades básicas que el niño debe poseer y en las que se va a ir apoyando a lo largo de ese largo recorrido del aprendizaje lector.

Nuestro trabajo consiste en analizar toda una serie de variables, algunas aceptadas por todos y otras con notables divergencias entre los autores, para determinar cuáles son las que influyen en la adquisición del conocimiento lector. Este análisis lo vamos a desarrollar a partir de un modelo o tratamiento de datos de econometría avanzada: «modelo hazard» (ver apéndice). La idea se centra en ofrecer un tratamiento estadístico, diferente de los utilizados hasta el momento, de los factores considerados como determinantes en el inicio del proceso lector, a la vez que, analizar el proceso de adopción y difusión de este tipo de conocimiento. Este enfoque sería tratado bajo la consideración de una variable muy comentada en educación pero muy poco considerada: el tiempo.

La investigación empírica ha utilizado ampliamente el factor tiempo en economía de la educación. Probablemente el estudio más conocido al respecto es desarrollado por Becker (1965) que introduce por primera vez el uso del tiempo en actividades de aprendizaje. Ghez y Becker (1975) desarrollan la toma de decisiones a largo plazo incluyendo una serie de disciplina entre las que se engloba la educación bajo el enfoque de la creación de capital humano. A partir de estos trabajos, la utilización del factor tiempo es habitual y de una forma u otra es incluido en muchas investigaciones empíricas, tanto de forma general como más específica. Respecto a la programación general del conjunto de la vida educativa de los individuos, tenemos aquellos trabajos que entre las variables explicativas se introduce el número de años de educación (Falch y Rattso, 1996; Groot, 1994) o el número de clases por año (Margo, 1986; Orazen, 1987). De forma más específica, se encuentran aquellas investigaciones que consideran como variables independientes la duración de una clase (Bonesronnig, 1996; Mora, 1997), el tiempo dedicado a cada estudiante de forma individualizada (Bacdayan, 1997; Sorensen, 1997), el tiempo utilizado por los profesores en la preparación de clases (Correa, 1993), etc.

Aunque la utilización del tiempo -como variable explicativa asociada- es característica general de la bibliografía empírica revisada, sin embargo, dicho concepto no se utiliza como variable dependiente en ningún caso. Es decir, se usa el tiempo asociado a algún factor exógeno y en relación con otros determinantes pero no como variable principal. En nuestro caso trabajamos de forma contraria a la investigación general respecto al uso del tiempo. Analizamos aspectos cuantitativos de la economía de la educación tomando como base el tiempo que tarda un individuo en adquirir un determinado conocimiento. Por tanto, la variable endógena es el tiempo transcurrido hasta que el conocimiento es asimilado. La conceptualización que realizamos es adecuada dado que en educación todo se mide por tiempo. Las programaciones de cualquier disciplina se realizan para un periodo de tiempo determinado y las asignaturas deben ser aprendidas en los cursos académicos establecidos. Toda la programación educativa es temporal y los fracasos escolares o académicos se basan siempre en no haber adquirido un determinado conocimiento en un determinado periodo de tiempo.

La modelización implica un análisis de duración (en tiempo real) del proceso de adquisición de la lectura. Junto a esta adquisición analizamos los determinantes sociales y psicopedagógicos de cada individuo. Observamos los diferentes niveles de probabilidad de adopción en el tiempo y el grado de éxito en la asimilación de la disciplina. En síntesis, verificamos la validez de este tipo de modelos en la adopción de la comprensión lectora y, por extensión, su capacidad para discriminar factores determinantes. Este enfoque centrado en el análisis de factores psicológicos, pedagógicos (según tutor) y sociales, algunos de ellos conceptualmente superados, no se presenta como algo gratuito sino más bien para clarificar que nuestra contribución es el método de estudio utilizado. Nuestro intento hace necesario contrastar los datos obtenidos en este trabajo con los resultados de otras investigaciones realizadas a través de métodos estadísticos más tradicionales y usuales. Realmente, jamás obtendríamos la seguridad plena de la bondad o no de dicha metodología si no hubiésemos trabajado con aspectos donde existe suficiente evidencia empírica.

Un breve resumen conceptual y analítico del «modelo hazard» puede consultarse en el apéndice de nuestro trabajo.

MÉTODO

SUJETOS

Los sujetos que han participado en este estudio fueron 264 niños y niñas de cinco años, matriculados en nueve colegios públicos y privados de Badajoz y provincia. Los emplazamientos de los colegios de Badajoz capital se situaban en zonas periféricas y en el centro urbano, donde se encontraban escolarizados dichos alumnos pertenecientes a familias de clase social media, media baja y baja. Las características que se exigía a la muestra eran ser alumnos de educación infantil (5 años) y no presentar discapacidad mental (dado que no existían alumnos con otras discapacidades matriculados en dichas aulas).

VARIABLES ESTUDIADAS

Los aspectos psicopedagógicos y sociales finalmente seleccionados y objeto de análisis son los que se presentan en la tabla I. Esta distribución obedece a la presumible existencia de problemas de multicolinealidad en función del método de obtención de los datos distintos en cada uno de los tres grupos de variables.

TABLA I
Habilidades básicas analizadas para el inicio del proceso lector

VARIABLES PSCOLÓGICAS	VP
* Coordinación Visomotora	CVM
* Memoria Motora	MM
* Percepción Discriminación Visual	PDV
* Vocabulario	V
* Articulación	A
* Percepción Discriminación Visual	PDA
* Estructuración Espacio Temporal	EET
* Memoria Visual Inmediata	MVI
* Memoria Auditiva Lógica Inmediata	MALI
* Nivel cognitivo	R

VARIABLES PEDAGÓGICAS (según tutor)	VPT
* Percepción Discriminación Visual	PDVM
* Percepción Discriminación Auditiva	PDAM
* Relaciones Espaciales	REM
* Relaciones Temporales	RTM
* Memoria	MEM
* Comunicación	CM

VARIABLES SOCIALES	VS
* Relaciones Familiares	RF
* Relaciones Familiares con el Centro	RFC
* Atención a la Tarea	RTA
* Grado de Comprensión de la Tarea	RTC
* Realización de la Tarea	RIT
* Finalización de la Tarea	FT
* Grado de Autonomía	AUT
* Estudios de la Madre	EM
* Estudios de Padre	EP

INSTRUMENTOS: MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

La fase experimental se desarrolla en dos partes: diagnóstico inicial y seguimiento del proceso lector.

1ª PARTE: DIAGNÓSTICO INICIAL

La primera fase del estudio consiste en una evaluación inicial de variables con las que se pretende registrar el nivel de desarrollo del niño: 10 variables psicológicas (10 VP), 6 pedagógicas según tutor (6 VPT) y 9 sociales (9 VS).

- *Medida de las variables psicológicas (VP):* Empleamos nueve pruebas de las diez que componen la «Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura» (BEHNALE).
- *Medida del nivel cognitivo:* Administramos a todos los sujetos de la muestra la «Escala de Color (CPM) de Matrices Progresivas de Raven».
- *Medida de las variables pedagógicas según tutor (VPT) y medida de las variables sociales (VS):* Elaboramos una ficha de observación en la que cada ítem o variable a valorar, según tutor, la respuesta debía estar comprendida en una escala de 1 a 5, considerando la puntuación 5 como excelente y 1 como nula, las restantes eran valores intermedios en orden decreciente.

Referente a los estudios del padre o de la madre utilizamos los datos facilitados por la secretaría de los centros.

2ª PARTE: SEGUIMIENTO DE LA ADQUISICIÓN DEL PROCESO LECTOR

Esta fase abarcó desde finales de enero de 1998 hasta finales de junio del mismo año. El intervalo de tiempo para recabar los datos referidos al avance de cada alumno de su proceso lector venía marcado, en general, por la propia dinámica de trabajo de los maestros, dado que cada 15 días introducían en el aprendizaje de los alumnos dos consonantes más. Para dicha evaluación utilizamos una sencilla prueba de reconocimiento de aquellas letras (vocales y consonantes) que el profesor nos había dado como adquiridas por el niño. Las letras correspondientes estaban insertas en palabras y la posición de dicha consonante

variaba en cada palabra. Este proceso originó entre ocho y diez tomas de reconocimiento de letras.

Al terminar las ocho o diez tomas debía consignarse de cada niño una puntuación que reflejase el número de vocales y consonantes que había conseguido y en el tiempo que lo había logrado. Resultó ser un proceso complejo y de difícil comparación entre el alumnado por la dificultad en la variable dependiente (tiempo), dado que, al menos cuatro características sesgan el tratamiento de la muestra:

- El número de consonantes que el alumno debe aprender durante el curso es muy variable de un centro a otro.
- El tipo de aprendizaje tampoco es homogéneo, en unos casos se centra en sílabas directas, en otros en sílabas inversas y trabadas, etc.
- En algunos centros el alumno trae conseguido vocales y consonantes dados en el curso anterior, cuando éste tenía una edad cronológica entre cuatro y cinco años, lo que determina el proceso de adquisición de nuevo aprendizaje.
- El ritmo de enseñanza es diverso, por ejemplo, no se establece un tiempo prefijado para el paso de una consonante a otra en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Consecuencia de esta heterogeneidad en la metodología de enseñanza se procede a homogeneizar los datos de forma intragrupal elaborando una escala global para cada grupo del seguimiento de las vocales y consonantes aprendidas. Para ello, se tiene en cuenta el número total de letras enseñadas y la asociación palabra-imagen, este aspecto constituye el 100% de la tarea. De esta manera configuramos, por una parte, los porcentajes del conocimiento adquirido, del 10%, 20%, 30% hasta el 100% (escala del grado de aprendizaje) y, por otra, el nombre de todos y cada uno de los alumnos que constituían cada grupo junto con la fecha en la que se hubiera adquirido cada porcentaje (datos de duración). Con ello se homogeneiza los datos para toda la muestra superando la desigualdad por grupos y centros del grado de conocimiento adquirido.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

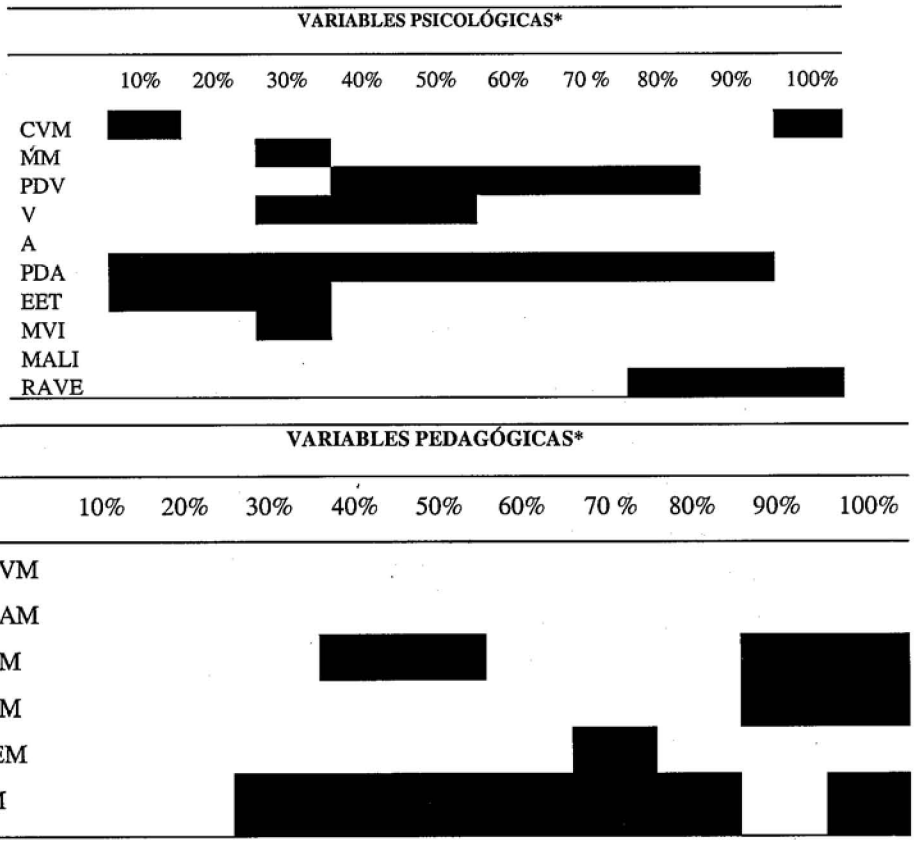
Desde el nivel paramétrico en los tres tipos de variables estudiadas, variables psicológicas (VP) medidas con pruebas estándar; variables pedagógicas captadas mediante la información proporcionada por el tutor (VPT) y las variables sociológicas obtenidas a través del tutor y de los expedientes de los alumnos (VS), se dan una gran diversidad de resultados y de hallazgos de factores estadísticamente significativos. Así, mientras que en las pruebas objetivas extraídas a través de pruebas estándar se observa un gran número de variables significativas (en algunos momentos 5 variables de las 10 posibles), no ocurre lo mismo en aquellas variables medidas mediante informaciones directas de los agentes educativos. En estos casos los datos están teñidos de cierta subjetividad. ¿Qué interpretación podemos dar a este hecho? Partimos de la idea de lo adecuado y eficaz de la evaluación del tutor cuando ésta lleva un objetivo pedagógico-didáctico, es decir, el tutor evalúa adecuadamente a sus alumnos cuando el fin es corregir errores o programar actividades escolares, sin embargo, cuando el fin es contrastar los resultados de unos grupos con otros, el profesor puede llegar a sentir que se está evaluando su quehacer didáctico, lo que le conduce a un proceso de tendencia a la «normalización» de su alumnado, quedando sólo un número reducido de sujetos colocados por arriba a por abajo de esta medida central. Este hecho reduce la posibilidad de establecerse una discriminación significativa de los resultados. Esta situación en nuestro estudio se ha podido com-

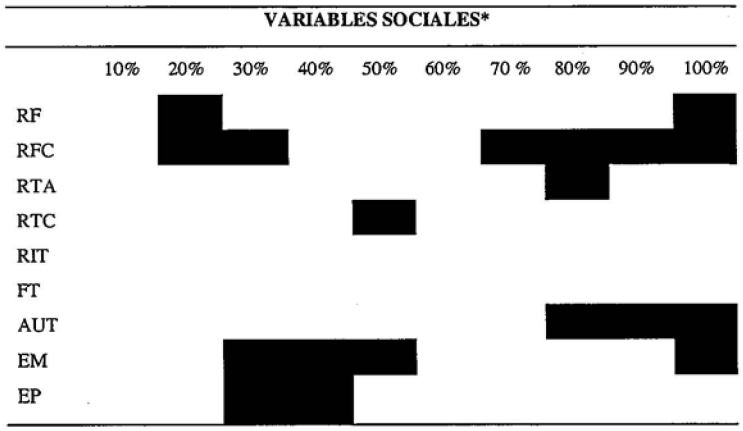
probar de forma directa en la aplicación de los cuestionarios al tutor, donde se halla que de las 5 puntuaciones establecidas se le otorga a gran parte de los alumnos un 3.

En la interpretación hay que tener en cuenta tanto la estructura de la muestra como la forma de obtención de los datos ya que sesga la interpretación de los resultados. Por ello, se establecen estas tres categorías de variables y son tratadas estadísticamente por separado. Sólo podemos considerar que una variable resulta significativa si reproduce este hecho secuencialmente, de esta forma estamos seguros que la variable produce algún efecto sobre el proceso de adopción del conocimiento lector. Esto implica la necesidad de tener en cuenta el conjunto de estimaciones realizadas, es decir, desde el 10% hasta el 100%. En la tabla II, representamos gráficamente un resumen de los resultados de las estimaciones paramétricas obtenidas, que pasaremos a detallar cada una de ellas y, al mismo tiempo, comparándolas con los resultados obtenidos de esas mismas variables en otras investigaciones. (Los resultados cuantitativos que soportan dicho gráfico no se exponen por adecuarnos al ámbito docente. Previa petición pueden ser suministrados).

TABLA II

Resumen de resultados de las estimaciones paramétricas





* *Las áreas sombreadas indican significatividad de las variables*

VARIABLES PSICOLÓGICAS

PERCEPCIÓN Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA (PDA)

Dentro de los datos obtenidos es la variable «PDA» la que reiteradamente en todo el proceso se muestra significativa y con signo positivo, o lo que es lo mismo, nuestros resultados parecen evidenciar que el factor de percepción y discriminación auditiva se muestra como factor determinante a la hora de aprender más o menos rápido. La interpretación de este resultado se podría justificar por la necesidad de utilizar los sonidos en una fase de transposición de grafemas a fonemas por lo que la discriminación auditiva sería de gran importancia para poder percibir y discriminar determinados fonemas diferentes y semejantes, desde el punto de vista auditivo.

Estudios como los aportados por Wepman (1975), citado por Jiménez y Ortiz (1995, p. 25) sugieren que es la falta de una percepción y discriminación auditiva una de las posibles causas de las dificultades lectoras y este aspecto debería ser considerado en una identificación temprana.

Otra fuente de pruebas sobre la importancia de este factor la encontramos en Siegel y Ryan (1988), Maldonado y Sebastián (1987), quienes sugieren que los estudios de alumnos normales y retrasados en lectura ponen de manifiesto que estos últimos (los malos lectores) experimentan errores en las tareas que implican manipulación de sonidos. Los trabajos de Rodríguez (1987) también avalan la idea anterior sugiriendo que, al menos en el inicio de la lectura, la estimulación auditiva de una forma sistemática proporciona un mejor y más adecuado aprendizaje lector sin dificultades y errores posteriores.

Es importante destacar un aspecto que, a nuestro juicio, merece una atención especial, nos referimos al método utilizado para la captación de la variable independiente «discriminación auditiva». La medida adoptada se centró en el alumno, quien debía repetir palabras y frases de forma oral y en sílabas, acompañadas con estructuras «rítmicas» palmeadas. Este procedimiento ha sido ratificado como idóneo por otros autores como Olson (1990), (citado por Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994), que especifican:

> Para facilitar el reconocimiento de sílabas las palabras se pronuncian primero y luego palmeando cada una de las sílabas. Los ejercicios de palmeos son un modo de análisis fonético para descubrir el princi-

pio alfabético. (Olson, 1990, citado por Gimeno, Clemente, López y Castro, 1994).

Nosotros, por tanto, planteamos si la medida a través del BENHALE de discriminación auditiva mide al mismo tiempo, análisis fonético de sílabas, o lo que es lo mismo, está cargada de elementos de concienciación fonológica desde el nivel de sílabas. Si esto es así, nos encontraríamos con un factor que se muestra significativamente determinante en la segmentación silábica, por lo que nuestros datos corroborarían los presupuestos planteados por Defior (1994) quien sugiere que se da una correlación significativa entre segmentación silábica y habilidad lectora por lo que la segmentación puede ser predictora del éxito. Al mismo tiempo, Gimeno, Clemente, López y Castro citados por Jiménez y Ortiz (1992) observan que el nivel de sílaba constituye una categoría fonética e indican textualmente:

> ...de ahí que el niño pueda tomar conciencia de ella sin necesidad de apoyo visual (dibujos) e incluso sin necesidad de apoyo del lenguaje escrito. Se trata pues de una intervención previa a la enseñanza de la lectura, de una tarea de preparación para la lectura. (Jiménez y Ortiz, 1992, pp. 92).

Percepción y discriminación visual (PDV)

La variable percepción y discriminación visual (PDV) se muestra en nuestros datos significativa y con signo negativo, cuantitativamente, ésto podría indicarnos que a mayor puntuación en la prueba de percepción visual mayor tiempo tarda el sujeto en aprender a leer, es decir, la habilidad de percibir de forma visual influye negativamente en el aprendizaje lector. La interpretación de estos datos nos deja prácticamente «indefensos» ante determinadas evidencias por lo que vamos a sugerir posibles explicaciones que pueden ser «hipótesis» por verificar para trabajos posteriores.

Vellutino (1978) y Liberman (1982) han atacado la importancia dada al factor de percepción visual como predictor de posibles problemas lectores.

Los estudios de Liberman (1982), Ehri y Wilce (1985) aclaran la importancia «nula» que le dan al factor visual, hecho que evidenciaría unos resultados no significativos, sin embargo, no son explicativas de la significatividad negativa de nuestros datos. Ante lo que sólo nos quedaría hipotetizar si, al igual que Cohen (1980), cabría plantearse la posibilidad de relacionar la madurez con un método concreto de lectura, y es en este punto donde podría intervenir el factor visual.

En nuestro estudio, el método empleado de aprendizaje de la lectura en todos los casos tratados es un método fonético, basado fundamentalmente en la discriminación de sonidos de grafemas y su «onomatopeya», por lo que una posible saturación y desarrollo visual podría interferir el proceso fonético empleado. En este sentido, se ha sugerido la conveniencia de adoptar estrategias lectoras, según la modalidad sensorial preferente, para evitar dificultades lectoras futuras (Wepman, 1960; Donovan, 1976).

Estructuración espacio-temporal (EET)

Los datos que se muestran en la tabla II indican la significatividad de la variable estructuración espacio-temporal con signo negativo. Como sugerimos en el factor anterior, sobre percepción y discriminación visual, la estructuración espacio-temporal, influiría negativamente en el periodo de tiempo de adquisición del proceso lector. Nos encontramos, de nuevo con posibles saturaciones de factores. Estamos de acuerdo con Rodríguez (1987, p. 25) cuando explica que en sus trabajos ha observado diferencias significativas en sujetos con altos niveles en pruebas que medían el factor espacial y que, de forma curiosa, al igual que en nuestros datos, rendían por debajo del resto de sujetos en la lectura.

En la práctica podemos observar cómo alumnos con serias dificultades en la estructuración espacio-temporal asociadas a déficits motóricos superan el proceso de lectura, por lo que esta variable no debe influir directamente, ni mostrarse como factor discriminante a la hora del aprendizaje lector.

Llegado a este punto deberemos interrelacionar los datos referentes al factor visual, y estructuración espacio-temporal. Ambos resultados muestran una significatividad negativa. Analizando las pruebas BEHNALE con las que se han puntuado cada factor podemos establecer que la Percepción Discriminatoria Visual y Estructuración Espacio-Temporal se refieren fundamentalmente a discriminar simetrías derecha-izquierda, arriba-abajo y secuenciación de dibujos y que las dos pruebas miden igualmente el factor visual y espacial. Como consecuencia de lo anterior podríamos decir que si uno de estos factores hubiese resultado con significación positiva y el otro con significación negativa, nos encontraríamos ante un grave problema de validez del método estadístico utilizado. Al dar, ambas pruebas, la misma significación negativa nos sugiere la escasa influencia de estos factores en el rendimiento escolar, por otro lado nos están dando una buena base para validar nuestro método.

Vocabulario (V)

En la tabla II podemos observar cómo la variable vocabulario se muestra dispar a lo largo del proceso del seguimiento lector. Así, en las primeras adquisiciones (40% y 50% de la tarea: unión consonantes-vocales de forma directa) aparece como un factor que interfiere negativamente, para en la última fase (100% de la tarea: asociación imagen-palabra, comprensión) convertirse en un factor significativo y positivo.

Este hecho se explicaría por la metodología empleada por los profesores en la enseñanza de la lectura. La metodología utilizada se fundamenta, básicamente, en la enseñanza de los sonidos de las letras (fonemas), unirlos a la representación gráfica para, posteriormente, realizar la sílaba y palabra; en definitiva, un sistema serial y jerárquico. El alumno hasta la última fase (asociación-palabra-imagen) no llega a dotar de significado a las palabras, es decir que, la conciencia de la palabra y su significado, permite al alumno buscar entre su vocabulario (mental) el reconocimiento de la misma.

Variable inteligencia (R)

Llama la atención la no significatividad estadística de la variable «inteligencia». Sin embargo, en la muestra utilizada ningún alumno presentaba déficits en el desarrollo intelectual, sino que todos alcanzaban niveles medios, medios-altos, lo que nos lleva a determinar que la variable inteligencia no se muestra claramente significativa y, por tanto, no parece ser determinante y discriminatoria del tiempo empleado en la adquisición del proceso lector. En este sentido y respecto a esta variable son los aspectos de motivación de competencia, necesidad para el rendimiento, estilo cognitivo, potencial de aprendizaje, estilo de aprendizaje y estilo de procesamiento mental, los que merecerían la pena observar y valorar más que el CI de los individuos.

Otras variables

El resto de las variables, en general, evaluadas a través de la prueba estándar no se muestran significativas o lo hacen de una forma esporádica en algún momento del proceso de aprendizaje lector. Podríamos finalizar afirmando que la influencia de dichas variables no es determinante en sí misma y que, en todo caso, estarían ejerciendo cierta influencia en la medida que formen parte de los componentes de los procesos superiores. Así, nuestros datos confirman los establecidos por Jiménez y Artiles (1995), quienes indican que: «la

coordinación visomotriz y la memoria reproductiva carecen de un valor predictivo» (Jiménez y Artiles, 1995, p. 57).

No podemos terminar el análisis de estas variables sin aludir al gran auge que, durante décadas, ha tenido «la madurez» para empezar el proceso lector. En la tabla II, referida al resumen de resultados de las estimaciones paramétricas, podemos observar que sólo algunos factores son los que se muestran de una forma secuencial repetidamente significativos. Nuestros datos confirman las tendencias teóricas que no consideran la madurez, a nivel global, como requisito previo para el proceso de aprendizaje de la lectura, sin embargo, sí conceden importancia a una serie de aspectos como precondiciones para dicho aprendizaje.

VARIABLES PEDAGÓGICAS SEGÚN TUTOR

COMUNICACIÓN (CM)

Al mostrarse la comunicación como significativa en relación con el tiempo de adquisición del aprendizaje de la lectura, se puede concluir que el dominio del lenguaje oral repercute de manera positiva en el tiempo de aprendizaje lector. Este resultado viene ratificado por las teorías que plantean que el lenguaje oral es básico para el aprendizaje de la lectura, es decir, que las dificultades en el aprendizaje de la lectura se originan en alteraciones del dominio del lenguaje oral (Nicasio, 1995), al mismo tiempo, ejercen una gran contribución en la predicción del éxito o no de la habilidad lectora (Bruck y Waters, 1990; Olson, Wise, Connors y Rack, 1990).

El resto de variables no se han mostrado significativas de forma sistemática, por lo que no debemos caer en el error de interpretar y generalizar algo que, al parecer, no se muestra como generalizable.

VARIABLES SOCIALES

De los factores medidos han resultado significativas las variables: Relación Familia-Centro (RFC), Estudios de la Madre (EM) y Autonomía (AUT).

ESTUDIOS DE LA MADRE (EM)

Siguiendo los resultados obtenidos podemos concluir que son los estudios de la madre, y no los del padre, los que se muestran estadísticamente significativos. La constatación de este hecho se explica por el propio papel que la sociedad adjudica a la mujer considerando que es la madre quien debe ocuparse directamente del niño, sobre todo en edades tempranas. En los estudios consultados hemos encontrado explicación al hecho diferenciador de la influencia materna sobre la paterna. De este modo autores como O'Reagan, Reinherz y Haworth (1980) dan cierta relevancia a la figura materna hasta el punto de valorar el estatus socioeconómico familiar como una variable reflejada por el nivel educativo de la madre y calidad de la estimulación o prácticas de crianza del niño. Todo parece indicar que la calidad de los cuidados maternales, desde el punto de vista socioemocional, ejerce una fuerte influencia durante los primeros seis años de vida, aspecto que podemos constatar con los conocidos estudios de Bowlhy, Ainswort, Erikson, Rotter, etc.

RELACIÓN FAMILIA-CENTRO (RFC)

Este factor está íntimamente relacionado con el factor anterior. Sin embrago, la motivación para el aprendizaje de la lectura se sustenta, no sólo en los estímulos generalmente dados por la madre, sino también en la relación que el niño observa de sus padres con su profesor, de tal forma que, por la relación positiva de ambas partes, podría potenciarse la facilidad para superar el proceso lector y, en definitiva, acor-

tar el tiempo del proceso de la adquisición de la lectura.

Autonomía (AUT)

Se constata la variable autonomía como significativa y con signo positivo a partir del 80% de la tarea, es decir, los alumnos que tienen mayor autonomía tardan menos tiempo en alcanzar la tarea propuesta en sus últimas fases.

Esta observación posee su evidencia en las teorías seguidas por autores, como Vygotsky (1956, 1973) quien sugiere que en el proceso de aprendizaje el adulto trasmite, presta al niño sus herramientas psicológicas para, posteriormente, el niño las internalice y las haga suyas, pudiendo dominar la tarea individualmente y realizarla de forma autónoma. Sin este último paso, no puede haber desarrollo y, por tanto, no se progresa en la tarea.

Otras variables

De nuevo, podemos observar las restantes variables estudiadas carecen de significatividad por lo que su influencia, al menos en nuestros datos, no revelan importancia ni parecen ser discriminatorias.

CONCLUSIONES

Los datos que hemos presentado, resultado del análisis estadístico realizado con un método de econometría avanzada y la propia metodología utilizada, nos ha dado cuenta de las semejanzas encontradas entre algunos prerrequisitos, considerados tradicionalmente como básicos para iniciar el proceso lector, estudiados con métodos estadísticos más usuales y con un método econométrico no utilizado, hasta ahora, en el campo de la educación.

En general, observamos que los resultados están en la línea de confirmar el éxito de una metodología proveniente de otras disciplinas, aplicándola al campo de la psicología y la pedagogía. El buen comportamiento del modelo en general es una de las principales conclusiones del trabajo. Si este método ha discriminado con firmeza prerrequisitos de madurez lectora que con seguridad sabemos que influyen o no en el proceso de iniciación lectora, posiblemente también sería recomendable, por el alto grado de fiabilidad que presenta, utilizarlo, entre otros posibles aspectos a estudiar. Pensamos que estas formas de la probabilidad de adopción pudieran ser similares ante la adopción de otros conocimientos. Sospechamos que se ha abierto una puerta a futuras investigaciones en este campo.

APÉNDICE

El modelo hazard

La metodología aplicada (función hazard proporcional) en el caso de una única salida (del no-conocimiento al conocimiento) y con censura tipo II (son censurados los individuos que no alcanzan los objetivos establecidos en lectura en cada nivel) indica la probabilidad de que un individuo que ha llegado a una cierta duración en un proceso, abandone el mismo en el instante siguiente, es decir, medimos la probabilidad de que un individuo adopte un conocimiento en un período t condicionado a no haber adoptado dicho conocimiento con anterioridad. Para una revisión más amplia de los aspectos teóricos que soportan el modelo ver Kalbfleisch y Prentice (1980) o Kiefer (1988).

De forma breve, en primer lugar desarrollamos el modelo hazard proporcional para la forma funcional Weibull, es decir, se supondrá que la duración en el proceso i sigue una distribución de esas características. Teniendo en cuenta la generalización teórica aceptada, sustituyendo y resolviendo las integrales a la vez que tomando logaritmos, se obtiene la función de verosimilitud:

$$\ln F(t_1,\ldots,t_n)=\sum_{i=1}^{n} \{(1-a_i)\,[1\,n\alpha + (\alpha_i - 1)\;1n\;t_i + + X_i\beta_z - \exp(X_i\beta_z)\;t_i^{\alpha}] - (a_i)\;[\exp(X_i\beta_z)\;T^{\alpha}]\}$$

donde a_i es una variable dummy que es 1 si el individuo adopta el conocimiento y 0 si no lo adopta, donde α y β son parámetros del modelo y X son vectores de coeficientes. La tasa hazard será monótonamente creciente, constante o decreciente en el tiempo según el valor de sea mayor, igual, o menor que uno, siendo la probabilidad de adopción creciente dado $X_i\ \beta_z$.

Una segunda selección de la tasa hazard es escogida para poder realizar comparaciones: Distribución log-logística. Con una formulación simétrica al caso anterior la función de verosimilitud en este caso es:

$$\ln F(t_1,\ldots,t_n)=\sum_{i=1}^{n} \{(1 - a_i)\,[1\,n\alpha_i + (\alpha - 1)\;1n\;t_i + + X_i\beta_z - 21n\,(1 + \exp(X_i\beta_z)\;t_\alpha^{\alpha})] - \alpha_i\,1n\,[1 + + \exp(X_i\beta_z)\;T^{\alpha}]\}$$

El uso de esta especificación implica una tasa hazard decreciente si $0<\alpha<1$ respecto de la duración y un hazard que inicialmente se incrementa para posteriormente decrecer con la duración cuando $\alpha > 1$.

El siguiente paso en la medición del proceso lector es realizado a través de estimaciones no-paramétricas. Este cálculo se centra en los valores de la probabilidad de adopción no condicionada en función del tiempo real que tardan los individuos en aprender y señalan si la disciplina en cuestión es asimilada por los individuos y hasta qué punto. La ausencia de determinantes clarifica la evolución del grado de conocimiento de los individuos y muestra de forma simple el avance en el conocimiento. Las funciones de Kaplan y Meier son utilizadas para observar la pauta de expansión de cada conocimiento (10%...100%). Las estimaciones realizadas responden a la siguiente expresión:

$$\lambda_i = d_i / n_i$$

donde λ_i es el estimador Kaplan Meir, d_i / n_i es el cociente resultante del número de errores (entendido como individuos que no adoptan conocimiento en el periodo) de duración t_i por el número de sujetos expuestos al riesgo de fallar. La estimación no adopta forma funcional alguna, es decir, no incluye ningún tipo de distribución en los Aerrores≡ (ausencia de conocimiento) asumiendo que las observaciones son homogéneas en la distribución de probabilidad a lo largo del tiempo. Esta metodología aplicada a la difusión de conocimiento analiza su difusión antes de la adopción de nuevo conocimiento (duración), dado que éste no habría sido asimilado con anterioridad. Los datos consisten en medidas de la longitud de supervivencia y pueden ser censurados (si el individuo no adquiere el conocimiento en el periodo establecido).

BIBLIOGRAFÍA

BACDAYAN, A. W.: «A mathematical analysis of the learning production process and a model for determining what matters in education», en *Economics of Education Review,* 16 (1) (1997), pp. 25-37.

BECKER G. S.: «A theory of the allocation of time», en *Economic Journal,* September (1965).

BONESRONNIG, H.: «School characteristics and student achievement: evidence from combined upper secondary schools in Norway», en *Education Economics,* 14 (2) (1996), pp. 143-160.

BRUCK, M. y WATERS, G. S.: «An analysis of the componente spelling and reading skills of goods readers-good spellers, good readers-poor spellers and poor readers-poor spellers», en CARR, T. H. y

LEVY, B. A. (Eds.): *Reading and its development.* Component skills approaches. San Diego, Academic Press, 1990.

COHEN, R.: *El aprendizaje precoz de la lectura.* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.

CORREA, H.: «An economic analysis of class size and achievement in education», en *Education Economics,* 1 (2) (1993), pp. 129-135.

DEFIOR, S.: «La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura», en *Infancia y Aprendizaje,* 67-68 (1994), pp. 91-113.

DONOVAN, M. A.: *The relationship between early assessment and adjusted instructional strategies in reading of high risk learnes.* Paper presented at the Annual Meeting of the Internacional Reading Association Far West Regional Conference, 1976.

EHRI, L. C.; Wilce, L. S.: «Movement into reading: in the first stage of printed word learning visual or phonetic?», en *Reading Research Quarterly* 20(2) (1985), pp. 163-169.

FALCH, T.; RATTSO, J.: «Source of cost expansion: primary education in Norway», en *Education Economics,* 4 (2) (1996), pp. 161-185.

GHEZ, G. y BECKER. G. S.: *The allocation of time and goods over the life cycle.* Nueva York, NBER. Columbia University Press, 1975.

GIMENO, A.; CLEMENTE, A.; LÓPEZ, T. y CASTRO, A: «¿Cómo mejorar la conciencia fonológica en la escuela? Descripción y análisis de un programa de intervención», en *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 21 (1994), pp. 87-96.

GROOT, W: «Differences in rates of return by type of education», en *Education Economics,* 2 (2) (1994), pp. 209-214.

JIMÉNEZ, J. y ARTILES, C.: *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.* Madrid, Síntesis, 1995.

JIMÉNEZ, J. y ORTIZ, M. R.: *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención.* Madrid, Síntesis, 1995.

KALBEFLEISH, J. y PRENTICE, R: *The statistical analysis of failure time data.* Nueva York, John Wiley and Sons, 1980.

KIEFER, N.: «Economic duration data and hazard functions», en *Journal of Economic Literature,* 26 (1988), pp. 646-679.

LEBRERO, P. y LEBRERO T.: *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir.* Madrid, Síntesis, 1996.

LIBERMAN, I.: «A language-oriented view of reading and its dissabilitics», en Myklebusht, H. (Eds.): *Progress in learning dissabilities.* New York, Grune y Stratton, 1982.

MALDONADO, A. y SEBASTIÁN, M. E.: «El desarrollo de la capacidad de segmentación de palabras en lectores jóvenes y retrasados», en VARIOS (Eds.): *Psicología y Educación. Realizaciones y Tendencias Actuales en Investigación y en la Práctica.* Madrid, Aprendizaje-Visor, 1987, pp. 306-309.

MARGO, R. A.: «Educational achievement in segregated school systems: The effects of separate-but-equal», en *American Economic Review,* 76 (1986), pp. 263-269.

MORA, M. T.: «Attendance, Schooling quality, and the demand for education of Mexican Americans, African Americans, and non-Hispanic whites», en *Economics of Education Reviews,* 16 (4) (1997), pp. 407-418.

NICASIO, J.: *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas.* Madrid, Narcea, 1995.

OLSON, M. W.: «Phonemic Awarness and Reading Achievement», en *Research into Practice,* (1990), pp. 347-353.

OLSON, R. K.; Wise, B.; Connors, F. y Rack, J.: «Organization, heritability, and remediation of component word recognition and lenguage skills in disable readers», en CARR, T. H. y LEVY, B. A. (Eds.): *Reading and its development: Component skills approach.* Orlando, Academic Press, 1990.

ORAZEN, P.F: «Black-white differences in schooling investment and human capital production in segregated schools», en *American Economic Review,* 77 (1987), pp. 714-723.

O'REAGAN, M.; REINHERZ, H. y HAWORTH, C.: *Behavioral problems of preschool children: An epidemilogical approach.* Paper presented at the 108th. Annual Meeting of the American Public Health Asociation. Detroit, 1980.

RODRÍGUEZ JORRÍN, D.: *Entrenamiento auditivo y lectura.* Madrid, CEPE, 1987.

SIEGEL, S.L. y RYAN, E.B.: «Development of Grammatical-Sensitivity. Phonological and Short-Term Memory Skills in Normally Achieving and Learning Disabled Children», en *Developmental Psychology,* 24 (1988), pp. 28-37.

SORENSEN, R.J.: «Local Government school priorities: teaching input and class size in Norway», en *Education Economics,* 5 (1) (1997), pp. 63-89.

TSVESTSKOVA, L.S.: *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura.* Barcelona, Fontanella, 1977.

VELLUTINO, F.: «Toward an understanding of dyslexia: psychological factors in specific reading dissability», en BENTON, A.L. y PEARL, P. (Eds.): *Dyslexia: An appraisal of current Knowledge.* New York, Oxford University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.S.: *Pensamiento y lenguaje.* Madrid, Akal, 1956.

VYGOTSKY, L.S.: «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. y Otros (Comp.): *Psicología y Pedagogía.* Madrid, Akal, 1973.

WEPMAN, J.M.: «Auditory discrimination, speech and reading», en *Elementary School Journal,* 60 (1960), pp. 325-333.

WEPMAN, J.M.: «Auditory perception and imperception», en Cruikshank y Hallahan (Eds.). *Perceptual and learning disabilities in children,* 2. Syracuse Univ. Press, 1975.



LA EVOLUCIÓN DE LAS UNIVERSIDADES BRITÁNICAS

CECILIO MAR MOLINERO (*)

RESUMEN. En este trabajo se revisa la historia de la gestión de las universidades británicas a partir de los años setenta, se explican los cambios que han tenido lugar desde entonces, se discuten sus causas y se evalúan sus consecuencias sociales. La tesis fundamental del trabajo es que a la confluencia de una crisis económica con una caída de la natalidad se sumó un cambio de filosofía en la gestión de la educación, pasándose a una etapa neoliberal caracterizada por la fe ciega en los mercados y la presunción de ineficiencia estatal en el suministro de servicios. Se sugiere que las medidas tomadas en aquella ocasión para crear mercados internos en el sistema de la educación han contribuido a transformar lo que ya de por sí era un sistema clasista en otro que lo es aún más. También se discuten las implicaciones para la imagen internacional de las universidades británicas. No se ofrecen esperanzas para la futura creación de una sociedad más justa en la que haya igualdad de oportunidades.

LA ERA DE ROBBINS

En 1963, un comité presidido por Lord Robbins (HE, 1963) estableció los principios fundamentales que guiaron la expansión de la educación superior en el Reino Unido. El llamado principio de Robbins fue enunciado del modo siguiente:

> Las carreras universitarias deben estar al alcance de quienes tienen las calificaciones y la capacidad de estudiarlas y quieren hacerlo.

La adopción del principio de Robbins llevó a una expansión del sistema universitario en los años sesenta. Se crearon nuevas universidades y se ampliaron las ya existentes. También se estableció un sistema de becas para financiar tanto los gastos universitarios como el costo de la vida de los estudiantes. La educación superior debía ser, en principio, gratuita para que todos tuvieran la oportunidad de acceder a los estudios universitarios. Aunque la cuantía de la beca para sufragar el costo de la vida dependía del nivel familiar de ingresos, el Estado se comprometió a un gasto importante en educación superior. Para intentar limitar este gasto, la duración de las carreras universitarias se redujo a tres años (aunque existen excepciones tales como Medicina, que es una carrera larga).

Desde 1919, la financiación de la educación superior estuvo en manos de un comité intermedio entre las universidades y

(*) Universidad de Southampton (Inglaterra).

Fecha de entrada: 26-03-2000 Fecha de aceptación: 04-09-2000

el Estado, el UGC (University Grants Committee o Comité de Becas Universitarias) (Scott, 1984). La función del UGC era alejar la práctica de la educación de la política estatal. El Estado asignaba una beca global al UGC, que la repartía entre las universidades y los consejos de investigación. Las universidades, a su vez, decidían cómo repartir su asignación global entre sus distintas actividades. Este sistema intentaba garantizar la libertad de cátedra y, al mismo tiempo, dejar en manos de la comunidad académica las decisiones de carácter local. Las universidades se autogestionaban según un modelo democrático y representativo. Los jefes de departamento eran elegidos por los profesores; el claustro de facultad, del que eran miembros todos sus profesores, elegía al decano; el claustro de la universidad, en el que estaban representados todos los departamentos, elegía al rector.

Las universidades de la era de Robbins eran organismos autónomos. Una vez recibida su asignación global de recursos decidían qué carreras iban a impartirse, cuántas plazas iban a ofrecerse a los estudiantes, cuántos profesores se contratarían y a qué nivel sería el contrato, cuál sería la estructura de los planes de estudios. La autonomía de las universidades se extendía al control de calidad. Cada universidad se responsabilizaba de su propia calidad. Siguiendo la filosofía de la no intervención estatal, la tarea de policía para comprobar si la calidad era adecuada la realizaban las propias universidades. Así, las universidades se inspeccionaban unas a otras según un sistema conocido como «revisión a cargo de los pares (peer review)». Las universidades, en sus comités de decisión, siempre tenían representación de otras universidades y a este personaje externo se le concedía el papel de árbitro en cualquier desavenencia que pudiera surgir.

Entre los representantes de otras universidades merece mención especial el llamado asesor externo, quien garantiza el nivel académico de los títulos concedidos por un departamento. Los exámenes, en el Reino Unido, se preparan con varios meses de anticipación, y se envían a un evaluador externo (external examiner), quien expresa una opinión sobre el nivel y cobertura de la asignatura, sobre la dificultad del examen, sobre su corrección gramatical y sobre el tiempo que se necesita para contestar las preguntas. Cuando los estudiantes ya han hecho el examen, el evaluador externo revisa los manuscritos para comprobar que las notas son justas y están bien asignadas. Finalmente, el evaluador externo actúa como árbitro en la evaluación de los estudiantes, que es global. El trabajo de evaluador externo es complejo, delicado y de mucha responsabilidad. Suele estar mal pagado. Los llamados a realizarlo, lo hacen animados por un sentido de la responsabilidad y agradecidos por haber sido llamados a tan alto honor.

En este mundo de universidades autónomas, éstas sentían la responsabilidad de preservar los conocimientos, impartirlos y extender sus fronteras. Se esperaba que los profesores se dedicaran a la investigación, estuvieran al día en sus disciplinas e impartieran asignaturas al nivel más alto existente en aquel momento. En la investigación es donde se ve la calidad de un académico, y las investigaciones determinaban el nivel que un profesor ocupaba en la jerarquía y, en gran parte, su salario. El principio aristotélico de que para investigar hay que tener tiempo libre estaba bien establecido. Los profesores de universidad vivían en sus torres de marfil immersos en sus cavilaciones y desarrollando sus intereses a su propio ritmo. El Estado garantizaba las finanzas. Fue una edad de oro.

LAS TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS

Quienes no conocieron la edad de oro fueron los jóvenes en edad de tener acceso a los estudios universitarios. Conseguir entrar en la universidad siempre fue difícil en

el Reino Unido. La expansión en el número de plazas universitarias se hizo necesaria a causa de la presión demógrafica. Los años sesenta en el Reino Unido fueron de expansión en el número de jóvenes en edad de hacer estudios superiores. Es uno de los puntos altos en los movimientos demográficos provocados por la Segunda Guerra Mundial. Además del número de jóvenes, aumentó la proporción de estos jóvenes con las calificaciones necesarias para el acceso a la universidad (Hill y Mar Molinero, 1981). Así, la expansión en el número de plazas también coincidió con la expansión en la demanda de estudios universitarios. Al llegar el año 1979, tan sólo un 7,5% de los jóvenes de 18 años conseguían una plaza de estudios universitarios. Era un porcentaje bajísimo para un país desarrollado (Mar Molinero, 1984).

La introducción en esta misma época de un sistema centralizado e informatizado de solicitud de plazas universitarias nos permite saber quiénes eran los que solicitaban plazas universitarias y el éxito que tenían en conseguirlas. Así, sabemos que, en 1979, el 20% de los postulantes a las plazas universitarias y el 22% de quienes entraban en las universidades británicas pertenecían a lo que los estadísticos llaman clase social 1, que está formada por profesionales. En la población general tan sólo un 5% de las familias están clasificadas estadísticamente como clase social 1. La clase social más abundante en el Reino Unido, los obreros manuales especializados, que representan un 40% de las familias, tan sólo representaban en 1979 un 16% de los alumnos que se matriculaban por primera vez en las universidades. Estas diferencias se ven claramente si nos damos cuenta de que un 31% de los nacidos en la clase profesional iban a la universidad en 1979, mientras que tan sólo un 3% de los nacidos entre los obreros especializados lo hacían (Mar Molinero, 1984).

Se deduce de la discusión anterior que, para ir a la universidad en el Reino Unido, hay que empezar por elegir bien a los progenitores. Estas diferencias no sólo se encuentran en el ámbito universitario, sino que se manifiestan desde la escuela primaria (Mancebon y Mar Molinero, 2000), siguen en la escuela secundaria (Mar Molinero, 1988), están presentes en la educación especial (Mar Molinero y Gard, 1987) y se acentúan en la enseñanza preuniversitaria (Mao Qing y Mar Molinero, 1988).

Al contrario de lo que se esperaba, la mayor prosperidad económica de los años sesenta no resultó en un crecimiento continuado de los nacimientos. Con la libertad sexual apareció también la caída de la natalidad. En un plazo de tiempo muy corto en términos demográficos hubo que cambiar de una gestión social que intentaba acomodar un aumento en la población a una que contemplaba una fuerte caída. La caída en el número de nacimientos, aún no siendo de las mayores de Europa, fue importante. Así, entre 1965 y 1976 el número de nacimientos descendió en una tercera parte, de cerca del millón por año hasta un poco más de seiscientos mil por año. A corto plazo, el problema era uno de expansión; a largo plazo, uno de contracción.

LOS POLITÉCNICOS

Volvamos a las universidades británicas en los años sesenta. Sólo los alumnos con las mejores calificaciones en los cursos de preuniversitario (A-level) conseguían plaza en una universidad. Esto creaba el problema de qué hacer con aquéllos que estaban bien calificados pero no daban la nota para obtener una plaza en una universidad. Un gobierno socialista (laborista) dio con una solución. Se crearon unas instituciones bajo el control de la administración local, los llamados politécnicos, en los que se impartirían estudios de tipo práctico. Los politécnicos estaban en contacto con la industria local y preparaban a la juventud en el tipo de conocimientos de más demanda en la zona en que estaban situados.

El sistema de becas existente en las universidades se extendió también a los politécnicos, que pronto llegaron a captar tantos alumnos como captaban las universidades. Al ser instituciones nuevas, se crearon sistemas nuevos. El control de calidad académica se puso a cargo de un sistema estatal de inspectores. Estos inspectores aprobaban los planes de estudios, inspeccionaban las instituciones y daban el visto bueno sobre cualquier iniciativa.

Los politécnicos empezaron pronto a tener ambiciones. Se plantearon impartir estudios universitarios. Poco a poco fueron introduciendo carreras que culminaban con títulos universitarios. Los inspectores habían de aprobar cada plan de estudios, por lo que los politécnicos impartían estudios de tipo universitario y estudios que terminaban en titulaciones inferiores. Entre las carreras universitarias que podían cursarse en el politécnico, había algunas que competían directamente con las ofrecidas en las universidades.

A diferencia de las universidades tradicionales, los politécnicos no eran organizaciones autónomas. Estaban gestionados por los gobiernos locales, que también tenían responsabilidad por la gestión de las escuelas y otras instituciones de formación.

LA CRISIS DEL FINAL DE LOS AÑOS SETENTA

La crisis del petróleo de los años setenta fue desastrosa para el Reino Unido. Coincidió con una etapa de lucha sindical y de fuerte inflación. El país tuvo problemas económicos y hubo de solicitar el apoyo del Fondo Monetario Internacional (FMI). Este apoyo se plasmó en un préstamo con condiciones. Como suele ser costumbre, el FMI insistió en que el gobierno británico emprendiera un plan de austeridad recortando el gasto público. El plan de austeridad que se puso en práctica al final de la década de los setenta enfrentó al gobierno laborista con los sindicatos. Una larga época de huelgas, el llamado invierno de malestar (winter of discontent), hizo que las elecciones de 1979 fueran ganadas por un partido conservador que, durante la oposición, se había convertido al monetarismo y el neoliberalismo. La época de la señora Thatcher había llegado.

Esta coyuntura no fue buena para la educación. Se juntó el hambre con las ganas de comer: se pensó inmediatamente en la caída en el número de nacimientos, ya que la educación es una de las partidas más caras del gasto público y, si hay una reducción en el número de niños, es de esperar que esto se traduzca en un menor gasto público. Nunca se pensó en que la caída de la natalidad se hubiera podido aprovechar para intentar disminuir las diferencias sociales en la educación.

EL NEOLIBERALISMO EN EL GOBIERNO

La versión del neoliberalismo que se instaló en el Reino Unido en 1979 fue una de las más fanáticas en su adopción de este credo económico. Las premisas más importantes son la fe ciega en los mercados y en la iniciativa privada. Se sigue de ello que todas las actividades del Estado, por el mero hecho de serlo, han de ser ineficientes. Esta visión del mundo se traduce en la práctica en la privatización de las empresas bajo el control estatal. Así, durante la época de la señora Thatcher se privatizaron los ferrocarriles, el gas, la electricidad, el agua, los teléfonos, los autobuses y otras muchas empresas que habían sido creadas o reorganizadas al terminar la Segunda Guerra Mundial. Parte de este proceso de privatizaciones fue la venta de las viviendas sociales a quienes las ocupaban en aquellos momentos, un tema sobre el que hay mucho que hablar ya que creó importantes problemas sociales en la década posterior. En la dialéctica decimonónica de la cooperación o la competición, los conservadores británicos se decantaban por el individuo egoísta como base de la prosperidad eco-

nómica. El énfasis en el individuo llegó a ser tal, que se cambió el modo de recogida de impuestos locales. De un sistema fiscal basado en la propiedad de bienes inmuebles se pasó a uno de impuestos basados en el individuo. Se reintrodujo el impuesto de capitación, que tantos disturbios causó en la Edad Media. Y se reintrodujo con los mismos resultados que en aquel entonces.

A pesar de que se elevaron voces para que la fiebre privatizadora se extendiera a la salud y la educación, no se llegó a tanto. La solución que se dio en este caso fue la creación de los «mercados internos». La intención era poner en marcha una serie de sistemas que hicieran competir a unos centros con otros. La filosofía del cambio, basada en un darwinismo social, sugería que los buenos sobrevivirían y los malos no, lo que redundaría en una mejora general del sistema. Exploremos ahora los cambios que se introdujeron en el sistema universitario.

LA CRISIS DE 1981 EN LAS UNIVERSIDADES BRITÁNICAS

En el otoño de 1979, los oráculos no le eran favorables a la educación superior en el Reino Unido. El Estado había publicado en 1978 un documento consultativo titulado «La educación superior en los años noventa» que notaba la caída en la natalidad, observaba que el número de niños ya había sufrido fuertes bajadas en las escuelas primarias y sugería que era de esperar que este descenso acabara manifestándose en las universidades (Department of Education and Science and the Scottish Education Department, 1978). Ante la amenaza demográfica se hicieron una serie de estudios sobre el impacto de la caída de la natalidad en las universidades. La palma de la mala reputación recayó sobre un análisis del futuro de las carreras de Matemáticas, que planteaba una relación estrictamente proporcional entre el número de nacimientos y la demanda de plazas universitarias. Si el número de niños ha bajado en una tercera parte, razonaba, sobran una tercera parte de las plazas en los estudios de Matemáticas. La solución propuesta era despedir a todos los profesores de universidad cuyas edades estaban comprendidas entre los 35 y los 45 años (Jones, 1981).

El gobierno central, cuyo objetivo era reducir el peso del Estado en la economía, no desoyó estos augurios. ¿Por qué esperar a reducir el gasto público en la educación superior cuando se puede comenzar enseguida?, pareció haberse preguntado el gobierno. Así, en 1981, el gobierno central anunció una reducción del 10% en el presupuesto de las universidades.

Dado el sistema existente en la financiación de la educación, el gobierno central se limitó a reducir la financiación global del sistema universitario. El Consejo de Universidades (UGC) tuvo que decidir qué impacto había de tener esta reducción presupuestaria en las finanzas de cada universidad. El UGC podía haber disminuido los presupuestos de todas las universidades en un 10%, pero no lo hizo así. Si, siguiendo la teoría del darwinismo social, lo que se pretende es que sobrevivan los mejores, el sistema administrativo había de identificar quiénes eran los mejores y favorecerlos, mientras se tomaban medidas para hundir a los más débiles. También se decidió proteger unas disciplinas, pero no otras. Fueron favorecidas la Física, las Matemáticas, las enseñanzas técnicas, las Ciencias de la Computación, los estudios empresariales y algunos aspectos de la Biología. El UGC aseveró, en una carta circular, haber tenido en cuenta, en el reparto de los recortes presupuestarios, 105 estadísticas. El resultado de esta selectividad en la miseria es que hubo universidades, como la de York, que quedaron prácticamente igual, mientras que otras, como la de Salford, sufrieron un fuerte recorte. A York se le redujo el presupuesto en un 0.3% mientras que a Salford se le disminuyó en un 30% (Mar Molinero, 1984).

El efecto social de los recortes de 1981 fue una mayor polarización de las diferencias sociales. El mecanismo es evidente. Las buenas universidades tienen buena reputación y atraen a los mejores alumnos. Como la selección se hace sobre la base de las notas de los estudios preuniversitarios, las mejores universidades son las que tienen los alumnos mejor calificados. Siendo el nivel social de la familia el mayor determinante de las calificaciones escolares, las universidades de más reputación son las que menos estudiantes tienen de clase trabajadora. Un sistema de recortes presupuestarios basado en indicadores de calidad favorece a las clases medias y discrimina a las clases trabajadoras. Esto es exactamente lo que demuestran las estadísticas (Mar Molinero, 1986).

Las críticas a los razonamientos estadísticos por medio de los cuales se justificaron los recortes presupuestarios no se hicieron esperar (Mar Molinero, 1984). Se intentó demostrar que la dinámica de los procesos educativos era mucho más compleja que una simple proporcionalidad entre nacimientos y demanda de plazas. Dos aspectos de esta dinámica resaltaron por encima de los demás: las diferencias en cambios de fertilidad entre las distintas clases sociales y el comportamiento de las mujeres. Veamos estos dos temas.

Los estudios de la evolución de la fertilidad en las distintas clases sociales (Pearce y Britton, 1977; Werner, 1985) hicieron ver que la caída de la natalidad se debía a cambios en el comportamiento de las clases trabajadoras. Las clases medias habían sido siempre capaces de controlar el tamaño de sus familias, y su fertilidad cambió poco a lo largo del tiempo. No sucedió lo mismo con los trabajadores manuales, entre los que se dio una fuerte caída de la fertilidad. Pero, si las familias de trabajadores manuales no tenían interés en que sus hijos fueran a la universidad, el hecho de que variara el número de hijos que traían al mundo no era de demasiada importancia en la planificación de las plazas de universidad, a no ser que los trabajadores manuales tomaran mayor interés en realizar estudios superiores, lo cual no dejaba de ser un objetivo muy deseable.

Examinemos ahora el comportamiento de las mujeres. Los años sesenta vieron el desarrollo e intensificación del movimiento feminista. Las mujeres empezaban a aspirar a las mismas carreras que los hombres. Dado que estaban igual o mejor calificadas que los hombres en los estudios preuniversitarios (Murphy, 1980; Mar Molinero, 1991), su mayor interés en participar plenamente en la sociedad se reflejó en un continuo incremento de su presencia en las universidades. Si esta tendencia continuaba, y no había motivo alguno para que cambiase, el mayor interés de las mujeres en el mundo universitario habría de reflejarse necesariamente en un aumento de la demanda de plazas.

Los análisis anteriores sugerían que no había motivo para plantearse una reducción en el número de plazas de universidad. El departamento de educación del gobierno británico se plegó a la fuerza de los argumentos y acabó adoptando la metodología de sus opositores en la planificación (DES, 1984). Con el tiempo se vio lo acertado de esta metodología, ya que ni en el momento más bajo de la población de jóvenes de 18 años descendió la demanda de plazas universitarias. De hecho, el problema que se planteaba era más bien el contrario al que se discutió en un principio: cómo financiar la expansión de los estudios universitarios.

LOS CAMBIOS EN EL SISTEMA DE GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

Aún quedaba por contestar la pregunta de hasta qué punto eran eficientes las universidades en la gestión de los recursos públicos. Para investigar este tema se creó un comité bajo la presidencia de Lord Jarratt (CVCP, 1985). Lord Jarratt, un hombre de

empresa, examinó la estructura administrativa y de gestión en las universidades. A Jarratt no le gustó la estructura de la toma de decisiones en las universidades. Consideró que el sistema democrático es lento y hace que nadie quiera comprometerse a tomar decisiones poco populares, ya que quien hoy tiene las riendas del poder mañana será un compañero más dentro del sistema. Tras esto se puso presión para que las universidades cambiaran el modo en que elegían a las personas para puestos de responsabilidad. Se cambiaron los estatutos y reglamentos de las universidades, de modo que donde ponía «elegido» pusiera «nombrado». Las decisiones poco populares son, en una época de reducción de presupuestos, el despido de los profesores. Dado que los profesores de universidad tenían contratos fijos y permanentes y no se les podía despedir sino por «buenas razones» tales como comportarse de un modo inmoral, se cambiaron los contratos de los profesores para permitir el libre despido.

Los cambios en el sistema de decisión y en los contratos tuvieron poca influencia en el funcionamiento del sistema. Eran los mismos profesores quienes, habiendo establecido su ética de comportamiento sobre la base del respeto mutuo, seguían tomando las mismas decisiones que se tomaban antes, pero ahora eran nombrados a propuesta de quienes antes los elegían, y seguían sintiéndose responsables del modo en que se sentían en la época anterior. En cuanto al ejercicio del poder de gestión, tampoco cambiaron mucho las cosas. Cuando la Universidad de Hull intentó despedir a un profesor para ahorrar dinero, las demás universidades le hicieron el boicot negándose a cooperar en los controles de calidad, de modo que la Universidad de Hull tuvo que llegar a un arreglo con el profesor despedido. Nunca se ha vuelto a plantear en serio el despido de un profesor de universidad por motivos puramente pecuniarios, aunque se han ofrecido condiciones de retiro muy ventajosas en casos de «reestructuración», condiciones que solían incluir el reempleo a tiempo parcial dentro de la propia institución que ya no necesitaba al profesor jubilado.

De la quema de Jarratt no se salvó el UGC, que fue abolido. En su lugar se creó un organismo similar, el Universities Funding Council (UFC) o Consejo de Financiación de Universidades, un organismo administrativo y no una organización a través de la cual las universidades coordinan sus opiniones y dialogan con el gobierno.

LAS FÓRMULAS DE FINANCIACIÓN

En los viejos tiempos del UGC se rumoreaba que el presupuesto del Estado para las universidades se repartía por medio de unas fórmulas que tenían en cuenta, para cada universidad, el tipo de disciplina impartida, el nivel a que se impartía, el número de alumnos y el costo por alumno. Aunque hubo estudios estadísticos destinados a probar la existencia de esta fórmula, el UGC siempre negó que la hubiera (Cook, 1976; Bernard, 1977). Sea por arte de ingeniería financiera, sea porque siempre las hubo, las fórmulas salieron a relucir en la gestión de las universidades en los años que siguieron a las reformas de la señora Thatcher.

La primera fórmula en ver la luz del día era la que segregaba la financiación de las universidades en una parte asignada a la enseñanza y una parte justificada por la investigación. Aunque nunca se hizo explícito el razonamiento, me atrevería a sugerir que sus líneas generales son como siguen. Dada una carrera determinada, el costo por alumno en las universidades es alto porque el mayor componente del costo es el profesorado, y los profesores no sólo se dedican a la enseñanza sino también a la investigación. Dada la misma carrera en un politécnico, el costo por alumno es más bajo porque en los politécnicos se hacen pocas investigaciones. Por lo tanto, el costo por alumno en los politécnicos refleja el

costo de la enseñanza, y el costo extra de las universidades refleja, o bien el costo extra de las investigaciones, o bien el costo de ineficiencia.

El razonamiento anterior llevó a la institucionalización de la selectividad en la financiación de las investigaciones. Aproximadamente cada cuatro años cada departamento del país tiene que suministrar información al UFC sobre las actividades realizadas, los trabajos publicados, las becas obtenidas y otros méritos académicos que deben tenerse en cuenta en la evaluación de la calidad de la investigación. Un comité de expertos, sobre la base de la información suministrada, califica a cada departamento en una escala de uno (malo) a cinco con estrella (excepcional). Este número entra en la fórmula de financiación. El cambio de un número a otro representa una buena cantidad de dinero para un departamento. Estos recursos extras pueden usarse para contratar profesores, tener clases más pequeñas, adquirir material de investigación, todo lo cual repercute en la calificación que se obtiene en la ronda siguiente. Sin embargo, aunque el dinero da algo de felicidad al departamento, el valor más importante de una buena calificación es intangible: es la buena publicidad que se adquiere. Esta buena publicidad ayuda a atraer buenos alumnos, mejorar la reputación del departamento, crea demanda para los cursos de «master», permite ir a la caza de talentos y atrae estudiantes extranjeros, los cuales pagan tasas más altas. Por supuesto, al atraer alumnos mejor calificados se acentúan aún más las diferencias sociales entre los alumnados de las distintas universidades. Si además la universidad atrae buenos profesores, son los alumnos de las clases medias los que se benefician de ello. Las empresas van a las buenas universidades a buscar a los buenos alumnos, quienes ya en posiciones de responsabilidad influirán para que se concedan becas a sus antiguas instituciones, lo cual repercutirá favorablemente en una próxima evaluación. La universidad se convierte en un eslabón importante en el proceso a través del cual se renuevan las diferencias entre las clases sociales. No se trata de una observación original. Hace más de ciento cincuenta años que se expresó esta opinión. La vida no cambia.

Tras la fórmula ya descrita, se desarrolló otra fórmula para financiar el componente de la enseñanza. El problema fue determinar el costo de una carrera por alumno y año. En un principio, se intentó crear un mercado a través de un tipo de subasta a la baja. El UFC publicó el precio máximo al que estaba dispuesto a financiar cada disciplina. Cada institución diría el precio al que estaba preparada para impartir la docencia, que había de ser más bajo que el precio guía. El número de alumnos que cada institución habría de recibir estaría determinado, en parte, por el precio al que estuviera dispuesta a dar clases. Este sistema no prosperó, ya que las universidades tomaron el acuerdo de pujar todas por el precio de salida.

Dada la existencia de un sistema de evaluación de las investigaciones y una financiación a través de una fórmula, en 1992 los politécnicos recibieron el honor de ser nombrados universidades. Desde entonces, se habla de universidades antiguas y de universidades nuevas. En épocas anteriores, cuando los politécnicos preguntaban por qué no podían tener los mismos recursos que las universidades, se les decía que porque su gestión y financiamiento era diferente. Ahora, tras la selectividad en las investigaciones, se les dice que es porque no son buenos.

A LA CAZA DEL DINERO EXTRANJERO

En este mundo de mercados internos, las universidades de mejor reputación tienen poco que temer. Si hay modas o fluctuaciones demográficas, cambian las condiciones necesarias para la admisión y aceptan alumnos que antes hubieran rechazado.

Estos alumnos hubieran ido a lo que ahora son nuevas universidades. Las nuevas universidades pierden financiación al perder alumnos. ¿Qué se puede hacer para llenar las plazas? Hay dos soluciones, atraer más alumnos y abrir nuevos mercados. Las universidades con problemas se han lanzado a la publicidad. No es excepcional llegar a una estación de ferrocarril en el Reino Unido y encontrar un mostrador en el que se ofrecen plazas de universidad, como si fuera un detergente que lava más blanco.

Los nuevos mercados se hallan en el extranjero. Creo que vale la pena detenerse un poco en la exploración de este aspecto. Ya desde los primeros problemas financieros de las universidades, en los años setenta, hubo cambios que afectaban a los alumnos procedentes de fuera del Reino Unido. En un principio, aún cuando no recibían becas, pagaban los mismos derechos de matrícula que todos los demás alumnos, y la universidad recibía un subsidio estatal para pagar la diferencia entre el costo de la enseñanza y el precio de la matrícula. Este subsidio fue abolido y el precio de la matrícula pasó a reflejar el costo medio de la enseñanza, aunque sólo se permitieron tres niveles de tasas, uno para las carreras de Letras, otro para las de Ciencias y otro para las de Medicina. Las diferencias en costo reflejaban, se supone, el distinto costo de uso de laboratorios.

Los alumnos extranjeros son atractivos por dos razones. Primero, porque permiten una diversificación de los ingresos y la universidad no depende tanto de los caprichos del gobierno de turno. Segundo, todas las tasas de inscripción van a la universidad, y, como en la enseñanza el costo marginal es menor que el costo medio, si una universidad atrae bastantes estudiantes extranjeros, puede resolver bastantes problemas económicos. Esto es cierto desde el punto de vista de todas las universidades. Las universidades con problemas económicos acogen a quien pueden encontrar. Las de prestigio son más selectivas y, al ejercer esta selectividad y aceptar tan sólo a los alumnos cuyo inglés es bueno y cuyas notas de preuniversitario estén al nivel de las notas que se piden a los alumnos locales, están aceptando a los hijos de las clases privilegiadas de los países extranjeros. La gente bien del extranjero acaba conociendo a la mejor burguesía nacional. Dios los cría y ellos se juntan.

Desde el punto de vista financiero, los estudiantes extranjeros que hacen una carrera universitaria son los más atractivos, ya que se quedan durante por lo menos tres años en la institución. No hay muchos de éstos. Lo normal es ofrecer cursos de «master» de un año de duración. Tradicionalmente la autonomía académica de las universidades británicas favorecía este tipo de actividad, ya que permitía a cada departamento ofrecer estudios avanzados en los temas en que se especializaba. Aún existen «masters» de este tipo, aunque cada vez hay más «masters» «de conversión», en los que se enseñan los rudimentos de unos estudios académicos a estudiantes que han cursado otras carreras. Los estudios de gestión de empresas son el ejemplo más evidente. No hace falta ser un gran investigador para enseñar los rudimentos de la contabilidad o de la gestión de ventas.

Los cursos de «master» han proliferado y con ellos la publicidad en el extranjero. Los «agentes de ventas» de las universidades, sobre todo las que tienen problemas financieros, recorren las universidades del mundo exaltando las virtudes de sus productos. La reputación del sistema de educación británico, con muchos siglos de historia, responde por la calidad. ¿Cuántos se dejan engañar y luego se arrepienten? El estudio está aún por hacer.

Hay un tercer modo de captar recursos del extranjero: las franquicias. Supongamos, para desarrollar el argumento, que existe una escuela de negocios privada en un lejano país. Esta escuela privada se siente orgullosa de la calidad de sus estudios y otorga, a nombre propio, títulos a

los alumnos que han superado todas las pruebas. Estos títulos están respaldados por la reputación de la institución pero no están reconocidos por el Estado. Si el Estado del lejano país no los reconoce, no se los respeta como se debería. La escuela de negocios del lejano país tiene la opción de buscar el amparo de una universidad británica que la adopte como centro asociado. La universidad británica impone unos sistemas de control de calidad académica, y, por un pago módico por alumno, los alumnos obtienen el título de la universidad británica. No existe ningún problema legal. Las universidades británicas son organismos autónomos y responden de sus propias titulaciones. Este sistema se presta al abuso. Existen casos tristemente famosos; por ejemplo, una institución británica que concedía titulaciones bajo la franquicia de una universidad nueva a su vez empezó a conceder franquicias a una institución extranjera. Tras una inspeccion estatal de calidad, se destapó el escándalo. Otro escándalo más reciente está relacionado con franquicia de titulaciones en Israel.

LA AGENCIA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD ACADÉMICA

En la edad de oro de las universidades de Robbins, los profesores de universidad eran como los monjes. Hacían su vida, immersos en sus estudios, y educando a quienes estaban interesados en las disciplinas en que se sentían orgullosos de conocer algo. Había un espíritu de cuerpo y las instituciones se ayudaban unas a otras, bien sea como una voz imparcial en a los comités que tomaban decisiones complejas o actuando como evaluadores externos.

En la época de los mercados externos, la financiación por fórmula, los «rankings» de universidades y la publicidad que oculta la verdad, la calidad puede llegar a ser un estorbo. Para imponer criterios comunes se ha creado un organismo, el Quality Assessment Agency (QAA) o Agencia para la Evaluación de la Calidad, que está encargado de velar por el nivel de las titulaciones, la calidad de la experiencia docente y el contenido de las asignaturas. Es un cuerpo que actuará a través de inspecciones de universidades. Aunque se lo ve como una traba burocrática más, las nuevas universidades ven en la QAA un renacer del antiguo cuerpo de inspectores del Estado, mientras que las antiguas lo ven como un modo de obtener el espaldarazo por una calidad que nadie ha puesto en duda, pero, una vez obtenida una evaluación positiva, es un dato más que es preciso tener en cuenta en la publicidad de la universidad para atraer a los mejores alumnos, los fondos de investigación y los alumnos extranjeros que le permitan continuar actuando como una universidad de prestigio. El sistema tendrá un nuevo instrumento que le permita perpetuarse.

CONCLUSIÓN

En este trabajo he intentado dar una visión sobre la historia de la educación superior británica, sobre el modo en que se basa en el sistema de clases sociales y sobre el papel que tiene en su perpetuación. He sugerido que ha cambiado desde un primer momento en que su funcionamiento estaba basado en la cooperación y la devoción a los estudios a un sistema basado en la competitividad. En este nuevo mundo es el interés egoísta el que mueve las riendas y el que lleva a una polarización social tanto de las universidades como de sus alumnados. Las universidades se comportan cada vez como empresas interesadas en sus beneficios y han adoptado métodos empresariales tales como la caza de talentos y la publicidad. Tambien he examinado la proyección al exterior del sistema británico y he sugerido que la publicidad hace parecer de oro lo que muchas veces ni tan siquiera es dorado.

BIBLIOGRAFÍA

AUT: *The real demand for university places.* Londres, Association of University Teachers, 1983.

BERNARD, G. A.: "How the University Grants Committee determines allocations of university grants- a case study in statistical fallacies», en *Journal of the Royal Statistical Society,* A, 140 (1977), pp. 200-202.

COOK, W. R.: «How the University Grants Committee determines allocations of recurrent grants- a curious correlation», en *Journal of the Royal Statistical Society, A,* 139, (1976), pp. 374-384.

CVCP: *The report of the steering committee for efficiency studies in Universities.* Londres, Committee of Vicechancellors and Principals, 1985.

Department of Education and Science and the Scottish Education Department: *Higher Education into the 1990s- a discussion document.* Londres, HMSO, 1978.

DES: *Demand for higher education in Great Britain 1986-2000.* Londres, Department of Education and Science, 1984.

HEC: Committee of Higher Education (Chairman, Lord Robbins), *Higher Education Report and Appendices.* Londres, HMSO, Cmnd. 2154, 1963.

HILL, C. I.; MAR MOLINERO, C.: «An econometric model for supply and demand of undergraduate university places in the United Kingdom», en *Journal of the Operational Research Society,* 32 (1981), pp. 125-135.

JONES, D. S.: *Whither Mathematics?* Londres, University Grants Committee, 1981.

MANCEBON, M. J.; MAR MOLINERO, C.: «Performance in primary schools», en *Journal of the Operational Research Society.* 2000 (Por aparecer).

MAO QING; MAR MOLINERO, C.: «Provision for non-compulsory education in Southampton», en *Journal of the Operational Research Society,* 39 (1988), pp. 1.101-1.112.

MAR MOLINERO, C.; GARD, J. F.: «The distribution of special education (moderate) needs in Southampton», en *British Educational Research Journal,* 13 (1987), pp. 147-157.

MAR MOLINERO, C.: University cuts and statistical information», en *Journal of the Operational Research Society,* 35 (1984), pp. 37-47.

MAR MOLINERO, C.: «The social impact of the 1981 cuts in British university expenditure», en *Educational Studies,* 12 (1986), pp. 265-278.

MAR MOLINERO, C.: «Schools in Southampton: a quantitative approach to school location, closure and staffing», en *Journal of the Operational Research Society,* 39 (1988), pp. 339-350.

MAR MOLINERO, C.: «Gender differences in undergraduate university admissions in the United Kingdom», en *Educational Studies,* 17 (1991), pp. 49-63.

MURPHY, R. J. L.: «Sex differences in GCE examination entre statistics and success rates», en *Educational Studies,* 6 (1980), pp. 169-178.

PEARCE, D.; BRITTON, M.: «The decline in births: some socio-economic aspects», en *Population Trends,* 7 (1977), pp. 1-11.

SCOTT, P.: *The crisis of the University.* Londres, Croom Helm, 1984.

WERNER, A.: «Fertility trends in different social classes: 1970 to 1983», en *Population Trends,* 41 (1985), pp. 5-13.

DE UNA SOCIOLOGÍA DE LA *CULTURA* A UNA *SOCIOLOGÍA* POR LAS *CULTURAS:* LECCIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR (*)

JOSÉ LUIS CASTILLA VALLEJO (**)

Por favor, se lo ruego, no me ofenda usted preguntando si esta historia ocurrió. Yo se lo estoy ofreciendo para que usted haga que ocurra... sea usted la flor que huele en vez de ser el cronista del aroma. Poca gracia tiene escribir lo que se vive. El desafío está en vivir lo que se escribe; y a sus años ya va siendo hora de que usted se entere.
Las palabras andantes, EDUARDO GALEANO

RESUMEN. Se presentan en este artículo un conjunto de «intuiciones» de especial interés para la Sociología de la Cultura. Un conjunto de ideas relacionadas con perspectivas varias de Educación Popular, sobre todo en aspectos comprometidos con la realidad social, intentando clarificar suficientemente estas perspectivas.

A partir de la idea de Educación Popular como un movimiento social heterogéneo que nace en América Latina en los años sesenta que, después, el pensamiento posmoderno la sitúa junto al relativismo cultural, se insiste en recuperar la conexión entre los discursos teórico-críticos de las ciencias sociales y sus potenciales dinámicas vertebradoras, en el ámbito de lo social, buscando las relaciones entre las diferentes formas de conocimiento.

PRESENTACIÓN

En coherencia como concebimos el conocimiento, partimos de un presupuesto inicial bien definido: resulta imprescindible recuperar la conexión entre los discursos teórico-críticos de las ciencias sociales y sus potenciales dinámicas vertebradoras en el terreno de lo social. Se hace cada vez más imprescindible tejer puntos de conexión entre unas formas de conocimiento que, a veces, se forman para el puro gusto y consumo intelectual. Son unas realidades sociales que demandan no sólo de esas reflexiones, sino que exigen pensar por sí mismas, solicitan voz y contraste para un empleo no intelectualizado (en el peor sentido que puede adquirir esta expresión) que empiece a dotar de efectividad todo un cuerpo de avanzadas ideas y de amplia utilidad social.

(*) Universidad de La Laguna.

(**) Este trabajo es producto de la experiencia de un encuentro en el marco de la Universidad de Verano de Adeje (Tenerife, Islas Canarias, 1999) en donde nos encontramos con gente tan maravillosa como: Carlos Núñez, Oscar Jara, Loly Hernández y Tomás Villasante. A ellos está dedicado.

Fecha entrada: 20-03-2000 Fecha aceptación: 8-01-2001

Los productos culturales se adaptan cada vez más a las realidades sociales donde son consumidas, en este sentido no pocos cuerpos teóricos elaborados en los institutos de investigación social, universidades o centros afines, acaban generando un producto cultural intelectual para consumo propio, que aún cumpliendo con los sofisticados requisitos académicos no dejan de ser convertidos una y otra vez en debates un tanto estériles. Los estudios como productos culturales son consumidos por intelectuales que tienen mercado propio definido por un bagaje común, unas referencias y un lenguaje más o menos coincidente según sus tradiciones e intentan cumplir a la perfección con las expectativas de sofisticación que la propia academia demanda. El interés del conocimiento por comprender la realidad se enfrenta así a la terrible tendencia de la mercantilización especializada de demandas sectoriales que poco tiene que ver con el noble pero desprestigiado propósito de alcanzar la verdad[1].

Pareció incluso que la entrada de los postestructuralistas iba a romper con esta dinámica exclusivista disolviendo los márgenes de la legitimidad de los temas nobles de las ciencias sociales y abriendo definitivamente el cofre al que sólo podía acceder la racionalidad más compleja y legítima. Pero tras décadas de postmodernismo, hemos de reconocer que el aperturismo culturalista que se derivó de sus postulados ha traído no sólo la democratización del consumo intelectual (al menos en forma de eclecticismo) sino que trajo consigo un proceso de renovada fetichización del lenguaje, de neoexclusivismo intelectualista y sobre todo de textualismo (la esencia de la realidad se encuentra en las bibliotecas y no en la calle, en los discursos en tanto que productos resignificados, no en la alienación humana en cualquiera de los distintos sentidos que puede adquirir estos considerados paleoconceptos).

Lo que en este trabajo vamos a desarrollar son un conjunto de ideas intuitivas que a nuestro juicio resultan de especial interés para la Sociología de la Cultura. Estas ideas están ligadas a la perspectiva de la Educación Popular en su vertiente más comprometida y anhela, al menos así lo pensamos nosotros, alterar los marcos de referencia con los que habitualmente trabaja esta joven disciplina de los estudios culturales. Pero sobre todas las cosas esta perspectiva nos ayuda a salir de la filosofía del inventario en la que esta disciplina parece insistir sin darse cuenta de que esa misma actitud es una traición al mismo concepto de cultura sobre el que tanto debate ha recaído. A nuestro juicio, flaco favor se hace al compromiso con la realidad social insistir por ese tormentoso e interminable camino, intentaremos de alguna manera alcanzar una cierta clarificación en relación con estos temas.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN POPULAR?

Siguiendo los trabajos de Carlos Nuñez[2], podemos decir que la Educación Popular es un movimiento social heterogéneo y difuso que nace en América Latina en los años 60 con vocación de trabajar en la esfera de lo popular para propiciar un cambio en las condiciones sociales en las que malviven

(1) Un buen ejemplo de lo que decimos puede encontrarse en la denominada «parodia de Sokal». Nos referimos a la divulgación de una impostura en forma de artículo de investigación que este científico ha planteado a una revista de investigación de estudios culturales llamada *Social Text*. Su definitiva publicación fue simplemente avalada por un estilo de escritura, unas referencias de prestigio y una línea argumental a tono con el ideario de dicha revista. Para una profundización de la experiencia, cfr. Sokal, A.-Bricmont, J.: *Imposturas intelectuales*, Paidós, Barcelona, 1999.

(2) Para encontrar una exposición más desarrollada puede consultarse su trabajo: Núñez, C.: *La revolución ética*, IMDEC, México, 1998. En especial el Capítulo V.

las diversas poblaciones del continente[3]. En este sentido, el contexto de su nacimiento está ligado al desarrollo comunitario y con posterioridad a la promoción popular en un continente latinoamericano mediado por la famosa estrategia de la administración norteamericana «Alianza para el Progreso»[4] cuyo sentido estratégico proyectaba frenar el impacto de la revolución cubana en América Latina. El auge de la izquierda revolucionaria y los movimientos insurgentes hizo que el terreno de lo popular tuviera un interés manifiesto en el desafío por la hegemonía y las condiciones de cambio político-social de aquellos años. Esta disputa produjo en el trabajo social no pocas tendencias, organizaciones y modelos de signos políticos contradictorios. De hecho, buena parte de la reacción de la izquierda latinoamericana de aquellos años consistió en contrarrestar el efecto narcoléptico que cierto activismo popular conservador intentó desempeñar.

Este movimiento, que en un principio no se llama Educación Popular, ni siquiera en muchos casos se percibe como movimiento, va encontrando nuevos referentes en trabajos cada vez más comprometidos como los de Paulo Freire en los 60. La impronta de este intelectual empieza a dotar a buena parte de estos movimientos de una dimensión pedagógica y concienciadora que amplifica el estrecho margen «asistencialista» que da el trabajo de promoción popular. Todo ello, junto al intento manifiesto de buena parte de la izquierda latinoamericana por movilizar a la población civil y generar un movimiento de ruptura con el orden nacional e internacional establecido, propicia una forma de encuentro creativo que se define a partir de su propia *praxis*. Acumular poder social era parte de una estrategia de hacer consciente a la sociedad de su propia situación y de las condiciones estructurales de desigualdad que arrastraban (el auge de las Teorías de la Dependencia acompañaba la construcción de un desafío manifiesto a las estructuras de dominio internacionales[5]).

---

(3) Éste movimiento es heterogéneo y atraviesa muchas prácticas investigadoras, comunitarias, políticas y económicas de diverso calado. En este artículo, vamos a concretar como referente fundamental el trabajo que se viene desarrollando desde las *Cátedras Paulo Freire* y centros u organizaciones afines al legado de éste intelectual en la propia sociedad civil (no exclusivamente universitaria). Es destacable en este sentido también el trabajo desarrollado desde la CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) en la última década por intelectuales que pueden adscribirse de alguna manera a todo este movimiento. En lo que respecta al concepto de popular, y siguiendo a Oscar Jara, entendemos este concepto como: «... la referencia a todo aquel proceso que busca superar las relaciones de dominación, de opresión, de explotación, de discriminación, de inequidad, de exclusión. Visto positivamente, todo aquel proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y la igualdad de derechos. Siguiendo a Helio Gallardo, afirmamos, que entendemos lo popular en dos sentidos, poniendo el acento en el segundo de ellos: el referido al pueblo social, es decir a los sectores que sufren asimetrías sociales de cualquier tipo; y el referido al pueblo político, es decir a los sectores que se movilizan para cancelar dichas asimetrías». En Jara, O.: «Interpretación crítica y práctica transformadora en la sistematización de experiencias», conferencia pronunciada en el Curso de la Universidad de Verano de Adeje titulado: *La Educación Popular ante el sXXI. Historia, retos y perspectivas*, S/C. de Tenerife, 1999, p.2.

(4) «La Alianza para el Progreso fue un plan decenal (1961-1970) aprobado el 17 de agosto de 1961 en la Conferencia de Punta del Este (Uruguay) y suscrito por todos los miembros de la Organización de Estados Americanos, a excepción de Cuba. Proponía una ayuda de veinte mil millones de dólares para el conjunto de países signatarios. Los veinte mil millones de dólares de ayuda global debían ser financiados a razón de diez mil millones por parte de Estados Unidos, tres mil quinientos millones por inversiones privadas, otro tanto por instituciones financieras internacionales y el resto por países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE)». En Harnecker, M.: *La izquierda en el umbral del siglo XXI*, Siglo XXI, Madrid, 1999, p.12.

(5) Dos buenos ejemplos de esta línea de investigación que arranca a finales de los años 60 en el ámbito de la Comisión Económica para América Latina (CEAL) son: Cardoso, F.H.-Faletto, E.: *Dependencia y desarrollo*

Fue con la llegada de la revolución en Nicaragua (1979), en un país que no necesitaba movilización social (la preponderancia y articulación de la sociedad civil era manifiesta en aquel momento), que la Educación Popular no sólo empieza a reconocerse a sí misma como tal, sino que aporta al proceso nicaragüense la formación no dogmática de cuadros, educadores y de comunidades en general. Aquí se escribe una de las páginas más fascinantes del combate en la izquierda centroamericana entre los modelos de formación disciplinarios aportadas por los apoyos cubanos y la del movimiento de Educación Popular que reivindica tener mucho más que decir en el terreno de la formación que el estricto margen de la alfabetización. Fue allí donde se demostró que el movimiento de Educación Popular no era una respuesta al simple problema de saber leer y escribir, que las estrategias que se ponían en marcha nos enseñaban no pocas cuestiones referidas al análisis de la cultura en lucha contra el dogmatismo y el cientificismo liberal y marxista; también era una manera de entrelazar crecimiento social (hegemonía), participación y compromiso con la revolución.

Podría parecer lógico pensar que en los momentos en los que la guerra civil se hace con el país el modelo de formación legitimista de influencia cubana fuera el que mejor respuesta diera a la coyuntura nacional, pero nada más lejos de la realidad. La progresiva desconexión entre Estado y sociedad civil indicaba ya que tal modelo pudiera ser bueno para una academia militar pero en ningún caso resultaba eficaz para comprometer a la población en un conflicto civil en el que se estaba ya a mediados de 1984. Así fue como a partir de este momento la Educación Popular dio importantes respuestas desde la participación social, comprendiendo el problema de la hegemonía desde el propio análisis de la cultura y desplegando una visibilidad sobre el poder que lo comprometía con las organizaciones populares para su importante desafío.

La caída del Muro de Berlín, la disolución de la URSS y la derrota de la revolución en Nicaragua (todo ello en menos de un año) ha generado un escenario notablemente diferente para el movimiento de Educación Popular. Aunque el problema no se percibe con la intensidad política de antaño, sí se consolida el movimiento con compromisos por la transformación social de manera clara. El problema de la autorganización social, del empoderamiento civil y de la lucha por el cambio ha renovado sus frentes en terrenos en los que las diferencias y las desigualdades han ido de la mano, problemas como los de género y sexualidad, desarrollo, ecología, etnicidad, etc. siguen complicando y nutriendo el problema tradicional de la estructura clasista de una sociedad que no termina de atenuar semejante lastre. Hoy, este movimiento difuso tras varios eventos que le han dado consistencia tiene acumulado un gran esfuerzo y una experiencia siendo convocado permanentemente a distintos foros como: el Foro de Sao Paulo en el que parte de la izquierda latinoamericana debate y busca alternativas sociales y políticas a los diversos retos planteados; o los denominados Foros Cívicos que tienen por referencia amplificar los debates y las toma de decisiones con el protagonismo de la sociedad civil en problemas como la habitabilidad, la ecología y los problemas que desafían la convivencia en las grandes urbes[6].

---

en América Latina, Siglo XXI, México, 1969; Sunkel, O.-Paz, P.: *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, Siglo XXI, México, 1970.

(6) De la importancia de estas iniciativas da buena cuenta Tomás Villasante: «Con motivo de la Agenda 21 de Río de Janeiro, de la Carta de Aalborg, y de otras declaraciones sobre cómo hacer sustentables las ciudades, han aparecido los llamados Foros Cívicos. El de Seattle (USA) es el punto de referencia porque desde 1993 ha venido trabajando con notable éxito en la construcción de indicadores de calidad de vida a partir de una

Carlos Núñez es uno de los intelectuales que más esfuerzo ha realizado por sistematizar esta experiencia de la Educación Popular[7]. Sus trabajos desde Méjico han propuesto desde mediados de los 80 la construcción de un modelo matriz desde el que poder pensar la Educación Popular no desde su dimensión estrictamente educativa, sino desde una concepción más amplia que él denomina «Concepción Metodológica Dialéctica» (CMD). Esta propuesta que pretende aterrizar de manera integral en la educación, la política, la participación ciudadana, la investigación, el empoderamiento civil, etc., explosiona con una gran riqueza desde postulados éticos y políticos bien definidos en contra de la opresión, una coherencia metodológica que diluye la traicionera división social del trabajo y una dialéctica que se construye desde la praxis.

Es este movimiento el que pensamos puede servirnos de guía para realizar una crítica más sistemática a los estudios culturales más recientes, así como poder cuestionar ciertas modas intelectuales que han impedido dialogar de manera fluida con experiencias de este tipo. El problema de la opresión se refleja de manera especialmente dramática en la configuración del campo científico, la disimetría con la que se puede entablar el diálogo lejos de ser sólo un problema para el que parte desde la inferioridad de condiciones es un problema notorio para el que acaba construyendo su propio monólogo, mucho nos tememos que algo de esto ha sucedido en el terreno de la cultura.

OTRA VEZ LA CULTURA: POSMODERNISMO *VS* EDUCACIÓN POPULAR

Resulta demasiado sospechoso, que justo en el momento en el que el conocimiento científico es identificado como corresponsable inevitable de una gran transformación civilizatoria, sea en el terreno del conocimiento en el que se produzca una torsión epistemológica de tal calibre que tiende a anular, al menos para las ciencias sociales, las consecuencias emancipatorias derivadas de visiones más o menos críticas de la realidad social. Justo cuando aceptamos que el desarrollo del conocimiento está alterando nuestras formas de organización social día a día, justo cuando encontramos las evidencias cotidianas de que los saberes alteran hasta el sentido de lo que somos y de hacia donde nos dirigimos, en el terreno de las ciencias sociales, y en particular en los territorios de la Sociología de la Cultura, las madejas se deshacen, los supuestos se tornan ambiguos y el conocimiento se hace tan volátil y evanescente que lejos de constituir un objeto de conocimiento se compone como un signo de imposibilidad (algo así como un tejer para destejer y seguir tejiendo).

Pero este desprecio por una concepción fuerte y emancipadora del conocimiento no es cosa de corrientes políticas claramente identificables. En el caso del conservadurismo parece claro que su reivindicación de saber como matriz legitimista tiende a convertir las prácticas populares en pseudocultura fácil-

---

asamblea y de comisiones y talleres específicos realizados por las organizaciones del tercer sector. En Europa y más recientemente en Barcelona (hace un año), han empezado a funcionar las comisiones de este tipo de Foro, sobre 46 indicadores (desde el reparto del tiempo de las tareas domésticas, hasta la dispersión de la renta, desde la huella ecológica de la ciudad hasta índices de convivencia en los barrios). En otros casos como Porto Alegre y otras ciudades brasileñas, estos Foros llegan a discuti el 'presupuesto de inversión municipal'.» Villasante, T.: «Pedagogía de la indignación, existencia indignada: los estilos creativos con y por los movimientos sociales», conferencia presentada al Curso de la Universidad de Verano de Adeje: *La Educación Popular ante el s.XXI: historia, retos y perspectivas*, S/C. de Tenerife, 1999, p.10.

(7) Se puede consultar en este sentido: Núñez, C.: *Educar para transformar...transformar para educar*, IMDEC, México, 1985; Núñez, C.: *Más sabe el pueblo...*, IMDEC, México, 1992; Núñez, C.: *Permiso para pensar*, IMDEC, México, 1996; Núñez, C.: *Revolución ética, op. cit.*

mente identificable con unas pobres y mediocres pseudovidas (miserabilismo). Para los liberales la cultura no deja de ser más que un mosaico compuesto por cruces de racionalidades individuales que adquiere por arte de magia un sentido colectivo hacia no se sabe dónde, la larga sombra de la racionalidad instrumental parece conducirnos como decía M. Weber hacia una forma de felicidad que carece de sentido y proyecto[8]. Para la izquierda de última generación, la investigación y la exaltación de lo popular como prácticas a reivindicar, destacadas al paso de un relativismo cultural más o menos complejo, parece reconstruir el mapa del poder de una forma particularmente peligrosa: el enemigo deja de ser el mercado y la propiedad privada y tiende a ser cualquier otra forma de opresión que corresponda con identidades locales diversas. En este sentido se puede decir que si antes de los años setenta la exaltación del saber científico era un signo de la izquierda, a finales del siglo XX buena parte de esa izquierda ha echado por la borda no pocas banderas de importancia en el conocimiento, el conservadurismo se ha atrincherado en la epistemología. La preocupación por la identidad y por cómo se traduce en la cultura coloca la pregunta sobre el poder del marco sustancial de la economía política al territorio difuso de unas prácticas culturales representadas con frecuencia como aisladas y unilateralmente expuestas.

Y es que, como veremos, el debate sobre el poder ha estado en el centro de esta gran transformación. La identificación del poder con el conocimiento (el poder produce saber), tan propio de los postestructuralistas, así como la ligazón tan radical establecida entre la cultura y las formas de poder concretadas en discursos, prácticas cotidianas, estigmas sociales e identidades más o menos diferenciadas, ha contribuido a que ampliemos la complejidad de un concepto de poder que sigue siendo ambiguo y oscuro. Pero estos logros, que han generado no pocas y relevantes aportaciones en temas como los de género, etnias, desarrollo, etc., han arrastrado al análisis de la cultura al callejón sin salida del significado flotante, del relativismo conceptual y de la sospecha siempre puesta sobre la mesa de que cualquier forma de afirmación es una suerte de imperialismo ontológico que oculta su lado más oscuro tras una narrativa sospechosa. Los debates no parecen buscar tanto claridad cuanto establecer un campo de batalla en el que a cada paso parecen salir nuevos enemigos y contrincantes, algo así como una guerra civil en la misma disciplina.

La identidad es un concepto en expansión justo en el momento en el que la misma idea de identidad está entrando en crisis en virtud de procesos más o menos globalizantes y en el que las funciones de los estados se redefinen en procesos de integración de mercados y liberalizaciones parciales diseñadas contra el trabajo y no contra el capital[9]. La cultura no sólo vive un proceso de desregulación libertaria, en la línea en la que algunos intelectuales conservadores en los años 70

(8) Como destaca Mohan Rao, J.: «El liberalismo económico tiende a considerar la cultura, sea como un epifenómeno desdeñable de la economía, sea como un terreno sobre el cual se ejercen opciones individuales». Mohan Rao, J.: «Cultura y desarrollo económico», en VV.AA.: *Informe mundial sobre la cultura: cultura, creatividad y mercados*, UNESCO/Fundación Santa María/ Edit. Acento, Madrid, 1999, p.26.

(9) Es interesante en este sentido cómo el informe de la UNESCO destaca dos efectos perversos de la globalización sobre la cohesión social: «...avivando los conflictos que giran en torno a las creencias fundamentales sobre la organización de la sociedad, por una parte, y debilitando, por otra, las fuerzas que normalmente abogarían por la resolución de estos conflictos a través del debate y el diálogo a nivel nacional», aquí la sombra de la internacionalización financiera del capital se refleja como un problema. *Ibidem*. p.18.

hablaban del poder disolvente del mercado y de su carácter revolucionario, esta cultura sufre también la doble tensión de la masificación y de la privatización. Masificación porque los medios de comunicación de masas articulan mecanismos cada vez más complejos de atracción de las audiencias, con productos que establecen no pocas sintonías de gustos en el consumo cultural. Y privatización, porque pese a que estas tendencias se imponen ligadas a procesos más o menos complejos de concentración de medios de comunicación en consorcios internacionales y en propietarios particulares, siempre existe un margen de autonomía en el que el consumidor hace de su pequeño universo un territorio a significar, algo así expresan al menos los estudios culturales sobre los medios de comunicación cuando hablan de «audiencias activas»[10].

El que el significante posea altas dosis de ambigüedad con relación a lo que se desea simbolizar y el que las audiencias reelaboren los contenidos y transformen el sentido que aparentemente se intenta transmitir, nos coloca ante la necesidad de ser cautos en nuestros juicios más mecánicos. Múltiples análisis etnográficos dan buena cuenta de cómo la cultura es creada y recreada en contextos sociales cuyo análisis resulta crucial para su interpretación. El momento, la coyuntura, el acontecimiento, el estado de ánimo y un conjunto complejo de elementos median en el acto de dotar de sentido paquetes de significados de intenciones comunicativas más o menos explícitas. Pero este reconocimiento sobre la complejidad del concepto de cultura no puede arrastrarnos al abismo de interpretar (paradójicamente también nosotros lo hacemos) con trazo grueso el olvido de las condiciones materiales en los que las prácticas culturales se hacen realidad así como los condicionantes estructurales que están funcionando en la realidad social más amplia y en la misma constitución de la subjetividad a través de procesos socializadores complejos. La idea de audiencias activas no sólo ha destacado la importancia de tomar a éstas como sujetos de acción y no ya como objetos pasivos de recepción, ha tenido el efecto perverso de desestructurar y deshistorizar las condiciones en las que las audiencias se constituyen. No se puede hacer análisis cultural desde la visibilidad que empaña el modo de producción capitalista, no hay análisis de la cultura sin economía política. La necesaria articulación entre producción y consumo debe romper los márgenes desde los que hasta el momento se han compuesto los estudios de los consumidores, del mercado cultural y de la interpretación de los intelectuales colectivos.

Con frecuencia la exaltación de la capacidad de los receptores de reelaborar el propio significado en estrategias que algunos han dado en llamar de empoderamiento o de consolación[11], han conducido a sobrevalorar el carácter de resistencia político-simbólica de las distintas prácticas sociales. Parece claro

---

(10) Morley, D.: «Ortodoxias teóricas: El textualismo, el constructivismo y la 'nueva etnografía en los estudios culturales», en Ferguson, M.-Golding, P. (Edit.): *Economía política y estudios culturales*, Bosch, Barcelona, 1998, p.218.

(11) Se deriva una interpretación optimista del estudio sobre la recepción de los mensajes en los medios por parte de las audiencias, la dominación aparece como inútil ya que los usuarios reinterpretan los mensajes a su favor otorgándose poder. Para una exposición más detallada de este problema, se puede consultar: Budd, B.-R. Entman-C. Steinman: «The affirmative character of American cultural studies», *Critical Studies in Mass Communication*, 7(2), 1990.

(12) Como expresa Berger a propósito de la famosa obra de Paul Willis, Learning to labor, la conclusión a extraer de su propia evidencia es que no parece haber mucha diferencia entre ser un resistente activo y un aquiescente pasivo o un resistente pasivo y un aquiescente activo. Berger, B.M.: *An essay on culture. Symbolic structure and social structure*, University of California Press, 1995.

que distinguir las prácticas culturales en claves políticas es una tarea propia de la Sociología de la Cultura más comprometida si verdaderamente quiere descifrar los registros culturales de relevancia para una transformación social, al fin y al cabo el debate sobre la esencia y la apariencia también está en su agenda. Pero tan relevante es esta distinción como sopesar el alcance y el signo que muchas prácticas culturales tienen en su efecto de conjunto, en el juego de contrapesos en las que muchas de estas prácticas quedan anuladas, desatendidas o inarticuladas frente a un efecto de conjunto mucho más constante y asimilador de la diferencia. Sin una evaluación social de los efectos de conjunto la deriva inevitable será la de la exaltación idealizada de prácticas culturales de resultados y efectos cuanto menos dudosos[12].

Cuando se habla de cultura popular desde el posmodernismo la resultante suele ser con frecuencia el populismo y el análisis al que se adscribe es el del relativismo cultural. La reivindicación de que la democracia llegue a la cultura y supere los cánones de legitimidad establecidos torna el proyecto intelectual que exalta la diferencia en el objetivo fundamental para construir una sociedad mejor. Seremos mejores si nos respetamos en nuestras rarezas, seremos mejores si cultivamos el respeto a las minorías, seremos mejores en un mundo en el que no definimos las reglas del juego en el que la coyuntura y las circunstancias pueden dar un manotazo a tanta sensibilidad. ¿Cómo podemos hablar de tolerancia en un contexto internacional caracterizado por la división internacional del trabajo? ¿En qué condiciones se puede hablar de respeto a la diversidad en contextos sociales de internacionalización de la cultura y de transformación con el desarrollo de cuestiones identitarias fundamentales?[13] El respeto a la diferencia no puede sobreimponerse al derecho a la igualdad, si no entendemos esto, no entendemos que buena parte de nuestras diferencias culturales se construyen desde condiciones desiguales histórico-sociales que con el tiempo se han constituido en rasgos asimilados y reconocidos de identidades en proceso de recomposición. La aceptación de lo popular por lo popular mismo nos remite a las consecuencias que estas prácticas han tenido en la Sociología de la Educación y en particular en las prácticas de los docentes.

La aceptación de los discursos relativistas en la concepción que sobre el conocimiento desarrollan las reformas de los sistemas educativos occidentales ha puesto de manifiesto los riesgos que contienen las estrategias de democratización populista del conocimiento, que duda cabe que los efectos y los impactos en función de la extracción social pueden ser múltiples y de consecuencias perversas para la igualdad de oportunidades. La pugna entre las pedagogías legitimistas y las relativistas nos trasladan a una discusión ya clásica de la pedagogía marxista gramsciana en sus debates sobre las reformas de Giovanni Gentile. A. Gramsci se resistía con frecuencia a hacer de la educación un terreno para la especulación psicológica de los sujetos, veía en los intentos de reforma una tendencia al populismo, a la demagogia y a la clausura de la institución escolar para la clase trabajadora. Frente al espontaneismo idealizado de las prácticas escolares A. Gramsci reivindicaba toda una pedagogía

(13) El documento de la UNESCO antes citado destaca no sólo la interrelación entre cultura y desarrollo (una conexión cada vez más estudiada) sino el impacto y crecimiento que la pobreza genera en el escenario internacional: «Deacuerdo con las estimaciones del Banco Mundial, el número de personas en situación de pobreza absoluta que, en su mayor parte, se encuentran en los países menos avanzados, habrían aumentado prácticamente al mismo ritmo que la población mundial, durante la última década del presente milenio» (ver, Jolly, R.; Rosenthal, G.; Tokman, V.: «Foreword: A Challenge of Poverty». En: R. Van der Hoeven- R. Anker (eds.), *Poverty Monitoring: An Iternational Concern*, Nueva York, St. Martin's Press. 1994, en VV.AA.: *Informe Mundial..., op. cit.*).

del esfuerzo que puede ser catalogada de reaccionaria sobre todo en un tiempo como el nuestro en el que los discursos son puestos en cuestión como narrativas abusivas y las disciplinas parecen estar más lejos de la pedagogía del esfuerzo que de la visión foucaultiana de disciplina como mecanismo de poder autoritario e impersonal[14]. La desconfianza y el escepticismo hacia la cultura occidental de finales de siglo han arrastrado a los jóvenes investigadores o bien al universo de la sospecha permanente como es el caso de los postmodernos radicales o bien a un análisis de la cultura que se muestra optimista y cómodo en una microsociología de la autosatisfacción política sin consecuencias empíricas para la transformación social.

Es desde esta reflexión desde la que pensamos necesariamente la Educación Popular. No como algo que se liga de manera incondicional a prácticas populares de cualquier tipo y sirve a intereses tan abiertos que acaban teniendo consecuencias conciliatorias, sino como una estrategia politizada en la que reconocer los elementos de la cultura popular que puede resultar de interés para una articulación social que rompa con las tendencias occidentales a la privacidad y al aislamiento. No puede existir Educación Popular sin análisis de la realidad social local y sin un análisis de la cultura, no puede existir porque es necesario trazar estrategias de intervención que impliquen saber cómo se dirige un proceso de formación y cómo orientarse sobre los caminos a escoger. Parece claro que este proceso es de una complejidad asombrosa si hablamos de significaciones flotantes y de audiencias activas, ambos conceptos estrellas del análisis cultural, lo que da idea del alejamiento existente entre la práctica teórica y la realidad social más compleja, así como las traiciones que en este terreno se generan.

Nadie duda a estas alturas de la complejidad de los estudios culturales y de cuanta visibilidad son capaces de poner en marcha cuando se trata de realizar autopsias culturales sofisticadas. Pero estas prácticas intelectuales han cometido un error de bulto a la hora de concebir sus propios trabajos, y es olvidarse que las prácticas culturales suceden, se viven y exploran por referencia a una realidad en la que encajan de distintas y variadas maneras y en las que los propios estudios culturales son productos culturales políticamente complejos. En otras palabras, hacer del análisis de la cultura una profesión obliga a conectar ese saber con la realidad, a devolverlo a la realidad de la que se supone que sale. La cultura es un ente vivo y dinámico, si los intelectuales nos dedicamos exclusivamente a coleccionar mariposas, estaremos perdiéndonos lo esencial ¿no estaremos falseando el mismo concepto de cultura? ¿Cuándo se habla de audiencias activas no se presume la pasividad no ya en la significación simbólica sino en la praxis del sujeto que vive la complejidad? Los estudios culturales han olvidado entre sus compromisos políticos de nuevo signo algo esencial y es que el conocimiento, la cultura y la práctica de todo tipo no deben sólo ser descritas, inmortalizadas y sacralizadas para el bien del inventario de la bio-cultura-diversidad o para el museo de las rarezas temporales humanas, deben servir para intervenir en la realidad misma, deben construirse con vocación de praxis pues de lo contrario no haremos más que dar vueltas a complejos constructos de realidad. Claro que esto encaja a la perfección con las nuevas tendencias textualistas que someten a rigor la veracidad del

(14) Con esto no queremos adherirnos al legitimismo doctrinario de A. Gramsci. Creemos que esto ha resultado con frecuencia problemático sobre todo en los momentos en los que concibe al partido como educador del pueblo. La izquierda latinoamericana ha aprendido demasiado de estas nefastas experiencias.

conocimiento desde una retórica mayoritariamente despolitizada, autosuficiente y autista.

Es porque el concepto de audiencia impone de por sí un modelo de escucha, de oyente y no de creador y participante en el diálogo que hemos de reconocer que estamos lejos de las estrategias de la Educación Popular. Éstas en ningún momento asumen el terreno de la cultura como algo que se debe describir sino algo en lo que es imprescindible participar, sus estrategias no han de tomarse a priori en virtud de previsiones trazadas con tiralíneas y racionalizadas con antelación, aquí la práctica es el elemento reordenador del conocimiento, el conocimiento no es un fetiche que sirve para ser publicado (su fin más «noble»), sino que recupera la vieja sintonía ilustrada de la utilidad, del empoderamiento en virtud de su eficiencia y demostrabilidad empírica. La Educación Popular requiere de análisis cultural pero de un análisis cultural en marcha en la misma práctica, debe saber rentabilizar su propia capacidad de análisis en el desarrollo de tendencias que hagan más productivas y provechosas las líneas de intervención y autoreflexión grupal. La práctica es algo más que un momento de intervención, es una condición epistemológica de construcción y producción. Y la democracia es algo más que la presencia de la representación en un espacio colectivo, es la participación consciente en el análisis y la validez del conocimiento que se emplea para hacer efectivas nuestras metas (en condiciones en las que todos definimos estas últimas). Esto nos coloca inevitablemente ante el debate del papel de los intelectuales en esta sospecha generalizada de la cultura occidental, blanca, masculina y cuantos referentes identitarios sean capaces de añadirse.

Sobre el papel de los intelectuales habría que decir que la identificación del conocimiento con el poder tal y como la han definido los postestructuralistas (en el sentido anteriormente descrito) les ha hecho mucho daño, ha contribuido desde luego a esa cabalgata de la verdad plebiscitaria en la que las racionalizaciones han perdido no pocas partidas. Pero lo cierto es que la crítica de los postestructuralista a los intelectuales es inevitablemente autorreferencial. Si lo que se pone en cuestión son los discursos de los intelectuales porque se arrogan el derecho a definir lo cierto, la labor que los postestructuralistas desarrollan no puede por menos que ser considerada al mismo nivel. En cierta medida tiene razón W. Benjamin cuando afirma que todo documento de cultura es un documento de barbarie, pero esto no puede negar una realidad más fundamental y es que debemos asumir que toda narrativa con carácter de veracidad es tan imprescindible para nuestra sociedad como el aire que respiramos, al fin y al cabo somos constructos culturales andantes y como tales violencias potenciales. En este sentido, y con relación a los intelectuales, no se sabe qué puede ser más pernicioso: si dejar que los intelectuales abandonen su histórica función y sus loables pero riesgosas metas políticas o si reclamar que cumplan con sus compromisos con la realidad y la verdad más allá por supuesto de sus cómodas posiciones. Que los intelectuales tienen poder, eso no lo pone en duda nadie, pero para que ese poder se ejerza en un sentido favorable a las fuerzas progresistas, es necesario abandonar el fetichismo del relativismo cultural más vacío. Obligar a los intelectuales a asumir compromisos y que esos compromisos pisen el suelo de las necesidades reales de la sociedad, ese es un reto que no puede tirarse por la borda[15]. Todos los

(15) Buen ejemplo de lo que decimos es este relato de Noam Chomsky sobre su visita a Egipto hace algunos años ya: «Fui allí a hablar sobre política internacional (...) Actualmente sobre el tercer mundo se abate un generalizado

s

hombres son intelectuales, pero no todos ocupan la función social de intelectual, decía A. Gramsci en los años veinte: ahora con la expansión del concepto de cultura y con el reconocimiento de las prácticas culturales populares como legítimas, todos cumplimos la función de intelectual allá donde estemos aunque no se nos pague por ello. Lo que hemos ganado en el proceso es un reconocimiento explícito de la arbitrariedad con la que determinadas formas culturales se legitimaban, pero hemos cometido el error de confundir la diversidad con la igualación automática, el elitismo con el todo vale, la excelencia con el populismo, olvidando que el juego de las promociones sociales, el prestigio y la clase se ligan todavía a determinadas prácticas culturales legítimas de efectos meritocráticos.

La exaltación del concepto de cultura desde una vertiente popular, al estilo de Paul Willis en su trabajo *Common culture*[16], que tiende a ver en el mercado la posibilidad de la complejización cultural, la puesta en marcha de una producción de significados alternativos y la liberación de la rigidez de la tradición y la autoridad, ese análisis de la cultura, decimos, que a fuerza de adentrarse en los micromárgenes de lo cotidiano acaba sobrevalorando el papel del sujeto y olvidando que lo social se constituye desde el desequilibrio de partida y la violencia descarnada de capitales culturales desiguales, renueva la síntesis entre determinación e imaginación a fuerza de socavar las bases sociopolíticas que limitan y moderan la ambigüedad de las significaciones. Es posible que nos encontremos con modelos de análisis distintos para interpretar fenómenos de distinta escala, algo así como la existencia de modelos físicos para explicar fenómenos de diversas dimensiones, la física newtoniana serviría para explicar sólo realidades físicas proporcionadas a nuestra vivencia cotidiana, como la física cuántica explica realidades en dimensiones que nos sobrepasan (modelos que aplicados fuera de su dimensión resultan inútiles por inexactos).

Es comprensible que los renovados análisis de la cultura tiendan a huir de las tesis deterministas de la cultura como objeto construido para la dominación pura y simple, pero este intento loable por profundizar en lo concreto debe tener coordenadas en la que inscribir el efecto de conjunto. Es posible que la cultura se acerque más al caos que la regularidad tanto como que una organización social necesita de desorden para su supervivencia, pero tan necesario es ver el efecto de lo particular, como insertar ese concreto en un efecto dinámico mayor. Esto no lo defendemos desde el cumplimiento escrupuloso de la asepsia científica y desde el distanciamiento evidente del investigador, sino desde la necesidad de colocar en el terreno de la interpretación de los significados a los propios agentes que reivindican su lugar para hacer balance sobre sus propias prácticas culturales populares, de esta manera captaremos que lo que es identificado por los investigadores como cultura popular es bien diferente a lo que viven los sujetos

---

sentimiento de desesperación. La forma en que se manifiesta aquí, es los sofisticados círculos que están relacionados con Europa, es involucrándose en las últimas estupideces de la cultura parisina y centrándose totalmente en esos debates. Por ejemplo, cuando doy charlas sobre realidades y problemas corrientes, incluso en institutos especializados en investigación estratégica, los participantes me solicitan que traduzca mis palabras a la jerga postmoderna. Por poner un nuevo ejemplo, en vez de que hable sobre lo que está sucediendo en la política norteamericana o lo que está pasando en su lugar de residencia, Oriente Medio -lo que sería aburrido y vulgar- lo que les encantaría saber es cómo los lingüistas van a proporcionar un nuevo paradigma de discurso sobre política internacional que suplante al discurso postestructuralista». Chomsky, N.: *Mantener la chusma a raya*, Txalaparta, Tafalla, 1995.

(16) Willis, P.: *Common culture. Symbolic work at play in the symbolic culrures of the young*, Open University Press, Milton Keyne.

que la participan[17]. El establecimiento de fronteras políticas con relación a los tipos de prácticas es algo necesario para la izquierda, forma parte de su propia clarificación, pero no puede ponerse en juego de forma unilateral y con carácter universal, el carácter serial (y no orgánico) de los grupos sociales que consumen productos culturales ocasiona efectos tan imprevisibles sobre las vivencias de lo cultural que hablar de fronteras nos obliga a estarlas redefiniendo permanentemente (y una frontera que se redefine con facilidad pierde su sentido como concepto). Acción y determinación implican la dialéctica de la libertad y el diagnóstico que desarrolladas por educadores populares implica sensibilidad y dirección en una tarea necesariamente colectiva en la producción y en el consumo cultural.

Los análisis de la Sociología de la Cultura en su intento por delimitar sus propios dominios han rechazado de plano la fuerza de formas intelectuales deterministas y ha vuelto más unilateral el carácter integrador que necesita estos estudios. Sus compromisos con la celebración de lo popular y por el redescubrimiento de sus características han contrastado fuertemente con el alejamiento de la política en el sentido más especializado de la palabra, al aumentarse la lupa de lo microsocial la misma idea de lo que es política se modifica, si a eso sumamos el carácter abierto de los significantes objeto de estudios jugamos en realidad a la baja con la percepción de la cosa pública, una preocupación por algo distanciada. Esto ha tenido varios efectos perniciosos: por un lado ha permitido la evasión del compromiso político directo de aquellos que descubren e investigan en la micropolítica, ésta al fin y al cabo termina siendo un refugio para naufragios[18], y por otro lado, ha dejado el terreno abonado a los postmodernos más radicales, al reconocer que el terreno en el que se juega la partida está pensado y diseñado por ellos. Su crítica a los relatos trabaja mejor en el campo de la Sociología de la Cultura que en el de la economía política o la sociología del trabajo, por ejemplo. Se asume su concepción unilateral del poder y se le entregan no pocas concesiones en el debate intelectual en el que despliegan su escepticismo más original, aquel que recuerda la famosa frase de *El Gatopardo* de Lampedusa: «es necesario que algo cambie para que nada cambie»[19].

La preocupación de los estudios culturales por el consumo más que por la producción de la misma cultura da idea del carácter unilateral con el que estos intelectuales se han servido en el banquete de una nueva forma de legitimismo y etnocentrismo cultural. Interesa la cultura popular por lo que ilumina en la forma pasiva de consumo pero olvida el carácter generador y creativo de esas formas, esto es realidad sobre todo para el caso de los estudios de las audiencias pues en el caso de estudios de la cultura juvenil y las etnografías escolares existen excelentes trabajos que resaltan y compensan esta dimensión del problema. Hablar de educación es hablar de pedagogía y en este sentido parecemos obligados como dice C.

---

(17) Como ya dijo alguna vez Orlando Fals Borda, cuantos conceptos utilizados por los investigadores como el de cultura de la pobreza harían reir a determinados agentes sociales. Fals Borda, O.: «La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones», en Salazar, M.C.(Ed.): *La Investigación. Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Editorial Popular, Madrid, 1992.

(18) Como ha expresado Grossberg: «La vida cotidiana no es la tierra prometida de la redención política... Al separar la estructura y el poder crea la ilusión de que se puede escapar de ellos. Pero estas fantasías apenas ocluyen la tarea más apremiante, que consiste en encontrar formas para distinguir, evaluar y poner en tela de juicio las estructuras específicas y organizaciones de poder». En Grossber, L.: *We gotta get out of this place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*, London and New York: Routledge, 1992.

(19) Lampedusa, G.: *El gatopardo*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1988.

Grignon[20] a manejarnos con cautela entre ejercicios pedagógicos legitimistas y relativistas, ambos tienen sus cavernas y sus luminosos escenarios, establecer la síntesis emancipadora en la misma acción educativa es un problema de conexión con la realidad concreta, no es un problema cuya solución pueda ser universal, sobre todo si se tiene por referente todavía una cierta concepción moderna de la necesidad de conciliar la apariencia de las cosas con su difícil realidad, para entonces hablar de falsa conciencia, de ideología y de acción política sigue estando en la agenda de una historia que está por construir.

CONTRIBUCIONES EN EL TERRENO DEL PODER

Uno de los aspectos que ha recorrido de manera transversal los asuntos sobre la cultura es el tema del poder. Tanto si es visto bajo el prisma de los redescubridores postmodernos de la cultura, como si es interpretado desde los diversos movimientos sociales que reflexionan en la práctica sobre sus implicaciones políticas, el problema del poder parece estar en el centro de todas las interpretaciones e inquietudes. No pocos intelectuales han resaltado el carácter conservador y ambiguo del mismo concepto de cultura, vinculado al nacimiento de los estados-naciones en el XIX y a prácticas políticas que servían tanto a intervenciones gubernamentales de homogeneización como a prácticas de resistencias que afirmaban la identidad de grupos en virtud de no pocas reivindicaciones[21]. Esta ambigüedad, lejos de servir de limitación para su inserción en los discursos sobre diversas cuestiones, ha propiciado por su ductilidad un escenario excelente para el combate entre tendencias científicas y sociales en terrenos como el desarrollo, la gestión pública, el género, el medio ambiente, etc.

Como ya dijimos con antelación, los estudios culturales no son más que productos culturales que reivindican ser escuchados en virtud de un cierto privilegio de verdad que paradójicamente para el caso de los postmodernos no deja de ser un crítica autoreferencial. Lo cierto es que si echamos un vistazo a la producción en esta subdisciplina nos sorprende encontrar no pocos asensos con relación al relativismo y a la crítica de la racionalidad más radical. Esto para nosotros no deja de ser una expresión de una forma de poder que se pone de manifiesto construyendo modelos que se ponen de moda y que intentan servir de matrices de comprensión de una realidad a la que acaba siempre normativizando. Esta influencia en los estudios culturales del posmodernismo muestra su legitimidad mejor construida desde el mismo concepto de poder del que arranca. Como ya hemos estudiado en otro lugar[22], el concepto de poder en M. Foucault y la crítica a las metafísicas de los discursos por parte de J. Derrida, generan todo un vuelco en los estudios sobre la cultura que teniendo por punto de mira la racionalidad acaban poniendo de manifiesto que la cultura (curiosamente muchos de estos postestructuralistas hablan de la cultura como única), y en particular la cultura occidental, es una de nuestras más manifiestas aberraciones derivadas de la racionalidad.

Todos aquellos argumentos foucaultianos y derridianos sobre la crítica a la verdad en virtud de su siempre interesada reconstrucción histórica por parte del vic-

---

(20) Grignon, C.: «La escuela y las culturas populares», Archipiélago, Nº6, Barcelona, 1991, pp.15-19.

(21) Entre otros: Bueno, G.: El mito de la cultura, Editorial Prensa Ibérica, Barcelona, 1996; Brofsky, R.: «Posibilidades culturales», en VV.AA.: *Informe mundial..., op.cit.*

(22) Castilla, J. L.: *Análisis del poder en Michel Foucault.* Consecuencias para la Sociología de la Educación, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, La Laguna, 1999.

torioso. Aquel asedio a la idea de ideología, por implicar en no pocos casos la idea de falsa conciencia, y por presuponer, por tanto, una conciencia privilegiada en la historia. O aquella crítica a la totalización que posteriormente J.-F. Lyotard se encargó de traducir en críticas a las metanarrativas. Todo aquello dijimos, aderezado con una concepción excesivamente intelectualizada del poder concebido como relación de fuerzas, que resultaba ser ascendente, estratégico e imposible de aprehender, con puntos innumerables de enfrentamientos en los que el poder tiene el privilegio de producir realidad y, por tanto, de sobreimponerse a cualquier concepción del sujeto. Todo aquello apuntó ineludiblemente a representarnos una idea unilateral y perversa de la cultura que los estudios culturales han digerido. La deriva en semejante sendero pudo exaltar la diferencia frente a una racionalidad demasiado abrasiva, pero condujo a una crítica conservadora que postergaba el problema de la emancipación a un tiempo que jamás encontrará lugar, a una desconfianza ante los proyectos que impedirá que el pensamiento más avanzado de la dialéctica de la ilustración encontrará un camino claro al que aferrarse. Las consecuencias de semejante camino son: o bien el escepticismo ante la imposibilidad de cambiar algo que está podrido desde sus raíces civilizatorias; o la autosatisfacción que ve en el mercado (curiosamente otro ídolo) un lugar apropiado y dialógico. Como dice A. Touraine: «Esta es la posición postmoderna, a la vez radical en su destrucción de todos los principios universalistas (...) y ultraliberal, ya que sólo el mercado puede asegurar una comunicación sin integración»[23].

Pero el problema no es exclusivamente que se establezca un diagnóstico de la cultura profundamente conservador, sino que, además, y por el mismo precio se nos impone una idealización de la misma categoría de cultura. En la tradicional concepción europea de la división entre cultura y economía que en los debates de los clásicos de la sociología aparecen delimitados como demarcaciones analíticas (sobre todo en K. Marx y en M. Weber), se nos privilegia, en especial por herencia del estructuralismo francés, una visión de la cultura como campo específico enfrentado a la economía, como dimensión sobrevalorada que cortocircuita el carácter integral de los procesos sociales. ¿Cómo pensar la cultura sin los procesos de globalización? ¿Cómo pensar esa globalización sin la internacionalización del capital financiero, los avances en las comunicaciones y las consecuencias asimétricas y estratificantes en el orden internacional? La idealización de la cultura y su desvinculación en no pocos estudios con la economía ha trazado una mística de los fenómenos culturales de consecuencias nefastas.

Pero por suerte el poder es algo más que perversión. Desde un punto de vista moderno el poder es aquello que nos permite alcanzar nuestras metas manejando un conjunto de informaciones y utilidades que median en su consecución. Es por eso que el problema de la verdad está ligado al problema del poder. Como utilizamos información verdadera, alcanzamos los fines que perseguimos. Los postmodernos por el contrario invierten esta relación, puesto que no parten de la veracidad de la información para alcanzar una meta sino más bien de un poder fáctico que construye esa veracidad posible, de esta manera se permiten el lujo de poner en la picota toda racionalidad que pretenda ser operativa. Y es que aquí reside de manera relevante la imagen del poder que estas visiones manifiestan. Son imágenes que piensan el poder como algo terrorífico, como aquella madriguera de la que ascenderán no pocos

(23) Touraine, A.: «Iguales y diferentes», en VV.AA.: *Informe mundial..., art..cit.*, p.57.

monstruos. El poder no es algo que se alcance, sino más bien algo que define las situaciones de manera unilateral.

Cualquier movimiento social que se precie (y no lo es menos la Educación Popular) elude tal construcción ante el obvio argumento de que ni la realidad social, ni la cultura, ni ninguna de las dimensiones sociales que enfrentemos está dada de manera absoluta. Partiendo de la dialéctica conciben el poder como algo que está por construir en todos los terrenos, terrenos que se ven como espacios que están en disputa pese a que se tienen menos armas para definir las condiciones de la batalla. El poder no es algo que se conciba necesariamente como algo que conquistar, al viejo estilo de las vanguardias revolucionarias que alcanzan el poder cuando dan un golpe de estado. El poder se concibe como empowerment, como empoderamiento a sabiendas de que el poder para el cambio social es fundamentalmente poder social en construcción. El poder es potencialidad imprecisa que se canaliza y es utilizada en función de intereses a veces perversos y a veces ilusionantes. El mito de un poder unilateral ha ocasionado no pocos problemas e imágenes demasiado catastróficas. Si el poder es potencialidad, empieza a estar más próximos a los sujetos que lo viven dejando de ser una categoría también idealizada. Es verdad que cuando M. Foucault hablaba de microfísica del poder reivindicaba acercar el problema del poder a lo cotidiano, pero con frecuencia el signo catastrofista con que lo complementaba apagaba no poco de su potencialidad.

El movimiento de Educación Popular reivindica así una sola dimensión del poder tal y como la describen los postmodernos. Y es la crítica a la elitización del conocimiento científico en las llamadas ciencias sociales, como describe O. Fals Borda: «Ya no se puede pensar que sólo los científicos son los que tienen derecho a decir lo que vale la pena, y que solo ellos pueden definir la naturaleza de los paradigmas existentes»[24]. La disputa entre lo culto y lo popular, o entre el conocimiento verdadero y el pseudoconocimiento es una cuestión establecida por convención, y como toda convención adscrita a situaciones históricas y a intereses diversos que no escapan a nuestra capacidad para analizarlos. Y es que no se trata de contraponer como se llegó a hacer la ciencia proletaria a la ciencia burguesa, o un conocimiento popular frente a un conocimiento intelectualizado. Se trata, al menos para este movimiento de demostrar que la producción de conocimiento está adscrito a los contextos de producción y que, por tanto, la clásica división entre sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento, la pureza y fiabilidad de las técnicas, así como el rigor de los procedimientos, pueden ser puestos en cuestión al representar una división del trabajo de consecuencias perversas para la sociedad civil. Lo que de alguna manera se reivindica es la posibilidad de generar conocimiento desde la propia autorreflexión. Aspecto que no está al margen de dificultades pero que contribuye a enfrentar una actitud de implicación no esquizofrénica entre el compromiso por descubrir y el compromiso por transformar. Con actividades como las IAP, donde la idea de investigación y la idea de cambio social están comprometida e interesantemente unidas, se deselitiza no poco conocimiento científico de la realidad.[25]

---

(24) Fals Borda, O.: «La Investigación Participativa y el proceso de generación de conocimientos» ponencia en el IMDEC en Marzo de 1989, citado en Núñez, C.: *La revolución ética, op.cit.*, p.205.

(25) IAP son las siglas de Investigación-Acción Participativa, una línea de investigación iniciada por Kurt Lewin en EE.UU. en los años 40 con otros propósitos y valores pero que ha tenido, a la vez que una cierta transformación, un desarrollo más profuso en el mundo anglosajón y en América Latina en los años 70. Su metodología se ha venido aplicando a proyectos sociales de diversa índole que pretenden el desarrollo de modelos alternativos de investigación, planificación, ejecución y evaluación de procesos de transformación social me-

Y vinculado directamente con lo anterior la última contribución que destacamos es la de pensar el poder no en abstracto y de forma genérica (obsérvese la forma de proceder de los pensadores franceses en este sentido), sino de darle un cuerpo teórico desde la propia praxis. En este sentido el poder y el saber no se enlazan como discursos de archivos sino más bien como problemas referidos a la legitimidad del conocimiento que se traducen en conciencia y organización social. Así el problema del poder y el saber parece poder encontrar visos de solución no hipostasiando una categoría sobre otra (como hacen los postmodernos) sino intentando establecer estrategias de intervención que produzcan un verdadero diálogo de saberes entre el conocimiento científico y el conocimiento popular. Si a eso sumamos la preponderancia del contexto local adivinamos ya la importante repercusión que ha tenido la Educación Popular en el terreno del poder local. Como dice Carlos Nuñez: «De los muchos aportes que la E.P. ha venido haciendo al campo de las ciencias sociales y políticas y con ello a la reconstrucción del proyecto utópico, el tema del "poder local" es, sin lugar a dudas, uno de los más estratégicos en los tiempos actuales, sobre todo tomando en cuenta la revisión crítica y/o la incorporación de los conceptos de poder, política, formas de actuación, ciudadanía, sociedad civil, etc.»

Sólo pensando la cultura desde el respeto a su dialéctica construcción, a su contingencia y a su expresividad vital, ésta adquiere visos de ser aprehendida en su profunda complejidad. Sólo en la dialéctica de la acción cultural y de la reflexión en torno a la intervención social puede establecerse no solo un análisis meridiano y colectivo de la cultura (que se vive) sino también una cultura de la participación en tanto que agentes transformadores de la realidad. Es imposible reconstruir un concepto de cultura y una operatividad sobre ella sin pensarlo desde el punto de vista de la proximidad, y mucho menos hacer balances políticos (trazados de aspectos culturales progresistas frente a aspectos culturales retrógrados y/o conservadores) como los intentados en los Cultural Studies ya en los años 70.

Pero para llegar a este punto del camino hace falta reconsiderar el valor de la dialéctica. Aquella pieza despreciada por los postmodernos por ser demasiado conservadora y conciliadora con el pensamiento racional, por ser un «esquema demasiado rígido»[26] y globalizante ha resultado ser más problemática de lo esperado. Décadas después de semejante argumento cabe pensar en el costo de olvidarnos de esta herramienta que si algún beneficio ha traído a la ciencia es la necesidad de entrelazar con más vigor la racionalidad del pensamiento y la propia praxis colectiva. Fue virtud del marxismo estructuralista althusseriano de los años 60 preparar el territorio intelectual antihegeliano para que el abandono de la dialéctica se hiciera efectivo en nuevas relecturas de la obra de K. Marx. A nuestro juicio, buena parte del peor de los intelectualismos han ganado oportunidad en este tránsito de exaltación de uno de los elementos en los

---

diante la participación colectiva. Las conexiones entre estas metodologías y la Educación Popular son importantes y se han hecho realidad en innumerables proyectos, no obstante, es de destacar algunas de las críticas de interés que se han puesto de relieve con relación a estas técnicas. Así por ejemplo se señala la dificultad de diferenciar los roles, de separar la dimensión política de la investigadora, de la adquisición misma de ligitimidad por parte de la investigación, de las consecuencias indirectas e imprevisibles del trabajo vinculado a la participación, etc. Ver en este sentido: Zamosc, L.: «Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias de investigación en Colombia», en Salazar, M.C.: *La investigación. Acción Participativa...*, *op.cit.* (en especial el apartado 5).

(26) Varela, J.: «Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación», *Cuadernos de Realidades Sociales*, Nº14-15, 1979.

que la dialéctica y la contradicción están más presentes: la cultura.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Lo que hasta el momento hemos intentado defender es que la Educación Popular es un movimiento diverso que en su versión más comprometida aporta a los análisis de la Sociología de la Cultura una experiencia notable de investigación sobre la cultura. Que buena parte de estas contribuciones dan grandes respuestas a aspectos problemáticos y callejones sin salida en los que ha caído esta joven disciplina. De entre los aspectos que destacamos es una concepción del conocimiento científico como documento de cultura cuyos privilegios no vendrán dados por signos de autoridad sino por la moderna y pragmática concepción de utilidad y acción. En este sentido la investigación está tan ligada con la participación popular y la intervención social que el mismo concepto de producción científica debe ser leído en clave distinta a la asepsia científica clásica, ya que las consecuencias de una investigación no son sólo discursivas y ligadas a comunidades intelectuales sino políticas y de amplificación social. En este sentido el papel del investigador y el cambio de mentalidad que implica al apoyarse en las famosas IAP, cuestiona ineludiblemente los marcos estructurados en la división social del trabajo contemporánea.

Las implicaciones con el poder y en particular con el poder local son trascendentales, se rompe con una perspectiva intelectualizada del poder y se liga este a la capacidad de los agentes para superar situaciones a través del autoanálisis y la acción directa y colectiva. Nos preguntamos a estas alturas si buena parte de los problemas ligados a la disolución o fragmentación del sujeto, expresada por tantos intelectuales en distintas disciplinas, no son más que la imposibilidad de estos de ver con claridad que la fragmentación social de los movimientos sociales no es más que el inicio de articulaciones diversas que irán encontrando en un futuro nexos comunes de identificación a medida que nos apriete a todos el zapato por el mismo lugar.

Es de destacar también la forma en que se respeta el mismo concepto de cultura. Desde luego se está muy lejos de construir los monolitos del tipo «la cultura occidental» o «la cultura depredadora». Porque se parte de una dimensión con frecuencia más modesta, se tiene la aspiración de dar respuesta en el análisis cultural desde lo local. En este sentido no sólo el poder adquiere como vimos más sentido, sino que la cultura es interpretada en términos más justos, complejos y precisos. En este sentido las proyecciones de un movimiento como el de la Educación Popular con su rescate de la dialéctica, sus reivindicaciones de lo político para la investigación social, su compromiso ineludible con la participación y la ética de la transformación social, no sólo marca un camino por recorrer sino que hace realidad algo que venimos intuyendo desde las universidades, que jamás comprenderemos el concepto de cultura sin ligarlo al del cambio social y lo que es más significativo que jamás comprenderemos el cambio social si no lo vivimos y lo intentamos con las herramientas adecuadas en los movimientos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, B. M.: *An essay on culture. Symbolic structure and social structure,* University of California Press, 1995.

BUDD, B.-R. ENTMAN-C. STEINMAN: «The affirmative character of American cultural studies», *Critical Studies in Mass Communication,* 7(2), 1990.

BUENO, G.: *El mito de la cultura,* Editorial Prensa Ibérica, Barcelona, 1996.

CARDOSO, F. H.-FALETTO, E.: *Dependencia y desarrollo en América Latina,* Siglo XXI, México, 1969.

CASTILLA, J. L.: *Análisis del poder en Michel Foucault. Consecuencias para la Sociología de la Educación,* Servicio de

Publicaciones de la Universidad de La Laguna, La Laguna, 1999.

CHOMSKY, N.: *Mantener la chusma a raya,* Txalaparta, Tafalla, 1995.

GRIGNON, C.: «La escuela y las culturas populares», Archipiélago, Nº6, Barcelona, 1991.

GROSSBER, L.: *We gotta get out of this place: Popular Conservatism and Postmodern Culture,* London and New York: Routledge, 1992.

HARNECKER, M.: *La izquierda en el umbral del siglo XXI,* Siglo XXI, Madrid, 1999.

JARA, O.: «Interpretación crítica y práctica transformadora en la sistematización de experiencias», conferencia pronunciada en el Curso de la Universidad de Verano de Adeje titulado: *La Educación Popular ante el sXXI.* Historia, retos y perspectivas, S/C. de Tenerife, Islas Canarias, 1999.

LAMPEDUSA, G.: *El gatopardo,* Círculo de Lectores, Barcelona, 1988.

MORLEY, D.: «Ortodoxias teóricas: El textualismo, el constructivismo y la "nueva etnografía" en los estudios culturales», en Ferguson, M.-Golding, P. (Edit.): *Economía política y estudios culturales,* Bosch, Barcelona, 1998.

NÚÑEZ, C.: Educar para transformar...transformar para educar, IMDEC, México, 1985.

NÚÑEZ, C.: *Más sabe el pueblo...,* IMDEC, México, 1992.

NÚÑEZ, C.: *Permiso para pensar,* IMDEC, México, 1996.

NÚÑEZ, C.: *La revolución ética,* IMDEC, México, 1998.

SALAZAR, M. C.(Ed.): *La Investigación. Acción Participativa. Inicios y desarrollos,* Editorial Popular, Madrid, 1992.

SOKAL, A.-BRICMONT, J.: *Imposturas intelectuales,* Paidós, Barcelona, 1999.

SUNKEL, O.-PAZ, P.: *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo,* Siglo XXI, México, 1970.

VARELA, J.: «Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación», *Cuadernos de Realidades Sociales,* Nº14-15, 1979.

VILLASANTE, T.: «Pedagogía de la indignación, existencia indignada: los estilos creativos con y por los movimientos sociales», conferencia presentada al Curso de la Universidad de Verano de Adeje: *La Educación Popular ante el s.XXI: historia, retos y perspectivas,* S/C. de Tenerife, Islas Canarias, 1999.

VV.AA.: *Informe mundial sobre la cultura: cultura, creatividad y mercados,* UNESCO/Fundación Santa María/ Edit. Acento, Madrid, 1999.

WILLIS, P.: *Common culture. Symbolic work at play in the symbolic culrures of the young,* Open University Press, Milton Keyne.

investigaciones y experiencias

MANUELA DE BENITO PEREGRINA
Dislexia: un estudio sobre las características de los alumnos disléxicos en un entorno bilingüe

Mª TERESA PADILLA CARMONA
Preocupaciones en el desarrolo profesional adulto: un estudio descriptivo y diferencial

ROSARIO ORTEGA Y ROSARIO DEL REY
Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)



DISLEXIA: UN ESTUDIO SOBRE LAS CARACTERÍSCAS DE LOS ALUMNOS DISLÉXICOS EN UN ENTORNO BILINGÜE

MANUELA DE BENITO PEREGRINA (*)

RESUMEN. Tras revisar las causas de aparición, características principales y relevancia escolar y familiar de las alteraciones del trastorno de la dislexia, se presenta un informe con los resultados obtenidos, utilizando la metodología correspondiente, de una población escolar bilingüe formada por 157 alumnos con edades comprendidas entre seis y doce años. Se comprobó la repetición de la sintomatología propuesta por otros autores y atribuida a los alumnos disléxicos, en la muestra de alumnos disléxicos bilingües, y la importancia de la variable familiar en la mejora de un grupo de alumnos disléxicos sometidos a un programa de reeducación durante un periodo de seis años.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos primordiales de cualquier proyecto educativo es la adquisición de lenguaje; pero nos damos cuenta que son precisamente los alumnos disléxicos quienes tienen una especial dificultad para obtener esta habilidad.

La dificultad no se queda sólo en los alumnos sino que también los docentes a la hora de tratar con estos alumnos que tienen dificultades de lenguaje no son siempre capaces de diagnosticar, ni de tratar adecuadamente los problemas de dislexia y dar el primer paso para que ésta no se convierta en una barrera continua en el proceso de aprendizaje del niño.

No nos cabe duda de que aunque la dislexia es un problema frecuente en las aulas, no existen datos sobre su incidencia real. Este hecho, sorprendente por otra parte, puede ser debido a que la dislexia, según nos consta y basándonos en las investigaciones y búsquedas realizadas, no se encuentra catalogada como una necesidad educativa específica.

Por otro lado tenemos que decir que esto puede estar cambiando, la Comunidad de Madrid también ha mostrado interés por este tema y, a través de una empresa de estadística privada, ha enviado en febrero del año 2000, a los distintos centros educativos del territorio MEC un cuestionario solicitando el número de alumnos disléxicos existentes en cada curso.

Por último y como razón a favor de la realización de un trabajo como este, conviene señalar el hecho de que hoy en día nos encontramos con que el aprendizaje

(*) Centro CEPSIDE (Centro Psicodedagógico de Desarrollo). Villaviciosa de Odón. Madrid.

Fecha de entrada: 15-03-2000 Fecha de aceptación: 22-05-2000

de un nuevo idioma se ha convertido en una necesidad de primer orden. No podemos obviar que la sociedad en que vivimos reclama el conocimiento de otro idioma distinto a la lengua materna y que se hace imprescindible debido a las necesidades culturales y sociales, ya que nos encontramos en una sociedad cada vez más multicultural.

El sistema educativo debe, por tanto, dar respuesta a esta necesidad formando a los alumnos de hoy, que serán los profesionales del mañana, acorde con las exigencias que se demandan, por ello quizá, el mismo Ministerio de Educación lo ha tenido en cuenta al decretar la obligatoriedad del aprendizaje de un segundo idioma a partir de segundo curso de Primaria. De ahí la importancia de intentar abrir un camino de investigación que sirva de base para posteriores estudios sobre este tema y que sea una guía para los profesionales de la educación, en la búsqueda de soluciones a las dificultades que tienen los alumnos en su aprendizaje, y poder así, contribuir a una mejor individualización en la enseñanza favoreciendo la diversidad.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo principal de este estudio es el de profundizar en el concepto de la dislexia dentro de un entorno educativo bilingüe y poder comprobar si las distintas diferencias detectadas por otros autores en la generalidad de los niños disléxicos, con respecto a los no disléxicos, se siguen manteniendo cuando el grupo de estudio está compuesto por niños y niñas, disléxicos y no disléxicos, bilingües.

Con este trabajo se pretende señalar hasta qué punto el entorno bilingüe mantiene la sintomatología de la dislexia y observar qué posibles variables pueden estar relacionadas con la mejora del alumno inmerso en un proceso reeducativo.

Ha sido necesario un apoyo teórico para lo que hemos tenido que acudir a diferentes autores, entre los que cabe señalar:

Critcheley, Rutter y Yule (1975) por las aportaciones a la definición del término de dislexia; Vellutino (1982) debido a su gran labor de síntesis y revisión crítica de los diferentes estudios explicativos de la alteración que nos ocupa y por su visión multifactorial de la misma; Thompson (1998) a partir de sus investigaciones sobre la naturaleza, evaluación y tratamiento de la dislexia; Polaino-Lorente (1993) por sus indicaciones en la rehabilitación de este trastorno; Tizone (1980) después de haber realizado varios estudios sobre bilingüismo y su completa recopilación de teorías explicativas de este fenómeno.

Señalamos como nota de actualidad sobre la dislexia a Joan Escat Llobat, (1999) y Goldstein (1999) con sus aportaciones a la rehabilitación educativa de la dislexia, aunque no en ámbitos del bilingüismo.

En términos generales no hemos encontrado muchos estudios que traten de la dislexia en entornos bilingües, aunque se localizan algunas referencias sobre metaanálisis; la dislexia en la base de datos ERIC hemos localizado tres, pero ninguno sobre dislexia y bilingüismo. La tónica es la ausencia de estudios en general.

Se observa que algunos autores tratan el tema del bilingüismo y lo relacionan con problemáticas relativas a Psicolingüismo o bien lo relacionan con el aprendizaje genérico bajo un punto de vista explicativo, buscando el proceso y dificultades del aprendizaje de un idioma, pero existe una laguna en cuanto a la documentación relacionando el trastorno disléxico con el fenómeno del bilingüismo.

Hemos constatado la dificultad de definir el término «dislexia» y diferenciarla de otros trastornos puesto que se trata de un trastorno de índole multicausal. Ya fue estudiado en 1877 por Kussmaul, quien la denominó alexia o ceguera verbal congénita. A través de los años, en la literatura científica sobre el tema, se han empleado, entre otros,

los términos de alexia, incapacidad lectora específica para designar el problema que manifiestan algunos sujetos para aprender a leer, no debiéndose a un inadecuado nivel intelectual o una pobre escolaridad.

En la actualidad el término que más se emplea es el de «dislexia», aunque no hay unanimidad en cuanto a su definición correcta, por lo que la polémica ha quedado saldada evitando así hablar de dislexia, sino más bien de niños disléxicos, ya que el alumno afectado por este trastorno muestra una sintomatología tan particular que, aunque es obvio que siempre permanecen puntos de unión con el cuadro tipo, existen tantas diferencias que exigen de un diagnóstico, evaluación y tratamiento individualizados.

Por lo tanto la multicausalidad encontrada y atribuida a la dislexia, contribuye a la consiguiente multiplicidad de teorías explicativas. Hoy en día las investigaciones sobre la dislexia van encaminadas a la exposición y análisis de métodos y técnicas de evaluación, concibiéndolos como medio no sólo de alcanzar un buen diagnóstico, sino también de identificar de la forma más precisa las dificultades de cada niño para poder, así, ir planificando las formas más adecuadas de intervención, tanto a nivel educativo como familiar.

Podemos también mencionar en este contexto, el nuevo camino que se ha abierto en el ámbito de la genética. Fue noticia el 14 de septiembre de 1999 que un grupo de científicos estadounidenses habían sido capaces de aislar el posible gen causante o por lo menos propiciatorio de dicho trastorno. Todo esto no es nuevo puesto que ya Hallgreen en 1950 apuntaba a la genética como posible base de la explicación de la dislexia.

Una obra significativa en esta línea y que también trata de dislexia y bilingüismo es «Language and the Brain. Cambridge Approaches to Linguistics» de Obler Gjerlow (1999) aunque su especialidad va en el campo neuropsicológico.

Con ello llegamos a afirmar que la sintomatología de los alumnos disléxicos en un entorno monolingüe no tiene por que ser distinta de los alumnos disléxicos bilingües.

ESTUDIO EXPERIMENTAL

El objetivo general de este estudio ha consistido en comprobar si se mantienen las diferencias intelectuales y perceptivas que se dan entre los niños disléxicos y no disléxicos descritas por otros autores, cuando la muestra está obtenida en un entorno bilingüe y bajo una perspectiva escolar y no clínica. Además como objetivos específicos nos propusimos el destacar:

- Cómo lograr una mayor comprensión de las características intelectuales de los niños/as disléxicos bilingües en contraposición a un grupo similar de alumnos bilingües cuyo proceso de aprendizaje lecto-escritor fuera normal.
- Precisar y determinar posibles diferencias en función del género y
- determinar la evolución en un seguimiento lineal y aislar las posibles variables facilitadoras de la mejora en el aprendizaje en un grupo de niños disléxicos bilingües.

La investigación experimental se compone de dos partes en las que hemos empleado la siguiente metodología:

- Contrastes de medias en todos los cursos y todos los niños y niñas disléxicos y no disléxicos bilingües. En todos los casos calculamos el tamaño del efecto para apreciar mejor la magnitud y la relevancia de las diferencias sin quedarnos simplemente con la significación estadística.
- Análisis de varianza factoriales combinando el género y la dislexia, con su coeficiente de asociación.
- También hemos realizamos unos análisis de varianza para analizar

tendencias con la muestra que hemos seguido durante seis años para verificar si se da una tendencia clara y progresiva de la mejora.

Como complemento hemos hecho un análisis correlacional para ver qué variables están relacionadas y en qué medida están relacionadas con cambios positivos o negativos, ya que el análisis de varianza, lo mismo que el contraste de medias, nos indica si hay cambios o diferencias grupales debido a que en cada grupo los sujetos pueden ser muy diferentes, unos cambian más y otros menos.

En las dos líneas de estudio experimental paralelas, utilizamos dos muestras diferentes: el estudio comparativo fue una muestra con todos los alumnos disléxicos y no disléxicos bilingües del centro escolar y, en el segundo apartado del estudio, tomamos algunos alumnos de la primera muestra global y les sometimos a un seguimiento de seis años, tomando tres medidas diferentes, cada dos años.

La descripción de la muestra aparece en la tabla I y en los gráficos 1 y 2 tenemos la misma información.

TABLA I

Distribución de los sujetos de la muestra según género, dislexia/no dislexia y ciclos educativos

	DISLÉXICOS			**NO DISLÉXICOS**			**TOTAL**
CICLOS	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	
1º Primaria	6	4	10	20	10	30	40
2º Primaria	9	11	20	24	29	53	73
3º Primaria	11	7	18	22	34	56	74
1º Secundaria	7	2	9	15	16	31	40
TOTAL	33	24	57	81	89	170	227

GRÁFICO I

Muestra de alumnos disléxicos bilingües

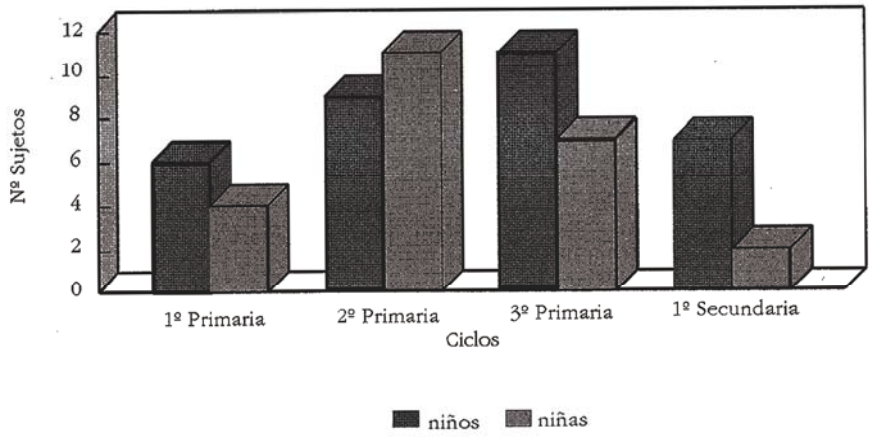
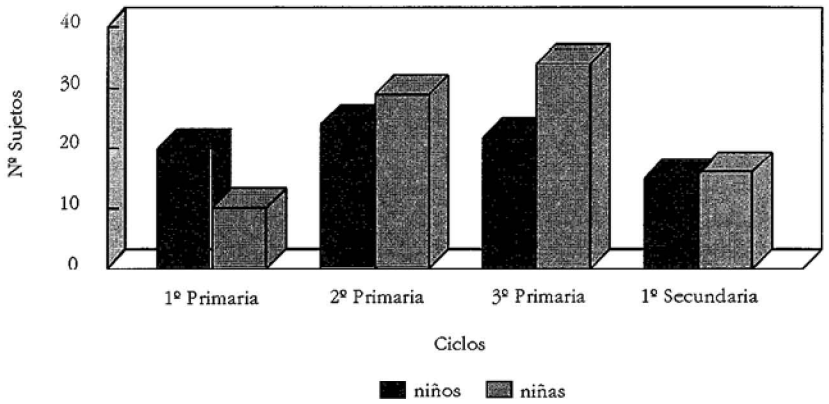


GRÁFICO II
Muestra de alumnos disléxicos no bilingües



Además de las entrevistas e informes personales que hemos utilizado necesitábamos de otros instrumentos que recogiesen puntuaciones analizables. Los instrumentos de medida utilizados fueron:

- Escala de Inteligencia Wechsler para niños revisada (WISC-R).
- Test Guestáltico Visomotor de Bender.
- Pruebas de copia y pruebas de dictado.

Debemos tener en cuenta que el estudio experimental se compone de dos partes, con sus respectivas hipótesis de trabajo.

PARTE I: ESTUDIO COMPARATIVO

En el primer apartado se ha realizado un estudio comparativo de los alumnos disléxicos y alumnos no disléxicos en un entorno bilingüe, planteando las siguiente hipótesis de trabajo.

HIPÓTESIS 1: «Las diferencias entre géneros no son estadísticamente significativas o no son de un importancia mayor».

Una vez realizados los análisis queda confirmada esta hipótesis, puesto que las no diferencias encontradas entre géneros, pesan más que las diferencias. Aunque hay alguna diferencia significativa que no esperábamos, sin embargo el cuadro global expresa que ambos grupos de alumnos no difieren en nada importante.

HIPÓTESIS 2: «Esperamos encontrar diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos bilingües en torno al lenguaje, pero no en torno a lo aritmético».

La razón de proponer esta hipótesis se debe a que no es una cuestión suficientemente aclarada según la literatura revisada. Respecto a esta hipótesis, no se confirmó en su totalidad, es decir, encontramos diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos en torno al área de lenguaje, pero también encontramos diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos bilingües en torno a lo aritmético y además son diferencias grandes.

En la tabla II figuran únicamente los valores de la «t» de Student y el tamaño del efecto «d» se puede observar que la mayoría de las diferencias no sólo son significativas sino también grandes.

TABLA II

Diferencias entre alumnos disléxicos y alumnos no disléxicos sin distinción de géneros en las variables del WISC-R

	1er CICLO PRIMARIA	2a CICLO PRIMARIA	3er CICLO PRIMARIA	1er CICLO PRIMARIA
INFORMACIÓN	t= -3,586 p < .01 d= -1,280	t= -5,112 p < .001 d= -1,294	t= -4,690 p < .001 d= -0,992	t= -7,219 p < .001 d= -2,132
SEMEJANZA	t= -4,534 p < .001 d= -1,248	t= -6,200 p < .001 d= -1,670	t= -4,133 p < .001 d= -0,792	t= -9,397 p < .001 d= -2,666
ARITMÉTICA	t= -3,673 p < .001 d= -1,321	t= -2,999 p < .01 d= -0,847	t= -1,282 p no sig. d= -0,329	t= -7,512 p < .001 d= -2,227
VOCABULARIO	t= -6,045 p < .001 d= -2,024	t= -8,091 p < .001 d= -1,860	t= -13,663 p < .001 d= -2,784	t= -7,973 p < .001 d= -2,208
COMPRENSIÓN	t= -2,388 p < .05 d= -0,993	t= -7,209 p < .001 d= -1,411	t= -14,124 p < .001 d= -2,568	t= -7,640 p < .001 d= -2,801
DÍGITOS	t= -4,079 p < .001 d= -1,567	t= -5,711 p < .001 d= -1,325	t= -8,213 p < .001 d= -1,591	t= -5,783 p < .001 d= -2,260
% VERBAL	t= -5,084 p < .001 d= -1,719	t= -10,315 p < .001 d= -2,450	t= -13,373 p < .001 d= -2,846	t= -12,063 p < .001 d= -3,271
FIGURAS INCOMPLETAS	t= -4,623 p < .001 d= -1,831	t= -5,557 p < .001 d= -1,628	t= -4,674 p < .001 d= -0,790	t= -3,616 p < .01 d= -1,142
HISTORIETAS	t= -10,056 p < .001 d= -2,892	t= -5,847 p < .001 d= -1,675	t= -4,921 p < .001 d= -1,031	t= -4,809 p < .001 d= -2,195
CUBOS	t= -10,413 p < .001 d= -2,655	t= -7,449 p < .001 d= -2,145	t= -4,122 p < .001 d= -1,060	t= -7,109 p < .001 d= -2,839
ROMPECABEZAS	t= -10,052 p < .001 d= -3,271	t= -7,090 p < .001 d= -1,930	t= -6,075 p < .001 d= -1,289	t= -6,483 p < .001 d= -2,724
CLAVES	t= -5,144 p < .001 d= -2,142	t= -4,645 p < .001 d= -0,301	t= -5,493 p < .001 d= -1,242	t= -5,375 p < .001 d= -2,436
LABERINTOS	t= -5,255 p < .001 d= -1,820	t= -7,559 p < .001 d= -2,250	t= 0,088 p no sig. d= 0,041	t= -5,405 p < .001 d= -2,227
% MANIPUL.	t= -8,323 p < .001 d= -2,727	t= -7,461 p < .001 d= -2,363	t= -4,607 p < .001 d= -1,390	t= -9,394 p < .001 d= -3,688

HIPÓTESIS 3: «La dislexia tiene un peso mayor que el género en las diferencias que podamos encontrar en las variables dependientes».

Esta hipótesis queda confirmada según se aprecia en los datos de la tabla III donde se observa que el factor dislexia/no dislexia es el origen de las diferencias superiores a lo aleatorio (estadísticamente significativas) en la casi totalidad de los casos hay una sola excepción en aritmética en el 3º ciclo de Primaria (no en el 2º ciclo de Primaria). La razón F correspondiente al género y la correspondiente a la interacción género y dislexia no son estadísticamente significativas con alguna excepción menor, los coeficientes *este cuadrado* nos indican que efectivamente las diferencias debidas a la dislexia son importantes en todos los casos prácticamente la importancia mayor de la dislexia no dislexia la podemos ver en el tanto por ciento verbal, comprensión y vocabulario en ambos ciclos.

TABLA III
Análisis de Varianza combinado género y dislexia; diseño factorial 2x2

		2º CICLO DE PRIMARIA			3er CICLO DE PRIMARIA		
		F		η2	F		η2
CUBOS	DIS	28,824	p< .01	0,373	10,590	p< .01	0,171
	G	0,002	N. SIG	0,000	5,034	p< .05	0,081
	DxG	4,414	p< .05	0,057	2,177	N. SIG	0,035
SEMEJANZAS	DIS	23,942	p< .001	0,351	3,975	p< .05	0,078
	G	0,111	N. SIG	0,002	0,099	N. SIG	0,002
	DxG	0,198	N. SIG	0,003	3,182	N. SIG	0,062
% VERBAL	DIS	134,545	p< .01	0,743	82,985	p< .01	0,637
	G	2,530	N. SIG	0,014	2,891	N. SIG	0,022
	DxG	0,058	N. SIG	0,000	0,306	N. SIG	0,002
INFORMACIÓN	DIS	25,766	p< .01	0,365	2,308	p< .05	0,049
	G	0,730	N. SIG	0,010	0,002	N. SIG	0,000
	DxG	0,063	N. SIG	0,001	0,540	N. SIG	0,012
COMPRENSIÓN	DIS	38,989	p< .01	0,452	57,603	p< .01	0,558
	G	0,839	N. SIG	0,010	0,997	N. SIG	0,010
	DxG	2,502	N. SIG	0,029	0,638	N. SIG	0,006
VOCABULARIO	DIS	100,754	p< .01	0,695	83,909	p< .01	0,655
	G	0,234	N. SIG	0,002	0,002	N. SIG	0,000
	DxG	0,000	N. SIG	0,000	0,281	N. SIG	0,002
HISTORIETAS	DIS	21,477	< .01	0,319	8,290	p< .01	0,141
	G	1,457	N. SIG	0,022	6,328	p< .05	0,108
	DxG	0,438	N. SIG	0,007	0,045	N. SIG	0,001
ARITMÉTICA	DIS	3,263	N. SIG	0,067	2,725	p< .05	0,057
	G	0,363	N. SIG	0,007	0,811	N. SIG	0,017
	DxG	1,110	N. SIG	0,023	0,203	N. SIG	0,004

GRÁFICO IIII



GRÁFICO IV

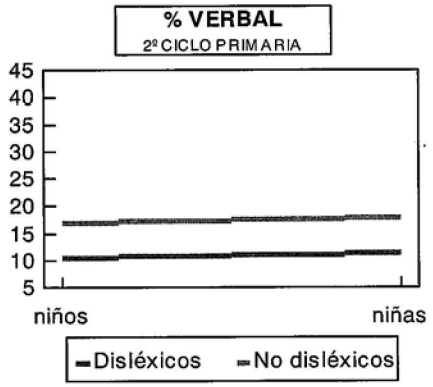
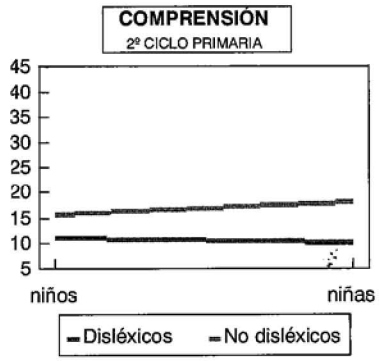


GRÁFICO V



En los gráficos 3, 4 y 5 tenemos la representación gráfica de los resultados de los análisis de varianza de las variables porcentaje verbal, vocabulario y comprensión.

Las líneas que representan a los alumnos disléxicos y no disléxicos tienden a ser paralelas, lo que nos muestra que la interacción entre género y dislexia-no dislexia carece de importancia y que es la dislexia la que genera diferencias en la variable medida.

PARTE II: ESTUDIO LONGITUDINAL

Hemos seguido la evolución de un grupo dc alumnos disléxicos bilingües durante seis años.

HIPÓTESIS 4: «Se da una mejora general en los alumnos disléxicos con el paso del tiempo, excepto en aquellas variables en las que las diferencias con los alumnos no disléxicos no existen o son pequeñas».

Hicimos un análisis de varianza para observar la tendencia de mejora progresiva cuyos resultados podemos ver en la tabla IV.

Los resultados que confirman nuestra hipótesis referida al cambio está claramente demostrada. La razón F corresponde a la tendencia a mejorar progresivamente y vemos en todos los casos que es estadísticamente significativa.

TABLA IV

Resultados de las variables del WIS-R en la muestra de seguimiento de los alumnos disléxicos bilingües

CUADRO DE RESULTADOS					
VARIABLES	**F**		**t**		**d**
INFORMACIÓN	46,35	P< .01	5,68	P< .001	1,49
SEMEJANZAS	8,35	P< .05	2,41	P< .05	0,68
ARITMETICA	11,98	P< .01	2,79	P< .05	1,88
VOCABULARIO	22,99	P< .01	4,18	P< .01	1,43
COMPRENSIÓN	28,76	P< .01	4,09	P< .01	1,41
DÍGITOS	20,88	P< .01	3,50	P< .01	1,72
FIG. INCOMPLETAS	40,83	P< .01	5,65	P< .001	1,79
HISTORIETAS	30,12	P< .01	4,20	P< .01	1,29
CUBOS	17,28	P< .01	3,17	P< .05	1,38
ROMPECABEZAS	20,68	P< .01	3,53	P< .01	1,31
CLAVES	20,22	P< .01	3,96	P< .01	1,47
LABERINTOS	24,14	P< .01	4,34	P< .01	1,44

TABLA V

Puntuaciones de relación de cambio. Resultados de las variables del WIS-R en la muestra de seguimiento de los alumnos disléxicos bilingües

RELACIÓN DE CAMBIO EN / CON	**UNIDAD FAMILIAR**	**ASISTENCIA**	**NIVEL SOC-ECO.**	**SEGUIM. REEDUC.**	**SEGUIM. FAMIL.**	**Nº HERMANOS**
INFORMACIÓN	0,778	0,639	0,401	0,281	0,725	0,207
SEMEJANZAS	0,534	0,886	0,215	0,789	0,779	0,243
ARITMÉTICA	-0,107	0,323	0,355	0,597	0,048	-0,027
VOCABULARIO	0,793	0,733	0,670	0,442	0,411	0,187
COMPRENSIÓN	0,771	0,786	0,625	0,626	0,533	0,257
DÍGITOS	0,384	-0,109	0,318	-0,087	0,364	0,336
FIG. INCOMPL.	0,568	0,724	0,359	0,549	0,462	0,000
HISTORIETAS	0,663	0,691	0,333	0,408	0,843	0,060
CUBOS	0,883	0,844	0,529	0,548	0,648	0,221
ROMPECABEZAS	0,709	0,846	0,554	0,695	0,715	0,024
CLAVES	0,620	0,785	0,595	0,586	0,533	0,316
LABERINTOS	0,686	0,715	0,620	0,675	0,549	0,062

En la segunda parte tenemos el valor de la «t de Student» al comparar la primera media con la última. Este análisis puede parecer redundante y de alguna manera lo es, pero seguimos la orientación del autor que nos sirve de referencia (Rosenthal 1987). Es un análisis complementario que además nos permite calcular el tamaño del efecto (d). Aquí podemos apreciar que el cambio no es solamente superior a lo que podemos esperar por azar, sino muy grande, podemos recordar que la valoración que da Cohen (1988) y que, seguida habitualmente, califica como grande un tamaño del efecto superior a 0,80.

Como ya dijimos, hicimos un análisis correlacional entre la magnitud de cambio individual y las diversas variables conocidas de cada sujeto. Este análisis lo consideramos de especial importancia porque, aun tratándose de una muestra pequeña nos puede poner en la pista para dar una respuesta al por qué unos sujetos mejoran más o menos que otros.

Los resultados los tenemos en la tabla V.

TABLA VI

Variables personales y objetivas para el análisis correlacional

		TABULACIONES Y PUNTUACIÓN		
VARIABLES PERSONALES OBJETIVAS	**EXPLICACIÓN VARIABLE**	**3**	**2**	**1**
UNIDAD FAMILIAR	Situación de progenitores o figuras paternas	Pareja original estable	Segunda pareja	Pareja separada o divorciada
ASISTENCIA A CLASE	Porcentaje de asistencia a clase según registro formal	Más de 90%	Entre 90% y 50%	Menos del 50%
NIVEL SOCIO-ECONÓMICO	Situación social y económica del grupo familiar	Alto	Medio	Bajo
SEGUIMIENTO REEDUCACIÓN	Grado de asistencia de los padres a las sesiones pertinentes de reeducación y tratamiento	Todas las sesiones	Mitad de las sesiones	Menos de la mitad de las sesiones
SEGUIMIENTO FAMILIAR	Grado de asistencia a las tutorías y reuniones con padres para seguimiento evaluativo del niño	Completo	Inconstante	No asisten
NÚMERO DE HERMANOS	Número de hermanos incluyendo al niño	Más de 3	2 ó 1	Hijo único

En relación con esta última hipótesis, y tras los análisis realizados con el grupo de alumnos observados, podemos deducir que:

- La unidad familiar y la asistencia a clase han resultado tener una gran relevancia en la mejora del alumno disléxico bilingüe. Ello lleva a pensar, coincidiendo con estudios y autores anteriores, que los alumnos disléxicos que pertenecen a familias consolidadas tienen unas mayores posibilidades para hacer frente a dicha problemática, ya que no se encuentran solos y más si la familia le integra como uno más sin hacerle vivir su problema como un posible fracaso. Aunque esto no constituya una garantía en sí para la mejora, si

representa uno de los eslabones principales en la misma. Por otra parte, la asistencia a clase día a día permite al alumno adquirir los hábitos de control y de seguimiento de las distintas áreas e indudablemente todo esto favorece su aprendizaje.

- El nivel socio-económico es una de las variables con más baja correlación con la mejora del alumno, a pesar de que podamos pensar que el tener más medios económicos supone tener más recursos en el área de educación, material (ordenador) cuarto propio, etc. Remitiéndonos a la bibliografía consultada se concluye que el nivel económico nunca será tan importante en la educación de un hijo como el mismo hecho de disponer de tiempo de dedicación.
- El seguimiento de la reeducación por parte de los padres correlaciona alto con la mejora del alumno disléxico. Es una prueba de la importancia de la participación de los padres en las sesiones de reeducación y seguimiento de sus hijos y un motivo claro para reivindicar su presencia por parte de los profesionales.
- Junto con el seguimiento de las reeducaciones, el seguimiento familiar se encuentra relacionado con la mejora. La suma de las dos variables vuelve a corroborar la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje del niño, y sobre todo la posibilidad de influir en la motivación que este experimente en la búsqueda de su propia superación, sobre todo si los padres son capaces de trasformar el problema en un reto personal evitando, de paso, la visión negativa que el niño suele tener de sí mismo en estas situaciones de dificultad.
- Por otro lado vemos que el número de hermanos no tiene prácticamente ninguna relación con la mejora del alumno disléxico.

CONCLUSIONES

Finalmente y con el objeto de resumir presentamos de forma esquemática las hipótesis de trabajo y las conclusiones finales al conjunto del estudio:

HIPÓTESIS DE TRABAJO	RESULTADOS
H. 1: Las diferencias entre géneros no son estadísticamente significativas o no son de una importancia mayor.	Confirmada
H. 2: Esperamos encontrar diferencias grandes entre disléxicos y no disléxicos bilingües entorno a lo aritmético.	Confirmada parcialmente
H. 3: La dixlexia tiene un peso mayor que el género en las diferencias quc podamos encontrar en las variables dependendientes.	Confirmada
H. 4: Se da una mejora general en los alumnos disléxicos con el paso del tiempo excepto en aquellas variables en las que las diferenciascon los no disléxico no existen o son pequeñas	Confirmada

- La causalidad del término significa, por una parte, la dificultad en definir el término dislexia y, por otra parte, la aparición de múltiples teorías explicativas sobre el problema. La tendencia actual se orienta hacia la evaluación y reeducación de los alumnos disléxicos más que en investigar la causa u origen de esta cuestión, precisamente porque se trata de un trastorno multicausal.
- Deseamos hacer notar la carencia de estudios sobre la influencia del bilingüismo en la dislexia o a la in-

versa. No existen prácticamente estudios que relacionen los dos conceptos y nos hacemos eco de la necesidad de abrir una línea de investigación al respecto.

- Los avances en genética pueden haber abierto un nuevo campo y una nueva perspectiva en el estudio de la dislexia, en cuanto a una relación, no tanto causal como de predisposición a ser disléxico. Será interesante seguir de cerca esta línea recién trazada. De todas formas, hasta ahora, y tras profundizar en todas las explicaciones que del trastorno se han dado a lo largo de la historia, conviene ser prudentes y lo que parece más conveniente es que si buscamos una causa, no debemos cerrarnos a una en exclusiva, sino al compendio de explicaciones que nos lleve a entender el fenómeno desde diversos puntos de vista, y seguir pensando que la multicausalidad puede ser en principio y como base la mejor explicación.
- Desde luego es importante conocer el cómo y el porqué de la dislexia, pero dada la incidencia del trastorno en la sociedad educativa, es posible que nos pueda interesar mucho más el cómo diagnosticarla a tiempo y tratarla adecuadamente.
- Este estudio constituye una aportación al estudio del trastorno desde una perspectiva de entorno lingüístico. Los resultados nos muestran que lo descrito por otros autores se viene repitiendo cuando el grupo de sujetos son bilingües, pero ello deja pendiente una posible futura línea de investigación: mostrar si existen diferencias significativas entre disléxicos bilingües y disléxicos monolingües y en qué grado. Con ello obtendríamos una mejor comprensión del fenómeno del bilingüismo y probablemente de su influencia, positiva o negativa, en la adquisición de la lectura y la escritura.
- Destacamos por último el dato significativo y que aparece como concluyente en la parte experimental del estudio: la importancia de la unidad familiar y de las variables que implican una involucración de los miembros de la familia, principalmente los padres, en todo aquello que tiene que ver con el aprendizaje del niño. Es claro que constituye una base en la que puede apoyarse un buen tratamiento cuando existen dificultades. No es una garantía, pero sugerir que este apoyo de los padres al niño, cuando existe, el seguimiento, cuando se realiza, y la presencia en los programas de tratamiento, cuando es real y continua, difícilmente puede suponer un obstáculo, es decir, lo máximo que posiblemente que se pueda perder con estas actitudes es nada.

BIBLIOGRAFÍA

ABADIE, M.: *La dislexia en cuestión: dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita*. Madrid, Morata. 1986.

BANDRÉS, M.P.: *Ejercicios para la reeducación de dislexias*. Madrid, Escuela Española, 1990.

CUETOS, F.; Valle, F.: «Modelos de lectura y dislexias», en *Infancia y Aprendizaje,* 44 (1988), pp. 3-19.

DEFIOR, S. y OTROS: *El desarrollo de la lectura de palabras: Prespectiva de la lengua española*. Granada, Universidad de Granada, 1993.

ESCAT LLOVAR, J.: *La dislexia: un enfoque rehabilitador en la lectoescritura*. Barcelona, Gráfiques 92, 1999.

ESTEVE, M. J.; JIMÉNEZ, J. M.: *La disortografía en el aula. Origen, diagnóstico y tratamiento*. Alicante, Disgrafos, 1988.

FERNÁNDEZ BAROJA, F.: *La dislexia: origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. 1989.

GARCÍA MEDIAVILLA, L.; MARTÍNEZ, M.C.; QUINTANAL, J.: *Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid, UNED, 2000.

GÓMEZ BOSQUE, P.: *Neurobiología de la lectura, dislexia y otras alteraciones*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 1994.

HYND, G.W.; COHEN, M.: *Dislexia. Teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica*. Buenos Aires, Médica Panamericana, 1987.

JIMÉNEZ, J. M. : *Cómo fabricamos la dislexia*. Alicante, Disgrafos, 1990.

LINARES, P.: *Educación Psicomotriz y aprendizaje escolar. Motricidad y disgrafía*. Madrid, Polibea, 1993.

MANGA, D.; RAMOS, F. : «La aproximación neuropsicológica a la dislexia evolutiva», en *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1986), pp. 43-55 Parte I.

– «Lateralización hemisférica y aplicaciones educativas», en *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1986), pp. 57-75.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, M. J.: *Problemas escolares: dislexia, discalculia, dislalia*. Madrid, Cincel, 1987.

MORA MÉRIDA, J. A.: *BENHALE. Batería Evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Madrid, TEA, 1993.

PORTELLANO PÉREZ, J. A.: *La disgrafía. Concepto diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid, CEPE, 1985.

PORTOLLANO PÉREZ, J. M.: «Prevención primaria del fracaso escolar: el cuestionario de madurez neuropsicológica infantil (Cumanin). Un estudio experimental», en *Psicología Educativa*, 3, 1 (1997), pp. 89-9.

QUIRÓS, J. B.: *La dislexia en la niñez*. Madrid, Paidós, 1992.

RIVAS TORRES, R. M.: *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid, Pirámide, 1998.

RODRÍGUEZ JORRÍN, D.: *La disortografía. Prevención y corrección*. Madrid, CEPE, 1991.

SUÁREZ YÁÑEZ, A.: *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid, Santillana, 1996.

THOMSON, M. E.: *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid, Alianza, 1998.

TOMATIS, A.: *Educación y dislexia*. Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 1988.

VALLÉS ARÁNDIGA, A.: *Dislexia: recuperación de las dificultades lectoescritoras*. Madrid, Escuela Española, 1995.

PREOCUPAÇIONES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL ADULTO: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL

Mª. TERESA PADILLA CARMONA (*)

RESUMEN. En este trabajo se presentan los resultados de un estudio descriptivo y diferencial de las preocupaciones profesionales de una muestra de 702 adultos/as sevillanos/as. Para ello hemos partido de las aportaciones de D.E. Super (1992), concretamente, de su propuesta de etapas y sub-etapas en el desarrollo profesional y su modelo de la adaptabilidad profesional (Super, 1990, 1992). Recogiendo estas formulaciones, hemos adaptado a nuestro contexto el inventario de preocupaciones profesionales para personas adultas elaborado por este autor y lo hemos utilizado para identificar las preocupaciones profesionales de nuestra muestra, teniendo en cuenta las diferencias en dichas preocupaciones en función de variables como el grupo de edad, el sexo, la situación laboral, la actividad profesional y el nivel de cualificación de la profesión que se desempeña.
Los resultados apuntan a la existencia de diferencias significativas en función de algunas de las variables mencionadas. Puede, por tanto, decirse que existen diferentes patrones en las preocupaciones profesionales, en lugar de un único patrón general de exploración, establecimiento, mantenimiento y desenganche.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varias décadas existe la consciencia generalizada, por parte de aquellas personas que se dedican a la orientación profesional, de que el campo de actuación de esta disciplina abarca todo el ciclo vital del ser humano. Sin embargo, si atendemos a la producción científica en nuestro país, rara vez encontramos referencias que nos den cuenta de cuáles son exactamente nuestras posibilidades de intervención más allá de los 18 años, y cuáles podrían ser los modelos, estrategias y procedimientos por usar con aquella población.

Ciertos fenómenos sociales, educativos y culturales vienen a señalar que la demanda de servicios de formación y orientación es cada vez mayor entre el colectivo de personas adultas. Pensemos por ejemplo por qué muchos adultos/as que ya han alcanzado el título de graduado escolar siguen vinculados a los centros de educación de personas adultas y, una vez finalizado su período formativo, se enrolan en otras actividades y talleres; o por qué se llenan las universidades de personas sexagenarias en un momento de fuente expansión de las Aulas de Mayores o Aulas de la Experiencia; o por qué la formación profe-

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 16-03-2000 Fecha de aceptación: 09-11-2000

sional ocupacional tiene un nutrido mercado de personas de todas las edades que buscan su inserción o reinserción laboral.

Estas realidades nos llevan a pensar que-algo está pasando, que, frente a la concepción tradicional de la adultez como un período de estabilidad, el ser humano presenta necesidades propias y específicas de esta prolongada etapa vital. Muchas de estas necesidades entran en el terreno de lo profesional; fenómenos como el desempleo, el sub-empleo, el empleo precario, conjuntamente con los no siempre positivos efectos del empleo (estrés, *burnout*...), están actuando como catalizadores de las inquietudes de las personas adultas.

En otros contextos, muy especialmente en el estadounidense, la orientación profesional de personas adultas ha alcanzado un nivel más avanzado como campo de especialización científica, tanto desde la teoría, como de la investigación y la intervención. Podemos citar como ejemplo algunas de las temáticas que han recibido mayor atención: las *transiciones adultas* (ver trabajos como los Abrego y Brammer, 1992; Brown, 1995; Schlossberg, 1984), la *crisis de la mitad de la vida* (Levinson et al., 1978; Sheehy, 1993; etc.), *los cambios profesionales* (Heppener, 1998; Williams y Savickas, 1990; etc.), y las *etapas en el desarrollo vital y profesional* (Levinson *et al.*, 1978; Riverin-Simard, 1988; Sheehy, 1993; Super, 1992). Estos tópicos nos muestran el vasto campo de investigación e intervención que representa la orientación profesional de las personas adultas. En nuestra opinión, hemos de empezar a explorarlo en el contexto español y generar en nuestro país modelos y herramientas que nos permitan llenar el vacío actualmente existente en relación con la mejora del desarrollo profesional.

Por nuestra parte, hemos querido contribuir a su clarificación realizando un estudio descriptivo de las preocupaciones profesionales de una muestra de adultos sevillanos. En realidad, este trabajo se enmarca en otro más amplio (Padilla, 1999) en el que previamente se ha adaptado y validado un instrumento frecuentemente utilizado en otros contextos: el *Adult Career Concerns Inventory* (en adelante ACCI) de Super, Thompson y Lindeman (1988). Por cuestiones de espacio, nos limitaremos a describir aquí los resultados obtenidos en el estudio descriptivo y diferencial de las preocupaciones del desarrollo profesional de las personas adultas que componen la muestra.

ETAPAS, SUB-ETAPAS Y PREOCUPACIONES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL ADULTO: LA PROPUESTA DE D.E. SUPER

La preocupación por el desarrollo profesional adulto tiene lugar a partir de la aparición de los enfoques evolutivos de la orientación vocacional en los años 50. Desde estos planteamientos, la elección de una profesión se entiende como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de las etapas vitales de la persona. Así, el cambio del término *vocation* por el de *career* refleja que las metas de la orientación profesional se han ampliado en su alcance, intentando abarcar todas las posiciones o puestos que la persona desempeña a lo largo de su vida. Por otra parte, se defiende que lo estrictamente laboral no está desligado de lo personal y de otros roles vitales (el estudio, el tiempo libre, el cuidado del hogar...). Todas estas dimensiones se relacionan entre sí y componen el *estilo vital* de una persona.

Dentro del conjunto de los enfoques evolutivos, las aportaciones de Super son las que han alcanzado un mayor grado de difusión entre la comunidad científica. Este autor se preocupa por delimitar el proceso de desarrollo a través de un conjunto de etapas vitales, entendiendo que son los eventos vitales que la persona atraviesa los que marcan el ritmo del desarrollo a través de dichas etapas.

A lo largo de diferentes publicaciones (e.g., Super, 1963, 1990, 1992), Super describe el desarrollo vocacional utilizando cinco grandes etapas (crecimiento, exploración, establecimiento, mantenimiento y declive). Su trabajo, no obstante, se centró en la caracterización de las cuatro últimas de estas etapas, las cuales se subdividen a su vez en varias sub-etapas o tareas evolutivas a las que la persona se confronta en su paso por cada etapa vital (ver tabla I).

TABLA I

Etapas del desarrollo profesional y sus tareas evolutivas en el modelo de Super (basado en Super, Thompson y Lindeman, 1988)

ETAPAS	TAREAS	DESCRIPCIÓN
Exploración (15-25 años)	Cristalización	Durante este período, se espera que el/la adolescente comience a hacerse una idea de los campos y niveles de trabajo apropiados para él o ella. Se trata de delimitar qué opciones le parecen más interesantes y, si es necesario, tome algunas decisiones sobre programas formativos y experiencias preprofesionales que le pueden resultar de interés.
	Especificación	Las preferencias generales deben convertirse en más específicas a medida que el/la adolescente se ve forzado/a a actuar o elegir una determinada ocupación, especialidad o trabajo.
	Implementación	Una vez se ha fijado un objetivo, la persona debe hacer planes y ponerlos en práctica. Se espera que convierta su preferencia profesional específica en una realidad, llevando a cabo su decisión (implementación).
Establecimiento (20-40 años)	Estabilización	La persona tiene expectativas de asentarse y sostenerse económicamente a sí mismo/a y a su familia. En ella desarrolla un estilo de vida apropiado, hace uso de sus habilidades y conocimientos y persigue intereses significativos para él o ella. Suele tener lugar entre el final de la veintena y principios de la treintena.
	Consolidación	Una vez asentado en una profesión, el individuo suele interesarse por el lugar que ocupa en su trabajo o en la organización. El objetivo que persigue en estos momentos es, por lo general, la seguridad; establecerse de manera firme en una ocupación en la que se ha hecho de un lugar que le resulta satisfactorio, consolidando la posición a la que ha llegado.
	Progreso	En determinados círculos (clase media y media-alta), las personas suelen tener expectativas de conseguir mayores beneficios económicos y avanzar hacia puestos de mayor responsabilidad e independencia. No todo el mundo desea el ascenso, pero es común en ciertas ocupaciones entre los 25 y los 45 ó 50 años.
Mantenimiento (40-60 años)	Sostenimiento	Se refiere al hecho de que cuando una persona ha alcanzado una determinada posición, se espera de ella que se mantenga en la misma o la mejore. Circunstancias como los problemas de salud, la competición con colegas o los cambios tecnológicos pueden amenazar y poner en peligro tal situación.
	Actualización	En algunos trabajos o para determinadas personas, no es suficiente con el mantenimiento, sino que es necesario estar al día, actualizarse sobre nuevos avances y conocimientos, bien por cambios en el campo laboral, bien por cambios en las metas de estas personas.
	Innnovación	En algunos sectores profesionales (por ejemplo, el de la alta tecnología), se espera que los/as trabajadores/as sean capaces de abrir nuevos campos. Además, algunas personas, a pesar de estar establecidas, continúan sintiendo la necesidad de explorar y establecerse para hacer algo diferente o, por lo menos, hacer lo mismo de forma diferente.

TABLA I (cont.)
Etapas del desarrollo profesional y sus tareas evolutivas en el modelo de Super (basado en Super, Thompson y Lindeman, 1988)

ETAPAS	TAREAS	DESCRIPCIÓN
Declive o «desenganche» (60-+)	Desaceleración	Cuando los individuos envejecen, sienten en algunas ocasiones que tienen que reducir el ritmo de trabajo. Algunos empiezan a delegar funciones en personas más jóvenes, seleccionando mucho las actividades que se quedan para ellos mismos.
	Planificación del retiro	Algunas personas se anticipan a la jubilación o están deseosas de que ésta llegue y planifican activamente su retiro: cómo van a vivir, qué actividades podrán realizar, etc.
	Disfrute del retiro	Al abandonar el trabajo, la persona puede seguir desarrollando otros roles, bien sean los propios del hogar (esposo/a, padre/madre...), bien porque practique sus hobbies con más intensidad o se dedique a realizar actividades cívicas para su comunidad, bien porque aproveche para continuar o empezar algunos estudios... En definitiva, se trata de actuar como una persona que dispone de ocio y tiempo libre.

Estas tareas evolutivas, cuyo afrontamiento y resolución es necesario antes de progresar a una nueva etapa o sub-etapa, sirven como indicadores del grado de madurez vocacional que la persona ha alcanzado en un momento concreto de su desarrollo. En este sentido, la madurez vocacional se define como:

> la disposición de la persona para abordar las tareas vocacionales a las cuales se confronta por su desarrollo biológico y social, así como por las expectativas sociales de otras personas que han alcanzado esa etapa del desarrollo. (Super, 1990, p. 213).

Hasta aquí podría pensarse que el modelo propuesto por Super defiende el carácter madurativo del proceso de desarrollo. Efectivamente, así sucede con los estudios realizados en torno a la madurez vocacional de los/as adolescentes, que apuntan a la naturaleza evolutiva de este constructo, que parece aumentar con la edad (véase, por ejemplo, trabajos como los de Álvarez, 1995 y Salvador, 1981 en el contexto español).

Sin embargo, cuando Super intenta aplicar el constructo de la madurez vocacional a las personas adultas, descubre que no es apropiado para caracterizar a esta población (Super, 1985; Super y Kidd, 1979; Super y Knasel 1979, 1981). En esta etapa, los vínculos entre la edad cronológica y las preocupaciones propias de las distintas tareas evolutivas que la persona afronta no están tan cercanos como ocurre en la adolescencia. Por otra parte, en numerosas ocasiones la persona vive un reciclaje y las tareas vocacionales que había afrontado anteriormente vuelven a aparecer bajo nuevos formatos y planteamientos, según los eventos vitales que la persona experimenta en su vida (por ejemplo, un despido que pone al sujeto en la necesidad de volver a explorar su entorno profesional y establecerse en un nuevo rol y puesto de trabajo).

Así, en el caso de los/as adolescentes, el componente madurativo, ontogenético es primordial a la hora de explicar el desarrollo vocacional. La madurez vocacional, en tanto que disponibilidad para afrontar las tareas vocacionales, se adquiere y desarrolla a través de procesos comunes a todos los individuos. Por esto, resulta lógico establecer comparaciones del progreso individual de un sujeto en relación con la norma de su edad. El fenómeno, en este caso, se parece mucho a un proceso de crecimiento (Super y Knasel, 1981).

Pero este modelo no es adecuado para describir la posición relativa de una persona en la adultez. Si utilizamos el concepto de madurez vocacional, estaríamos significando que es algo que se incrementa con la edad y que una vez alcanzado un determinado punto, empieza a declinar. Podríamos hacer un par de objeciones al respecto: en primer lugar, las tareas a las que la persona es confrontada son muy variables, como lo es el mercado de trabajo y, por lo tanto, muchas de estas tareas no son predecibles y no están relacionadas con la edad; en segundo lugar, las capacidades y habilidades personales necesarias para afrontar las tareas evolutivas, no tienen por qué ser diferentes en función de la edad.

Al contrario de lo que sucede cuando se trata de sujetos integrados en el sistema de enseñanza –son las mismas decisiones y los mismos posibles cursos de acción para todos/as ellos/as–, los problemas del desarrollo profesional en la edad adulta presentan mayor heterogeneidad de situaciones. Por ello, para describir la naturaleza del desarrollo vocacional y las preocupaciones profesionales en la adultez resulta más apropiado el término adaptabilidad vocacional en lugar de madurez vocacional (Super y Knasel, 1979). Este concepto se refiere a las «actitudes y la información necesarias para estar dispuesto/a a afrontar un trabajo y unas condiciones laborales en continuo proceso de cambio» (Super y Knasel, 1981, p. 198).

El término adaptabilidad carece de las connotaciones de maduración y crecimiento, y nos permite, por otro lado, considerar al sujeto como persona activa (Super y Knasel, 1981). Otra importante ventaja es que el nuevo término pone énfasis en la interacción entre el individuo y el ambiente. En este sentido, la «adaptabilidad» no se entiende como modificaciones individuales en el sujeto que tienen lugar como consecuencia de la interrelación de éste/a con el ambiente; más bien, pretende centrar la atención en que cada persona es una entidad comprometida en el proceso de encontrar un equilibrio entre la aceptación de las presiones que le vienen desde el mundo laboral y su propio impacto en éste.

Por lo tanto, en la formulación de Super, no sólo hay una gran flexibilidad en las edades de transición, sino que además cada transición implica un reciclaje a través de una o más etapas. Esto es lo que él denomina «mini-ciclo», en contraste con el «maxi-ciclo», que se refiere a las cinco grandes etapas como períodos vitales por los que pasa el ser humano. Así, cuando la persona entra en un nuevo trabajo, pasa por un período de crecimiento (en ese nuevo rol), de exploración (de la naturaleza y expectativas del rol), de establecimiento, de mantenimiento (si le va bien con este nuevo trabajo y el rol asociado a él) e incluso de declive, que le puede llevar a un nuevo cambio profesional. Parafraseando a Super (1995, p. 52), «la vida es una sucesión de declives, como también lo es de tareas de crecimiento (...)».

En consecuencia, las fases del desarrollo (y sus preocupaciones propias) no deben ser definidas por rígidos límites de edad y lo que motiva cualquier transición concreta no es necesariamente la edad (Super, 1990); la secuencia de transiciones es una función de la personalidad y habilidad de la persona, así como de su propia situación personal. Desde este modelo de adaptabilidad, Super y su equipo (Super, Thompson y Lindeman, 1988) elaboran el ACCI para identificar las preocupaciones que las personas adultas manifiestan a lo largo de su desarrollo profesional, instrumento éste que hemos utilizado en nuestro estudio de investigación.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Como ya hemos mencionado, el trabajo que presentamos aquí se incluye en otro más amplio en el que además de determinar las preocupaciones profesionales de las personas adultas, nos interesaba validar el instrumento utilizado (ACCI) en el contexto español. Por lo tanto, aquí sólo haremos

referencia al estudio descriptivo y diferencial de la muestra objeto de estudio, aunque sintetizaremos los resultados más relevantes en torno a la fiabilidad y validez de contenido y constructo de la versión en castellano del instrumento (IPA o inventario de intereses profesionales para personas adultas).

Objetivo general y variables del estudio

Aunque en el trabajo de investigación concretamos los objetivos a un nivel más específicos, creemos que éstos pueden resumirse adecuadamente en el siguiente objetivo general: *Conocer las preocupaciones o intereses profesionales en las distintas etapas de la vida, determinando si existen diferencias debidas a las siguientes variables: sexo, grupo de edad, situación profesional, actividad laboral y nivel de cualificación de la profesión que se desempeña.*

De este objetivo general se desprenden las variables ilustrativas que hemos utilizado en nuestro estudio, las cuales se presentan en la tabla II.

TABLA II
Variables ilustrativas utilizadas en el estudio de las preocupaciones profesionales

VARIABLES ILUSTRATIVAS	MODALIDADES		
SEXO	Hombre	Mujer	
GRUPO DE EDAD	16-24 45-59	25-44 60 ó MÁS	
ACTIVIDAD LABORAL	Sector primario Construcción	Administración y finanzas Comercio y marketing	Enseñanza Otros servicios
NIVEL DE CUALIFICACIÓN	No cualificado	Semi-cualificado	Cualificado

Asimismo, las variables experimentales son los 60 ítems que constituyen el ACCI. Estos ítems se distribuyen en grupos de 15 para cada una de las cuatro etapas vitales; es decir, los quince primeros corresponden a las preocupaciones propias de la etapa de exploración y así sucesivamente (ver tabla I). A su vez, se subdividen en tres grupos de cinco ítems, cada uno de ellos relata las preocupaciones propias de cada sub-etapa: por ejemplo, los cinco primeros ítems son los correspondientes a la sub-etapa de cristalización, y así sucesivamente (ver cuadro 1). En todos ellos, se hace alguna afirmación respecto al contenido propio de cada sub-etapa y la persona tiene que indicar de 1 (ninguno) a 5 (mucho) el grado en que esa afirmación le preocupa o interesa. Algunos ejemplos de ítems son los siguientes:

- Identificar las habilidades que son necesarias para los trabajos que me interesan (etapa: exploración, subtapa: cristalización).
- Alcanzar estabilidad en mi profesión (etapa: establecimiento, subetapa: estabilización).
- Mantener el puesto al que he llegado (etapa: mantenimiento, sub-etapa: sostenimiento).

Encontrar actividades para realizarlas cuando me jubile (etapa: desenganche, sub-etapa: planificación del retiro).

Instrumento para la recogida de información: IPA

Como ya se ha indicado, para recoger información en torno a nuestro objetivo de inves-

tigación se ha utilizado una versión en castellano del ACCI que hemos denominado como IPA o inventario de intereses profesionales de personas adultas. El inventario original ha sido ampliamente estudiado en lo relativo a su fiabilidad (sólo mediante el coeficiente a de Crombach) y a su validez (de contenido, predictiva, concurrente y de constructo). Algunos de los trabajos en torno a sus características técnicas son los de Cron y Slocum (1986), Halpin, Ralph y Halpin (1990), Mahoney (1986), McCloskey (1985), Orstein e Isabella (1990) y Savickas, Passen y Jarjoura (1988). Asimismo, ha sido adaptado y validado en el contexto portugués (Duarte, 1993), australiano (Smart y Peterson, 1994) y francés (Gelpe, 1996).

Para su adaptación al contexto español, el IPA fue sometido a un proceso de análisis a través de diferentes etapas (juicio de expertos, estudio piloto y estudio de validación) que condujeron a la versión definitiva del mismo. En términos generales, podemos decir que nuestra versión reúne los mismos requisitos de fiabilidad y validez de la versión original y las adaptadas a otros contextos, en tanto que los resultados de los diferentes análisis realizados (coeficiente a de Crombach, estudios correlacionales, análisis factoriales exploratorios) igualan y, en ocasiones, superan los encontrados por los estudios previos. Ahora bien, las evidencias de la validez de constructo del instrumento se tornan parciales cuando éste es sometido a análisis más rigurosos y exhaustivos (análisis factorial confirmatorio). Dado que en la actualidad no existe ningún estudio de este tipo con el que podamos establecer comparaciones, resulta apresurado concluir que el constructo no es válido para el contexto español; simplemente no ha sido estudiado con tanta exhaustividad en otros contextos, incluido el contexto estadounidense de origen.

Muestra

La muestra con la que hemos trabajado se compone de 702 personas adultas procedentes de Sevilla capital y distintas provincias. Al tratarse de un colectivo bastante heterogéneo y disperso, su selección no se realizó mediante procedimientos aleatorios, sino a través de un muestreo accidental. Por lo tanto, no es apropiado establecer una generalización de los resultados de la muestra a toda la población. No obstante, la muestra seleccionada fue comparada con los valores poblacionales para variables como el sexo, la situación laboral y los grupos de edad, encontrándose que existe una gran similitud entre la composición muestral y la de la población. Por otra parte, consideramos que hemos reunido el número de sujetos mínimo para la realización de estudios factoriales que debe ser de 10 o más sujetos por cada ítem (Comrey, 1985).

Técnicas utilizadas para el análisis de los datos

De acuerdo con el objetivo expuesto anteriormente, para el estudio descriptivo y diferencial de las preocupaciones profesionales de la muestra hemos utilizado dos grandes grupos de indicadores: por un lado, análisis descriptivos (cálculo de la media y la desviación típica) para todas las escalas y subescalas; y, por otro, pruebas de contrastes (prueba t y análisis unidireccional de la varianza con posterior comparación múltiple de Scheffé) para comprobar si existen diferencias en las variables experimentales según las variables ilustrativas, con un nivel de confianza del 99%.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Dado que las preocupaciones profesionales se remiten a las etapas y sub-etapas del desarrollo profesional, pueden resultar muy diferentes para los distintos grupos de edad que componen la muestra. Por esta razón, en la presentación de los resultados

hemos considerado necesario remitir toda interpretación a cada grupo de edad; una consideración de la muestra en su conjunto o de un grupo determinado de ella (los/as parados/as, las mujeres, etc.), que no tuviera en cuenta la diferencia en las preocupaciones profesionales debida a la edad, podría resultar engañosa, en tanto que las medias tenderían a tomar valores centrales, escondiendo así el poco o mucho interés que grupos concretos de edad manifiestan ante determinadas tareas evolutivas del desarrollo profesional.

Por otra parte, para facilitar la interpretación de las tablas que aparecerán en las próximas páginas, es necesario saber que cada etapa del desarrollo viene identificada por las tres letras iniciales de su denominación (por ejemplo, EXP es exploración) y cada sub-etapa por estas mismas letras junto con un 1, un 2 o un 3, según el lugar que le corresponde dentro de la etapa en la que se ubica (así, EXP-1 será la primera sub-etapa de exploración o cristalización).

PREOCUPACIONES PROFESIONALES DE LOS DISTINTOS GRUPOS DE EDAD

En la tabla III hemos sintetizado los resultados del estudio de las preocupaciones profesionales de los diversos grupos de edad. Podemos observar que el grupo más joven muestra mayor preocupación por implementar sus planes profesionales (EXP-3) y por asentarse en una profesión (EST-1). Aunque estos dos focos de interés pertenecen a etapas diferentes del desarrollo, se refieren a sub-etapas consecutivas y próximas desde un punto de vista evolutivo. Por su parte, las personas entre 25 y 44 años manifiestan mayor preocupación por consolidar sus puestos de trabajo (EST-2) y progresar en ellos (EST-3), avanzando hacia puestos de mayor responsabilidad.

Los resultados se vuelven algo confusos cuando atendemos a las preocupaciones profesionales manifestadas por las personas entre 45 y 59 años de edad. Así, la media más alta de este grupo está en DES-3 y hace referencia al disfrute del retiro (desarrollo de otros roles, práctica de otras actividades...). Sin embargo, al mismo tiempo, MAN-1 obtiene la segunda media más alta de este grupo. Es decir, existe un interés simultáneo por sostenerse en el puesto al que han llegado, mejorando su desempeño en el mismo. Este resultado podría deberse a la existencia de dos patrones de comportamiento vocacional diferentes. Así, un subgrupo de este colectivo manifiesta interés por dedicar menos tiempo al trabajo y desarrollar otras dimensiones personales y familiares, mientras que otras personas focalizan su interés en el trabajo, volcando sus energías en desarrollar nuevas habilidades y conocimientos que le permitan sostenerse en él.

Por su parte, el grupo de edad de 60 o más años es el que muestra un comportamiento más selectivo a la hora de asignar puntuaciones a las distintas etapas y subetapas. Se puede observar que las medias para todas aquellas tareas evolutivas que no parecen interesarles no sobrepasa el valor 2.11. Sin embargo, cuando se trata de la etapa de *desenganche* y sus sub-etapas, han manifestado un gran interés, especialmente para DES-2 y DES-3. Así, como es de esperar, a estas personas lo que más les preocupa es planificar bien el retiro y, sobre todo, disfrutar del mismo. Todo lo demás aparece claramente calificado como de ningún *(exploración y establecimiento)* o poco interés *(en mantenimiento)*.

En lo que respecta a la significatividad de las diferencias de medias y trabajando con un a de 0,01, los valores de F para las puntuaciones en las distintas etapas tienen alcanzan siempre valores en el nivel de significación de .000. Por lo tanto, existen diferencias en las puntuaciones en el IPA de las personas pertenecientes a los distintos grupos de edad. Sin embargo, tras la aplicación de la prueba de Scheffé podemos matizar este resultado en los siguientes términos:

TABLA III

Medidas y desviaciones típicas de las preocupaciones profesionales manifestadas por los distintos grupos de edad

	GENERAL		16-24 AÑOS		25-44 AÑOS		45-59 AÑOS		60 ó MÁS	
	-	S	-	S	-	S	-	S	-	S
EXP	3.07	1.20	**3.70**	0.86	3.17	1.14	2.25	1.16	1.88	1.07
EXP-1	2.89	1.30	**3.57**	1.05	2.98	1.25	2.00	1.14	1.83	1.23
EXP-2	3.01	1.37	**3.64**	1.09	3.12	1.31	2.14	1.29	1.84	1.10
EXP-3	3.30	1.23	**3.88**	0.82	3.40	1.15	2.61	1.35	1.95	1.11
EST	3.54	1.01	3.71	0.89	**3.74**	0.80	3.07	1.21	1.87	1.11
EST-1	3.62	1.05	**3.90**	0.96	3.85	1.00	2.91	1.45	1.73	1.11
EST-2	3.83	1.09	3.84	1.03	**4.04**	0.85	3.53	1.35	2.05	1.31
EST-3	3.17	1.14	3.38	1.03	3.31	1.06	2.77	1.27	1.84	1.05
MAN	3.62	0.91	3.71	0.76	**3.77**	0.75	3.35	1.12	2.11	1.09
MAN-1	3.65	1.05	3.71	1.00	**3.75**	0.89	3.66	1.22	2.03	1.20
MAN-2	3.65	1.04	3.74	0.88	**3.82**	0.91	3.30	1.28	2.31	1.22
MAN-3	3.55	1.06	3.69	0.84	**3.75**	0.92	3.07	1.24	2.01	1.17
DES	2.80	1.03	2.59	0.89	2.65	0.98	**3.58**	.087	3.47	1.12
DES-1	3.03	0.90	2.98	0.84	3.01	0.87	3.25	0.99	2.63	1.11
DES-2	2.54	1.31	2.13	1.14	2.30	1.20	3.62	1.12	**3.73**	1.32
DES-3	2.84	1.37	2.38	1.20	2.63	1.30	3.87	1.06	4.05	1.41

- Las personas más jóvenes (16-24 años) obtienen medias superiores en exploración al resto de los grupos de edad considerados.
- Las personas entre 25-44 años obtienen medias más altas en establecimiento que los grupos de 45-59 y 60 ó más. Sus puntuaciones en la etapa no son significativamente distintas a las del grupo de 16-25.
- El grupo de 45 a 59 años obtiene puntuaciones superiores en mantenimiento respecto al grupo de 60 ó más años, pero sus puntuaciones en esta etapa son inferiores (y no superiores) a las de los grupos más jóvenes.
- El grupo de 60 ó más años obtiene medias más altas en desenganche que el grupo 16-25 y el grupo 25-44. Sin embargo, sus medias en las preocupaciones profesionales de esta etapa no son significativamente diferentes a las del grupo de 45-59 años.

Volviendo a la tabla III, pero adoptando ahora un punto de vista más general, es posible resumir los resultados presentados centrando nuestra atención sólo en aquellos valores en que coinciden las negrillas (grupo de edad que obtiene la media más alta en la etapa o sub-etapa en cuestión) con los subrayados (medias más altas para un grupo de edad). Esto nos permite seleccionar aquellas sub-etapas que más preocupan a cada grupo de edad, y que, al mismo tiempo, son en las que dicho obtiene la media más alta respecto a todos los demás.

Visto así, la propuesta teórica de Super parece confirmarse a través del estudio de medias, con la excepción del grupo de 45-59 que no ha mostrado un interés claro por mantenimiento. Habrá que esperar a los resultados en las preocupaciones profesio-

nales según otras variables ilustrativas para conocer si, como plantean Williams y Savickas (1990), es posible que existan diferentes patrones de preocupaciones en este grupo de edad. Esto, a nuestro juicio, no contradice la teoría de Super (1990, 1992), ya que ésta prevé la existencia de transiciones y mini-ciclos que pondrían en cuestión la linealidad del proceso de desarrollo. Lo que desde luego pone de manifiesto el resultado encontrado para este grupo de edad, es el hecho de que merece un estudio más específico que nos pueda aportar una información más completa sobre los patrones de desarrollo profesional en esta edad.

Preocupaciones profesionales de mujeres y hombres

En la tabla IV presentamos las preocupaciones profesionales manifestadas por hombres y mujeres en los distintos grupos de edad. Aquí se ha señalado con el doble subrayado las medias de etapas más altas de cada uno de los sexos y con negrilla, las medias de sub-etapas más elevadas. Si observamos la primera columna de la tabla II en la que se muestran las medias obtenidas por mujeres y hombres en cada etapa y sub-etapa del desarrollo sin tener en cuenta el grupo de edad, en términos generales, se aprecia bastante similitud, no sólo en el nivel de preocupación manifestado por ambos sexos, sino también en el nivel de dispersión de las puntuaciones. Puede también observarse que la etapa y sub-etapa con medias más altas son las mismas para los dos grupos, lo que viene a indicar, desde el nivel inicial, que no parecen existir grandes diferencias en las preocupaciones profesionales de los hombres y las mujeres.

El análisis para cada grupo de edad muestra que en algunas de las edades consideradas se mantiene esta similitud entre sexos de etapa y sub-etapas preferentes, con excepción del grupo de 16 a 25 años y, algo menos marcadamente en el grupo de 45-59.

Las mujeres jóvenes parecen mostrar unas preocupaciones profesionales más en consonancia con la propuesta teórica que sus compañeros varones. La etapa en la que este grupo femenino obtiene una media más alta es la de exploración, aunque si atendemos a las sub-etapas, el interés está más específicamente centrado en implementar la elección profesional elegida (EXP-3) y asentarse y estabilizarse en ella (EST-1).

Los jóvenes, por su parte, manifiestan preocupaciones profesionales menos consistentes al puntuar alto tanto en la etapa de *establecimiento* como en la de *mantenimiento*. El análisis por sub-etapas refleja también este doble foco de interés, con medias más altas en EST-2 y MAN-3. Podría decirse que este subgrupo está preocupado por consolidar su posición profesional, estableciéndose de manera más firme en su puesto y, al mismo tiempo, innovar, identificando nuevos proyectos y tareas en las que trabajar.

Por su parte, en el grupo de 45-59 años tampoco parece existir similitud entre las preocupaciones de hombres y mujeres. Si bien la etapa predominante es la misma *(desenganche)* y hay un interés común por el *disfrute del retiro,* los hombres parecen más preocupados por el sostenimiento que las mujeres y éstas, por su parte, están más interesadas en la *planificación del retiro* que sus compañeros varones. La tarea evolutiva de *sostenimiento* hace referencia a mantener y mejorar la propia posición laboral. Por su parte, la *planificación* del retiro supone el deseo de que éste llegue pronto y la actitud de planificación activa del mismo. Si relacionamos nuestros resultados con los encontrados en el estudio de Williams y Savickas (1990), podría plantearse la cuestión de si los patrones profesionales descritos por estos autores (volcar las energías en: a) un cambio profesional; b) una mejora en el propio trabajo; c) las actividades familiares y de tiempo libre)

TABLA IV

Medias y desviaciones típicas de las preocupaciones profesionales manifestadas por mujeres y hombres

		GENERAL		16-24 AÑOS		25-44 AÑOS		45-49 AÑOS		60 Ó MÁS	
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EXP		3.15 1.18	2.98 1.22	3.79 0.77	3.55 0.97	3.17 1.15	3.17 1.13	2.08 1.08	2.34 1.21	1.93 .99	1.84 1.14
EXP-1	$\bar{x}$ S	2.99 1.30	2.77 1.28	3.68 0.96	3.40 1.17	2.99 1.28	2.96 1.21	1.88 1.10	2.06 1.17	1.81 0.93	1.84 1.20
EXP-2	$\bar{x}$ S	3.07 1.35	2.94 1.39	3.70 0.99	3.55 1.23	3.11 1.33	3.13 1.31	1.88 1.14	2.28 1.36	1.86 1.20	1.84 1.27
EXP-3	$\bar{x}$ S	3.38 1.19	3.21 1.26	**3.99** 3.78	3.72 0.88	3.40 1.16	3.41 1.15	2.46 1.24	2.69 1.42	2.11 1.17	1.85 1.08
EST	$\bar{x}$ S	3.55 1.01	3.54 1.02	3.71 0.91	3.71 0.87	3.69 0.84	3.79 0.75	2.71 1.33	3.28 1.09	2.08 1.06	1.74 1.15
EST-1	$\bar{x}$ S	3.67 1.20	3.56 1.22	**3.98** 0.94	3.78 0.97	**3.82** 1.04	**3.89** 0.95	2.72 1.55	3.02 1.38	1.73 1.01	1.74 1.19
EST-2	$\bar{x}$ S	**3.82** 1.10	**3.85** 1.08	3.84 1.07	**3.84** 0.99	**4.00** 0.91	**4.10** 0.76	3.09 1.54	3.78 1.17	2.41 1.39	1.82 1.23
EST-3	$\bar{x}$ S	3.15 1.16	3.21 1.12	3.30 1.03	3.51 1.02	3.26 1.13	3.37 0.96	2.33 1.21	3.03 1.23	2.10 0.97	1.67 1.09
MAN	$\bar{x}$ S	3.62 0.92	3.61 0.91	3.72 0.79	3.71 0.73	3.74 0.78	3.81 0.71	3.11 1.29	3.48 1.00	2.28 1.22	2.01 1.01
MAN-1	$\bar{x}$ S	3.61 1.06	3.69 1.04	3.74 1.04	3.66 0.95	3.68 0.94	3.85 0.82	3.32 1.39	**3.86** 1.07	2.34 1.33	1.83 1.10
MAN-2	$\bar{x}$ S	3.68 1.04	3.62 1.04	3.79 0.88	3.66 0.88	3.80 0.95	3.83 0.87	3.10 1.38	3.42 1.22	2.40 1.37	2.25 1.14
MAN-3	$\bar{x}$ S	3.58 1.06	3.52 1.06	3.62 0.87	**3.80** 0.78	3.74 0.95	3.75 0.88	2.91 1.37	3.18 1.16	2.10 1.24	1.95 1.14
DES	$\bar{x}$ S	2.67 1.03	2.96 1.01	2.44 0.90	2.59 0.88	2.54 0.97	2.78 0.98	3.53 0.92	3.61 0.85	3.57 1.28	3.41 1.04
DES-1	$\bar{x}$ S	2.98 0.90	3.09 0.90	2.93 0.86	3.06 0.80	2.93 0.88	3.12 0.84	3.28 1.08	3.24 0.94	3.04 0.98	2.36 1.13
DES-2	$\bar{x}$ S	2.35 1.29	2.76 1.30	2.04 1.16	2.36 1.21	2.15 1.17	2.48 1.21	**3.57** 1.13	3.65 1.12	**3.74** 1.46	**3.73** 1.25
DES-3	$\bar{x}$ S	2.69 1.36	3.01 1.36	2.36 1.20	2.42 1.19	2.54 1.31	2.73 1.30	3.74 1.17	3.93 1.00	3.91 1.59	4.14 1.31

pueden ser diferentes para los dos sexos. Según los resultados, las mujeres tenderían a ampliar sus actividades extra-laborales, mientras que los hombres prefieren mejorar su posición profesional. Evidentemente, con los datos de que disponemos no nos resulta posible llegar a una conclusión clara al respecto, pudiéndose tan sólo plantear la necesidad de profundizar en el tema.

No obstante lo anterior, las diferencias apuntadas no son estadísticamente significativas ($p>.01$) en ninguna de las cuatro etapas consideradas para los distintos grupos de edad, con lo que podemos concluir que las preocupaciones profesionales de mujeres y hombres en los diferentes grupos de edad no son estadísticamente significativas.

TABLA V

Medidas y desviaciones típicas de las preocupaciones profesionlaes según la situación laboral

		16-24 AÑOS			25-44 AÑOS			45-59 AÑOS				60 ó +
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	4
EXP	$\bar{x}$	3,18	3,71	3,93	2,91	3,35	3,84	2,26	3,17	2,73	1,14	1,76
	s	0,97	0,81	0,76	1,17	0,10	0,77	1,12	0,70	1,34	0,18	0,94
EXP-1	$\bar{x}$	2,94	3,64	**3,82**	2,67	3,14	3,80	2,03	2,52	2,36	1,15	1,74
	s	1,18	1,00	0,94	1,23	1,16	0,94	1,14	0,96	1,47	0,20	1,00
EXP-2	$\bar{x}$	3,18	3,70	3,81	2,89	3,34	3,70	2,13	3,05	2,64	1,03	1,72
	s	1,13	1,02	1,10	1,34	1,28	1,04	1,26	0,94	1,44	0,11	1,07
EXP-3	$\bar{x}$	3,44	3,80	**4,16**	3,17	3,58	**4,03**	2,61	3,92	3,18	1,25	1,83
	s	1,07	0,79	0,59	1,24	0,90	0,76	1,27	0,98	1,49	0,35	0,98
EST	$\bar{x}$	3,92	3,97	3,39	3,78	3,86	3,57	3,36	4,26	3,06	1,11	1,66
	s	0,72	0,63	1,05	0,77	0,66	0,91	0,89	0,48	1,56	0,14	0,99
EST-1	$\bar{x}$	**4,11**	**4,00**	3,71	3,77	**4,10**	**3,92**	3,10	4,25	3,18	1,05	1,53
	s	0,98	0,76	1,08	1,06	0,69	0,98	1,29	0,72	1,74	0,17	0,93
EST-2	$\bar{x}$	**4,20**	**4,16**	3,40	**4,15**	4,11	3,74	**4,02**	**4,50**	2,94	1,12	1,79
	s	0,74	0,63	1,27	0,72	0,82	1,03	0,88	0,41	1,62	0,30	1,16
EST-3	$\bar{x}$	3,44	3,76	3,06	3,41	3,36	3,05	2,96	4,02	3,06	1,15	1,68
	s	0,82	0,96	1,08	1,06	0,89	1,10	1,10	0,71	1,43	0,36	1,02
MAN	$\bar{x}$	3,88	3,82	3,57	3,83	3,70	3,71	3,65	4,13	3,47	1,28	1,93
	s	0,63	0,61	0,90	0,69	0,77	0,79	0,74	0,74	1,10	0,52	0,18
MAN-1	$\bar{x}$	4,05	3,94	3,37	**3,87**	3,78	3,47	**4,05**	**4,45**	3,48	1,25	1,79
	s	0,67	0,68	1,24	0,76	0,83	1,12	0,72	0,49	1,03	0,77	1,06
MAN-2	$\bar{x}$	3,83	3,72	3,73	3,83	3,68	**3,92**	3,55	4,35	3,60	1,26	2,15
	s	0,95	0,81	0,90	0,87	1,03	0,86	1,02	0,86	1,07	0,56	1,21
MAN-3	$\bar{x}$	3,75	3,80	3,60	3,80	3,64	3,76	3,34	3,60	3,32	1,32	1,85
	s	0,72	0,77	0,93	0.88	0,94	0,93	1,01	1,28	1,40	0,79	1,03
DES	$\bar{x}$	2,79	2,47	2,37	2,67	2,59	2,63	3,58	3,36	3,70	3,59	3,39
	s	0,85	0,80	0,96	0,97	0,97	1,01	0,95	0,88	0,97	0,41	1,15
DES-1	$\bar{x}$	3,26	2,98	2,87	3,08	3,01	2,89	3,42	3,12	**3,74**	2,11	2,46
	s	0,77	0,78	0,90	0,85	0,84	0,92	0,97	0,82	0,78	0,65	1,06
DES-2	$\bar{x}$	2,40	2,12	2,00	2,28	2,20	2,38	3,55	3,40	3,54	**4,20**	**3,69**
	s	1,22	1,07	1,15	1,19	1,18	1,24	1,34	1,12	1,35	0,75	1,38
DES-3	$\bar{x}$	2,69	2,33	2,23	2,64	2,57	2,63	3,77	3,55	3,82	**4,48**	**4,03**
	s	1,33	1,07	1,20	1,29	1,37	1,26	1,12	1,14	1,16	0,56	1,49

1. Empleo tiempo completo
2. Empleo tiempo parcial
3. Paro
4. Inactividad

PREOCUPACIONES PROFESIONALES SEGÚN LA SITUACIÓN LABORAL

Es nuestra intención ahora estudiar las preocupaciones profesionales de la muestra en función de la situación laboral. En este caso, es necesario hacer constar que la consideración de la edad conjuntamente con la situación profesional conlleva que ciertos cruces de categorías carezcan de sentido. Por eso no tenemos personas entre 16 y 24 años que declaren estar en situación inactiva (jubilación o baja).

Esto mismo ocurre en el grupo de 60 o más años que son, fundamentalmente, jubilados/as.

Los resultados del estudio diferencial según la situación laboral son presentados en la tabla V. En principio, podemos decir que la consideración de esta nueva variable nos aporta información que ha permanecido oculta en los análisis anteriores, permitiéndonos profundizar en los patrones profesionales que muestran las personas en distintas situaciones laborales. A grandes rasgos, las medias se alejan del valor 3, haciéndose más discriminativas al tomar, o valores más bajos (2), o valores más altos (4), y las desviaciones típicas parecen haber disminuido, denotando así una mayor homogeneidad en las preocupaciones de los distintos grupos considerados.

Si nos centramos en las personas más jóvenes observamos que sus preocupaciones profesionales se relacionan con las etapas de *exploración* y *establecimiento,* según la situación profesional. Así, las que ya tienen un empleo (tanto a tiempo parcial como completo) manifiestan su interés por establecerse en él, concretamente por estabilizar su puesto (hacerlo estable y sostenerse económicamente) y por consolidarlo (desempeñar su trabajo adecuadamente y ganarse una buena reputación). Por su parte, las que están desempleadas se preocupan por hacer una exploración del mundo laboral, identificando los trabajos que les gustaría desempeñar *(cristalización)* e implementando sus elecciones (desarrollo y puesta en práctica de los propios planes).

Este último patrón de preocupaciones es muy similar al que presentan las personas en paro de 25 a 44 años de edad. Este colectivo manifiesta un mayor interés por la *exploración,* si bien ya tienen seleccionado el campo profesional y lo que les interesa es conseguir llevar a buen término sus planes profesionales y estabilizarse en una ocupación. En cambio, las personas de la misma edad que se encuentran trabajando (bien a tiempo parcial como completo), manifiestan mayor preocupación por establecerse profesionalmente. Como cabe esperar, las que trabajan a tiempo parcial, se preocupan más por estabilizar su situación y consolidar la posición que ocupan en sus respectivas organizaciones profesionales, mientras que las que están trabajando a tiempo completo (que podría considerarse como una forma de empleo más estable), no buscan esta *estabilización,* sino la *consolidación* de sus puestos y el *sostenimiento* en los mismos (mantenimiento y mejora de la propia posición laboral).

Por su parte, las personas cuyas edades oscilan entre los 45 y los 59 años, vuelven a manifestar patrones similares si están trabajando o si no lo están (por desempleo o inactividad), siendo ambos patrones diferentes entre sí. Las personas que trabajan manifiestan una mayor preocupación por el *mantenimiento* y, dentro de esta etapa, por el *sostenimiento.* Además, sigue habiendo un marcado interés por la *consolidación,* tarea perteneciente a *establecimiento.* Los valores de las medias por etapa muestran que, pese a que las sub-etapas con medias más altas son las mismas para ambos grupos, las personas con trabajo a tiempo parcial se preocupan más por establecerse que las que trabajan a tiempo completo. Unas preocupaciones diferentes a éstas, son las que presentan las personas que no trabajan dentro del mismo grupo de edad. Tanto si se trata de personas desempleadas como jubiladas o con baja laboral, sus intereses profesionales se centran en la etapa de desenganche, concretamente en el *disfrute del retiro,* preocupación ésta que cabe esperar por puro sentido común. Sin embargo, no deja de parecernos curioso que las personas en paro presenten la segunda media más alta en la sub-etapa de desaceleración. Esta subfase del desarrollo se caracteriza por la reducción del ritmo e implicación en el trabajo, por lo que no encontramos explicación que pueda justificar cómo personas que manifiestan no tener un empleo pueden estar preocupadas por reducir su ritmo de trabajo. Precisamente *desaceleración* es la escala con menor nivel de

fiabilidad (como consistencia interna) en todo el inventario y con estos resultados descriptivos no hacemos sino corroborar tal situación.

Las personas de 60 o más años, la mayoría de ellas jubiladas, muestran nuevamente el comportamiento selectivo que les viene caracterizando al puntuar siempre con valores muy bajos o muy altos. Se puede observar que sus intereses se mantienen en la línea ya comentada en apartados anteriores y muestran una marcada preferencia por el desenganche concretada en la *planificación* y, sobre todo, el *disfrute de la jubilación.*

En lo que respecta al estudio de la significativad de las diferencias, en términos generales se confirman las diferencias apuntadas en el estudio descriptivo entre la situación de empleo y desempleo/inactividad. Las parejas entre las que se establecen estas diferencias dentro de cada etapa son las siguientes:

- En el grupo de 16 a 24, en la etapa de *exploración,* se establecen diferencias significativas (p =.001) sólo entre las personas paradas y las que trabajan a tiempo completo. Lo mismo ocurre en el grupo de 25-44 años (p =.000). En el grupo de 45-59, las diferencias se establecen entre las personas jubiladas y las que trabajan a tiempo completo (p =.008); también entre las jubiladas y las que trabajan a tiempo parcial (p =.001); y entre las jubiladas y las desempleadas (p =.006).
- En *establecimiento* y para el grupo de 25-44 años, las diferencias son significativas (p =.004) sólo entre las personas paradas y las que trabajan a tiempo parcial. Para el grupo de 45-59 años, las diferencias se establecen entre las personas jubiladas y todas las demás (p =.000).
- En la etapa de *mantenimiento* y dentro del grupo de 45 a 59 años de edad, las personas jubiladas vuelven a presentar medias significativamente diferentes (p =.000) a las de todas las demás.

En definitiva, las diferencias apuntadas desde el estudio descriptivo son estadísticamente significativas con la excepción de las que se establecen entre los grupos de personas que trabajan a tiempo completo con las que trabajan a tiempo parcial y con las que están en paro en el grupo de edad de 45 a 59 años, ya que, dentro de este grupo, sólo las personas en situación de inactividad, muestran un patrón de preocupaciones claramente diferenciado de los demás.

Por otra parte, la consideración de esta variable muestra con mayor claridad patrones evolutivos más en consonancia con la propuesta teórica, observándose una mayor diferenciación entre las etapas de *establecimiento* y *mantenimiento,* aunque existe la tendencia a que las personas que detentan un empleo a tiempo completo manifiesten una preocupación levemente mayor por mantenerse que por estabilizarse, preocupación ésta que se observa más claramente en la sub-etapa de *sostenimiento* (MAN-1).

Preocupaciones profesionales según la actividad laboral

Es posible que las personas muestren algunas diferencias en sus preocupaciones profesionales según la actividad laboral que desempeñan. En este análisis, ha de tenerse en cuenta que las personas sin empleo o en situación de inactividad profesional han sido excluidas. En la tabla VI se presentan las medias y desviaciones típicas en las preocupaciones profesionales de las etapas y sub-etapas del desarrollo profesional según la actividad laboral. A grandes rasgos, se observa cierta similitud en las preocupaciones manifestadas por los distintos grupos ocupacionales en cada período de edad.

Si nos centramos en el período 16-24 años, las preocupaciones predominantes para todos los grupos son las correspondientes a *establecimiento* (con la excep-

TABLA VI

Medidas y desviaciones típicas de las preocupaciones profesionales según la actividad laboral

		16-24 AÑOS						25-44 AÑPS						45-59 AÑOS					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
EXP	$\bar{x}$	3,41	3,48	4,04	3,03	3,87	3,09	2,97	2,92	2,77	2,93	3,16	3,48	2,80	2,72	2,00	2,14	2,72	2,55
	S	1,10	0,96	0,29	0,90	0,88	0,94	1,22	1,10	1,16	1,16	1,24	0,93	0,90	1,35	0,99	0,87	1,26	1,16
EXP-1	$\bar{x}$	3,20	3,28	3,84	3,00	3,71	2,96	2,67	2,62	2,60	2,69	2,90	3,29	2,47	2,46	1,67	1,70	2,50	2,60
	S	1,09	1,25	0,38	0,99	1,14	1,13	1,38	1,20	1,21	1,26	1,27	1,09	0,31	1,31	0,85	0,86	1,30	1,40
EXP-2	$\bar{x}$	3,32	3,45	4,12	2,75	3,97	3,20	2,97	2,88	2,74	2,86	3,16	3,61	2,47	2,68	1,93	1,97	2,80	1,95
	S	1,55	1,11	0,82	1,15	0,93	1,07	1,66	1,35	1,31	1,34	1,44	1,02	1,86	1,46	1,11	1,07	1,39	1,24
EXP-3	$\bar{x}$	3,72	3,71	4,16	3,35	3,91	3,10	3,27	3,26	2,98	3,25	3,40	3,54	3,47	3,02	2,40	2,75	2,85	3,10
	S	1,34	0,96	0,64	0,64	0,84	0,89	0,87	1,14	1,25	1,18	1,27	0,98	1,45	1,45	1,36	1,11	1,38	0,96
EST	$\bar{x}$	4,12	3,85	4,40	3,70	4,04	3,88	4,18	3,77	3,77	3,54	4,04	4,11	3,98	3,54	3,41	3,13	3,59	3,13
	S	0,47	0,76	0,42	0,51	0,76	0,53	0,29	0,69	0,76	0,83	0,64	0,66	0,60	1,06	0,92	0,83	0,78	0,71
EST-1	$\bar{x}$	**4,56**	**3,97**	**4,48**	3,70	3,94	**3,88**	4,10	3,83	3,61	3,64	**4,32**	**4,29**	3,80	3,40	3,23	2,83	3,18	3,50
	S	0,38	0,87	0,76	0,62	0,94	1,03	0,43	0,90	1,09	1,07	0,78	0,83	1,11	1,45	1,25	1,49	1,13	0,89
EST-2	$\bar{x}$	**4,32**	**4,12**	**4,60**	3,50	**4,31**	**4,10**	**4,57**	**4,13**	**4,07**	**4,02**	**4,35**	**4,32**	**4,33**	**4,02**	**4,06**	**4,03**	**4,10**	3,60
	S	0,52	0,74	0,37	0,66	0,71	0,59	0,29	0,69	0,80	0,81	0,68	0,62	0,58	0,94	1,01	0,64	0,86	0,67
EST-3	$\bar{x}$	3,48	3,47	4,12	3,90	3,86	3,66	3,87	3,36	3,63	2,97	3,45	3,71	3,80	3,19	2,95	2,53	3,48	2,30
	S	0,78	0,95	0,70	0,68	1,06	0,58	0,62	0,96	1,06	1,00	0,89	1,05	0,20	1,19	1,30	0,94	0,93	0,62
MAN	$\bar{x}$	3,92	3,79	4,20	3,70	3,96	3,60	3,84	3,81	3,68	3,80	3,87	4,00	3,47	3,78	3,56	3,87	3,66	3,58
	S	0,40	0,67	0,56	0,73	0,71	0,54	0,35	0,72	0,74	0,78	0,73	0,61	0,81	0,90	0,73	0,63	0,75	0,88
MAN-1	$\bar{x}$	4,08	3,89	4,12	3,50	4,23	3,78	4,30	3,81	3,81	3,72	3,97	4,15	4,27	4,10	4,24	4,08	3,99	3,90
	S	0,48	0,79	0,61	0,62	0,55	0,71	0,41	0,74	0,77	0,82	0,84	0,75	0,81	0,75	0,81	0,68	0,55	0,35
MAN-2	$\bar{x}$	3,88	3,69	4,36	3,80	3,77	3,42	3,40	3,85	3,61	3,85	3,87	4,00	4,00	3,75	3,31	3,91	3,48	3,35
	S	0,33	0,97	0,82	0,99	0,92	0,89	0,72	0,95	0,92	0,95	0,89	0,83	1,25	1,19	0,95	0,87	1,13	1,25
MAN-3	$\bar{x}$	3,80	3,79	4,12	3,80	3,87	3,60	3,83	3,78	3,61	3,83	3,79	3,85	2,13	3,48	3,13	3,60	3,52	3,50
	S	0,55	0,75	0,73	0,63	0,97	0,47	0,67	0,93	1,00	0,88	0,91	0,70	0,95	1,07	0,92	0,80	0,99	1,10
DES	$\bar{x}$	2,59	2,64	2,33	2,03	2,63	2,74	3,30	2,74	2,81	2,26	2,63	2,90	4,09	3,39	3,82	3,22	3,69	3,73
	S	0,98	0,89	1,03	0,38	0,68	0,78	0,83	0,95	0,98	0,85	1,06	0,97	0,60	0,98	0,79	0,91	0,99	0,97
DES-1	$\bar{x}$	3,40	3,14	3,28	2,65	2,93	3,04	3,53	2,94	3,19	2,90	2,98	3,32	3,73	3,29	3,61	3,22	3,43	3,15
	S	1,24	0,79	0,92	0,34	0,75	0,52	0,70	0,79	0,90	0,81	0,83	0,91	1,55	0,95	0,90	0,65	0,87	0,70
DES-2	$\bar{x}$	2,12	2,26	1,52	1,45	2,37	2,64	3,03	2,46	2,46	1,74	2,25	2,58	4,20	3,39	3,92	2,85	3,70	3,85
	S	1,12	1,17	1,05	0,53	1,02	1,17	1,14	1,18	1,20	1,06	1,27	1,10	0,53	1,09	0,87	1,35	1,21	1,25
DES-3	$\bar{x}$	2,24	2,51	2,20	2,00	2,60	2,54	3,33	2,81	2,77	2,15	2,66	2,79	4,33	3,49	3,92	3,60	3,93	4,20
	S	1,31	1,25	1,74	0,63	1,12	1,10	0,93	1,37	1,32	1,15	1,36	1,33	0,12	1,24	1,00	1,06	1,12	1,21

1. Sector primario	3. Administración	5. Industria y Construcción
2. Otros Servicios	4. Enseñanza	6. Comercio

ción de los que trabajan en la enseñanza). Dado que aquí sólo se está considerando personas con un empleo, éstas muestran a esta edad un interés predominante por establecerse profesionalmente. Este interés se centra específicamente en las sub-etapas de *estabilización* y *consolidación,* aunque para el grupo de personas que trabajan en la industria y la construcción los focos de interés son *consolidación* y *sostenimiento.* Por su parte, las personas que se dedican a la enseñanza muestran preocupaciones

profesionales tanto en establecimiento (y, dentro de ella, en *progreso*) y *mantenimiento (actualización* e *innovación)*. Puede, por tanto, afirmarse que su interés es ascender a puestos de mayor responsabilidad y reconocimiento económico, al tiempo que se preocupan por su actualización profesional y por introducir innovaciones en su trabajo.

Las personas entre 25 y 44 años muestran preocupaciones profesionales en *establecimiento* y mantenimiento para todos los grupos ocupacionales considerados. La tarea evolutiva de la consolidación del propio puesto laboral parece ser fundamental para todos los grupos, sin embargo, todos ellos difieren en la segunda sub-etapa con mayor interés. Así, para las personas que trabajan en el sector primario y en administración (tanto pública como privada), sostenerse en el puesto alcanzado conforme se introducen cambios en él, es también una preocupación relevante. Por su parte, las personas que trabajan en la enseñanza y en otros servicios muestran preocupaciones similares que, además de centrarse en la consolidación, lo hacen en la *actualización*. Las que trabajan en la industria y la construcción y en el comercio son también similares entre sí, con un doble foco en *consolidación* y en *estabilización*.

En el grupo de personas con 45 a 59 años de edad, las diferencias apuntadas presentan ahora matices distintos. Las preocupaciones fundamentales aparecen relacionadas con el *desenganche* progresivo de la actividad laboral que desempeñan, excepto para las personas de la enseñanza y de otros servicios, para las cuales mantenerse en su profesión sigue siendo una tarea central. Sin embargo, desde el nivel de las sub-etapas, las medias más altas no siempre se producen en desenganche, sino también en *sostenimiento* (mantener el propio desempeño laboral). Asimismo, consolidar el propio puesto de trabajo es también relevante para todos los sectores considerados con la excepción del comercio. La preocupación de disfrutar de la jubilación es la más importante para las personas del sector primario y del comercio, aunque las que trabajan en administración y en la industria/construcción manifiestan también unas medias muy altas.

De cualquier forma, si nos atenemos al resultado del análisis de la varianza, los valores de F para las cuatro etapas y los tres grupos de edad muestran que las diferencias no son significativas (p comprendidos entre .06 y .74) en ninguna de las etapas vitales.

Pese a que las diferencias apuntadas no son estadísticamente significativas, el estudio descriptivo diferencial según la actividad laboral nos aporta una información muy sugerente. Sus resultados nos permiten profundizar en otras facetas de las etapas de *establecimiento* y *mantenimiento*. Como se ha mencionado, las tareas evolutivas predominantes presentan algunas variaciones según las características propias del campo profesional en el que la persona desarrolla su actividad laboral. De esta forma, durante los 25 a los 44 años, podemos encontrar tres patrones de preocupaciones profesionales. Por un lado, el que manifiestan las personas que trabajan en el sector primario y en la administración; este patrón se caracteriza por la preferencia por la consolidación y el sostenimiento, es decir, por asentarse en un trabajo y/o una organización laboral manteniendo un nivel de desempeño adecuado. Otro esquema distinto es el de las personas que se dedican a la enseñanza y los servicios en general. Para estas personas, lo más importante es asentarse en su puesto pero manteniéndose actualizadas ante los nuevos avances en su campo profesional. Por último, las personas que trabajan en la industria/construcción, manifiestan preocupaciones más elementales: no sólo consolidar su puesto, sino también conseguir que éste sea más estable.

Preocupaciones profesionales según el nivel de cualificación

Otra variable cuyas relaciones con las preocupaciones profesionales vamos a ex-

plorar a través del estudio descriptivo es la referida al nivel de cualificación. En la tabla VII presentamos las medias y desviaciones típicas en las preocupaciones profesionales de los distintos grupos de edad según esta variable. De forma general, se observa que el grupo de personas que trabajan en profesiones que exigen una titulación universitaria (puestos cualificados) es el que más se diferencia de las demás.

Si nos centramos en las personas más jóvenes, las que tienen profesiones no cualificadas y semi-cualificadas muestran preocupaciones bastante similares, estando fundamentalmente encuadradas en la etapa de *establecimiento* y, dentro de ellas, mostrando mayor interés por conseguir la estabilización del propio puesto laboral y consolidar más firmemente esta posición. Las personas con trabajos no cualificados manifiestan también interés por el *sostenimiento,* es decir, por mantener su desempeño laboral. Este resultado concuerda, por otra parte, con el hecho de que al tratarse de personas con un empleo, no están tan interesadas por la exploración del mundo laboral, sino por la mejora de su propia situación profesional a través de la estabilización.

Las personas jóvenes con un nivel de cualificación más alto muestran un patrón profesional bien diferenciado del que acabamos de describir. Sus preocupaciones entran en la etapa de mantenimiento, pero dentro de ella, se concentran en la actualización y la innovación en su profesión. Dos posibles explicaciones pueden estar en la base de estos resultados. Una que nos parece menos plausible, sería que se trata de personas cuyos puestos están ya consolidados y que al exigir, por otra parte, un alto nivel de formación, han pasado a preocuparse por actualizarse e innovar en su campo profesional. Dada la temprana edad de este colectivo, nos inclinamos más bien a pensar que ejercen profesiones en las que, tanto para conseguir un trabajo, como para estabilizarse en él, es necesario demostrar un alto nivel de competencias profesionales, por lo que este requisito es casi imprescindible para asegurarse una carrera profesional en el terreno laboral en el que ejercen. Por otra parte, son personas jóvenes y con un nivel alto de formación, por lo que tienen, posiblemente, expectativas positivas hacia lo que la actualización y la innovación puede reportarles profesionalmente: nuevas formas de abordar los problemas, conocimiento de nuevos métodos de trabajo, etc.

Por su parte, en el grupo de 25 a 44 años, las personas con ocupaciones que no exigen una cualificación o con ocupaciones semi-cualificadas muestran mayor preocupación por establecerse profesionalmente, al igual que sus colegas más jóvenes. Este establecimiento profesional es entendido, sobre todo, como consolidación del puesto de trabajo. En el caso de las personas con trabajos no cualificados, el esquema de preocupaciones profesionales es exactamente el mismo que en el caso del grupo de 16 a 25 años de edad; es decir, además de consolidar la posición, siguen preocupadas por estabilizarse en ellas. Es necesario observar que las medias de este grupo en *exploración* y sus sub-etapas son también algo superiores a las que obtienen los otros dos grupos considerados, lo que podría ser indicativo de que continúan explorando el mercado laboral, bien porque se están planteando un cambio de profesión, bien porque sus trabajos no son estables y temen un posible despido.

Las personas con un nivel medio de cualificación en la ocupación que ejercen presentan una media alta en *sostenimiento,* como segunda tarea evolutiva más importante para ellas. Las que trabajan en ocupaciones con un nivel alto de cualificación, siguen mostrando un interés generalizado por la etapa de *establecimiento* y, dentro de ella, por la *actualización.* Sin embargo, se ha pasado del interés por innovar, que sigue siendo relativamente alto, al interés por consolidar la profesión, creándose una buena reputación profesional.

TABLA VII

Medias y desviaciones típicas de las preocupaciones profesionales según el nivel de cualificación

		16-24 AÑOS			25-44 AÑOS			45-59AÑOS		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
EXP	$\bar{x}$	3,49	3,61	3,52	3,36	2,90	2,84	2,62	2,26	2,27
	S	0,96	0,92	0,91	1,11	1,13	1,14	1,08	1,28	1,09
EXP-1	$\bar{x}$	3,36	3,25	3,35	3,16	2,65	2,59	2,36	1,99	1,92
	S	1,15	1,09	1,21	1,21	1,20	1,21	1,14	1,24	0,99
EXP-2	$\bar{x}$	3,54	3,47	3,48	3,41	2,91	2,76	2,60	2,14	2,12
	S	1,11	1,17	1,13	1,29	1,32	1,33	1,27	1,36	1,27
EXP-3	$\bar{x}$	3,55	4,09	3,73	3,51	3,15	3,16	2,90	2,66	2,77
	S	0,98	0,96	0,69	1,06	1,21	1,20	1,22	1,45	1,35
EST	$\bar{x}$	3,93	4,15	3,86	3,97	3,83	3,68	3,56	3,48	3,26
	S	0,62	0,72	0,83	0,71	0,68	0,82	0,95	0,83	0,93
EST-1	$\bar{x}$	**3,95**	**4,44**	3,88	**4,13**	3,77	3,77	3,50	3,12	3,08
	S	0,88	0,83	0,81	0,86	1,03	1,03	1,21	1,31	1,37
EST-2	$\bar{x}$	4,15	4,40	4,03	4,21	**4,12**	**4,13**	**3,97**	**4,08**	**4,08**
	S	0,62	0,64	0,92	0,72	0,72	0,78	1,02	0,84	0,73
EST-3	$\bar{x}$	3,67	3,60	3,65	3,56	3,58	3,12	3,20	3,25	2,61
	S	0,82	1,02	1,03	0,98	0,99	1,02	1,10	1,07	1,17
MAN	$\bar{x}$	3,72	4,01	4,05	3,77	3,74	3,88	3,68	3,65	3,72
	S	0,65	0,58	0,59	0,83	0,68	0,72	0,85	0,64	0,79
MAN-1	$\bar{x}$	**3,95**	3,93	3,98	3,97	**3,86**	3,79	**4,19**	**4,12**	**4,03**
	S	0,62	1,00	0,68	0,90	0,75	0,76	0,63	0,74	0,77
MAN-2	$\bar{x}$	3,56	4,05	**4,08**	3,67	3,69	**3,97**	3,46	3,50	3,83
	S	0,93	0,76	0,76	1,09	0,87	0,85	1,16	0,91	1,08
MAN-3	$\bar{x}$	3,67	4,04	**4,08**	3,68	3,67	3,88	3,40	**3,33**	3,30
	S	0,78	0,62	0,56	0,98	0,88	0,88	1,14	0,82	0,99
DES	$\bar{x}$	2,75	2,55	2,03	2,93	2,81	2,35	3,74	3,89	3,10
	S	0,80	0,94	0,47	1,07	0,98	0,84	0,81	0,76	0,99
DES-1	$\bar{x}$	3,19	2,87	2,90	3,21	3,15	2,87	3,36	3,75	3,12
	S	0,80	0,84	0,52	0,89	0,88	0,78	0,86	0,70	0,99
DES-2	$\bar{x}$	2,44	2,20	1,47	2,64	2,48	1,90	3,94	3,87	2,84
	S	1,10	1,31	0,53	1,32	1,20	1,03	0,96	0,80	1,26
DES-3	$\bar{x}$	2,63	2,58	1,73	2,93	2,80	2,30	3,93	4,07	3,32
	S	1,15	1,54	0,66	1,39	1,33	1,20	1,08	0,98	1,10
1. No Cualificado/a					2. Semicualificado/a			3. Cualificado/a		

En el grupo de 45 a 59 años, se siguen encontrando bastante similitudes entre las personas con ocupaciones no cualificadas y semi-cualificadas. El esquema de preocupaciones de estos dos grupos es bastante inconsistente, demostrando interés simultáneo *por tareas pertenecientes a tres etapas del desarrollo distintas: en* establecimiento, siguen preocupadas por la *consolidación* de su trabajo; en *mantenimiento,* por sostener el nivel de desempeño en el mismo; en *desenganche,* se manifiesta una cierta preocupación por la *planificación* y *disfrute del retiro.* Podría decirse que están

esperando el desenganche progresivo de su actividad profesional pero continúan estando muy preocupadas por sostenerse y consolidarse profesionalmente. Ello puede ser debido a que sus ocupaciones sean poco seguras y estables y que, como consecuencia, mantenerlas sea una preocupación fundamental para ellas. El grupo de personas con un nivel más alto de cualificación continúa con un marcado interés por el *mantenimiento* y, de forma más concreta, por sostenerse profesionalmente y consolidar su posición. Ya no están tan preocupadas ni por la *actualización* ni por la *innovación*. Cabe pensar que, con el paso de los años, sus expectativas respecto a ellas han disminuido y se «conforman» con desempeñar convenientemente su trabajo y llevarse bien con los/as que le rodean. A diferencia de los otros grupos, el *desenganche* -y sus respectivas tareas evolutivas- no es todavía una preocupación importante. Cabe pensar que este colectivo está más implicado en su trabajo que los anteriores, mostrando mayor interés por progresar dentro de él que por desarrollar nuevos *hobbies* y actividades no profesionales.

Algunas de las diferencias encontradas en el estudio descriptivo se han mostrado como significativas en los resultados del análisis de la varianza y en la comparación múltiple de Scheffé. En general, podemos señalar los siguientes resultados: en el grupo de personas con 16-24 años no existen diferencias en las preocupaciones profesionales según el nivel de cualificación; entre las personas con 25-49 años se observan diferencias significativas en la etapa de *exploración* ($F=5,319$; $p=.005$) entre las personas con ocupaciones no cualificadas y las que desempeñan profesiones con un alto nivel de cualificación, y en la etapa de desenganche, entre las siguientes parejas: personas con ocupaciones no cualificadas y personas con ocupaciones cualificadas, personas con ocupaciones cualificadas y personas con ocupaciones semi-cualificadas y personas con ocupaciones cualificadas y personas con ocupaciones semi-cualificadas; por último, en el grupo de 45-59 años, las diferencias son significativas también para la etapa de desenganche ($F=5,843$, $p=.004$), estableciéndose esta diferencia ente las personas con ocupaciones cualificadas respecto a las que tienen profesiones semi-cualificadas.

En general, estos resultados vienen a apoyar la tendencia apuntada desde el estudio descriptivo relativa a que las personas con profesiones de mayor nivel de cualificación presentan preocupaciones profesionales diferentes a las de los otros dos grupos considerados (profesiones no cualificadas y semi-cualificadas). Estas diferencias se concretan en un menor interés por el «desenganche» tanto a los 25-45 años, como a los 45-59. Sin llegar al grado de significación estadística, este grupo muestra también mayor preocupación por la actualización profesional y la innovación, intereses éstos que parecen disminuir conforme aumenta la edad.

CONCLUSIONES

A grandes rasgos, el estudio de las preocupaciones profesionales de las personas adultas ha puesto de manifiesto la diversidad existente entre las mismas de acuerdo con las variables ilustrativas consideradas. No obstante, no se ha podido realizar una comparación directa entre nuestros resultados y los obtenidos por otros investigadores (Duarte, 1993; Mahoney, 1986). Esta dificultad para establecer las oportunas comparaciones viene suscitada por nuestra decisión de referir toda descripción diferencial a la variable edad. En este sentido, estudiar las semejanzas y diferencias de grupos diversos en función de las variables ilustrativas, sin tener en cuenta que las preocupaciones profesionales evolucionan con la edad, nos parecía una perspectiva reduccionista que restaba riqueza y profundidad al estudio de esta temática. Intentando abstraer las principales conclusiones

en torno a las preocupaciones profesionales a lo largo de la vida, nos parece que éstas deben referirse al concepto de *adaptabilidad* entendido como las «actitudes y la información necesarias para estar dispuesto/a afrontar un trabajo u unas condiciones laborales en continuo proceso de cambio» (Super y Knasel, 1981, p. 198). Así, si observamos los resultados obtenidos podría pensarse que la teoría del desarrollo profesional propuesta por Super (1990, 1992) se refleja de forma débil en nuestra muestra. No siempre las preocupaciones de ciertos grupos de edad han sido las que se podrían esperar de acuerdo con esta propuesta teórica. Las diferencias más señaladas se producen en la etapa de *mantenimiento*. Dicha etapa no siempre emerge de forma diferenciada como foco de las preocupaciones de las personas entre 45-59 años. En este sentido, debemos indicar que ésta es precisamente la escala que ha presentado mayor dificultad en el estudio de la validez de constructo del instrumento y, obviamente, esto ha podido incidir en los resultados del análisis descriptivo.

No obstante, nos parece que no debemos olvidar que la propuesta de edades y etapas realizada por Super, se presentan como marcos flexibles para entender el desarrollo profesional en la adultez. Este autor (Super, 1990) reconoce que, a lo largo del ciclo vital, se atraviesan transiciones que conllevan mini-ciclos de exploración, establecimiento, mantenimiento y declive. Querer buscar a toda costa una total correspondencia entre la edad y la etapa vital nos lleva a alejarnos del marco teórico en el que trabajamos, en tanto que nos acercaríamos a planteamientos madurativos que no son los que están en la base de la teoría de Super.

A diferencia de otras etapas de la vida, la adultez se caracteriza por una profunda heterogeneidad. Las situaciones laborales, las condiciones del mundo del trabajo, las actitudes de la persona, el nivel de formación y cualificación de éstas y un sinfín de variables más, no están relacionadas con la edad. Por lo tanto, es necesario entender el desarrollo profesional en términos de la interacción de la persona con su ambiente y los eventos vitales por los que atraviesa.

En nuestra opinión, esto es lo que han demostrado los resultados a los que este estudio ha llegado. En la medida en que hemos ido analizando las preocupaciones profesionales de acuerdo con diferentes variables ilustrativas, diferentes patrones de comportamiento que permanecían ocultos en la mera consideración de los grupos de edad han ido apareciendo. Un ejemplo de esto, se encuentra en las subetapas de *actualización* e *innovación*. Ambas etapas no han aparecido nunca entre el grupo de tareas con medias más altas. Hemos tenido que esperar al análisis diferencial en función de la actividad profesional y del nivel de cualificación, para entender que si bien no son importantes para todas las personas en su conjunto, sí presentan mayor interés para colectivos determinados: en general, para las personas con ocupaciones que requieren un alto nivel de cualificación y, a un nivel más concreto para las que trabajan en el campo de la docencia y la enseñanza. Lo mismo ha sucedido con otras preocupaciones profesionales.

El hecho de que entre las personas más jóvenes (grupo de 16-24) y las más mayores (grupo de 60 o más) hayamos encontrado más semejanzas dentro de sus respectivos grupos de edad que entre las personas con edades comprendidas en la zona central de la vida, nos lleva a plantear la siguiente reflexión: ¿se trata de una dificultad de adaptar al contexto español los constructos de *establecimiento* y *mantenimiento?*, ¿o se trata, más bien, de que es en estas edades en las que se producen más diferencias en los patrones profesionales según la defensa que hemos hecho del concepto de adaptabilidad? Al fin y al cabo, los/as más jóvenes y los/as más mayores viven situaciones muy similares: los/as primeros/as se caracterizan por buscar una profesión en la que establecerse y

los/as segundos/as por disfrutar la jubilación. Sin embargo, las personas en la zona central de la vida hacen gala de una mayor diversidad que acaba reflejándose en las tareas que a cada grupo concreto, a cada persona concreta, le preocupa más.

Se puede observar cómo *mantenerse* es algo muy diferente para los colectivos analizados. Para algunos consiste básicamente en «sostenerse» en su trabajo, manteniendo unos niveles básicos de desempeño profesional; para otros, quizás los menos, mantenerse es actualizarse y progresar; para otros, mantenerse es empezar a dedicar menos tiempo al trabajo y empezar a implicarse en otras dimensiones. Una vez más, mencionamos aquí el estudio de Williams y Savickas (1990) que viene a confirmar esta afirmación.

En resumen, a la hora de interpretar nuestros resultados y extraer de ellos una conclusión, la idea más importante que nos parece que se desprende del estudio realizado es la diversidad que existe en las preocupaciones profesionales en la adultez, debiéndose hablar de patrones diferenciales más que de un patrón general de exploración, establecimiento, mantenimiento y desenganche.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, M.: *Orientación profesional.* Barcelona, Cedecs, 1995.

ABREGO, P. y BRAMMER, L.: «Counseling adults in midlife career transitions», en LEA, H.D.; LEIBOWITZ, Z B. (eds.): *Adult career development* (2ª Ed.), pp. 234-254. Alexandria, VA, The Nacional Career Development Association, 1992.

BROWN, D.: «A values-based approach to facilitating career transitions», en *The career development quarterly,* 44 (1995), pp. 4-11.

COMREY, A.L.: *Manual de análisis factorial.* Madrid, Cátedra, 1985.

CRON, W. L.; SLOCUM, J. W., Jr.: «The influence of career stages on salespeople's job attitudes, work perceptions, and performance», en *Journal of marketing research,* 23 (1986), pp. 119-129.

DUARTE, M.E.: *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados. Dissertação de doutoramento em Psicologia.* Lisboa, Facultade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1993.

GELPE, D.: «Une expérimentation de l'Inventaire des Préoccupations de Carriére sur des adultes en situation de transition professionnelle», en *XXVI Congrés International de Psychologie,* Montreal, 1996.

HALPIN, G.; RALPH, J.; HALPIN, G.: «The adult career concerns inventory: validity and reliability», en *Measurement and evaluation in counseling and development,* 22 (1990), pp. 196-202.

HEPPENER, M.J.: «The Career Transitions Inventory: measuring internal resources in adulthood», en *Journal of career assessment,* 6, 2 (1998), pp. 135-145.

LEVINSON, D.J.: «A conception of adult development», en *American psychologist,* 41, 1 (1986), pp. 3-13.

LEVINSON, D.J.; y OTROS: *The seasons of a man's life.* New York, Ballantine, 1978.

MAHONEY, D.J.: *An exploration of the construct validity of a measure of adult vocational maturity.* Doctoral dissertation. Columbia University, 1986.

MCCLOSKEY, G.: *An investigation of the content and construct validity of the adult career concerns inventory.* Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University. Division of Counseling and Educational Psychology. 1985.

ORNSTEIN, S. e ISABELLA, L.: «Age vs. stage models of career attitudes of women: a partial replication and extension», en *Journal of vocational behavior,* 36 (1990), pp. 1-19.

PADILLA, M.T.: *El desarrollo profesional en la edad adulta: adaptación y validación del Adult Career Concerns Inventory (ACCI) en el contexto español.* Tesis doctoral. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, 1999.

RIVERIN-SIMARD, D.: *Phases of working life.* Montreal, Meridian, 1988.

SALVADOR, A.: *La madurez vocacional y su medida. La adaptación del Career Development Inventory a la población española.* Tesis doctoral. Valencia, Facultad de Psicología, 1981.

SAVICKAS, M.L.; PASSEN, A.J.; JARJOURA, D.G.: «Career concern and coping as indicators of adult vocational development», en *Journal of vocational behavior,* 33 (1988), pp. 82-98.

SCHLOSSBERG, N.K.: *Counseling adults in transition.* New York, Springer Publishing Company, 1984.

SHEEHY, N.: *La crisis de la edad adulta.* Barcelona, Círculo de Lectores, 1993.

SMART, R.; PETERSON, C.: «Supers stages and the four-factor structure of the adult career concerns inventory in an australian sample», en *Measurement and evaluation in counseling and development,* 26, 4 (1994), pp. 243-257.

SUPER, D.E.: «Vocational development in adolescence and early adulthood: tasks and behaviors», en SUPER, D.E.; y OTROS: *Career development: self-concept theory.* New York, College Entrance Examination Board, 1963, pp. 79-95.

SUPER, D.E.: *New dimensions in adult vocacional and career counseling.* Occasional Paper (106), Columbus, OH, The National Center for Research in Vocational Education, 1985.

SUPER, D.E.: «A life-span, life-space approach to career development», en BROWN, D.; BROOKS, L. (eds): *Career choice and development* (2ª ed.). San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1990, pp. 197-261.

SUPER, D.E.: «Toward a comprehensive theory of career development», en MONTROSS, D.H; SHINKMAN, C.J. (eds): *Career development: theory and practice.* Springfield, IL, Charles C. Thomas. 1992, pp. 35-64.

SUPER, D.E.: «Models of career development», en *Actas de la Conferencia Internacional de la IAEVG: Career Guidance Services for the 90s.* Lisboa, 1995, pp. 47-66.

SUPER, D.E.; KIDD, J.M.: «Vocational maturity in adulthood: toward tunning a model into a measure», en *Journal of vocational behavior,* 14 (1979), pp. 255-270.

SUPER, D.E.; KNASEL, E.G.: *Development of a model, specifications, and sample items for measuring career adaptability (vocational maturity) in young blue-collar workers.* Cambridge, U.K., National Institute for Career Education and Counselling, and Ottawa, Canada, Canada Employment and Immigration Commission, 1979.

SUPER, D.E.; KNASEL, E.G.: «Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution», en *British journal of guidance and counselling,* 9, 2 (1981), pp. 194-201.

SUPER, D.E.;THOMPSON, A.S.; LINDEMAN, R.H.: *Adult Career Concerns Inventory: manual for research and exploratory use in counseling.* Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1988.

WILLIAMS, C.P.; SAVICKAS, M.L.: «Developmental tasks of career maintenance», en *Journal of vocational behavior,* 36 (1990), pp. 166-175.



ACIERTOS Y DESACIERTOS DEL PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR (SAVE)[1]

ROSARIO ORTEGA (*)
ROSARIO DEL REY (*)

RESUMEN. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar, desarrollado entre los cursos académicos 1996 y 1999 ha significado un trabajo investigador y de intervención educativa en 26 centros escolares de primaria y secundaria que ha afectado de forma directa e indirecta a casi 5.000 escolares. La exploración del problema de la violencia entre iguales, el establecimiento de perfiles de centro en relación con este problema y la implicación de los docentes de nueve escuelas en un proyecto de prevención del maltrato entre compañeros, nos ha permitido desarrollar un modelo abierto, ecológico y comprensivo de trabajo educativo que se ha mostrado beneficioso para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En el artículo se exponen las claves del desarrollo del proyecto Sevilla anti-violencia escolar y algunos de sus resultados. Aciertos y errores son comentados en orden a ofrecer sugerencias sobre qué conviene volver a repetir y qué conviene mejorar o evitar.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre violencia escolar inscritos en el ámbito de las Ciencias de la Educación han incluido, en la mayoría de los casos, procedimientos de intervención más o menos estructurados, prolongados o puntuales. Parece sensato pensar que la indagación y el estudio descriptivo no es suficiente cuando lo que se aborda es un problema que tiene efectos negativos para el buen desarrollo de los escolares, como ocurre con el problema de la violencia entre escolares. Tal es el caso del proyecto Sevilla anti-violencia escolar –SAVE a partir de ahora– (Ortega, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1999; Ortega y Lera, 2000). El SAVE ha sido un trabajo investigador que ha incluido un proyecto de innovación educativa destinado a la prevención del maltrato entre iguales, mediante el desarrollo de un proyecto de innovación basado en la educación para la convivencia escolar.

Inspirado en el modelo desarrollado durante los años comprendidos entre 1991 y 1994 en la universidad de Sheffield (Smith y Sharp, 1994), el SAVE ha puesto en marcha una serie de iniciativas educativas basadas en la consideración del centro

(*) Universidad de Sevilla.

[1] El proyecto Sevilla anti-violencia escolar ha sido posible gracias al apoyo económico del Ministerio de Educación y Cultura (Proyecto SEC-95-659 del Plan Nacional I+D).

Fecha entrada: 01-06-2000 Fecha aceptación: 30-01-2001

educativo como un ámbito de convivencia en el que es posible, si para ello se arbitran las medidas necesarias, cambiar el clima de relaciones interpersonales y hacer de éstas un escenario en el cual se rechace el abuso, la prepotencia y los malos tratos, al tiempo que se estimule la cooperación y la solidaridad.

Aunque afortunadamente la sensibilidad ante los problemas de la convivencia escolar y, particularmente el de la violencia, ha aumentado mucho en los últimos cinco años, no ocurría así cuando comenzamos nuestro trabajo investigador sobre el asunto de los malos tratos entre iguales (el llamado *bullying*). En aquellos años, pocas personas se interesaban por el problema de la violencia escolar y, menos aún, lo consideraban un asunto que exigiese un trabajo educativo persistente y bien planificado.

Lo primero que habría que decir sobre los programas educativos contra los malos tratos entre escolares en España es que, en su inicio, éstos chocaron con la ausencia en nuestra cultura de cualquier tipo de información sobre la naturaleza de este problema. Las escuelas españolas han desarrollado una tradición educativa muy académica que ha dejado de lado la atención a aspectos del desarrollo social e ignorado, casi totalmente, el valor del desarrollo emocional y afectivo. Las relaciones interpersonales y los conflictos que surgen dentro de ellas –en donde hay que situar desde pequeños desencuentros mal resueltos hasta los serios problemas de malos tratos y abusos entre los escolares– no han tenido cabida en el formalista y poco sensible sistema educativo español.

El profesorado, formado para focalizar su trabajo hacia el aprendizaje de disciplinas curriculares básicas como el lenguaje, las ciencias o las matemáticas, solía interpretar los fenómenos de convivencia más en términos de problemas de disciplina y trastornos individuales de la conducta que de fenómenos sociales básicos para el buen funcionamiento del centro. Ahora no nos referimos sólo a las malas relaciones sino, en general, al ámbito personal, nunca suficientemente considerado como objeto de trabajo educativo. En este contexto, los problemas de abuso, prepotencia o malos tratos de unos escolares a otros siempre han estado presentes en nuestras escuelas, pero no han tenido un vocablo específico que los denomine. La ausencia de un término verbal que lo designe no es más que el reflejo de la ausencia de una cultura escolar que comprenda el fenómeno.

De hecho, éste ha sido uno de los problemas con los que nos enfrentamos cuando quisimos abordar de forma educativa el problema de los malos tratos y los abusos entre escolares. Se hizo patente la necesidad de explicar a profesores y alumnos en qué consiste este tipo de violencia que unos chicos pueden ejercer sobre otros, delimitar el campo conceptual y aclarar qué es un conflicto, qué son los problemas de disciplina y qué son los fenómenos de violencia (Ortega, 1998). Sin embargo, en los últimos años, con la implantación obligatoria del modelo de escuela comprensiva, para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y con la obligatoriedad de la escolarización hasta los dieciséis años, se ha generado un proceso de opinión pública referido a la necesidad de prestar atención a los problemas de convivencia escolar.

Paralelamente, un fuerte incremento de la sensibilidad de los investigadores hacia este tema está dando lugar a un gran avance en el desarrollo tanto de estudios descriptivos como de medidas educativas. Desde los pioneros trabajos de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Ortega (1992), y Cerezo y Esteban (1992), realizados sobre muestras pequeñas de escolares y desarrollados en escuelas locales concretas, hasta el amplio informe de la oficina del Defensor del Pueblo (2000), que recoge una muestra de escolares de todo el Estado, van unos años en los que la investigación se ha intensificado y extendido al mismo tiempo que la sensibilidad social

hacia el problema de la violencia. Durante estos años, hemos desplegado en Sevilla un amplio trabajo investigador y de intervención educativa, en el que ha participado un número considerable de profesores y profesoras repartidos en nueve escuelas de primaria y secundaria; es el proyecto Sevilla anti-violencia escolar.

Pocos trabajos han enfocado la prevención de la violencia escolar y, especialmente, la del maltrato entre escolares, desde una perspectiva integradora y global que considere el centro escolar y su ecología humana como el ámbito de actuación en todos los sentidos. El proyecto SAVE (Ortega, 1997) sí lo ha considerado. Este proyecto ha realizado un esfuerzo por articular investigación e intervención de forma sistemática y cotidiana. Creemos que esta ligazón es la que da carácter e identidad al proyecto SAVE, que ha sido un proceso original de investigación ligado a la acción innovadora. El SAVE ha tratado de incorporar al profesorado de las escuelas a un proceso de paulatina toma de decisiones respecto al problema de la violencia escolar, focalizando el tema de los malos tratos entre escolares, pero sin olvidar que todo el sistema humano y de actividad del centro es un amplio escenario de convivencia. Profesorado, alumnado y familias han tratado de ir integrando sus propias medidas preventivas, al tiempo que han ido elevando su nivel de conciencia y rechazo de la violencia.

Conseguir que el profesorado aprenda a discriminar el fenómeno del maltrato entre iguales, le preste atención y asuma que la prevención del abuso y la prepotencia tiene que formar parte de sus finalidades educativas, ha sido el gran objetivo del proyecto: la toma de conciencia sobre la necesidad de no tolerar la violencia, no considerarla un problema individual de un niño concreto (del agresor o la víctima), sino asumir que es un problema de toda la comunidad educativa, porque tiene efectos destructivos para todos los miembros que en ella participan.

En lo que sigue de este artículo, analizaremos las principales líneas de trabajo desarrolladas por el proyecto SAVE, los resultados más relevantes que hemos obtenido y los errores que creemos haber cometido y que esperamos no repetir.

LAS ESCUELAS DEL SAVE

En el curso 1995-96 se seleccionaron varios centros de educación primaria y secundaria de Sevilla caracterizados por pertenecer a zonas denominadas por la Administración como *Centros de Atención Preferente,* así llamados por estar enclavados en ámbitos poblacionales de bajos ingresos y altos índices de desempleo y marginalidad social. Para contactar con ellos, se realizó un seminario sobre el problema de la violencia escolar, al que fueron invitados el director/a del centro, el orientador del centro o la zona y, al menos, tres profesores del claustro. De este encuentro salió el compromiso por parte de 23 centros de participar en la primera fase del proyecto, que consistiría en la recogida de información sobre el problema de la intimidación y los malos tratos entre escolares, mediante un cuestionario diseñado con tal fin (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). A estas escuelas se unieron, posteriormente, tres más, interesadas tanto en conocer sus índices de violencia como por participar en un programa de intervención preventiva. En total se aplicó el cuestionario a 4.914 escolares entre 8 y 18 años, cuyas respuestas han sido analizadas y publicadas (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

De estos 26 centros, no todos se integrarían en el proceso de intervención educativa, porque para iniciarlo los centros escolares deberían aceptar una serie de condiciones que garantizaran el mantenimiento de las iniciativas tomadas y el contacto sostenido entre el equipo docente y

el equipo de investigación que, desde la Universidad de Sevilla, coordinaba el proceso. Las condiciones requeridas para formar parte de la pequeña red de centros del proyecto fueron las siguientes: que un grupo, de al menos tres docentes y el orientador/a del centro, se constituyese como grupo de trabajo SAVE; obtener el reconocimiento y la aceptación por parte del claustro como grupo de trabajo; diseñar su propio plan de actuación preventiva y solicitar al Centro de Profesores de su zona su inscripción como equipo de innovación educativa. También era necesario elegir un coordinador de proyecto y que éste aceptara acudir periódicamente (una vez cada cuatro semanas aproximadamente) a celebrar reuniones de coordinación del proyecto con el resto de los equipos SAVE y con los investigadores de la Universidad. Del mismo modo, debían buscar y aceptar el apoyo del orientador/a de zona o de centro. Al igual que los grupos de innovación educativa constituidos por docentes, los orientadores escolares, a su vez, se constituirían en Seminario Permanente, igualmente reconocido y aceptado por el Centro de Profesores de la Zona.

EL MODELO DE INTERVENCIÓN SAVE

En el Proyecto SAVE (Ortega, 1997; Ortega y otros, 1998) hemos propuesto un modelo de intervención educativa que, partiendo de un análisis ecológico, vaya más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas.

Este modo de trabajar propone, al profesorado de cada centro que se interesa por luchar contra la violencia, el diseño de un proyecto educativo concreto focalizado en la atención a las relaciones interpersonales bajo dos planos de análisis del ecosistema social del centro: el de la convivencia y el de la actividad. Estos dos planos, considerados dos grandes factores articulados entre sí, nos dan una visión de la realidad social, psicológica y académica del centro como una verdadera comunidad de convivencia en la que se aprende no sólo lo que se proyecta como currículum explícito, sino también lo que no se planifica y se convierte en currículum implícito u oculto; se trata de rescatar para el análisis escolar el viejo modelo comunitario.

El modelo *comunitario*, importado de otras áreas científicas y profesionales, como la antropología, la epistemología o las ciencias de la salud, resulta particularmente útil para la propuesta de trabajo investigador y educativo con la que nos ha parecido idóneo abordar la prevención de la violencia escolar. Desde esta perspectiva de intervención, cada centro se presenta como una unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación –mejor o peor– de los siguientes grupos humanos: el profesorado, el alumnado y las familias. La planificación concreta de la actuación, dentro del proyecto que cada centro diseña, se realiza mediante los llamados programas de trabajo.

PROGRAMAS DE TRABAJO COMO INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA

El proyecto SAVE no nace preconfigurado más que en sus bases conceptuales: el análisis de los sistemas de actividad (instrucción, reparto de tareas, actividad recreativa y de tiempo libre, etc.) y el análisis de los modelos de convivencia (distribución y ejercicio del poder, modos de comunicación, normas y convenciones que regulan la vida cotidiana, etc.). El concepto de programa, como tal diseño de metas y acciones para conseguir dichos fines, nace como consecuencia lógica de la necesidad de ordenar las iniciativas que cada equipo

docente sugiere. Por lo tanto, el concepto de programa, cerrado en sus elementos de planes concretos, encaja mal con un modelo teórico tan abierto como el SAVE se propuso ser. De ahí que los programas no hayan sido en ningún momento en el SAVE un diseño cerrado y ordenado desde el grupo coordinador. Este sólo diseñó tres grandes líneas de programación (intenciones ordenadas) a las que vinculamos con el concepto metafórico de «caja de herramientas» (recursos posibles).

La «caja de herramientas», vieja metáfora vigotskiana (Vigotski, 1934/78), expresa la necesidad de disponer de instrumentos útiles para realizar trabajos. Los programas del SAVE han sido eso, líneas de actuación para las cuales era necesario disponer de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tres grandes líneas programáticas fueron elaboradas con la ayuda de los docentes que se enfrentaban a su tarea de prevenir la violencia tratando de mejorar la convivencia: *el programa de educación en sentimientos, emociones* que fue visualizado como la intención de incorporar la atención a la vida afectiva y emocional de los escolares como el camino idóneo para la educación en valores. El programa de *gestión democrática de la convivencia*, que fue visualizado como la necesidad de prestar atención a cómo se diseñan y se cumplen las convenciones, las normas y reglas que regulan la vida cotidiana en el aula y en el centro escolar. El programa de *trabajo en grupo cooperativo* que fue considerado como la elección idónea para la actividad instructiva; aprender y enseñar considerando que la unidad de la acción instructiva es el grupo de alumnos/as que se enfrenta a la tarea como una unidad humana de aprendizaje y desarrollo, conversando y regulando las iniciativas que dan lugar al cumplimiento de las tareas que sugiere el profesor/a.

Las líneas programáticas nunca fueron un único programa de aplicación uniforme en todas las escuelas. El proyecto SAVE ha huido del concepto de aplicador de programa en el sentido clásico. El profesorado nunca ha sido considerado un instructor, ni un monitor de una idea única centralizada, sino un educador creativo que sobre la base de unos ciertos compromisos tomados en grupo, se esfuerza por prestar atención a partes de su propio trabajo que han podido estar oscurecidas anteriormente, tales como las que hemos considerado nuevas líneas programáticas. Al profesorado del SAVE no se le ha exigido ni controlado una acción educativa diferente de la que él/ella misma ha diseñado. Se le ha estimulado a que piense y decida en estos tres grandes ámbitos de su acción educativa. Tres ámbitos que pensábamos cubrían ciertas necesidades de cambio: la gestión de la vida cotidiana en términos de democracia viva (analizar normas y convenciones y procurar que no sean incoherentes ni autoritarias, sino democráticas y posibles); analizar la formación en valores que estamos haciendo, y observar cómo no es posible valorar aquello que nos hace sufrir o que no nos permite sentirnos queridos y respetados (de ahí la vinculación formal de la educación emocional y sentimental con los valores morales); analizar el tipo de enseñanza que hacemos y observar cómo la cooperación, el diálogo y la discusión son más productivos que la adquisición individualista y competitiva. Nuestros programas son líneas de trabajo que permiten la puesta en común de todos aquellos que se deciden por dichas vías y no por doctrinas instructivas que no necesitan ser discutidas, observadas o modificadas porque todo está en el catecismo del programa.

Hemos buscado la alianza con un profesorado en el que creíamos; un profesorado innovador, seguro de sí mismo, que conoce y comprende las necesidades de sus alumnos/as y que sólo actuará cambiando su propia práctica cuando esté verdaderamente convencido de que el cambio que están realizando es el cambio en el que él/ella mismo/a cree. El SAVE ha

sido un proyecto ideológico en gran medida, pero en el sentido más serio de la palabra ideología. Un proyecto cuyo principio es que sólo se cambia cuando se está convencido intelectual y moralmente de que el cambio es necesario.

Profesorado y alumnado son dos microsistemas sociales muy diferenciados que necesitan encontrar sus propias formas de gestión de la vida contidiana conjunta, cosa nada fácil cuando se vive sobreexigido por las tareas escolares. La intersección del plano de la convivencia con el plano de la actividad escolar pone ante nuestros ojos tres grandes procesos: la actividad instructiva, la gestión de la convivencia y los sentimientos y emociones que la vida en común va haciendo aflorar. De ahí que el SAVE se planteara sus programas de actuación bajo la etiqueta de estas tres líneas de actuación. Veamos algunos principios básicos de los programas del SAVE.

El programa de gestión democrática de la convivencia

Tomar conciencia que la actividad de aula y de centro se puede gestionar de varias formas, es una manera de clarificar si esta gestión adquiere un formato participativo o no. Así pues, lo primero es asumir que la vida del aula requiere una gestión y que ésta puede y debe ser democrática, sin que ello elimine la autoridad moral del profesorado.

La propuesta de atender a la gestión democrática en el aula y en el centro incluye el análisis de los acontecimientos de la convivencia diaria. Se trata de ir profundizando juntos en aquello que, tanto el profesorado como el alumnado, entienden por participación cooperativa y democrática.

La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo, justo y transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento entre el profesorado y el alumnado a una tarea que no puede ser sino común, porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos.

La descripción y comprensión de la gestión de la vida social de cada aula y centro permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor y sus alumnos, sino en el microsistema de relaciones entre escolares, que es el que ahora nos interesa destacar.

El análisis de los sistemas de gestión de la convivencia se convierte en un instrumento conceptual necesario para abordar los problemas que pueden surgir. Se trata de considerar la gestión de la convivencia como un factor importante para comprender la vida en el aula.

Algunas propuestas concretas que ha desarrollado el SAVE dentro de este programa son: asambleas de aula, establecimiento concensuado de normas, debates sobre asuntos de interés común, resolución de conflictos cuando éstos se presentan, diseño de materiales específicos para animar los diálogos, buzón de sugerencias y, en general, actividades para el desarrollo de la participación en la vida de aula y centro.

El programa de trabajo en grupo cooperativo

La tarea central del centro y el aula es la enseñanza y el aprendizaje, que puede hacerse de muchas formas. Desarrollar un currículum de forma cooperativa implica aceptar que ciertos contenidos se aprenden mejor si se trabajan, no sólo en compañía de otros, sino en cooperación con ellos. Abordar la actividad de la instrucción

mediante un modelo cooperativo, supone considerar el proceso comunicativo (siempre implícito en la actividad de enseñar) en su inserción con la actividad de aprender, como una tarea única y enriquecedora para todos. Los sistemas de actividad están impregnados de valores que son o no coherentes con la acción que se realiza. Por ello, el trabajo preventivo contra la violencia escolar exige modificar la forma de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo cooperativo que estimule la comunicación y la negociación. Sólo de esta forma tendrán lugar experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros.

La cooperación se ha destacado como la vía más eficaz para cumplir objetivos de aprendizaje, tanto para aquellos que son ayudados por otros, como para los que saben más y ayudan a los que son más inexpertos. Cooperar es unir ideas, actividades, críticas y evaluación en una acción conjunta. Por ello, el SAVE ha propuesto el trabajo en grupo cooperativo como modelo de aprendizaje y enseñanza. En este sentido se han diseñado una serie de actividades (ver Ortega y otros, 1998) en las que se incluye en algún momento el diálogo y la cooperación sobre los propios contenidos de la enseñanzas.

El programa de educación de emociones, sentimientos y acitudes

Toda la actividad de enseñanza y aprendizaje se realiza sobre la base de las motivaciones e intereses que, tanto el profesor/a como los alumnos/as, pongan en ello, y esta motivación depende fundamentalmente de sus estados actitudinales y afectivos. El sistema educativo tradicional español ha vivido de espaldas a la vida afectiva y emocional de sus protagonistas, pero todo lo que sucede en el aula, como lo humano, tiene una connotación emocional, es más o menos agradable, nos provoca una actitud positiva o entusiasta, o una actitud negativa, de frialdad, rechazo o incomodidad, cuando no de miedo o ira, siendo éstas últimas las emociones que quisiéramos prevenir.

Aunque el tratamiento curricular ha incluido la educación de las actitudes y la educación en valores como transversalidad, es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un programa concreto de trabajo cuyos contenidos se refieran a los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de trabajar directamente con el llamado conocimiento interpersonal o psicológico; de profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo y de los otros en todas sus dimensiones, pero especialmente como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos; y también, de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores para evitar ser herido y lesionado en los derechos personales.

El SAVE ha ejemplificado esta línea de actuación con algunos recursos y técnicas, como son: el uso del juego, los cuentos, la simulación de papeles y el estudio de casos. Unidades de trabajo didáctico en el que el foco central está puesto en el análisis de sentimientos necesarios como la solidaridad, el respeto mutuo, el reconocimiento y modulación emocional, la autoestima, etc.

Pero además de la acción preventiva, que debe estar inserta en el desarrollo del currículum, el SAVE ha propuesto medidas de trabajo directo con aquellos chicos/as que, por sus condiciones personales, familiares y sociales, están en riesgo de implicarse en problemas de violencia. El equipo docente debe disponer de recursos para la intervención en riesgo y para la intervención directa. Para los chicos/as que se encuentran en estas situaciones, el SAVE ha hecho una selección de seis programas: *Los círculos de calidad* (Sharp, Cowie y

Smith, 1994), *Mediación en conflictos* (Fernández, 1998), *La ayuda entre iguales* (Cowie y Wallace, 1998), *El método de repartir responsabilidades* (Pikas, 1989), *Las estrategias de desarrollo de la asertividad* y *Las estrategias de desarrollo de la empatía* (Ortega, 1998). El objetivo común y principal de los tres primeros es ofrecer a los chicos/as un apoyo social, en la mayoría de los casos de sus compañeros, para resolver situaciones ante las que él/ella se siente inseguro. En este sentido, la experiencia nos ha revelado que los compañeros pueden llegar a desempeñar una importante labor en pro del desarrollo socio-afectivo de estos chicos, debido a que estos los prefieren porque entre los propios alumnos existen convenciones homogéneas, valores compartidos y una reciprocidad moral, que en muchas ocasiones a los adultos nos es imposible acceder.

EL PROCESO DE DESARROLLO DEL SAVE

El SAVE se ha implementado durante tres cursos académicos y ha supuesto un movimiento de sensibilización, toma de conciencia, formación y actuación de un total de 70 profesores/as, repartidos en diez grupos de trabajo, nueve docentes y un grupo de orientadores escolares de primaria y secundaria, con los que hemos trabajado de forma sostenida durante este intervalo de tiempo. Todos ellos han estado organizados en equipos que han recibido apoyo económico y reconocimiento institucional del Centro de Profesores de su zona. Cada uno de ellos ha desarrollado su propio proyecto de prevención de la violencia escolar en su centro, basado en el modelo antes descrito, pero desarrollado de forma particular por cada grupo. Cada uno de ellos ha realizado una memoria final de curso sobre su trabajo y acudido regularmente a las reuniones de coordinación con los miembros del equipo de la Universidad que hemos trabajado con ellos. El equipo de la Universidad, compuesto por los investigadores del proyecto (ver Ortega y otros, 1998) ha desplegado una actividad de apoyo, colaboración y ayuda, cuando ha sido requerido para ello. Dicha ayuda, además de la coordinación de las reuniones periódicas (una cada mes durante cada curso) ha consistido en la aportación de recursos (desde referencias bibliográficas, pequeños programas de formación específica en estrategias concretas, invitación a seminarios y conferencias con expertos, hasta asistencia a las reuniones de trabajo del equipo docente cuando éramos requeridos para ello). Haremos un breve resumen del proceso dividiéndolo en fases temporales.

PRIMERA FASE: SENSIBILIZACIÓN Y EXPLORACIÓN DEL PROBLEMA

La primera fase, de sensibilización e inclusión de personas en el proyecto, se realizó mediante un sistema de seminarios, donde se presentó, al equipo rector de las escuelas de la provincia (Delegado, Equipo Provincial de Inspección, Equipo Central de Orientación Escolar, responsables de programas especiales, etc.), la iniciativa del estudio, aportando aspectos conceptuales sobre la naturaleza del problema de la violencia entre iguales y algunos datos provenientes de estudios anteriores. El objetivo de este encuentro fue no sólo obtener permiso de la administración educativa provincial, necesario para establecer contactos con los centros escolares, sino también sensibilizar a un conjunto de agentes externos, pero influyentes en la vida escolar desde la política provincial, sobre la importancia del problema.

En un modelo de sensibilización, que intenta ir incorporando personas a un proyecto común, es necesario que cada grupo humano tenga un papel en el proceso. No

se trata sólo de informar, sino de requerir la implicación de las personas a las que se informa y de ofrecerles tareas adecuadas al papel que desempeñan, y eso fue lo que hicimos. Por ello, sugerimos que fueran ellos los que señalaran las escuelas en las que debíamos trabajar, mediante la selección de centros localizados en zonas con necesidades específicas sobre este problema y así lo hicieron.

ACERCAMIENTO A LAS ESCUELAS DEL PROYECTO

El segundo círculo humano que necesitábamos sensibilizar e involucrar era el profesorado. Lo hicimos mediante el mismo procedimiento. Los centros seleccionados recibieron una carta de presentación del proyecto junto con una invitación a participar en un seminario en el que se hablaría del problema de la violencia y al que debían asistir, además de un grupo de al menos tres profesores/as, el director/a del centro y el/los orientadores escolares de la zona.

Este fue un seminario de 20 horas, realizado en el marco institucional del Centro de Profesores de Sevilla, que culminó con un compromiso, por parte de la mayoría de ellos, para participar en la primera fase del proyecto. El profesorado y el resto de los agentes educativos tuvo un nivel muy alto de participación. Pudieron introducir no sólo sus preocupaciones sobre el tema, sino también sus planteamientos educativos. Tras la recogida de información en los centro, ellos debían madurar su compromiso mientras nosotros estudiábamos los datos e informes. Lo que nos mantuvo unidos fue el contacto estable con los equipos de orientación educativa de las zonas, con los que llevábamos un año trabajando en un seminario permanente institucionalmente apoyado por el CEP de Sevilla. Durante el tiempo que nosotros analizábamos los datos se gestaban las iniciativas del profesorado y estábamos en contacto si así lo deseaban. En todo caso, para reanudar la marcha del proyecto, debían decirlo expresamente o aceptar nuestra invitación a una nueva reunión que se hizo por escrito y telefónicamente cuando los informes sobre el perfil del centro estuvieron disponibles.

LA SEGUNDA FASE: TRABAJANDO JUNTOS

El tránsito de un curso a otro implicó la modificación del mapa de centros debido a la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria, lo que afectó a casi la totalidad de las escuelas del proyecto, que sufrieron una caótica movilización de su profesorado. A pesar de todo, diez escuelas solicitaron formar parte del proyecto para la segunda fase.

No fue nada fácil arrancar, pues debían hacer su propio proyecto anti-violencia de forma autónoma, creando su propio modelo de trabajo dentro del marco de estrategias de intervención que nosotros les proponíamos. Y todo ello, en las estresantes condiciones profesionales en que frecuentemente trabaja este profesorado, debido a las características sociales de la población a la que atienden, en el límite mismo, o claramente dentro, de lo que se conoce como marginalidad.

Así, el curso 1996-97 fue, para el equipo de la Universidad del proyecto SAVE, un año itinerante: asistimos a las reuniones de los grupos docentes en los centros; celebramos varios seminarios formativos, en algunos de los cuales contamos con la presencia y la participación de un par de colegas del proyecto Sheffield que nos ilustraron sobre su propia experiencia; y gestionamos el reconocimiento oficial del proyecto como algo unitario –todos los equipos forman parte del SAVE– aunque cada uno de ellos es independiente en sus objetivos concretos, en el desarrollo del programa y en el ritmo de trabajo.

En junio de 1997 celebramos una jornada de puesta en común sobre la marcha del proyecto. 75 profesores/as hicieron balance de sus actividades, en una sesión de reflexión sobre el proceso, propiciada por el CEP de Sevilla, al que pertenecían la mayoría de los docentes en calidad de equipos de formación en servicio.

En aquella reunión se puso de manifiesto que la experiencia había merecido la pena y que queríamos continuar trabajando de esta forma el curso próximo. En síntesis, allí descubrimos que algunos equipos docentes habían progresado rápidamente en autonomía y desenvolvimiento de su propio proyecto, mientras otros iban más lentamente. Para casi todos, las sesiones de trabajo, que tenían una periodicidad quincenal y una duración de dos horas aproximadamente, significaron una suerte de apoyo mutuo y la experiencia de compartir preocupaciones profesionales, iniciativas y recursos que fortalecían su cohesión como grupo y afirmaba su motivación para seguir juntos. Todos empezaron a comprender que se trataba de un proyecto a largo plazo que implicaba una paulatina modificación de sus propias concepciones y actitudes ante el problema de la violencia; que fundamentalmente era necesario ir modificando el clima de convivencia y la gestión de la vida en el centro mediante un tipo de trabajo curricular más cooperativo y democrático en el que se atendieran no sólo los conocimientos, sino muy especialmente, los sentimientos y los valores. Muchos comenzaron a reconocer en sus propios comportamientos, si no generadores de violencia, sí actitudes intolerantes o ambiguas. Lo mejor de todo fue observar que se podía ser autocrítico y reflexivo sin culpabilidad ni miedo.

Nos despedimos con el compromiso de continuar el trabajo conjunto el curso próximo, en la medida en que la nueva red de centros escolares que la reforma educativa estaba reestructurando permitiera que un mínimo de cuatro o cinco docentes del equipo continuaran en el mismo centro. Así fue, y al inicio de ese curso escolar continuamos trabajando con la red de centros anti-violencia escolar del proyecto. Aunque habían vuelto a cambiar las condiciones de vinculación al CEP, la mayoría de los equipos obtuvieron el reconocimiento institucional de su trabajo. Los equipos afrontaron los nuevos retos, propiciando que ciertos equipos cambiaran en alguna medida las propuestas de intervención para su centro.

TERCERA FASE: CONSOLIDAR LOS EQUIPOS Y LOGRAR AUTONOMÍA DOCENTE

Durante los cursos siguientes, la dinámica del proyecto ha evolucionado hacia la consolidación de los grupos docentes y ha crecido en autonomía. En el curso 1998-99, algunos centros comenzaron a focalizar su actuación en los chicos/as en situación de riesgo o implicados. Se seleccionaron cuatro de ellos (dos de primaria y dos de secundaria) para realizar un programa de Ayuda entre iguales, lo que implicó un trabajo de formación específica con los docentes y una secuencia de acción directa con grupos de escolares seleccionados para participar en dicho programa. Sólo dos centros consiguieron culminar el programa, pero los resultados de ambos fueron buenos (ver Ortega y Del Rey, 1999).

Al final de cada curso, todos los profesores implicados en el proyecto SAVE se han reunido para sacar conclusiones sobre los logros conseguidos y diseñar los pasos a dar en el siguiente curso.

Durante el curso 1999-00 se detuvo la atención sostenida por parte del equipo de la Universidad (aunque seguimos nuestro trabajo de cooperación con los dos centros en que se continuaba el trabajo de intervención directa [Fox y Ortega, 2000; Del Rey, Ortega y Rendón, 2000]) y se empezó la evaluación.

En la actualidad, muchos de los centros que han participado en el proyecto SAVE continúan su trabajo preventivo y algunos están implementando medidas concretas con alumnos/as que tienen problemas de victimización o que son agresivos con sus compañeros. El proyecto original ha ido sufriendo cambios, porque éste ha sido un proyecto abierto. Los centros que incluían entre sus planes una línea de trabajo del SAVE han seguido manteniéndola aunque hayan cambiado algunos de los miembros de los equipos docentes de cada centro. Los programas se han ido modificando, siempre en la línea de ir manteniendo lo que salía bien e ir abandonando lo que no funcionaba, por distintas razones.

ACIERTOS Y DESACIERTOS: LA EVALUACIÓN DEL SAVE

Evaluar un proyecto como éste en el que se han ido implicando distintas personas, sobre todo docentes y alumnos/as, pero también orientadores escolares, algunos padres y madres, directores de centro, investigadores, expertos de distinto nivel, e incluso la propia administración educativa (que unas veces ha sido más activa apoyando el trabajo docente y otras veces indiferente, cuando no inconveniente) es muy difícil y requiere medidas de muy diverso orden. Los documentos producidos por los docentes, las actividades de acción externa, como conferencias y seminarios organizados desde el centro para informar y sensibilizar a familias y sociedad, los cambios de actitudes diversas, las decisiones de la administración, el papel de la formación permanente del profesorado y de los Centros de profesores, el cambio o no de actitudes de los docentes, las familias, etc., requieren un trabajo más profundo del que hemos podido realizar hasta el momento. No obstante, una primera evaluación objetiva destinada a tratar de comprobar hasta qué punto se ha producido un cambio en el alumnado, en términos de mejora de sus relaciones interpersonales y de disminución de los problemas de violencia, así como de cambio de actitudes hacia el problema de la violencia, ha sido realizada. De esta evaluación extraemos algunos de las más relevantes conclusiones que son las aquí presentes.

La evaluación de los efectos del modelo SAVE se ha realizado desde dos marcos de información diferentes. En primer lugar, hemos usado un modelo de pretest-postest para medir, sobre todo, el número de implicados en el problema, así como posibles cambios en actitudes del alumnado en relación al maltrato entre iguales. Para ello, hemos utilizado el *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales* de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995). Este instrumento ha sido aplicado en dos momentos diferentes: antes de comenzar la intervención (curso 1995-96) y cuatro años más tarde (curso 1999-00) en algunos de los centros que habían trabajado bajo la cobertura del modelo SAVE, ya descrito. Concretamente, el alumnado de cinco centros ha vuelto a responder al cuestionario sobre intimidación, lo que supone el 50% de las escuelas que han desarrollado programas SAVE de prevención del abuso entre iguales, mediante distintos programas de *Educación para la convivencia* (ver Ortega y otros, 1998).

Dentro de este mismo marco de evaluación objetiva, desarrollado hasta el momento, está la comparación de ciertos aspectos relevantes entre centros que han trabajado bajo el paraguas metodológico del SAVE y centros que no lo han hecho y que pertenecen a ámbitos poblacionales semejantes; así se aplicó también el cuestionario a tres centros (dos de primaria y uno de secundaria) de condiciones socioculturales parecidas a las del SAVE, y comparamos sus resultados en cuanto a niveles de violencia escolar, actitudes hacia la misma, etc.

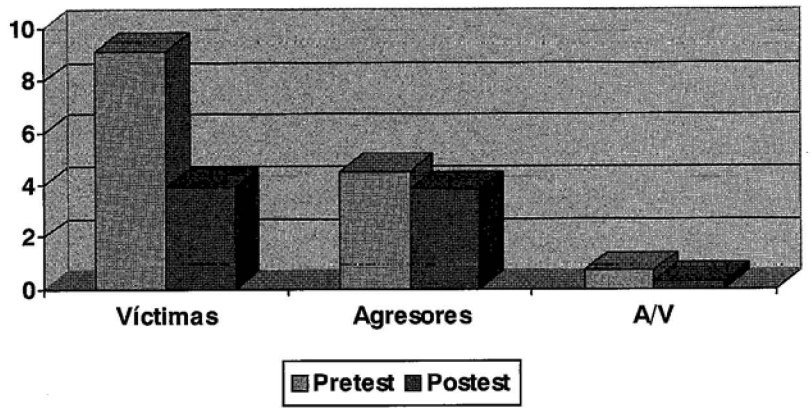
El segundo de los marcos de evaluación elegidos ha sido la percepción de

efectividad de la intervención realizada, teniendo en cuenta el punto de vista del propio alumnado. Consideramos que la labor de los docentes, a veces inespecífica y titubeante, otras veces segura y entusiasta, puede tener un reflejo en el bienestar del alumnado o no, dependiendo de muchos factores, pero era imprescindible preguntarle a los chicos/as si habían observado cambios y en qué dirección. Así pues, hemos explorado la efectividad de los programas SAVE desde la perspectiva de los alumnos/as que se han beneficiado de ellos. Para ello, hemos utilizado un pequeño cuestionario con tres cuestiones en las que se pregunta a los alumnos sobre qué cosas han hecho sus profesores para mejorar las relaciones entre los compañeros, desde cuándo las hacen y cuáles han sido los efectos de dichas intervenciones.

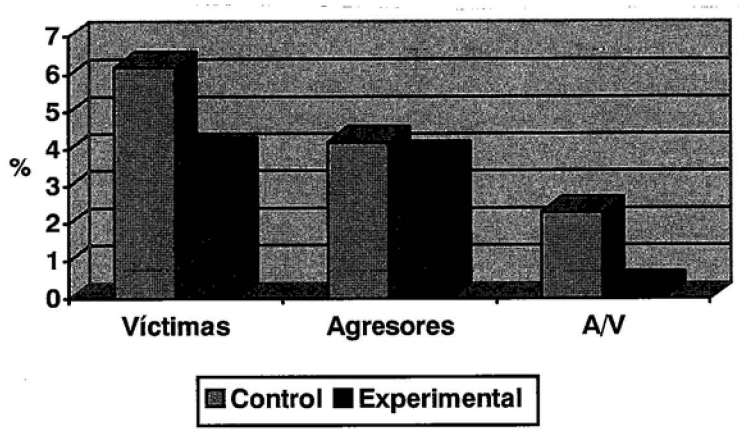
Expondremos los resultados que provienen de estos dos marcos exploratorios en tres grandes grupos de información: el nivel de presencia de los fenómenos de abuso y malos tratos entre escolares, midiendo el número total de alumnos/as del centro implicados en problemas de violencia y su distribución en los distintos papeles que estos asumen dentro del problema de relaciones interpersonales. En este sentido, continuamos con el criterio ya explicitado (Ortega y Mora-Mechán, 1997) de considerar el fenómeno de los abusos entre escolares más como un fenómeno de relaciones interpersonales que como un comportamiento aislado. El siguiente grupo de información recoge aspectos tales como: tipos de violencia, diferencias relacionadas con el género y la edad, lugares de riesgo, etc. Por último, se analizará la percepción del alumnado sobre la intervención realizada por los docentes. Y todo ello será expuesto de forma comprensiva y ofreciendo un comentario explicativo a cada uno de los grandes grupos de información.

SE HA REDUCIDO EL NÚMERO DE ESCOLARES IMPLICADOS

Tras analizar los resultados del pretest en los centros experimentales y compararlos con las respuestas obtenidas cuatro años después, observamos que la participación de los alumnos había cambiado de forma significativa. El número de espectadores ha aumentado (de 86% a 92%), el de víctimas (de 9% a 4%) y víctimas provocativas (de 0,7% a 0,3%) se ha reducido más de la mitad y el de agresores también ha disminuido. En la gráfica 1 se resumen las diferencias pretest y postest entre víctimas, intimidadores y *bully/victims*.



Del mismo modo, si comparamos los resultados con los centros control encontramos que los índices de maltrato entre compañeros son más leves en los centros SAVE.



HAN MEJORADO LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ESCOLARES

Para analizar este grupo de resultados, hemos organizado la información alrededor de cuatro grandes bloques de contenido: las relaciones interpersonales entre los escolares; la experiencia de victimización sentida por los alumnos/as que han sufrido agresiones por parte de sus compañeros/as (duración de la experiencia y búsqueda de ayuda); las actitudes de los escolares hacia el problema del maltrato entre compañeros/as; y las formas, lugares y causas de los fenómenos de malos tratos entre escolares.

Las relaciones interpersonales de calidad se han mostrado como un eficaz protector en la vida social y, por tanto, de prevención de la violencia. Tener buenas relaciones con los demás facilita el encuentro con el otro y disuelve de forma más rápida los posibles conflictos. Para nuestros objetivos, cobra especial importancia su estudio, ya que el SAVE se ha basado en la idea de la mejora de la convivencia como prevención de la violencia.

Los resultados que hemos obtenido son bastante positivos en este sentido. Tras el período de intervención, los alumnos/as de los centros evaluados muestran más satisfacción con las relaciones que mantienen con sus iguales (de 66% a 77%), mientras que la valoración negativa con la vida en general en el centro disminuye (de 2,2% a 1,8%). Al mismo tiempo, los estudiantes afirman sentirse solos o aislados en menos ocasiones durante el periodo de recreo, disminuyendo prácticamente a la mitad tanto el número de alumnos que se sentían aislados muchas veces (de 7% a 3,5%), como los que afirman sentirlo pocas veces (de 31,5% a 15%).

HA DISMINUIDO LA PERCEPCIÓN DE VICTIMIZACIÓN

La intervención del SAVE también se ha mostrado influyente sobre las experiencias de victimización. Especialmente en dos aspectos: la duración de estas experiencias y la búsqueda activa de apoyo por parte de las víctimas. En relación al primero de los puntos, el modelo SAVE ha logrado reducir (de 25% a 15%) el número de víctimas de larga duración («desde principios de curso»

o «desde siempre»). Así mismo, resulta de interés observar que también han cambiado, en los centros en los que se ha trabajado de forma preventiva, la actitud y el comportamiento de búsqueda de ayuda por parte de las víctimas, que ahora son más las que buscan un apoyo activo a su problema; ya que el número de alumnos que decide no decir nada sobre su experiencia como víctima disminuye (de 12% a 9%). Sin embargo, no cambia la elección de las personas en las que se busca el apoyo. La preferencia es contárselo a sus compañeros, después a la familia y por último a los profesores.

HAN CAMBIADO LAS ACTITUDES ANTE LOS MALOS TRATOS

Han cambiado algunas de las actitudes ante el fenómeno de la violencia entre compañeros/as. En los resultados del postest, aumenta el número de alumnos/as que valora de forma negativa a aquellos que intimidan a sus compañeros, disminuyendo de forma importante el número de quienes aprueban o justifican estos comportamientos (de 13% a 9%). Igualmente, se aprecia un cambio importante cuando se pregunta a los escolares si serían capaces de intimidar a otros compañeros/as, ya que el número de chicos que afirman nunca intimidarían aumenta de 43% a 52%, y los que sí lo harían por distintas razones disminuye (de 36% a 27%).

También se aprecian cambios en cuanto a las formas, lugares y causas atribuidas al maltrato entre escolares. Aunque se mantiene la nominación del maltrato directo (agresión física y verbal), aumenta la nominación de formas indirectas de malos tratos (agresión indirecta, exclusión social). Este dato parece contradictorio con los que indican un descenso en el número de agresiones; sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta transformación refleja una mayor sensibilización ante las formas menos visibles de violencia. Igualmente aparecen cambios en los lugares de mayor riesgo. En los datos posteriores a la intervención, el aula se ha convertido en un lugar más seguro ya que disminuye el número de chicos que la señalan como escenario de la violencia (de 38% a 27%).

En relación a las causas del maltrato percibidas por los escolares, también aparecen cambios. Se reduce el volumen de atribuciones que señalan la provocación previa o las ganas de gastar una broma como posibles causas, aumentando las afirmaciones relacionadas con la ganancia de estatus social de los intimidadores. Posiblemente, estas variaciones responden a una mayor precisión por parte de los alumnos a la hora de atribuir las razones de los actos de malos tratos en la medida en que son más conscientes, están mejor informados y valoran más los detalles del problema.

LOS ALUMNOS/AS PERCIBIERON Y APRECIARON LAS INNOVACIONES

Otro de los indicadores que usamos para evaluar la efectividad de la intervención es la valoración de los alumnos sobre la actuación desarrollada en el centro contra el problema del maltrato. Para ello, distinguiremos entre las diferentes actuaciones realizadas por los docentes dentro del marco general del SAVE (gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo; educación de sentimientos, actitudes y valores; trabajo con familias; intervención directa con agresores y víctimas; resolución de conflictos y otras) y las respuestas de los escolares apreciando y valorando los cambios observados en su aula y centro.

Dentro de cada una de estas categorías o programas de intervención, las respuestas se han codificado atendiendo al efecto que los alumnos/as les atribuyen. Este impacto se ha evaluado alrededor de tres ni-

veles de respuesta: «no ha servido para nada», «el problema ha mejorado» –con tres posibilidades a su vez: «disminuye el maltrato», «mejoran las relaciones entre los compañeros/as» y se producen «mejoras no especificas»– y, finalmente, la categoría «el problema ha empeorado» (con las mismas posibilidades que el anterior pero en sentido negativo).

No se ha distinguido entre agresores, espectadores y víctimas puesto que no han aparecido diferencias significativas entre los diferentes tipos de alumnos al contestar a este indicador. Nos centraremos sólo en aquellas relaciones que se han mostrado más relevantes en el análisis. También hay que destacar que en ningún caso se han encontrado valoraciones negativas hacia cualquier tipo de intervención de carácter significativo.

En relación al trabajo con las familias, la mayoría de los chicos y chicas han señalado que este tipo de actuaciones es efectiva para mejorar las relaciones entre ellos (71%).

La educación en sentimientos y valores también ha sido bien valorada por los alumnos. La mayoría (73%) señala el efecto positivo que tiene sobre la mejora del clima de relaciones interpersonales en el centro. Además existen otras opiniones más minoritarias: que ha favorecido el descenso de los episodios de maltrato (22%), que aparecen otras mejoras sin especificar (22%) y que no ha sido efectivo (16%).

Las intervenciones dentro del programa de la gestión democrática de la convivencia han sido, con diferencia, las mejor valoradas por parte de los alumnos y alumnas de nuestra muestra. El 84% de los estudiantes que señala este tipo de intervención afirma que el clima de relaciones interpersonales mejora, el 21% que los episodios de maltrato entre compañeros disminuyen, y únicamente el 2% de los alumnos señala esta propuesta de intervención como sin resultado.

El trabajo con grupos cooperativos es la propuesta que menos intensidad ha alcanzado en su valoración. Sólo las mejoras inespecíficas, reconocidas por el 23% de los alumnos, han mostrado valores estadísticamente significativos. No obstante, la mayoría (64%) continúa señalando que se producen mejoras en las relaciones interpersonales del centro. Esta estrategia es la que mayor porcentaje de alumnos ha agrupado, el 31%, señalando que carecía de efectividad.

Las actuaciones del profesorado dirigidas a los chicos que maltratan a sus compañeros también son valoradas como efectivas. El 65% de los alumnos afirma que el clima de relaciones mejora y el 17% que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que piensan que no causa ningún tipo de efecto también es relativamente alto (22%).

La intervención directa con las víctimas se percibe como positiva especialmente de cara a la reducción de los problemas de *bullying* (29% de los alumnos), así como la mejora del clima de relaciones interpersonales (70% de los alumnos). Sólo el 10% consideró que esta intervención carecía de eficacia.

La intervención sobre las situaciones conflictivas también se ha valorado como positiva. El 72% de los alumnos señala que mejora el clima de relaciones interpersonales; el 16% que bajan los episodios de violencia y el 9% que las mejoras en el centro se han producido en otros aspectos. Al igual que en otras propuestas, el porcentaje de alumnos que opinan que esta propuesta no presenta resultados es reducido (6%).

Por último, en los centros también se han desarrollado otras intervenciones de carácter más general e inespecífico para mejorar el problema como teatros, actividades fuera del centro, etc. que los alumnos también han valorado como positivas. El 73% afirma que las relaciones interpersonales mejoran, el 14% que las situaciones de maltrato entre compañeros disminuyen y el 19% que se producen otro tipo de mejoras. El 15% piensa, por el contrario, que estas actuaciones no han servido para nada.

DEBATE Y CONCLUSIONES

El SAVE ha tenido aciertos y desaciertos. Entre los primeros quisiéramos destacar la propia experiencia de trabajo conjunto de investigadores y educadores. Ambos grupos se han enriquecido. Los investigadores porque han entrado en contacto directo con las escuelas, su cultura, su forma de ver las cosas y la necesidad de que éstas sean tenidas en cuenta en cualquier acción investigadora que busque mejorar la calidad del clima y la reducción de la violencia. El profesorado de escuelas concretas nos ha enseñado que toda intervención requiere contar con ellos, asumir su perspectiva, escucharlos, apoyarlos y esperar que sea el ritmo del propio desarrollo curricular el que exija cambios. Sólo así el docente está dispuesto a cambiar. De esta forma, lo que cambia es ya lo que él/ella considera que debe ser modificado.

Asumir, así mismo, la concepción que el equipo docente tiene sobre las claves de la dinámica relacional de su centro, es fundamental. Nada cambia si no es desde lo que antes existía. Una representación cognitiva de las necesidades del centro, de los recursos que ya tiene, y de lo que requiere para hacer modificaciones es imprescindible para que la intervención se adecue a lo exigido, en cada momento histórico de la vida del centro. El concepto de programa como línea de trabajo y su complementario, el concepto de «caja de herramientas», como ámbitos de conocimiento conceptual y procedimental respectivamente, optimizan el proceso de cambio porque permiten al docente sentirse seguro en la medida que controla sus propios instrumentos para el cambio, sabe lo que quiere y por qué lo quiere hacer así. En este sentido, teorías generales como la filosofía educativa de la investigación-acción (Stenhouse, 1984) y el modelo de profesionales reflexivos (Schön, 1992) ha tenido en el SAVE una presencia que creemos ratifica su idoneidad.

En relación a nuestro gran objetivo, ir ganando para la paz y la convivencia fructífera la batalla contra la violencia escolar, pensamos que los resultados obtenidos nos permiten ser optimistas: el clima mejora, los escolares son conscientes de ello, el profesorado se entusiasma cuando cree que puede cambiar las cosas, etc. Sin embargo, ni el problema ha desaparecido, ni todos los indicadores son óptimos: la batalla contra la violencia escolar no ha hecho más que empezar. No todos los factores que desencadenan el fenómeno de los malos tratos entre escolares se generan en el propio centro. Muchos son factores externos, de influencia difusa, como las propias convenciones y estilos de vida social, cuyo efecto es difícil de determinar. Otros son factores muy personales, cuyo valor es también difícil de observar y medir en un proceso educativo. No podemos olvidar que en la permanencia de fenómenos de violencia no inciden sólo las condiciones escolares sino, muy especialmente, las condiciones de vida familiar y las características personales de los chicos y chicas que se ven seriamente afectados por estos problemas. Desde las características personales de algunos chicos/as (particularmente de víctimas y agresores) a las condiciones familiares y sociales en las que éstos se desenvuelven, pasando por las formas de integración escolar se extiende un amplio conjunto de elementos que siempre hay que tener en cuenta.

Sin embargo, muchos de los problemas personales y sociales se presentan en forma de violencia escolar que hay que atajar, aunque estos no hayan sido generados por la propia escuela. Para ello, los métodos preventivos son idóneos, aunque no eficaces al cien por cien. Que el profesorado y el alumnado sienta que han mejorado las cosas no debe hacernos pensar que ha desaparecido el problema o que acontecimientos terribles, aunque puntuales, de violencia no puedan volver a repetirse, aunque creamos estar en el buen camino al hacer prevención mediante la acción educativa.

El trabajo dentro del SAVE, como investigadores y promotores del cambio docente, nos ha permitido adquirir una valiosa información sobre los elementos que deben potenciarse de cara a futuras intervenciones. En este sentido, estamos seguras de que aumentar las iniciativas de gestión democrática de la convivencia es siempre benéfico. El trabajo curricular de carácter cooperativo modula las relaciones interpersonales, da coherencia a las propuestas de educación de las actitudes y potencia un clima de tolerancia y comprensión mutua necesario para profundizar en la educación moral. Finalmente, que la escuela debe ser más sensible a los factores emocionales y afectivos de todos sus protagonistas (profesorado y alumnado) ha sido claramente evidenciado a través de este proyecto conjunto en el que hemos trabajado juntos investigadores y docentes.

Para terminar, y aunque no estaba entre nuestros objetivos más directos, creemos que el SAVE, que ha sido bastante difundido entre los docentes y agentes educativos en seminarios y grupos de formación, ha contribuido a crear un estado de opinión sobre la necesidad de afrontar los problemas de violencia de forma seria, prolongada y sistemática.

Desaciertos ha habido muchos. Posiblemente el primero de ellos se relacione con lo anterior: el amplio número de escuelas implicadas nos ha impedido ejercer mecanismos de control más rigurosos y por tanto la evaluación ha debido realizarse sobre indicadores que no recogen, en su totalidad, ni los recursos movilizados ni los efectos obtenidos. Un mejor proceso de control es necesario, sobre todo si se quiere evaluar con verdadero rigor, y no tiene por qué estar reñido con el modelo abierto que proporciona autonomía a los docentes y espera su respuesta. Registros periódicos más homogéneos debieron ser realizados, lo que facilitaría ahora la lectura cualitativa de resultados. La pérdida de ciertos elementos decisivos, como el profesorado que empezó y tuvo que retirarse al ser trasladado, así como la incorporación de nuevos profesores/as cada año y la necesidad de acelerar su formación, ha sido un factor que ha perjudicado el proceso evaluador, aunque no así el proceso de implementación, permanentemente enriquecido por mentalidades nuevas y entusiasmos de novato.

Los modificaciones del mapa escolar de las zonas afectadas, los cambios de los docentes del centro, la diversidad de actuaciones de los orientadores escolares, así como la irregular implantación de los nuevos tramos educativos obligatorios (separación de la primaria y la secundaria, diferencia en la implantación de los nuevos programas LOGSE, entre otros) ha dificultado la lectura del proceso, pero quizás eso revele que la realidad escolar nunca es independiente de la realidad profesional de sus docentes y de la realidad social, económica y cultural de todos sus protagonistas: profesorado, alumnado y familias. En definitiva, el SAVE nos ha enseñado mucho; nuestra valoración es positiva, pero aún nos queda mucho que aprender, para hacer de las escuelas esos lugares de convivencia pacífica y enriquecedora que deseamos y sobre todo para erradicar de ellos la violencia, el abuso y los malos tratos.

BIBLIOGRAFIA

CEREZO RAMIREZ, F. (ed.): *Conductas agresivas en la edad escolar.* Madrid, Pirámide, 1997.

CEREZO y ESTEBAN: «La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos», en *Revista de psicología Universitas Tarraconensis,* vol. XIV (1992), pp. 131-145.

COWIE, H. y WALLACE, H.: *Peer Support: A Teacher Manual.* London, The Prince's Trust, 1998.

DEFENSOR DEL PUEBLO: *Informe sobre violencia escolar.* Madrid, Oficina del Defensor del Pueblo, 1999.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. y RENDÓN, A. M.: «El programa de ayuda entre iguales, en el contexto del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar», en *Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención.* Huelva, 2000.

FERNÁNDEZ, I. : *Prevención de la Violencia escolar y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad.* Madrid, Narcea, 1998.

FOX, T. y ORTEGA, R.: «Curricular Bullyin Intervention Through Cooperative Groups and Narrative Task», en *Congreso Internacional sobre Educación frente a la agresividad: Modelos de intervención.* Huelva, 2000.

ORTEGA, R.: «Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain», en *Vth. European Conference on Developmental Psychology* (libro de Actas), pp. 27. Sevilla, 1992.

— «El proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación,* 313 (1997), pp. 143-160.

— «Trabajo con víctimas, agresores y espectadores de la violencia», en *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla.* Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1998.

ORTEGA, R. y DEL REY: «The use of peer support in the SAVE project», en el Simposium *Children Helping Children del IX European Conference on Developmental Psychology. Spetses.* Creece, 1999.

ORTEGA, R. y LERA, M. J.: «The Seville Anti-Bullying in School Project», en *Aggressive Behaviour,* col. 26 (2000), pp. 113-123.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A.: «El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales», en F. CEREZO (coord.): *Conductas agresivas en la edad escolar.* Madrid, Pirámide, 1997.

— «Spain», en P. K. SMITH; Y. MORITA; J. JUNGER-TAS; D. OLWEUS; R. CATALANO y P. SLEE: *The Nature of School Bullying. A cross-National Perspective.* London, Routledge, 1999.

— *Violencia escolar. Mito o realidad.* Sevilla, Mergablum, 2000.

ORTEGA, MORA-MERCHÁN y MORA: *Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales* (1995). Publicado en Ortega y Mora-Merchán (2000).

ORTEGA, R. y otros: *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla.* Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1998.

PIKAS, A.: «The Common Concern Method for The Treatment of Mobbing», en E. MUNTHE y E. ROLAND (eds.): *Bullying: An International Perspective.* London, David Fulton, 1989.

SHARP, COWIE y SMITH: «Working directly with pupils involved in bullying situation», en P. K. SMITH y S. SHARP: *School Bullying.* London, Routledge, 1994.

SMITH, P. K. y SHARP, S.: *School Bullying.* London, Routledge, 1994.

SCHÖN, D. A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Paidós, 1992.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata, 1984.

VIEIRA, M.; FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G.: «Violence, Bullying and Counselling in the Iberican Península», en E. ROLAND y E. MUNTHE (eds.): *Bullying: a International Perspective.* London, D. Fulton, 1989.

VIGOTSKI, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica, 1934/78.

informes y documentos

JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ
Alternativas de intervención al modelo de discrepancia aptitud-rendimiento

AINA MOREY ALMAZORA
El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente

SAMUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Análisis de efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos

Mª ROSARIO LIMÓN MENDIZÁBAL
Datos para una pedagogía gerontológica

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN AL MODELO DE DISCREPANCIA APTITUD-RENDIMIENTO (*)

JESÚS NICASIO GARCÍA-SÁNCHEZ (**)

RESUMEN. Dado que no es posible diferenciar a las personas con bajos rendimientos (BR) frente a las que manifiesten dificultades de aprendizaje (DA) según la conceptualización internacional y consensuada basándose en la inteligencia, y dados los problemas que origina para la práctica educativa y para la toma de decisiones en la intervención educativa y psicopedagógica, parece más sensato el utilizar alternativas de intervención que den respuesta a las necesidades de las personas con bajos rendimientos sean o no incluidos como con dificultades de aprendizaje en el sistema educativo y desde los niveles iniciales donde es más eficaz.

Se hace un repaso de estas alternativas incluyendo la respuesta a protocolos validados de tratamiento, la evaluación clínica, la evaluación e intervención en el componente nuclear fonológico, el modelo integrativo de dificultades en lectura, los bloques de construcción de aprendizaje, el modelo de validez del tratamiento mediante la evaluación curricular, la promoción del aprendizaje auto-regulado, el modelo de componentes nucleares y no nucleares de la escritura, y los modelos de componentes de la lectura.

Se propone como necesario la elaboración de una agenda española para el campo de las dificultades de aprendizaje, como diferente al de otras necesidades educativas especiales y dentro del sistema educativo y de la red de servicios.

INTRODUCCIÓN

Vimos en un artículo anterior [1] la «inconsistencia» del modelo dual (DA vs. BR) basado en la discrepancia aptitud-logro y la necesidad de buscar alternativas centradas en la intervención que de respuestas instruccionales y de otra índole a todos los alumnos con bajos rendimientos. Las DA quedarían como el extremo de severidad a lo largo de un continuo de bajo rendimiento, pero puesto que es muy difícil obtener discrepancias aptitud-logro antes de los 9 ó 10 años y, puesto que la intervención precoz –pensemos en la lectura, por ejemplo– es más eficaz cuanto antes se produzca, no po-

(*) Este trabajo ha recibido ayuda de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León, Programas de Apoyo a Proyectos de Investigación para 1999 (Proyecto 032/JCyL-LE34/99).

(**) Universidad de León.

[1] Jesús Nicasio García-Sánchez: «Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje», *Revista de Educación*, nº 323, pp. 237-261.

Fecha de entrada: 22-11-1999 Fecha de aceptación: 19-04-2000

demos permitirnos el lujo de desperdiciar los mejores años –Educación Infantil y primeros ciclos de Educación Primaria– sin intervenir.
Las alternativas como el diagnóstico clínico (Hoy et al., 1996), más allá de los criterios de discrepancia, son una vía adecuada.

El análisis de lo que pueda entenderse como *núcleo del problema* (por ejemplo para la lectura en el procesador fonológico: cfr., Frith, 1995) está permitiendo avanzar, pero ha de llegar al «núcleo del problema» de los diferentes tipos de DA, como las de escritura o matemáticas. E incluso, dentro de la lectura, habría que diferenciar los subtipos fonológicos, de los ortográficos, de los de comprensión. Y dentro de los de escritura, los referidos a problemas periféricos, de los léxicos, de los de planificación. O dentro de las DA de las matemáticas, las de base verbal (Rivera et al., 1998) frente a las de base no verbal. Y ello sin contemplar las supuestas DA en las habilidades sociales o en el «pensamiento racional o disracionalia», lo que complica sobremanera la cuestión. Análisis como el de los tres niveles de Uta Frith (1995), el biológico, el cognitivo-emocional y el conductual, en interacción entre sí y con el entorno, pueden ayudar en su comprensión, pero queda mucho camino que recorrer. Y de nuevo habría que resolver el papel de una inteligencia, por ejemplo la «inteligencia exitosa de Sternberg» y la discrepancia con el aprendizaje. Como resulta que cada tipo de inteligencia predice el rendimiento en un sentido diferente, la cuestión se complica más.

La posibilidad de explorar los *componentes nucleares* y *no nucleares* implicados en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, yendo más allá del CI (cociente intelectual) e incluso más allá de la inteligencia, puede ser una vía adecuada. Por ejemplo, si asumimos un enfoque teórico amplio en la psicología de la escritura, podemos identificar componentes cognitivos (nucleares y no nucleares), conductuales, intelectuales –por lo tanto también la inteligencia en sentido amplio como la «exitosa»–, metacognitivos, de personalidad y emocionales..., habría que evaluarlos e intervenir de forma consecuente y las discrepancias podrían ser diagnosticadas y tratadas de forma específica según el nivel de desarrollo y según el nivel de edad. En este sentido, análisis concretos del retraso lector como el de Spear-Swerling & Sternber (1994) basado en la evolución de los componentes de la lectura, o los de Carver y Clark (1998) desarrollando un sistema diagnóstico a partir de la validación de un modelo causal para la lectura, parecen vías adecuadas.

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN AL CRITERIO DE DISCREPANCIA

Respuesta a Protocolos Validados de Tratamiento

La consideración de que «el diagnóstico es inseparable de la remediación» ya procede de los orígenes del campo establecidos por Samuel Kirk en 1962 (Minskoff, 1998) y una ilustración de esta conexión está en la conceptualización de las DA desde la instrucción e intervención (García, 1997; 1999).

La propuesta de Berninger & Abbott (1994) iría en la línea de someter a protocolos validados de tratamiento a las personas con problemas en el aprendizaje y sólo si se produce un fracaso en estos programas de intervención hablaríamos de DA, en la misma línea de Fuchs & Fuchs (1998), por ejemplo. Y puesto que las DA podrían originarse de la interacción de las influencias genéticas y las influencias ambientales, habría que proceder al análisis de éstas en primer lugar. Así, podríamos hablar de cuatro tipos de influencias ambientales y por lo tanto de problemas en las *oportunidades de aprendizaje* (Berninger & Abbott, 1994, p. 166): (i) la preparación inadecuada de los profesores, sea en métodos instruccionales, o sea en la comprensión de los límites neuromaduraciones;

(ii) la escasez de recursos financieros para individualizar la educación; (iii) el fracaso en la diseminación de las investigaciones básicas; y (iv) la escasez de investigaciones adecuadas sobre métodos instruccionales alternativos. Una intervención de este tipo es todo un programa de investigación y de reforma del sistema educativo y de atención a las personas con DA.

En esta línea de «probar» mediante la intervención las adaptaciones y acomodaciones precisas, antes de pasar a la evaluación formal, se sitúan las directrices del National Joint Comitee of Learning Desabilities –NJCLD– (1998b).

Evaluación Clínica

La evaluación clínica completa es una alternativa al modelo de discrepancia de gran interés situado dentro del modelo clínico (Hoy et al., 1996). De la misma manera que se pueden establecer problemas a lo largo de un continuo en donde cualquier punto de corte es arbitrario, por ejemplo en la obesidad, y sabiendo que se trata de un problema grave que necesita intervención, independientemente de que se dé «discrepancia» o no, las DA debieran ser analizadas con la misma lógica, y basarse en el *continuum de bajo rendimiento* para valorar la gravedad del problema y de las necesidades de intervención más o menos intensiva y más o menos especializada, utilizando los conocimientos completos sobre la persona con problemas, sus puntos fuertes y débiles, y proceder al diagnóstico diferencial.

Como el foco es el bajo rendimiento, es hacia ese foco hacia el que habría que dirigir todos los esfuerzos de evaluación y de intervención, desarrollando estrategias más o menos generales o específicas de DA. Puede que haya estrategias en la planificación educativa válidas para todo tipo de trastorno y puede que no. Las estrategias, al servir a propósitos diversos y depender su eficacia también de quién las aplique, habrían de basarse en el conocimiento base de una persona y en la naturaleza dinámica del aprendizaje. Habría que desarrollar igualmente criterios claros para la intervención y acomodaciones necesarias, aplicables a niños, pero también a adultos y que puedan ser validadas ecológicamente.

Evaluación e intervención en el componente nuclear fonológico

Una vía de solución alternativa y esperanzada es la profundización en las «habilidades de rendimiento específicas de dominio y aptitudes correlacionadas con esas habilidades» (Fletcher et al., 1998). Entre éstas se sitúa el *componente nuclear fonológico.*

Las personas con retraso lector, se sitúen en el extremo discrepante o no, DA o BR, parecen presentar déficits en el procesador fonológico. Es evidente que las dificultades de aprendizaje pueden serlo no sólo de lectura, sino de escritura y matemáticas. Y dentro de la lectura, de decodificación o de comprensión. Como resulta que entre el 60 y el 80% de todos los casos de DA dan problemas de lectura (Lyon, G.R., 1995; Wong, 1996), esta solución afecta a la mayoría de las personas con DA, aunque hay que buscar alternativas viables para «todos» los casos y tipos de problemas de aprendizaje.

La alternativa es proponer una *evaluación e intervención precoces* en los precursores de la lectura –de igual modo habría que hacer con otros tipos de DA–, tales como las *dificultades en conciencia fonológica* y en *reconocimiento de la palabra* (Stanovich & Siegel, 1994). En este quehacer, la psicología cognitiva puede proporcionar luces al respecto (Perfetti, 1995; Swanson, 1993); desentrañando los procesos cognitivos como predictores del reconocimiento de la palabra y de la comprensión lectora –el otro gran componente de la lectura– (Swanson & Alexander, 1997). El uso de instrumentos de «*screening* cognitivo» (Scott et al., 1998a, b, c) es una ilustración

de por dónde se están encaminando los pasos en esta línea.

Por ejemplo, Scott et al., (1998a) con un *test de detección cognitiva en desarrollo* encuentran que las tareas que mejor clasifican a los alumnos en preescolar o anterior a preescolar, normales, con problemas de aprendizaje y con retraso mental moderado, fueron tres de las diez utilizadas: las de información-visual semántica, información-verbal semántica y ritmo para antes del preescolar y las dos primeras más las tareas de identificar la palabra rara para los de preescolar. Cuando se eliminó a los que tenían un CI superior a 115 de la muestra de DA, aumentó la precisión clasificatoria para este grupo. La eficacia, sensibilidad y especificidad que proporcionan tests de detección precoz como el propuesto parece de gran interés clasificatorio (Scott et al., 1998b, c) y para la *intervención,* aunque no se consiga la respuesta alternativa definitiva al criterio de discrepancia aptitud-logro.

El énfasis en el establecimiento de *programas instruccionales* de lectura en niños de riesgo mediante la instrucción explícita del *principio alfabético* es fundamental (Foorman et al., 1998; Stanovich & Siegel, 1994). Y llevar a cabo la *instrucción directa* desde los primeros momentos en que puedan sospecharse «riesgos» de dificultades de aprendizaje, aunque no puedan verificarse los criterios de las mismas (Foorman et al., 1998). Del mismo modo, se sugiere ocuparse de forma *preventiva* y con la identificación precoz de niños en riesgo de DA centrándose en los procesos fonológicos (Hurford et al., 1994a, b). El centrarse de forma precoz en el entrenamiento ya lo había postulado Samuel Kirk en los orígenes del campo al proporcionar las bases para el establecimiento de los programas Head Start (Mather, 1998).

Ackerman et al. (1995) encuentran en adolescentes pobres lectores con DA una bajada en los CI del WISC-III en comparación con la versión anterior (WISC-R), lo que abunda en los problemas que ocasiona el criterio de discrepancia aptitud-logro. Igualmente en otro estudio (Ackerman et al., 1996) no encuentran diferencias en el procesador fonológico entre los adolescentes pobres lectores con y sin DA (discrepantes vs., no discrepantes) que, en su mayoría, continúa siendo deficitario, aunque no se trata de un déficit de todo o nada, sino que se dan avances a lo largo de la escolaridad, aunque desgraciadamente, como muestran en su estudio, puede estancarse en la adolescencia. Se confirma una vez más, la importancia del déficit fonológico como elemento nuclear del bajo rendimiento en lectura, sea con o sin discrepancia, lo que muestra la inutilidad de pruebas de CI para la identificación de DA.

Puesto que ni el modelo de discrepancias CI-logro, ni el de discrepancias entre áreas curriculares es asumible y como alternativa a la definición «negativa», o de lo que no son las personas con DA, se postulan definiciones basadas en lo que son, como plantean Frederickson & Reason (1995; 1996), y como los procesos fonológicos son el núcleo generalmente admitido, que sea este foco el que se evalúe y entrene. Así, Frederickson & Reason (1995; 1996) desarrollan una Batería de Evaluación Fonológica con cinco subtests: de Aliteración; Conciencia de Rima; Velocidad de Denominación; Fluidez; Trabalenguas. Y la intervención habría de basarse, lógicamente, en este núcleo fonológico. El problema es que esto sirve para el retraso lector. Habría que identificar los componentes nucleares de las otras *habilidades de rendimiento específicas de dominio* (Fletcher et al., 1998).

Modelo Integrativo de Dificultades en Lectura

Una alternativa de gran interés es el uso de modelos evolutivos de aprendizaje de la lectura y sus dificultades, como el ya postulado por Samuel Kirk en 1940 (Bos & Vaughn, 1998), o el muy conocido de Uta

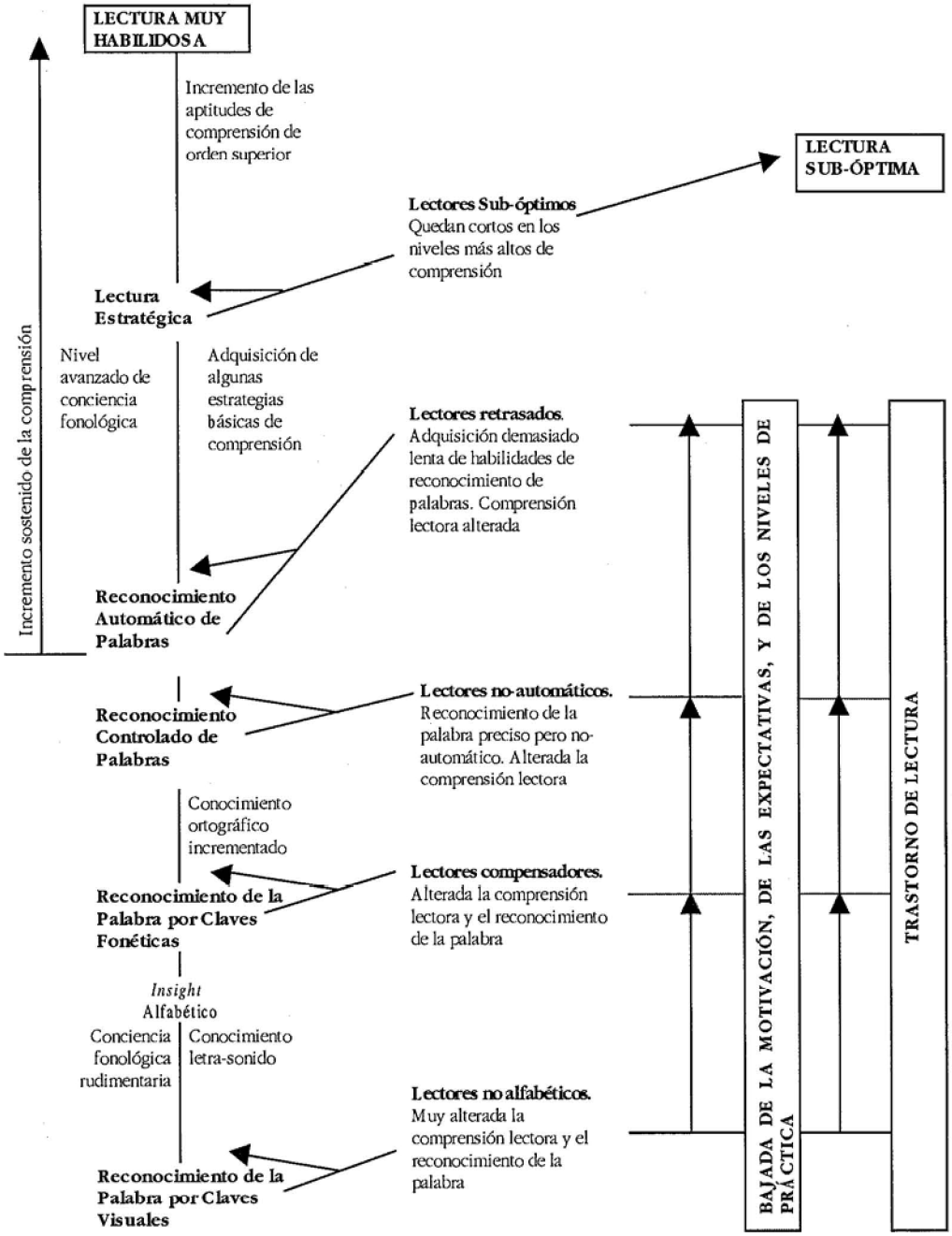
Frith de adquisición de la lectoescritura en tres etapas, la logográfica, la alfabética y la ortográfica (Rueda, 1995). Spear-Swerling & Sternberg (en prensa) proponen una alternativa al modelo de discrepancia basado en: (i) el conocimiento del *curso del desarrollo típico en un dominio dado* –p. ej., lectura o escritura–; (ii) el conocimiento del *perfil de habilidades cognitivas* en el dominio particular; y (iii) el conocimiento de las características intrínsecas del niño y cómo interaccionan con los factores del entorno y con la experiencia –educación– para producir un *resultado* dado.

Spear-Swerling & Sternberg (1994) representan un modelo teórico del trastorno de la lectura que integra los conocimientos y evidencias científicas de la psicología *cognitiva,* de la *lectura* y de la *educación* a lo largo de los años y de los niveles educativos. El modelo conecta el trastorno de lectura con la adquisición normal de la lectura proponiendo cuatro posibles perfiles o patrones de trastorno de lectura: (i) los lectores no alfabéticos; (ii) los lectores compensadores; (iii) los lectores no automáticos y (iv) los lectores retrasados en la adquisición del reconocimiento de la palabra. Igualmente, la evaluación e intervención están unidas permitiendo la toma de decisiones instruccionales por los profesores y maestros.

Características de diferentes dificultades de lectura (Adaptado de Spear-Swerling & Sternberg, 1994, p. 96)

CARACTERÍSTICAS				
Patrones	**Habilidades de reconocimiento de la palabra**	**Habilidades de lectura comprensiva**	**Uso de estrategias de comprensión**	**Trastornos de lectura**
No alfabético	Habilidades no fonéticas. Confía excesivamente en las claves visuales para reconocer las palabras	La comprensión lectora es muy baja dada la limitación de las habilidades de reconocimiento de la palabra	Ninguna	Sí
Compensatorio	Tiene habilidades fonéticas limitadas. Confía excesivamente en las aptitudes compensatorias, tales como el uso del contexto de la frase o el conocimiento visual de la palabra	Puede hacerlo bien con materiales fáciles. Tiene dificultad cuando la comprensión exige más dado que el reconocimiento de palabras consume demasiados recursos mentales	Ninguna	Sí
No automático	Tiene habilidades de decodificación, pero exigen esfuerzo, no son automáticas. Puede usar el contexto de la frase para la velocidad de reconocimiento de la palabra	Puede hacerlo bien con materiales fáciles. Tiene dificultad cuando la comprensión exige más dado que el reconocimiento de la palabra consume demasiados recursos mentales	Ninguna	Sí
Retrasado	Tiene reconocimiento automático de palabras, pero los retardos bastante detrás de su cohorte en la adquisición de estas habilidades	La comprensión alterada. No estaba «preparado» para la instrucción en comprensión en el momento del abandono	Uso de estrategias alterado	Sí
Sub-óptimo	Tiene habilidades automáticas de reconocimiento de la palabra	Carece de habilidades de comprensión de orden superior	Tiene al menos alguna estrategia básica, pero puede carecer de estrategias de alto nivel	No

Modelo de Trastorno de Lectura de Spear-Sternberg
(Adaptado de 1994, p. 92)



Características de las fases de adquisición de lectura normal (Adaptado de Spear-Swerling & Sternberg, 1994, p. 93)

Fases--->	1ª Claves visual	2ª Claves fonética	3ª. Controlada	4ª. Automática	5ª. Estratégica	6ª. Muy habilidosa
Características						
1ª Usa primariamente claves visuales en el reconocimiento de la palabra	X					
2ª Tiene conocimiento letra-sonido parcial o completo (--3ª --4ª--5ª--6ª)	X	X	X	X	X	X
2ª Tiene un nivel rudimentario de conciencia fonológica	X					
3ª Tiene un nivel relativamente avanzado de conciencia fonológica (--4ª--5ª--6ª)			X	X	X	X
2ª Ha conseguido un *insight* alfabético (--3ª--4ª--5ª--6ª)		X	X	X	X	X
2ª Utiliza sólo claves fonéticas parciales para reconocer las palabras		X				
1ª Confía excesivamente en el contexto para ayudarse o en la velocidad de reconocimiento de la palabra (--2ª--3ª)	X	X	X			
3ª Hace un uso completo de la información ortográfica para reconocer la palabra (--4ª--5ª--6ª)			X	X	X	X
3ª Ha adquirido habilidades de decodificación de la palabra completas (--4ª--5ª--6ª)			X	X	X	X
4ª Tiene habilidades automáticas de reconocimiento de la palabra (--5ª--6ª)				X	X	X
5ª Utiliza rutinariamente algunas estrategias para ayudarse en la comprensión (--6ª)					X	X
6ª Tiene aptitudes de comprensión de orden superior						X

Junto al modelo de trastornos de la lectura se desarrolla un modelo de adquisición normal de la lectura en seis fases, considerando de forma conjunta el reconocimiento de la palabra y la comprensión lectora: (1) Claves visuales; (2) Claves fonéticas; (3) Controlada; (4) Automática; (5) Estratégica; (6) Muy habilidosa. Las características de cada fase, que va integrando las conquistas anteriores pueden verse en el cuadro adjunto.

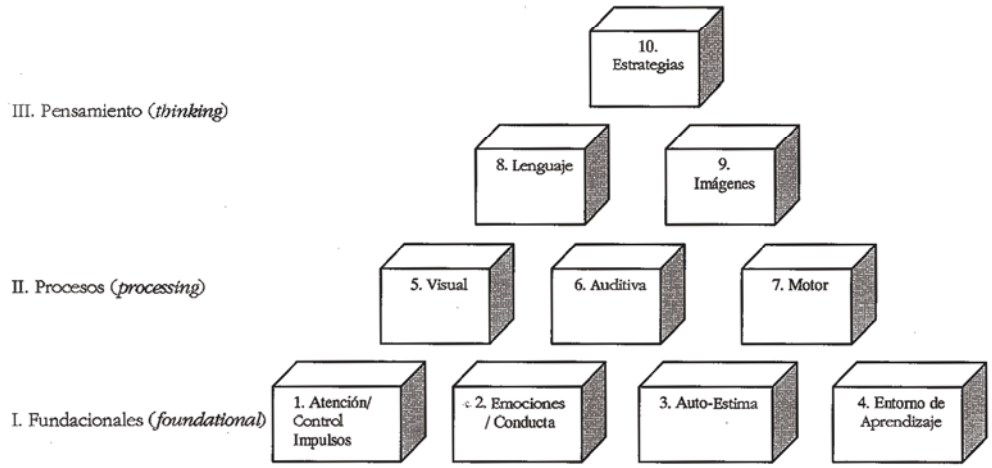
LOS BLOQUES DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE (*THE BUILDING BLOCKS OF LEARING*)

Goldstein y Mather (1998) desarrollan un modelo de evaluación e intervención para alumnos con bajo rendimiento –*under-achievinG*– académico de gran interés. Aunque está dirigido a padres, puede ser utilizado por los profesores y maestros y

por los profesionales, y desde luego ilustra de forma meridiana la necesidad de elaborar modelos y constructos teóricos con implicaciones instruccionales directas.

El modelo considera diez bloques de construcción o «ladrillos» de aprendizaje organizados en tres grupos que conjuntamente permiten construir una pirámide. Está claro que para cada tipo de aprendizaje unos «ladrillos» son más importantes que otros. Habría cuatro bloques *fundacionales,* básicos o «cimientos»: (1) el bloque de la atención y del control de impulso; (2) el bloque de las emociones y de la conducta; (3) el bloque de la autoestima y (4) el bloque del entorno de aprendizaje. Igualmente, los tres bloques de *procesos* son (5) el bloque visual, (6) el bloque auditivo y (7) el bloque motor. Y por último, habría tres bloques de *pensamiento,* (8) el bloque de lenguaje y (9) el bloque de imágenes y culminando la pirámide (10) el bloque de las estrategias.

Los Bloques de Construcción de Aprendizaje (The Building Blocks of Learning) (Adaptado a partir de Goldstein & Mather, 1998, p. 9)



Hoja de Registro Global del estado de los bloques de construcción de aprendizaje (Goldstein & Mather, 1998, p. 16)

LOS BLOQUES DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE		
Bloques de Construcción	**Sí**	**No**
1. Atención / Control de Impulsos	-	-
2. Emociones y Conducta	-	-
3. Auto-Estima	-	-
4. Entorno de Aprendizaje	-	-
5. Procesamiento Visual	-	-
6. Procesamiento Auditivo	-	-
7. Procesamiento Motor	-	-
8. Pensamiento con Lenguaje	-	-
9. Pensamiento con Imágenes	-	-
10. Pensamiento con Estrategias	-	-

El proceso de evaluación e intervención se basa en el análisis de cada uno de los diez bloques y en la intervención en relación con cada uno de los bloques deficitarios apoyándose en los bloques con buen nivel de desarrollo. Se proporciona todo un programa de evaluación e intervención detallado de un gran interés, al menos por la lógica que sigue.

Modelos de este tenor son claramente una alternativa viable y válida al modelo de discrepancia aptitud-logro y al modelo dual, puesto que pueden ser muchos los problemas que ocasionan bajo rendimiento académico, será analizándolos de forma sistemática como se podrán tomar medidas de intervención adecuadas.

Modelo de Validez del Tratamiento: Evaluación Centrada en el Currículum

Una alternativa de gran interés es la identificación de DA basada en la *validez del tratamiento* (Fuchs & Fuchs, 1998; Davis, Fuchs, Fuchs & Whinnery, 1995) y que sea éste la base de la toma de decisiones para considerar si una persona podemos incluirla como con DA o no. Las inconsistencias en la identificación, la poca fiabilidad de las diferentes puntuaciones, los problemas de aumento de presupuesto para dar atención a una masa cada vez mayor de personas con DA –problema de la super-representación y debate coste-beneficio de la EE–, además del fenómeno de la *desproporción* que consiste en la desigualdad y posibilidades de ser diagnosticado como con DA debido a (i) que están recibiendo una educación ordinaria muy pobre; (ii) que se les evalúa para la educación especial de forma inválida; o (iii) que están recibiendo una educación especial ineficaz que impide el progreso educativo. Ello ha llevado a la búsqueda de alternativas basadas en la *validez del tratamiento,* como el que proporciona el marco de la evaluación centrada en el currículum o *Curriculum-Based Measurement.*

El modelo se basa en *cuatro fases de evaluación.*

La *Fase I,* se centra en la *evaluación del entorno instruccional del aula* y si es suficientemente enriquecedor o no y si el aula concreta produce avances comparables a los de otras aulas del mismo centro, localidad, etc. En el caso de que se trate de un aula en que se da pocos progresos, la primera medida sería *intervenir a nivel de aula para fortalecer el entorno instruccional.* Si la clase proporciona progresos adecuados a los alumnos, habría que pasar a la fase II.

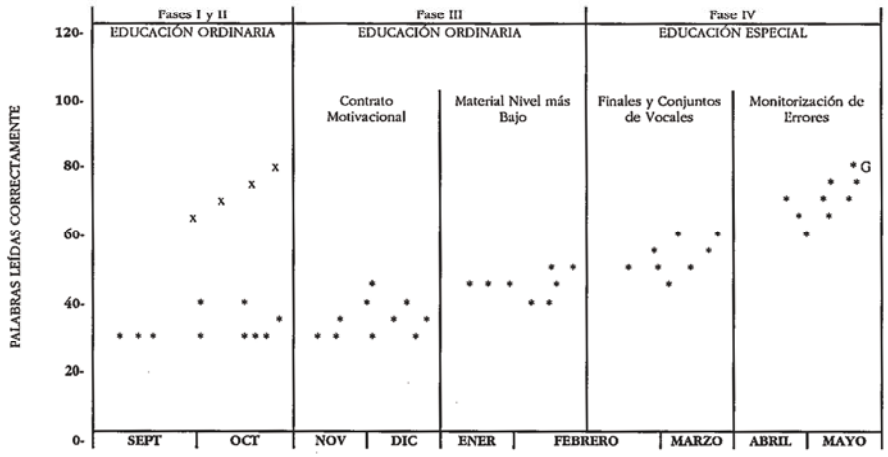
La *Fase II, de evaluación,* permite la comparación de los *niveles de ejecución y tasas de mejora individuales del alumno.* Si se observa una *discrepancia dual,* es decir, que en comparación con los compañeros el *nivel de rendimientos* y *la tasa de mejora* son significativamente más bajos, se pasaría a la fase III.

La *Fase III, de evaluación,* permite extraer datos que posibiliten (i) la mejora instruccional en el aula ordinaria, y (ii) la conclusión de si el aula ordinaria sin adaptaciones es capaz de generar un entorno de aprendizaje suficiente. Cuando estas actuaciones remediadoras no dan resultado, se pasaría a intervenciones en educación especial que complementen el entorno educativo ordinario. Cuando esto ocurre, y antes de considerar a un alumno como con DA, se procede con la siguiente fase.

La Fase IV, de evaluación, consiste en la *valoración de la eficacia de la educación especial.* Si no es posible verificar la eficacia de la educación especial, no hay argumentos para considerar a un alumno como con DA o sacarlo del entorno instruccional ordinario –aula ordinaria–. Esta fase es la más discutible y aseguran Fuchs & Fuchs (1998) que requiere elaboración.

En el gráfico adjunto se ilustra el proceso de evaluación para un caso, de las fases I a la IV. Como puede observarse, los avances significativos sólo se dan en educación especial, a pesar de la doble discrepancia (fase II) y de las modificaciones introducidas en el aula ordinaria (fase III).

Grafico de un CBM individual, desde la Fase I a la IV con los datos de la evaluación (Adaptado a partir de Fuchs & Funchs, 1998, p. 206)



Claves:
x—x Compañeros del Aula Ordinaria
--- Alumnos con retraso lector (en este caso con DA)

- Para que el proceso de toma de decisiones en cuatro fases de la evaluación centrada en el currículum evidencie la necesidad de educación especial, el sistema de evaluación ha de demostrar que (Fuchs & Fuchs, 1998):
- el aula ordinaria proporciona avances adecuados para la mayoría de los alumnos con lo que se trata de un entorno instruccional optimizador;
- la discrepancia dual es significativa en el *rendimiento* y en los *avances* del alumno objeto de estudio en comparación con sus compañeros de clase;
- ni el rendimiento ni los progresos—doble discrepancia– se adecuan al de los compañeros a pesar de las modificaciones y adaptaciones introducidas;
- al introducir educación especial se da una mejoría significativa en el rendimiento y en los progresos del alumno objeto de la evaluación.

Este sistema, para verificar esos cuatro elementos –fases–, habría de ser válido para cuatro propósitos que los cumpliría la evaluación centrada en el currículum:

- Ser capaz de modelar el progreso académico.
- Ser capaz de diferenciar entre la instrucción ineficaz y el aprendizaje individual inadecuado.

- Ser capaz de informar la planificación instruccional.
- Ser capaz de evaluar la eficacia del tratamiento.

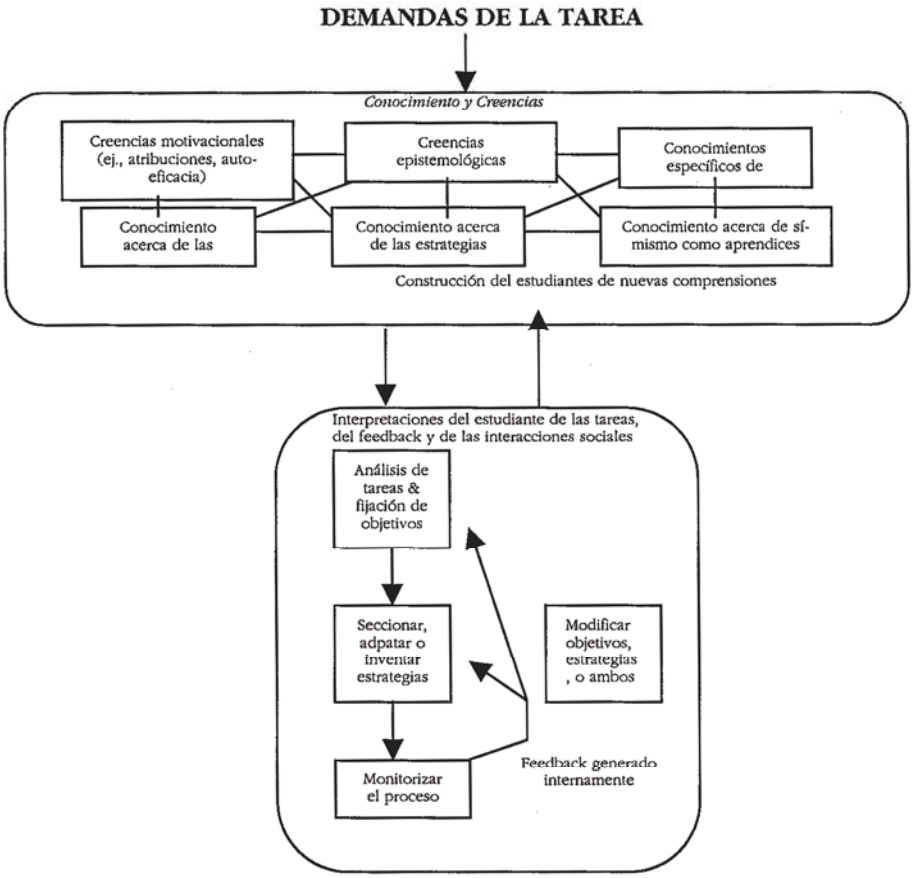
Fuchs & Fuchs (1998) han desarrollado un software específico que va cumpliendo todas estas funciones y fases (Davis et al., 1995).

Habría que tener ciertas precauciones (Fuchs & Fuchs, 1998). Por ejemplo, no se contemplan los componentes biomédicos o intelectuales o cognitivos; o la posibilidad de que existan otros trastornos solapados lo que exigiría en la fase IV evaluaciones adicionales para la planificación instruccional –problemas de conducta o atencionales o de lenguaje–; o la conciencia de que la CBM ha sido desarrollada para la lectoescritura y las matemáticas pero no para otras áreas. La incorporación de equipos multidisciplinarios, la consideración de una evaluación comprehensiva y la toma de decisiones en equipo junto con otros modelos de evaluación, pueden asegurar una mayor validez y rigor.

La evaluación centrada en el currículum (cfr., p. ej., Hargis, 1995) hace referencia a un conjunto de métodos que recogen indicadores de la competencia y progreso académicos, intentando acoplar la forma concreta como el alumno aprende con la implementación cotidiana del currículum. Se trataría de que los maestros y profesores lo puedan utilizar de forma habitual y eficiente, extrayendo información relevante y significativa para la mejora del currículum y del aprendizaje de los alumnos, permitiendo irse respondiendo a la cuestión de si el programa es eficaz en hacer progresar a los alumnos académicamente y permitirles ir mejorando la planificación de la instrucción. Algunos conceptos son de gran interés, como por ejemplo el nivel de confortabilidad o el nivel de frustración. El *nivel de confortabilidad* hace referencia a aquel en que el alumno avanza y aprende adecuadamente, con lo que el acoplamiento entre la tarea y el nivel de aprendizaje es máximo. Por ejemplo, en el caso de la comprensión lectora, el que se den en torno al 4% de palabras desconocidas permite una comprensión completa del texto y de forma confortable que va produciendo avances en los conocimientos. El *nivel de frustración* se refiere a un acoplamiento inadecuado entre la tarea y el aprendizaje del alumno por exceso de la dificultad de la tarea. Por ejemplo, en el caso de la comprensión lectora, un nivel a partir del 7% de palabras desconocidas puede producir que el alumno no comprenda el texto, se sienta «frustrado» y no produzca ningún avance en sus conocimientos ni aprendizaje. El encontrar el nivel de confortabilidad en cada tarea –de lectoescritura y matemáticas– sería el objetivo permanente de la evaluación basada en el currículum, logrando un acoplamiento entre la tarea y el aprendizaje del alumno, que sea motivante proporcionándole avances, pero que no sea frustrante. Estos niveles son individuales, y exigen una adaptación de las tareas de forma personalizada. Dentro de los enfoques más estrictos, se niega incluso cualquier otro sistema de evaluación de las capacidades o rendimiento, incluso los basados en componentes teóricos puesto que no se dirigen de forma específica a la obtención de información relevante del alumno que sería en qué medida hay acoplamiento entre las tareas y actividades y el rendimiento y progreso del alumno concreto, es decir, sólo interesa la evaluación que se focaliza en el currículum (Hargis, 1995). Está claro, como puede observarse, que se trata de una alternativa viable y válida, validez de tratamiento, al modelo de discrepancia para la identificación de alumnos con DA.

En esta misma línea se desarrollan muchas aplicaciones, como la evaluación de la escritura relevante para la instrucción mediante un sistema de evaluación formativa (*Classroom-Based Assessment of Writing*, Isaacson, 1999) o la evaluación de habilidades lectoras (*Curriculum-Based Assessment of Reading Skills*, Peverly & Kitzen, 1998). La evaluación será relevante

Modelo de aprendizaje auto-regulado (Butler, 1998b, p. 163)



para la instrucción si se centra en los resultados de aprendizaje prioritarios y conectada con actividades instruccionales significativas (Isaackson, 1999).

El *concepto de adaptaciones previas* de McGuire (1998), como una alternativa más al modelo de discrepancia aptitud-logro, podría situarse a lo largo de este proceso de toma de decisiones de cuatro fases basado en la evaluación centrada en el currículum.

PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE AUTO-REGULADO

Una alternativa real desde la validez de la intervención al modelo de discrepancia, y con jóvenes y adultos, proviene *de los estudios instruccionales* como los desarrollados por Bernice Wong y colaboradores (Wong, 1997; 1998; et al., 1996; 1997), en torno a la escritura de adolescentes con DA. Ver también González-Pienda y colaboradores (1998; Núñez & González-Pienda, 1994).

Se sabe que los *aprendices eficaces* se auto-regulan, analizando adecuadamente los requerimientos de la tarea, proponiéndose objetivos de aprendizaje productivos, seleccionando, adaptando o incluso inventando estrategias para alcanzar los objetivos, para controlar el progreso y las emociones negativas, proporcionando motivación y ajustando de forma ajustada los enfoques estratégicos para culminar de forma exitosa. Es justo lo contrario

que harían las personas con DA (Swanson, 1993). Puede que le dediquen mucho tiempo y esfuerzo para intentar aprender, pero lo hacen de forma ineficaz (Butler, 1998a).

Una discípula de excepción, Deborah L. Butler (1998a, b, 1999) desarrolla el enfoque del *Aprendizaje Estratégico del Contenido (Strategic Content Learning: SCL)* (cfr., figura) para la promoción de la auto-regulación. Se trata de alumnos con DA adultos o en entornos universitarios, en estudios de caso único en profundidad, con edades que van de los 19 a los 48 años. Los alumnos, a los que se les proporcionó el SCL con tutoría individualizada, mejoran significativamente en el conocimiento metacognitivo acerca (i) de los procesos clave de auto-regulación; (ii) las percepciones de eficacia específica de la tarea, (iii) los patrones atribucionales; (iv) la ejecución en las tareas; y (v) los enfoques estratégicos hacia la tarea. Además, fueron capaces de transferir los enfoques estratégicos a través de los contextos y las tareas.

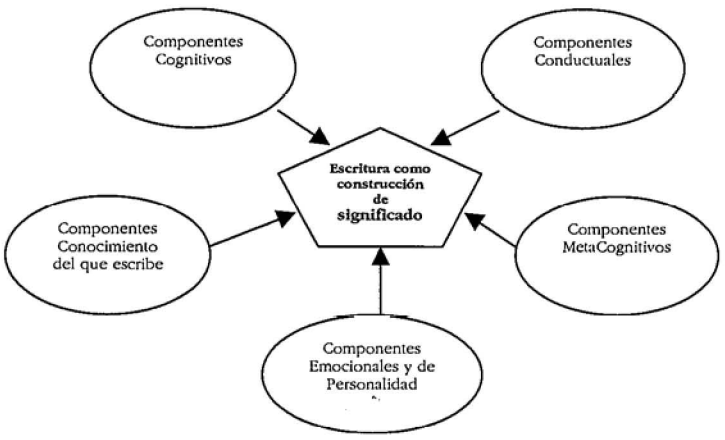
Una revisión actual (Butler, 1999) encuentra evidencias de que los alumnos adultos con DA muestran ineficiencia en el aprendizaje derivado de la ineficacia de la auto-regulación. La ejecución exitosa de estos estudiantes es muchas veces reducida por la presencia combinada de (i) un conocimiento metacognitivo impreciso, (ii) creencias motivacionales negativas; (iii) emociones intrusivas como frustración y ansiedad y (iv) falta de procesamiento auto-regulado.

Modelo de Componentes Nucleares y no Nucleares de la Escritura

Con el fin de buscar alternativas de evaluación e intervención en el campo de las DA y que también resuelva la inconsistencia y falta de validez del modelo de discrepancia, se ha desarrollado un modelo teórico amplio basado en la psicología de la escritura como *construcción de significado,* que dé cuenta de los componentes nucleares y no nucleares que participan e inciden en la escritura (García, 1999a, b).

Este modelo, que representa un programa de investigación a largo plazo, ha culminado ya varios estadios en su validación. Por ejemplo, durante 1996, 1997 y 1998 se desarrolló una investigación financiada por el CIDE-MEC aplicándose a una muestra amplia de 213 alumnos con dificultades de aprendizaje –de 19 centros educativos diferentes– y a otra de 311 alumnos sin DA desde segundo

Componentes y procesos de la escritura como construcción de significado



Marco teórico del enfoque psicológico de la escritura como construcción de significado: componentes y procesos

<table>
<tr><th colspan="3">COMPONENTES COGNITIVOS</th><th>COMPONENTES CONDUCTUALES</th><th colspan="2">COMPONENTES INTELECTUALES Y CONOCIMIENTO DEL QUE ESCRIBE</th></tr>
<tr><td colspan="3">Procesos nucleares</td><td rowspan="5">Sistemas sensoriomotores</td><td colspan="2">1. Tácito (memoria implícita)
2. Explícito (memoria explícita)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">1.Recogida</td><td>• Búsqueda</td><td colspan="2">Conceptual</td></tr>
<tr><td>• Lectura</td><td>1. Declarativo</td><td>• Conceptos</td></tr>
<tr><td>• Escuchar</td><td>• Episódico</td><td>• Marcos</td></tr>
<tr><td>• Experiencias</td><td>• Semántico</td><td>• Guiones</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>2. Procedimental</td><td>• Lenguaje</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2.Planificación</td><td>• Generación</td><td rowspan="3">Producción del discurso</td><td>• Sensoriomotor</td><td>• Tema</td></tr>
<tr><td>• Organización</td><td>• Cognitivo</td><td>• Audiencia</td></tr>
<tr><td>• Establecimiento objetivos</td><td rowspan="2">I. Conocimiento del contenido</td><td>• C. Dominio</td></tr>
<tr><td rowspan="3">3.Traducción</td><td>• Semántica</td><td rowspan="3">1. Formulación del discurso</td><td>• C. Disciplina</td></tr>
<tr><td>• Sintáctica</td><td>(X) Conocimiento de la palabra</td><td></td></tr>
<tr><td>• Pragmática</td><td rowspan="3">II. Conocimiento del discurso</td><td>• C. Sintáctico</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4.Revisión</td><td>• Leer</td><td rowspan="2">2. Realización conductual</td><td>• C. Estructura texto</td></tr>
<tr><td>• Edición</td><td>Sociocultural</td><td>• C. Retórico</td></tr>
<tr><td colspan="3">Otros procesos cognitivos</td><td rowspan="3">3. Monotorización de la producción escrita</td><td>1.Declarativo</td><td>• Entorno social</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2"></td><td>• Episódico</td><td>• Contexto cultural</td></tr>
<tr><td>2.Procedimental</td><td>• Factores pragmáticos</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Memoria a corto plazo</td><td>• Esquema de la frase</td><td rowspan="12"></td><td>• Sensoriomotor</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>• Esquema del parágrafo</td><td>• Cognitivo</td></tr>
<tr><td>• Esquema del documento</td><td colspan="2">Metacognitivo</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Tarea del entorno (componente)</td><td>• Escritura solicitada</td><td>1.Declarativo</td><td>• Autoconocimiento</td></tr>
<tr><td>• Recursos y limitaciones</td><td>• Episódico</td><td>• Autorregulación</td></tr>
<tr><td>• Textos producidos</td><td>• Semántico</td><td>• Autoeficacia</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Atención</td><td>• Tiempo de procesamiento</td><td>2.Procedimental</td><td>• C. Tarea</td></tr>
<tr><td>• Esfuerzo cognitivo</td><td>• Sensoriomotor</td><td>• C. Estratégico</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Memoria a largo plazo</td><td>• Procedimental</td><td rowspan="3">• Cognitivo</td><td>• Conciencia ingüística</td></tr>
<tr><td>• Semántica</td><td>• Conciencia metacognitiva</td></tr>
<tr><td>• Episódica</td><td>• Explícito</td></tr>
<tr><td>Paso MLP a MCP</td><td>• Conocimiento dicho</td><td colspan="2" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Interacción MLP y MCP</td><td>• Transformación conocimiento</td></tr>
</table>

Marco teórico del enfoque psicológico de la escritura como construcción de significado: componentes y procesos (cont.)

COMPONENTES COGNITIVOS		**COMPONENTES INTELECTUALES Y CONOCIMIENTO DEL QUE ESCRIBE**	
Procedimientos		Afecto	
C. Personas		Personalidad	
C. Tarea		Inteligencia	
C. Estrategia		1. Componencial	• Metacomponentes
Autorregulación	• Establ. Objetivos		• Componentes ejecución
	• Autoinstrucciones		• C. Adquisición
	• Automonitorización		• C. Retención
	• Autoevaluación		• C. Transfer
	• Autorrefuerzo		
Creencias motivacionales	• Asociadas tarea	2. Contextual	
Autodeterminación	• C. Sí mismo	3. Experiencial	
	• Valor sí mismo		
Síntesis discursiva		Motivación	• Logro
Ciclo de la cognición			• Necesidad escribir
			• Intrínseca
			• Extrínseca
Transformación conocimiento en escritura	• Esquemas mentales dirigen	Estilos cognitivos	• Independencia campo
	• Exploración entorno		• Apertura categorización
	• Modificación ambos		• Reflexividad
Cognición situada			• Autogobierno mental
Conducta discursiva	• Escritura: comunicación		• Globalización
	• Escritura: social		• Legislativo
	• Escritura: comunicación		• Ejecutivo
	• Escritura: social		• Judicial
Sistema narrativo humano	• Conciencia construye	Ansiedad	• Nivel activación escritura
	• Estructura narrativa conciencia		• Apertura
	• Coherencia, secuencia y causalidad		• Confianza
			• Entusiasmo
			• Bloqueo
			• Aprehensión
			• Flujo creativo

de Educación Primaria hasta la ESO –de 38 centros educativos distintos–, en que se implementaron tareas para evaluar diversos procesos cognitivos de la escritura, los de planificación, los sintácticos, los léxicos, y los motores. Además del WISC-R, el TALE y el cuestionario DSM-IV para profesores, sobre TDAH. Los resultados, utilizando dife-

rentes criterios de discrepancia, como la edad, el CI, etc., no permiten extraer datos claros de su utilidad. En cambio, la evaluación de los procesos cognitivos proporciona los elementos de mayor interés.

Igualmente, en una investigación en desarrollo, financiada por la JCyL para 1999 se han aplicado las tareas de evaluación de los procesos de planificación de la escritura –descripción, narración, redacción e integración– más la evaluación de las actitudes hacia la escritura, la autoeficacia hacia la escritura y la reflexividad-impulsividad hacia la escritura, con instrumentos construidos ad hoc en que la escritura participa siempre, se ha aplicado de forma colectiva a una muestra muy amplia de cerca de 1.700 alumnos, normales y con posibles problemas de aprendizaje, en decenas de centros de León, Asturias, Extremadura, etc., desde 3º hasta la ESO. Además del cuestionario del profesor DSM-IV sobre problemas de atención, hiperactividad e impulsividad. Aunque los datos se están analizando en este momento, parece que apoyan la validez de un planteamiento alternativo de este tipo, basado en componentes, frente al modelo de discrepancia, para comprender la escritura y sus dificultades. Como resulta que la escritura exige un esfuerzo cognitivo enorme –componente atencional–, no es extraño que en general, incluso entre los niños normales, las actitudes hacia la escritura no sea muy positivas. Si a ello añadimos el que no sea un foco prioritario a lo largo del currículum, podremos darnos una idea de cómo estas dificultades de la escritura se ven abonadas por una falta de estímulo a lo largo del currículum.

Modelos de Componentes de la Lectura

Reconocimiento de la palabra y comprensión de Aaron

Aaron (1997), ante la carencia de validez de las dos premisas en que se basa el modelo de discrepancia aptitud-logro, (i) la no diferenciación del bajo rendimiento con o sin DA en relación con la etiología, la distribución estadística, el pronóstico educativo o los procesos cognitivos en la base de la lectura –no son diferentes cualitativamente el BR y las DA–; y (ii) la no respuesta diferencial a estrategias instruccionales de remediación con el añadido negativo de la reducción del efecto Mateo en los que reciben tratamientos segregados. Propone la alternativa de un Modelo de Componentes de la Lectura basándose en dos. Por una parte el reconocimiento de la palabra y por otra la comprensión.

El abandono del modelo de discrepancia es la consecuencia lógica y su sustitución por el Modelo Componencial de la Lectura, lo que llevaría a la desaparición del concepto de DA, que formaría parte de la «historia de la ciencia» en palabras de Spear-Swerling & Sternberg, no pareciendo válida la distinción de las personas con bajo rendimiento con vs., sin DA (Aaron, 1997). El que no sea válida la distinción entre BR y DA, o que no se dé una situación de todo o nada, no significa que no existan graves problemas de aprendizaje en muchas personas –el caso de la obesidad es palpable, pues se da en un continuo y cualquier criterio de corte no deja de ser arbitrario– y que sea precisa la evaluación e intervención rigurosa, como la que se propone en los modelos componenciales, o en los basados en el desarrollo de dominio (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), aprovechando los recursos actuales y los que proporcionen en el futuro para dar respuesta a *todos los alumnos*.

Modelo Causal de rendimiento en lectura de Carver

Carver y Clark (1998) proponen un nuevo sistema diagnóstico reemplazando la medición de la comprensión verbal por la de la inteligencia en las definiciones de dificulta-

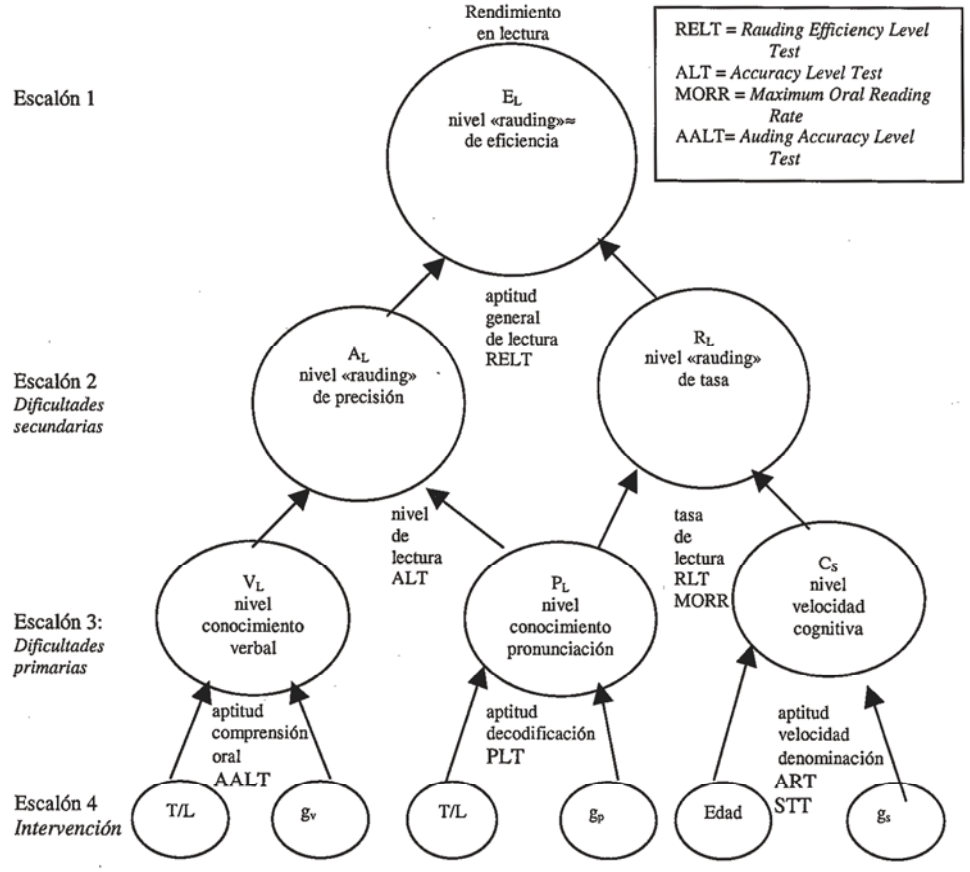
Esquema del Modelo de Componentes de la Lectura de Aaron (Elaboración propia a partir de Aaron, 1997; explicación en el texto)

Componentes	Subcomponentes	Significado	Instrucción	Tareas
I. RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA	1. Descodificación *(decoding skills)* (necesario pero no suficiente)	Conversión grafema a fonema	«aprender a leer» (--1º...) (instrucción basada en el código)	1. Conciencia fonológica - oral - escrita
				2. No palabras
				3. Palabras regulares e irregulares
				4. Deletreo
	2. Reconocimiento visual de la palabra	Imagen global de la palabra	*«leer para aprender»* (--> dominio: 4º)	1. Exposición a lo escrito
				2. Memoria ortográfica
II. COMPRENSIÓN		Captación significado. Conexión conocimientos previos. Extracción inferencias, etc.	«instrucción estratégica cognitiva» «auto-instrucción» «auto-monitorización» «enseñanza recíproca», etc.	1. Conciencia del propósito de la lectura
				2. Sensibilidad a la gramática de la historia
				3. Activación del esquema relevante
				4. Mapas de la historia
				5. Construcción de imágenes mentales de lo que está leyéndose
				6. Generar preguntas y predecir siguientes sucesos en el texto
				7. Resumir lo leído
				8. Combinación de estrategias

des de lectura, desarrollando una teoría de la comprensión verbal y de la lectura *(auding and reading: «rauding» theory)* en un modelo causal del rendimiento en lectura, concretada en tareas y pruebas computarizadas (Computer Assisted Reading Diagnosis: CARD). El sistema diagnóstico de «lectura y comprensión verbal» *-rauding system-* diagnostica dificultades en la comprensión verbal, en la decodificación, y en velocidad de denominación para explicar las dificultades de precisión y la tasa de desempeño en niños y adultos pobres lectores. Carver & Clark (1998) proponen (i) descartar a la inteligencia general, a la inteligencia fluida o al CI como *medidas de potencial* ni para diagnosticar *dificultades en lectura;* (ii) el descartar también a la comprensión verbal como medida de potencial; (iii) e incluir para la medida de potencial la aptitud de conocimiento verbal, la aptitud de pronunciación y la aptitud de velocidad cognitiva; (iv) y el uso del nuevo sistema diagnóstico en sustitución de los sistemas diagnósticos de disléxicos, hiperléxicos y pobres lectores de variedad jardín.

La lógica del modelo causal podría ser extendida a otras áreas académicas como las matemáticas y la escritura, dada su coherencia y rigor. Lo que ocurre que en el ámbito de la lectura el nivel de conocimientos específicos es mucho mayor.

Modelo Causal del Rendimiento en Lectura (Adaptado a partir de Carver & Clark, 1998, p. 456; explicación en el texto)



El modelo determina cuatro escalones organizados jerárquicamente para la conquista del logro en lectura.

El sistema es más eficaz sobre todo en los alumnos de grados medios y adultos, sean «pobres lectores» o «muy pobres lectores». Un «pobre lector» es aquel que obtiene un nivel de eficiencia entre 1 y 2 unidades equivalentes de nivel *–grade-equivalent units–* por debajo del grado-equivalente de edad. Un «lector muy pobre» obtendría en su nivel de eficiencia al menos dos unidades equivalentes de nivel por debajo del grado-equivalente de edad. Si el nivel de eficiencia está al nivel o por encima del grado-equivalente de edad, no se considera problema.

En el escalón 1 estaría el *nivel de eficiencia (E_L)* o el mayor nivel de dificultad de un texto (DL) que una persona puede comprender con precisión (64% o más) cuando el material se presenta a una tasa similar en unidades equivalentes de nivel *(R_L= D_L)*. Desde esta perspectiva, en círculos se ubican los constructos teóricos y debajo sus equivalentes tradicionales junto

con las iniciales de los subtests desarrollados para su medición. Sería posible la identificación de hasta *cinco posibles dificultades –disabilities–*, dos que serían secundarias en el escalón 2 y tres primarias en el escalón 3.

Podríamos decir que las causas próximas, en el escalón 1, de unos *resultados bajos en lectura –rauding efficiency level (E_L)–* pueden estar, en el escalón 2 o dificultades secundarias, bien en un *nivel bajo de lectura –rauding accuracy level (A_L)–*, bien en una *tasa baja de lectura -rauding rate level (R_L)-*, bien en ambos a la vez.

Igualmente, las causas próximas, en el escalón 3 o dificultades primarias, del *nivel bajo de lectura (A_L)* pueden estar bien en una *aptitud de comprensión verbal baja –verbal knowledge level (V_L)–*, bien en una aptitud de decodificación baja *–pronunciation knowledge level (P_L)–* bien en ambas a la vez.

Del mismo modo, la *tasa baja de lectura (R_L)*, tiene como causas próximas, en el escalón 3 o dificultades primarias, bien la *aptitud de decodificación (PL)*, bien la *aptitud de velocidad cognitiva en la denominación –cognitive speed level (C_S)–*, bien en ambas.

Las causas próximas de *VL, PL y CS* están en el escalón 4 o de la *intervención*. Para el *nivel verbal* son las *experiencias de aprendizaje y enseñanza (teaching& learning experiences: T/L)* y la *aptitud de conocimiento verbal (g_v)*. Las causas próximas del *nivel de pronunciación* está igualmente en *T/L* y en la aptitud de conocimiento de pronunciación (g_p). Por último, las causas próximas del *nivel de velocidad cognitiva* está en la edad *–factor madurativo–* y en la *aptitud de velocidad cognitiva (g_c)*. A este nivel se podría actuar de forma instruccional, enriqueciendo las experiencias de enseñanza y aprendizaje, en función también de las tres aptitudes primarias, la verbal, de pronunciación o de velocidad cognitiva, e incidiendo de forma causal directa en el escalón 3, y en concreto en la *comprensión verbal y en la decodificación*.

El bajo rendimiento en lectura puede, pues ser originado por diferentes causas, explicables sucesivamente por déficits en los escalones 2, 3 y 4 y dar lugar a cinco tipos de dificultades: en el nivel de lectura y en la tasa de lectura o en ambas, y en la aptitud de *comprensión verbal*, de decodificación o de velocidad de denominación o en dos de ellas o en las tres. Está claro, las experiencias de enseñanza y aprendizaje inciden directamente en la comprensión verbal y en la decodificación, siendo los factores madurativos los que más determinan el nivel de velocidad cognitiva.

Aunque este modelo necesita ser validado en diferentes ámbitos, con niños más pequeños, en otros entornos culturales, e incluso necesita ajustes para incluir otras aptitudes y componentes, utiliza una lógica nunca antes utilizada en la historia de las dificultades de lectura y merece la pena ser explorada en otros dominios específicos.

Operacionalización de la definición consensuada del NJCLD

La ya clásica definición consensuada del NJCLD se basaba en cinco constructos:

- Las DA son heterogéneas, inter e intra individualmente.
- Las DA implican dificultades significativas en la adquisición y uso de la comprensión, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y/o las habilidades matemáticas.
- Las DA son intrínsecas al individuo.
- Las DA pueden ocurrir de forma concomitante con otros trastornos que constituyen por sí mismos una DA.
- Las DA no están originadas por influencias extrínsecas.

Ante los problemas originados para su aplicación, el NJCLD (1998b) en la última propuesta recomienda el uso de un sistema en cuatro pasos como forma de operacionalizar la definición para diagnosticar una DA e intervenir en consecuencia proporcionando educación especial y otros servicios relacionados.

En cada uno de los pasos, se hace una descripción del mismo, se analiza el propósito, las cuestiones clave que han de responderse, el proceso a seguir, las alternativas de toma de decisiones y una síntesis del mismo. En este proceso se admite el que pueda haber DA con o sin discrepancia aptitud-logro:

> Considerar toda la evidencia, incluyendo los datos cualitativos y las diferencias intra-individuales dentro de los puntos fuertes y débiles del aprendiz. Las *discrepancias aptitud cognitiva/rendimiento* deben de usarse con precaución porque una DA puede existir cuando no hay discrepancia numérica. Tales comparaciones pueden ayudar en el diagnóstico del proceso. Los diagnosticadores cuidadosos examinan toda la información y reconocen los factores del desarrollo, incluyendo la edad y la experiencia académica, en la determinación del valor de tales discrepancias (NJCLD, 1998b, pp. 190-191; cursiva mía).

El primer paso supone la *descripción de los problemas de aprendizaje antes de la derivación para la evaluación formal,* que consiste básicamente en un proceso de apoyo y de solución de problemas, como una especie de evaluación informal y de intervención inicial en el contexto del aula y con los recursos ordinarios del sistema.

El segundo paso es la *identificación de individuos como teniendo DA.* Este paso diagnóstico e identificatorio debiera ocurrir una sola vez en la vida de una persona –habitualmente–.

El tercer paso, consiste en la *determinación de la elección para educación especial y servicios relacionados.* Esta determinación puede hacerse muchas veces a lo largo de la vida de una persona con DA.

El cuarto paso implica la *conexión –bridge– de la evaluación con las acomodaciones e instrucción especializada.* Es decir, el desarrollo del plan concreto de intervención, p. ej., el PDI –*Individualized Education Plan:* IEP– en un proceso colaborativo[4], como todos los cuatro pasos.

Esta operacionalización supone un avance, ya que el concepto de discrepancia no es un requisito obligatorio, sino lo obligatorio es el que se den *dificultades significativas,* aunque la presencia de las mismas ha de ser considerada lo que en la práctica puede ser un dato importante en la toma de decisiones. El basarse en una primera fase de evaluación formal y de introducción de adaptaciones y búsqueda de soluciones, supone una aproximación a los modelos basados en la validez del tratamiento, pero puesto que se trata de una «proclama» de muchas organizaciones –lo firman 9 organizaciones– no desciende a modelos concretos, que al nivel en que estamos haciendo la reflexión es exigible, como pueden ser las propuestas de la CBM u otras que hemos ido delineando.

AGENDA ESPAÑOLA PARA EL CAMPO DE LAS DA

Es necesario la elaboración de una agenda específica de actuaciones y de investigación aplicada en nuestro país en el campo que proporcione una clarificación terminológica, fomente intercambio de investigaciones, promueva iniciativas y contribuya a la formación de profesionales, profesores y público en general, incluidas las Administraciones públicas. Lo importante es la importancia del tema en la creación de servicios educativos y de toda índole para estas personas.

CONCLUSIONES

Se han de primar las alternativas que enfatizan la conexión entre evaluación e inter-

(4) Para ver cómo se puede desarrollar un proceso colaborativo de esta naturaleza cfr., REID et al. (1999).

vención en un proceso continuo y mutuamente apoyado:

[...] estos *enfoques de evaluación e intervención permiten crear lazos más estrechos entre ciencia, política, y prácticas educativas cotidianas* que han estado prácticamente ausentes para los niños con DA.» (Fletcher et al., 1998, p. 201) [cursiva mía].

Entre las alternativas de interés están los modelos de componentes, como los de lectura (Aaron, 1997; Carver y Clark, 1998; Spear-Swerling & Sternberg, 1994), de escritura (García, 1999a, b), o de matemáticas (Aaron, 1997). Además de otros modelos más generales que abordan el bajo rendimiento (Goldstein & Mather, 1998). El ubicar estas alternativas directamente relacionadas con la instrucción o intervención es irrenunciable, como el caso de la evaluación centrada en el currículum (Fuchs y Fuchs, 1998) o la operacionalización de la definición consensuada, en la primera fase comentada otra vez por el NJCLD (1998b).

Pocos dudan en este momento, de que *todos los alumnos con bajos rendimientos* precisan diferentes tipos de ayuda. El basar la decisión de proporcionársela o no en el criterio de discrepancia no es asumible, puesto que usemos la medida que sea o la fórmula o el criterio específico que sea, va a dar lugar a una *selección de alumnos diferente*. Lo más pertinente es iniciar la intervención de forma precoz y que sea esta intervención la que valide la propia selección, asegurándonos que todos los alumnos con bajos rendimientos reciben ayuda de forma preventiva y más eficaz.

El problema básico de qué entendemos por DA sigue sin resolverse en nuestro ámbito, y puesto que no podemos aceptar el modelo de la discrepancia, tampoco el de la «vía final común», ni el de equiparar las DA al retraso mental; hemos de buscar alternativas científicas que dé respuestas completas y coherentes. Entre estas alternativas, la que se basa en la *validez del tratamiento* parece la más coherente y «justa» y no ha de esperar hasta los diez años para su implementación, y puede aplicarse en todos los momentos del proceso educativo, aunque hasta ahora se ha validado sólo en la lectoescritura y las matemáticas y es necesario extenderlo a otros ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA

AARON, P.G.: «The impending demise of the discrepancy formula» en *Review of Educational Research*. 67, 4 (1997), pp. 461-502.

ACKERMAN, P.T.; WEIR, N.L.; HOLLOWAY, C.A. & DYKMAN, R.A.: «Adolescents earlier diagnosed as dyslexic show major IQ declines on the WISC-III» en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 7(1995), pp. 163-170.

ACKERMAN, P.T.; WEIR, N.L.; MELTZER, D.P. & DYKMAN, R.A.: «A study of adolescent poor readers» en *Learning Disabilities Research*. 11, 2 (1996), pp. 68-77.

BERNINGER, V.W. & ABBOTT, R.D.: «Redefining Learning Disabilities. Moving beyond Aptitude-Achievement Discrepancies to Failure to Respond to Validated Treatment Protocols» en G.R. Lyon (Ed.): *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues*. 1994, (pp. 163-183). Paul H.Brookes Publishing Co, Baltimore, MD, xvii + 650 pp.

BOS,C.S. & VAUGHN,S.: «Samuel Kirk's Legacy to Teaching Reading: The past speaks to the present» en *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 1 (1998), pp. 22-28.

BUTLER,D.L.: «The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies» en *Journal of Educational Psychology*. 90, 4 (1998a), pp. 682-697.

— «A strategic content learning approach to promotin self-regulated learning by students with learning disabilities» en

D.H.SCHUNK & B.J.ZIMMERMAN (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice.* 1998b, New York, Guilford Publications, Inc. pp. 160-183.

— «Indentifying ans remediating students' inefficient approaches to tasks». Paper presented at the 1999 (April) *Meeting of American Educational Research Association in* Montreal, Quebec. 1999.

CARVER, R.P. & CLARK, S.W.: Investigating Reading Disabilities Using the Rauding Diagnostic System. *Journal of Learning Disabilities.* 31, 5 (1998), pp. 453-478, 481.

DAVIS, L.P.; FUCHS, L.S.; FUCHS, D. & WHINNERY, K.: «Will CBM Help Me Learn?» Students' Perception of the Benefits of Curriculum-Based Measurement, en *Education and Treatment of Children.* 18, 1 (1995), pp. 19-32.

FLETCHER, J.M.; FRANCIS, D.J.; SHAYWITZ, S.E.; LYON, G.R.; FOORMAN, B.R.; STUEBING, K.K. & SHAYWITZ, B.A.: «Intelligent Testing and the Discrepancy Model for Children with Learning Disabilities». *Learning Disabilities Research & Practice.* 13, 4 (1998), pp. 186-203.

FOORMAN, B.R.; FRANCIS, D.J.; FLETCHER, J.M.; SCHATSCHNEIDER, C. & MEHTA, P.: «The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children» en *Journal of Educational Psychology.* 90, 1 (1998), pp. 37-55.

FREDERICKSON, N. & REASON, R.: «Discrepancy Definitions of Specific Learning Difficulties» en *Educational Psychology in Practice.* 10, 4 (1995), pp. 195-205.

— «Phonology in Perspective. A reply to Manianne Whittaker» en *Educational Psychology in Practice.* 12, 2 (1996), pp.74-79.

FRITH,U.: «Dyslexia: can we have a shared theoretical framework?», en N.FREDERICKSON y R. REASON (Eds.): *Phonological Assessment of Specific Learning Difficulties. Educational and Child Psychology.* 12, 1 (1995), pp. 6-17.

FUCHS, L.S. & FUCHS, D.: «Treatment Validity: A Unifying Concept for Reconceptualizing the Identification of Learning Disabilities» en *Learning Disabilities Research & Practice.* 13, 4 (1998), pp. 204-219.

GARCÍA S., J.N. (Ed.): *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades.* Barcelona, LUB, 1997.

GARCÍA S., J.N. (Dir.): *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares.* Barcelona, Oikos-Tau, 1999.

GARCÍA S., J.N.: «El marco teórico de la escritura como construcción de significado» en J.N. GARCÍA S. (Dir.): *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares.* Barcelona, Oikos-Tau, 1999a.

GARCÍA S., J.N.: «Estrategias de intervención en los procesos de planificación de la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje» en J.N. GARCÍA S. (Dir.): *De la Psicología de la Instrucción a las Necesidades Curriculares.* Barcelona, Oikos-Tau, 1999b.

GOLDSTEIN, S. & MATHER, N.: *Overcoming underachieving. An action Guide to Helping your child succeed in school.* New York, John Wiley & Sons, Inc., 1998.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ, J.C. & GARCÍA, M.S.: «Estrategias de aprendizaje» en J.A. GONZÁLEZ-PIENDA y J.C. NÚÑEZ (Coord.): *Dificultades del aprendizaje escolar.* pp. 127-156. Madrid, Pirámide, 1998.

HARGIS, C.H.: *Curriculum Based Assessment.* A Primer. Springfield, IL, Charles C.Thomas Publisher. (2nd Edit.), 1995.

HOY, C.; GREGG, N.; WISENBAKER, J.; BONHAM, S.S.; KING, M. & MORELAND, C.: «Clinical Model versus Discrepancy Model in Determining Eligibility for Learning Disabilities Services at a Rehabilitation Setting» en N. GREGG; C. HOY & A.F. GAY (Eds.): *Adults with Learning Disabilities: Theoretical and practical perspectives,* pp. 55-67, New York, Guilford Press, 1996.

HURFORD, D.P.; J.D. SCHAUF; BUNCE, L.; BLAICH, T. & MOORE, K.: «Early identification of children at risk for reading

disabilities» en *Jurnal of Learning Disabilities,* 27, 6 (1994a), pp. 371-382.

HURFORD, D.P.; JOHNSTON, M.; NEPOTE, P.; HAMPTON, S.; MOORE, S.; NEAL, J.; MUELLER, A.; MCGEORGE, K.; HUFF, L.; AWAD, A.; TATRO, C.; JULIANO, C. & HUFFMAN, D.: *Journal of Learning Disabilities,* 27, 10 (1994b), pp. 647-659.

ISAACSON, S.: «Instructionally Relevant Writing Assessment». *Reading & Writing Quarterly.* 14(1999), pp. 29-48.

LYON, G.R.: «Toward a definition of dyslexia» en *Annals o Dyslexia.* 45(1995), pp. 3-27.

MATHER, N.: «Dr. Samuel A.Kirk: The Complete Professor» en *Learning Disabilities Research & Practice.* 13, 1 (1998), pp. 35-42.

MCGUIRE, J.: «Educational Accomodations: A Unniversity Administrator's View» en M. GORDON & S. KEISER (Eds.): *Accommodations in higher education under the American with Disabilities Act (ADA): A no-nonsense guide for clinicians, educators, lawyers, and administrators,* pp. 20-45, New York, Guilford Publications, Inc., 1998.

MINSKOFF, E.H.: «Sam Kirk: The man who made special education special» en *Learning Disabilities Research & Practice.* 13, 1 (1998), pp. 15-21.

NATIONAL JOINT COMMITEE ON LEARNING DISABILITIES: «Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. In memory os Samuel A. Kirk, one of the fathers os special education to whom we all owe so much». *Learning Disability Quarterly.* 21(1998b), pp. 186-193.

NÚÑEZ, J.C., y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.: *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto.* Oviedo, Centro de Publicaciones de la Universidad, 1994.

PERFETTI, C.A.: «Cognitive research can inform reading education», en *Jornal of Research in Reading.* 18, 2 (1995), pp. 106-115.

PEVERLY, S.T. & KITZEN, K.R.: «Curriculum-Based Assessment of Reading Skills: Considerations and Caveats for School Psychologists» en *Psychology in the Schools.* 35, 1 (1998), pp. 29-47.

REID, K.D.; HELWICK, G.; FAHEY, K.R.; LEAMON, M.M.: «La colaboración en el aula como medio de ayuda a los alumnos con problemas de lenguaje» en J.N. GARCÍA (Dir.): *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo,* pp. 209-241, Madrid, Pirámide, 1999.

RIVERA, D.P.; SMITH, G.; GOODWIN, M.W. & BRYANT, B.R.: «Mathematical word problem solving: A synthesis of intervention research for students with learning disabilities» en *Advances in Learning and Behavioral Disabilities.* 12(1998), pp. 245-285.

RUEDA, M.: *La Lectura. Adquisición, dificultades e intervención.* Salamanca, Amarú, 1995.

SCOTT, M.S.; FLETCHER, K.L. & DEUEL, L-L.S.: «The effects of intelligence on the identification of young children with learning disabilities». *Learning Disabilities Research & Practice.* 13, 2 (1998a), pp. 81-88.

SCOTT, M.S.;.; FLETCHER, K.L. & JEAN-FRANCOIS, B.; URBANO, R.C. & SÁNCHEZ, M.: «New screening tests to identify young children at risk for mild learning problems» en *Journal of Psychoeducational Assessment.* 16(1998b), pp. 302-314.

SCOTT, M.S.; DEUEL, L-L.S.; URBANO, R.C.; FLETCHER, K.L. & TORRES,C.: «Evaluating the initial version of a new Cognitive Screening Test» en *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.* 33, 3 (1998 c), pp. 280-289.

SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J.: «The road not taken: An Integrative Theoretical Model of reading disability». *Journal of Learning Disabilities.* 27, 2 (1994), pp. 91-122.

SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J.: (en prensa): «Curing our "epidemic" of Learning Disabilities». *Phi Delta Kappan.*

STANOVICH, K.E. & SIEGEL, L.: «Phenotypic perfomance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the Phonological-Core Variable-Difference Model» en *Jornal of Educational Psychology*. 86, 1 (1994), pp. 24-53.

SWANSON, H.L.: «Learning Disabilities from the perspective of Cognitive Psychology». En G.R. LYON; D.B. GRAY; J.F. KAVANAGH & N.A. KRASNEGOR (Eds.): *Better Understanding Learning Disabilities. New views from research and their implications for education and public policies*, pp. 199-228, Baltimore, Paul Brookes Publishing Co., 1993.

SWANSON, H.L. & ALEXANDER, J.E.: «Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: Revisiting the specificity hypothesi» en *Journal of Educational Psychology*. 89, 1 (1997), pp. 128-158.

WONG, B.Y.L.: *Te ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, Academic Press, 1996.

— «Research on Genre-Specific Strategies in Enhancing Writing in Adolescents with Learning Disabilities», en *Learning Disability Quarterly*. 20, 2 (1997), pp. 140-159.

— «Reflections on Current Attainments and Future Directions in Writing Intervention Research in Learning Disabilities» en *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. 12(1998), pp. 127-149.

WONG, B.Y.L; BUTLER, D.L.; FICZERE, S.A. & KUPERIS, S.: «Teaching Students with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Opinion Essays» en *Journal of Learning Disabilities*. 29, 2 (1996), pp. 197-212.

WONG, B.Y.L; BUTLER, D.L.; FICZERE, S.A. & KUPERIS, S.: «Teaching Adolescents with Learning Disabilities and Low Achievers to Plan, Write and Revise Contrast Essays» en *Learning Disabilities Research and Practice*. 12, 1 (1997), pp. 2-15.

EL SENTIDO DE EFICACIA: UN ELEMENTO DE COMPRENSIÓN DE LA MOTIVACIÓN DOCENTE

AINA MOREY ALZAMORA (*)

RESUMEN. Se presta especial atención al pensamiento del profesor centrado en el contexto educativo y se estudia la satisfacción del docente, sus deseos de permanecer en la enseñanza y la motivación consiguiente que incide en nuevas formas de enseñar y de innovar. El sentido de eficacia del profesor está relacionado con variables contextuales que influyen no sólo en la dimensión laboral, sino también en la colaboración con los alumnos como contexto en el sentido de eficacia y, por otra, las relaciones entre el sentido de eficacia y, por otra, las relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas de alumnos y profesores junto con las estrategias que permiten mejorar «el sentido de eficacia».

INTRODUCCIÓN

El estudio del sentido de eficacia del profesor es uno de los temas de mi memoria de investigación basada en el análisis del pensamiento del profesor desde un enfoque centrado en el contexto educativo. Con este constructo he conseguido indagar en aspectos tan importantes, pero también en ocasiones olvidados, como son la satisfacción del docente, la motivación y sus deseos de permanecer en la enseñanza. Estudiando este factor en mi revisión bibliográfica he conseguido comprender qué aspectos de la función docente pueden incidir en que contemos con un cuerpo de profesores que realmente estén satisfechos con la docencia, lo cual, al mismo tiempo, les impulsa también a experimentar nuevas formas de enseñar y de llevar adelante innovaciones educativas. Como veremos, el sentido de eficacia del profesor está relacionado con variables contextuales que influyen directamente en su ámbito laboral desde las más inmediatas, en el caso de enseñar a determinados grupos de alumnos con unas características específicas, o el mismo trabajo en equipo por parte de los docentes de un mismo centro, hasta factores más generales vinculados a la sociedad como es la colaboración con los padres o el mismo concepto de inteligencia dominante.

EL SENTIDO DE EFICACIA DE LOS PROFESORES

A lo largo de nuestra experiencia como docentes, ¿cuántas veces hemos escuchado algunas de las siguientes palabras?: «no hay

(*) Profesora de Educación Secundaria. Palma de Mallorca, Baleares.

Fecha de entrada: 14-06-1999 Fecha de aceptación: 21-12-1999

nada que hacer»; «los alumnos de hoy en día ya no son los mismos de antes»; «me gustaría cambiar de trabajo»; «estoy desmotivado»... Seguramente que alguna que otra frase de las que se han ofrecido en el ejemplo nos resulta familiar y, sin embargo ¿conocemos los motivos que provocan estos pensamientos (y sentimientos) en los profesores?, ¿y qué pasa con sus consecuencias?, ¿sabemos cómo superarlos? Ante la evidencia de la existencia de docentes que pueden identificarse con el sentido de ineficacia, este artículo responde a la motivación personal de dar respuesta a algunos de los interrogantes planteados previamente, y que se vinculan al hecho de que los profesores no se sientan eficaces en relación con la tarea docente que practican o incluso a la enseñanza en general, indagando cuáles son sus causas, los factores que lo provocan así como sus consecuencias tanto a nivel personal como a nivel profesional. Sin embargo nuestra intención no sólo es la de profundizar en el concepto del sentido de eficacia del profesor, sino que también lo es el despertar de las conciencias respecto a su importancia, de modo que se puedan establecer las medidas oportunas para atenderlo y mantenerlo vivo sin que el profesorado caiga en una situación de desánimo, desmotivación, falta de responsabilidad hacia el trabajo e incluso la desprofesionalización, por nombrar algunas de las consecuencias con las que se ha relacionado y que repercuten inevitablemente en el rendimiento de nuestros alumnos.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR SENTIDO DE EFICACIA?

En la literatura sobre el sentido de eficacia del profesor hemos encontrado distintas definiciones y posturas, aunque definiciones precisas del concepto han sido siempre problemáticas (Guskey, 1999) al disponer de toda una proliferación de constructos de eficacia y una elevada similitud en sus conceptualizaciones (Pajares, 1996). La más generalizada y aceptada es la que defienden autores como Ashton, Webb y Doda (1983), Ashton y Webb (1986), Gibson y Dembo (1984) y Dembo y Gibson (1985), quienes, al tomar como referencia la teoría del aprendizaje cognitivo-social de Bandura (1977), parten del constructo de autoeficacia para aplicarlo al área de la investigación académica. En los ambientes académicos el estudio sobre la autoeficacia se ha interesado por las relaciones entre las creencias de eficacia, constructos psicológicos relacionados y la motivación académica y rendimiento (Pajares, 1996)[1], siendo el sentido de eficacia del profesor un constructo crítico para entender no sólo la motivación, la cual influye en la naturaleza y extensión de la conducta, sino también el grado de persistencia de la dificultad y la cantidad de esfuerzo que se dedica a la tarea, además de representar la forma con la que los profesores ven las relaciones generales entre la enseñanza y el aprendizaje. El sentido de eficacia, desde esta perspectiva, refleja la extensión con la que los profesores creen que tienen capacidad para influir en la actuación del alumno, diferenciándose dos dimensiones independientes: el *sentido de eficacia personal docente* o creencia de que uno «tiene las habilidades y capacidades necesarias para provocar el aprendizaje de los alumnos» y el *sentido de eficacia docente* o «creencia de que la capacidad de un profesor para producir el cambio está significativamente limitada por factores externos al profesor, como son el ambiente de casa, el contexto familiar y las influencias parentales» (Gibson y Dembo, 1984, pp. 573-574), creencias que concernien a la amplitud

(1) Recomendamos la consulta del artículo de PAJARES (1996), «Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings», en *Review of Educational Research*, 66 (4), pp. 543-578, en el que se ilustra claramente la diferencia conceptual entre la definición y uso de percepciones de competencia en la teoría social cognitiva y otras perspectivas teóricas de motivación y en el que se examina la forma con que las autopercepciones se emplean en dos campos teóricos, expectativa y autoconcepto, fuera de la perspectiva social cognitiva de Bandura.

con la que la enseñanza puede vencer las influencias externas sobre el alumno. Desde esta línea de estudio, el primer factor correspondería a la dimensión de autoeficacia de Bandura, o expectativa de eficacia, mientras que el segundo factor se relaciona con la dimensión de expectativa de resultado.

Los efectos de la motivación docente han sido el punto de interés de posteriores trabajos que han debatido una conceptualización más ajustada del constructo reduciendo las perspectivas teóricas a tres líneas principales de actuación (Rowan, Chiang y Miller, 1997): autoeficacia de Bandura (1993); teoría atribucional del locus de control interno o externo (Rotter, 1966 y Weiner, 1986) y diferentes versiones de la teoría de expectativa (Kanfer, 1992 y Vroom, 1964). En la revisión realizada Rowan y sus colaboradores (1997) nos indican que los investigadores educativos han tendido a mezclar estos tres distintos enfoques del estudio de la motivación en una única línea de trabajo de la eficacia docente en la que se mantiene la tendencia a medir dicho constructo siguiendo la distinción de expectativas de eficacia y expectativas de resultado originalmente establecida en los estudios iniciales.

A medida que se ha ido avanzando en su estudio han ido apareciendo otras formas de interpretar y conceptualizar el sentido de eficacia del profesor, tal es el caso de Woolfolk y Hoy (1990; 1993) quienes lo consideran como un constructo de expectativa al entender que la correspondencia entre las dos dimensiones mencionadas con las expectativas de eficacia y de resultado de Bandura no acaba de estar muy clara, aunque sí sigue manteniéndose la presencia de dichas dimensiones consideradas como independientes. Dichos autores entienden que la eficacia general, más que reflejar las expectativas de resultado según Bandura (1977), es más indicativa de una ideología de control del alumno, orientación burocrática y una actitud fundamental hacia la educación. Desde su perspectiva ambas dimensiones serían expectativas de eficacia, conceptualizándolas *como sentido de eficacia personal docente* o la creencia del impacto que puede provocar un profesor particular en el alumno, y *sentido de eficacia general docente* o la creencia de que se puede contrarrestar cualquier influencia negativa del contexto del alumno haciéndose referencia, en este caso, a las creencias de los profesores en general y no de uno en particular.

En general, la eficacia docente se ha definido como la creencia o convicción del profesor de que puede influir en el aprendizaje de los alumnos, y se puede observar cómo a lo largo de veinte años de investigación se ha vinculado con otros constructos como son las percepciones de eficacia y la responsabilidad por los éxitos y fracasos de los alumnos, así como las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado. Las interpretaciones más actuales apuntan a confirmar que es un constructo bidimensional compuesto por las dimensiones independientes de eficacia personal y eficacia docente (Gibson y Dembo, 1984; Woolfolk y Hoy, 1990; Coladarci, 1992); la primera es interna: la extensión con la que los profesores creen que ellos, y otros profesores, influyen en el aprendizaje del alumno, mientras que la segunda es externa al medir las percepciones de los profesores de la influencia y control de factores fuera del aula (Guskey y Passaro, 1994). Siguiendo las aportaciones de los últimos estudios se conceptualiza la eficacia del profesor de manera distinta a las dimensiones de la teoría de la atribución debido a que, en este caso, ambas dimensiones no se consideran polos opuestos sino más bien factores independientes, sin poderse tampoco identificar con el locus de control porque estos dos factores operan, como ya se ha indicado, independientemente (Guskey, 1998).

A pesar de toda esta diversidad de definiciones y posturas, el estudio del sentido de eficacia del profesor es un tema de interés que se ha relacionado con multitud de factores como son el contexto educativo, el cambio docente, los resultados instruccionales

de los alumnos o el propio desarrollo profesional docente, entre otros. Si tomamos como referencia el exhaustivo estudio realizado por Ashton et al. (1983) son ocho los puntos básicos en los que fundamentan el estudio de la eficacia del profesor:

- Los profesores con un sentido positivo de eficacia se ven a sí mismos como capaces de enseñar y ven a los estudiantes capaces de aprender, mientras que las actitudes de la eficacia están empeoradas o bien por una percepción baja de las capacidades personales o bien una baja percepción de las capacidades del alumno.
- Se reconoce el hecho de que las actitudes de eficacia del profesor pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que trabajan.
- Las percepciones de eficacia hacen referencia a actitudes que pueden estar o no relacionadas con la eficacia del profesor, concibiéndose la posibilidad de que un profesor que informe de su alto sentido de eficacia pueda no poseer las capacidades que él cree tener; y viceversa, un profesor insatisfecho con su actuación que duda de sus capacidades puede ser un profesor eficaz.
- Las percepciones de eficacia de un profesor están directamente relacionadas con sus sentimientos de competencia profesional y autovalía.
- El sentido de eficacia de un profesor puede variar dependiendo de los objetivos que están bajo consideración, por lo que su estudio necesita atender a los objetivos de la materia.
- El sentido de eficacia personal puede verse influido por los objetivos que los profesores establecen para sí mismos, pudiendo marcarse unos fácilmente alcanzables mientras que otros presenten una mayor dificultad en su logro.
- En cuanto a la relación entre actitudes y conducta, se admite la idea de que un sentido positivo de eficacia puede «causar» el hecho de que un profesor utilice conductas docentes eficaces, mientras que también puede suceder que el empleo de conductas docentes eficaces puedan influir en el sentido de eficacia del profesor.
- Factores no relacionados con las actitudes y conductas pueden influir en lo que un profesor piensa y hace. La conducta del alumno, la organización escolar, el clima del aula o las actitudes de profesores compañeros son algunos ejemplos de los factores que pueden influir en el sentido de eficacia.

La mayoría de los estudios existentes sobre el sentido de eficacia suelen ser parciales al analizar una parte de las múltiples variables que se relacionan con el constructo que nos ocupa. Con el fin de obtener una visión global sobre el mismo, a continuación presentaremos uno de los modelos clásicos en el que se presentan las variables más significativas.

El modelo estructural del sentido de eficacia. Factores influyentes

Para entender y conceptualizar el sentido de eficacia del profesor, consideramos oportuno presentar el modelo aportado por Ashton y sus colaboradores (1983; 1986), en el que queda patente cómo dicho constructo está influido por diversos factores que corresponden a los niveles ecológicos de la enseñanza y donde se muestran sus relaciones con el contexto educativo. Si observamos el cuadro I veremos cómo se estructura el sentido de eficacia del profesor en torno a diferentes sistemas que influyen en él: mesosistema, microsistema, macrosistema y exosistema, los cuales están formados por diferentes variables que tendrían un impacto en aquellas condiciones de la enseñanza que

tienden a aumentar o disminuir el sentido de eficacia[2]:

- *Microsistema.* Variables que hacen referencia al clima del aula, ambiente inmediato de los profesores, como son el tipo de alumno, el tamaño del aula, las definiciones del papel como profesor y la estructura de la actividad.
- *Mesosistema.* Variables relacionadas con la organización escolar, como son la participación de los profesores en la toma de decisiones, agrupamiento de los alumnos por «multiedad», normas escolares, relaciones colegiadas, relaciones con el director, relaciones con los padres así como el trabajo en equipo por parte del profesor.
- *Exosistema.* Hacen referencia a las variables externas al centro escolar correspondientes a las estructuras sociales, formales o informales, pero que incidirían y tendrían una repercusión en el sentido de eficacia. Entre estas contamos con el salario de los profesores, el nivel sociocultural de la comunidad o las decisiones escolares legisladas a nivel político que influyen en la instrucción de la clase.
- *Macrosistema.* Entre las variables que influirían en el sentido de eficacia correspondiente a este nivel nos indican las creencias culturales acerca del alumno, la naturaleza de la inteligencia y la influencia de la familia en la motivación y su capacidad; así como concepciones del papel de la educación. Estas creencias influirían en las expectativas de la eficacia docente, las cuales, consecuentemente, afectarían a los juicios de los profesores acerca de su eficacia personal docente.

Son muy diversos los elementos incluidos en este modelo, desde los más cercanos al profesor, como son el contexto del aula y sus variables o las creencias culturales que inciden en los pensamientos y prácticas escolares, o aquéllos menos próximos, como son la propia estructura organizativa del centro y sus dimensiones, concretamente los diferentes tipos de interacciones que se establecen entre los miembros que trabajan en el centro educativo, su nivel de participación, la existencia o no de estructura de toma de decisiones y, entre otros, el importante papel que juega el equipo directivo a la hora de que se establezca un determinado sentido de eficacia en el profesorado. En el nivel que corresponde al exosistema vemos que en la profesión docente inciden aspectos como la retribución salarial o la propia concepción que tiene la sociedad de la docencia. Las decisiones legislativas, como es el caso de las normas legales que establece nuestra reforma educativa, también repercuten en el sentido de eficacia del profesor.

La importancia del contexto

La docencia tiene lugar en un contexto en el que se dan diferentes procesos que están en constante interacción, como son las dinámicas que se establecen en el aula, la tipología de alumnos, e incluso las propias relaciones que se mantienen a nivel laboral y profesional con los propios compañeros docentes, factores todos ellos que pueden influir de algún modo no tan sólo en el sentido de eficacia sino también en la forma en que los profesores piensan sobre la práctica, así como en lo que hacen en el aula –actitudes y prácticas– (Fuller, Wood, Rappaport y Dornbusch, 1982). Numerosos estudios han explorado las relaciones entre la cultura y organización escolar y el sentido de eficacia derivando en importantes hallazgos que conducen a aceptar la

(2) El modelo propuesto por Ashton et al. (1983) y Ashton y Webb (1986) consideramos que es el más coherente y completo a la hora de entender mejor el constructo del sentido de eficacia del profesor. Dichos autores sugieren que ciertas variables deberían incluirse en un modelo estructural respecto a las relaciones entre las actitudes del sentido de eficacia del profesor y el logro del alumno.

CUADRO I

Variables que componen el modelo estructural del sentido de eficacia del profesor

Microsistema	Mesosistema	Macrosistema	Exosistema
Clima del aula/centro – Énfasis académico. – Objetivos educativos. – Grado por el alumn que asume la responsabilidad por los aprendizajes. – *Feedback* que los alumnos reciben de su trabajo. – Expectativas de los profesores sobre el trabajo de sus alumnos. – Tamaño del aula. – Estructura de la actividad. – Tipo de alumno.	*Definiciones del papel del profesor* – Normas escolares (influyen en la actitud y conducta del profesor mediante su relación con las expectativas y percepción del papel del profesor). – Interrelaciones con los compañeros. – Trabajo en equipo (reduce el sentimiento de aislamiento y reduce el estrés). – Relaciones colegiadas. – Participación en la toma de decisiones. – Grado de control sobre el trabajo, métodos lugar de trabajo (vinculado a la satisfacción laboral). – Liderazgo directivo -relaciones con el director. – Sistema de apoyo social a los profesores (familias). – Agrupamiento multi-edad.	– Creencias culturales sobre la inteligencia como rasgo fijo o variable e influencia de la familia en la capacidad y motivación del alumno (influyen en las expectativas de eficacia docente y como consecuencia en los juicios de los profesores acerca de su eficacia personal docente). – Expectativas culturales respecto al papel de la educación en la sociedad. – Concepciones sobre el alumno. – Concepciones sobre la psicología del aprendizaje. – Relaciones con los alumnos de «hoy en día». – Preferencias por un tipo particular de alumnado. – Atribuciones del éxito/fracaso del alumno. – Responsabilidad por el éxito/fracaso del alumno.	– Estructuras sociales formales e informales que influyen en el ambiente inmediato del profesor. – Salarios. – Empobrecimiento del estatus docente. – Decisiones legislativas que influyen en la instrucción del aula.

Fuente: Ashton et al., 1983; Ashton y Webb, 1986; Ashton, 1984.

idea de que éste es un constructo pluridimensional y complejo que integra un amplio conjunto de dimensiones y variables que afectan a la motivación y conducta docente. Entre las numerosas variables contextuales con las que se le ha vinculado, mayoritariamente estudiadas de forma aislada y que actúan como determinantes, encontramos: la influencia percibida de la toma de decisiones en importantes actividades *(teacher empowerment),* el clima escolar e instruccional, traducido en la falta de impedimentos para el aprendizaje eficaz y el grado de colegialidad entre el profesorado/personal –atmósfera escolar– (Moore y Esselmant, 1992), la percepción del control sobre la instrucción en el aula y el grado con que los docentes están implicados en la toma de decisiones curriculares y en el agrupamiento de los alumnos (Fletcher, 1990), las percepciones de la cultura escolar –planificación, desarrollo personal y de programas y asesoramiento escolar– y el compromiso organizativo (Reames y Spencer, 1998) o las dimensiones de la salud organizativa entre las que encontramos relaciones colegiadas entre los docentes, elevadas expectativas o influencia del director (Hoy y Woolfolk, 1993). En esta línea de investigación se ha demostrado que determinadas variables ambientales de la estructura organizativa, como pueden ser las condiciones de trabajo, reducen la incertidumbre y proporcionan a los profesores la oportunidad de tener éxito influyendo así (Rielh y Sipple, 1996) tanto en el sentido de efica-

cia de los profesores como en sus propias percepciones del papel como profesores (Fuller et al., 1982)[3]. Los análisis de antecedentes y consecuentes de la eficacia docente (Ross, 1994) han establecido que atributos personales y características organizativas están asociadas con un mayor eficacia docente. Los docentes con mayores niveles de eficacia son mayoritariamente, femeninos, realizan atribuciones del éxito/fracaso del alumno a fuerzas que están bajo su control y se encuentran impartiendo clases a niveles de primaria, y con alumnos que presentan una conducta ordenada y de mayor capacidad. Entre las características de los centros se mencionan bajos niveles de estrés, sensibilidad por parte del director a responder a las necesidades de los docentes, uso de técnicas docentes retadoras y difíciles, voluntad de implementar programas innovadores y desarrollo de prácticas de gestión en el aula. Partiendo de estos resultados que defienden que el contexto es una importante influencia de la eficacia docente, se recomienda que en el futuro la investigación educativa se centre en el uso del sentido de eficacia como un constructo en el estudio de la mejora escolar (Ross, 1994), al tiempo que se propone mejorar aspectos del centro educativo como son la instrucción, el clima escolar, y proporcionar oportunidades para planificar e influir en la toma de decisiones tanto curriculares como instructivas (Moore y Esselman, 1994).

Partiendo de la consideración de que la confianza es un constructo tanto personal como social y de los sistemas colectivos como son las aulas, los grupos de profesores, escuelas e incluso los distritos escolares se ha ampliado el sentido de eficacia a las organizaciones, el sentido de eficacia colectiva *(sense of collective efficacy),* definida como «la creencia compartida de un grupo en sus capacidades para alcanzar unos niveles dados de logro» (Bandura, 1996). Los alumnos, profesores y administradores escolares operan más colectivamente que en aislamiento y, como resultado, «las escuelas desarrollan creencias colectivas respecto la capacidad de sus alumnos de aprender, de sus profesores a enseñar y mejorar las vidas de los alumnos y de sus administradores y políticos en crear los ambientes conductivos de estas tareas» (Pajares, 1996, p. 567). Así, las escuelas con un elevado ejercicio colectivo de eficacia impulsan y vitalizan las influencias de sus constituyentes y estos efectos están claramente en evidencia, pudiendo hablar de «atmósfera» o «clima» y describirlas como escuelas eficaces (Purkey y Smith, 1983). Como variable del clima organizativo el sentido de eficacia se considera una dimensión más a tener en cuenta para mejorar el logro de los alumnos (Newman et al., 1989).

Incidiendo en los factores propios de las organización y estructura escolar, no podemos dejar de remitirnos a los estudios propios de las escuelas eficaces (Purkey y Smith, 1983), los cuales coinciden en cuanto a la importancia de atender a la variables propias de los contextos educativos con el fin de mejorar los resultados de los alumnos. Dichos trabajos se vinculan estrechamente con las investigaciones realizadas sobre el sentido de eficacia, llegándose a demostrar que las características de la organización influyen en gran medida en su formación al vincularlo estrechamente con las dimensiones propias de la literatura sobre las escuelas eficaces en cuanto que también contribuye, según el

(3) En esta línea de trabajo (Fuller et al., 1982) defienden que la eficacia docente es mejorada cuando entre profesores y administradores encontramos que los papeles y las tareas están altamente diferenciados, existen compromisos en objetivos comunes y en la forma de conseguirlos, existen relaciones calurosas que animan al intercambio de recursos necesarios, los profesores creen que los métodos que emplean para evaluarlos son lógicos y se aplican variados criterios de evaluación.

modelo propuesto por Asthon et al. (1983) y Ashton y Webb (1986), en las relaciones entre la organización escolar y el logro del alumno. Un ejemplo de ello es que los ambientes en los que los docentes reciben apoyo y ayuda por parte del director y de la administración, en los que tienen oportunidad de participar en la toma de decisiones curriculares e instruccionales así como de compartir información y colaborar con sus compañeros, son contextos altamente estimulantes que favorecen el sentido de eficacia de los profesores. Las características que se han atribuido a las escuelas eficaces en general coinciden en mencionar los siguientes puntos que se deben tener en cuenta para mejorar el sentido de eficacia, muchos de los cuales están incluidos en el modelo estructural presentado en líneas anteriores (Newman et al., 1989; McLauhling, 1997; Cohen, 1981 en Ashton et al., 1983; Woolfok y Hoy, 1993):

- Fuerte dirección administrativa del director del centro además de proporcionar apoyo y reconocimiento a los profesores de su centro[4].
- Clima escolar que se dirige al aprendizaje, ambiente ordenado libre de problemas de disciplina y vandalismo.
- Énfasis escolar en habilidades de instrucción básicas.
- Expectativas del profesor de que todos los alumnos, a pesar del origen familiar, pueden alcanzar apropiadamente niveles de rendimiento.
- Un sistema para seguir y valorar la actuación del alumno el cual está vinculado a los objetivos instruccionales.
- Sentido de comunidad, participación y colegialidad.
- Presencia de unas interacciones colegiadas.
- Autonomía para tomar decisiones.
- Existencia de unas normas de experimentación.
- Mantenimiento de un foco académico.

En este marco conceptualizador uno de los factores que más se ha estudiado en relación con la eficacia docente ha sido el papel que juegan los alumnos como un elemento influyente más del contexto educativo y que procederemos a examinar a continuación con mayor detalle.

LA INFLUENCIA DE LOS ALUMNOS COMO CONTEXTO EN EL SENTIDO DE EFICACIA

Ciertos trabajos han profundizado en el papel que juegan los alumnos a la hora de que el profesor presente un determinado sentido de eficacia, centrándose en la importancia de las características que presentan las aulas en cuanto a su complejidad, homogeneidad o porcentaje de alumnos con bajos niveles de logro, y defendiendo que la eficacia docente se puede explicar no sólo por el contexto de trabajo sino también por el papel que juegan los alumnos, especialmente en lo que se refiere a su nivel de rendimiento (Moore y Esselman, 1994). Respecto a las relaciones existentes entre el sentido de eficacia y las características de las aulas en las que trabajan los profesores podemos encontrar varias posturas. Por una parte encontramos aquéllas que defienden que los alumnos forman parte del contexto de trabajo de los profesores, y como tal influyen en la forma de pensar de éstos (McLaughling, 1992; 1997), entendiéndose que el sentido de eficacia de los profesores puede variar en función de las características de las aulas (Raundebusch, Rowan y Cheon, 1990; McLaughling, 1997). En este caso, los alumnos determinan el sentido de eficacia de los

(4) La teoría organizativa apoya la hipótesis de que las formas de apoyo del director, la participación significativa en toma de decisiones organizativas y los altos niveles de cooperación laboral mejoran la motivación del trabajador, su esfuerzo y aumentan su moral y eficacia docente (Rowan et al., 1991).

CUADRO II

Relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas de los alumnos y profesores

Influencias en la conducta	**Influencias del sentido de eficacia del profesor en el clima del aula, rendimiento y conductas del alumno**	**Formas de mejorarla**
– Se recomienda explorar una relación dinámica entre sentimiento, pensamiento y conducta para poder entender mejor el proceso mediante el cual las expectativas de eficacia influyen en la conducta. – Las actitudes de eficacia del profesor y la conducta en el aula se consideran recíprocas. – Estilos docentes de profesores con un elevado sentido de eficacia personal docente: Ashton, Webb y Doda (1983): –Mayor confianza en su enseñanza. – Trabajo en el aula con pequeños grupos. – Asignan trabajo a todos los alumnos. – Tienden a dar atención individualizada. – Seguimiento estrecho del alumno. – Comprueban el progreso antes de pasar a un nuevo tema.	– Se han encontrado relaciones recíprocas entre las conductas de los profesores y las conductas de los alumnos. – Es una variable que se debe considerar en el *rendimiento* del alumno (en función de la naturaleza del sentido de eficacia específica a la materia). – Los alumnos de profesores con un *alto sentido* de eficacia muestran mayor progreso académico, mayor interés en la actividad del aula y menor hostilidad hacia su profesor. El ambiente del aula es ordenado, académicamente orientado, los alumnos son más entusiasmados, espontáneos y motivados. – Los alumnos de profesores con un *bajo sentido de eficacia* muestran menor implicación en lo s aprendizajes, menor interés y menor respeto.	– La incertidumbre que sienten al no saber si han tenido o no un efecto en el aprendizaje del alumno influye en su sentido de eficacia, por ello se requieren procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia. *Formas de mejorarla:* – Los logros de los alumnos (actuación exitosa) son una fuente primaria de información respecto a su sentido de eficacia. – Trabajar colegiadamente a la hora de planificar, conseguir y evaluar objetivos educativos establecidos (Shunk, 1984). el apoyo colegial puede ayudar a combatir las influencias del aislamiento del aula así como las incertidumbres sobre la propia efectividad docente personal. – Mejorar los sistemas de evaluación como fuente de información.

profesores[5], proporcionándoles recompensas e influyendo en sus sentidos profesionales y de satisfacción, la forma en que consideran su trabajo, su sentido de identidad y en la construcción de la instrucción, además del establecimiento de los objetivos dirigidos a los alumnos, los cuales se reflejan en la concepción que presenta el profesor respecto a la tarea docente y a las necesidades de los alumnos[6]. Por otro lado, encontramos los trabajos realizados por Ashton, Webb y Doda (1983) y Asthon y Webb (1986), quienes defienden que las relaciones entre los profesores y los alumnos son interactivas al demostrar

(5) Las variables que presentan los alumnos consideradas de mayor relevancia a la hora de su influencia en el sentido de eficacia del profesor son las relaciones que establecen con los profesores y las características de las clases (actitudes de los alumnos, niveles de competencia, niveles de motivación, intereses profesionales, expectativas académicas, estatus socioeconómico y niveles de atención).

(6) Los modelos de respuesta del profesor en cuanto a las estrategias educativas que se adoptan para responder a las necesidades de los alumnos pueden ir desde intentar retirarse de su trabajo, lo cual indica un elevado índice de insatisfacción (McLaughlin, 1992; 1997), mantener niveles tradicionales, presentar unas expectativas más bajas por cubrir y lograr o adoptar nuevas prácticas pedagógicas. Dichas respuestas educativas se vincularán a las clases de contenido que el profesor decide trabajar, los objetivos instructivos establecidos, la metodología que siguen para conseguir sus objetivos, las expectativas hacia el alumno y el papel que adjudica al profesor como docente.

Relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas de los alumnos y profesores (cont.)

Influencias en la conducta	**Influencias del sentido de eficacia del profesor en el clima del aula, rendimiento y conductas del alumno**	**Formas de mejorarla:**
–No ignoran a los alumnos de baja calidad. –Tienden a prestar una estrecha atención a todos los alumnos. –Aceptan los sentimientos de sus alumnos – Los profesores con un elevado sentido de eficacia tratan competentemente a los alumnos, reconociendo el problema que supone trabajar con alumnos de bajo rendimiento y asumen la responsabilidad de ayudarlos a superar esas dificultades, mientras que los de bajo sentido de eficacia tienen la tendencia de atribuir el fracaso del aprendizaje a los alumnos mostrando métodos de control más duros y presentando mayor desorden en las aulas.	– Los alumnos de profesores con un *bajo sentido* de eficacia muestran una menor implicación en los aprendizajes, menor interés y menor respeto hacia los profesores. Éstos presentan dificultades para controlar el ambiente del aula, empleando el sarcasmo como método de disciplina. – El *clima del aula* de los profesores con un alto sentido de eficacia se diferencia de los de bajo sentido de eficacia en que los primeros apoyan el logro de los alumnos, premian el rendimiento mediante sistemas claros de incentivos; establecen un fuerte énfasis académico, realizan un continuo seguimiento del aprendizaje y trabajo del alumno; proporcionan *feedback* correctivo y establecen unas fuertes relaciones colegiadas con sus compañeros. Los alumnos de estos profesores expresaban sus sentimientos en el aula, preguntaban al profesor y solicitaban su ayuda. El clima creado era de aceptación positiva, confianza y apertura de las ideas de los alumnos.	– Mejorar los sistemas de evaluación como fuente de información de su propia competencia docente. – Los premios en la enseñanza aumentan la eficacia percibida cuando proporcionan información sobre la propia competencia profesional (Shunk, 1984). – El pripio pensamiento reflexivo puede ser un instrumento para la autoevaluación de la propia eficacia. – Mejorar la evaluación institucional analizando aspectos específicos de su actuación docente y desarrollar un enfoque más analítico de la enseñanza.

Fuente: Ashton et al. (1983).

que los alumnos de profesores con un elevado sentido de eficacia mostraban un mejor progreso académico, más interés en las actividades del aula y mayor respeto hacia sus profesores, mientras que los alumnos de profesores con un bajo sentido de eficacia presentaban una menor implicación, menor interés y menor respeto. Las relaciones, según indican estos autores, pueden considerarse interactivas y no lineales, ya que unos y otros se ejercen una influencia recíproca. Esta interacción queda patente en las diferencias de conducta que manifestaron unos y otros en cuanto al ambiente disciplinado y ordenado del aula, en contraste con las dificultades que presentan los de baja eficacia para controlar la clase y de los métodos que utilizaban, destacando principalmente el sarcasmo así como el subrayar los fallos y fracasos del alumnos. Estos resultados los podemos observar con mayor detalle en el cuadro II que exponemos a continuación, en el que se establecen las relaciones existentes entre el sentido de eficacia del profesor y las conductas de éste y sus alumnos.

En cuanto a las relaciones entre las conductas de profesores y alumnos, Smyle (1988) defiende que cuando los profesores se encuentran con clases compuestas primariamente por alumnos de bajo rendimiento, estos profesores pueden creer que tienen menos éxito en influir en el aprendizaje de los alumnos, pueden esperar menos de ellos en cuanto a su rendimiento y llegar a comportarse de diferente manera. En este caso, aspectos como la complejidad del aula: tamaño, heterogeneidad, y sobre todo la enseñanza a alumnos de bajo nivel de logro y con una historia educativa de fracasos puede influir en el sentido de eficacia[7].

El sentido de eficacia y las conductas docentes de los profesores

Dejando de lado el contexto y centrándonos en el propio profesor, el estudio de su sentido de eficacia nos ilumina algunos aspectos importantes que nos ayudan a entender su conducta y actitudes no sólo hacia los alumnos sino también hacia la enseñanza en general. Nos referimos a aspectos tan importantes como son la responsabilidad que asumen por los éxitos y fracasos de los alumnos, las atribuciones que realizan respecto a dichos resultados académicos, la satisfacción docente o las propias explicaciones y expectativas que mantienen hacia los alumnos y la docencia. Las relaciones entre la responsabilidad que asume el profesor y dicho constructo son tan estrechas que se defiende la idea de que aquélla actúa como mediadora entre el sentido de eficacia y la conducta del profesor, tal es el caso del esfuerzo y la persistencia que presentan los profesores en relación con la mejora del rendimiento de los alumnos. Además de vincular el sentido de eficacia a los factores anteriores, también se le ha relacionado con el estrés de los profesores, que se ha conceptualizado de manera similar al sentido de ineficacia del profesor, de manera que aquellos profesores que presentan un bajo sentido de eficacia personal, que además creen que los profesores eficaces en general pueden motivar a los alumnos de bajo rendimiento, experimentan una pérdida de autoestima profesional además de un déficit afectivo que probablemente vaya acompañado por altos sentimientos de estrés, aunque los profesores de baja eficacia con un sentimiento universal de impotencia no experimentarían o experimentarían poco estrés. Otro de los aspectos que se ha vinculado con el estudio del sentido de eficacia es el compromiso profesional, entendiéndolo como un estado motivacional hacia el trabajo o sentido profesional estrechamente relacionado con el desarrollo tanto personal como profesional. El sentido de eficacia, o creencia de los profesores de que pueden influir en el aprendizaje de los alumnos, incluso aquellos que pueden ser considerados como difíciles o desmotivados (Guskey y Passaro, 1992) se ha relacionado con el logro del alumno en numerosos estudios (Guyton et al., 1991) aceptándose la idea de que influye en la actuación docente (Kazelskis, Kazelskis y Kersh, 1991). La elección de estrategias de gestión e instruccionales en el aula, la pro-

(7) Apoyamos la idea aportada por Ashton et al. (1983) de que se deberían realizar estudios que ayuden a clarificar si las actitudes de eficacia provocan que tanto alumnos como profesores se comporten de una manera determinada o si realmente son las conductas de los alumnos que se dan en el aula las que influyen en las actitudes de la eficacia del profesor. Más bien tendemos a inclinarnos a pensar que son las experiencias (actuales) que vivencian los profesores en el aula las que se reflejan en sus actitudes en cuanto a la eficacia docente, sean positivas o negativas, por ello, las actitudes de eficacia pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que el profesor trabaja, además de los objetivos de la materia que enseñan y de los objetivos (altos, moderados o bajos) que establecen para sí mismos.

CUADRO III

Dimensiones que distinguen a los profesores con un elevado/bajo sentido de eficacia

Dimensiones	Alto sentido de eficacia	Bajo sentido de eficacia
Noción de inteligencia	**Como rasgo variable y educable.**	**Como rasgo estable y fijo.**
Sentido profesional de cumplimiento.	Sienten que su trabajo con alumnos es importante y significativo además de que ellos tienen un impacto en el aprendizaje del alumno.	Se sienten frustrados y desanimados respecto a la enseñanza.
Expectativas positivas por la conducta y logro del alumno.	Esperan que sus alumnos progresen. Encuentran que sus alumnos cumplen sus expectativas.	Esperan que sus alumnos fracasen y que reaccionen negativamente a su esfuerzo docente y presenten mal comportamiento.
Responsabilidad personal por el aprendizaje del alumno.	Creen que es su responsabilidad el que sus alumnos aprendan. Cuando sus alumnos fracasan (experimentan fracaso), examinan su propia actuación atendiendo a vías que podrían haber sido más eficaces. Consideran que podrían haber atendido y ayudado más a los alumnos.	Establecen la responsabilidad del aprendizaje en sus alumnos. Cuando fracasan, buscan explicaciones en términos de la capacidad de sus alumnos, el contexto familiar, la motivación o la actitud.
Estrategias para lograr los objetivos.	Planifican el aprendizaje del alumno y establecen objetivos tanto para éstos como para ellos mismos, identificando estrategias para conseguirlos.	Tienden a faltarle objetivos específicos dirigidos a sus alumnos. Están inseguros respecto a lo que les gustaría que sus alumnos aprendiesen y no planifican estrategias de acuerdo a los objetivos identificables.
Sentido de control.	Tienen la confianza de que son capaces de influir en el aprendizaje del alumno.	Experimentan un sentido de futilidad en el trabajo con los alumnos.
Sentido de objetivos comunes entre profesores y alumnos.	Sienten que están implicados en una aventura compartida con los alumnos para conseguir los objetivos que comparten con ellos.	Sienten que están en lucha con los alumnos cuyos objetivos y preocupaciones están en oposición a los suyos.
Toma de decisiones democráticas.	Implican a los alumnos en la toma de decisiones respecto a objetivos y estrategias para conseguirlos.	Imponen sus decisiones respecto a las estrategias de aprendizaje sin implicar a los alumnos en el proceso de toma de decisiones.

Fuente: Ashton, 1984.

moción de tácticas innovadoras para resolver los problemas en el aula (Sparks, 1988), el cambio en la práctica docente junto con la implementación de innovaciones escolares (Smyle, 1988) y otros aspectos directamente vinculados con el desarrollo profesional del profesor y el cambio educativo son algunos de los ejemplos con los que se le ha relacionado. La eficacia docente, como aspecto motivacional del profesor, conduce a tener una mayor voluntad a la hora de intentar nuevos métodos instructivos, lo cual, consecuentemente, puede resultar en un mayor logro en los alumnos que revierta positivamente en el sentido de eficacia y en la voluntad de invertir mayores esfuerzos en ayudar a los alumnos a aprender (Fritz et al., 1995).

Con el fin de entender mejor las relaciones entre el sentido de eficacia y las conductas docentes expondremos a continuación un resumen (cuadro III) en el cual podremos observar con detenimiento las diferencias que se han encontrado entre los profesores de alto y bajo sentido de eficacia en relación a diferentes variables psicológicas que tienen su repercusión en la práctica docente y en las conductas de los profesores en las aulas.

Las conclusiones a las que llegamos de su análisis es que el sentido de eficacia es un constructo que nos ayuda a entender ciertos patrones psicológicos y de conducta que presentan los profesores al asociarlo con aspectos subjetivos docentes, como son el papel que asume el profesor respecto a su papel docente, las concepciones sobre la inteligencia y el aprendizaje o los propios alumnos y las ya mencionadas responsabilidad y atribuciones sobre los resultados de los alumnos o con aspectos ya más comportamentales, tales como la promoción de actitudes participativas en los alumnos, la posibilidad de que se tomen decisiones democráticas en el aula o el compartir los objetivos instruccionales con los alumnos además de los propios sentimientos de afecto, no sólo hacia los alumnos sino también hacia la profesión docente. Al vincularse el sentido de eficacia de los profesores a la manifestación de unas conductas docentes identificadas como propias de los profesores más eficaces encontramos que éstas coinciden en gran medida con las que aporta la literatura sobre las características de las escuelas eficaces y los atributos que poseen los profesores que en ellas trabajan[8]. En este sentido, los estudios que vinculan el sentido de eficacia el profesor con el logro del alumno han encontrado que ambos están significativamente relacionados al haberse demostrado que las conductas que manifiestan los profesores en el aula pueden tener una importante repercusión en el rendimiento de los alumnos. Así,

> ... los profesores con un alto sentido de eficacia presentaban más probabilidades de atender a las necesidades individuales de todos los alumnos y responder a los estudiantes en un estilo positivo de aceptación suportiva que animaba a los estudiantes a entusiasmarse e implicarse en la toma de decisiones (Ashton, Webb y Doda, 1983; p. 15).

Como ejemplo representativo contamos con el estudio realizado por Ashton y sus colaboradores (1983) en el cual se evidenció que una de las características que diferenciaban a los profesores de bajo sentido de eficacia no sólo era que no realizaban un exhaustivo seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, considerado como una conducta eficaz que conduce a unos buenos resultados académicos en los alumnos, sino que también fallaban en mantener adecuados registros del progreso de dicho proceso. El bajo sentido de eficacia puede contribuir a que los profesores perciban una falta de control sobre el aprendizaje del alumno (Lieberman y Miller, 1984), siendo menos efectivos en el aula sin que intenten experimentar nuevas estrategias para resolver los problemas con los que se encuentran en su práctica docente. Los profesores pueden manifestar unas conductas muy específicas en función de los niveles que presentan respecto al sentido de eficacia que repercuten directamente en los rendimientos y resultados de nuestros alumnos y que pueden ir, en el caso de docentes con bajo sentido de eficacia, desde no persistir en la ayuda pedagógica dirigida a los alumnos que tienen dificultades, evitar planificar actividades que creen que exceden

(8) Siempre considerando la posibilidad de que existan de diferencias entre las percepciones de eficacia y la eficacia actual en el aula de un profesor en cuanto a la experiencia que tiene éste en el contexto interactivo del aula y los alumnos con los que trabaja y su influencia directa en el sentido de eficacia.

de sus capacidades, hasta no estar motivados para gastar esfuerzo adicional en encontrar materiales o en volver a enseñar contenidos de manera que los alumnos puedan entenderlos mejor. Por el contrario los profesores con un elevado sentido de eficacia sí presentan mayores probabilidades de desarrollar actividades docentes consideradas como retadoras, ayudar a los alumnos a tener éxito en dichas tareas o incluso persistir más en enseñar a aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje.

Reconocida la asociación entre el sentido de eficacia y los logros de los alumnos, aumentar el nivel de eficacia docente ha sido unos de los objetivos de algunos programas de formación del profesorado, ya sea en los estadios iniciales o a lo largo del ejercicio de su profesión docente. A continuación, y para finalizar esta exposición, facilitaremos algunas de las estrategias que se sugieren para mejorar el sentido de eficacia docente.

Estrategias para mejorar el sentido de eficacia del profesor

Después de haber identificado la eficacia docente como una variable que puede influir en la mejora de la enseñanza y haberse basado en las aportaciones obtenidas a partir del análisis y estudio de este constructo, han ido apareciendo toda una serie de iniciativas que impulsan programas de prevención y mejora de los niveles de eficacia que presentan los profesores. En este aspecto, Ashton y Webb recomiendan incluir en los programas de formación de profesores experiencias que les permitan desarrollar unas habilidades sociales con el fin de establecer unas relaciones de confianza con los alumnos, posibilitándoles al mismo tiempo un aprendizaje más autónomo. A nivel contextual, y al considerar que el sentido de eficacia es altamente situacional, proponen que se proporcione a los profesores en proceso de formación un amplio rango de experiencias en diversos contextos a fin de que se familiaricen con aquéllos con los que se enfrentarán una vez superada la etapa formativa. Aprender a reflexionar sobre la docencia es también uno de los puntos clave que sugieren a la hora de aumentar los niveles de eficacia, y se debe ayudar a los profesores, tanto en formación como en servicio, a analizar aspectos específicos de su actuación docente en relación con el contexto en el que ésta se da y así desarrollar un enfoque más analítico de su enseñanza. Los grupos de apoyo, la planificación docente y el trabajo en equipo, la facilitación de procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia y la toma de decisiones colegiadas son algunos de los aspectos que se tiene que considerar en los programas de mejora del sentido de eficacia, ya sea de profesores que se encuentran en el proceso de formación inicial o en servicio, sin dejar de lado elementos de la organización como es la potenciación del liderazgo del director o la colaboración y participación tanto de los padres como de los alumnos en la toma de decisiones educativas. Como ejemplos de programas concretos podemos citar *Dare to be you* (Fritz et al., 1995), el proyecto Ride (Strychasz y Arredondo, 1996) o el FOCUS (Russell y Msnik, 1994; Frass et al., 1997). En general, dichos proyectos contribuyen a la mejora del sentido de eficacia mediante el desarrollo de prácticas docentes basadas en la reflexión y el trabajo en equipo, facilitando experiencias de apoyo compartidas y la toma de decisiones curriculares conjuntas que tienen un impacto significativo positivo en el sentido de eficacia, al tiempo que se facilitan y practican metodologías instructivas efectivas en el aula. Así, el proyecto Ride, basado en la premisa de que los profesores cuando se les proporcionan los recursos y el apoyo necesario pueden llegar a resolver eficazmente los problemas con los que se encuentran, facilitan la organización de sesiones compuestas por pequeños grupos de profesores en los que comparten y re-

suelven problemas con el fin de mejorar su sentido de eficacia.

Conclusiones

Partiendo de la exposición realizada podemos concluir afirmando que las creencias de los profesores en sus capacidades de instruir a los alumnos pueden explicar o dar cuenta de las diferencias individuales en la eficacia docente, influyendo en sus estrategias no sólo instruccionales, sino también motivacionales. Dada por sentada esta idea, si queremos mejorar la educación deberíamos plantearnos la posibilidad de seguir los consejos de Shunk (1990) cuando nos dice que la investigación sobre la motivación y eficacia de los profesores «debería dirigirse a cómo las creencias de los profesores sobre sus capacidades de ayudar a los alumnos a aprender influyen en las conductas de los profesores en el aula y, consecuentemente, en las creencias de los alumnos y logros». En esta línea, si los profesores con un bajo nivel de eficacia dudan de sus capacidades para influir en el aprendizaje de sus alumnos, deberíamos ser capaces de responder a las siguientes preguntas: ¿cómo pueden estar lo suficientemente motivados para emprender nuevas pedagogías alternativas que den respuesta a la diversidad cada día más manifiesta y evidente de nuestros alumnos? Si realmente se ha demostrado que existe un vínculo entre el sentido de eficacia y sus conductas docentes, ¿por qué no se diseñan más programas dirigidos no sólo a conocer los niveles de eficacia sino también a mejorarlos? En este aspecto, y tomando en consideración la influencia de los alumnos en el sentido de eficacia, creemos necesario que se potencien programas de formación que ayuden a los docentes a enfrentarse con el fracaso del alumno y puedan superar la incertidumbre de si sienten o no que están teniendo un efecto en el aprendizaje del alumno, especialmente en momentos tan críticos como los actuales en los que la enseñanza va dirigida a una tipología de alumnos que cada vez menos se caracteriza por su homogeneidad y en la que destaca su diversidad en cuanto a intereses, capacidades y motivaciones, especialmente en lo que se refiere a la etapa de secundaria obligatoria. Lo importante es que se enseñe al profesorado a valorar y analizar aspectos de su enseñanza, de modo que puedan localizar las fuentes de su sentido de ineficacia; con dichas habilidades se les podría ayudar a resolver los problemas con los que se enfrentan en su profesión docente, además de prevenir que desarrollen un sentido de indefensión (Dembo y Gibson, 1984). Si el profesor es capaz de reflexionar y resolver los problemas con los que se encuentra en su trabajo, si aprende a tomar decisiones críticas, si es capaz de concluir que sus actos tienen unas consecuencias y que no solamente delegue la responsabilidad de los fracasos a agentes externos como son los propios alumnos, los padres, la sociedad o la administración, entonces más cerca nos encontraremos de una verdadera profesión docente y de su reconocimiento por parte de la sociedad. El autoconocimiento de las propias habilidades, la definición de su papel como profesor y la práctica de estrategias docentes eficaces pueden contribuir a mejorar el sentido de eficacia, al tiempo que se atiende a la propia autoestima, el locus de control interno así como las habilidades sociales. Trabajando todas estas habilidades, el profesor puede llegar a adquirir mejores competencias vinculadas a la profesión docente, al tiempo que contribuimos a mayores niveles de satisfacción y eficacia. Como vemos, un peso muy importante en la mejora del sentido de eficacia es la formación, la cual ha de ir dirigida al amplio espectro de factores que integran la personalidad docente.

Por otro lado, las aportaciones del estudio del sentido de eficacia nos conducen a la consideración de los contextos educativos en los que se encuentran desempeñan-

do su labor docente, por ello, si queremos conseguir unos profesores que sientan que son eficaces, estén motivados y, consecuentemente se obtengan mejores resultados por parte del rendimiento de los alumnos, no podemos olvidarnos de los factores que se han mencionado previamente, especialmente aquellos puntos que más peso tienen según se ha evidenciado en los estudios realizados: el clima escolar, que se expresa mediante la presencia o ausencia de relaciones colegiadas entre los miembros, un fuerte liderazgo por parte de la dirección y un adecuado nivel de expectativas en el profesorado respecto a los aprendizajes y logros de los alumnos del centro. Reconociendo la importancia del contexto, Ashton et al. (1983) recomiendan, a fin de mejorar el sentido de eficacia de los profesores, que se potencie el sentido de comunidad entre los profesores, el establecimiento de unos objetivos compartidos, la planificación y la enseñanza en equipo, la toma de decisiones colegiadas, el agrupamiento de los alumnos atendiendo a la multi-edad y multi-capacidad, la implicación de los alumnos en la planificación curricular y una mayor participación e implicación de los padres. Además se aconseja establecer objetivos alcanzables y observables tanto para ellos mismos como para los alumnos y conseguir información sobre la propia competencia a través de la evaluación, teniendo un gran peso la evaluación institucional y el contar con unos objetivos educativos de referencia, así como los mecanismos reguladores propios para conseguirlos (supervisión, seguimiento, instrumentos adecuados...). Para que los docentes se sientan eficaces es importante que se superen los individualismos dominantes en los centros, y aún más en los de secundaria, y alcancen la cultura de la colaboración en la que los integrantes de un mismo grupo persiguen unos objetivos comunes y establecen los medios para alcanzarlos, evitando así que la organización constriña los sentimientos de satisfacción y los sustituya por la frustración y las bajas autoestimas. Mediante relaciones colaborativas, interacciones profesionales y el trabajo en equipo, los profesores pueden conocer y adquirir habilidades docentes más eficaces que pueden aplicar en sus aulas y comprobar que pueden obtener mejores resultados en sus alumnos. Así pues, estimulando el cambio mediante la colegialidad, el profesor no se sentirá inseguro a la hora de intentar nuevas estrategias pedagógicas en sus aulas ni sufrirá su sentido de eficacia ya que se siente apoyado por la institución educativa.

La administración, por su parte, también tiene su importante papel a la hora de no sólo contribuir a la mejora de los niveles de eficacia del profesorado, sino también para obtener una mejor cualidad educativa. Entre las actuaciones que pueden mejorarlo encontramos la potenciación de la dirección, realizando un verdadero seguimiento del trabajo que ejercen los diferentes miembros del equipo directivo, la estimulación de la evaluación interna de centros de modo que se conozca en profundidad cuáles son los sentimientos y pensamientos de los docentes, el favorecimiento de espacios de coordinación en los que el profesorado pueda trabajar en equipo, el ofrecimiento de un verdadero apoyo al profesorado permitiendo que este colectivo no sea únicamente escuchado sino también atendido en sus demandas y, por no extendernos más, la facilitación de programas de formación específicos donde los profesores puedan realmente conocer cuáles son sus verdaderas competencias docentes, mejorar las relaciones interactivas con los alumnos así como las percepciones de los profesores respecto al papel del resto de la comunidad educativa y, entre otros, practicar nuevas técnicas docentes en las aulas con el adecuado seguimiento y supervisión de las mismas. Todo ello sin hablar de los programas iniciales de formación, en los que el profesorado reciba un conoci-

miento pedagógico profesional y en el que se revisen todas sus concepciones educativas respecto a su papel como docentes, el papel de los alumnos, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje o las propias ideas respecto a la inteligencia y sus posibilidades de mejorarla mediante la instrucción. El papel de la administración no se queda ahí, ya que si realmente queremos profesores que se sientan eficaces, sean eficientes y se consideren responsables de los resultados de su profesión, es necesario que juegue un papel supervisor que contribuya a que los docentes conozcan cuál es el verdadero origen de su ineficacia, además del papel asesor que ayude a resolver las dudas con las que se encuentran en la práctica docente.

Para finalizar, y como se ha manifestado al principio de este artículo, nuestras intenciones no sólo son dar a conocer la importancia de este constructo, sino el motivar y proporcionar una llamada de atención que favorezca la proliferación de iniciativas que contribuyan a que el profesorado se sienta realmente eficaz y pueda emprender la docencia como una auténtica profesión que implica ciertos niveles de reto y desafío, además de favorecerse un verdadero desarrollo y mejora profesional. No quisiéramos acabar sin incidir en el hecho de que a pesar de la trascendencia del constructo de eficacia, se ha publicado poco sobre este tema a nivel español, encontrando más bien referencias a algún factor con el que se le ha conceptualizado como es el caso del estrés docente o *burneot,* o estudios sobre la satisfacción en el profesorado vinculado al clima institucional educativo (Martínez y Ulizarna, 1998). En relación con el estrés docente contamos con las investigaciones realizadas por Manassero y otros (1994; 1995), en las que se plantea el estrés y el *burneot* como síndromes patológicos, causados principalmente por las condiciones en las que se desarrolla la docencia y cuyas causas específicas más importantes son aspectos vinculados con el contexto educativo, como son la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo, el excesivo número de alumnos por clase, la falta de motivación de los alumnos, el desinterés de los padres por sus hijos o la hostilidad o mala conducta de los alumnos, así como la baja consideración de la profesión docente. Muchas de estas causas se encuentran en el marco conceptual ofrecido por Ashton y Webb (1986), analizado en líneas anteriores, lo cual nos conduce a considerar el sentido de eficacia como un constructo integrador de distintas perspectivas del estudio de la motivación docente[9]. A nuestro entender este modelo aporta el marco teórico comprensivo, y necesario, que abarca el conjunto de teorías motivacionales en el contexto de la investigación educativa además de ofrecer a los educadores un poderoso foco organizador de la futura dirección del estudio de la mejora educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ASHTON, P.; WEBB, R; DODA, N.: *A Study of Teacher's Sense of Efficacy* (Final Report, National Institute of Education Contract Nº 400-79-0075). ED 231 834, 1983.

ASHTON, P.: «Motivation and the teachers sense of efficacy», en *Research on Motivation in education,* vol. 2; The Classroom Meliuk, (1985), pp. 141-174.

ASHTON, P., WEBB, R.: *Making a difference. Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievment.* New York, University of Florida, Longman, 1986.

(9) Estos autores afirman que el sentido de eficacia está relacionado con el estrés, ya que aquellos docentes que creen que tienen la confianza de provocar un impacto positivo en el impacto del alumno presentan unos niveles de estrés más bajos. Igualmente, si los profesores dudan de su competencia como tales es improbable que estén satisfechos con su profesión.

BANDURA, A.: «Self-Efficacy: Toward an unifying theory of behaviour change», en *Pshycological Review,* 84 (1977), pp. 191-215.

DEMBO, M. H.; GIBSON, S.: «Teacher's Sense of Efficacy. An Important Factor in School Improvement», en *Elementary School Journal,* 86 (1985), pp. 173-184.

FLETCHER, S.: «The relation of the School Environment to Teacher Efficacy»; paper presented at the *Annual Meeting of the American Psychological Association.* Boston, MA., August, 10-14. ED329551, 1990.

FRITZ, J. J.; MILLER-HEYL, J.; KREUTZER, J. C.; MACPHEE, D.: «Fostering Teacher Efficacy through Staff Development and Classroom Activities», en *The Journal of Educational Research,* 88 (1995), pp. 200-208.

FULLER, B.; WOOD, K.; RAPOPORT, T.; DORBUSCH, S.: «The Organizational Context of Individual Efficacy», en *Review of Educational Reserach,* 52, 1 (1982), pp. 7-30.

GIBSON, S., DEMBO, M. H.: «Teacher Efficacy: A Construct Validation», en *Journal of Educational Pshychology,* 76, 4 (1984), pp. 569-582.

GUYTON, E.; FOX, M. C.; SISK, K. A.: «Comparrison of teaching attitudes, teacher efficacy and teacher performance of first year teachers prepared by alternative and tradicional teacher education programs», en Action in Teacher Education, 13, 2 (1991), pp. 1-2.

GUSKEY, T. R: «Teacher Efficacy Measurement and Change»; paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association.* San Diego, CA, (April 1998), pp. 13-17.

GUSKEY, T. R. , PASSARO, T. D.: «Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions», en *American Educational Research Journal,* 31, 3 (1992), pp. 627-643.

KAZELSKIS, R., REEVES-KAZELSKI, C., KERSH, M. E.: «Effects of student teaching on teaching concerns and efficacy»; paper presented at the twentieth annual meeting of the Mid-south Educational Research Association, Lexington, KY, 1991.

MCLAUHGLIN, M. W.: «What Maters Most in Teacher's Workplace Context?». Washington, D. C. Office of *Educational Research and Improvement,* ED 342755, (1992), pp. 1-24.

— «Social Constructions of Students: Chagenges to Policy Coherence», paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association.* San Francisco, CA, April, ED 346098, (1997), pp. 20-24.

MANASSERO, M. A. y otros: «Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes», en *Revista de educación,* 308, (1995), pp. 241-266.

MARTÍNEZ, A.; ULIZARNA, J. L.: «El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores», en *Revista de Ciencias de la Educación,* 176 (octubre-diciembre 1998), pp. 418-436.

MOORE, W. P.; ESSELMAN, M. E.: *Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit.* 1992.

— «Exploring the Context of Teacher Efficacy: The Role of Achievment and Climate»; paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association,* New Orleans, LA, ED 370919, (April 1994).

NEWMAN, F. M.; RUTTER, R. A., SMITH, M. S.: «Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community and Expectations», en *Sociology of Education,* (October 1989), pp. 221-238.

PAJARES, F.: «Self-Efficacy Beliefs in Academis Settings», en *Review of Educational Reserach,* 66, 4 (1996), pp. 543-578.

PURKEY, C. S.; SMITH, M. S.: «Effective Schools: A review», en *Elementary School Journal,* 83 (1983), pp. 427-452.

RANDEBUSCH, S. W.; ROWAN, B.; CHEONG, Y. F.: «Contextual effects on the Selff-Efficacy of High School Teachers», en *Center for Research on the Context of Secundary Teaching,* (1990), pp. 90-94.

— «Higher Order Instructional Goals in Secundary Schools: Class, Teacher and School Influences», en *American Educational Research Journal,* 30, 3 (1993), pp. 523-553.

REAMES, E. H.; SPENCER, W.A.: *The Relationship between Middle School Culture and Teacher Efficacy and Commitment.* ED428441, 1998.

RIEHL, C.; SIPPLE, J. W.: «Making the Most of Time and Talent: Secundary Schools Organizational Climates, Teaching Task Environments and Teacher Commitment», en *American Educational Reserach Journal,* 33, 4 (1996), pp. 873-901.

ROWAN, B.; CHIANG, F. S.; MILLER, R J.: «Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement», en *Sociology of Education,* 70 (October 1997), pp. 256-284.

ROWAN, B.; RANDEBUSCH, S.; KANG, S. J.: «Organizational Design in High Schools: A Multilevel Analysis», en *American Journal of Education,* (February 1991), pp. 238-266.

ROSS, J. A.: «Beliefs that Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy»; paper presented at the annual *Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies,* Calgary, Alberta, Canada. ED 379216, 1994.

SMYLE, M. A.: «The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychologycal Antecedents to Individual Teacher Change», en *American Educational Research Journal,* 25, 1 (1988), pp. 1-30.

SHUNK, D. H.: «Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy», en *Journal of Educational Pshychology,* 82, 1 (1990), pp. 3-6.

WOOLFOLK, A. E., Hoy, W. K.: «Prospective Teacher's Sense of Efficacy and Beliefs about Control», en *Journal of Educational Psychology,* 82, 1 (1990), pp. 81-91.



ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES Y EDUCATIVOS

SAMUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ (*)

RESUMEN. La razón última de un proyecto social es solucionar un determinado problema. En este sentido, el concepto de eficacia determina el grado en que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población usuaria, en un período de tiempo determinado e independientemente de los costes que ello implica. Por otra parte, y como es sabido, el concepto de eficiencia se asocia a la productividad al relacionar recursos con resultados tras convertir todo a unidades monetarias.

Tanto la eficacia como la eficiencia son conceptos esenciales en la evaluación, pero cuando se quieren determinar en cada fase del proyecto y teniendo en cuenta las actividades y objetivos intermedios, resulta necesario introducir otro concepto: la efectividad. *Se dice que la efectividad se consigue cuando la relación entre los objetivos iniciales y los resultados finales se hace óptima, lo cual supone valorar los procesos que conducen de los primeros a los segundos.* La efectividad se encuentra al observar la realidad de un programa, es decir, al comparar el ideal o esencia de una acción representado por una norma o conjunto de estándares profesionales con la situación existente o real.

BENEFICIOS DE LA EVALUACIÓN DE PROCESOS

La efectividad requiere considerar tanto la eficacia como la eficiencia, es la combinación de ambos. Sabemos que se puede ser muy eficaz pero sin eficiencia, y también es frecuente en educación ver acciones eficientes pero ineficaces, especialmente en temas de atención educativa especializada y de apoyo a la diversidad del alumnado en situaciones de riesgo. Producimos a bajo costo, con poco profesorado especializado, pero no conseguimos objetivos y nuestro alumnado sigue presentando elevados índices de fracaso al tiempo que nuestra enseñanza sigue descompensada y despersonalizada. Analizar la efectividad supone, pues, valorar los procedimientos que condicionan la relación entre resultados y objetivos (Cohen y Franco, 1993).

Por tanto, la efectividad viene determinada por los procesos y aunque el término proceso mantiene un significado absolutamente intuitivo, conviene destacar que los sistemas de control de la calidad derivados de concepciones empresariales, han remarcado en los sistemas sociales el llamado «valor añadido». Podríamos tratar de razonar la relación existente entre los procesos y las actividades o deliberar si el énfasis de éstos

(*) Universidad de Oviedo.

Fecha de entrada: 09-12-1999 Fecha de aceptación: 17-02-2000

en un programa social y educativo debe ponerse por igual en el cumplimiento de objetivos o en la consecución de logros o resultados, pero consideramos que la asignación de valor a dichos procesos hace superflua cualquier disquisición teórica. En términos de evaluación, consideramos que asociar procesos con el valor que añaden sus actividades constituye un adecuado indicador de medida.

Los enfoques de control de la calidad entienden por *proceso el conjunto de actividades encadenadas que van añadiendo valor,* y que permiten lograr, en el caso de la educación, la formación del alumnado y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo, tales como comedor, transporte, actividades complementarias, etc. Los procesos se caracterizan también por su dinámica: tienen una entrada y una salida, pueden tener subprocesos o formar parte de un macroproceso, y todo ello se representa mediante diagramas de flujo y símbolos que reflejan sus actividades. El manual de procedimientos de un programa u organización que funcione bajo el modelo de la calidad suele reflejar en detalle todas sus actividades y diferenciar los procesos en dos grandes categorías: operativos y de gestión (Fernández e Iglesias, 1997). Los primeros son esenciales en la prestación de un servicio: tienen una repercusión directa en la calidad y han sido tradicionalmente objeto de medición y control en educación. Nos referimos a los procesos didácticos o de desarrollo curricular, diagnósticos, de intervención correctiva o terapeútica o de orientación para la carrera. Los denominados procesos de gestión, si bien no influyen en la calidad del servicio o producto, tienen un enorme potencial de mejora de la eficiencia; de ahí que se estime su valor, como en el caso del modelo europeo de gestión de la calidad, hasta en un 36% de la puntuación total.

Aunque siempre se ha considerado una parte fundamental de la evaluación, la importancia del análisis de procesos ha cobrado un enorme auge debido a la complejidad que hoy tienen los programas educativos y sociales, al construirse sobre una amplia base comunitaria e intentar responder a las demandas de colaboración e integración de servicios. Por este motivo, las diferencias de los distintos proyectos adscritos a un mismo programa requieren también la valoración de sus actividades de acuerdo al contexto en que se desarrollen.

La evaluación de procesos consiste en verificar las acciones previstas por el programa y los tiempos de paso o «dosis» de actividad realizados, y se organiza a partir de la documentación generada por estas actividades durante el desarrollo de una intervención.

De acuerdo con McGraw y col. (1996), la evaluación de procesos detalla los componentes de la intervención, cómo fueron organizados y de qué forma los recibieron los usuarios. La información que se obtiene de la Evaluación de Procesos refuerza la validez del programa al poner de manifiesto sus señas de identidad y justificar su posible consideración de excelencia o de «buena práctica».

Para Scheirer (1987), la verificación de actividades y de componentes, debe ser contrastada con la teoría del programa, que sugiere los componentes de éste que deben ser analizados, y el «qué» debe poner en funcionamiento el programa. También deberá tener en cuenta la teoría del proceso de intervención o «implementación» del programa, la cual sugiere los componentes del sistema social que deben ser analizados para explicar el nivel de funcionamiento de los procesos, es decir, el «cómo y el porqué» del desarrollo del programa.

Esta misma autora definía más recientemente (Scheirer, 1994) la evaluación de procesos como «el uso empírico de datos para valorar el desarrollo de programas, verificar lo que hace y si su evolución se corresponde con el diseño y los momentos previstos».

Holden y Reynolds (citados por McCoy y Reynolds, 1998) caracterizan la evaluación de procesos por la asociación de tres cues-

tiones, referidas a su eficacia, su eficiencia y su efectividad, o interacción entre ambas. Según estos autores las evaluaciones de procesos responden esencialmente a las preguntas:

- ¿A qué nivel responden los servicios del programa a la población referida en el diseño?
- ¿Contempla la implementación aquellos servicios y recursos que resultan claves para el éxito del programa?
- ¿Qué variaciones de servicios y de gestión se aprecian en los diversos contextos en que se desarrolla el programa, y cómo afectan las diferencias a la cobertura de servicios ofertados por éste?

Es esta última cuestión de interacción o efectividad la que permite conocer múltiples aspectos o factores de explicación diferencial; por ejemplo, los componentes más relevantes del programa para la diversidad de población participante, la relación entre factores internos y externos, la preparación de los profesionales en las diferentes unidades o lugares de aplicación, etc. Esta posibilidad de comprender cómo trabaja un programa permite, en suma, el desarrollo de procedimientos adaptativos y la implementación de procesos de ajuste fino en la estandarización de programas de intervención (Rossi y Freeman, 1993).

Podemos decir igualmente que evaluar procesos es una manera de documentar la secuencia de sucesos que conforman un programa, y que el valor añadido por la información documental de esos sucesos debe conseguir explicar los efectos del programa. Esto protege de los denominados «errores de tipo III», al demostrar que los resultados se deben a las actividades realizadas por el programa y no a otros sucesos espúreos.

Otro gran beneficio de una evaluación de procesos se observa cuando se necesita justificar la ausencia de efectos de un programa, ya que el análisis de sus componentes permite, en muchos casos, determinar si las razones de la escasez de efectos se deben a la teoría del programa, a una aplicación no adecuada, a incorrecciones en el diseño de investigación o a la combinación de éstas.

La posible replicación de programas y el intercambio de información sobre procesos de éxito en la implementación de un programa, permite considerar también como beneficio el hecho de analizar y valorar un programa mediante la colaboración entre evaluadores, responsables de su implementación y demás participantes implicados. En este sentido, es sabido que los procesos de innovación social y educativa no responden a un conocimiento simple de resultados, sino que son los profesionales quienes, al transmitir los procedimientos y comunicar a otros sus apreciaciones sobre el proceso o desarrollo, consiguen la difusión de prácticas y la mejora de acciones.

No obstante, realizar evaluaciones de proceso tiene aspectos delicados: el análisis de información confidencial debe estar sujeto a criterios éticos; los métodos de recogida de información no deben ser intrusivos ni condicionar los resultados del programa; la evaluación de procesos debe ser apreciada por los participantes como una actividad más del programa y no como un control. Todo esto permitirá una recogida de información más significativa que pueda llegar a justificar un resultado.

Los fallos más frecuentes en las evaluaciones de programas se aprecian por no reflejar adecuadamente los «valores» de las audiencias y por la carencia de referencias procesuales que la hagan práctica y útil (Newman y Brown, 1992). Estos autores asocian estas anomalías con la falta de credibilidad, por la carencia de experiencia de muchos evaluadores para realizar valoraciones de procesos, lo que ocasiona a veces errores metodológicos, como la estimación de información irrelevante pero fácil de recoger o la indicada falta de garantía en la confidencialidad.

ESTÁNDARES Y HOLISMO EN LA MEDIDA DE PROCESOS

Las autoridades sociales utilizan con demasiada frecuencia las evaluaciones de sus programas de forma incorrecta e incluso en algunos casos, son usadas como «detergentes» para lavar programas mediocres y acciones fallidas que se encubren bajo etiquetas nacionales e internacionales de campañas sociales con abundancia de fondos y subvenciones.

Cuando Guba y Lincoln (1989) propusieron la evaluación de 4ª generación, enfatizaron la importancia de los participantes implicados en el programa. Su epistemología asumía el constructivismo y el paradigma postmoderno en su afán por que los evaluadores comprendieran, en relación con los participantes, cómo funciona un proyecto y bajo qué condiciones, por lo que podía ser considerado como una vacuna contra los abusos y sesgos de ciertas evaluaciones. La evaluación de 4ª generación animó también a la participación en la construcción de criterios y presentó al evaluador como un consultor, un facilitador, un apoyo, rechazando al experto, técnico, fiscal o inspector.

Además, la unión entre una necesidad de perfeccionamiento institucional y un modelo sistémico de análisis de evidencias requiere un enfoque conceptual, el «cemento» que brindan los profesionales con sus intentos de mejora permanente de los servicios ofrecidos a sus usuarios. En este sentido, los estándares profesionales pueden entenderse como los «ladrillos» necesarios para dar consistencia al edificio proyectado. Así, desarrollar y aplicar normas o estándares profesionales constituye una garantía contra las evaluaciones incompetentes o corruptas.

Cuando hablamos de normas o estándares nos estamos refiriendo a uno de los constructos más extendidos en evaluación, entendiendo por «constructo» aquel concepto estable y ampliamente manejado que muestra las relaciones de funcionamiento de un programa (Stake,1997).

Hablamos de metas, unidades, tratamientos, funciones, criterios, entradas, productos, antecedentes, resultados, transacciones, etc. Todos estos constructos nos permiten estructurar la teoría de la evaluación y llevarla a la práctica y quizás sea la denominación de estándar la más ampliamente asumida por los autores que teorizan y/o practican la evaluación de programas, aunque no todos quieran expresar lo mismo con dicho término.

En la Enciclopedia de Husén y Postlethwaite (1985) se define *estándar como el grado de excelencia requerido para determinados propósitos, como una medida de lo que es adecuado, como el nivel de funcionamiento social y profesionalmente deseado.* En Educación ha sido descrito como la especificación de un nivel deseado de logro de contenidos y de rendimiento (Husén y Tuijnman,1994).

Stufflebeam (1997), considera los *estándares* como «principios ampliamente compartidos para determinar el valor o calidad de un servicio profesional» y nosotros, al hablar de normas y estándares de calidad en referencia a programas sociales (Fernández e Iglesias, 1997), los hemos considerado igualmente como «normas profesionales o principios acordados para contrastar la calidad de la práctica profesional».

Hablar de estándares supone valorar el funcionamiento de un sistema social en confrontación con el nivel profesionalmente deseado y constituye un enfoque de gran solidez en la evaluación de programas aunque no esté exento de cierta controversia metodológica.

El enfoque de estándares profesionales se sitúa dentro del modelo criterial preconizado por Scriven, para quien el análisis del funcionamiento de un programa, al ser contrastado con criterios específicos, informa mediante una síntesis final de los aspectos de calidad que sustentan al programa (Scriven,1994). Para este autor, el procedimiento evaluador consiste en identificar los elementos a valorar, en desarrollar estándares apropiados, en juzgar el

funcionamiento de los aspectos identificados en relación a esos estándares, y en resumir los juicios sobre los componentes del programa hasta determinar su calidad a la luz de los estándares.

Aunque la estrategia criterial evita la subjetividad al homologarse con estándares que suponen consenso profesional en una determinada área, desde el paradigma postmoderno propugnado por Stake y sus colaboradores se previene contra el hecho de que el evaluador pretenda un juicio aséptico e independiente, al margen de la comprensión que proporciona el contexto. Además recuerda que los estándares, bien sean formulados por expertos o por consenso de grupos profesionales, son construcciones humanas sujetas a sesgo al dar prioridad a los aspectos más articulados u ordenados del programa.

En nuestra opinión, el desarrollo de la metodología de estándares en estos últimos años ha conseguido incorporar en esa «síntesis final» indicada por Scriven los planteamientos holistas, interpretativos y situacionales que presenta Stake en su concepto de evaluación de procesos mediante «síntesis envolvente» (Stake y col., 1997). La formula consiste en incluir a los participantes en grupos de discusión o pedirles que revisen y respondan a los datos y resultados emergentes (véase el proceso de validación denominado *member-cheking* descrito por Lincoln y Guba, 1985) y el organizar evaluaciones compartidas entre consultores internos y externos al programa.

Además, como hace ver Mabry (1998), el enfoque criterial identifica e incorpora el sesgo en su proceso de evaluación, pero el análisis holista también lo mantiene inherente a la complejidad del juicio humano y al ejercicio de la crítica rigurosa.

También Stufflebeam (1997) acerca estas dos posturas, la de estándares profesionales y la postmoderna, haciendo ver que ambas consideran que los evaluadores deben ayudar a los promotores de la evaluación a comprender los resultados mediante los hechos más relevantes. Ambas emplean metodología cuantitativa y cualitativa y asumen su dependencia de valores y sesgos, lo cual no evita la consideración, por los dos enfoques, de que la evaluación constituye un servicio a la comunidad que debe ser potenciado y mejorado.

UN MODELO DE ESTÁNDARES DE PROCESOS: EL ENFOQUE OTL EN PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD

El constructo OTL (Oportunity To Learn) fue introducido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo para describir ciertos procesos educativos y poder determinar en qué medida las diferencias de rendimiento se debían a las capacidades del alumnado o a las experiencias, disponibilidad y uso de recursos escolares (McDonnell,1995).

El empleo de indicadores de resultados basados en el rendimiento individual del alumnado, los logros de los centros escolares y su utilización para el control escolar, la sanción o la asignación administrativa de recursos, presuponen la existencia de un sistema educativo que proporciona las correspondientes oportunidades para que el alumnado consiga los resultados esperados. De esta forma se espera que el nivel de logros del alumnado dependa fundamentalmente de los esfuerzos realizados por el centro educativo.

Pero la crítica a este planteamiento es muy clara si consideramos las evidencias que demuestran la desigualdad en la distribución de los recursos educativos y el acceso al conocimiento. En este sentido, se puede comprobar cómo las investigaciones sobre minorías y diferencias curriculares (Bartolomé, M. y col., 1997; Oakes, J. y Guiton, G., 1995) corroboran lo apreciado en muchos de nuestros centros, en los que puede asociarse fácilmente el estatus social con el tipo de materias optativas de la enseñanza secundaria, con el grado de acceso a ordenadores o labora-

torios, o con la existencia de clases segregadas bajo rótulos de «diversificación curricular», «repetidores», «garantía social», «apoyo de ámbito», etc.

Por desgracia, no es frecuente que la administración educativa valore el impacto tan negativo que tiene el controlar la eficacia de un centro en función sólo de los logros del alumnado (por ejemplo, el nivel de aprobados en la selectividad), y la desmotivación que puede producir en los centros y el profesorado que se ve penalizado por el mero hecho de trabajar con alumnado en desventaja y riesgo social. Tampoco resulta suficiente considerar que un modelo de gestión de la calidad como el EFQM, por el hecho de mantener un estándar y seis criterios elementales relativos a procesos de organización escolar, sin contemplar para nada la dimensión educativa básica de enseñanza-aprendizaje, pueda considerarse como mecanismo válido para determinar la «calidad» de un centro educativo, sin contemplar para nada la dimensión educativa básica de enseñanza-aprendizaje.

Es comprensible que ante esta situación haya quien trate de desarrollar ciertas normas o estándares que permitan identificar el nivel de oportunidad de aprendizaje que presentan los centros escolares, considerándose los estándares OTL como el criterio básico para valorar la suficiencia de calidad de los recursos y condiciones que resultan necesarios en cada nivel del sistema educativo (centros, municipios, comunidades y estado) para que todo alumno y alumna disponga de la correspondiente oportunidad para aprender el material curricular de su comunidad educativa (Guiton y Oakes,1995). Incluso hay quien ha ido más allá y, haciendo uso de la conceptualización implícita en la OTL de que el alumnado no debería ser evaluado de aquellos conocimientos sobre los que no ha dispuesto de una adecuada oportunidad para su aprendizaje, ha planteado incluso conflictos legales (ver el caso judicial denominado «Debra, P» en Mc. Donnell, 1995, p. 315).

Establecer a nivel local o regional un sistema de estándares OTL no supone ninguna dificultad según lo indicado por Schwartz (1999), quien considera que debería ser exigible para la evaluación de cualquier programa o centro escolar. Como estrategia de carácter informativo recogemos los siguientes estándares OTL enunciados por diferentes autores (Oakes, 1989; Smith & Day, 1993, NCEST, 1992, SPPEI, 1991, Darling-Hammond, 1994 , Jackson, 1993 y Berry, 1993. (Citados por Schwartz. Op.cit.):

- Acceso a materias educativas: todo alumno y alumna debe poder acceder a materias que le permitan conseguir los conocimientos y logros escolares previstos por su currículum y que le proporcionen una buena oportunidad profesional.
- El currículum de un centro debe incluir los contenidos de los programas oficiales de las respectivas materias; debe estar coordinado con otros programas formativos, reflejar las situaciones de la vida real, presentar los materiales en un contexto relevante para el alumnado y mantenerse libre de sesgos y valores ocultos.
- Tiempo escolar: el profesorado debe emplear y disponer del tiempo apropiado para presentar el contenido del programa. El alumnado debe tener, individualmente, tiempo suficiente para aprender los contenidos previstos. Los centros deben poner énfasis en los elementos más importantes del currículum mediante la asignación de más tiempo de clase, y disponer de tiempos para que el alumnado realice sus tareas escolares en el centro.
- Competencia del profesorado: la formación inicial y permanente del profesorado debe conseguir que los contenidos y las técnicas de enseñanza sean adquiridos significativamente, poniendo especial énfasis

en los contenidos de las diferentes materias curriculares y en las estrategias a utilizar con poblaciones de estudiantes diversos y con estilos de aprendizaje diferentes.

- Recursos escolares: los centros educativos deben disponer del suficiente espacio físico para acomodar con seguridad a todo el alumnado, así como ofertar el número adecuado de profesorado y aulas para asegurar una ratio óptima. El alumnado debe poseer los correspondientes libros de texto y demás recursos educativos. El profesorado debe disponer del necesario material, tiempo, espacio adecuado y apoyo técnico para preparar las clases y atender a su desarrollo profesional. Los centros deben plantear prioridades curriculares, hacer las asignaciones de profesorado que resulten más adecuadas para el alumnado y proporcionarle los apoyos requeridos.
- Medio y cultura: el edificio escolar deberá permanecer limpio, a salvo de riesgos y en buen estado de conservación. El centro debe fomentar el aprendizaje y mostrar su interés por el bienestar del alumnado, promoviendo el respeto a la diversidad y protegiendo al alumnado de la discriminación. Profesorado y alumnado deben mostrarse respetuosos unos con otros y sentirse a salvo de posibles actos de violencia.
- Servicios complementarios: los centros educativos y las comunidades sociales deben mantener un enfoque global en lo que respecta a la salud y las necesidades de servicios sociales para el alumnado. Las diferentes acciones deben incluir vacunaciones, servicios de salud física y mental, protección contra la inseguridad y la violencia, el abuso de sustancias y la orientación sexual. Las comunidades escolares deben propiciar que el profesorado, los orientadores y otros profesionales con funciones de apoyo escolar trabajen en colaboración para conseguir que los servicios disponibles se adapten a las necesidades del alumnado.

DOS EJEMPLOS DE INSTRUMENTACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE PROCESOS

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La identificación de necesidades educativas especiales en el contexto del aula y la familia es el modelo que sigue Ysseldyke (Ysseldyke, Christenson y Kovaleski,1994) cuando desarrolla su sistema de análisis de ambientes de enseñanza. No sólo describe una valoración diagnostica del alumnado, sino que evalúa prescriptivamente su estilo y contexto de aprendizaje.

Desde un modelo de colaboración entre profesionales, identifica 12 estándares de procesos de aprendizaje y cinco de apoyo familiar que pueden considerarse básicos para analizar medios y situaciones de aprendizaje[1].

Medio escolar:

1. Organización *de la enseñanza:* las necesidades del alumno son analizadas con precisión y la enseñanza se organiza de acuerdo a los resultados del diagnóstico pedagógico.
2. *Expectativas del profesorado:* las expectativas hacia el alumno sobre la cantidad y calidad de trabajo escolar a realizar por éste son realistas, elevadas y se le expresan claramente al alumno.
3. *Medio escolar:* las técnicas empleadas para el control y dirección del aula son eficaces para el alumno;

(1) YSSELDYKE y CHRISTENSON: *Adaptación Experimental del TIESII.*, 1993.

existe una atmósfera positiva y de apoyo, y el tiempo es utilizado productivamente.

4. *Presentación de la unidad de enseñanza-aprendizaje:* el trabajo escolar se presenta de forma clara y efectiva; las instrucciones contienen suficiente información para que el alumno comprenda los comportamientos o habilidades que deben ser demostrados, controlando el alumno dicha comprensión.
5. *Enfasis cognitivo:* las habilidades de estudio y las estrategias de aprendizaje requeridas por los aprendizajes asignados le son comentados expresamente al alumno.
6. *Estrategias motivacionales:* se emplean estrategias eficaces para aumentar el interés y el esfuerzo del alumno.
7. *Prácticas relevantes:* se proporciona al alumno la oportunidad de trabajar con los materiales necesarios para conseguir buenos resultados. Los ejercicios de clase son adecuados para el logro de las metas de aprendizaje.
8. *Información:* el alumno recibe, de forma inmediata y específica, información sobre sus logros y/o comportamiento. Cuando comete errores se le proporciona la oportuna actividad correctiva.
9. *Tiempos de trabajo escolar:* el alumno se mantiene activo en relación con el contenido de la unidad; el profesor controla el nivel de actividad y reconduce al alumno cuando se distrae.
10. *Enseñanza adaptativa:* el currículum se modifica al objeto de dar respuesta a las necesidades específicas del alumno.
11. *Valoración de progresos:* existe una valoración directa y frecuente del progreso del alumno hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje; se utiliza la información sobre los logros y progresos del alumno para planificar la continuación de la enseñanza.
12. *Comprensión del alumno:* el alumno demuestra una adecuada comprensión de lo que debe hacer en el aula y de cómo debe hacerlo.

Medio familiar:

13. *Expectativas y atribuciones:* expectativas elevadas y realistas sobre el trabajo escolar le son expresadas al muchacho y se pone énfasis en el esfuerzo durante el trabajo escolar.
14. *Normas:* se mantiene un enfoque de normas de comportamiento basado en la autoridad, ni permisivo, ni autoritario y el muchacho es observado y supervisado por su familia.
15. *Afectividad del medio familiar:* la relación familia-muchacho es generalmente positiva y reforzadora.
16. *Participación de la familia:* se aprecia un medio familiar educador y participan en la escolaridad del muchacho.
17. *Organización familiar:* la organización y las rutinas cotidianas facilitan la realización de tareas escolares y se apoya el aprendizaje del muchacho.

Dos características de este modelo son:

- El estándar se hace operativo mediante una relación de indicadores que permiten tomar una decisión basada en elementos objetivos.
- La expresión de valor es doble, presencia e importancia, siguiendo la línea de valoración de discrepancia entre dos apreciaciones, una externa y otra interna, una objetiva u observable y la otra subjetiva u opinable. Esto permite contextualizar o relativizar la presencia

del estándar por comparación con el segundo componente, la importancia.

ESTÁNDAR 2. *Expectativas del profesorado:* las expectativas hacia el alumno sobre la cantidad y calidad de trabajo escolar a realizar por éste son realistas, elevadas y se le expresan claramente al alumno.

Decide teniendo en cuenta si:

- Los objetivos de las lecciones informan al alumno de lo que debe hacer y aprender.
- Las expectativas se basan en el nivel actual de logro del alumno.
- El alumno comprende las expectativas que mantiene el profesorado sobre el trabajo a realizar.
- El alumno comprende cómo demostrar dominio sobre los objetivos de aprendizaje.
- El alumno tiene la oportunidad de responder activamente.
- El alumno se considera responsable del trabajo asignado.

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Desconocido
Presencia					
Importancia					

El número de indicadores puede ser mucho mayor, según la complejidad de procesos que incluya el estándar.

ESTÁNDAR 4. *Presentación de la Unidad de Enseñanza-Aprendizaje.* El trabajo escolar se presenta de forma clara y efectiva; las instrucciones contienen suficiente información para que el alumno comprenda los comportamientos o habilidades que deben ser demostrados, controlándose dicha comprensión por el alumno.

Decide teniendo en cuenta si:

- *Presentación de contenidos*

– Se centra la atención del alumno durante la presentación de contenidos.
– Se controlan las habilidades o contenidos previos requeridos por el alumno.
– Los contenidos son relevantes para la experiencia del alumno.
– Se especifican y razonan al alumno las metas instructivas.
– Se proporcionan suficientes explicaciones al alumno (p. ej., demostración, modelado o uso de ejemplos concretos).
– El alumno participa de la relación profesor/alumno o alumno-alumno al aprender habilidades.
– El alumno recibe suficiente orientación práctica antes del trabajo independiente.
– La información se organiza con una estructura sistemática (p.ej., organizadores avanzados, revisiones, prácticas dirigidas o independientes).
– Los contenidos se presentan a un ritmo que resulta adecuado al nivel atencional del alumno.

- *Claridad de la información*

– Se ensaya la información y procedimientos y se reelaboran los conceptos de la unidad.
– Se proporciona información escrita y oral en un lenguaje que resulte sencillo para la comprensión del alumno, de una longitud adecuada y en suficiente número de repeticiones.
– La atención del alumno es dirigida a la información dada y a los atributos esenciales de la tarea.

- *Control de la comprensión del alumno*

– Se comprueba regularmente la comprensión de lo enseñado en el alumno.

- Se controla de forma activa el logro del alumno antes del trabajo independiente y durante los primeros cinco o diez minutos de la realización de actividades en el pupitre.
- El alumno conoce cómo solicitar ayuda cuando se confunde.
- La comprensión del alumno es controlada analizando sus respuestas y/o pidiéndole que las explique.

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Desconocido
Presencia					
Importancia					

GUÍA DE INTEGRACIÓN LABORAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Guía de integración laboral para personas con discapacidad (Fernández e Iglesias,1997) constituye otro ejemplo de evaluación de procesos mediante el desarrollo de estándares e indicadores.

Como se indica en el documento, el desarrollo de un sistema de estándares está influido por numerosos factores relacionados entre sí, como las consideraciones de carácter político, técnico y práctico, y los conocimientos de investigaciones o de los profesionales que desarrollan los indicadores. Por ello resulta necesario establecer unos criterios que güíen la elección, el desarrollo y la valoración de los estándares (p. 27).

La naturaleza e importancia de estos criterios varía según el nivel de la aplicación (nacional o local) de los estándares, la línea política, el contexto social, etc., pudiendo señalar como más frecuentes: la relevancia política, la comprensividad, es decir, pocos y disponibles durante un período de tiempo aceptable, la procedencia de trabajos de investigación contrastados por la acción, así como la validez y la viabilidad relacionadas con el coste.

El desarrollo de indicadores en esta Guía ha sido escrupuloso a la hora de adoptar un procedimiento que tuviera en cuenta los criterios más convenientes para dar validez al proceso. Estos fueron:

- Asegurar que todas las instituciones participantes estuvieran representadas con el fin de poder contrastar la validez del sistema de estándares e indicadores.
- Adoptar un enfoque consensuado entre los profesionales para elaborar, valorar y definir los indicadores que concretan cada estándar, así como su proceso de aplicación.
- Facilitar el acceso a la elaboración y aprobación de indicadores de todo aquel que pueda aportar información relevante.
- Plantear indicadores en torno a todos los niveles de autoridad del sistema (distrito social, autoridades locales, etc.).
- Enlazar los indicadores con el «ethos» de cada institución y con sus objetivos.
- Incluir indicadores relacionados no sólo con procesos profesionales, sino también con procesos de gestión, sociales, afectivos, cognitivos, etc.
- Cubrir los procesos sociales y/o profesionales más significativos desarrollados en las instituciones.
- Establecer demostraciones del uso de los indicadores con el fin de presentar su contribución a la toma de decisiones del programa.

Presentamos en Cuadro I un ejemplo de uno de los estándares de la Guía en el que se puede observar la estructura descrita.

CUADRO I

I.A.4.

I. ESTÁNDARES DE GENERALES ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA
FACTOR I.A.: DIRECCIÓN DEL PROGRAMA

ESTÁNDAR I.A.4.
La organización establece *acuerdos de coordinación* con otros programas, proyectos, centros, instituciones, organismos o empresas, con el fin de asegurar una atención completa y continuada a sus usuarios.

VALORACIÓN INTERNA
¿Cumple el programa las medidas y acciones del indicador?

a. Fijación de políticas comunes de actuación y resolución de problemas compartidos con las entidades privadas y públicas que actúan en la localidad.

SÍ	NO	NA

Medidas y acciones a valorar:
- ☐ Existencia de un mapa de recursos relacionado con las actividades del centro en el entorno próximo.
- ☐ Tipo de mecanismos y vías de comunicación establecidas.
- ☐ Número, tipo y finalidad de los acuerdos establecidos.
- ☐ Características de las instituciones o entidades con las que se establecen los acuerdos.

b. Establecimiento de mecanismos de control y seguimiento de la coordinación.

SÍ	NO	NA

Medidas y acciones a valorar:
- ☐ Existencia de comisiones de seguimiento con representación de cada una de las instituciones implicadas.
- ☐ Fijación de calendarios de reuniones.
- ☐ Existencia de sistemas de evaluación sobre el cumplimiento de los acuerdos.

c. Valoración comparativa de la actividad con la de otras organizaciones del entorno (municipio, zona, región) con expresión de ratios significativas.

SÍ	NO	NA

Medidas y acciones a valorar:
- ☐ Métodos de obtención de información acerca de las actividades de las organizaciones del entorno.
- ☐ Tipo de ratios utilizadas.

VALORACIÓN EXTERNA

VALORACIÓN DE AJUSTE AL ESTÁNDAR I.A.4.			
3	2	1	NA

OBSERVACIONES AL ESTÁNDAR I.A.4.

PRINCIPIOS Y TÉCNICAS DEL ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD

Hasta este momento hemos expuesto algunos de los beneficios de las evaluaciones de procesos y argumentado a favor del doble enfoque holista y sintético. Hemos hablado de la importancia del análisis de procesos por su condicionamiento hacia los resultados, como en el caso del OTL, ejemplificando además con instrumentos de valoración de procesos socioeducativos. La cuestión que abordamos ahora es ¿Cómo conseguir que esos estándares, normas o principios, sean aceptables y válidos? Algunas de las estrategias para conseguir que el modelo de evaluación de procesos que propugnamos presente la necesaria validez son las siguientes:

TÉCNICAS DE CONSENSO

La elaboración de normas o estándares requiere consenso y éstas deben representar los diferentes puntos de vista existentes sobre un proceso social. Una vez establecido el consenso, los estándares se hacen depositarios de la credibilidad que supone haberlo conseguido (Stufflebeam, 1997, p. 77).

De entre las técnicas de consenso resaltamos el procedimiento Delphi por ser menos utilizado que los procedimientos de triangulación o los paneles de síntesis y grupos de discusión.

Esta técnica fue originalmente formulada en los años cincuenta para ser usada en temas de organización en investigación tecnológica y a partir de los setenta se aplica a la planificación y evaluación de programas sociales. Se define como un medio de obtener el consenso de un grupo de personas y se caracteriza por la forma de organizar la comunicación en el grupo, consistente en la elaboración previa de la información mediante paneles de expertos y después, la aplicación de un procedimiento recurrente de valoración y razonamiento de respuestas por los participantes hasta conseguir el nivel de consenso prederteminado.

Podemos hablar de tres aspectos importantes en la técnica Delphi:

- Anonimato: los participantes en la consulta Delphi no conocen la identidad de los demás participantes, lo que les permite expresar su opinión y cambiarla sin la presión de la negociación presencial y la influencia de los diferentes estatus profesionales.
- Control de la información: el procedimiento de devolución de la información garantiza sólo el uso de la información relevante, evitando la confrontación por cuestiones irrelevantes para el establecimiento de acuerdos.
- Consenso estadístico: los participantes en el estudio reciben valoraciones numéricas que indican el nivel de acuerdo o desacuerdo conseguido en la anterior fase de consulta, pidiéndose la justificación de los valores discrepantes con el grupo.

El supuesto que subyace en la técnica Delphi es que la información numérica ofrecida a cada participante en las sucesivas consultas permite a cada uno la reconsideración de estimaciones anteriores, generándose de esta forma un mayor consenso. Para ello, la información que se presenta a los participantes en las sucesivas consultas incluye un valor estadístico de las respuestas dadas.

El criterio que se utiliza para la conclusión del proceso es el logro de la convergencia y estabilidad prevista. Esto supone conseguir un determinado valor, con un rango o dispersión que indique convergencia de opinión, y por un número significativo de participantes.

El estudio sobre *Estándares profesionales de integración laboral* comentado anteriormente, nos permite ejemplificar un procedimiento de aplicación de esta técnica.

Con el fin de analizar el nivel de acuerdo entre los técnicos y responsables de programas de integración laboral de personas con discapacidad sobre el funcionamiento normativo básico de estos programas, fueron elaborados 52 estándares por un panel técnico, que se sometieron a consulta de un grupo de 50 participantes que representaban a instituciones sociales, agencias y asociaciones de personas con discapacidad de las diferentes comunidades autónomas.

El instrumento empleado para recoger la información de la primera consulta Delphi estaba compuesto por el listado de estándares y un cuestionario para valorar la relevancia o importancia intrínseca, así como el peso relativo asignado a cada estándar en su factor correspondiente.

NORMATIVA GENERAL DE ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA		
	Relevancia del estándar (1 a 9)	Peso asignado (%)
DIRECCIÓN DEL PROGRAMA		
Organigrama de gestión y administración		
Equipo de dirección y supervisión		
Equipo técnico cualificado		
Acuerdos de coordinación		
Previsión de las fuentes de financiación		
	TOTAL	100.00

Se incluía también un apartado para recoger las propuestas de modificación que se considerasen oportunas.

ESTÁNDARES GENERALES DE ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA
PROPUESTAS DE MODIFICACIÓN
Dirección del programa
Definición del programa. Estrategias y recursos
Valoración inicial y servicios ofertados
Diseño y desarrollo de evaluación del programa

El segundo instrumento de la encuesta Delphi se elaboró una vez conluido el análisis de los datos de la primera consulta. En este caso, cada participante recibió un nuevo listado de estándares que incluía las modificaciones incorporadas, acompañado de un cuestionario en el que se solicitaba una valoración general de relevancia para aquellos estándares cuya redacción había cambiado y una valoración particular para aquellos a los que la persona en concreto había asignado en la primera consulta una puntuación diferente a la media del grupo (+/- 1,64 sigmas), dejando opción a repetirla si lo consideraba oportuno, pero con el ruego de explicar las razones para mantener la puntuación inicial. En el siguiente cuadro II se puede ver un ejemplo del protocolo personalizado utilizado en la segunda consulta.

CUADRO II

HOJA DE VALORACIÓN

1. F.M.F.LL.
(C.E.E. TALLER E. B.)

A) Relevancia de los 4 estándares cambiados: I.D.3 (nuevo) y I.A.4, II.C.1 y II.F.5 (modificados). **Valora cada uno de ellos de 1 a 9.**

ESTÁNDAR	Relevancia (1 a 9)
I.A.4: La organización presenta sus programas dentro de un plan general o, al menos establece *acuerdos de coordinación* con otros programas, proyectos, centros, etc. con el fin de asegurar una atención completa y continuada a sus usuarios.	
I.D.3: En la evaluación del programa se contempla el *análisis* de todos sus elementos, siendo ésta realizada *mediante autoevaluaciones de todas las personas que participan en las diferentes acciones.*	
II.C.1: Antes de planificar la acción orientadora y formativa, la organización realiza un *estudio de mercado* con el fin de identificar las necesidades y posibilidades laborales disponibles en el entorno comunitario.	
II.F.5: Se realiza un *análisis del comportamiento sociolaboral* de los usuarios de forma que se establece el nivel *y la calidad* de sus relaciones con los compañeros y el grado de participación en las actividades laborales y sociales que organiza la empresa. *Se analizan también las actitudes de los trabajadores no discapacitados hacia sus compañeros discapacitados.*	

B) Pesos del bloque del estándar nuevo (I.D.). **Reparte 100 puntos entre los 6 estándares para establecer un orden de prioridad entre ellos.**

I.D. DISEÑO Y DESARROLLO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	PESO ASIGNADO (%)
1. Identificación de resultados y efectos de sus servicios	
2. Recogida de datos sobre metas u objetivos de cada uno de sus usuarios	
3. *Análisis mediante autoevaluaciones de todas las personas que participan*	
4. Análisis del grado de satisfacción de los usuarios con las actividades programadas	
5. Adaptación y modificación de entornos	
6. Evidencia de cambios logrados en los componentes de los sistemas de referencia	
TOTAL	100.00

C) Análisis de los estándares a los que diste un valor muy diferente del resto de las personas consultadas. Compara, por favor, tu anterior puntuación con el valor medio del grupo y **valora de nuevo estos estándares**. Si decides repetir el valor dado la primera vez, indica brevemente la razón de tu discrepancia en el espacio reservado justo debajo de cada uno de ellos.

ESTÁNDAR	Tu puntuación anterior	Puntuación media del grupo	Tu nueva puntuación
II.A.3	5	7.878	
JUSTIFICACIÓN:			
II.B.1	5	8.102	
JUSTIFICACIÓN:			

PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN

En su forma ideal, la participación y la colaboración tratan de aunar los intereses de todos los participantes implicados en el desarrollo de un programa mediante procedimientos que permitan la construcción de conocimiento significativo y contextualizado y que capaciten a los profesionales para actuar sobre ese conocimiento en su objetivo de mejora institucional.

Consideramos que la participación y la colaboración en una evaluación de procesos se refuerzan con la utilización de estándares y que la base constructivista de la evaluación participativa es consistente con el establecimiento de estándares profesionales.

Las formulaciones de la evaluación participativa están relacionadas con dos importantes vertientes de la teoría y la práctica de la evaluación como son la evaluación orientada a la práctica, representada en el pasado por Alkin y más actualmente por el «factor personal» de Patton (1997) y la evaluación de ideología abierta, representada por Guba y Lincoln, con las aportaciones del enfoque centrado en el usuario de Whitmore (1994) o Schalock (1995).

La esencia de los procesos de evaluación participativa se encuentra en la defensa de intereses de todos los participantes y en que las relaciones sean de colaboración, es decir, regidas por normas de igualdad y reciprocidad. De acuerdo con Reiben (1996), la participación requiere que los participantes sean agentes activos del proceso, que se implique como mínimo a los usuarios, a los técnicos del programa y a los responsables o promotores, y que participen en los momentos críticos de la evaluación, como son la planificación y la elaboración de resultados. De esta forma se asegura su contribución al conocimiento que brinda la evaluación, así como al planteamiento de planes de acción y mejora del programa.

Se comparte responsabilidad y autoridad con todos los demás, incluido el evaluador, sobre deliberaciones y decisiones acerca de los procedimientos y la metodología de acción más adecuada. El papel del evaluador es de consulta y guía. Es un facilitador, no un aplicador de diseños y criterios. De su base constructivista toma la evaluación participativa y colaborativa la premisa de que el conocimiento es creado desde la experiencia individual de cada participante. Podemos decir con Guba y Lincoln (1989, p. 44) que en la evaluación de los procesos de un programa «la verdad es una cuestión de consenso (...) y no de correspondencia con una realidad objetiva».

Cuando se busca conocer el estado de opinión sobre un plan o programa de grandes dimensiones con una base amplia de consulta, resulta útil la denominada evaluación Cluster de voces de la comunidad que incluimos dentro de las técnicas de participación y colaboración.

Estos foros comunitarios se organizan como reuniones en las que los participantes de un programa extenso pueden valorar la marcha de una iniciativa o proyecto que les afecta, por ejemplo la oferta y demanda de servicios sociales para las personas con discapacidad (Fernández, Iglesias y Cabo,1999).

Constituye una forma de incorporar al análisis a personas escasamente representadas en los grupos habituales de consulta y su credibilidad radica en poder conseguir una adecuada representatividad del grupo o comunidad de referencia.

Cuando la consulta puede hacerse a personas implicadas en múltiples unidades de análisis, proyectos o centros de características similares, se pueden organizar grupos de discusión bajo el concepto de evaluación Cluster (Barley y Jenness, 1993). Con esta denominación se conoce el análisis en el que se reúnen los representantes de estas unidades para compartir estrategias y valorar sus actividades. Los evaluadores trabajan sobre los proyectos de las diferentes entidades, tratando de identificar (en ocasiones empleando están-

dares como referencia) situaciones comunes mediante aportaciones directas a la encuesta de valoración presentada, o indirectas, a través de los datos de las propias unidades. Un ejemplo de esta modalidad de evaluación Cluster puede verse en el informe final del programa Helios-España (Torroba, Fernández, Municio, y Lázaro, 1991).

Las características básicas del enfoque de evaluación Cluster son:

- Identifica aspectos y temas comunes que confirman su significación mediante el contraste de información aportada por los participantes.
- Permite conocer no sólo «lo que sucede» en el conjunto de las unidades de análisis, sino «el porqué», al descubrir los elementos que contribuyen al éxito de los proyectos o iniciativas y las estrategias empleadas.
- Actúa con la colaboración de directivos, técnicos y evaluadores externos mediante un modelo participativo de resolución colaborativa de problemas.
- La relación entre proyectos, centros o unidades y evaluadores permite presentar la información de forma agregada y compartida, lo cual potencia las relaciones entre los asistentes y sus instituciones.

Es pues, un procedimiento que permite al promotor de una evaluación aunar esfuerzos de mejora de acciones e incrementar la utilidad de la evaluación de procesos.

La conjunción de la modalidad de foros comunitarios con la evaluación Cluster es conocida como «voces de la comunidad» (O'Sullivan y O'Sullivan, 1998). Constituye una técnica de análisis por audiencias para la mejora o transformación social. El grupo de participantes en cada Cluster lo constituyen «líderes» o personas que representan puntos de vista y realidades importantes de cada institución o unidad de análisis participante. El objetivo es presentar puntos de vista individuales y trabajar hacia una visión compartida, de grupo, de tal forma que permita la mejora de los procesos del sector social al que se representa. Una aplicación en el ámbito de la educación de adultos puede verse en Horton y Freire (1990).

En este modelo, los evaluadores, en tanto que facilitadores, identifican los procesos y la organización promotora de la evaluación establece una estrategia de trabajo conjunta con las audiencias. De esta forma se organiza una evaluación de carácter colaborativo que aúna las perspectivas de los usuarios, técnicos, administradores, evaluadores y responsables de los centros o instituciones. Éstos constituyen las unidades de análisis, lo cual fortalece el conocimiento de los procedimientos y promueve acciones de mejora asociadas a dicho conocimiento.

La evaluación de voces consiste básicamente en:

- Identificar los procesos esenciales de la acción o programa.
- Presentar cuestiones de evaluación importantes.
- Buscar evidencias relevantes para cada proceso, generalmente a través de grupos de discusión.
- Resumir la información de evidencias útiles.

A estas alturas del discurso sobre modelos y técnicas, a algunos lectores con una determinada posición teórica sobre la evaluación quizás les genere cierta confusión esta combinación de planteamientos y técnicas. Justificamos esta descripción de procedimientos por nuestra creencia de que, al igual que nos ha ocurrido a nosotros, a algunos evaluadores de programas se les ha podido plantear la duda, al analizar procesos o participar en el seguimiento de programas, sobre su función investigadora o evaluadora, sobre si ser experimentalistas o naturalistas, ser provisores de informes o agentes de cambio en los programas. Probablemente una buena respuesta sea anotar la consideración que Michael Scriven hace en relación con la

combinación de metodología cuando dice que «la cuestión de utilizar metodología cuantitativa o cualitativa es como cuestionarse si una empresa debe contratar a mujeres o a hombres».

CONTRASTE INTERNO-EXTERNO DE LA CALIDAD

La consideración de la evaluación de programas en el marco de la organización y la mejora continua ha llevado a las instituciones sociales y educativas a desarrollar mecanismos de control interno que se responsabilicen de los procesos de mejora y a confrontarlos con los atributos y procedimientos estandarizados de la calidad. Esto supone controlar procesos, establecer manuales de procedimientos, acciones preventivas y correctoras y su objetivo suele ser el registro y la certificación de la calidad bajo una norma (Fernández, 1998).

El establecimiento del control de la calidad en la industria de producción y en los servicios ha constituido un gran avance en este final de siglo. Este control ha sido asociado a medidas de la desviación respecto de un criterio determinado mediante la toma de muestras y presentado generalmente de forma gráfica. Más recientemente, el concepto de «calidad total» ha emergido en asociación con actitudes de colaboración en la dirección de personal. Se define también por criterios expresados mediante estándares y ha aportado un enfoque de control de procesos, al encargarse de prevenir los defectos más que de analizar el producto o servicio acabado.

Los equipos colaborativos de profesionales y directivos, denominado «círculos de calidad», se reúnen con regularidad con el fin de aportar soluciones a determinados problemas de los procesos y constituyen la columna vertebral de los enfoques de calidad total en las organizaciones. Estos círculos mantienen una fórmula de auto-evaluación de programas y dado que muchos bienes y servicios no permiten el contraste con un criterio cuantitativo, analizan y valoran la presencia de defectos o incorrecciones presentes en los procesos por contraste con los indicadores de los correspondientes estándares. Por ejemplo, en un centro escolar un grupo de docentes puede analizar el procedimiento de evaluación diagnóstica que el Departamento de Orientación realiza con el alumnado o el programa personal de orientación profesional que dicho departamento lleva a cabo.

En este sentido, la evaluación interna, como mecanismo responsable de la calidad, resulta ser un instrumento muy valioso para la mejora de programas (Love, 1991). Los evaluadores internos informan a los directivos y normalmente son independientes del programa que analizan, aunque forman parte de la organización. Son los responsables de la evaluación y su trabajo responde a la línea establecida por la dirección. De acuerdo con Fullan (1995), la evaluación interna depende y emplea todos los modelos de investigación social si bien se la suele identificar como una forma de investigación-acción que apoya el desarrollo organizativo y los cambios planificados.

En contraste, la evaluación externa es independiente del programa y de la organización que analiza, y normalmente su objetivo es valorar aspectos de interés marcados por instituciones externas y controladoras de la organización, tales como agencias financiadoras o administraciones públicas.

Como muestran los procedimientos empresariales (CEOE-CEPYME, 1995), la medición interna de la calidad de un servicio se dirige hacia el personal y hacia los clientes, en tanto que la medida externa depende de los atributos de la calidad definidos por organismos homologadores de la actividad, tales como las conocidas normas ISO.

Recogemos a continuación los procesos que son objeto de análisis en una auditoría bajo la norma ISO 9004, relativa a empresas de servicios.

- Proceso de comercialización:
  - Calidad en la investigación y el análisis de mercado.

- Obligaciones del proveedor.
- Descripción del servicio.
- Gestión del servicio.
- Calidad en la publicidad.

• Proceso de diseño:
- Responsabilidad del diseño.
- Especificaciones del servicio.
- Especificaciones de la prestación del servicio:
  - Procedimientos de la prestación del servicio.
  - Calidad en las compras.
  - Equipos suministrados al cliente.
  - Identificación y «trazabilidad» del servicio.
  - Manipulación, almacenaje, embalaje.
- Especificación del control de calidad.
- Revisión del diseño.
- Validación de las especificaciones del servicio, prestación del servicio y control de calidad.
- Control de los cambios en el diseño.

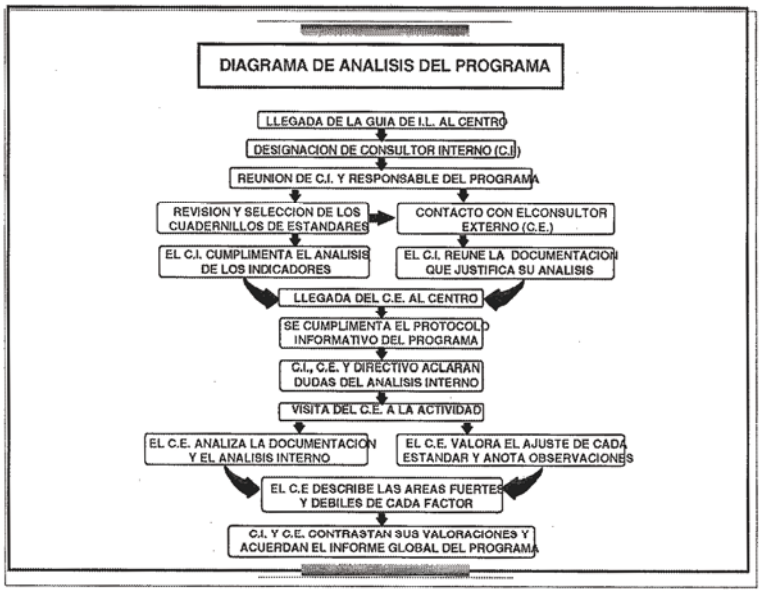
• Proceso de prestación del servicio:
- Evaluación del servicio por parte del suministrador.
- Evaluación por parte del cliente.
- Estado del servicio.
- Acciones correctivas para servicios no conformes.
- Control del sistema de medida.

• Análisis y mejora de la realización del servicio:
- Recogida y análisis de datos.
- Métodos estadísticos.
- Mejora de la calidad del servicio.

La efectividad de un programa social, en nuestra opinión, debe ser valorada mediante la colaboración y el contraste de un consultor interno y uno externo, de tal forma que se pueda comparar la realidad del programa con el conjunto de estándares que refleja la esencia de la actividad profesional.

Un ejemplo de esta colaboración puede verse en la dinámica seguida por la Guía de integración laboral para personas con discapacidad (Fernández e Iglesias, 1997). En este caso, el consultor interno es designado por los responsables del programa con el fin de analizar los estándares e indicadores de la Guía en correspondencia con las actividades del programa y preparar la documentación que justifique su cumplimiento.

CUADRO III



El consultor externo es una persona designada por la institución promotora de la evaluación cuya tarea consiste en revisar el análisis del programa hecho con anterioridad por el consultor interno, y estimar su nivel de acuerdo con éste en cuanto al cumplimiento de los estándares según la documentación justificativa aportada.

Del intercambio de información y opiniones entre los análisis de ambos consultores, se obtiene el informe de situación sobre el estado del programa, así como el listado de recomendaciones dirigido a mejorar los correspondientes procesos.

En el cuadro III diagrama puede verse la dinámica comentada.

Documentación y perfiles de síntesis

Si la base de la evaluación de un programa en sus fases iniciales está en su referencia a la captación de necesidades percibidas por los participantes, y en sus fases finales en el inequívoco nivel de logro o consecución de los resultados expresados en sus objetivos y metas, la evaluación de procesos o implementación de un programa muestra su efectividad mediante el análisis minucioso y riguroso de sus evidencias documentales. Como indican McCoy y Reynolds (1998, p. 125), «documentar la implementación de un programa es la única manera de que los evaluadores conozcan lo sucedido». Incluso formando parte del equipo de desarrollo del programa, la función de los evaluadores debe insistir en la recogida permanente de evidencias que justifiquen los procedimientos seguidos.

Para poder saber si el desarrollo de un programa es consistente con su diseño, la evaluación debe recoger información de diversas formas y procedente de diferentes medios (Scheirer, 1996). Uno de los grandes efectos de la evaluación de procesos, según expresión de los responsables y técnicos de los programas, suele ser precisamente el que les permite organizar grandes cantidades de documentación de acuerdo con el orden y la secuencia que establecen las Guías de estándares. De ahí que la aplicación de una evaluación de procesos se considere un paso obligado para llegar a disponer del manual de procedimientos documentados exigido por cualquier auditoría de la calidad.

Documentar cambios en los procesos o actividades de un programa constituye en sí mismo un resultado intermedio de valor en cualquier evaluación de seguimiento, pudiendo incluso constituirse en un indicador de beneficio y eficiencia (Fernández y col., 1998).

Toda evaluación de procesos termina con una síntesis que clarifica los componentes del programa que constituyen un área o procedimiento «fuerte» y aquellos que deben ser revisados y mejorados. Como indica Loucks-Horsley (citado en Scheirer, 1996, p. 6), un perfil o plantilla de programa es «un instrumento que permite su descripción homogénea y facilita la comparación de sus componentes con aquello que la investigación y la práctica consideran efectivo».

Se considera que un buen formulario o perfil debe incluir la descripción de estándares o «buenas prácticas», los valores de los componentes y actividades del programa y las acciones y medidas tal y como las realizan y conocen los participantes. Más detalles y ejemplos pueden verse en Scheirer (1996) y en los cuadros IV y V:

Para terminar, solamente decir que hemos tratado de presentar el análisis de procesos como una fase fundamental en la evaluación de un programa, en la que, además de holismo, contextualización, comprensión y análisis de construcciones sociales, también es necesario el enfoque criterial que permite contrastar las experiencias o actividades de un programa con los estándares o normas profesionales del campo social correspondiente. De esta forma, todo programa con un desarrollo de calidad puede llegar a acreditar sus procedimientos y acciones como referencia de buena práctica.

CUADRO IV

ESTÁNDARES GENERALES

	Valoración de ajuste al estándar			
	3	2	1	NA
I.A DIRECCIÓN DEL PROGRAMA				
I.A.1. Organigrama de gestión				
I.A.2. Programas en plan general				
I.A.3. Equipo técnico cualificado				
I.A.4. Acuerdos de coordinación				
I.A.5. Fuentes de financiación				
I.B. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA				
I.B.1. Desarrollo global de calidad				
I.B.2. Necesidades de los usuarios				
I.B.3. Objetivos adoptados				
I.B.4. Métodos y estrategias				
I.B.5. Imagen de instalaciones				
I.C. SERVICIOS OFERTADOS				
I.C.1. Selección de usuarios				
I.C.2. Acciones especiales				
I.C.3. Servicios establecidos				
I.C.4. Programa escrito				
I.D. DISEÑO DE EVALUACIONES				
I.D.1. Resultados y efectos				
I.D.2. Logros de cada usuario				
I.D.3. Satisfacción del usuario				
I.D.4. Adaptación de entornos				

CUADRO V

ESTANDARES PROFESIONALES

	Valoración de ajuste al estándar			
	3	2	1	NA
II.A. EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO				
II.A.1. Recogida de información				
II.A.2. Habilidades requeridas				
II.A.3. Diagnóstico-tratamiento				

CUADRO V (cont.)

ESTÁNDARES PROFESIONALES

	Valoración de ajuste al estándar			
	3	2	1	NA
II.B. HABILIT.-REHAB.FUNCIONAL				
II.B.1. Programa personal				
II.B.2. Prevención y/o reeducación				
II.B.3. Desarrollo personal y social				
II.C. ORIENT. /FORMACIÓN PROF.				
II.C.1. Estudio de mercado				
II.C.2. Orientación profesional				
II.C.3. Programa personal				
II.C.4. Características y métodos				
II.C.5. Revisión periódica				
II.D. ADAPT. E INSERCIÓN LABORAL				
II.D.1. Contacto con empresarios				
II.D.2. Desarrollo de capacidades				
II.D.3. Plan personal escrito				
II.D.4. Seguimiento y control				
II.D.5. Personal profesional				
II.E.EMPLEO PROTEGIDO Y ADAPT.				
II.E.1. Plan personal				
II.E.2. Nivel óptimo de eficiencia				
II.E.3. Reuniones habituales				
II.E.4. Salario equivalente				
II.E.5.Actividades legales				
II.F. EMPLEO CON APOYO				
II.F.1. Integración óptima				
II.F.2. Programa personal				
II.F.3. Convenio de servicio				
II.F.4. Normas claras de salario				
II.F.5.Análisis de comportamiento				
II.F.6. Sistema de seguimiento				
II.G. PROGR, EMPRESA ORDINARIA				
II.G.1. Diseño y desarrollo				
II.G.2. Iguales oportunidades				

BIBLIOGRAFÍA

BARLEY, A. Z.; JENNESS, M.: «Cluster Evaluation: A method to stregthen evaluation in smaller programs with similar *purposes», en* Evaluation Practice, 14, 2 (1993), pp. 141-147.

BARTOLOMÉ, M. y col.: *Diagnóstico a la Escuela Multicultural.* Barcelona, Cedecs, 1997.

CEOE-CEPYME: Calidad Total. Madrid, ISEE, 1995.

COHEN, E.; FRANCO, R.: *Evaluación de Proyectos Sociales.* Madrid, Siglo XXI, 1993 (2ª ed.).

FERNÁNDEZ, S. E; IGLESIAS, Mª. T.: *Guía de Integración Laboral para Personas con Discapacidad. Estándares de Calidad.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO, 1997.

FERNÁNDEZ, S.: «Intervención Social y Calidad» en *Actas del V Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos,* Madrid, 1998.

FERNÁNDEZ, S. y col.: *Informe de Evaluación Externa del Programa Palma, Segle xxi.* Ayuntament de Palma, 1998 (informe no publicado).

FERNÁNDEZ, S.; IGLESIAS, Mª. T. ; CABO, J.: *Necesidades y Demandas de Personas con Discapacidad en Asturias.* Gobierno del Principado de Asturias, 1999 (informe no publicado).

FULLAN, M.: *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform.* Bristol, Palmer Press, 1995.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S.: *Fourth Generation Evaluation.* Thousand Oaks, CA, Sage, 1989.

GUITON, G.; OAKES, J.: «Oportunity to Learn and Conceptions of Educational Equality» en *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 17, 3 (1995), pp. 323-336.

HORTON, M.; FREIRE, P.: *We Make the Walk by Walking.* Philadelphia, PA. Temple University Press, 1990.

HUSÉN, T.; TUIJNMAN, A.: «Monitoring Standars in Education: Why and How it Came About», en A. C. TUIJNMAN; T. N. POSTLETHWAITE (eds.) : *Monitoring the Standars of Education.* Oxford, Pergamon, 1994.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G.: *Naturalistic Inquiry.* Newbury Park, CA, Sage, 1985.

LIVINGSTON, I. D.: «Standars, National: Monitoring», en T., HUSÉN; T. N. POSTLETHWAITE (eds.) : *International Enciclopedia of Education,* Oxford. Pergamon (1985), pp. 4786-4791.

LOVE, A. J.: *Internal Evaluation.* Newbury Park, Sage, 1991.

MABRY, L.: «Case Study Methods», en R. L. STAKE; L. MABRY: *Advances in Program Evaluation,* vol. 3, Greenwich. Jay Press, (1998), pp. 155-170.

MCCOY, A. R.; REYNOLDS, A. J.: «Evaluating Implementation» en A. J. REYNOLDS; H. J. WALBERG (eds.) : *Advances in Educational Productivity,* vol. 7, Jay Press, (1997), pp. 125.

MCDONNELL, L. M.: «Oportunity to learn as a research concept and policy instrument» en *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 17, 3, (1995), pp. 305-322.

MCGRAW y col.: «Using process data to explain outcomes», en *Evaluation Review,* 20, 3 (1996), pp. 291-312.

NEWMAN, D. L.; BROWN, R. D.: «Violation of Evaluation Standars. Frecuency and seriousness of occurrence», en *Evaluation Review,* 16, 3 (1992), pp. 235-246.

OAKES, J.: *Multiplying Inequalities. The effects of race, social class, and tracking on ooportunities to learn mathematics and science.* Santa Mónica, The Rand Corporation, 1990.

OAKES, J.; GUITON, G.: «Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions», en *American Educational Research Journal,* 32 (1995), pp. 151-181.

O'SULLIVAN, R. G.; O'SULLIVAN, J. M.: «Evaluation Voices: promoting evaluation from within programs through collaboration», en *Evaluation and Program Planning,* 21 (1998), pp. 21-29.

PATTON, M. Q.: *Utilization focused evaluation, new century edition.* Thousand Oaks, CA, Sage, 1997.

REIBEN, M.: «Participatory evaluation of development assistance: Dealing with power and facilitative learning», en *Evaluation,* 2 (1996), pp. 151-172.

ROSSI, P. H.; FREEMAN, H. E.: *Evaluation: A systematic approach.* Thousand Oaks, CA, Sage, 1993.

SCHALOCK, R.: «Calidad de Vida en la Evaluación y Planificación de Programas», en *Actas I Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad,* Salamanca, 1995.

SCHEIRER, M. A.: «Program Theory and Implementation Theory: implications for evaluators», en L. BICKMAN (ed.): *Using Program Theory in Evaluation. San Franciso,* Jossey Bass Inc., 1987.

SCHEIRER, M. A.: «Designing and using process evaluation» en T. S. WHOLEY; H. P. HATRY; K. E. NEWCOMER (eds.) : *Handbook of Practical Program Evaluation.* San Francisco, Jossey-Bass Pub, (1994), pp. 401.

SCHEIRER, M. A. (ed.) : «A user's guide to program templates: A new tool for evaluating program content», en *New Directions for Evaluation,* 72, San Francisco, Jossey-Bass, 1996.

SCHWARTZ, W.: «Oportunity to Learn Standars: their impact on urban students», en Digest ERIC-Web, 1999.

SCRIVEN, M.: «The final synthesis», en *Evaluation Practice,* 15, 3, (1994), pp. 367-382.

STAKE, R. L.: «The Fleeting Discernment of Quality», en R. L. STAKE; L. MABRY.: *Advances in Program Evaluation,* vol. 3, Greenwich. Jay Press, (1997), pp. 41-60,

STUFFLEBEAM, D. L.: «A Standards-Based Perspective on evaluation», en R. E. STAKE; l. MABRY (eds.): *Advances in Program Evaluation,* vol.3, Jay Press, (1997), pp. 61-88.

TORROBA, I.; FERNÁNDEZ, S.; MUNICIO, P.; LÁZARO, A.: *Programa Helios-España. Informe final.* Madrid. Inserso-Evalinst, 1991.

WHITMORE, R.: «To tell the truth», en P. REASON (ed.): *Participation in Human Inquary.* Newbury Park, CA, Sage, 1994, pp. 82-98.

YSSELDYKE, J. E.; CHRISTENSON, S.: *The Instructional Environment System-II. (TIES-II).* Longmont, CO: Sopris West, 1993.

YSSELDYKE, J. E.; CHRISTENSON, S.; KOVALESKI, J. F.: «Identifying StudentsInstructional Needs in the Context of Classroom and Home Environments», en *Teaching Exceptional Children* (Spring, 1994), pp. 36-41.

DATOS PARA UNA PEDAGOGÍA GERONTOLÓGICA

Mª ROSARIO LIMÓN MENDIZÁBAL (*)

RESUMEN. Dos concepciones de vejez conviven en este comienzo del nuevo siglo. *El modelo deficitario,* basado en el modelo médico tradicional que, en torno a los cambios biológicos, conceptualizó a la vejez en términos de déficit y de involución, y el *modelo de desarrollo,* basado en la necesidad de redefinir la vejez como una etapa diferente de la vida pero también plena de posibilidades.

El «Plan de Viena» o Plan Internacional (1982), verdadera guía de reflexión y formulación de normas generales y programas sobre el envejecimiento, los Principios a favor de las Personas de Edad (1991) formulados como consecuencia del mismo, otros eventos y documentos, ponen de manifiesto al analizarlos, la preocupación de las Naciones Unidas y de la Unión Europea por impulsar la dimensión educativa en la vejez, y el protagonismo social de los mayores y fomentar el modelo de desarrollo en esta etapa de la vida.

El presente trabajo es una reflexión sobre la necesidad de la implantación y el desarrollo de la Pedagogía Gerontológica desde la perspectiva de la Educación Permanente nos abre un nuevo camino en el trabajo socioeducativo con las personas mayores.

INTRODUCCIÓN

Si alguien nos preguntara ¿cuáles son *algunos de los rasgos que definen a la sociedad de finales del segundo milenio?* podríamos decir que son:

- El envejecimiento de la población
- El cambio, es la nota distintiva de este siglo
- Rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología
- Aumento constante de la demanda educativa
- Desarrollo de los medios de comunicación social y de información
- Tópicos o mitos sobre la vejez que no se corresponden con los avances científicos
- La necesidad de una educación en todas las edades de la vida
- Gerontología: una ciencia en *alza.* Y, sin duda, también en *alza* la *Pedagogía Gerontológica* que tiene por objeto de estudio la educación de las personas mayores, desde una perspectiva de educación permanente. Es una rama nueva que acaba de nacer de este árbol de la ciencia de la educación que es la Pedagogía y más en concreto de la

(*) Universidad Complutense. Madrid.

Fecha de entrada: 08-09-1999 Fecha de aceptación: 20-12-2000

Pedagogía Social y pretende aportar a la Gerontología, ciencia que estudia el envejecimiento, la vejez, la dimensión educativa en esta etapa de la vida.

Esta rama de la ciencia no por ser nueva, joven, es poco importante, está llamada a crecer, a desarrollarse y a potenciarse, pues con ella la «Tercera edad» (o «los mayores», «los viejos», «los ancianos») tendrá una mejor calidad de la vida así prolongada.

- También son cada vez más numerosos los espacios educativos dirigidos a las personas mayores:

- Cursos de preparación a la jubilación
- Centros de mayores
- Centros de día
- Centros Residenciales
- Centros Sanitarios
- Centros cívicos
- Servicios sociales: Programa de ayuda a domicilio
- Aulas de la Tercera Edad
- Universidades de Mayores
- Universidades Populares
- Escuelas de Adultos
- Programa de vacaciones (Programa de animación socio-cultural)
- Programa de Balnearios
- Voluntariado (Formación de voluntarios)
- Los medios de comunicación: Programas de radio y televisión...

Estos espacios educativos son espacios profesionales de Educación Social y, sin duda alguna, el trabajo socio-educativo con Mayores será uno de los campos de acción pedagógico-social más importante en este nuevo siglo.

Al escribir esta Introducción, quiero recordar unas palabras que escuché al profesor José Luis Pinillos en una Conferencia, que con motivo de la celebración del Año Europeo de los Mayores y la solidaridad entre generaciones, dio en Madrid:

> *Cada edad tiene sus ganancias, sus pérdidas, y hay que saber aceptarlas. Todas las edades son necesarias. No hay edades superfluas: ni la de los niños, ni la de los jóvenes, ni la de los adultos, ni la de los viejos, todas son complementarias. Se necesitan unas a otras, y la vida no es unilateral, ni está cerrada y marcada. Hay muchos caminos, pero hay personas que, por algunas razones, se cierran caminos que siempre están abiertos...*

La Pedagogía Gerontológica desde la perspectiva de la Educación Permanente nos abre un *nuevo camino en el trabajo con las personas mayores.*

1.LA VEJEZ EN LA SOCIEDAD DE HOY Y EN UN FUTURO PRÓXIMO.

El envejecimiento de la población española, como el de las poblaciones desarrolladas en general, en particular las europeas occidentales, es un resultado de la acción conjunta de una prolongada disminución de la mortalidad, y, por tanto del aumento de la esperanza de vida, y de la prolongada y recientemente acelerada disminución de la fecundidad.

En el caso concreto de España, los cambios experimentados en la mortalidad y en la fecundidad han sido extraordinarios, de manera que en el momento actual se disfruta de una de las esperanzas de vida más altas de Europa occidental (77,7 años en 1995) y, junto con Italia, es el país con la tasa de fecundidad más baja del mundo (1,1 hijos por mujer en 1996). El proceso de envejecimiento de la población española, a causa de estos cambios, se ha acelerado en estos últimos años, aunque es inferior al observable en otros países occidentales, debido a que se partía de estructuras demográficas más jóvenes por la tradicional alta fecundidad de la población española y de las poblaciones del sur de Europa en general.

> Señala Díez Nicolás (1996, p.5) que *el envejecimiento de la población española ha estado acompañado de otros cambios enormemente importantes en su papel social. En primer lugar, el incremento en la esperanza de vida no solo significa que proporciones cada vez mayores de personas llegan a*

esta etapa, sino que llegan en mucho mejores condiciones físicas y mentales, es decir, con un nivel de salud mucho más alto que en el pasado. En segundo lugar, la generalización a prácticamente toda la población mayor de la asistencia sanitaria pública y de las pensiones de jubilación (por el sistema de pensiones no contributivas) ha dotado a la población mayor de unas posibilidades de independencia hasta ahora desconocidas para una gran parte de la población.

El paro de adultos mayores y las jubilaciones anticipadas, junto al incremento de la esperanza de vida y las mejores condiciones físicas y mentales en que se llega a edades avanzadas, están contribuyendo a desdibujar los límites entre lo que se consideraba la edad adulta y la vejez, pero al tiempo están creando un amplio sector de la población que comparte experiencias de posición social y que tiende a crecer y a existir durante un tiempo largo, de más de veinte años. Lógicamente, este nuevo sector social, al que resulta difícil incluso encontrar un nombre adecuado, está adquiriendo una creciente importancia social.

En la actualidad, pocas realidades hay en la vida comunitaria tan importantes como el hecho de la prolongación de la vida media del ser humano, pocas de tanta trascendencia y pocas tan frecuentes entre las que ocupan *la atención de los Gobiernos,* de la sociedad en general y de los grupos ciudadanos en la mayoría de los países del mundo.

No solamente los demógrafos y los sociólogos, cualquier observador atento a la sociedad de nuestros días, podrá descubrir fácilmente que el *mundo de hoy,* especialmente en los países de mayor desarrollo económico y social, *se halla,* sin duda, *en los umbrales de una nueva era, la era de la longevidad.* Cada día es más elevado el número de ancianos y, por ende, en todos los países del mundo es mayor la cifra de la población de edad avanzada y, consecuentemente, también, son mayores los problemas sociales, sanitarios y económicos que tal fenómeno suscita para las sociedades en su conjunto y para las personas insertas en la llamada «Tercera Edad«, «Grupo de Adultos Mayores» o «Personas Mayores», como se les denomina actualmente, en particular.

La sociedad no estaba ni preparada ni acostumbrada a que un porcentaje tan elevado de la población, que crece progresivamente de día en día, fuera de edad tan avanzada.

Según los estudios demográficos de las Naciones Unidas, en 1950 había alrededor de 200 millones de personas de 60 o más años de edad en todo el mundo. Ya en 1975, su número había aumentado a 350 millones. Las proyecciones demográficas de las Naciones Unidas para el año 2000 indican que ese número aumentará a 590 millones y que para el 2025 será de más de 1.100 millones de habitantes mayores de 60 años.

Sin nos centramos en el Continente Europeo, podemos observar que tiene gran parte de esa población envejecida (Cuadro nº 1). *La Comunidad Europea es una comunidad que envejece.* En ella viven más de 65 millones de personas mayores (60 años o más). España, uno de los países del área europea occidental (como antes hemos comentado), se encuentra con el desafío de un creciente envejecimiento de su población (8 millones de personas mayores de 60 años, 1999).

En América Latina el notable incremento experimentado por la población de Tercera Edad, ha provocado una justificada preocupación por sus implicaciones presentes y futuras. *El envejecimiento,* como señala el profesor Horacio Marín (1998, p. 32), *se inserta en contextos de gran heterogeneidad, con un marcado componente de pobreza,* y por las situaciones económicas, sociales y políticas cambiantes. La mayoría de los países han mostrado evidencias de envejecimiento. El proceso presenta diferentes grados de desarrollo (Políticas de Atención Integral a la Tercera Edad en Latino América, 1995:14).

CUADRO I

Europa: población por grupos de edad a 1 de enero de 1993 (%)

PAISES	0-19	20-39	40-59	>60	De ellos >80
Unión Europea	24,4	30,7	24,7	20,2	3,7
Bélgica	24,3	30,5	24,2	21,1	3,7
Dinamarca	23,8	29,9	26,2	20,1	3,9
Alemania	21,5	31,6	26,5	20,4	3,9
Grecia	24,6	29,6	25,0	20,8	3,4
España	26,5	31,3	22,7	19,6	3,0
Francia	26,8	30,0	23,6	19,7	4,0
Irlanda	34,9	28,9	21,0	15,3	2,4
Italia	22,6	30,9	25,3	21,3	3,6
Luxemburgo	23,3	32,4	25,2	19,2	3,3
Países Bajos	24,6	32,9	24,9	17,6	3,0
Austria	23,7	31,9	24,1	20,3	3,9
Portugal	27,4	29,4	23,7	19,5	2,7
Finlandia	25,4	29,1	26,7	18,8	3,1
Suecia	24,6	27,5	25,4	22,4	4,5
Reino Unido	24,3	29,9	23,6	22,2	3,8

Fuente: Eurostat. «Europa en cifras». Bruselas, 1995.

Resulta esclarecedor el cuadro II referente a la realidad y proyecciones de las personas mayores en América Latina:

CUADRO II

América latina: población de 60 años y más en 1950, 2020 (en %)

PAISES	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2001	2020
America Latina	5,8	6,0	6,2	6,5	7,2	8,1	9,6	12,4
Argentina	7,0	8,8	10,7	11,9	12,9	13,5	14,4	16,1
Bolivia	5,6	5,5	5,5	5,5	5,8	6,2	6,8	8,1
Brasil	4,2	4,8	5,4	6,2	7,2	8,4	10,2	13,6
Chile	6,9	7,5	7,7	8,2	9,0	10,2	12,5	16,0
Colombia	5,6	5,1	5,2	5,7	6,2	7,0	8,8	12,4
Costa Rica	5,7	4,9	5,0	5,5	6,4	7,5	9,1	12,3
Cuba	73	7,9	9,4	10,8	11,8	13,5	16,9	19,9
Ecuador	8,1	7,0	6,3	5,9	6,1	6,9	8,2	10,9
El Salvador	4,7	4,3	4,5	4,9	5,8	6,5	7,2	8,0
Guatemala	4,3	4,4	4,4	4,5	5,1	5,5	5,8	6,7
Haití	8,2	7,8	7,3	6,8	6,2	5,9	5,9	6,5
Honduras	3,9	3,9	4,1	4,3	4,5	5,2	5,8	7,4
México	7,1	6,9	6,1	5,4	5,9	6,9	8,7	11,6
Nicaragua	4,1	3,9	3,9	4,0	4,3	4,8	5,4	7,2
Panamá	6,5	6,7	6,4	6,7	7,3	8,1	10,1	13,3
Paraguay	8,9	9,2	f7,9	6,5	5,4	5,3	5,9	8,2
Perú	5,7	5,6	5,5	5,6	6,1	7,2	8,6	11,0
R. Dominicana	5,2	4,9	4,6	4,8	5,6	6,8	8,5	11,4
Uruguay	11,8	11,8	12,9	14,7	16,5	17,0	16,8	17,7
Venezuela	3,4	4,2	4,8	5,0	5,7	6,6	8,5	11,4

Fuente: CELADE, Proyecciones de población vigentes.

A nivel mundial, podemos señalar que la problemática demográfica del envejecimiento de la población, no ha alcanzado todavía las dimensiones que tiene en las sociedades más desarrolladas. Pero, de cara a un futuro no muy lejano, se espera un importante crecimiento de la población anciana en esos países en vías de desarrollo.

En el Informe sobre Desarrollo Humano (1998, p. 200) podemos ver la distribución mundial de la población de Tercera Edad (Cuadro nº 3)

CUADRO III
Tendencias demográficas

	Población estimada (millones)			**Tasa de crecimiento demográfico anual (%)**		**Tasa de fecundidad**	**Población de 65 años de edad o más (% de la población total)**
Clasificación según el IDH	1970	1995	2015	1970-1995	1995-2015	Total 1995	1995
Todos los países en desarrollo	2.616,1T	4.394,0T	5.892,2T	2,1	1,5	3,2	4,7
Países industrializados	1.043,1T	1.233,1T	1.294,7T	0,7	0,2	1,7	13,1
TOTAL MUNDIAL	3.659,6T	5.627,1T	7.186,9T	1,7	1,2	2,9	6,5
América del Norte	231,4T	296,5T	345,0T	1,0	0,8	2,0	12,5
Europa oriental y CEI	338,3T	400,8T	403,5T	0,7	(.)	1,8	11,1
Europa occidental y meridional	295,5T	325,7T	327,8T	0,4	(.)	1,4	15,2
OCDE	872,5T	1.082,2T	1.191,1T	0,9	0,5	1,8	12,2
Unión Europea	340,6T	371,6T	373,8T	0,4	(.)	1,5	15,3
Países nórdicos	21,7T	23,7T	24,7T	0,4	0,2	1,9	15,8

Fuente: Informe sobre Desarrollo Humano, 1998. (Se considera una población como envejecida cuando la proporción de personas de sesenta y cinco años y más supera el 10%).

También, dentro de este fenómeno del envejecimiento, hay que distinguir ciertas características que deben ser tenidas en cuenta por sus implicaciones sociales, políticas y económicas:

- En el conjunto de los países industrializados, la proporción de personas mayores de 65 años es igual o superior al 13% de la población y se avanza hacia una proporción del 20%.
- El crecimiento más rápido es el del grupo de los más mayores (personas de 80 años y más) y, dentro de éste, el de las mujeres. La proporción de ancianas tiende a aumentar, a medida que la población mayor avanza en edad, debido a la mayor longevidad femenina. A este nuevo fenómeno del crecimiento del grupo de los más mayores dentro de la población de 65 y más años se denomina «envejecimiento secundario de este grupo poblacional» o «envejecimiento del envejecimiento»; así, los viejos no son sólo más numerosos, sino que son cada vez más mayores, tanto en Occidente como en el conjunto de los países desarrollados (Limón, 1996, p.47).
- En los países en desarrollo se espera un aumento espectacular del número de personas de más de 60 años.

En el X Congreso Internacional de Psiquiatría (1996), ha sido objeto de estudio

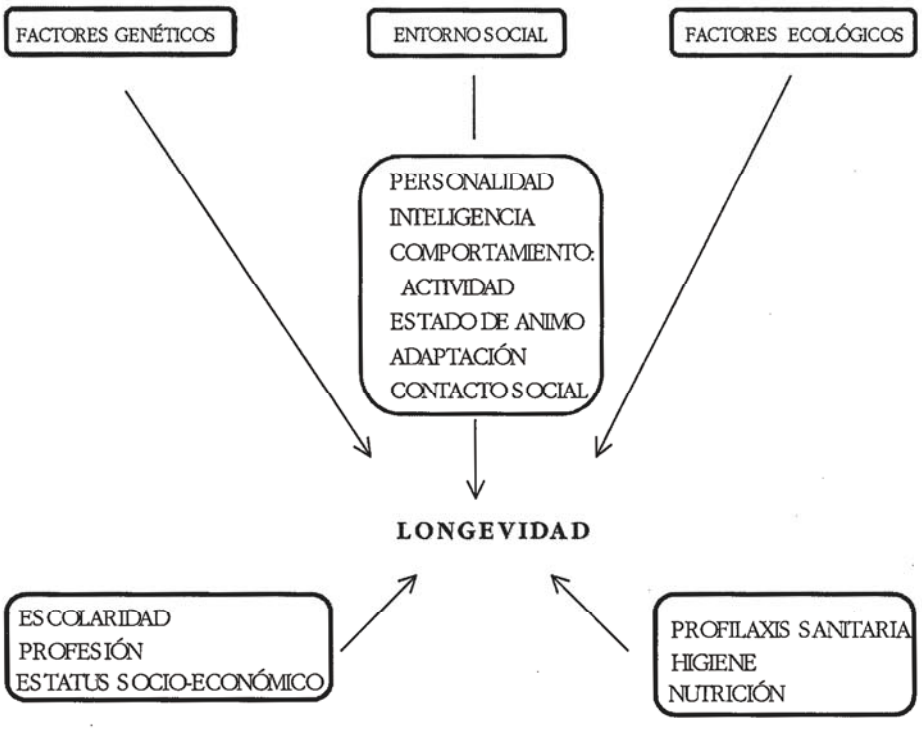
el progresivo envejecimiento de la población. Y los psiquiatras han advertido que, en el próximo milenio, la sociedad será desbordada por las enfermedades seniles.

No hay precedentes del envejecimiento de las poblaciones del mundo ni de soluciones a los problemas que esto crea. La tarea no respeta generaciones, fronteras internacionales, ni los límites e instituciones económicas y políticas tradicionales; *requiere nuevas formas de pensar, un amplio sentido de la responsabilidad social* y la disposición para imaginar y crear de la nada algo totalmente nuevo.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA LONGEVIDAD

Lehr (1980) encontró varios factores asociados a una supervivencia más larga, esquemáticamente se correlacionan a continuación. Uno de los aspectos es, precisamente, la existencia de estados de ánimo positivos, los contactos sociales, la actividad, que ponen de manifiesto la importancia de una educación social para la vejez.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA LONGEVIDAD
(Ursula Lehr)



También, en diversos estudios longitudinales (Jarvik, Riegel, Britton, Granick, Birren, Palmore), parece observarse, al menos estadísticamente, que la más prolongada longevidad se obtiene en personas que, desde el principio de la investigación (diez o doce años antes), muestran mayor actividad, mayor acción hacia el futuro, mejores contactos sociales, escolaridad más prolongada y estatus social más elevado.

San Martín, Pastor y Aldeguer (1990), ofrecen una serie de recomendaciones para prolongar la longevidad individual. Recomendaciones que plantean la necesidad de una educación integral a lo largo de toda la vida y, especialmente, en esta etapa:

- *Actitud optimista ante la vida* y consideración de la muerte como un fenómeno normal (eliminando con ello el temor a morir).
- *Mantener un tipo de trabajo útil,* que le satisfaga tanto material como *espiritualmente.*
- *Evitar la vida sedentaria.* Realizar ejercicios variados y adecuados a la edad y al estado de salud. Para estos autores los mejores ejercicios son *la marcha a pie,* la bicicleta, la carrera suave a pie, *la gimnasia, y la natación.*
- *Mantener una permanente actividad intelectual,* a través de la lectura, la visita a museos, exposiciones, el estudio, etc.
- *Evitar las tensiones emocionales, las angustias y el estrés* sostenidos. Este último favorece el desarrollo de enfermedades cardiovasculares, cánceres y la mortalidad general.
- *Evitar todo tipo de radiaciones,* tanto las naturales como las artificiales.
- *Evitar la obesidad,* es importante mantener el peso que corresponde, incluso algo más bajo del peso normal (hasta un 10 a 15%).
- *La alimentación debe ser hipocalórica* (de 1.500 a 2.000 calorías al día) y *equilibrada* en cantidad y calidad; *los alimentos deben ser frescos y naturales,* y hay que suprimir las conservas (contienen demasiada sal común).
- *Evitar el tabaco, las bebidas alcohólicas y las drogas,* así como también *el exceso de medicamentos.* Existe relación causal entre el hábito de fumar tabaco y el cáncer de pulmón, angina de pecho, enfermedades leucémicas y mortalidad por cardiopatía isquémica- Además, acorta la vida (la esperanza de vida disminuye en más de ocho años en los individuos que fuman dos o más cajas de cigarrillos al día, y esta relación aumenta a medida que se fuma más).
  En cuanto al *alcohol,* entre otros efectos negativos, estos autores hacen hincapié en que el aporte de calorías de éste no tiene ningún efecto en el nivel nutricional, y lo único que consigue es aumentar el aporte calórico *favoreciendo una aceleración del proceso de envejecimiento.*
- *Evitar los accidentes, tanto caseros, como laborales,* o los que se producen en el exterior, en especial, *los de tráfico.*
- *Realizar un control médico de la salud* una vez al año, y cada seis meses en los ancianos; control que incluya un examen biológico, funcional, mental y de autonomía.

LA LONGEVIDAD Y EL BUEN ENVEJECER: NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN GERONTOLÓGICA

Todos los factores, enunciados en el epígrafe anterior, ponen de manifiesto la necesidad de potenciar una educación gerontológica, basada en el concepto de la Educación Permanente o Educación a lo largo de toda la vida (Delors, 1996).

El desarrollo de un buen envejecimiento viene condicionado por necesidades propias del ser humano en todas las edades, (señala Fierro, 1994, que la concepción del buen envejecer se entiende en continuidad con el buen madurar o un desarrollo positivo en los otros periodos de la vida), pero que, en la vejez, lo dificultan los estereotipos o mitos que hay sobre esta etapa y que están enraizados en nuestro contexto cultural que influyen no sólo en

las personas mayores, sino también a nivel de toda la sociedad que tienden a aislar al anciano e inutilizarlo, de ahí la necesidad de hacer un especial hincapié en las características facilitadoras de un buen envejecer en las personas mayores (Belando 2000, p. 37). Destacamos las siguientes:

- *El poder decidir el dominio sobre el propio cuerpo y la propia vida,* es una de las claves de buen envejecer frente a la decadencia.

Una de las ventajas de la vejez es que, en cierto sentido, la persona puede sentirse liberada y libre de anteriores imperativos sociales. En estas edades se tiene más libertad, no se tienen condicionamientos laborales (no existe el riesgo de perder el puesto de trabajo), etc. La persona mayor puede, de esta forma, concentrarse en los aspectos de sí misma que se conservan o van evolucionando, y dejar de pensar en lo que se ha perdido; y puede dedicarse a las cosas y a las personas y proyectos que, realmente, quiera y desee hacer.

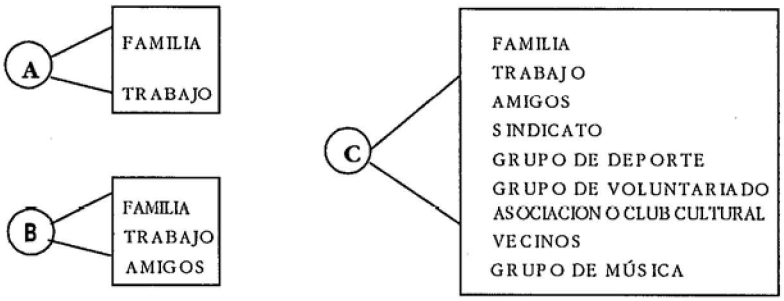
Hay elementos que coartan la libertad y el desarrollo en la vejez (ambientes institucionales cerrados, familias sobreprotectoras que restringen la vida de sus mayores, el estereotipo tan extendido de deterioro intelectual, etc.)

En nuestro trabajo como educadores, debemos incidir, fundamentalmente, en desarrollar en la persona mayor todos los aspectos que favorecen el mantenimiento y crecimiento de su libertad y su capacidad de elección y desarrollo, pero también *debemos sensibilizar a la sociedad,* en general, para que facilite y potencie todas las vías positivas del desarrollo de la libertad en las personas de edad, y supere todos los estereotipos y obstáculos que están limitando dicho desarrollo.

- Un elemento esencial para envejecer bien es *la adaptación a las nuevas condiciones, biológicas y sociales, que la mayor edad trae consigo.* En la medida en que tales condiciones significan una amenaza para la persona, ésta ha de hacer frente a ellas. Forma parte del buen envejecer *el despliegue de estrategias de afrontamiento funcionales,* ajustados al medio, y a la realidad de cada individuo. (Fierro, 1994 p. 17). Como todos sabemos, hay una serie de problemas que se presentan en la vejez o, quizá más concretamente, con la jubilación, como son la pérdida de un rol social, de responsabilidades o de relaciones sociales, y más adelante la pérdida de familiares y amigos y quizá la aparición de algún problema de salud. Ante esta nueva realidad, la persona que envejece debe desarrollar estrategias de afrontamiento constructivas para tener un envejecimiento saludable, pero dichas estrategias deben estar presentes ya en etapas anteriores de la vida, de otro modo sería difícil su adopción, aunque no imposible, pues el ser humano es susceptible de perfeccionamiento a lo largo de toda su vida y puede adquirir en esta etapa, a través de la educación para la salud, hábitos saludables de vida.

- Es, asimismo fundamental, para un buen envejecimiento, en esta etapa de la vida que estamos analizando el tener *vínculos de intimidad, afecto y cariño,* no solamente con la pareja y la familia, sino con los amigos y otros grupos (Cuadro nº 4). En numerosos estudios longitudinales se ha demostrado que *un nivel alto de actividades sociales tiende a estimular la actividad física y mental, y favorece el desarrollo de una mejor salud y una vida más feliz y longeva.* Igualmente, se habrá de motivar a la persona mayor para que mantenga y amplíe los grupos de referencia y los lazos de afecto y cariño.

CUADRO IV
Grupos de referencia



- También se ha comprobado que el grado de organización y complejidad del comportamiento diario de una persona es un aspecto que influye en la longevidad. El adulto mayor cuando se jubila debe tener un proyecto de vida y reestructurar su tiempo y su espacio y hacer que su tiempo sea de vitalidad personal como señala el profesor Andrés Escarbajal.

El educador debe reforzar en el anciano todos los hábitos y conductas enmarcadas en un alto nivel de organización. Puede resultar muy beneficioso, que el anciano realice una planificación de sus actividades diarias.

- También, el *buscar nuevas metas, nuevos motivos de satisfacción* y orgullo, es un medio para conseguir ser feliz en esta etapa de la vida. *Anclándose en el pasado, sólo se conseguirá frenar el desarrollo y acelerar la decrepitud.*

EL ENVEJECIMIENTO SE FRENA:
* Permaneciendo activo y haciendo actividades
* Estando informado y en formación permanente
* Promoviendo la convivencia y la integración social
* Participando activa, crítica y creativamente

Las teorías actuales destacan la *necesidad de establecer una nueva «cultura del envejecimiento»*, una cultura que considere *a las personas de edad agentes y beneficiarios del desarrollo* y que determine un equilibrio permanente entre la prestación de apoyo a las personas dependientes y la inversión en el desarrollo continuo de las personas de edad. *Una cultura que esté basada en un modelo de desarrollo, participación y auto-realización del ser humano en esta etapa de la vida* (Cuadro nº 5).

Es necesario reconocer que el *ciclo de vida consiste en una serie de etapas relacionadas entre sí, y un todo integrado. El bienestar de la edad avanzada depende en gran parte* de las experiencias anteriores; es decir, *de las posibilidades que se hayan tenido de llevar un estilo de vida sano, de la educación permanente y el desarrollo de aptitudes,* de los incentivos para ahorrar, de los planes de pensiones y de las medidas para fomentar la creación de empresas *y redes familiares y comunitarias que incluyan a personas de todas las edades.* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1998, p.3).

Hoy, desde la perspectiva de la psicología humanista y de la pedagogía gerontológica, la persona se ve como un proceso de crecimiento y desarrollo de potencialidades en el que la tarea está siempre inacabada.

CUADRO V

Modelos filosóficos que subyacen en las actitudes sociales hacia los ancianos, según Moody

MODELOS	CARACTERISTICAS
RECHAZO	La ancianidad es contemplada como la antítesis de los valores sociales prevalentes (productividad, rentabilidad, dinamismo, etc.) La persona mayor es un ser decadente, sin futuro y próximo a la muerte. Se encuentra, por tanto, en un estadio involutivo. Hay que crear instituciones y mecanismos sociales para descargarse de lo problemas que los mayores causan, porque se puede hacer muy poco para mejorar sus habilidades funcionales.
SERVICIOS SOCIALES	La ancianidad es aún considerada una etapa deficitaria, pero no se rechaza explícitamente. La sociedad se interesa por la satisfacción de las necesidades y por el bienestar de las personas mayores mediante la intervención de los entes públicos. La persona mayor debe retirarse de su puesto de trabajo para que los más jóvenes puedan estar ocupados pero, al mismo, tiempo, la sociedad tiene que ayudar a los mayores a ocupar su tiempo de ocio -esto lo hace desde una posición netamente consumista, sin buscar la autorrealización de los mayores-.
PARTICIPACIÓN	Se acepta a la persona mayor, reconociendo sus características propias. La sociedad desecha la segregación y, mucho más, el rechazo o los estereotipos discriminatorios, pretendiendo como único objetivo la integración. Las personas mayores deben vivir en estrecho contacto con la sociedad, realizando nuevas y antiguas actividades que estén asociadas a lo que se puede calificar como normal en un ambiente interrelacional concreto y determinado. Hay que restringir la institucionalización del anciano a favor del principio de la participación.
AUTOREALIZACIÓN	La ancianidad es un periodo de potencial desarrollo psicológico, en el que nuevas actividades son posibles, e, incluso, convenientes. La sociedad se debe ocupar de todos los campos posibles que abarcan la vida del anciano (laboral, familiar, intelectual, creativo, interrelacional, etc.), de forma que éste pueda autorrealizarse y ser creativo.

Nota: Cuadro elaborado por Nieto, M *et al*)(1993, p 23), a partir de la descripción del modelo de Moody, realizada por Gómez Barnusell (1987) y Sáez y Vega (1989).

EL PROTAGONISMO SOCIAL DE LAS PERSONAS MAYORES: DEL PLAN DE VIENA (1982) AL AÑO INTERNACIONAL DE LAS PERSONAS MAYORES (1999)

RESPUESTAS Y ACTUACIONES DE LA ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS.

LA ASAMBLEA DE VIENA (1982)

Siguiendo un orden cronológico, vamos a presentar, en primer lugar, el PLAN DE ACCION INTERNACIONAL SOBRE EL ENVEJECIMIENTO (también llamado PLAN DE VIENA), que fue redactado en la Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento, celebrada en Viena en 1982.

La Asamblea General de Naciones Unidas, determinó, ante los problemas que presentaba el envejecimiento de los individuos y de las poblaciones, celebrar una Asamblea Mundial para analizar todas las cuestiones referidas a las personas de edad.

El propósito de la Asamblea Mundial era que sirviera de foro para iniciar un programa internacional de acción, encaminado a *garantizar la seguridad económica y social de las personas de edad,* así como *ofrecer oportunidades para que esas personas contribuyeran al desarrollo de sus países.* En dicha Asamblea *se redactó el Plan de Viena, que incluye análisis, proyecciones, programas, recomendaciones y políticas de aplicación internacional, regional y nacional.* Y lo que nos interesa destacar, es que plantea la *necesidad de impulsar el protagonismo social de las personas mayores* y se pone de manifiesto que es necesario dejar atrás el modelo deficitario de vejez y asumir y *hacer realidad el concepto de Educación Permanente para esta etapa de la vida.*

Y se señala que:

> *Las políticas deben inspirarse en la firme voluntad de lograr la prolongación de la vida humana y conseguir que las personas de edad desempeñen un papel activo en la sociedad... El envejecimiento no supone solamente un problema de protección y prestación de servicios. Los formuladores de políticas e investigadores, los medios de información y la opinión pública deben adoptar un concepto positivo de la vejez, activo y orientado hacia el desarrollo. La conciencia colectiva de ser anciano puede convertirse así en un factor positivo.*

Los Principios del Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento, ponen de manifiesto al analizarlos, que las Naciones Unidas a finales de la década de los años setenta, pretendió iniciar un nuevo camino en el Trabajo con la Tercera Edad, impulsando la dimensión educativa en la vejez, y el protagonismo social de los mayores.

Los Principios emanados de la Asamblea y *las 62 Recomendaciones* (específicas para la acción, que se formularon atendiendo a las distintas esferas de Preocupación de las personas de edad (Salud y Nutrición (1-17); Protección de los consumidores ancianos (18); Vivienda y Medio Ambiente (19-24); Familia (25-29); Bienestar Social (30-35); Seguridad del Ingreso y Empleo (36-43); y Educación (44-62), (Limón, 1996), han servido de ejes para las políticas dirigidas a las personas mayores en las dos últimas décadas. *Plantean la necesidad de una educación social, no solo en la tercera edad, sino en todas las edades de la vida, y han puesto de manifiesto la necesidad de la implantación de la figura del Educador Social.*

PRINCIPIOS DE LAS NACIONES UNIDAS A FAVOR DE LAS PERSONAS MAYORES

Continuando con esta visión histórica de la ONU, llegamos a un evento algo más reciente: el 16 de diciembre de 1991, la Asamblea General de las Naciones Unidas, adoptó la resolución 46/91, que incluye los Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad para dar más vida a los años que se han agregado a la vida. Estos Principios, en total dieciocho, son el reflejo de valores y contenidos inspirados en el más alto respeto a la dignidad y derechos de toda persona y, en particular, de las personas de edad avanzada y

Principios del plan de acción internacional sobre el evejecimiento

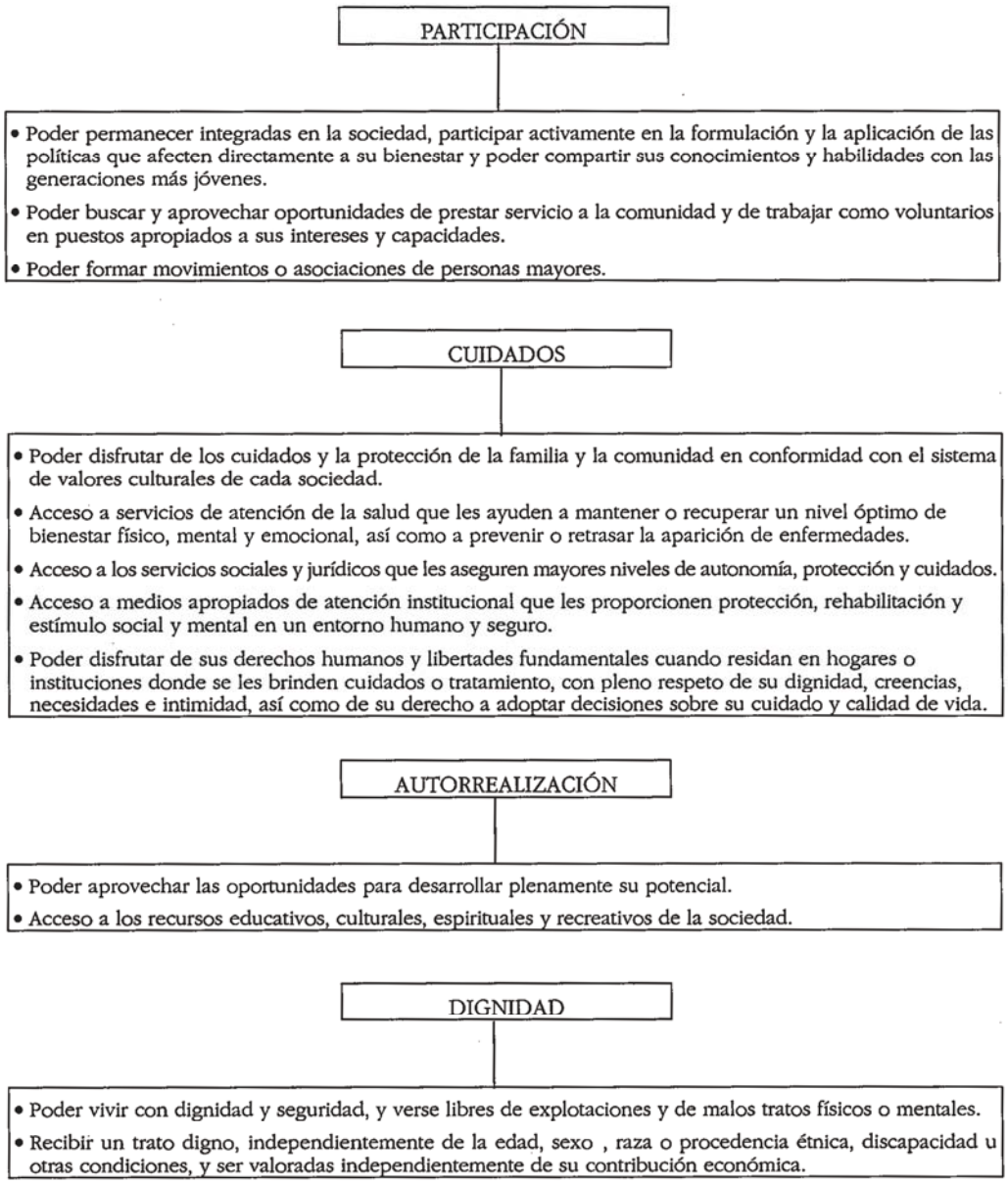
1. Plena participación de los mayores para mejorar el bienestar de ellos y de toda la población y conseguir el desarrollo de las comunidades.
2. La contribución que desde el punto de vista espiritual, cultural y socioeconómico prestan las personas de edad, es valiosa para la sociedad y deberá reconocerse y fomentarse más.
3. La familia, en sus diversas formas y estructuras, es una unidad fundamental de la sociedad que vincula generaciones y deberá mantenerse, fortalecerse y protegerse de conformidad con las tradiciones y costumbres de cada país.
4. Los gobiernos y, en particular, las autoridades locales, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones de voluntarios, incluidas las asociaciones de personas de edad, pueden contribuir de manera especialmente importante a prestar apoyo y atención a las personas de edad avanzada de la familia y la comunidad. Los Gobiernos deben apoyar y fomentar las actividades voluntarias de este tipo.
5. El envejecimiento es un proceso que dura toda la vida, y deberá reconocerse como tal. La preparación de toda la población para las etapas posteriores de la vida deberá ser parte integrante de las políticas sociales y abarcar factores físicos, psicológicos, culturales, religiosos, espirituales, económicos, de salud, ambientales y de otra índole.
5. El envejecimiento es un proceso que dura toda la vida, y deberá reconocerse como tal. La preparación de toda la población para las etapas posteriores de la vida deberá ser parte integrante de las políticas sociales y abarcar factores físicos, psicológicos, culturales, religiosos, espirituales, económicos, de salud, ambientales y de otra índole.
6. El envejecimiento, además de ser un símbolo de experiencia y sabiduría, puede servir para que el ser humano se acerque más a su realización personal, de acuerdo con sus creencias y aspiraciones.
7. Las personas mayores deberán participar activamente en la formulación y aplicación de las políticas, incluidas las que les afectan especialmente.
8. Los gobiernos, las agrupaciones no gubernamentales y todos los interesados, tienen una responsabilidad especial hacia los senescentes más vulnerables, en particular, las personas pobres, muchas de las cuales son mujeres, y las procedentes de zonas rurales.

están basados en el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento.

Son Principios que propugnan los criterios reguladores de los derechos de las personas mayores, así como las consiguientes responsabilidades sociales y comunitarias respecto a este sector de población. He aquí una descripción de los mismos:

INDEPENDENCIA

- Acceso a la alimentación, agua, vivienda, vestimenta y atención de salud adecuados, mediante ingresos, apoyo de sus familias y de la comunidad y su propia autosuficiencia.
- Oportunidad de trabajar o de acceso a otras posibilidades de obtener ingresos.
- Poder participar en la determinación de cuándo y en qué medida dejarán de desempeñar actividades laborales.
- Acceso a programas educativos y de formación adecuados.
- Tener posibilidad de vivir en entornos seguros y adaptables a sus preferencias personales y a sus capacidades de cambio continuo.
- Poder residir en su domicilio por tanto tiempo como sea posible.



Algunos meses más tarde, en concreto los días 15 y 16 de septiembre de 1992, se convocó una sesión monográfica, en la sede de Nueva York, para analizar los diez años transcurridos desde la celebración de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (1982-1992) y formular una estrategia práctica en el decenio de 1990 centrada en el logro de objetivos seleccionados para el año 2001.

La Asamblea General en sus resoluciones 46/91, 46/94 y 45/106, *recomendó que*

se definiera un conjunto de objetivos mundiales relativos al envejecimiento para el año 2001 que sirvieran de orientación pragmática a las metas amplias del Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento y que se acelerara la ejecución del Plan.

Objetivos mundiales para el año 2001

Los objetivos propuestos son los siguientes:
1. Apoyo a los países en el establecimiento de objetivos nacionales relativos al envejecimiento.
2. Promoción de apoyo para integrar el envejecimiento en los planes y programas nacionales e internacionales de desarrollo.
3. Promoción de apoyo a los programas de atención y participación de las personas de edad más avanzada basados en la comunidad.
4. Mejoramiento de las investigaciones sobre envejecimiento entre países, incluida la unificación de la terminología y la metodología.
5. Inclusión del tema sobre el envejecimiento en celebraciones y reuniones internacionales de importancia.
6. Establecimiento de una red mundial de voluntarios de mayor edad en pro del desarrollo social y económico.
7. Viabilización de una cooperación más estrecha entre las organizaciones no gubernamentales en relación con el envejecimiento.
8. Viabilización de una cooperación más estrecha entre las organizaciones intergubernamentales en relación con el envejecimiento.

INTERÉS POR LAS PERSONAS MAYORES EN LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea creó en 1991 el «Observatorio Europeo» sobre «Envejecimiento y Personas Mayores», organismo creado para vigilar el impacto de las políticas sociales y económicas destinadas a las personas mayores dentro de cada Estado miembro de la Comunidad.

Los cuatro puntos de investigación y seguimiento en torno a los cuáles se articulan las actividades del Observatorio Europeo son: estilo y calidad de vida, empleo y mercado de trabajo, sanidad y asistencia sanitaria, e integración social de las personas mayores.

En 1992 la Comisión de las Comunidades Europeas realizó un estudio sobre «la actitud de los europeos ante el envejecimiento de la población y las personas mayores».

En marzo de ese mismo año, los representantes de los mayores de todos los países de la Unión Europea se reunieron en Luxemburgo y presentaron la *Carta Europea de los Mayores en donde reclaman para los mayores europeos el derecho a la autonomía, a la seguridad, a la dignidad y al desarrollo de la persona humana.*

(1993) AÑO EUROPEO DE LAS PERSONAS DE EDAD AVANZADA

En 1993, la Unión Europea celebró el *«Año Europeo de las personas de edad avanzada y de la solidaridad entre las generaciones».*

Los objetivos propuestos para el «Año Europeo» son de gran interés pedagógico y social (Decisión del Consejo de las Comunidades Europeas 24-6-92):

- Sensibilizar a la sociedad respecto de la situación de las personas de edad .avanzada, con las exigencias que plantea la evolución demográfica actual y futura y con las conse-

cuencias del envejecimiento de la población para el conjunto de las políticas comunitarias.

- Fomentar la reflexión y el debate sobre los cambios que serán necesarios para hacer frente a esta situación y, como consecuencia de dicha evolución,
- Promover el principio de la solidaridad entre las generaciones.
- Asociar mejor a las personas de edad avanzada con el proceso de integración comunitaria.

Existen varias razones por las que la Unión Europea se planteó esta celebración:

- En Europa, el viejo continente, se acusa el envejecimiento de la población. En 1993 un 24,4% de la Unión Europea tiene menos de 20 años, y el 20,2 tiene más de 60 años. La denominada cuarta edad (personas de 80 años y más) constituye un 3,7% de la población comunitaria; este porcentaje ha crecido más del doble en los últimos treinta años (era del 1,6% en 1960)..
- Se sigue contemplando esta etapa de la vida negativamente (bajo un modelo deficitario).
- Es necesario analizar qué políticas sociales, económicas, culturales, sanitarias y educativas requieren este sector de población.

Nos parece importante destacar que la Unión Europea se plantee no solo la educación dirigida a los mayores, sino también *la solidaridad entre generaciones.* Como señala el profesor Antoni Petrus (1993:72) la falta de relaciones y de solidaridad entre las distintas generaciones que viven un mismo momento histórico, o entre las distintas generaciones de una misma sociedad o comunidad, es un significativo problema de nuestra sociedad.

Es necesario poner de relieve la importancia de las interrelaciones entre las generaciones como elemento de cohesión social. *La promoción del diálogo y la solidaridad es una tarea eminentemente pedagógica.*

Solidaridad entre generaciones significa también una llamada de atención para que la sociedad considere a todos los grupos sociales como imprescindibles en las relaciones de comunicación, de poder y de influencia mutua que configuran las sociedades.

El Año de la Tercera Edad ha servido para poner en marcha proyectos, investigaciones, formación y para dar un *toque de atención* a toda la sociedad sobre la vejez. Es cierto que no se consiguió todo lo que se esperaba, pero se profundizó en el trabajo pedagógico-social con los mayores y con toda la sociedad.

(1996) AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN PERMANENTES.

En el documento elaborado por la Unión Europea para la celebración del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes se dice:

> *el objetivo de este Año es sensibilizar a los europeos de la necesidad de formarse durante toda la vida... La responsabilización de la persona, en cuanto a su educación y formación, es aún más necesaria, ya que la propia división tradicional de la sociedad en un período de educación,* un *período* de *trabajo y* un *período de jubilación ha quedado obsoleta,* frente a una *perspectiva de renovación constante de las competencias.*

Este objetivo da plena vigencia a las reflexiones que hace dieciocho años escribía el profesor Castillejo Brull:

> *el hombre está indeterminado. Debe hacerse quiera o no. Y ese hacerse es una tarea que le va a ocupar todo su ciclo vital desde su nacimiento hasta su muerte... Ese hacerse por las dimensiones radicales del hombre -cognitiva y propositiva- le convierten en autor de su vida. Más adelante nos dice el hombre es un ser de aprendizajes... el hombre es educable a lo largo de toda su existencia. Frente al concepto tra-*

dicional restrictivo de etapa o ciclo o fase educativa que se circunscribía, en el mejor de los casos, al primer tercio de la vida de un sujeto, ha ganado definitivamente terreno el de longlife o educación permanente (1981:29-32).

La educación y la formación son, por primera vez. el tema central de un Año europeo. Se pone de manifiesto que al acabar este siglo XX, el mundo ha entrado en una fase de mutación profunda que exige un esfuerzo de adaptación considerable.

Este Año europeo se dirige a todos los ciudadanos, pero se desea que tenga una mayor incidencia sobre algunos grupos concretos de población: jóvenes, mujeres, personas mayores, parados y personas desfavorecidas.

(1999) AÑO INTERNACIONAL DE LAS PERSONAS MAYORES.

La decisión de designar el año 1999 como Año Internacional de las Personas Mayores fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1992. La Asamblea General adoptó dicha decisión

...en reconocimiento del hecho de que la humanidad ha alcanzado su mayoría de edad demográfica, y de las promesas que ofrece dicha circunstancia en relación con la maduración de actitudes y capacidades en los ámbitos social, económico, cultural y espiritual y, lo que no es menos importante, en relación con la paz y el desarrollo mundial durante el próximo siglo (resolución 47/5).

En 1995, *el Secretario General de la ONU, elaboró un importante documento* para el Año Internacional sobre las personas mayores: su *Marco Conceptual*. El citado Marco Conceptual sugiere un tema, un objetivo y cuatro dimensiones a las que debe prestarse especial atención durante los preparativos y la celebración del Año.

- El tema es *hacía una sociedad para todas las edades*. Dicho tema refleja la preocupación por garantizar la integración de todos los grupos de edad. *El tema surgió* de las discusiones sobre la forma de conseguir *una sociedad para todos,* mantenidas durante la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, celebrada en 1995. Una *sociedad para todas las edades* es aquella que permite que las distintas generaciones inviertan unas en las otras y compartan los frutos de tales inversiones, guiadas por los principios gemelos de la reciprocidad y la equidad.
- *El objetivo del Año consiste en la promoción de los Principios de las Naciones Unidas para las Personas Mayores* (Independencia, Participación, Cuidados, Autorrealización y Dignidad).
- Las cuatro dimensiones del Marco Conceptual pueden considerarse como cuatro direcciones en las que debe explorarse «la sociedad para todas las edades» (el tema del Año) y en las que debe desarrollarse, consiguientemente, una estrategia que permita alcanzar una sociedad de dicho tipo. Las citadas dimensiones son las siguientes:

- La situación de las personas de edad. Dos son las facetas de la situación de las personas mayores que se perfilan como facetas más importantes: la del envejecimiento activo y la de las estrategias de prestación de cuidados.
- El desarrollo individual a lo largo de toda la vida.
- Las relaciones multigeneracionales.
- La relación entre el desarrollo y el envejecimiento de las poblaciones

En este último punto, señala Alexandre Sidorenko (1998 p.3), representante de Naciones Unidas, en el I Congreso Estatal de Personas Mayores, celebrado en Madrid: que el desafío al que nos enfrentamos consiste en reconciliar el envejecimiento de la población, uno de los principales logros de nuestro tiempo, con el desarrollo socioe-

conómico continuado. Ello requiere una serie de ajustes multisectoriales en el empleo, la seguridad de las rentas, el bienestar social, la asistencia sanitaria y la educación, así como en los modelos de inversión, consumo y ahorro. Una de las principales directrices para la realización de tales ajustes consiste en *garantizar el hecho de que las personas mayores tengan la oportunidad de participar y contribuir además de recibir cuidados cuando los necesiten.* Otro objetivo consiste en *establecer una sociedad integrada, una sociedad que fomente la reciprocidad y la equidad entre las generaciones, estimulando a la vez el desarrollo a lo largo de toda la vida y la confianza en ellos mismos, por parte de los individuos.*

Los años 1993 y 1999 tienen muchas cosas en común, incluidos sus temas, dado que la solidaridad entre las generaciones es una característica fundamental de una sociedad para todas las edades.

LA ESCUELA ANTE LA SOLIDARIDAD Y EL DIÁLOGO ENTRE GENERACIONES

Una escuela democrática, participativa y solidaria no debe mantenerse al margen de las necesidades sociales. Una de las Recomendaciones de la Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento (1982), fue que los Ministerios de Educación incluyeran en los planes de estudio de las escuelas el tema del envejecimiento como un aspecto del desarrollo normal y se considerara la tercera edad como una etapa más en el proceso del desarrollo vital humano (no una etapa de ruptura, de involución, de estancamiento). Su función de transmisora y generadora de valores sociales (Arroyo, 1984) como la comprensión, la solidaridad, la comunicación, la responsabilidad social... le obliga a adoptar un papel activo en la modificación de las situaciones de marginación que viven algunos mayores y de otras similares.

La escuela debe ser un centro democrático de convivencia, un lugar donde imperen la tolerancia y la igualdad, donde no exista ningún tipo de discriminación, donde se respeten las peculiaridades de cada uno y se aprenda a estimar la diversidad y el pluralismo.

Los temas transversales (la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial), resultan el marco idóneo para desarrollar una educación que fomente la solidaridad y el diálogo entre las generaciones.

Para fomentar la solidaridad entre las generaciones no basta con informar a los niños sobre las necesidades y las características de los mayores, sino que resultan imprescindibles las actividades de cooperación entre niños y mayores dentro de un clima de aceptación y de colaboración.

En este sentido, la labor educativa consistiría inicialmente en mejorar el conocimiento que los niños tienen de las personas mayores, proporcionándoles información sobre las características (biológicas, psicológicas y sociales) de este grupo de edad. Pero también se trataría, sobre todo, de generar actitudes positivas hacia los mayores en los alumnos, presentando sus características valiosas y desterrando estereotipos y prejuicios sociales sobre la vejez.

La escuela tiene que hacer descubrir a los alumnos cuáles son las aportaciones de los mayores a las generaciones jóvenes y cómo pueden contribuir los niños y jóvenes al bienestar y adaptación de la vejez. Es preciso que la escuela potencie la comunicación y el diálogo intercultural entre niños y mayores, buscando actividades adecuadas e implicando en ellas a toda la comunidad educativa.

La participación de ancianos en actividades escolares proporciona a los alumnos la posibilidad de enriquecer sus conocimientos, de observar y contrastar una vi-

sión diferente basada en la vida o de comprender mejor a los mayores. Para las personas de edad avanzada, constituyen una oportunidad de desarrollo personal, favorecen la ejercitación de la agilidad mental y manual, de su capacidad de dinamismo y apertura, se convierten en una ocasión de relacionarse con personas distintas, de mostrar sus trabajos y de aprender, llenan de sentido su tiempo y les sirven de divertimiento (Nieto *et al.*, 1994:67).

Una de las actividades que se pueden organizar con personas mayores son los talleres que desarrollan una metodología activa (se basan en el principio de «aprender haciendo»), conectan la escuela con la vida y se convierten en un punto donde confluyen todas las áreas. La variedad y diversidad de los mismos puede ser muy amplia: Expresión (lenguaje e imágenes), Fotografía, Cocina, Dibujo, Pintura, Dramatización, Música, Marquetería, Juegos ... Para la realización de estos talleres se puede contar con jubilados que hayan ejercido diversas profesiones e incluso con antiguos profesores del Centro.

Es de destacar el *Programa de Guías voluntarios de la Tercera Edad* para enseñar los museos de España a niños y jóvenes estudiantes. Fue iniciado en el año 1994 por la Confederación Española de Aulas de Tercera Edad y, en Madrid, hay ya más de 1.000 mayores inscritos. Este programa se desarrolla en Madrid, Andalucía (Jaén), Canarias (Las Palmas), Extremadura (Badajoz), La Rioja (Logroño), Castilla-León y Galicia (Santiago de Compostela).

También es interesante la propuesta de actividades señaladas en la *Guía didáctica para la promoción de la solidaridad entre las generaciones,* elaboradas por Margarita Nieto, Amparo Pinto y José Angel Garrido (1994:70), entre ellas destacamos las siguientes:

- Incorporación de las personas mayores en actividades del centro escolar mediante entrevistas colectivas, charlas, seminario so debates, sobre formas y modos de vida de otras épocas (cómo era la vida en su infancia y juventud, cómo eran las fiestas, la gastronomía, los juegos, los deportes); costumbres y tradiciones populares; acontecimientos históricos vividos; historia local (cómo era el pueblo, la ciudad, el barrio, cómo ha cambiado el paisaje, el clima...).
- Participación conjunta de niños y mayores en actividades culturales, obras de teatro, exposiciones, visitas...
- Invitación periódica a un anciano para que relate a los niños un cuento.
- Elaboración de cuestionarios y realización de entrevistas a los abuelos o hermanos de sus abuelos sobre la propia historia familiar.
- Realización de una pequeña investigación o un dossier sobre algún tema relacionado con los mayores utilizando diferentes recursos: folletos, libros de consulta, medios de comunicación...
- Realización de un video-forum o cine-forum.
- Elaboración de redacciones, cuentos, carteles, collage, murales relacionados con el tema de las personas mayores.
- Visita a instituciones u organizaciones: residencias, clubes de jubilados, asociaciones de vecinos...
- Lectura y comentario de algunas biografías de personas que realizaron grandes obras a avanzada edad.
- Redacción de una carta a los abuelos.
- Realización de un periódico escolar o un guión radiofónico en el que se narren experiencias de interacción con los mayores.

Es importante que estas actividades intergeneracionales se realicen no sólo en el ámbito escolar sino también en los Centros de Mayores, Centros Culturales, Aulas de la Tercera Edad, Clubes de Jubilados, Universidades Populares y sean promovidas también desde los Servicios Sociales y Culturales de los distintos Ayuntamientos y Comunidades Autónomas.

La solidaridad, la tolerancia, el diálogo, la paz presuponen un esfuerzo tendente al conocimiento mutuo y una actitud de aproximación esperanzada de los unos hacia los otros. Sólo así se destruirán los prejuicios y estereotipos recíprocos y se buscará el verdadero *encuentro* entre las personas, al margen y por encima de su generación de pertenencia, sin excluir la necesaria dialéctica y discrepancia entre los grupos de edades diferentes, que es igualmente enriquecedora para el conjunto.

Las distintas «edades» de la vida tienen su dinámica propia y sus particularidades formas de existencia, ni mejores ni peores las unas que las otras. No hay que hacer comparaciones. La mejor fase del ciclo vital es la que estamos viviendo, si le damos contenido (muchas personas, todavía, conciben la vejez como una etapa vacía, sin contenido). El profesor Beck, de la Universidad de Bamberg, en Alemania, en un interesante artículo, traducido por el profesor Millán Arroyo, sobre El sentido de las etapas de la vida (1994), indica que cada una de ellas plantea sus tareas y ha de afrontar determinados riesgos. Pero a su vez, señala que existen ayudas específicas en cada fase para facilitar la madurez más plena. Concibe el proceso de maduración humana como un progresivo salir» de una unidad-seguridad lograda (in-sistencia) una apertura-aventura exterior (ex-sistencia) para recuperar cada vez una más profunda unidad y enriquecimiento personal.

El programa de la UNESCO *Aprender para el siglo XXI,* coordinado por Jacques Delors, señala cuatro pilares como bases de la educación:



Sin duda alguna, hacer realidad la educación basada en estos pilares y a l largo de toda la vida, es una de las ayudas más importantes, para conseguir la madurez plena.

Aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones, sus características y su espiritualidad, es un pilar educativo sobre el que la UNESCO cree oportuno insistir especialmente a las puertas del siglo XXI. También avanzar hacia *Una sociedad para todas las edades* es el propósito de la Declaración de la ONU designando a 1999 como Año Internacional de las Personas Mayores.

Una sociedad moderna e integrada debe concienciar a todos, sin exclusión, a que participemos de forma activa, sea cual sea nuestra edad. Quizás, es necesario que aboguemos por una sociedad futura donde el concepto de edad no tenga ningún valor determinante para privilegios o rechazos y que permita una vida sin edades, que sólo sea una continua secuencia de etapas, todas ellas enriquecedoras.

Quiero terminar este artículo con una reflexión extraída del libro *Cómo educar para la democracia.* Estrategias educativas. (1997), p. 13); en él, la profesora Gloria Pérez Serrano nos dice que:

En la sociedad actual, se valora cada vez más la capacidad de diálogo, de relación, de comunicación, en suma de convivencia. Mirando al futuro de las redes telemáticas nos facilitan la posibilidad de contactar con el otro, distante y lejano: debemos cultivar, también, el vínculo convivencial y relación con el próximo, el vecino, hermano, amigo y compañero. La convivencia se crea, se desarrolla y se cultiva; no es algo que nos venga dado; exige tiempo, cuidado, recreación y, sobre todo, presencia, estar con y sentir con el otro. Lo interesante en este proceso es que la construcción de este camino cambia tanto a los que lo hacen como a los que se destina. Aprender a vivir junto, «a convivir», desarrolla las potencialidades del ser más profundo y originario de la persona. Desde esta óptica, podemos crear y recrear una cultura genuina de la paz, la tolerancia y la democracia.

Ha llegado la hora de *formar bloque,* de unirnos todos los humanos, sin distinción de razas ni de edad, en la consecución de un mundo ecológico y social más humano y posibilitador, verdaderamente más solidario, en el que toda persona pueda completar su historia en todas sus dimensiones y sin limitación alguna.

La asignatura de *Pedagogía Gerontológica* no solamente debe ser una materia que forme parte del curriculum de la formación de los Diplomados en Educación Social, Licenciados en Pedagogía (especialidad Pedagogía Social y Laboral), o Graduados Superiores en Pedagogía Social como es el Título propuesto por la Universidad Central de Barcelona, sino que también debe ser una materia obligatoria, incluida en los Planes de estudios de formación de los Títulos de Maestro en las distintas especialidades: Educación Física, Lengua extranjera, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

La etapa de la vejez, la más avanzada de la evolución y desarrollo personal, ha sido la gran olvidada de la Pedagogía que, tradicionalmente, se ha centrado en la educación de la infancia, niñez, adolescencia y juventud, y ha pretendido, en gran medida, una preparación para la actividad laboral.

El siglo XX, que amaneció dominado por los estudios paidológicos y fue caracterizado por Hellen Key como «el siglo del niño», aparece marcado en su final por los problemas gerontológicos.

Es necesario superar un concepto negativo, incluso patológico, de una vejez personal y socialmente pasiva. Redescubrir y potenciar las posibilidades actuales de una vejez nueva, comenzando por *aprender a envejecer* para lograr una vejez activa, es uno de los objetivos de la Pedagogía Gerontológica.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO M.: *Social values. Their nature and meaning as educational values,* en M.L. van Herreweghe (ed.): Personality, *Educaction and Society.* (Procedings of the 8th World Congress of World Association for Educational Research, Helsinki, 1982). Gante, WAER, pp 190-199, 1984.

ASSEMBLE MONDIALE SUR LE VEILLISSEMENT.: *Education et personnes agées.* Vienne. Paris: UNESCO. Documento ED-82/WS/27, 1982.

ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS.: «Ejecución del Plan de Acción Internacional sobre el envejecimiento y actividades conexas. Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad». *Resolución aprobada por la Asamblea General* A/RES/46/91, 1991.

ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS.: «Objetivos mundiales sobre el envejecimiento para el año 2001: estrategia práctica». *Informe del secretariado General.* A/47/339, 1992.

ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS.: «Preparativos para el Año Internacional de las Personas de Edad». *Documento* A/53/294, 1998.

BECK, H.: «El sentido de las etapas de la vida: Infancia-Juventud-Edad Adulta-

Ancianidad». *Revista Educadores,* vol 36, nº 172,473-500, 1994.

BELANDO, M.: *Educación y vejez social. Ambitos y propuestas de intervención.* Barcelona: P.P.U, 2000.

CASTILLEJO BRULL, JL; ESCAMEZ, J; MARIN IBAÑEZ, R.: *Teoría de la Educación.* Madrid, Anaya, 1981.

CEPAL, CELADE, BIP.: *Impacto de las tendencias demográficas sobre sectores sociales en América Latina,* 1996.

CLAUDIO PUERTO, A.: «Las relaciones interpersonales en la Tercera Edad». *Revista PAD'E.* Vol IV,1,31-60, 1994.

DELORS, J (coord).: *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana, 1996.

DIEZ NICOLÁS, J.: «Los mayores en nuestra sociedad». Curso organizado por el Instituto Nacional de Servicios Sociales: *Aprender a envejecer sano y activo.* Madrid, 1996.

EUROSTAT.: *Europa en Cifras.* Bruselas, 1995.

FIERRO, A.: *Proposiciones y propuestas sobre el buen envejecer.* En J. BUENDIA *et al. Envejecimiento y psicología de la salud* (pp 3-33). Madrid, siglo XXI de España, 1994.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R *et al.: Mitos y realidades sobre la vejez y la salud.* Madrid: Fundación Caja de Madrid, 1992.

GARCIA MINGUEZ, J; SÁNCHEZ GARCÍA A.: *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad.* Madrid, Dykinson, 1998.

GÓMEZ BARNUSELL, A.: *Intervención en la Tercera Edad.* En A.J. COLOM, *Modelos de intervención socio-educativa* (60-79). Madrid, Narcea, 1987.

INFORME DEL AÑO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN PERMANENTES.: *Unión* Europea. Oficina de publicaciones, 1996.

INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO.: *Publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.* Madrid, Ediciones Mundi-Prensa, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES.: *Plan Gerontológico.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1992.

INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES.: *Informe de valoración del Plan Gerontológico estatal.* 1992-1997. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

LEHR, U.: *Psicología de la senectud.* Barcelona, Herder, 1980.

LIMÓN MENDIZÁBAL, R.: «La Asamblea mundial del envejecimiento: Comienzo de la acción educativa». *Revista inter-universitaria de Pedagogía Social,* 13, 47-58, 1996.

LIMÓN MENDIZÁBAL, R.: *La educación de las personas mayores.* En A. PETRUS (coord). *Pedagogía Social.* (pp. 292-329). Barcelona, Ariel, 1997.

MARÍN GARCÍA, H.: *La educación en la tercera edad.* Formación en recursos humanos. Madrid, UNED. *Tesis doctoral,* 1998.

MORAGAS, R.: *Gerontología social. Envejecimiento y calidad de vida.* Barcelona, Herder, 1991.

NIETO, M *et al.*: « Yo soy Mayor. Tú serás Mayor». *Guía didáctica para la promoción de la solidaridad entre las generaciones.* Valladolid, Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Junta de Castilla y León, 1993.

OBSERVATORIO EUROPEO.: *Impacto de las políticas sociales y económicas destinadas a las personas mayores.* Comisión de las Comunidades Europeas, 1993.

PEREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.* Madrid, Popular, 1997.

PETRUS, A.: *Por una sociedad solidaria. En Solidaridad intergeneracional* (71-78). Barcelona, Fundación La Caixa, 1993.

PINILLOS, JL.: *Mitos y estereotipos, los mayores que vienen.* Conferencia publicada en el libro *Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez.* Madrid, Fundación Caja de Madrid, pp 13-20, 1994.

SÁEZ CARRERAS, J y ESCARBAJAL DE HARO, A (coord).: *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad cívica.* Salamanca Amaru, 1998.

SAN MARTIN, H; PASTOR y ALDEGUER, V.: *Epidemiología de la vejez. ¿Qué edad tendrá usted cuando cumpla 70 años?* Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España, 1990.

SIDORENKO, A.: *Programa de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento.* I Congreso Estatal de Personas Mayores, celebrado en Madrid 3-5 de Febrero, 1998.

bibliografía

AGUSTÍN ADÚRIZ-BRAVO
La Historia de la Enseñanza de las Ciencias Naturales: reflexiones acerca de su emergencia como campo de problemas, a través de una revisión bibliográfica

MARÍA EUGENIA BUJANDA BUJANDA
El derecho a la educación en el mundo: constatación de avances y una denuncia obligada

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA
Indice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 321-323 y nº Extraordinario 2000

LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES: REFLEXIONES ACERCA DE SU EMERGENCIA COMO CAMPO DE PROBLEMAS, A TRAVÉS DE UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

AGUSTÍN ADÚRIZ-BRAVO (*)

RESUMEN. La historia de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela es una temática poco tratada en la literatura educacional de este siglo, que ha sido abordada desde cuatro perspectivas complementarias: la historia de la ciencia, la historia de la educación, la historia del currículo y la didáctica de las ciencias. En este trabajo se realiza una revisión bibliográfica de los antecedentes disponibles en cada una de estas cuatro corrientes, cuya convergencia puede dar lugar a la aparición de un nuevo campo disciplinar.

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, y debido al importante y rápido desarrollo de la didáctica de las ciencias[1] como disciplina académica autónoma (Porlán, 1998; Adúriz-Bravo, 1998, 1999), se está prestando una creciente atención al estudio de la evolución histórica de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela. Se acepta en general en la comunidad de investigadores en didáctica de las ciencias que es necesario un tratamiento más profundo y exhaustivo de este campo si se quieren consolidar explicaciones teóricas acerca de las tradiciones, estilos y tendencias didácticas tal como se configuran actualmente (McCulloch, 1998; Adúriz-Bravo, 1997a).

En este sentido, hay que hablar de un reconocimiento más bien amplio del hecho de que

> debe ser una prioridad para los didactas de las ciencias (...) reconocer el rol de los estudios históricos en esta área, tanto por sus logros basados en aumentar la comprensión y promover mejoras, como por la importancia de su contribución potencial para el futuro (McCulloch, 1998, p. 50, la traducción es nuestra).

En lo que sigue, nos referiremos con el nombre amplio de *historia de la enseñanza de las ciencias* al conjunto disponible de estudios históricos (con uso de fuentes primarias) que se han producido sobre cinco frentes diferentes: los currículos de ciencias; los libros de texto; las ideas teóri-

(*) Universidad Autónoma. Barcelona.

(1) Como es costumbre, llamaremos abreviadamente *didáctica de las ciencias* a la didáctica específica de las ciencias naturales o experimentales (cfr. Adúriz-Bravo, 1999). La misma convención vale para la historia de la enseñanza de las ciencias.

Fecha de entrada: 13-04-2000 Fecha de aceptación: 18-10-2000

cas (didácticas y pedagógicas) sobre la educación científica; las prácticas reales en todos los niveles del sistema educativo; y la producción de materiales y propuestas para la enseñanza de las ciencias.

La hipótesis que sustenta este trabajo es que la aceptación creciente de la importancia teórica que estos estudios históricos tienen para la didáctica de las ciencias puede tener como resultado la emergencia de un nuevo campo de problemas específico. Dicho campo combinaría y sintetizaría las distintas líneas disciplinares que se han ocupado de la historia de la enseñanza de las ciencias naturales y de la tecnología[2] en diferentes países y épocas.

CUATRO PERSPECTIVAS EN LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

La historia de la enseñanza de las ciencias ya ha sido objeto de algunos estudios a lo largo de este siglo. Estos estudios, que en una rápida revisión bibliográfica general se muestran relativamente escasos, dispersos y poco estructurados, constituyen el conjunto de fuentes secundarias del que disponemos hoy en día para desarrollar esta área de investigación.

Postularemos aquí que la historia específica de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela ha sido abordada hasta el momento desde cuatro corrientes de investigación separadas, que se diferencian tanto en el tipo de problemas que seleccionan, como en los marcos teóricos y metodológicos con que trabajan. Estas diferencias de base atañen, entre otras cosas, a la mirada epistemológica con que se consideran la ciencia y su enseñanza; a la escala y amplitud geográfica y cronológica del enfoque utilizado; a si se trabaja dentro o fuera del aula; a si se atiende a la estructura de las ciencias eruditas, al diseño curricular, a la legislación, a la política científica y educativa; a si se examinan los diferentes materiales didácticos producidos; a si se inscribe la educación científica en corrientes pedagógicas o históricas más generales; y a la naturaleza particular de las fuentes con que se trabaja preferentemente.

Primeramente y desde temprano, la historia de las ciencias ha considerado como un campo marginal dentro de la disciplina el estudio de la enseñanza de estas mismas ciencias en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, ha puesto especial énfasis en el nivel universitario, en donde los procesos de innovación y de difusión de las ciencias se solapan íntimamente, llegando a ser casi indistinguibles.

En segundo lugar, la historia de la educación y de las ideas pedagógicas incluye la alfabetización científica como uno más entre los múltiples aspectos relevantes que está en condiciones de abordar, con un enfoque tanto sincrónico como diacrónico.

En tercer lugar, desde hace décadas ha existido la preocupación por el estudio de lo educativo desde la perspectiva del currículo, perspectiva que es conceptual y metodológicamente distinta de las de la teoría e historia de la educación tradicionales. El estudio histórico de los currículos científicos y de la política y normativa curricular constituye entonces otro de los posibles abordajes del problema de la enseñanza de las ciencias en la historia.

Con el mismo espíritu ha surgido recientemente como campo de problemas específico lo que se ha dado en llamar *historia de las disciplinas escolares* (Chervel, 1991). Esta historia también se ha distinguido inicialmente por un marcado enfoque curricular, pero se está interesando de forma creciente por el quehacer en las aulas

(2) Este trabajo excluirá el campo de la historia de la enseñanza de la matemática, que merece un tratamiento separado. Creemos, sin embargo, que muchas de las cuestiones aquí planteadas pueden extrapolarse a ese campo.

en cada una de las áreas de conocimiento específicas, incluidas las ciencias naturales.

Como cuarta línea, por último, la propia didáctica de las ciencias se ha volcado recientemente a los estudios históricos de la enseñanza científica, paralelamente a la historización de las diferentes teorías que se han postulado sobre ésta. Además, como se ha mencionado inicialmente, es esta disciplina la que está demandando hoy en día especificidad y rigor a estos estudios, considerándolos una perspectiva de singular importancia para su propio desarrollo conceptual autónomo y completo. Es también desde la didáctica de las ciencias que se comienza a trabajar en la recopilación, clasificación y articulación de los estudios históricos disponibles.

En los apartados que siguen trataremos brevemente cada una de estas cuatro corrientes, caracterizándolas a través de una selección de la bibliografía disponible. Por último, haremos algunas consideraciones acerca de la posible emergencia de un nuevo campo de problemas que combine los aportes de estas corrientes, potenciando las fortalezas que ellas muestran y superando algunos abordajes parciales.

La historia de las ciencias: historia de su producción y de su enseñanza

En la comunidad de los historiadores de la ciencia existe un consenso creciente acerca de que el contexto de educación[3] es parte constitutiva de la propia ciencia (Echeverría, 1995), y, como tal, susceptible de un tratamiento histórico extensivo dentro del marco conceptual de esta disciplina.

Así, en algunos importantes compendios de historia de la ciencia se procede a un estudio de su enseñanza, aunque breve y lateralmente, relacionándola con problemas tales como la difusión de los avances científicos en la sociedad, la influencia de la ciencia en la economía y la política, la formación de las academias científicas, entre otros muchos (por ejemplo, Bernal, 1965, 1968; Butterfield, 1982; Serres, 1989; López Piñero, 1992). La marginalidad evidente que exhibe el tratamiento específico de la enseñanza dentro de estas grandes historias de la ciencia hasta hace poco está bien representada en la monumental obra dirigida por Taton (1961), en la que sólo unos pocos capítulos del conjunto mencionan formalmente aspectos relacionados con la difusión y la educación científica propiamente dichas.

Además de estos panoramas generales, se dispone de unos pocos estudios más específicos sobre algunos episodios de la historia de la enseñanza de las ciencias, como aquéllos compilados en el número extraordinario de *Revista de Educación* de 1988. Por otra parte, y dentro del contexto de la historia de las ideas, se encuentran algunos trabajos dedicados a la enseñanza de las ciencias, entre los que destacan los de DeBoer (1991) y Oliver y Nichols (1993).

Desde otra perspectiva, algunos textos actuales, que poseen un enfoque histórico-epistemológico, también dedican secciones específicas a la enseñanza de las ciencias en diferentes épocas (es paradigmático en este sentido el trabajo de Fourez, 1994). Esta preocupación de la epistemología por la enseñanza y su devenir histórico ya está instalada en la comunidad académica desde los notables trabajos iniciales de Gaston Bachellard (1934, 1968, 1970; ver Canguilhem, 1975 y Lecourt, 1970). Tal preocupación está justificada teóricamente en tanto que ella permitiría comprender e interpretar el presente epistemológico y didáctico de las propias ciencias eruditas a través del análi-

(3) Javier Echeverría (1995) distingue cuatro contextos en los cuales se desarrolla la ciencia: el de educación, el de innovación, el de aplicación y el de evaluación. Esta propuesta recoge sucesivas modificaciones a la conocida clasificación original de Hans Reichenbach.

sis y la modelización de su pasado en los contextos de tradición y de reforma. En este sentido, el análisis histórico de las ciencias naturales deja al descubierto la profunda imbricación entre el desarrollo del propio lenguaje científico y su comunicación didáctica (Izquierdo, 1990, 1999).

En general, todos estos estudios de la historia de la ciencia en sus dos vertientes –la tradicional y la epistemológica–, al ocuparse de la particular dinámica del desarrollo de las ciencias y de las técnicas dentro del contexto sociocultural amplio, se ven llevados a involucrar la educación científica en sus discursos. No obstante, la entrelazan retóricamente en la línea narrativa principal que forman la ciencia erudita, los científicos, sus ideas y sus descubrimientos. Por ello resulta difícil encontrar en esta disciplina producciones con secciones abiertamente dedicadas a la enseñanza de las ciencias en el sistema educativo formal.

Sin embargo, como se explicó más arriba, recientemente se viene insistiendo en la artificialidad teórica de la separación entre los contextos de creación y de difusión de la ciencia, que están íntimamente relacionados, entre otras aspectos, por los libros de texto (Kuhn, 1971; Artigas, 1989). En esta dirección unificadora, se ha comenzado a reflexionar acerca de la interacción entre enseñanza e investigación, por ejemplo, para el caso particular de la temática de los científicos en su rol de enseñantes. Es así que podemos decir que actualmente la historiografía de la ciencia se ocupa tanto de la génesis como de la transmisión y perpetuación de las ciencias.

Por otro lado, la creciente participación de los historiadores de la ciencia en proyectos de naturaleza interdisciplinar (trabajando junto con didactas, epistemólogos, psicólogos y pedagogos) muestra el alto interés que el estudio de la propia enseñanza de las ciencias está suscitando en esta comunidad académica[4].

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: HISTORIA DE LA ACULTURACIÓN CIENTÍFICA

La historia de la educación considera las ciencias como un producto cultural de valor central en la educación y socialización, y por ello ha revisado algunas veces la evolución histórica de las ciencias en la escuela desde diferentes enfoques. Esta revisión ha formado parte de los más importantes compendios generales en historia de la educación o de la pedagogía. Entre ellos son dignos de mención, por el tratamiento extenso y riguroso que dan al tema, Jiménez-Landi, 1973; Bowen, 1976; Avanzini, 1977, 1990; Santoni, 1981; y, sobre todo, el notable conjunto compilado por Gaston Mialaret y Jean Vial (1981), que contiene numerosos trabajos dedicados a la enseñanza de las ciencias en la historia de la escuela.

Sin embargo, dentro del panorama general de estudios históricos educacionales, los que atienden específicamente a las ciencias constituyen una fracción marcadamente pequeña. Como ejemplo, podemos consignar que la prestigiosa revista inglesa *History of Education* sólo cuenta, en el período de 1990 a 1998, con tres artículos en este campo, todos dedicados a la clásica temática de la educación técnica (son Hennock, 1990; Green, 1995 y Betts, 1998). Esta ausencia se confirma si tenemos en cuenta que la revista interuniversitaria española *Historia de la Educación* no ha publicado ningún artículo dentro de esta línea en los casi veinte años que lleva de vida.

Una de las temáticas preferidas abordada con los marcos y métodos de la historia de la educación es sin duda la del rol de las ciencias en la formación del sujeto moderno (Barrancos, 1992, 1995; González

(4) En las últimas conferencias conjuntas de historia y didáctica, en Pavia y Como (Italia), realizadas en septiembre de 1999, se presentaron numerosos trabajos de historiadores que trataban de una u otra manera la enseñanza de las ciencias. Ver por ejemplo: BORRELLI y SCHETTINO, 1999; FREGONESE, 1999; HOCHADEL, 1999; Malaquias, 1999; ...

Pérez, 1993). Este tipo de trabajos representan una perspectiva más bien macrohistórica, que es con mucho la dominante en la disciplina hasta hoy.

Desde otra perspectiva bien diferente, y dentro de los estudios que trabajan más específicamente la historia de las ideas pedagógicas en el aula, mencionaremos la línea que nuestro equipo ha iniciado recientemente (Adúriz-Bravo, 1997b; Gvirtz y Adúriz-Bravo, 1997; Gvirtz y otros, 1999), centrada en los aportes metodológicos de la Escuela Nueva para la enseñanza de las ciencias naturales. En Colombia, los trabajos de Badillo y Ferrer (1996); Badillo y otros, (1997) y del Proyecto Colciencias (Martínez Chávez, 1993; Quevedo, 1996), representan enfoques similares. Un trabajo mixto, que analiza tanto las propuestas curriculares como algunos documentos de aula, es el de Roc y Miralles (1996).

La perspectiva curricular: historia de las ciencias naturales escolares

El estudio de las ciencias naturales y tecnología escolares (esto es, de lo que llamamos la transposición didáctica de sus contrapartes eruditas: Chevallard, 1997) se ha tratado, como se dijo, desde una perspectiva eminentemente macrocurricular. En una rápida revisión bibliográfica puede comprobarse que este enfoque tiene una arraigada tradición en los países anglosajones, particularmente en el Reino Unido. Al respecto, pueden consultarse las revisiones bibliográficas de Kerr (1959); Brock (1975) y McCulloch (1987). Trabajos importantes en la línea inglesa son los de Turner (1927); Gowing (1977); Heward (1980) y Lowe (1997). Sin embargo, McCulloch (1998) afirma que estos trabajos han sido paulatinamente abandonados, pese a su innegable interés para la didáctica de las ciencias.

Algunas veces, estos estudios curriculares forman parte de proyectos más amplios, que exploran el conjunto de todas las disciplinas escolares y sus relaciones con el contexto político y cultural (Goodson, 1985, 1987; Haft y Hopmann, 1990; Popkewitz, 1987). Otras veces, las compilaciones son específicas del área de ciencias en los diferentes niveles de educación formal (Layton, 1973; Richards y Holford, 1983; McCulloch y otros, 1985; Donnelly, 1989; Jenkins, 1993). Una buena introducción a la diversidad existente en lengua inglesa es el capítulo I del *review* de la *American Educational Research Association* correspondiente al año 1992.

Dentro de este amplio campo podemos destacar también los monográficos del *The Elementary School Journal* (1997, 1998), que incluyen el enfoque histórico entre los distintos tratamientos del problema de las ciencias en el aula de educación primaria. El mismo enfoque aparece en la obra compilada por Brown y otros (1986), y en Argles (1964).

Otro tipo de estudios, también con perspectiva curricular, son los de cariz evaluativo, generalmente demandados por organismos oficiales. Podemos mencionar en este sentido los trabajos de Hurd (1958); Hegelson y otros (1977) y Boyer (1983). Por otra parte, y como se mencionó, la corriente más reciente del estudio histórico de las disciplinas escolares, particularmente cultivada en Francia (Chervel, 1991), comienza a penetrar en las prácticas específicas del aula de ciencias.

La didáctica de las ciencias: historia de la enseñanza de las ciencias y de las teorías acerca de ella

En una revisión más o menos exhaustiva de las principales publicaciones periódicas del campo de la didáctica de las ciencias puede constatarse que el estudio histórico de las ciencias naturales y de las ideas acerca de su enseñanza sobrepasa ampliamente en volumen al estudio histórico de la propia enseñanza de las ciencias dentro

del sistema educativo[5]. Sin embargo, y sobre todo recientemente, se manifiesta un creciente interés por este campo de problemas, que ya comparte incluso una sección específica dentro de un importante congreso de la especialidad[6].

Dentro de esta perspectiva, los trabajos se han abordado desde muy variados frentes: la historia de las distintas corrientes pedagógicas en ciencias vistas en acción en el aula; la manualística científica; la historia de la enseñanza científica en la universidad; la historia de los conceptos científicos en el currículum escolar, entre otros.

Los estudios más comunes en esta perspectiva son aquéllos que realizan una rápida revisión del devenir histórico de la enseñanza de un concepto, un área o una temática, como soporte para ulteriores reflexiones específicamente didácticas acerca de las mismas. En general, tales estudios combinan y relacionan esta historia de la enseñanza con la propia historia de las ciencias. Como ejemplos representativos podemos citar los trabajos de García Cruz (1998) en geología y de Quílez y Sanjosé (1996) en química (este último posee una selección bibliográfica relevante para la temática que nos ocupa).

Una visión ligeramente diferente a la anterior es la de aquellos estudios longitudinales o diacrónicos acerca del devenir de diferentes tendencias en la educación científica. Como ejemplos podemos enumerar a West (1984) y Aliberas (1989), dentro del campo de la evolución metodológica; Everett y otros (1996), acerca de las mujeres en la educación científica; Osborne y Simon (1996), con las ciencias en la educación primaria; Kallen (1995), para la educación secundaria; Constantinescu y Bugoi (1998), en la universidad; García y Ferrandis (1990), y Milà y Sanmartí (1999) que revisan históricamente la educación ambiental; y Membiela Iglesia (1997), que hace lo propio con el movimiento ciencia-tecnología-sociedad. El trabajo de Rosenthal (1984), por otra parte, se ocupa de los libros de texto de biología.

Sin embargo, gran parte de estos estudios mencionados realizan una revisión histórica inicial a grandes rasgos, en forma fragmentaria y poco documentada sobre fuentes originales. Estos trabajos se interesan fuertemente en el enfoque didáctico, y apoyan sus aportes teóricos y metodológicos en escuetos panoramas del devenir de la enseñanza. Estos no pueden ser considerados estudios históricos extensos y rigurosos, sino más bien campos de problemas abiertos a la investigación histórica, o compilaciones bibliográficas extendidas en el tiempo.

Se puede encontrar una notable excepción a esta tendencia «didactizante» dentro de una temática específica que ha sido grandemente estudiada a lo largo de este siglo: se trata de la evolución histórica del rol que ha tenido la historia de las ciencias en la enseñanza de las mismas. Este campo ha sido abordado desde varias perspectivas teóricas y por investigadores de muy diversa formación, dentro del contexto más amplio y complejo de las múlti-

(5) Los estudios acerca de la historia de la enseñanza de las ciencias constituyen menos del 5% del total de los trabajos en las siguientes publicaciones de didáctica: *Enseñanza de las Ciencias, Alambique, Educación Química, Revista de Enseñanza de la Física, Educación en Ciencias, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, Didaskalia, Bulletin de l'Union des Physiciens, Aster, Science Education, International Journal of Science Education, Journal of Research in Science Teaching, Studies in Science Education, Science & Education, Journal of Chemical Education, Journal of Geoscience Education, American Journal of Physics, Journal of Biological Education, Science Teacher, Science and Children, School Science Review, Science Activities, The Physics Teacher, American Biology Teacher.*

(6) Es la sección Historia de las Ciencias y de su Enseñanza, en el Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias (organizado cada cuatro años por la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Valencia).

ples relaciones conceptuales entre la historia de las ciencias, su enseñanza, su epistemología y su didáctica (López Rupérez, 1990; Adúriz-Bravo, 1998, 1999). En este campo disponemos de estudios excelentes, como los que atienden específicamente a la enseñanza dentro de las compilaciones de Brush y King (1972), Shortland y Warwick (1987) y Matthews (1991), y la monografía de Klopfer (1992).

Otra corriente dentro de la didáctica está constituida por el estudio histórico de los textos para la enseñanza de las ciencias, bien representada en los trabajos de Izquierdo (1995, 1996c, 1996d, 1998) y en Swetz (1992). La primera autora tiene en su haber varios trabajos de corte histórico que muestran la unión íntima entre investigación y enseñanza que se dio en los inicios de la química (Izquierdo, 1996a, 1998). Esta temática también se desarrolla *in extenso*, alrededor de la figura de Lavoisier, en el trabajo de Bensaude-Vincent (1993) y en los de varios autores compilados en Izquierdo (1996b).

REFLEXIONES SOBRE LA POSIBLE EMERGENCIA DE UN CAMPO

Cada una de las cuatro perspectivas presentadas tiene las fortalezas teóricas y metodológicas propias de la disciplina de partida desde la cual se ha formulado, pero muestra también debilidades que dificultarían, a nuestro entender, que lo que por ahora son sólo enfoques o líneas se constituyan en un verdadero campo disciplinar *per se*.

La historia de la ciencia, por una parte, ha estado excesivamente dedicada al relato hagiográfico y positivista tradicional, lo que se ha dado en llamar *whiggismo* (Lombardi, 1997): éste ha desestimado sistemáticamente el contexto de enseñanza considerándolo poco relevante para la construcción de su narrativa. Por otra parte, las corrientes que han comenzado a interesarse por la historia de la educación científica lo hacen con una visión más bien heredada de la historia de las ideas, poco preocupada por la actividad diaria del salón de clases.

La historia de la educación lleva a su favor una gran especificidad teórica y metodológica para el tratamiento del tema. Sin embargo, la ausencia sistemática de éste en las producciones de la disciplina nos hablaría quizás de la escasez de investigadores con formación científica de base entre los historiadores y pedagogos. Sin esta formación, ellos no serían capaces de abordar completamente el estudio de los contenidos científicos con más especificidad.

La perspectiva curricular, aunque ha dado muchos resultados positivos, es en general contraria al estudio de los mecanismos cotidianos a través de los cuales se despliega la enseñanza de las ciencias, por lo cual este último campo de problemas continuaría vacante.

Por último, la didáctica de las ciencias reúne al grupo de investigadores a nuestro juicio más capacitado para abordar estas temáticas (pues combinan una fuerte formación científica y pedagógica), pero está sesgada por su interés normativo, además de carecer de tradición en el uso de la metodología histórica y en el trabajo con fuentes primarias.

Creemos que una posible solución a estos inconvenientes es la formación de grupos interdisciplinares capaces de abordar la temática atendiendo a los contenidos propios de las ciencias y de su historia, tratándolos en un contexto curricular y didáctico, y utilizando las herramientas teóricas y metodológicas de las que dispone la historia de la educación. Queremos reafirmar nuestra opinión de que la historia de la enseñanza de las ciencias puede constituirse en un campo de problemas específico si adapta adecuadamente las construcciones conceptuales de la historia general de la educación a la naturaleza de su objeto propio, las ciencias, cuya dinámica es muy diferente a la de los otros contenidos escolares.

BIBLIOGRAFÍA

ADÚRIZ-BRAVO, A.: *Historia de la enseñanza de las ciencias: ¿por qué y para qué?* Documento de trabajo, CEFIEC, FCEyN, Universidad de Buenos Aires, 1997a.

— «La propuesta didáctica "activa" del movimiento de la Escuela Nueva para las ciencias naturales: Argentina 1921-1929», en *Actas de las X Jornadas Argentinas de Historia de la Educación,* Rosario, Argentina, 1997b.

— *Relaciones entre la Epistemología y la Didáctica de las Ciencias.* Conferencia en el Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, 1998.

— *Elementos de teoría y de campo para la construcción de un análisis epistemológico de la didáctica de las ciencias.* Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona, 1999.

ALIBERAS, J.: *Didàctica de les ciències. Perspectives actuals.* Vic, Eumo, 1989.

ARGLES, M.: *South Kensington to Robbins: an account of English technical and scientific education since 1851.* Londres, Longman, 1964.

ARTIGAS, M.: *Filosofía de la ciencia experimental.* Pamplona, EUNSA, 1989.

AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX.* Madrid, Narcea, 1977.

AVANZINI, G. (Ed.): *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días.* México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

BACHELARD, G.: *La formation de l'esprit scientifique.* París, Vrin, 1934.

– *The philosophy of no.* Nueva York, The Orion Press, 1968.

— *Le rationalisme appliqué.* París, PUF, 1970.

BADILLO, E.; FERRER, P.: *Desarrollo de la enseñanza de la física en Barranquilla: 1900-1945.* Tesis de especialización. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, 1996.

BADILLO, E., FERRER, P., CAVIEDES, R.; LARIOS, B.: «Desarrollo de la enseñanza de la física en Barranquilla», en *Pedagogía y Ciencia,* 1(1) (1997), pp. 5-7.

BARRANCOS, D.: «La modernidad redentora: difusión de las ciencias entre los trabajadores de Buenos Aires, 1890-1920», en *Revista Siglo XIX,* 12 (1992).

— «Entre la evolución natural y la reforma social: ciencias para trabajadores en la Argentina (1890-1920)», en *Revista Argentina de Educación,* XIII(23) (1995), pp. 39-54.

BENSAUDE-VINCENT, B.: *Lavoisier. Mémoires d'une révolution.* París, Flammarion, *1993.*

BERNAL, J.D.: Science in history. Londres, Watts & Co, 1965.

— *Historia social de la ciencia.* Barcelona, Península, 1968.

BETTS, R.: «Persistent but misguided?: the technical educationists 1867-89», en *History of Education,* 27(3) (1998), pp. 267-278.

BORRELLI, A.; SCHETTINO, E.: «Franklinists in Naples in the second half of the eighteenth century», en *Volta and the history of electricity,* 1999, p. 10.

BOWEN, J.: *Historia de la educación occidental.* Barcelona, Herder, 1976.

BOYER, E.: *High school: A report on secondary education in America.* Nueva York, Harper & Row, 1983.

Brock, W.H.: «From Leibig to Nuffield: a bibliography of the history of science education, 1839-1974», en *Studies in Science Education,* 2 (1975), pp. 67-99.

BROWN, J. y OTROS (Eds.): *Science in schools.* Londres, Milton Keynes, 1986.

BRUSH, S.; KING, A. (Eds.): *History in the teaching of physics.* Hanover, University Press of New England, 1972.

BUTTERFIELD, A.: *Los orígenes de la ciencia moderna.* Madrid, Taurus, 1982.

CANGUILHEM, G.: *Études d'histoire et de philosophie des sciences.* París, Vrin, 1975.

CONSTANTINESCU, B.; BUGOI, R.: «Romanian university physics teaching and research (1860-1940)», en *Science & Education,* 7(3) (1998), pp. 307-311.

CHERVEL, A.: «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», en *Revista de Educación,* 295 (1991), pp. 59-111.

CHEVALLARD, Y.: *La transposición didáctica.* Buenos Aires, Aique, 1997. (edición original en francés de 1991).

DEBOER, G.: *A history of ideas in science education.* Nueva York, Teachers College Press, 1991.

DONNELLY, J.: «The origins of the technical curriculum in England during the nineteenth and early twentieth centuries», *en* Studies in Science Education, 16 (1989), pp. 123-161.

ECHEVERRÍA, J.: *Filosofía de la ciencia.* Madrid, Akal, 1995.

EVERETT, K.; DELOACH, W.; BRESSAN, S.: «Women in the ranks», en *Journal of Chemical Education,* 73(2) (1996), pp. 139-141.

FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico.* Madrid, Narcea, 1994.

FREGONESE, L.: «Volta's electrical programme», en *Volta and the history of electricity,* 1999, p. 17.

GARCÍA, J.; FERRANDIS, I.: «Revisión histórica del concepto de educación ambiental», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 3 (1990), pp. 5-15.

GARCÍA CRUZ, C.M.: «De los obstáculos epistemológicos a los conceptos estructurantes: una aproximación a la enseñanza-aprendizaje de la geología», en *Enseñanza de las Ciencias,* 16(2) (1998), pp. 323-330.

GONZÁLEZ PÉREZ, T.: «Ciencias y educación en la modernidad», en *Bordón,* 45(4) (1993), pp. 379-388.

GOODSON, I. (Ed.): *Social histories of the secondary curriculum: subjects for study.* Londres, Falmer, 1985.

— *International perspectives* in curriculum history. Londres, Croom Helm, 1987.

GOWING, M.: «Science, technology and education: England in 1870», en *Notes and Records of the Royal Society,* 33 (1977), pp. 71-90.

GREEN, A.: «Technical education and state formation in the nineteenth-century England and France», en *History of Education, 24*(2) (1995), pp. 123-139.

GVIRTZ, S.; ADÚRIZ-BRAVO, A.: «El concepto de "actividad" en la propuesta didáctica del movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina», en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación,* 1(1) (1997).

GVIRTZ, S.; AISENSTEIN, M.Á.; VALERANI, A.; CORNEJO, J.: «The natural sciences in the schools: Tension in the modernisation process of Argentine society (1870-1950)», en *Actas de la 5th International History, Philosophy and Science Teaching Conference,* 1999, p. 79.

HAFT, H.; HOPMANN, S. (Eds.): *Case studies in curriculum administration history.* Londres, Falmer, 1990.

HEGELSON, S., BLOSSER, P. y HOWE, R.: *The status of pre-college science, mathematics and social science education:* 1955-1975. Washington, US Government Printing Office, 1977.

HENNOCK, E.: «Technological education in England, 1850-1926: the uses of a German model», en *History of Education, 19*(4) (1990), pp. 299-331.

HEWARD, C.: «Industry, cleanliness and goodliness: sources for and problems in the history of scientific and technical education and the working classes, 1850-1910», en *Studies in Science Education,* 7 (1980), pp. 87-128.

HOCHADEL, O.: «A shock to the public: Itinerant lecturers and instrument makers as practitioners of electricity in the German Enlightenment (1740-1800)», en *Volta and the history of electricity,* p. 18, 1999.

HURD, P.: *Biological education in American secondary schools. 1890-1960.* Washington, American Institute of Biological Science, 1958.

IZQUIERDO, M.: *Memoria del proyecto docente e investigador.* Mimeo, Universitat Autònoma de Barcelona, 1990.

— «¿A qué se refieren los libros de texto? Su valor epistemológico», en

AA.VV. *Aspectos didácticos de ciencias naturales (Biología), 6*. Zaragoza, Cometa, 1995.

—La narración del mundo en los textos de ciencias», en *Actas de las XII Xornadas Internacionais sobre o Ensino da Química*, Vigo, pp. 143-170, 1996a.

IZQUIERDO, M. (Ed.): *Lavoisier y los orígenes de la química moderna, 200 años después, 1794-1994*. Barcelona, Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica, 1996b.

IZQUIERDO, M.: «Narrating experiments for school science», en *Actas de la III Summerschool de la ESERA*, pp. 24-33. Barcelona, 1996c.

—«Relación entre la historia y la filosofía de la ciencia y la enseñanza de las ciencias», en *Alambique*, 8 (1996d), pp. 7-21.

—*Apuntes de Historia de la Ciencia*. Manuscrito inédito; Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

JENKINS, E. (Ed.): *School science and technology: some issues and perspectives*. Leeds, Centre for Studies in Science and Mathematics Education, 1993.

JIMÉNEZ LANDI, A.: *La institución libre de enseñanza y su ambiente*. Madrid, Taurus, 1973.

KALLEN, D.: «Thirty years of secondary education», en *European Journal of Education, 30*(4) (1995), pp. 457-466.

KERR, J.: «Some sources for the history of the teaching of science in England», en *British Journal of Educational Studies, 7*(2) (1959), pp. 149-160.

KLOPFER, L.: «An historical perspective on the history and nature of science in school science programs», en BYBEE, R. y OTROS (Eds.). *Teaching about the history and nature of science and technology*. Colorado Springs, BSCS, 1992.

KUHN, T.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1971. (Edición original en inglés de 1962).

LAYTON, D.: *Science for the people: the origins of the school science curriculum in England*. Londres, Allen and Unwin, 1973.

LECOURT, D.: *L' épistemologie historique de G. Bachellard*. París, Vrin, 1970.

LOMBARDI, O.: «La pertinencia de la historia en la enseñanza de ciencias: argumentos y contraargumentos», en *Enseñanza de las Ciencias*, 15(3) (1997), pp. 343-349.

LÓPEZ PIÑERO, J.M. (Ed.): *La ciencia en la España del siglo XIX*. Madrid, Ayer, 1992.

LÓPEZ RUPÉREZ, F.: «Epistemología y didáctica de las ciencias. Un análisis de segundo orden», en *Enseñanza de las Ciencias, 8*(1) (1990), pp. 65-74.

LOWE, R.: *Schooling and social change*, 1964-1990. Londres, Routledge, 1997.

MALAQUIAS, I.: «Electricity in Portugal in Volta's time», en *Volta and the history of electricity*, 1999, p. 22.

MARTÍNEZ CHÁVEZ, R.: «Física y química», en *Historia social de la ciencia en Colombia*. Santafé de Bogotá, Colciencias, 1993.

MATTHEWS, M. (Ed.): *History, Philosophy, and Science Teaching: selected readings*. Toronto, OISE Press, 1991.

MCCULLOCH, G.: «School science and technology in nineteenth and twentieth century England: A guide to published sources», en *Studies in Science Education*, 14 (1987), pp. 1-32.

—«Historical studies in science education», en *Studies in Science Education*, 31 (1998), pp. 31-54.

MCCULLOCH, G.; JENKINS, E.; LAYTON, D.: *Technological revolution? The politics of school science and technology in England and Wales since 1945*. Londres, Falmer, 1985.

MEMBIELA IGLESIA, P.: «Una revisión del movimiento educativo ciencia-tecnología-sociedad», en *Enseñanza de las Ciencias, 15*(1) (1997), pp. 51-57.

MIALARET, G. y VIAL, J. (Eds.): *Histoire mondiale de l'Éducation*. París, PUF, 1981.

MILÀ, C.; SANMARTÍ, N.: «A model for fostering the transfer of learning in environ-

mental education», en *Environmental Education Research, 5*(3) (1999), pp. 237-266.

OLIVER, J.; NICHOLS, B.: «An intellectual tradition of science as a way of knowing in the stated goals of science education: 1900-1950», en *Actas del NARST Meeting,* 1993.

OSBORNE, J.; SIMON, S.: «Primary science: past and future directions», en *Studies in Science Education,* 27 (1996), pp. 99-147.

POPKEWITZ, T. (Ed.): *The formation of the school subjects: the struggle for creating an American institution.* Londres, Falmer, 1987.

QUEVEDO, E.: *Historia social de la ciencia y la tecnología en Colombia. Fundamentos teóricos y metodológicos.* Santafé de Bogotá, Colciencias, 1996.

QUÍLEZ, J.; SANJOSÉ, V.: «El principio de Le Chatelier a través de la historia y su formulación didáctica en la enseñanza del equilibrio químico», en *Enseñanza de las Ciencias, 14*(3) (1996), pp. 381-390.

Review of the American Educational Research Association, 1992.

Revista de Educación. Número extraordinario. MEC, Madrid, 1988.

RICHARDS, C.; HOLFORD, D. (Eds.): *The teaching of primary science: policy and practice.* Lewes, Falmer, 1983.

ROC ADAM, M.A.; MIRALLES CONESA, L.: «La física y la química en la enseñanza secundaria durante la segunda mitad del siglo XIX», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 10 (1996), pp. 35-63.

ROSENTHAL, D.: «Social issues in high school biology textbooks: 1963-1983», en *Journal of Research in Science Teaching, 21*(8) (1984), pp. 819-831.

SANTONI, A.: *Historia social de la educación.* Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981.

SERRES, M.: *Éléments d' histoire des sciences.* París, Bordas, 1989.

SHORTLAND, M.; WARWICK, A. (Eds.): *Teaching the History of Science.* Oxford, Basil Blackwell, 1987.

SWETZ, F.: «Fifteenth and sixteenth century arithmetic texts: what can we learn from them?», en *Science & Education, 1*(4) (1992), pp. 365-378.

TATON, R.: *Histoire générale des sciences.* París, Presses Universitaires de France, 1961.

The Elementary School Journal, 1997, 1998.

TURNER, D.: *History of the science teaching in England.* Londres, Chapman & Hall, 1927.

WEST, R.: Revisión de la enseñanza de las ciencias en Gran Bretaña», en *Actas del simposio La Nueva Enseñanza de las Ciencias Experimentales,* Madrid, 1984.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO: CONSTATACIÓN DE AVANCES Y UNA DENUNCIA OBLIGADA

MARÍA EUGENIA BUJANDA BUJANDA (*)

RESUMEN. El *Informe Mundial sobre la Educación 2000*, el quinto de una serie que elabora la UNESCO con el fin de dar a conocer el estado de la educación en el mundo, presenta en esta ocasión cuál ha sido el recorrido del derecho a la educación desde su promulgación en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. El análisis se ha realizado en dos planos: por un lado, la evolución de su concepción a través de los distintos tratados internacionales que, con posterioridad a la Declaración, han abordado la cuestión educativa; y por otro, los avances en el cumplimiento de lo estipulado en dichos documentos. La principal conclusión que se extrae del Informe es que, al tiempo que se ha ampliado su contenido y se ha avanzado de forma importante en su aplicación, su plena realización requerirá todavía de un gran esfuerzo y un fuerte compromiso por parte de la comunidad internacional. Se trata, sin duda, de una tarea impostergable y todo un desafío para este siglo que ahora comienza.

UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000: El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid, París: Santillana, UNESCO. ISBN: 84-294-6857-9.

En 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos (a partir de ahora Declaración Universal) proclamaba en su artículo 26 lo siguiente:

> *1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
>
> *2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
>
> *3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

¿Qué se entendía entonces por *derecho a la educación*? ¿En qué ha cambiado nuestra forma de concebir este derecho? ¿A qué se referían la *instrucción elemental* y la *fundamental*? ¿En qué niveles educativos es hoy exigible la *gratuidad*? ¿En qué

(*) Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

Fecha de entrada: 3-12-2000 Fecha de aceptación: 20-01-2001

medida se cumple cada una de las facetas del derecho a la educación? Todos estos interrogantes son planteados y respondidos en el Informe Mundial sobre la Educación 2000, el quinto de la serie bianual que elabora la UNESCO desde 1991, y dedicado en esta ocasión a exponer cómo ha evolucionado el contenido y de la realización del derecho a la educación desde su formulación a mediados del siglo XX.

La UNESCO, en calidad de organización de las Naciones Unidas encargada específicamente de promover los ámbitos de la educación, la ciencia y la cultura, publica con regularidad informes sobre las áreas que son de su competencia[1]. La serie dedicada a la educación tiene como objeto la presentación de datos cuantitativos y cualitativos sobre el estado de la educación en el mundo, al tiempo que se profundiza cada vez en el análisis de una cuestión educativa en particular. En otras ediciones, por ejemplo, el Informe se ha ocupado de la educación de mujeres y niñas (Informe Mundial sobre la Educación 1995) y de la situación de los docentes (Informe Mundial sobre la Educación 1998).

La razón por la que el Informe se consagra en esta ocasión al derecho a la educación es la siguiente. El pasado año se cumplía un decenio de la celebración de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtiem, Tailandia, 1990) y de la proclamación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en la cual se manifestaba el compromiso de la comunidad internacional con la democratización del acceso a la educación, en general, y la universalización de la enseñanza primaria para el año 2000, en particular[2]. Para comprobar el progreso y las dificultades encontradas en el camino hacia el cumplimiento de esta gran meta, se determinó llevar a cabo en el año 2000 una evaluación mundial, sin precedentes, que se ha basado en 183 informes nacionales, sintetizados en diversos informes regionales, catorce estudios temáticos y encuestas sobre la calidad del aprendizaje aplicadas en más de 30 países[3]. En este contexto, el 5º Informe Mundial sobre la Educación ha sido una aportación clave a la evaluación de lo acaecido en el decenio pasado, enmarcándola en el desarrollo del derecho a la educación desde su promulgación a mediados del siglo XX[4].

El proceso de evaluación culminó en la celebración del Foro Mundial de la Educa-

---

(1) Algunos ejemplos son los Informes Mundiales sobre Comunicación, Información, Ciencia y Cultura.

(2) Las metas establecidas en Jomtiem fueron las seis siguientes (Marco de Acción de Jomtiem, 1990):
Extensión de la educación infantil, especialmente para niños pobres, discapacitados o desfavorecidos.
- Acceso universal y terminación de la educación primaria (o del nivel que se considere como básico).
- Mejora del rendimiento educativo.
- Reducción de la tasa de analfabetismo entre los adultos, en especial entre las mujeres.
- Expansión de la educación básica en otras habilidades esenciales que requieran jóvenes y adultos para su plena integración social y laboral.
- Incremento de la adquisición por parte de individuos y familias de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para una vida mejor y para el desarrollo sostenible, a través de cualquier canal educativo (medios de comunicación, acción social, otras formas de comunicación moderna y tradicional).

(3) Estos documentos se encuentran disponibles en la página web de la UNESCO (www.unesco.org).

(4) Sintetizando mucho los resultados de la evaluación, según el Comentario detallado al Marco de Acción de Dakar (2000), es posible afirmar que se observaron algunos elementos positivos (aumento de las matrículas en educación primaria, más de la mitad de las niñas; ampliación de la educación infantil; reducción de la tasa de analfabetismo en un varios países; aplicación de nuevas políticas y recursos en varios países; mayor implicación de ONG, comunidades y padres en el diseño y ejecución de programas educativos), pero que quedan numerosos aspectos en el balance negativo (menos de un tercio de los niños menores de seis años reciben algún tipo de educación; unos 113 millones de niños no tienen acceso a la enseñanza primaria, el 60% son niñas; al menos 880 millones de adultos son analfabetos, en su mayoría mujeres).

ción de Dakar, Senegal, en mayo de 2000, en el cual se estableció un nuevo Marco de acción para el siguiente decenio, básicamente las mismas metas establecidas en Jomtiem, pero pospuestas hasta el año 2015[5].

Pocos organismos tienen la autoridad moral, por un lado, y la posición privilegiada, por otro, para presentar un Informe de estas características. Lo primero, porque la UNESCO ha sido desde su creación una de las organizaciones que más han trabajado a favor de la universalización y de la mejora de la educación en el mundo (como se aprecia en su labor de ampliación y afinamiento del contenido del derecho a la educación). Y lo segundo, por su disponibilidad de los que son, con probabilidad, los datos e informaciones más extensos y fiables de que se dispone sobre la educación en el mundo. Éstos provienen de fuentes oficiales (como informes nacionales de los Estados Miembros y las respuestas a la Sexta Consulta sobre la Aplicación de la Convención y la Recomendación relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza) y fuentes no oficiales (como informes de organizaciones internacionales presentados en conferencias internacionales de la UNESCO). No obstante, sorprende la ausencia de cifras para ciertos indicadores en países del mundo rico, los cuales se supone que deberían tener mayores facilidades para elaborar y registrar información estadística sobre su realidad educativa.

El Informe reconoce la existencia de avances importantes en el cumplimiento del derecho a la educación, pero también que tenemos ante nosotros, en este siglo que ahora comienza, un reto de magnitud y trascendencia enormes. Es preciso reconocer como una situación de profunda injusticia el hecho de que tantos millones de niños y adultos, en su mayoría mujeres, no tengan acceso a la educación básica y de que aumenten a velocidad imparable las desigualdades en los indicadores educativos entre las regiones más pobres, como el África Subsahariana y Asia Meridional, y las regiones más ricas. La negación del derecho a la educación supone un grave obstáculo para el desarrollo humano y, en muchas ocasiones, la imposibilidad de esperar una vida mejor[6].

Para comentar las principales aportaciones del Informe, hemos estructurado este ejercicio en dos partes: una dedicada a la evolución del contenido del derecho a la educación a través de los distintos tratados, recomendaciones y declaraciones que han seguido a la Declaración Universal de Derechos Humanos y que han abordado la cuestión educativa; y otra dedicada a los avances en la aplicación práctica de dicho derecho.

---

(5) Los compromisos contraídos por los países participantes en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar son los siguientes (Marco de Acción de Dakar, 2000):

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños y niñas tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen.
- Atender las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar para el año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular mujeres, y facilitar a todos un acceso equitativo a la educación básica y permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en primaria y secundaria para el año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en educación.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables.

(6) Así lo ha reconocido un grupo de ONGs de ámbito internacional que está llevando a cabo actualmente una campaña de denuncia y de trabajo por superar esta realidad. En concreto, OXFAM- International e Intermón como miembro español integrante.

EVOLUCIÓN DEL CONTENIDO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Según el Informe, las dos principales cuestiones que se han sometido a revisión con posterioridad a la promulgación del derecho a la educación, han sido, por una parte, la concepción de la educación como un proceso limitado a los primeros estadios de la vida humana y, por otra, los niveles en los que la enseñanza ha de ser gratuita.

HACIA LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Para adentrarnos en el análisis que el Informe realiza de la evolución que ha experimentado el contenido del derecho a la educación, vamos a partir del significado que tenía tal y como fue formulado en la Declaración Universal. El artículo 26 menciona cuatro tipos de educación: la *instrucción elemental* (que había de ser gratuita y obligatoria), la *instrucción fundamental* (también gratuita), la *instrucción técnica y profesional* (generalizada) y los *estudios superiores* (para los que se reclamaba igualdad de acceso, en función de los méritos).

En aquel tiempo, por *instrucción elemental* se entendía el primer estadio de la educación escolar, aquella que había de proporcionar las bases imprescindibles para una inserción social satisfactoria y, por tanto, en muchos Estados, de carácter obligatorio y gratuito. En la Declaración Universal no se concretó qué niveles educativos habían de incluirse en esta categoría, para no poner límites estrictos a aquello que en cada país se considerara como nivel indispensable de enseñanza. Durante un tiempo, y aún hoy en la gran mayoría de los países pobres, se consideró que la instrucción elemental equivalía a educación primaria, excluyendo a la educación infantil y la secundaria.

A partir de los años sesenta, en los países más desarrollados empezó a considerarse que la enseñanza secundaria también debía incluirse dentro de la educación elemental y progresivamente se ha ido haciendo obligatorio, al menos, el primer ciclo de este nivel. En cuanto a la educación infantil, hoy es considerada generalmente parte de la educación básica, aunque todavía no haya sido así reconocido en el texto de los tratados internacionales.

Por *instrucción fundamental* se entendía, en el momento de la promulgación de la Declaración Universal, la educación de personas adultas analfabetas o carentes de una educación elemental completa. Su objetivo principal era la alfabetización, pero enmarcada en proyectos más amplios de educación comunitaria. Se diferenciaba de la *educación de adultos* en que ésta hacía referencia a la educación que en la edad adulta se recibía, fundamentalmente a modo de reciclaje o actualización profesional, tras haber adquirido una formación de base. Pero esta distinción era poco útil en contextos donde la mayoría de la población adulta era analfabeta, de forma que acabó generalizándose el uso de la expresión *educación de adultos* para designar cualquier forma de satisfacción de necesidades educativas en la edad adulta.

La principal evolución que relata el Informe en el concepto de educación consiste en que, tanto la instrucción elemental como la fundamental, han pasado a formar parte de un concepto más amplio: la *educación básica*, definida como aquella que se proporciona para satisfacer *necesidades básicas de aprendizaje* y que ha de preparar para el *aprendizaje permanente*. ¿Qué supone la aparición de estas nuevas nociones? ¿Se trata de un mero cambio terminológico? No, el cambio es sustancial y afecta a la esencia del propio derecho a la educación. A principios de los años setenta, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (conocida como Comisión Faure, en nombre de quien fue su director), presenta a la comunidad internacional una idea que ya se había ido vislumbrando en los debates sobre educación de adultos

de la década anterior: la necesidad de plantear la educación en cuanto a *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, en el marco de una sociedad que ofrezca múltiples oportunidades de aprendizaje en todos los campos y modalidades posibles. En este contexto, la instrucción elemental y la fundamental dejan de concebirse como la adquisición de los conocimientos y habilidades imprescindibles (mínimos) para favorecer la integración de los sujetos en la vida activa y productiva, sino como la adquisición de aquellos que sirvan de base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

> Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (...) La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (*Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, artículo 1).

Este cambio de perspectiva supone también un cambio de énfasis en lo que respecta al derecho a la educación. A finales de los años ochenta, la atención ya no se centra en lo que la sociedad y, por ende, el Estado debe ofrecer (educación), sino en lo que demandan los sujetos en función de sus necesidades de aprendizaje: en su *derecho a aprender*, más allá de su derecho a ser escolarizados o alfabetizados. Lo importante es la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, que seguramente variarán en función del contexto, y no tanto la modalidad educativa que se emplee para satisfacerlas, que no tiene porqué ser siempre y para todos la misma. Se admite, por tanto, la validez de distintos canales educativos: informales, no formales y formales. De hecho, algo tuvo también que ver el cuestionamiento del modelo lineal de expansión del sistema educativo formal. Tanto esfuerzo se había hecho en la provisión de educación bajo parámetros cuantitativos y formales, que se habían desatendido los elementos cualitativos y los resultados de aprendizaje, lo cual provocó que en algunas regiones que se criticara el modelo de enseñanza formal.

En los noventa se profundiza en la perspectiva del aprendizaje, en parte debido a las dudas sobre la capacidad de los Estados para financiar la creciente demanda de oportunidades educativas más allá de la escolaridad obligatoria. En los últimos años se ha difundido en algunos países desarrollados el concepto de *responsabilidad compartida* entre el Estado, los empleadores y los propios alumnos. Según esta visión, el derecho a aprender supone que cada cual asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo cual resulta razonable siempre que se evite colocar en una situación de desventaja a la población que menos recursos dispone para invertir en su formación.

Es probable que el debate sobre quién ha de financiar el coste de la educación a lo largo de toda la vida sea una de las causas de que, a pesar de la difusión de esta nueva forma de concebir la educación, todavía no esté recogida en ninguno de los tratados internacionales relativos a la educación, los únicos documentos internacionales de carácter vinculante para los Estados que los adopten.

Volviendo a los tipos de educación que menciona el artículo 26 de la Declaración Universal, nos quedan por analizar la *instrucción técnica y profesional* y los *estudios superiores*. Cuando se redactó el texto

de la Declaración Universal, la enseñanza secundaria no se mencionó, probablemente porque era considerada en la mayor parte de los países una fase preparatoria para el acceso a la educación superior, una vía reservada a los que accederían a la cúspide de la esfera económica, social y política. Según esta concepción, para la mayoría de la población sería suficiente con generalizar la instrucción técnica y profesional. De hecho, en ningún tratado se ha mencionado que la educación superior tenga que ser generalizada. Lo que sí preocupó fue que la selección de los alumnos fuera equitativa, esto es, basada únicamente en sus méritos y capacidades. Más adelante, no obstante, a partir de la Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza de 1960, se indica en todos los tratados que la enseñanza secundaria, incluyendo la instrucción técnica y profesional, también ha de ser generalizada.

La gratuidad de la enseñanza

La implantación de la *gratuidad* está íntimamente vinculada a la generalización y democratización del acceso a la enseñanza. En un principio se exigió únicamente para la instrucción elemental y a la fundamental (Declaración Universal), pero en los años sesenta se indicó que la enseñanza secundaria y la superior debían hacerse también progresivamente gratuitas (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966).

La educación fundamental fue excluida en el Pacto de esta exigencia. Sin embargo, dado que educación elemental y fundamental se solapan e identifican con el concepto de educación básica, en la actualidad se reconoce generalmente que esta educación ha de proporcionarse de forma gratuita, ya que la Declaración Universal establece que ambas sean gratuitas.

Esta exigencia de gratuidad, notablemente amplia, puesto que se extendía incluso a la educación superior, ha sido matizada con posterioridad. En la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), cuando se menciona la enseñanza superior, sólo se indica que ha de ser «accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados», y la realidad es que numerosos países se han puesto en práctica políticas de recuperación de costos y de concesión de préstamos a los alumnos de educación superior. La espectacular extensión de la matrícula en educación superior, poco previsible en los años inmediatamente posteriores a la Declaración, es lo que posiblemente ha provocado este cambio en la concepción política sobre la gratuidad en este nivel. Numerosos países pobres, además, se han visto obligados por los programas de reajuste estructural a centrar sus esfuerzos y recursos en la educación básica.

Respecto a la enseñanza elemental, a pesar de que su carácter obligatorio y gratuito fue aceptado de forma universal, se entendió que su aplicación debía ajustarse a las circunstancias de cada país. En los países pobres, tanto la obligatoriedad como la gratuidad han sido aplicadas de forma pragmática; por un lado, se ha permitido que los Estados pudieran comenzar de forma provisional con periodos menores de obligatoriedad y, por otro, se reconoce la existencia de la costumbre de implicar a las comunidades y a los propios padres en la construcción y mantenimiento de las escuelas, mediante aportaciones en metálico o especie.

Tal y como están las cosas, se está todavía lejos de reclamar que la educación a lo largo de toda la vida sea gratuita. De momento, lo que se reconoce con carácter general es el derecho a contratar servicios educativos, empleando para ello recursos económicos propios y gozando, según sea el caso, de mayor o menor apoyo financiero por parte del Estado. Pero, como se afirma en el Informe, es pausible que en esta cuestión, como ha sucedido otras veces, se evolucione hacia una mayor cobertura.

AVANCES EN LA REALIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Hasta aquí, la evolución en la concepción del derecho a la educación. A continuación, se sintetiza el análisis que presenta el Informe sobre el cumplimiento de lo estipulado en las declaraciones, tratados, recomendaciones y programas de acción relativos al derecho a la educación. Pero antes, se va a dedicar un apartado a exponer en qué medida estos documentos internacionales representan un compromiso en firme por parte de los Estados que a ellos se adhieren.

¿EN QUÉ MEDIDA OBLIGAN LOS TRATADOS INTERNACIONALES?

Se ha visto cómo fue formulado el derecho a la educación y cuál ha sido su evolución a través del tiempo. Ahora bien, para hacernos una idea realista de hasta dónde puede llegar la aplicación de estas ideas, resulta importante saber en qué medida los países se sienten comprometidos con ellas.

De los distintos instrumentos internacionales, los únicos que tienen carácter vinculante son los tratados multilaterales. Las declaraciones, recomendaciones y programas o marcos de acción, a pesar de su importancia y su peso moral, no gozan de ninguna fuerza legal. Los principales tratados internacionales que contienen disposiciones relativas a la educación son los siguientes:

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966). En vigor desde el 3 de enero de 1976.
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960). En vigor desde el 22 de mayo de 1962.
- Protocolo para instituir una Comisión de Conciliación y Buenos Oficios facultada para resolver las controversias a que pueda dar lugar la Convención relativa a la Lucha contras las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1962). En vigor desde el 24 de octubre de 1968.
- Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). En vigor desde el 2 de septiembre de 1990.
- Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (UNESCO, 1989). En vigor desde el 29 de agosto de 1991.

Como se aprecia, de los cinco tratados, tres han sido promovidos por la UNESCO, que es una de las dos organizaciones de las Naciones Unidas (la otra es la Organización Internacional del Trabajo), que cuentan con procedimientos especiales de ejecución, principalmente convenios y recomendaciones, para proteger los derechos humanos en sus ámbitos de competencia.

De estos cinco documentos, el que más ratificaciones ha recibido, y con diferencia, ha sido la Convención sobre los Derechos del Niño (191 ratificaciones) y el que menos, la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (sólo doce, en su mayoría países asiáticos). El Pacto ha sido ratificado por 139 países. En lo que respecta a la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, sorprende la ausencia entre los 84 Estados ratificantes de varios países europeos (Austria, Bélgica, Grecia, Irlanda, Islandia o Suiza), así como de Canadá y Estados Unidos de América (que no ha ratificado ninguno de los tratados señalados). De estos 84 Estados, sólo 30 han ratificado el Protocolo[7].

En general, se observa que son numerosas las ratificaciones de estos tratados. Ahora bien, ¿en qué medida son jurídicamente vinculantes? Los Estados ratificantes se comprometen a cumplir lo establecido

(7) El número de países Parte en estos tratados está indicado a fecha de 1 de agosto de 1999.

en ellos, pero existe la posibilidad de que añadan en sus documentos de ratificación cláusulas en las que matizan su adhesión a una o varias disposiciones del tratado. Además, la ratificación no significa siempre cumplimiento estricto. De hecho, como se podrá apreciar más adelante, el incumplimiento del derecho a la educación es alto en numerosas regiones del mundo.

Los tratados suelen prever mecanismos de supervisión, consistentes en la presentación por parte de los países de informes periódicos a las Naciones Unidas o a la UNESCO, según sea el caso, sobre las medidas que han tomado para su aplicación. Los organismos encargados de la supervisión suelen publicar informes o recomendaciones en los que se da cuenta del grado de cumplimiento de las distintas disposiciones por parte de los Estados. En el caso del derecho a la educación, además, la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas nombró en 1998 a un Relator Especial para que dé seguimiento, durante tres años, a las medidas que se tomen a favor del derecho a la educación en todo el mundo.

Educación elemental

Según los primeros cálculos de la UNESCO, a mediados del siglo XX, el porcentaje de niños entre 5 y 14 años matriculados en algún tipo de escuela primaria o secundaria no llegaba al 50%. En unos cien países, la situación era bastante peor: sólo un cuarto de esta población estaba matriculado.

A partir de esta fecha, se multiplican los esfuerzos por aumentar la tasa de matriculación bajo la presión, en parte, del incremento de la demanda popular y, en parte, de los compromisos que los gobiernos habían ido adquiriendo. No obstante, los esfuerzos difieren notablemente entre regiones. Mientras que en los países pobres, se trabaja por que cada vez sean más los niños que acceden a la enseñanza primaria y por mejorar sus oportunidades de acabarla, en los países desarrollados se amplía la escolaridad obligatoria hasta la enseñanza secundaria. Las condiciones sociales y económicas de numerosas regiones obligaron a que el compromiso en torno a la universalización de la enseñanza elemental fuera asumido de forma pragmática en atención a la realidad educativa de cada país. Por ejemplo, en las conferencias regionales organizadas por la UNESCO en la década de los cincuenta (Bombay, 1952; El Cairo, 1955; Lima, 1956), se admitió la posibilidad de que los países avanzaran progresivamente en la instauración de la obligatoriedad de la enseñanza primaria, con periodos provisionales de duración menor a lo recomendado (siete años). Antes de poder exigir la obligatoriedad, se reconoció que era necesario estar en disposición de proveer suficiente oferta de escuelas gratuitas.

Entre 1950 y 1970, el avance en la expansión de los sistemas de enseñanza primaria es enorme. En África, se cuadruplica el número de matriculaciones y en Asia y Oceanía, y en América Latina y el Caribe, se triplica. A partir de los 70, sigue aumentando la tasa de matriculación en la mayoría de las regiones pobres, excepto en África Subsahariana, donde se estanca entre 1980 y 1985 y se reduce en los cinco años posteriores (del 80% al 75%). Actualmente, en esta región, el porcentaje de matriculación bruta ronda el 77% y hay 43 millones de niños no escolarizados en edad de cursar estudios primarios (18 millones más de los que había en 1980).

África Subsahariana y Asia Meridional son las regiones que concentran el mayor número de niños no escolarizados en edad de cursar enseñanza primaria. De los 94 millones que se calcula que hay en el mundo, 78 pertenecen a estas dos regiones, de los cuales son niñas casi el 60%. No obstante, las previsiones para el futuro son un poco mejores para la región de Asia Meridional, que prevé reducir para el año 2010 el número de niños no escolarizados en 6 millones (pasaría de 35 millones a 29).

El Informe señala la dificultad para obtener una información completa y precisa sobre el grado en que se está cumpliendo el mandato de la educación primaria universal, gratuita y obligatoria. De momento, tenemos los indicadores sobre matriculación bruta y neta, pero no son del todo satisfactorios y es complicado conseguir datos sobre repeticiones y abandono escolar.

En cuanto a la educación infantil, su extensión en los últimos tiempos se debe fundamentalmente a la progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral y al creciente consenso sobre su importancia para un óptimo desarrollo del potencial humano. Ha tenido una extensión destacada en las regiones más desarrolladas (en las que el porcentaje bruto de matriculación ha pasado del 40% en 1970 al 72% en 1997), en América Latina y el Caribe (con una evolución del 9% al 53% para las mismas fechas) y en Asia Oriental y Oceanía (del 7% al 30%). Sin embargo, es destacable la reducción que han sufrido los países de Europa Oriental y la ex Unión Soviética, que pasaron del 66% en 1990 al 54% en 1995.

EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Tras la promulgación de la Declaración Universal, para un gran número de países, el objetivo prioritario en el ámbito de la educación fundamental consistió en la erradicación del analfabetismo. En 1950, las cifras sobre el número de personas adultas analfabetas eran alarmantes: la tasa era del 50% o más de la población adulta (personas mayores de 15 años) en la mitad de los países del mundo. En África, el 84% de la población adulta era analfabeta y en Asia, el 63%.

A mediados del siglo XX, había un total de 705 millones de personas adultas analfabetas (de las cuales el 74% pertenecía al continente asiático). En el año 2000, el número absoluto de personas analfabetas ha ascendido a 875 millones, pero, sin embargo, se constata una notable reducción de la tasa de analfabetismo en todas las regiones del mundo desde los niveles de 1950.

¿Qué significa este hecho? Que las posibilidades de los Estados de proveer suficiente oferta educativa se han visto desbordadas por el crecimiento demográfico.

A pesar de ello, hoy en día es palpable la mejora en los indicadores de alfabetización en el mundo. Hoy sólo son 23 los países con una tasa de analfabetismo igual o superior al 50% y más de la mitad muestran una tasa inferior al 10%. Desde 1950, ésta ha bajado en África del 84% al 39%; en Asia, del 63% al 25%; en América Latina y el Caribe, del 42% al 12%; y en el resto del mundo, del 7% al 1%.

Los esfuerzos a favor de la alfabetización han tomado diversas formas a lo largo de los años. Las estrategias empleadas variaron según los países, pero se pueden adscribir básicamente a dos grandes enfoques: por un lado, las grandes campañas masivas nacionales (la realizada en la ex Unión Soviética, por ejemplo) y, por otro, métodos más selectivos orientados a la alfabetización funcional en el contexto de actividades laborales e integrada en programas de desarrollo socioeconómico. Aunque ambos tipos de estrategia se aplicaron con cierto éxito, incluso combinados en algunos lugares, se impuso la preferencia por la alfabetización funcional, aquella que iba dirigida a satisfacer necesidades educativas concretas, ligadas a la supervivencia y al progreso económicos, y cambiantes según los contextos y la situación de cada persona o colectivo.

En 1966, con base en esta idea de alfabetización funcional, se puso en marcha el Programa Experimental Mundial de Alfabetización, promovido por la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Duró hasta mediados de los años setenta y en él participaron once países (la mayoría africanos). Su objetivo era sentar las bases para el desarrollo de una posterior Campaña Mundial y de-

mostrar que un programa de estas características producía beneficios sociales y económicos probados. Su éxito fue notable, pero no se logró el gran adelanto que demostrara inequívocamente la rentabilidad del programa y que, por tanto, justificara el lanzamiento de una campaña mundial.

Según el Informe, y a pesar de que el aumento del número de adultos alfabetizados es mucho mayor que el de adultos analfabetos, las previsiones para el futuro no son del todo halagüeñas. Mientras crece sin cesar el nivel educativo de la población de las regiones más ricas, la población analfabeta se concentrará aún más en las más pobres, fundamentalmente en Asia Meridional y en los países menos adelantados del África Subsahariana (se calcula que los tres mayores países del Asia Meridional, Bangladesh, India y Pakistán, concentran casi la mitad de los analfabetos del mundo). En estos países seguirá creciendo el número absoluto de personas adultas analfabetas, aunque con un ritmo cada vez menor debido a los esfuerzos por extender la educación primaria.

Las mujeres, por otro lado, seguirán siendo la población más afectada. Actualmente constituyen el 63,5% de la población analfabeta en las regiones menos desarrolladas. En Asia Meridional, los Estados Árabes y en el grupo de países menos adelantados, la mitad o más de las mujeres son analfabetas (el 56%, el 50% y el 59%, respectivamente), aunque en determinados países se alcanzan porcentajes muy por encima: el 70% en Bangladesh, el 69% en Pakistán, el 67% en Etiopía, por ejemplo.

Otra cuestión que se podría plantear, tras conocer estas cifras, es qué tipo de alfabetización es la que en general se ha proporcionado y en qué medida se trata de una alfabetización funcional. Según la OCDE, el 20% de las personas adultas de sus países miembros son analfabetas funcionales, lo cual hace sospechar, aún sin disponer de cifras, que este porcentaje no será menor en el resto del mundo.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

Entre 1950 y 1970 se cuadruplicó el número de matrículas en la enseñanza secundaria. Este dato basta para dar una idea de la expansión que ha experimentado este nivel educativo, que ha pasado progresivamente de ser una vía elitista de acceso a la universidad a ser considerada una parte de la educación básica.

En el momento de la adopción de la Declaración Universal, predominaba en la mayor parte del mundo un modelo de escolaridad diferenciada: la escuela secundaria, de carácter académico y preparatoria para la universidad, convivía con distintas escuelas de carácter profesional. Sólo en América del Norte y en la ex Unión Soviética se había implantado un modelo global de escuela secundaria única, abierta a todos. En los países con el modelo de escolaridad diferenciada, el aumento de la demanda popular, que se ejerció fundamentalmente sobre la escuela secundaria tradicional (un sistema diseñado para ser disfrutado por unos pocos elegidos), obligó a que se cuestionaran los objetivos y la propia naturaleza de la educación secundaria y, en cualquier caso, a que se hiciera especial énfasis en la igualdad de oportunidades a la ahora de acceder a las distintas modalidades de enseñanza secundaria.

En los países más desarrollados, este cuestionamiento fue dando pie a un proceso de ajuste en las estructuras de la educación secundaria para permitir que se acogiera al total de niños en edad de asistir a ella, meta que alcanzaron a principios de los noventa. Con resultados todavía no tan buenos, el resto de los países también ha ido introduciendo cambios en las estructuras de sus sistemas educativos. La mayoría ha incorporado al tronco común de la enseñanza, además de la primaria, el primer ciclo de la educación secundaria, y ha relegado al segundo ciclo la enseñanza de corte más académico y la profesional y, con ello, la necesidad de elegir entre uno y otro tipo. De este modo, la

preocupación por garantizar la igualdad de oportunidades ha ido desplazándose al segundo ciclo de la educación secundaria y a la educación superior.

Según el Informe, en la actualidad predomina el modelo de enseñanza secundaria global, especialmente en América del Norte, Asia, los Estados Árabes y el África Subsahariana. En estos países la práctica totalidad de los alumnos asiste a escuelas secundarias generales (excepto en Asia, donde sólo lo hace el 75%). En Europa este porcentaje es del 61%, con lo que se convierte en la región con la tasa más alta de asistencia a escuelas profesionales: el 31% de los alumnos.

A pesar del crecimiento general de las matriculaciones en la Enseñanza Secundaria, las diferencias entre regiones siguen siendo notables. En Asia Oriental y Oceanía, América Latina y el Caribe, y los Estados Árabes, el porcentaje bruto de matriculación ronda el 60%; en Asia Meridional, el porcentaje es del 45%; y en el África Subsahariana, el 26%.

La tendencia de futuro, en todas las regiones del mundo, es de progresiva reducción del número de jóvenes no escolarizados, excepto en el África Subsahariana que, según las previsiones, pasará de tener 48 millones de jóvenes no escolarizados en 2000 a 54 millones en 2010.

Educación terciaria

Siguiendo las convenciones de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) aprobada por la UNESCO, en el Informe se emplean los términos enseñanza terciaria o enseñanza superior de forma indistinta para designar la oferta educativa postsecundaria, no restringida a la mera enseñanza universitaria.

El aumento, desde mediados del siglo XX, de la matriculación en este nivel ha sido aún más espectacular que el que se ha dado en educación secundaria. Se ha pasado de 6,5 millones en 1950 a 88,2 millones en 1997. Es preciso tener en cuenta que en la época en la que se promulgó la Declaración Universal, sólo nueve países contaban con más de 100.000 estudiantes matriculados (un cuarto de los países del mundo carecía de instituciones universitarias), mientras que a finales de los noventa son 68 los países que superaban esta cifra.

Cuando se redactó la Declaración Universal, la enseñanza terciaria tenía como objeto la formación de las elites sociales y económicas, y la cuestión central fue asentar el principio de igualdad de oportunidades en el acceso, es decir, que éste fuera justo pero, como antes se ha mencionado, no necesariamente generalizado.

Por este motivo, el Informe destaca que el enorme aumento de la matrícula en este nivel es el mejor indicador de los avances en la democratización de la educación en el mundo, mejor incluso que el incremento de matriculaciones en secundaria.

No obstante, persisten las disparidades entre regiones y entre colectivos. Mientras que en las regiones más desarrolladas, el porcentaje bruto de matriculación es aproximadamente el 60% (y en algunos países casi el 90%, como en Canadá, o el 80% en Estados Unidos de América y Australia), en América Latina y el Caribe es el 20%, en Asia Oriental y Oceanía es el 11%, en Asia Meridional es el 7%, y en el África Subsahariana es el 4%.

En cuanto a las mujeres, su participación en la educación superior ha mejorado: han pasado de representar el 32% de las matriculaciones en 1950 al 47% en 1997, pero fundamentalmente gracias a los índices que han ido alcanzando en los países más ricos.

Un problema que se está empezando a manifestar con claridad en cada vez un mayor número de países es el endeudamiento estudiantil, producido por las políticas de concesión de préstamos y recuperación de costos. Ésta parece ser una tendencia de futuro, dada la incapacidad de numerosos Estados para financiar sus sistemas de educación superior.

Los objetivos de la educación y el derecho a decidir de los padres

Hemos analizado el contenido y desarrollo del artículo 26 de la Declaración Universal, en lo concerniente a las distintas modalidades y niveles educativos a los que tenemos derecho como seres humanos. Pero, el artículo también contiene indicaciones sobre cuáles han de ser los objetivos de esta educación y cuál es la capacidad de los padres para decidir sobre la educación de sus hijos.

Como objetivos de la educación, el artículo 26 designa «el pleno desarrollo de la personalidad», «el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» y «la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos». La materialización de estos objetivos se ha encauzado, según el Informe, a través de dos grandes temas: la *educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*, por un lado, y la *educación para el desarrollo*, por otro. A ambas ha dedicado esfuerzos la comunidad internacional, aunque quizás sea más manifiesto el apoyo a la primera. Éste se ha reflejado en la adopción de varios documentos internacionales (una Recomendación en 1974 y una Declaración en 1995), una amplia difusión de la educación cívica y el trabajo por renovar los materiales didácticos (especialmente libros de texto sobre historia, geografía y estudios sociales), bajo una nueva luz acorde con los ideales de paz y democracia.

Para aclarar a quién corresponden las decisiones en educación, los redactores de la Declaración Universal creyeron necesario recoger el derecho de los padres a decidir el tipo de educación que deberían recibir sus hijos. El fin era proteger a la familia de un excesivo intervencionismo por parte de los Estados. Si bien en la teoría este aspecto ha sido poco discutido, el problema se ha dado en la práctica, en concreto, en la determinación de la obligación de los Estados de contribuir financieramente a satisfacción de los deseos de los padres, especialmente en el caso de minorías étnicas, religiosas o lingüísticas. A este respecto, la Declaración sobre los Derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), establece que se deberá garantizar el derecho de estas personas a aprender su idioma materno o a recibir educación en él, así como promover el mutuo conocimiento (historia, tradiciones, cultura) entre la sociedad general y las minorías que viven en su territorio.

En países con minorías consolidadas se han hecho avances notables en lo que atañe a la protección de estos derechos, pero su aplicación entraña dificultades en países donde las minorías proceden de movimientos migratorios recientes. No obstante, el Informe señala que la tendencia mundial es la progresiva democratización de las decisiones educativas.

Índice Bibliográfico de la Revista de Educación de los números 321-323 y número extraordinario año 2000

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA (*)

1 Filosofía

1
Jiménez Moreno, Luis
Unamuno sobre el hombre: naturaleza y cultura, vida trágica, en la educación, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 247-254
Descriptores: Unamuno, Miguel de; Filosofía; Filosofía de la educación; Pensamiento

159.9 Psicología

2
Barrio Maestre, José María
Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje : una interpretación crítica del paradigma constructivista, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 351-369
Descriptores: Aprendizaje; Teoría del aprendizaje; Constructivismo; Proceso de aprendizaje; Psicología cognitiva

3
Campos, Alfredo; González, María Ángeles;Calderón, María Luisa
Imágenes mentales y creatividad : su relación con el rendimiento académico, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 343-349
Descriptores: Representación mental; Creatividad; Rendimiento; Test de rendimiento; Secundaria segundo ciclo; Bachillerato; Test de rendimiento

4
García-Sánchez, Jesús Nicasio
Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 237-262
Descriptores: Dificultad de aprendizaje; Inteligencia; Rendimiento deficiente; Intervención; Evaluación

5
Lacueva, Aurora
Proyectos de investigación en la escuela : científicos, tecnológicos y ciudadanos, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 265-288
Descriptores: Aprendizaje por descubrimiento; Estrategia de aprendizaje; Investigación; Trabajos prácticos; Actividades escolares; Educación científica; Educación tecnológica; Ciencias sociales

6
Martín García, Antonio Víctor
Diez visiones sobre la vejez : del enfoque deficitario y de deterioro al enfoque positivo, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 161-182

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Descriptores: Vejez; Ciclo vital

7

Rodríguez Moreno, María Luisa ; Sandín Esteban, María Paz;Buisán Sarradell, Carmen

La conducta exploratoria : concepto y aplicaciones en orientación profesional, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 153-185

Descriptores: Orientación profesional; Conducta exploratoria; Mercado laboral; Técnica de medida; Modelo; Intervención; Diagnóstico; Tutoría

8

Santiuste Bermejo, Víctor

Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 199-213

Descriptores: Psicología cognitiva; Biología; Luingüística; Enseñanza; Dificultad de aprendizaje; Desarrollo del lenguaje; Desarrollo cognitivo

33 Economía y trabajo

9

Enciso Rodríguez, Joan Pere y otros

Incidencia territorial de la política universitaria, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 349-367

Descriptores: Universidad; Descentralización; Política de la educación; Desarrollo económico; Desarrollo regional; Análisis input-ouput; Universidad de Lleida

10

Fernández Garrido, Julio ; Aramburu-Zabala Higuera, Luis

Inserción y preparación para el empleo: un estudio longitudinal, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 137-152

Descriptores: Mercado laboral; Búsqueda de empleo; Transición a la vida profesional; Orientación profesional; Información profesional; Enseñanza superior; Estudio longitudinal; Titulado superior

37 Educación. Generalidades

11

Cabañas Corihuela, Margarita

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 318-320, año 1999, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 415-427

Descriptores: Bibliografía analítica; Enseñanza; Publicación periódica

37(09) Historia de la educación

12

Benso Calvo, Carmen

El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905), en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 43-65

Descriptores: Historia de la educación; Enseñanza secundaria; Libro de texto; Siglo XIX

13

Bunes Portillo, Micaela

Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español : la formación profesional acelerada de la organización sindical (1957-1972), en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 359-374

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; 1957-1972; Enseñanza profesional; Educación de adultos; Formación profesional; Sindicato

14

Cantón Mayo, Isabel

Don Segundo Álvarez, director de la Escuela Sierra-Pambley de León, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 201-236

Descriptores: Historia de la educación; Director del centro; Álvarez, Segundo; León; Escuela Sierra-Pambley

15

Capitán Díaz, Alfonso

Intenciones pedagógicas del reformismo en España (1903-1918), en: Revista de

educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 249-267

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Partido político; Partido Reformista; Corriente pedagógica; Reforma educativa

16

Escolano Benito, Agustín

Las culturas escolares del siglo XX : encuentros y desencuentros, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 201-218

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Cultura escolar; Reforma educativa; Corriente pedagógica

17

Faubell, Vicente

Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 137-200

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Enseñanza privada; Orden religiosa; Educación religiosa

18

Flecha García, Consuelo

Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 269-294

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Educación de la mujer; Centro de enseñanza secundaria; Profesor

19

Gómez García, María Nieves

Utopía, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 37-58

Descriptores: Historia de la educación; Corriente pedagógica; Filosofía de la educación; Utopía; Siglo XX; Reforma educativa

20

Gutiérrez, María Luisa

Aproximación a un espacio educativo: la Residencia de Estudiantes Normalistas de la Escuela Normal de Maestros de Barcelona (1923-1934), en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 319-348

Descriptores: Historia de la educación; Escuela de formación de profesores; Barcelona; Residencia de estudiantes

21

Hernández Díaz, José María

La escuela rural en la España del siglo XX, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 113-136

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Escuela rural; Reforma educativa

22

Ladrón de Guevara López de Arbina, Ernesto

Las resistencias al estado liberal y el sistema educativo : los precedentes del autonomismo educativo : un estudio referido a Álava, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 105-122

Descriptores: Sistema educativo; Reforma educativa; Legislación educativa; País Vasco

23

Martínez Álvarez, Lucio

A vueltas con la historia : una mirada a la educación física escolar del S. XX, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 83-111

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Educación física; Reforma educativa; Legislación educativa

24

Molero Pintado, Antonio

La formación del maestro español, un debate histórico permanente, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 59-81

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Profesor; Formación de profesores; Política de la educación; Legislación educativa; Reforma educativa; Programa de estudios; Escuela de formación de profesores

25
Pérez Galán, Mariano
La enseñanza en la Segunda República, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 317-332
Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Segunda República Española; Reforma educativa; Política de la educación

26
Puelles Benítez, Manuel de
Política y educación : cien años de historia, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 7-35
Descriptores: Historia de la educación; Política de la educación; Siglo XX; España; Reforma educativa; Legislación educativa

27
Rich, Joël
Los modelos anglosajones y la organización en Francia del proyecto de escuela, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 123-134
Descriptores: Historia de la educación; Francia; Enseñanza primaria; Influencia; Modelo; Sistema educativo

28
Ruiz Berrio, Julio
La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 229-248
Descriptores: Historia de la educación; Siglo XX; España; Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

29
Santolaria Sierra, Félix
Casas de familia y colonias agrícolas : dos tendencias institucionales de la reeducación social en España (1900-1950), en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 295-316
Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Ambiente rural; Colonia agrícola; Casa de familia; Cambio social; Integración social; Clase social

30
Sanz Fernández, Florentino
Las otras instituciones educativas en la postguerra española, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 333-358
Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Partido político; Falange Española y de las JONSS; Educación de adultos; Educación permanente; Legislación educativa; Frente de Juventudes; Educación física

31
Valle López, Ángela del ; Bartolomé Martínez, Bernabé
La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 375-399
Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Investigación educativa; Publicación periódica

32
Vico Monteoliva, Mercedes
Una herencia para la educación de las mujeres del siglo XX : las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. extraordinario, p. 219-228
Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XIX; Siglo XX; Educación de la mujer; Clase social

37.012 Investigación educativa

33
Cuxart Jardí, Anna
Modelos estadísticos y evaluación : tres estudios en educación, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 369-393
Descriptores: Acceso a la educación; Universidad; Selección; Criterio de selección; Prueba de acceso a la universidad; Cataluña; Investigación empírica; Modelo estadístico

37.014 Política educativa

34
Cabrera Rodríguez, Leopoldo José
Educación y desarrollo, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 211-245

Descriptores: Política de la educación; Desarrollo económico; Desarrollo de la educación

35
Carmelo García, Juan
El estado de la educación rural en América Latina y en África, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 119-141
Descriptores: Escuela rural; América Latina; África; Política de la educación; Educación para Todos; Educación básica

36
Díaz González, Tomás
La cultura como factor estratégico del desarrollo rural, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 69-88
Descriptores: Desarrollo rural; Cultura; Desarrollo cultural; Comportamiento cultural; Escuela rural

37
Flecha, Ramón
Las posibilidades de la sociedad de la información : propuestas para una educación y formación en el medio rural, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 45-58
Descriptores: Escuela rural; Desarrollo rural; Necesidad de formación; Información; Igualdad de oportunidades; Enseñanza a distancia

38
Fraile, Conchita ; Iriarte, José Ángel;Olalla, María Teresa
La LOGSE vista desde el medio rural, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 159-163
Descriptores: Escuela rural; Reforma educativa; Legislación educativa; LOGSE; Ambiente rural

39
Fuenmayor Fernández, Amadeo ; Granell Pérez, Rafael
La calidad de la educación : una aproximación conceptual, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 29-42
Descriptores: Política de la educación; Calidad de la educación; Educación preescolar; Indicador

40
Gomes Senna, Luiz Antonio
La educación en Brasil y sus múltiples supuestos : desafíos de la educación intercultural, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 187-198
Descriptores: Educación inter-cultural; Brasil; Política de la educación

41
Lacruz Alcocer, Miguel
Aulas entre rastrojos, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 11-27
Descriptores: Escuela rural; Historia de la educación; Política de la educación; Alfabetización; España; Enseñanza profesional

42
Melo, Alberto
Educación y formación para el desarrollo rural, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 89-99
Descriptores: Desarrollo rural; Cambio cultural; Cambio de actitud; Animación; Demanda de educación; Necesidad de educación

43
Sauras Jaime, Pedro
Escuelas rurales, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 29-44
Descriptores: Escuela rural; Política de la educación; Reforma educativa; LOGSE; LOPEG; España; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Enseñanza profesional; Educación de adultos

44
Touriñán López, José Manuel
Globalidad y educación : nuevas perspectivas para el debate enseñanza pública-enseñanza privada en el marco de la sociedad de la información, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 189-210
Descriptores: Enseñanza pública; Enseñanza privada; Sistema educativo; Política de la educación; Información; Nuevas tecnologías; Costo de la educación; Financiación

37.015.4 Sociología de la educación

45
San Fabián Maroto, José Luis
La escuela y la pérdida de sentido, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 9-28
Descriptores: Sociología de la educación; Escolarización; Socialización; Relación profesor-alumno; Conducta del alumno; Actitud hacia la escuela; Fobia a la escuela

46
Álvarez Pérez, Julia ; González Báez, Inmaculada
Sociología de la educación, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 401-413
Descriptores: Fernández Enguita, Mariano; Sociología de la educación; Corriente pedagógica; Crítica de libros

37.03 Materias transversales

47
Taboada Ares, Eva María
Propuesta educativa para la prevención del abuso del alcohol en la educación secundaria obligatoria, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 317-342
Descriptores: Educación sanitaria; Salud; Alcoholismo; Tema transversal; Adolescencia; Investigación empírica; Prevención; Galicia

37.06 Educación. Relaciones humanas

48
Palomo del Blanco, María Pilar y otros
Opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio sobre la información que el contexto escolar debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 217-244
Descriptores: Enfermedad crónica; Enfermo; Alumno; Opinión; Padres; Estudiante para profesor; Información; Profesor; Centro de enseñanza; Datos estadísticos; Rol del profesor; Relación padres-escuela; Investigación empírica

371.1 Profesorado

49
Bautista García-Vera, Antonio
Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 167-187
Descriptores: Nuevas tecnologías; Formación de profesores; Programa de estudios; Educador; Pedagogo; Tecnología de la educación

50
Biscarri Gassió, Joan
Condicionantes contextuales de las atribuciones de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 475-491
Descriptores: Profesor; Rol del profesor; Enseñanza primaria; Enseñanza obligatoria; Secundaria primer ciclo; Secundaria segundo ciclo; Rendimiento; Alumno

51
Blázquez, Florentino y otros
Las actitudes del profesorado ante la informática : un estudio comparativo entre Extremadura y el Alentejo, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 455-473
Descriptores: Informática; Profesor; Conducta del profesor; Rol del profesor; Análisis comparativo; Extemadura; Alentejo

52
Fuente, Gloria de la ; Sánchez Martín, María Eduvigis
La socialización anticipada en la universidad : el caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 269-290
Descriptores: Profesión docente; Universidad; Socialización; Estudiante para profesor; Educación social; Status del profesor; Movilidad del profesor; Encuesta; Mercado laboral; Investigación comparativa

53
Gewerc Barujel, Adriana ; Montero Mesa, Lourdes
Víctor: ¿profesor, médico o científico?, un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela,

en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 371-398

Descriptores: Profesor; Universidad; Identidad; Experiencia pedagógica; Carrera profesional; Estudio de casos

54
Hernández Fernández, Ángel
Un docente para una sociedad en evolución permanente: (consideraciones en torno al pensamiento tácito del docente), en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 373-386

Descriptores: Profesor; Práctica pedagógica; Cambio social; Pensamiento; Profesión docente; Conducta del profesor; Rol del profesor

55
López Ruiz, Juan Ignacio
Al otro lado de la academia : el conocimiento empírico del profesorado, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 245-268

Descriptores: Formación de profesores; Cualificación profesional; Reforma educativa; Innovación pedagógica; Nivel de conocimientos; Profesor

56
Rodrigo Vega, Maximiliano y otros
Un estudio sobre el profesor de ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 291-314

Descriptores: Profesor; Ciencias de la naturaleza; Enseñanza secundaria; Formación de profesores; Motivación; Metodología; Profesión docente; Satisfacción profesional; Resultado de investigación

57
Sancho, Juana María
Los docentes ante los cambios sociales y en la educación : Red Europa-Cono Sur : educación, formación y calidad, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 355-369

Descriptores: Profesor; Cambio social; Cambio tecnológico; Desarrollo económico; Reforma educativa; Red Europa-Cono Sur; Formación de profesores

371.2 Alumnos

58
Calvo Gómez-Rodulfo, María José
La convivencia escolar y los derechos y deberes de los alumnos, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 67-80

Descriptores: Comportamiento del estudiante; Centro de enseñanza; Reforma educativa; Reglamentación; Vida escolar; Ambiente escolar; Legislación educativa; Conducta del alumno

371.27 Evaluación

59
Barrera, Susana
Estrategias para la vaiabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación : caso Bolivia, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 97-114

Descriptores: Medida del rendimiento; Calidad de la educación; Evaluación; Reforma educativa; Indicador; SIMESCAL; Organización; Bolivia

60
Brackenbury, Jim
Canadá : informe de evaluación nacional, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 47-60

Descriptores: Medida del rendimiento; Evaluación; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Lectura; Expresión escrita; Matemáticas; Ciencias de la naturaleza; Canadá; Indicador; Proyecto SAIP

61
Cosgrove, Judith
El sistema nacional de evaluación de resultados educativos : Irlanda, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 23-34

Descriptores: Medida del rendimiento; Evaluación; Sistema educativo; Estado de la cuestión; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Lengua inglesa; Matemáticas; Lengua irlandesa; Ciencias de la naturaleza; Irlanda

62
Equipo Redes
Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 395-419

Descriptores: Evaluación; Centro de enseñanza; Calidad de la enseñanza; Enseñanza secundaria; Red de evaluación de centros; Cooperación

63
Gil Escudero, Guillermo ; Suárez Falcón, Juan Carlos
Construcción de una escala y diversas puntuaciones de rendimiento en una prueba de lengua inglesa y derivación de puntuaciones porcentuales en la teoría del respuesta al ítem, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 325-340

Descriptores: Medida del rendimiento; Evaluación; Lengua inglesa; Enseñanza primaria; Técnica de medida; Teoría de respuesta al ítem; Test

64
Guimãres de Castro, María Helena ; Gómes de sá Pestana, María Inês; Schulmeyer Iriarte, María Alejandra
El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 61-80

Descriptores: Medida del rendimiento; Calidad de la educación; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Lengua portuguesa; Matemáticas; Ciencias de la naturaleza; Evaluación; Brasil

65
Izquierdo Nebreda, María del Carmen
Sistema estatal de indicadores de la educación 2000, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 389-40400

Descriptores: Indicador; Sistema educativo; Calidad de la educación; Evaluación; Contexto; Costo de la educación; Escolaridad; Centro de enseñanza; Práctica pedagógica; Resultados educativos; España; Comunidad Autónoma; Resumen

66
Martínez Rodríguez, Félix Francisco
El sistema nacional de evaluación educativa de México (SNEE), en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 35-40

Descriptores: Medida del rendimiento; Sistema educativo; Méjico; Evaluación interna; Evaluación externa; SNEE

67
Nieto Martín, Santiago
El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional : exposición y análisis de una experiencia, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 305-324

Descriptores: Medida del rendimiento; Evaluación; Aprendizaje; Estudiante; Enseñanza superior; Formación de profesores

68
Pérez Sánchez, Margarita ; Trinidad Requena, Antonio
Evaluación institucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 423-454

Descriptores: Evaluación; Gestión; Universidad; Enseñanza; Investigación

69
Puente Azcutia, Julio
La evaluación del sistema educativo español, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 81-96

Descriptores: Medida del rendimiento; Sistema educativo; LOGSE; LOPEG; Legislación educativa; INCE; Organización; Inspección; Centro de enseñanza; Evaluación; España; Administración regional; Comunidad Autónoma

70
Sarramona, Jaume
Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 255-288

Descriptores: Nivel de conocimientos; Enseñanza obligatoria; Alumno graduado; Investigación empírica; Cataluña; Islas Canarias; Islas Baleares; Programa de estudios;

Matemáticas; Ciencias sociales; Lenguaje; Educación científica; Educación tecnológica

71
Vari, Peter
La evaluación educativa Monitor y el sistema de evaluación en Hungría, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 9-22
Descriptores: Medida del rendimiento; Evaluación; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Monitor; Matemáticas; Comprensión del texto; Informática; Hungría

72
Álvarez Cárdenas, Rosa
La evaluación del sistema educativo cubano : una experiencia, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 41-46
Descriptores: Medida del rendimiento; Evaluación; Sistema educativo; Cuba

373.2 Educación infantil

73
Fernández Fernández, Ermitas ; Rey Otero, María Luisa
Preescolar na casa : la educación infantil-familiar (Galicia), en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 143-158
Descriptores: Escuela rural; Educación preescolar; Galicia; Preescolar na casa; Ambiente familiar; Educación familiar; Cáritas

374 Educación permanente

74
Elboj, Carmen
Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 59-68
Descriptores: Información; Informática; Nuevas tecnologías; Aprendizaje; Adulto; Educación permanente; Zona rural; Igualdad de oportunidades

75
Klemm, Ulrich
La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización : situación del debate en la República Federal de Alemania, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 101-118
Descriptores: Educación de adultos; Zona rural; Alemania RF; Desarrollo rural; Necesidad de formación; Desarrollo cultural; Desarrollo social

376 Educación especial

76
Garreta Bochaca, Jordi
Inmigrantes menores de edad en Cataluña: un reto para las instituciones educativas, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 81-104
Descriptores: Inmigrantes; Cataluña; África; Centro de acogida; Intervención; Inmersión cultural

377 Enseñanza profesional

77
Llorens Gumbau, Susana ; Grau Gumbau, Rosa
Diseño en la formación continua : aportaciones a un modelo teórico, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 183-200
Descriptores: Formación continua; Modelo; Enseñanza; Aprendizaje; Didáctica; Metodología; Calidad de la enseñanza; Indicador

78
Torres Solé, Teresa
Cambios y tendencias de la formación en España, del primer al segundo Programa Nacional de Formación Profesional, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 341-354
Descriptores: Enseñanza profesional; Reforma educativa; Formación continua; Política de la educación; Formación en el sevicio

378 Enseñanza superior

79
Fierro, Alfredo ; Fierro-Hernández, Carlos
Formatos de examen y objetividad en las calificaciones académicas, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 322, p. 291-303
Descriptores: Examen; Test; Medida del rendimiento; Enseñanza superior; Objetividad

80
García Eiroá, Jesús ; Trigo Aza, Eugenia
Investigación colaborativa y formación de universitarios, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 289-317
Descriptores: Trabajo en equipo; Estudiante; Educación física; Motricidad; Creatividad; Investigación experiemental; Aprendizaje en grupo; Aprendizaje por experiencia

81
Salvador Coderch, Pablo ; Ruiz García, Juan Antonio
La enseñanza universitaria del Derecho en España, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 321, p. 117-136
Descriptores: Enseñanza superior; Estudios universitarios; Derecho; Programa de estudios; Profesor; Estudiante

82
Valdés, Benigno
Docencia e investigación en la universidad española : situación actual y futuro deseable, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 137-159
Descriptores: Universidad; Enseñanza superior; Investigación; España; Evaluación del profesor; Estilo de enseñanza; Financiación

681.3 Informática

83
Sánchez-Crespo Benítez, Gonzalo
Encuesta sobre evaluación del profesorado: selección de un plan de muestreo utilizando el software posdem, en: Revista de educación, Madrid, (2000), n. 323, p. 493-509
Descriptores: Evaluación del profesor; Posdem; Encuesta; Aplicación informática; Proceso de datos

Índicice de autores

Álvarez Cárdenas, Rosa: 72
Álvarez Pérez, Julia: 46
Aramburu-Zabala Higuera, Luis: 10

Barrera, Susana: 59
Barrio Maestre, José María: 2
Bartolomé Martínez, Bernabé: 31
Bautista García-Vera, Antonio: 49
Benso Calvo, Carmen: 12
Biscarri Gassió, Joan: 50
Blázquez, Florentino: 51
Brackenbury, Jim: 60
Buisán Sarradell, Carmen: 7
Bunes Portillo, Micaela: 13

Cabañas Corihuela, Margarita: 11
Cabrera Rodríguez, Leopoldo José: 34
Calderón, María Luisa: 3
Calvo Gómez-Rodulfo, María José: 58
Campos, Alfredo: 3
Cantón Mayo, Isabel: 14
Capitán Díaz, Alfonso: 15
Carmelo García, Juan: 35
Cosgrove, Judith: 61
Cuxart Jardí, Anna: 33

Díaz González, Tomás: 36

Elboj, Carmen: 74
Enciso Rodríguez, Joan Pere: 9
Equipo Redes: 62
Escolano Benito, Agustín: 16

Faubell, Vicente: 17
Fernández Fernández, Ermitas: 73
Fernández Garrido, Julio: 10
Fierro, Alfredo: 79
Fierro-Hernández, Carlos: 79
Flecha García, Consuelo: 18
Flecha, Ramón: 37

Fraile, Conchita: 38
Fuenmayor Fernández, Amadeo: 39
Fuente, Gloria de la: 52

García Eiroá, Jesús: 80
García-Sánchez, Jesús Nicasio: 4
Garreta Bochaca, Jordi: 76
Gewerc Barujel, Adriana: 53
Gil Escudero, Guillermo: 63
Gómes de sá Pestana, María Inês: 64
Gómez García, María Nieves: 19
Gomes Senna, Luiz Antonio: 40
González Báez, Inmaculada: 46
González, María Ángeles: 3
Granell Pérez, Rafael: 39
Grau Gumbau, Rosa: 77
Guimãraes de Castro, María Helena: 64
Gutiérrez, María Luisa: 20

Hernández Díaz, José María: 21
Hernández Fernández, Ángel: 54

Iriarte, José Ángel: 38
Izquierdo Nebreda, María del Carmen: 65

Jiménez Moreno, Luis: 1

Klemm, Ulrich: 75

Lacruz Alcocer, Miguel: 41
Lacueva, Aurora: 5
Ladrón de Guevara López de Arbina, Ernesto: 22
Llorens Gumbau, Susana: 77
López Ruiz, Juan Ignacio: 55

Martín García, Antonio Víctor: 6
Martínez Rodríguez, Félix Francisco: 66
Martínez Álvarez, Lucio: 23
Melo, Alberto: 42
Molero Pintado, Antonio: 24
Montero Mesa, Lourdes: 53

Nieto Martín, Santiago: 6

Olalla, María Teresa: 38

Palomo del Blanco, María Pilar: 48
Pérez Galán, Mariano: 25
Pérez Sánchez, Margarita: 68
Puelles Benítez, Manuel de: 26
Puente Azcutia, Julio: 69

Rey Otero, María Luisa: 73
Rich, Joël: 27
Rodrigo Vega, Maximiliano: 56
Rodríguez Moreno, María Luisa: 7
Ruiz Berrio, Julio: 28
Ruiz García, Juan Antonio: 81

Salvador Coderch, Pablo: 81
San Fabián Maroto, José Luis: 45
Sánchez Martín, María Eduvigis: 52
Sánchez-Crespo Benítez, Gonzalo: 83
Sancho, Juana María: 57
Sandín Esteban, María Paz: 7
Santolaria Sierra, Félix: 29
Sanz Fernández, Florentino: 30
Sarramona, Jaume: 70
Santiuste Bermejo, Víctor: 8
Sauras Jaime, Pedro: 43
Schulmeyer Iriarte, María Alejandra: 64
Suárez Falcón, Juan Carlos: 63

Taboada Ares, Eva María: 47
Torres Solé, Teresa: 78
Touriñán López, José Manuel: 44
Trigo Aza, Eugenia: 80
Trinidad Requena, Antonio: 68

Valdés, Benigno: 82
Valle López, Ángela del: 31
Vari, Peter: 71
Vico Monteoliva, Mercedes: 32

Índice de títulos

A vueltas con la historia : una mirada a la educación física escolar del S. XX: 23

Las actitudes del profesorado ante la informática : un estudio comparativo entre Extremadura y el Alentejo: 51

Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado: 55
Aproximación a un espacio educativo: la Residencia de Estudiantes Normalistas de la Escuela Normal de Maestros de Barcelona (1923-1934): 20
Aulas entre rastrojos: 41

Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje: una interpretación crítica del paradigma constructivista: 2

Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje: 8

La calidad de la educación: una aproximación conceptual: 39

Cambios y tendencias de la formación en España, del primer al segundo Programa Nacional de Formación Profesional: 78

Canadá : informe de evaluación nacional: 60

Casas de familia y colonias agrícolas: dos tendencias institucionales de la reeducación social en España (1900-1950): 29

Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria: 70

Condicionantes contextuales de las atribuciones de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos: 50

La conducta exploratoria: concepto y aplicaciones en orientación profesional: 7

Construcción de una escala y diversas puntuaciones de rendimiento en una prueba de lengua inglesa y derivación de puntuaciones porcentuales en la teoría del respuesta al ítem: 63

La convivencia escolar y los derechos y deberes de los alumnos: 58

La cultura como factor estratégico del desarrollo rural: 36

Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros: 16

Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y de deterioro al enfoque positivo: 6

El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia: 67

Diseño en la formación continua: aportaciones a un modelo teórico: 77

Docencia e investigación en la universidad española: situación actual y futuro deseable: 82

Un docente para una sociedad en evolución permanente: (consideraciones en torno al pensamiento tácito del docente): 54

Los docentes ante los cambios sociales y en la educación: Red Europa-Cono Sur: educación, formación y calidad: 57

Don Segundo Álvarez, director de la Escuela Sierra-Pambley de León: 14

La educación de adultos en zonas rurales en proceso de modernización: situación del debate en la República Federal de Alemania: 75

La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos de la educación intercultural: 40

Educación igualitaria de personas adultas en zonas rurales en la sociedad de la información: 74

Educación y desarrollo: 34

Educación y formación para el desarrollo rural: 42

Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX: 17

Encuesta sobre evaluación del profesorado: selección de un plan de muestreo utilizando el software posdem: 83

La enseñanza en la Segunda República: 25

La enseñanza universitaria del Derecho en España: 81

La escuela rural en la España del siglo XX: 21

La escuela y la pérdida de sentido: 45

Escuelas rurales: 43

El estado de la educación rural en América Latina y en África: 35

Estrategias para la vaiabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación: caso Bolivia: 59

Un estudio sobre el profesor de ciencias en educación secundaria y unas propuestas para mejorar su formación: 56

La evaluación del sistema educativo cubano: una experiencia: 72

La evaluación del sistema educativo español: 69

La evaluación educativa Monitor y el sistema de evaluación en Hungría: 71

Evaluación institucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada: 68

La formación del maestro español, un debate histórico permanente: 24

Formatos de examen y objetividad en las calificaciones académicas: 79

Globalidad y educación: nuevas perspectivas para el debate enseñanza pública-enseñanza privada en el marco de la sociedad de la información: 44

Una herencia para la educación de las mujeres del siglo XX: las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX: 32

Imágenes mentales y creatividad: su relación con el rendimiento académico: 3

Incidencia territorial de la política universitaria: 9

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 318-320, año 1999: 11

Inmigrantes menores de edad en Cataluña: un reto para las instituciones educativas: 76

Inserción y preparación para el empleo: un estudio longitudinal: 10

Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada de la organización sindical (1957-1972): 13

Intenciones pedagógicas del reformismo en España (1903-1918): 15

Investigación colaborativa y formación de universitarios: 80

La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años: 31

La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España: 28

El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905): 12

La LOGSE vista desde el medio rural: 38

Los modelos anglosajones y la organización en Francia del proyecto de escuela: 27

Modelos estadísticos y evaluación: tres estudios en educación: 33

Opinión de los padres y de los estudiantes de Magisterio sobre la información que el contexto escolar debería recibir acerca de la enfermedad crónica infantil: 48

Las otras instituciones educativas en la postguerra española: 30

Papel de la inteligencia en las dificultades de aprendizaje: 4

Política y educación: cien años de historia: 26

Las posibilidades de la sociedad de la información: propuestas para una educación y formación en el medio rural: 37

Preescolar na casa: la educación infantil-familiar (Galicia): 73

Profesoras y alumnas en los institutos de segunda enseñanza: 18

Propuesta educativa para la prevención del abuso del alcohol en la educación secundaria obligatoria: 47

Proyectos de investigación en la escuela: científicos, tecnológicos y ciudadanos: 5

Las resistencias al estado liberal y el sistema educativo: los precedentes del autonomismo educativo: un estudio referido a Álava: 22

El sistema de evaluación de la educación básica de Brasil: 64

Sistema estatal de indicadores de la educación 2000: 65

El sistema nacional de evaluación de resultados educativos: Irlanda: 61

El sistema nacional de evaluación educativa de México (SNEE): 66

La socialización anticipada en la universidad: el caso de los estudiantes de Magisterio y Educación Social: 52

Sociología de la educación: 46

Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado: 49

Unamuno sobre el hombre: naturalez y cultura, vida trágica, en la educación: 1

Utopía, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX: 19

Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria: 62

Víctor: ¿profesor, médico o científico?, un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela: 53

Índice de materias

1957-1972: 13

Acceso a la educación: 33
Actitud hacia la escuela: 45
Actividades escolares: 5
Administración regional: 69
Adolescencia: 47
Adulto: 74
África: 35, 76
Alcoholismo: 47
Alemania RF: 75
Alentejo: 51
Alfabetización: 41
Alumno: 48, 50
Alumno graduado: 70
Álvarez, Segundo: 14
Ambiente escolar: 58
Ambiente familiar: 73
Ambiente rural: 29, 38
América-Latina: 35
Análisis comparativo: 51
Análisis input-ouput: 9

Animación: 42
Aplicación informática: 83
Aprendizaje: 2, 67, 74, 77
Aprendizaje en grupo: 80
Aprendizaje por descubrimiento: 5
Aprendizaje por experiencia: 80

Bachillerato: 3
Barcelona: 20
Bibliografía analítica: 11
Biología: 8
Bolivia: 59

Brasil: 40, 64
Búsqueda de empleo: 10

Calidad de la educación: 39, 59, 64, 65
Calidad de la enseñanza: 62, 77
Cambio cultural: 42
Cambio de actitud: 42
Cambio social: 29, 54, 57
Cambio tecnológico: 57
Canadá: 60
Cáritas: 73
Carrera profesional: 53
Casa de familia: 29
Cataluña: 33, 70, 76
Centro de acogida: 76
Centro de enseñanza: 48, 58, 62, 65, 69
Centro de enseñanza secundaria: 18
Ciclo vital: 6
Ciencias de la naturaleza: 56, 60, 61, 64
Ciencias sociales: 5, 70
Clase social: 29, 32
Colonia agrícola: 29
Comportamiento cultural: 36
Comportamiento del estudiante: 58
Comprensión del texto: 71
Comunidad Autónoma: 65, 69
Conducta del alumno: 45, 58
Conducta del profesor: 51, 54
Conducta exploratoria: 7
Constructivismo: 2
Contexto: 65
Cooperación: 62
Corriente pedagógica: 15, 16, 19, 46
Costo de la educación: 44, 65
Creatividad: 3, 80

Criterio de selección: 33
Crítica de libros: 46
Cualificación profesional: 55
Cuba: 72
Cultura: 36
Cultura escolar: 16

Datos estadísticos: 48
Demanda de educación: 42
Derecho: 81
Desarrollo cognitivo: 8
Desarrollo cultural: 36, 75
Desarrollo de la educación: 34
Desarrollo del lenguaje: 8
Desarrollo económico: 9, 34, 57
Desarrollo regional: 9
Desarrollo rural: 36, 37, 42, 75
Desarrollo social: 75
Descentralización: 9
Diagnóstico: 7
Didáctica: 77
Dificultad de aprendizaje: 4, 8
Director del centro: 14

Educación básica: 35
Educación científica: 5, 70
Educación de adultos: 13, 30, 43, 75
Educación de la mujer: 18, 32
Educación familiar: 73
Educación física: 23, 30, 80
Educación inter-cultural: 40
Educación para Todos: 35
Educación permanente: 30, 74
Educación preescolar: 39, 73
Educación religiosa: 17
Educación sanitaria: 47
Educación social: 52
Educación tecnológica: 5, 70
Educador: 49
Encuesta: 52, 83
Enfermedad crónica: 48
Enfermo: 48
Enseñanza: 8, 11, 68, 77
Enseñanza a distancia: 37
Enseñanza obligatoria: 50, 70
Enseñanza primaria: 27, 43, 50, 60, 61, 63, 64, 71
Enseñanza privada: 17, 44

Enseñanza profesional: 13, 41, 43, 78
Enseñanza pública: 44
Enseñanza secundaria: 12, 43, 56, 60, 61, 62, 64, 71
Enseñanza superior: 10, 67, 79, 81, 82
Escolaridad: 65
Escolarización: 45
Escuela de formación de profesores: 20, 24
Escuela rural: 21, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 73
Escuela Sierra-Pambley: 14
España: 13, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30,: 31, 32, 41, 43, 65, 69, 82
Estado de la cuestión: 61
Estilo de enseñanza: 82
Estrategia de aprendizaje: 5
Estudiante: 67, 80, 81
Estudiante para profesor: 48, 52
Estudio de casos: 53
Estudio longitudinal: 10
Estudios universitarios: 81
Evaluación: 4, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72
Evaluación del profesor: 82, 83
Evaluación externa: 66
Evaluación interna: 66
Examen: 79
Experiencia pedagógica: 53
Expresión escrita: 60
Extemadura: 51

Falange Española y de las JONSS: 30
Fernández Enguita, Mariano: 46
Filosofía: 1
Filosofía de la educación: 1, 19
Financiación: 44, 82
Fobia a la escuela: 45
Formación continua: 77, 78
Formación de profesores: 24, 49, 55, 56, 57, 67
Formación en el sevicio: 78
Formación profesional: 13
Francia: 27
Frente de Juventudes: 30

Galicia: 47, 73
Gestión: 68

Historia de la educación: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25,: 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 41
Hungría: 71

Identidad: 53
Igualdad de oportunidades: 37, 74
INCE: 69
Indicador: 39, 59, 60, 65, 77
Influencia: 27
Información: 37, 44, 48, 74
Información profesional: 10
Informática: 51, 71, 74
Inmersión cultural: 76
Inmigrantes: 76
Innovación pedagógica: 55
Inspección: 69
Integración social: 29
Inteligencia: 4
Intervención: 4, 7, 76
Investigación: 5, 68, 82
Investigación comparativa: 52
Investigación educativa: 31
Investigación empírica: 33, 47, 48, 70
Investigación experiemental: 80
Irlanda: 61
Islas Baleares: 70
Islas Canarias: 70

Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: 28

Lectura: 60
Legislación educativa: 22, 23, 24, 26, 30, 38, 58, 69
Lengua inglesa: 61, 63
Lengua irlandesa: 61
Lengua portuguesa: 64
Lenguaje: 70
León: 14
Libro de texto: 12
LOGSE: 38, 43, 69
LOPEG: 43, 69
Luingüística: 8

Matemáticas: 60, 61, 64, 70, 71
Medida del rendimiento: 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 69, 71, 72, 79
Méjico: 66
Mercado laboral: 7, 10, 52
Metodología: 56, 77

Modelo: 7, 27, 77
Modelo estadístico: 33
Monitor: 71
Motivación: 56
Motricidad: 80
Movilidad del profesor: 52

Necesidad de educación: 42
Necesidad de formación: 37, 75
Nivel de conocimientos: 55, 70
Nuevas tecnologías: 44, 49, 74

Objetividad: 79
Opinión: 48
Orden religiosa: 17
Organización: 59, 69
Orientación profesional: 7, 10

Padres: 48
País Vasco: 22
Partido político: 15, 30
Partido Reformista: 15
Pedagogo: 49
Pensamiento: 1, 54
Política de la educación: 9, 24, 25, 26, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 78
Posdem: 83
Práctica pedagógica: 54, 65
Preescolar na casa: 73
Prevención: 47
Proceso de aprendizaje: 2
Proceso de datos: 83
Profesión docente: 52, 54, 56
Profesor: 18, 24, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 81
Programa de estudios: 24, 49, 70, 81
Proyecto SAIP: 60
Prueba de acceso a la universidad: 33
Psicología cognitiva: 2, 8
Publicación periódica: 11, 31

Red de evaluación de centros: 62
Red Europa-Cono Sur: 57
Reforma educativa: 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 43, 55, 57,: 58, 59, 78
Reglamentación: 58
Relación padres-escuela: 48
Relación profesor-alumno: 45
Rendimiento: 3, 50
Rendimiento deficiente: 4
Representación mental: 3
Residencia de estudiantes: 20
Resultado de investigación: 56
Resultados educativos: 65
Resumen: 65
Rol del profesor: 48, 50, 51, 54

Salud: 47
Satisfacción profesional: 56
Secundaria primer ciclo: 50
Secundaria segundo ciclo: 3, 50
Segunda República Española: 25
Selección: 33
Siglo XIX: 12, 32
Siglo XX: 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29,: 30, 31, 32
SIMESCAL: 59
Sindicato: 13
Sistema educativo: 22, 27, 44, 61, 65, 66, 69, 72
SNEE: 66
Socialización: 45, 52
Sociología de la educación: 45, 46
Status del profesor: 52

Técnica de medida: 7, 63
Tecnología de la educación: 49
Tema transversal: 47
Teoría de respuesta al ítem: 63
Teoría del aprendizaje: 2
Test: 63, 79
Test de rendimiento: 3
Titulado superior: 10
Trabajo en equipo: 80
Trabajos prácticos: 5
Transición a la vida profesional: 10
Tutoría: 7

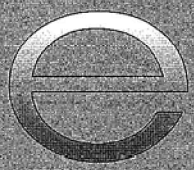
Unamuno, Miguel de: 1
Universidad: 9, 33, 52, 53, 68, 82
Universidad de Lleida: 9
Utopía: 19

Vejez: 6
Vida escolar: 58

Zona rural: 74, 75

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

LÓPEZ, J.I. (1999) *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje.* Archidona (Málaga): Aljibe. ISBN: 84-95212-10-2.

Durante las últimas décadas y, a partir de la publicación del libro de Jackson en 1968 sobre la vida en las aulas, la investigación educativa, y, más específica la didáctica, se introdujo con fuerza en intentar analizar qué conocimiento posee el docente antes, durante y después de la acción educativa o en todo el proceso de la labor docente. Surgieron, en un primer momento (y, en nuestro país, con gran entusiasmo e intensidad), las investigaciones sobre lo que vino a llamarse el pensamiento del profesor (tan importante, en una época, que algunos osaron llamarlo paradigma), y, hasta nuestra época se ha continuado investigando en ese introducirse en los procesos internos del profesorado de diferentes formas epistemológicas y metodológicas. El pensamiento del profesor fue el origen, con todas sus variaciones: estudios sobre planificación, toma de decisiones, creencias, teorías implícitas y conocimiento práctico. Hasta hoy se continúa investigando (y creemos que siempre será objeto de estudio) sobre el conocimiento profesional o de oficio del docente con diversas características y perspectivas. Es un tópico de la investigación educativa ya consolidado y que ha aportado importante conocimiento educativo.

Menos desarrolladas han sido en la investigación educativa las corrientes de investigación centradas en el estudio de las concepciones de los alumnos y su proceso de construcción del conocimiento, quizá porque al acercarse al aprendizaje era un objeto de estudio más propio de la investigación psicológica y no en lo estrictamente didáctico. Pero la introducción con fuerza en los contextos escolares de la psicología de la enseñanza, acercándose a las fronteras de la cuestión didáctica, (y también al contrario) y la creciente ascensión metodológica de la investigación asumida por las didácticas específicas, ha hecho crecer y empezar a despuntar esta corriente de indagación y darle la importancia que se merece en las investigaciones educativas.

El texto que reseñamos es un libro de síntesis de estos dos amplios tópicos de investigación. Está divido en cinco capítulos: el primero se introduce en la investigación didáctica y en los diversos enfoques para estudiar la realidad escolar; en el segundo, analiza y sintetiza, de una manera exhaustiva, la investigación sobre el pensamiento docente y el conocimiento profesional del profesorado; en el tercer capítulo, ahonda en el conocimiento y creencias del profesorado en relación con su práctica profesional; en el cuarto, profundiza en el conocimiento de las concepciones del alumnado, con una interesante aportación sobre la alternativa del «constructivismo didáctico» como proceso para «construir, o reconstruir, significativa y relevantemente el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que deben constituir el currículum escolar». Al final del texto, en el capítulo

quinto y último, se realiza una articulación entre las dos partes, o sea, cómo el conocimiento docente se relaciona con el pensamiento del alumnado.

Destacamos ese último capítulo porque el autor enmarcándose en los principios y desarrollos didácticos del proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) dentro del grupo de trabajo GIE (Grupo de investigación en la Escuela) realiza una presentación de trabajos de investigación (a destacar el estudio de casos mediante la investigación-acción dentro del marco del proyecto IRES) sobre el conocimiento y creencias del profesorado respecto a los estudiantes en su aprendizaje en el aula, para concluir sobre la pertinencia de considerar el tratamiento didáctico de las concepciones de los estudiantes como un potente ámbito de estudio y de desarrollo profesional del profesorado en los centros educativos.

Pero el texto no únicamente hace la descripción de las diversas tendencias investigadoras sino que realiza un excelente repaso crítico de ellas y, en el último capítulo anteriormente mencionado, propone una aproximación a una estrategia de enseñanza constructivista para provocar un cambio profesional del profesorado respecto al aprendizaje.

También, es de destacar que en el repaso que realiza el autor de las concepciones del profesorado y alumnado no únicamente utilice, como referencia, a autores anglosajones, tan usual hoy día, sino que utilice también autores e investigaciones de nuestro contexto. Es de agradecer tales referencias en una bibliografía investigadora tan colonizada intelectualmente por autores extranjeros.

El texto, aunque académico y orientado a una revisión científica de la investigación didáctica, no sólo es útil para el estudioso de la enseñanza, sino también para el profesorado que trabaja en el aula no universitaria ya que le va a permitir reflexionar sobre lo que pasa en el aula, en su pensamiento, en sus alumnos y en la práctica educativa. En fin, como dice el título, es útil para ver cómo se puede centrar una enseñanza en el aprendizaje.

Francisco Imbernón

ELLIS JULIE y WILLINSKY JOHN (ed.), (1999): *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid, Narcea, 254 pp. ISBN: 84-277-1271-5.

El tema del estudio de las mujeres se está repitiendo últimamente en la sociedad del reconocimiento de los derechos humanos, en la que la igualdad comienza a ser sinónimo de acceso a la ciudadanía plena.

Se ha introducido, así, en nuestra historia reciente, la cuestión de género, planteándose con cierta agudeza en algunos contextos; pero si este punto lo unimos a la superdotación, el tema toca el ámbito social de la psicología, de la educación y de la sociedad en general.

En esta línea, se sitúa el libro de Julie Ellis y John Willinsky, «Niñas, mujeres y superdotación» donde diecinueve personas investigadoras, pensadoras, educadoras y especialistas de diversas universidades tratan de desmontar estereotipos sociales ligados al género.

El tema se aborda desde la desatención al talento de las mujeres dotadas de una inteligencia superior, por lo que el objetivo del libro consiste en hacer frente a la negación del problema entre los educadores.

Julie Ellis y John Willinsky son las personas idóneas para realizar esta obra de recopilación. Ambas proceden de la universidad, investigan en campos similares, debaten en los mismos foros y sostie-

nen idénticos postulados respecto de la mujer.

La convergencia de dos asuntos de máxima controversia actualmente, género y superdotación, coloca a los psicopedagogos en un escenario poco común, el de una reflexión sobre el tema de la mujer muy inteligente y su escasa atención social.

En 1987, la Universidad de Lethbridge iniciaba un Simposio Internacional sobre «Mujeres superdotadas», espacio abierto donde se discutieron investigaciones, se aportaron experiencias y se hicieron propuestas singulares y novedosas. La recopilación de estos trabajos ha dado lugar a la obra que se comenta.

El libro consta de cinco apartados diferenciados por un estilo propio, donde, cada una de las colaboradoras aborda la cuestión desde una perspectiva diferente, e interpela a la sociedad.

El primero trata cuestiones teóricas apelando a la historia, ofrece algunas ideas sobre qué es y el modo de concebir la superdotación, todo esto con diversos puntos de vista, retrotrayéndonos a principios del s.XX.

El retrato del esfuerzo de una mujer, Leta, para superar prejuicios, echa por tierra el error de la eminencia exclusiva de los hombres en todos los campos del saber. Leta crea las primeras oportunidades que permitirán reconocer los talentos de las mujeres eminentes.. .

Desde el segundo al cuarto apartado, se presenta de lleno la superdotación y el género: dificultades y problemas de carácter psicoeducativo, del trabajo con estas personas, barreras sociales interpuestas, intervenciones pedagógicas, características y necesidades del desarrollo profesional de las mujeres superdotadas y el derecho a una atención especial por parte de los orientadores y profesionales de la educación.

El desequilibrio entre niños y niñas para cubrir los programas especiales destinados a escolares muy dotados, interpela a las promotoras de este estudio que investigan y constatan la manipulación y los estereotipos incrustados en las mismas pruebas de selección. Los factores, que actúan en contra de una representación equitativa de ambos sexos en los programas para las estudiantes superdotadas, son sutiles y acumulativos.

Los perfiles de nueve mujeres eminentes en distintas ramas de las ciencias, pueden servir como introducción a algunos de los descubrimientos fundamentales del trabajo y a futuras investigaciones.

En la última parte, se presenta el desarrollo de una mesa redonda en debate abierto sobre los puntos más controvertidos de la cuestión, poniendo de manifiesto la complejidad del tema: urgencia de invertir recursos para realizar programas educativos de este tipo, la escasa sensibilidad social en el tema del género y, la multitud y sutileza de los estereotipos.

Cierra, esta quinta parte, una serie de interesantes sugerencias sobre posibles investigaciones y programas de orientación destinados a las estudiantes superdotadas.

En síntesis, el estudio aporta a la sociedad, en general, y a la educación, en particular, unos cuantos valores importantes: en primer lugar, una visión global y nueva de la cuestión sobre el género y superdotación, desde la realidad vivida y desde el estudio y la investigación. La práctica y el excelente conocimiento de este campo, por parte de las exponentes, confiere a la obra rigor científico e interés y se convierte en un referente obligado para los estudiosos del tema.

El enfoque del libro se situa en una óptica firme a favor de la equidad del género del colectivo superdotado. Proporciona un contenido que puede hacer avanzar la teoría y la práctica educativa.

En esta obra «se abren vías para orientar y ofrecer modelos para que las mujeres se atrevan a desarrollarse ellas mismas por sus propias capacidades».

Angela del Valle López

SUTHERLAN EDWIN H. *El Delito de Cuello Blanco.* Edición y prólogo de F. Álvarez-Uría, traducción de Rosa del Olmo, Madrid, La Piqueta, Serie Genealogía del Poder, 31. Madrid, 1999. 338 páginas. ISBN: 84-7731-332-6.

¿LA EMPRESA EDUCATIVA O SERVICIO PÚBLICO?

Con *El delito de cuello blanco,* publicado por primera vez en 1949, E.H. Sutherland contribuye quizá como ningún otro investigador de la nueva escuela de Chicago a reclamar una sociología comprometida por medio del análisis de los métodos del crimen organizado de setenta de las más grandes corporaciones productoras mineras y comerciales de los Estados Unidos en las primeras décadas del siglo. Los análisis de numerosas estadísticas oficiales junto con las grandes innovaciones conceptuales conducen, en este meticuloso estudio etnográfico, a identificar los procedimientos de aplicación diferencial de la ley de las grandes corporaciones escrutadas, así como a desenmascarar los procesos que confieren impunidad a sus actividades delictivas de «cuello blanco».

Al igual que gran parte de la sociología estadounidense, el trabajo de Sutherland adopta un método inductivo, típico del paradigma de investigación de las ciencias naturales para abordar las problemáticas sociales, sin por ello dejar de lado las cuestiones éticas. Los legados más significativos de Sutherland se cifran, al amparo de los estudios sociológicos de C.H. Henderson, sobre las instituciones penales y la delincuencia juvenil, inclinado hacia un reformismo social filantrópico, y sobre la avezada mirada de T. Veblen, quien en el marco de la economía política, equipara al hombre de las altas finanzas con el criminal o el ladrón profesional. Así lo narra Álvarez-Uría en el magistral prólogo de esta reedición, desempolvando uno de los trabajos sociológicos más destacables de la conducta delictiva del sector comercial e industrial, ampliado ahora, con dos textos inéditos. El prólogo realiza una soberbia puesta en escena de la obra de Sutherland en el contexto de la sociología europea y norteamericana en las primeras décadas del siglo, orquestando un complejo y cambiante escenario socioeconómico en el que se trama un estilo narrativo propio de los clásicos de la novela negra. Sus intrigantes crónicas y métodos de investigación sobre los que estos autores construyen sus producciones literarias pasarían a ampliar, posteriormente, los repertorios metodológicos de la sociología de corte cualitativa.

Pero volviendo al estudio específico del delito de «cuello blanco», si las teorías de la sociología de la desviación estaban centradas en el delito común personificado (en su mayoría el delito juvenil), Sutherland pone en el centro del análisis el delito colectivo de las corporaciones, sus rituales y reincidencias, *desplazando el crimen del callejón para introducirlo en los consejos de administración.* Así pues, el estudio de Sutherland contribuye a descriminalizar la pobreza y «desclasar» el crimen, identificando los *factores que siendo comunes a los delitos de los ricos y de los pobres, son más significativos para una teoría general de la conducta delictiva, y denunciando la falacia en las teorías convencionales del delito, que lo consideran causado por la pobreza o por las patologías personales o sociales conectadas con la pobreza.*

Una de las contribuciones más destacables de este estudio es la explicación del delito *desde el punto de vista del proceso por el cual una persona es iniciada en el delito en vez de desde el punto de vista de la sociedad;* una sociedad que instruye sus propias explicaciones para, seguidamente,

de modo similar a los planteamientos foucaultianos sobre el carácter productivo de los ilegalismos, identificar el papel productivo y positivo de *las violaciones de las leyes antitrust por parte de las grandes corporaciones, en un momento de transición a un nuevo orden todavía por consolidarse de la libre competencia y la libre empresa.* Un giro conceptual que, desde la «teoría diferencial», sirve para contrarrestar los legados de las teorías de la degeneración, la herencia y el modelo individualizante médico-psiquiátrico, sustentadores de tipologías de la conducta delictiva abstraída de las cambiantes relaciones y estructuras económicas. La nueva perspectiva sobre el delito de «cuello blanco» de Sutherland mantiene que *las variaciones entre las corporaciones en las violaciones de la ley se deben principalmente a posiciones en la estructura económica.* De este modo, Sutherland desplaza, en definitiva, el análisis del delito común al delito de cuello blanco, del delito penal al delito civil, del delito individual al delito organizado, y en este movimiento, del análisis del delito al análisis de los cimientos delictivos sustentadores de los órdenes económicos y sociales de la sociedad industrial capitalista[1].

En el momento actual de mínimos sociales, de precarización del empleo y gestión de la diversidad, de grandes fusiones y liberalizaciones que premian falsos aumentos de libertades y desarrollos, de sucesivas reformas educativas que *presionan a la escuela pública a regirse por la ley de la oferta y la demanda, a basar su «calidad de enseñanza» en principios competitivos de carácter eminentemente formal propios de la enseñanza privada,* en semejante encrucijada, ¿qué vigencia tienen los estudios de Sutherland sobre los delitos de «cuello blanco» para reflexionar sobre la «escuela empresa», la empresa educativa[2]?

A la hora de abordar este tipo de cuestiones, resulta útil recordar el interés que los primeros investigadores de la escuela de Chicago mostraron por los asentamientos de las comunidades de imnigrantes según llegaban a las grandes ciudades en busca de mejores condiciones. La iglesia, la ley, la escuela y el sentido común de la moralidad tenían escasa influencia en estas denominadas «zonas de tránsito»[3]. Aunque la corrupción y la estrategia administrativa conspiraban para contener el crimen común y personalizado en este tipo de territorios segregados, estos espacios de socialización podían o no desembocar en delincuencia, podían perfectamente canalizarse hacia otras formas, incluyendo el deporte o, quizá más importante, desembocar en los pequeños negocios después de haber cumplido la función de «escuela empresa».

Si la criminalidad se erige en foco socializador para los futuros ciudadanos norteamericanos provenientes de las zonas de tránsito desde finales del siglo XIX, ¿sería lícito pensar que la empresa educativa actual, cuando educa para la competitividad, ha tomado en parte el relevo de esta función? ¿En qué medida las teorías de la «desorganización social» ganan vigencia en el contexto actual donde se establecen vinculaciones entre nuevos i/legalismos y las distintas formas de «gubernamentabilidad» y socialización?

Sutherland cuestiona el estudio de las zonas de tránsito a partir de las teorías de la «desorganización social», en la medida que estas visiones estaban supeditadas a darwinismos sociales, reforzadores de patologías

---

(1) Para una valiosa explicación de este tipo de desplazamientos, véase Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, *Sujetos frágiles.* Ensayos de sociología de la desviación. Madrid, Fondo de Cultura Económica, Paideia, México, 1989.

(2) J. Varela, «La escuela no tiene quien le escriba», en VV. AA *Neoliberalismo vs Democracia.* Madrid, La Piqueta, 1998, p. 99. Retomo el término «escuela empresa» de los análisis de J. Varela y F. Álvarez-Uría, *La arqueología de la escuela,* Madrid, La Piqueta, 1991.

(3) D.M. Downes y P.E. Rock, *Understanding Deviance,* tercera edición, Oxford University Press. 1998.

sociales y de desviaciones vinculadas a las esferas sociales menos privilegiadas, ¿qué innovaciones metodológicas y teóricas priman actualmente para reflexionar distintamente sobre el nuevo contingente formado por los expertos y técnicos, las autoridades y los profesionales de la educación, así, como las familias que facilitan la institucionalización de los discursos y prácticas que identifican a la educación con la empresa?

Si Sutherland levantase la mirada sociológica sobre nuestros sistemas y tendencias educativas, percibiría un regreso a la lógica de la desorganización social, al darwinismo implícito que va gestándose en nuestro Estado desde los años ochenta, animado por la batuta neoliberal, empezando con la reforma educativa de la LODE que legalizó la financiación de la enseñanza privada con la UCD y continuada por la LOGSE bajo el mandato del gobierno socialista[4]. En este sentido, trabajos como los de Sutherland permiten seguir pensando sobre el modo de *reequilibrar el mercado con los criterios de justicia distributiva ya asumidos por el Estado* social, una tarea que pasa, igualmente, según Fernández Enguita, por desmitificar lo público, por desmontar el neocorporativismo escondido tras la defensa de lo público[5] .

Una de las conclusiones del estudio de la conducta delictiva de «cuello blanco», para Sutherland, pasa por restablecer la confianza en la administración y los servicios públicos, por una organización popular que invite a que el «público» se organice contra este tipo de delitos, en la medida en que éstos minan la confianza de los ciudadanos en el estado de derecho. Como plantea Sutherland, la administración política *tiene escasa fuerza para detener esta conducta, a menos que esté apoyada por un público que tenga la intención de que la ley se cumpla... Los delitos de «cuello blanco» continúan debido a esta falta de organización por parte del público.*

Lejos de subordinar el sistema educativo a las demandas que formula el mercado de trabajo, y lejos de recurrir a un marco normativo y jurídico diezmado de derechos elementales, aquellas posiciones de Sutherland se hacen eco y se actualizan con otras que reivindican la movilización de la opinión pública, el escándalo como una llamada a la organización y la insumisión, *ya que hay motivos para intervenir políticamente desde abajo*[6]. No obstante, optar por este tipo de planteamientos e intervenciones no supone abandonar explicaciones que ubiquen las dinámicas de la industria y el comercio, al igual que las dinámicas de la empresa educativa, en contextos más amplios que el meramente jurídico o educativo. De acuerdo con estos planteamientos, la tendencia a que los expertos y autoridades educativas devengan cada vez más en gestores no sólo de discursos psicopedagógicos, sino de «adaptaciones» curriculares decretadas por las exigencias laborales, habría que entenderla, u objetivarla, en relación a discursos y dinámicas más amplias. Así lo ratifican las declaraciones del señor José Mª Amusategui, copresidente del Banco Santander CentralHispano, quien además de ser jurista (abogado del Estado), ha sido el protagonista de muchas de las grandes fusiones acaecidas recientemente en nuestra economía. Para el señor Amusategui, da lo mismo si un gobierno es de izquierdas o de derechas, lo único que importa es que sean *óptimos gestores* [con] *una manera de dirigir distinta, más compleja, mucho menos jerarquizada, donde se puedan tener*

---

(4) J. Varela, *op. cit.*

(5) Mariano Fernández Enguita, «Neoliberalismo, neocorporativismo y educación», en VV.AA, *Neoliberalismo vs Democracia*. Madrid, La Piqueta, p. 173.

(6) Francisco Fernández Buey, «La política como ética de lo colectivo», en VV. AA, *Neoliberalismo vs Democracia*. Madrid, La Piqueta. 1998, p. 36.

realmente lo que se llaman equipos multifuncionales globales.[7]

En la antesala del desarrollo y promoción de estas lógicas de gestión que se topan con la formación de nuevas fundaciones universitarias, franquicias de educación superior, se relega el interés público a un segundo plano y se reestructura la docencia pública para hacerla más ajustable al mercado de la oferta y la demanda. Así pues, se pretende, consciente o inconscientemente, que la universidad pública se asemeje a nuevas zonas de tránsito, donde se promueven órdenes sociales que requieren de cátedras vaciadas de dedicación docente, pioneras en el desarrollo y promoción de la nueva empresa educativa en nuestro país y, a su vez, complementadas con carreras de asesoría, de trasvases de conocimientos e investigaciones al servicio del mejor postor. En fin, bienes y conocimientos públicos puestos al servicio de la política de gestión; por ejemplo, de sociólogos y politólogos profesionales cuyos trabajos, al margen de la academia, están protegidos por la impunidad que les concede el poder político, la endogamia y la desidia institucionalizada de la mayoría de nuestras universidades públicas, donde el miedo y el currículo individual es lo único que circula libremente[8].

El aparato universitario, al igual que las corporaciones del sector comercial e industrial analizadas por Sutherland, no disimula en su conducta a la hora de prodigarse en investiduras y agasajos institucionales. Un ejemplo de ello es la investidura de Mario Conde como Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Complutense de Madrid, tirano para unos pero también héroe para otras muchas de nuestras autoridades académicas que se peleaban por una invitación al acto, al menos irregular de nuestra universidad. Por otra parte, en otro acto de investidura de la nueva promoción de doctores, uno de nuestros Ilustrísimos Rectores se atrevió, impunemente, a afirmar en su discurso de apertura al acto que las pancartas, los pitidos y los ripios de un colectivo de personal contratado docente (que en algunas de nuestras universidades públicas supera el 40%) que se encontraba manifestándose en las afueras del recinto, era en apoyo a su reciente plan de promoción y estabilización.

Este tipo de trabajo proporciona claves de inestimable valor para aquellas personas interesadas en establecer correspondencias entre las tendencias actuales de los sistemas educativos que, como en el caso del de nuestro país, están subsidiados por una severa política de coherencia y ajuste a las demandas laborales. Y entendemos como delito de «cuello blanco» las apropiaciones indebidas por parte de algunos grupos de presión y poderes fácticos del capital educativo público. El mejor antídoto contra la institucionalización de estas apropiaciones sigue estando, como diría Sutherland, en la capacidad de organización del público y de los profesionales comprometidos con una enseñanza de calidad y una transmisión solidaria de conocimientos.

Ángel J. Gordo López

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (eds.) (1999) *Lecturas para educación intercultural,* Trotta, Madrid (páginas: 231), ISBN: 84-8164-343-2.

Al menos sobre el papel, nuestra sensibilidad europea ha condicionado una apreciable preferencia por el término «intercultural»,

(7) Ponencia de José Mª Amusategui, «El fenómeno de la globalización económica y su impacto en las firmas/empresas/economías locales» presentada en el certamen organizado por *The Economist,* 10 de abril 2000 (versión transeripta).

(8) Las Revistas *Archipiélago,* 38 (otoño 1999), *El Viejo Topo,* 133 (Octubre 1999) han publicado recientemente dossiers críticos sobre la Universidad española.

otorgando prestancia cognitiva a un sufijo que marca distancias epistemológicas, por no hablar de la teoría de la acción que se supone, si se le contrasta con el más anglo-americano de «multicultural», que hace las simples veces de descriptor social. Digámoslo claro: el multiculturalismo refiere lo que hay, sin más, pero el interculturalismo lo tiene más crudo a juzgar por la crítica derivación de su apuesta semántica: nada más y nada menos que apela a lo que debería haber: diálogo propositivo, intercomunicación y, al final -congruencia obliga- fusión integradora sin aniquilación identitaria.

Con este exordio, socorrido para la ocasión de este comentario, no pretendo otra cosa que dar rienda suelta a una perspectiva sintética sobre las dos grandes formas de abordar, sociopolíticamente hablando, el tópico del multi/interculturalismo. Con este ensamblaje terminológico, acabamos por referir, casi siempre, una distinción implícita pero con gran calado en el ámbito de las llamadas «soft sciences»: pragmatismo vs. constructivismo social, que también sería explicable como la descripción de la sociedad abierta, racionalmente basada en los buenos augurios de la libertad y la tolerancia, frente (pero de no de modo opuesto) a la sociedad comprometida, racionalmente pensada desde la acción comunicativa y el reconocimiento del otro, culturalmente diferente, en un marco social más equitativo y solidario.

En cualquier caso, e independientemente de sus mútliples aristas conceptuales, estamos ante un tema que está contribuyendo, tal vez por su mediática asociación con las minorías y la inmigración, a hacer pedagogía política en la atribulada sociedad donde vivimos. Por supuesto, con signo dispar según la filosofía de fondo de cada corriente o tendencia de análisis (donde tampoco faltan los que comen a dos carrillos: si por la mañana es salmo bondadoso, por la tarde es diatriba acerca de las flaquezas arrastradas por una facilona y canónica aquiescencia multicultural). En eso de la pedagogía política, simplemente, deseo llamar la atención sobre las ventajas de que esta jerga ande en boca de todos, y más si influyen o crean opinión pues, al final, a modo de colofón instrumental, la educación multi/intercultural acaba mentándose como vía de encuentro, mejora social, de rearme cívico-moral, de progreso individual y colectivo, de razón dialógica, en definitiva, cuando lo que aún tenemos en lontananza es la inteligente transformación de los «problemas» (diferencias culturales, flujos inmigratorios, integración política europea,..) en oportunidades de mejor conocimiento mútuo y mayor calidad de vida para todos.

La dificultad estriba, no tanto en la presentación de esta lógica discursiva en el terreno educativo, que aunque, con lentitud, se va produciendo, sino en otras esferas públicas de la sociedad civil, particularmente, aquellas más ligadas al mundo del trabajo y de la comunidad local (donde se siguen localizando agudos focos de tensión convivencial cuando se da la presencia de inmigrantes pobres). Con la paradoja mayúscula de tener que recordar derechos elementales de las personas en tierra que cuentan entre sus hijos a miles y miles de emigrantes (por lo tanto, inmigrantes allá donde estén) desparramados por el mundo entero. No basta, pues, con la escuela, aunque sea en ella donde tenemos que frenar unos y otros desmanes etnocentristas a base de estrategias de auténtica educación para la democracia.

Se precisa el concurso y la implicación a fondo (algo empieza a notarse como antes insinuábamos) de los medios de comunicación, sobre todo, pensando en las altas correlaciones entre impacto de estos medios (televisión, radio, prensa,...) y el cambio actitudinal en las gentes. Por su parte, las nuevas tecnologías y el mundo de Internet están dejando sentir sus efectos, no siempre positivos, en cuanto instrumento comprensivamente facilitador del significado y alcance que tiene la diversidad cultural a pequeña y gran escala.

Son muchas cuestiones, algunas conectando transversalmente el análisis de la realidad, las que resultan de aquí, retrospectiva y prospectivamente hablando. Por ello se precisan estudiosos que las ordenen y las relacionen para, entre otras cosas, desvelar su potencia heurística. Es el caso de los autores de este volumen, creadores del Laboratorio de Estudios Interculturales en la Universidad de Granada, impulsores del diseño y realización de buenos proyectos en este campo, animadores de un debate intelectual, a veces convertido por algunos de sus autores en arrogante descalificación gremial, que ha terminado con la recomendación de cordura y el natural acercamiento entre antropólogos y pedagogos, al menos de los que estamos realmente interesados y comprometidos con la investigación acerca del interculturalismo. Como así ha ocurrido en un Seminario sobre Antropología de la Educación celebrado en la Universidad de Valencia a finales de mayo.

Refiriéndome a la epidermis de la obra, tal vez la sustitución de una preposición «de», mejor situada a priori, por otra «para» (léase el título del volumen) no tenga mayor importancia, pero, también, puede que la tenga en este caso a juzgar por lo que sería esperable por aquello de la tradición heredada. Decir lecturas para educación intercultural denota una intención, que lógicamente interpreta el que escribe, incluso más allá de que hubiera existido, la de apoyar en el plano estrictamente académico (universitario) alguna necesidad, bien percibida por cierto, de contar con ensayos reunidos que faciliten un consumo discente en el marco de los loables objetivos con los que justificamos nuestras mejores ansias programáticas. Y más si la materia en que terciamos aparece curricularmente sancionada y dispuesta con el rótulo de «educación intercultural».

Lo que no se les puede negar es sentido de la oportunidad ya que el volumen no sólo patentiza la lógica de una secuencia en el abordaje del tema sino que pone de manifiesto la bondad pedagógica de realizar análisis sintéticos en parcelas estratégicas, como ésta lo es, del discurso y de la acción educativa en nuestro tiempo.

El recorrido capitular está bien trazado pues parte de la incursión más genérica y termina en la más tangible implicación curricular y textual, residenciada, suponemos que por proximidad, en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Y si cinco son las entregas del tomo, cinco son, también, los nombres propios que los acompañan, si bien son los editores, Profesores F. J. García Castaño y A. Granados Martínez, los únicos que coinciden en los trabajos presentados.

Abre esa relación de capítulos una completa reflexión sobre la construcción de la diferencia, que no evita la lectura epistemológica en el proceso de diferenciación ni un excurso sobre la naturaleza humana, que desemboca en el ámbito de lo político, territorio escurridizo pero idóneo para la conciencia de contradicción en el tratamiento de la diferencia. Seguidamente, lo que se recupera es un artículo del noventa y tres sobre la educación multicultural y el concepto de cultura, cuyo contenido más jugoso es el repaso a los modelos y el legítimo énfasis en un modelo («con una visión holística») desde la antropología de la educación.

De particular enjundia contextual es el tercero de los capítulos pues, no en vano, la reflexión primera es para el caso español, con su historia y la promoción investigadora sobre interculturalidad y educación que han apoyado organismos diversos. Avanza con el examen crítico de las experiencias y propuestas interculturales, cuyo interés radica en la «sospecha» de que algunas de ellas puedan estar perjudicando, en la práctica, un verdadero reconocimiento de la diversidad cultural. Y termina analizando ciertos programas de lengua y cultura de origen (portuguesa, marroquí) que se desarrollan en nuestro país.

Con el auge de los flujos (in)migratorios, ha rebrotado una violencia de tintes xenófobos que ha incidido en la firme re-

cuperación del racismo como objeto de estudio (estamos en el capítulo cuarto), aquí centrado en la síntesis de una investigación que trataba de conocer en qué medida las opiniones y conocimientos que los profesionales de la educación tienen de la diversidad cultural condicionan los discursos y prácticas discriminatorias que se producen en la educación. Vale la pena su lectura como inequívoco índice de lo que queda por hacer.

Al igual que cuando, en el capítulo de cierre, se trata el racialismo en el curriculum y en los libros de texto de educación primaria, tomando, como base de observación, a las tierras andaluzas. Destaca una mirada intercultural a ese «nuevo» curriculum que data del emblemático año noventa y dos y el análisis de treinta libros diferentes correspondientes a los cinco primeros cursos de educación primaria. Tal estudio pivotó sobre el área de conocimiento del medio natural, social y cultural. La constatación de diversos estereotipos en los materiales estudiados anima propuestas y nuevas perspectivas a fin de desenmascarar trampas ideológicas.

Los cinco trabajos recopilados fueron presentados en distintos foros antes de su agrupación en este libro que, pese a su valor documental, proyecta un cierto egocentrismo intelectual, negativo apunte siempre evitable con sólo añadir, a modo de piezas salteadas, alguna que otra aportación ajena a la autoría de los auto-compiladores. Lo decimos para señalar un aspecto que hubiera proporcionado beneficios cognitivos sin detraer interés y sentido global.

Lo que nos gustaría es incitar a la construcción de un gran volumen recopilatorio, haciendo justicia a las muchas contribuciones pergeñadas desde este sur europeo al ancho campo de la educación intercultural. Y si el campo es para quien lo trabaja, todos los que lo hacemos (con mejor o peor suerte) hemos de ser algo modestos para seguir aprendiendo y compartiendo sus frutos en una sociedad civil que ha de impulsar la tolerancia y trabajar por la justicia.

Miguel A. Santos Rego

ALTARREJOS, FRANCISCO, *Dimensión ética de la educación*, Pamplona, Eunsa, 1999. ISBN: 84-313-1680-2.

El profesor Altarejos, catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad de Navarra, publicó en 1983 *Educación y felicidad,* libro en el que se refería a la disociación entre ética y técnica, y a la necesidad de suturar esa ruptura mediante la reivindicación de la ética en la configuración de la educación. Desde aquel momento, ha publicado en diversas revistas especializadas una serie de artículos y estudios que ahora recoge a modo de recopilación en esta nueva entrega, que ha completado con algún trabajo inédito. Se trata, por tanto, de una obra que se ha ido gestando paulatinamente durante unos quince años de madura reflexión y que conviene situar adecuadamente en medio de la gran cantidad de novedades bibliográficas que abordan la cuestión de la educación moral en estos tiempos finiseculares. En cualquier caso, es claro que Altarejos distingue entre la dimensión ética de la educación y la educación moral que, por lo general, se reduce a un simple catálogo de técnicas que responden a la lógica sociológica y psicológica. Además, para nuestro autor, es comprensible el prestigio excesivo de los medios técnicos para las realizaciones educativas ya que se trata simplemente de una manifestación más de la pasión tecnológica del racionalismo ilustrado.

Frente a la satisfacción de los inventores y propagadores de los medios técnico-educativos, Altarejos señala que la ética no

es sólo, ni principalmente, un repertorio codificado de reglas y normas para orientar la conducta, sino ante todo, un saber esencial de la naturaleza humana. De ahí, su oposición sistemática a la axiología pedagógica (defendida desde Scheler por muchos educadores), habida cuenta que la ética no es un conjunto de valores ideales que rige el comportamiento individual sino un aspecto real de la acción personal. Además, la axiología no puede explicar la acción moral en una situación de negatividad afectiva, como puede ser el sufrimiento.

Conviene clarificar de entrada el ethos educativo para poder regular, posteriormente, la *praxis* pedagógica a fin de estipular los protocolos instructivos que den sentido a la técnica y que determinen su uso, a la vez que prevengan su abuso. No hay duda que para Altarejos la *dimensión ética de la educación* constituye un tema prioritario y previo a cualquier otra consideración pedagógica porque, antes de proceder a cualquier acción, se debe afrontar la realidad humana desde la perspectiva teleológica: la actuación humana sólo se hace inteligible cuando se conoce su *para qué,* su finalidad. En esta dirección, se constata que tanto el formalismo como el materialismo ético eluden su fundamentación teleológica.

El libro consta de once capítulos que, a nuestro entender, pueden organizarse en dos grandes núcleos. En la primera parte (del capítulo primero al sexto), se aborda la educación desde la perspectiva ética, fijando la atención en una serie de temas específicos que giran en torno a la naturaleza de la actuación educativa (información y comunicación, dimensión simbólica del acto educativo, educación y voluntad, enseñanza y formación, etc.). A partir del capítulo séptimo, se plantea, de manera casi monográfica, el tema de la educación moral optando el autor por una ética de la virtud que choca, abiertamente, tanto con la filosofía de los valores como con los formalismos derivados de las soluciones discursivas y dialógicas tan en boga actualmente. El undécimo y último capítulo -de filiación inequívocamente tomista-, está dedicado íntegramente a la esencial dimensión educativa de la familia.

Ante la riqueza de planteamientos y sugerencias, bueno es que reparemos en algunos de los aspectos más significativos de este libro que se mueve –como es lógico y notorio– dentro de las coordenadas de la filosofía aristotélica, según la cual la vida es principalmente *praxis* y no *poiesis*, lo cual significa que lo importante y capital es una vida en la que la acción moral debe conformar la producción técnica. La *praxis* posibilita y sostiene a la *poiesis*, pero no a la inversa. Así pues, la educación, entendida como la permanencia deseable de las modificaciones perfectivas, sólo es posible si la actividad educativa se califica como *praxis* moral más que como *poiesis* técnica.

Según Altarejos, la deshumanización actual se deriva de la disociación entre ética y técnica, es decir, del divorcio entre el saber hacer propiamente humano –la *teckné*– y la fuente originaria que debe presidir todos los actos humanos –*el ethos*–. Si la técnica resulta ingobernable se debe al vacío ético con que se utilizan los recursos técnicos que atienden preferentemente al criterio de eficacia, quebrándose así la dependencia de la técnica con relación a la ética, o lo que es lo mismo, la subordinación de la eficacia a la libertad ya que el poder ser desde uno mismo es la entraña de toda actuación ética. Más que la expresión «educación para la libertad», conviene utilizar la de «educación en la libertad», que entiende la formación como un proceso positivo de autoperfeccionamiento. Educar en libertad supone propiciar la actuación libre en todo momento y con respeto a cualquier objeto. Pero la modernidad introdujo el principio de la utilidad que, a la larga, ha propiciado el dominio de la naturaleza y la hegemonía del pragmatismo. Para Altarejos, no se trata de la vieja discusión sobre el mayor valor de las ciencias o

de las humanidades, ya que si ambas se avalaran por un posible rendimiento, difícilmente serán educativas en cualquier caso y situación.

Se considera, comúnmente, que a mayor información, habrá mayor comunicación; y también, que a mejores canales de transmisión de la información, mejor comunicación. Sin embargo, la experiencia no parece confirmar tales planteamientos. De ahí que la educación, bajo el impulso de la información, se haya deteriorado en beneficio de una cosificación deshumanizadora. Para evitar esta tendencia, hay que procurar que la información sea realmente comunicación, es decir, comunicación objetiva abierta a la comunicación subjetiva porque la subjetividad es el elemento decisivo para distinguir la comunicación educativa de la simple comunicación informativa. Bajo la influencia del profesor Emilio Redondo –de quien recientemente se ha reeditado su conocida obra *Educación y comunicación*–, Altarejos insiste en el hecho de que la educación –entendida como la ayuda a la mejora y perfectibilidad de lo natural del hombre– no se resuelve sólo en la enseñanza, es decir, a través de la mera acumulación de información objetiva. Se precisa de algo más, de una adecuada orientación, esto es, de una comunicación que dé paso a la personalización intersubjetiva. Así, desde la perspectiva de la comunicación, la enseñanza encuentra su sentido en esta apertura a la orientación. La comunicación objetiva de un saber es condición de posibilidad para la presencia de dos subjetividades –educador y educando– que entablan una comunicación subjetiva. En la enseñanza el lema director es hay que hacer, mientras que en la orientación la fórmula es hay que mejorar. En la enseñanza sólo hay palabras, información, pero esta situación ha de completarse con la comunicación subjetiva, o lo que es lo mismo, la plena comunicación.

En esta dirección, Altarejos reclama la importancia del símbolo en orden a la entronización metafísica de la subjetividad humana. La simbolización se realiza en un sujeto y desde un sujeto, y ello conlleva que dicha subjetividad sea el núcleo originario de donación de sentido a lo simbolizado. Las cosas reales mantienen un sentido propio en el conocimiento; pero, en cuanto que *re-conocidas*, adquieren un nuevo sentido—un sentido simbólico— que es otorgado por la subjetividad. El reconocimiento de la realidad que constituye al símbolo es, ante todo, reconocimiento de sí mismo y, además, es entrega de sí mismo a lo reconocido; entrega que es el sentido activo de la acogida íntima. De manera que la subjetividad no se reconoce como la subjetividad sin más, sino como transcendentalidad esencial. Interesa la ciencia porque interesa la realidad, pero hay que añadir que interesa la realidad humana porque el propio perfeccionamiento, la propia transcendencia, es lo que más interesa. De ahí la clarificación entre significación conceptual –el vehículo del conocimiento que al posibilitar el distanciamiento objetivo impide el paso al reconocimiento, especialmente en su esencial aspecto de autorreconocimiento— y la significación simbólica que es la dimensión más originaria del acto educativo ya que exige una simbología propia y, por ende, una *iniciación*. Saber educar no es sólo cuestión de la educación–, conocer una ciencia o varias– las ciencias sino de haberse iniciado en la simbología educativa. Conviene tener en cuenta que ambos aspectos –conceptual y simbólico– no están reñidos en la enseñanza. Lo que ocurre es que el auténtico aprender no es un resultado, ni un retener una serie de informaciones, sino algo muy diferente ya que exige el reconocimiento que se da en el símbolo, habida cuenta que en tal reconocimiento se da el autorreconocimiento y con él la implicación personal en lo reconocido, ya que la analogía simbólica remite al analogado principal, al sujeto en su orientación a la autotranscendencia.

Otra de las preocupaciones de Altarejos estriba en cicatrizar la separación que,

desde los tiempos de la sofística, se ha dado entre intelecto y voluntad, entre formación intelectual y formación moral. La pregunta es obvia: ¿Puede darse una educación que separe intelecto y voluntad?. La verdad es que para el Sócrates platónico no puede darse esta posibilidad que fue asumida por Calicles y otros sofistas y que ha tenido sus continuadores en la modernidad filosófica: Descartes y Hume, principalmente. Todos ellos, de una u otra forma, han contribuido a abrir un hiato entre ambas esferas. Mientras Descartes fija la evidencia en el plano intelectual y la provisionalidad en el campo moral, Hume desvincula la voluntad del intelecto de manera que todo queda al albur de las fuerzas emotivas e instintivas. Pero, al final de tal radical separación, sólo se atisba –ahí están Schopenhauer y Nietzsche- la nada, la pura nada terminal, el nihilismo total. Para Altarejos hay que volver a la unidad de intelecto y voluntad, formulada según la conocida sentencia aristotélica: «todos los hombres desean naturalmente saber». Se impone, por consiguiente, mantener y potenciar la unidad del intelecto y voluntad como condición esencial de la educación. Para ello, hay que suplantar la voluntad de dominio por la contemplación: contemplar es buscar la unión, pero respetando la alteridad y abriendo la posibilidad de la creencia. Creer –como definió San Agustín– es «pensar con asentimiento». Sólo quien contempla y cree, puede enseñar a contemplar y creer.

De conformidad con lo dicho, resulta lógico que Altarejos distinga, en la actuación educativa, entre enseñanza y formación. Para ello, y de forma previa, recupera la diferencia entre *actividad y acción,* es decir, entre la *poiesis* técnica y la *praxis* moral. Tanto más cuando la atención preferente hacia las actividades conlleva, hoy por hoy, que la ética decrezca en beneficio de las técnicas. Por eso, en educación conviene tener claro su carácter de actividad o de acción, ya que según sea el caso, se establecerá si el saber pedagógico es un saber técnico o un saber ético. Una educación entendida, sólo o preferentemente como actividad, pretenderá fundamentarse como saber técnico y se orientará por los resultados, por los rendimientos obtenidos. La solución para evitar la pérdida de la dimensión moral de la educación, se encuentra en el mismo hecho de que la educación es una relación de alteridad entre dos sujetos que implica la doble actuación de enseñar y aprender. La integración de estas dos actuaciones –actividad de enseñar y acción de aprender– caracteriza a la educación de manera que la actividad –el enseñar– se ha de subordinar a la acción –el aprender–. Debe realizarse una actividad regulada por un saber técnico, pero integrada en una acción regulada por un saber ético que fundamenta la actuación educativa. Por consiguiente, una enseñanza concebida como simple presentación de información, a modo de simple instrucción, no es formativa porque la formación exige la mejora o perfección humana: lo enseñado, no sólo posibilita la comprensión intelectual, sino también el acto de la voluntad. Por este camino, Altarejos insiste en la practicidad del saber educativo. Frente a la (desvalorización) y olvido de los saberes experienciales por parte de la modernidad, se reivindica un saber práctico o saber de la acción. Es conocido que la solución kantiana –la ciencia como algo a priori y universal– permite fundar un saber científico pero a costa de suprimir el valor fundante de la subjetividad individual que, en educación, como en el arte y la política, ocupa un lugar preferente. En último término, si se quiere perfeccionar el saber educativo, es necesaria la concurrencia del saber práctico y del saber teórico sobre la educación.

Como se observa, el punto nuclear del libro estriba en la reivindicación de la educación moral que en la actualidad se caracteriza por el valor de la *autenticidad,* es decir, por la demanda del respeto escrupuloso a la libertad individual del educando. En efecto, dentro de la diversidad de líneas

morales que ofrece el panorama actual, se detectan cuatro tendencias, descartada la orientación hedonista. La primera de ellas –y a la que se adhiere sin ambages el autor– presenta la virtud como elemento básico de la educación moral; la segunda, el deber (Kant); la tercera, el valor (o axiología pedagógica), y la cuarta, el diálogo. La ética de la virtud se remonta a Aristóteles y encuentra en W. Brezinka y a R.S. Peters a dos de sus principales defensores. Se funda –como es sabido– en una teleología de raíz metafísica: todo hombre aspira a la felicidad, siendo ésta la respuesta operativa de la naturaleza humana al mundo que la rodea. Habilidad racional, fuerza y hábito son así los tres caracteres contenidos en el concepto de virtud, especificados por la finalidad que los guía, y que conciernen a la educación. Así pues, una educación moral, según la virtud, se funda en un conocimiento adecuado de la finalidad. Ahora bien por lo general se rechaza la posibilidad de la finalidad ya que, a menudo y al abrigo del principio de la autenticidad, se sostiene que las razones de su realización atentan contra la autonomía de la razón. De ahí el éxito de otras tradiciones filosóficas, no tanto la del deber kantiano y la de la axiología de los valores (Scheler, Hartmann), como la de la ética discursiva, la ética de la acción comunicativa, o también, la del diálogo y consenso.

Detrás de las corrientes dominantes en la educación moral, Altajeros detecta la influencia de Rousseau y del individualismo de su naturalismo pedagógico. Tanto es así que la libertad está por encima de la felicidad que consiste, de este modo, en sufrir la menor cantidad posible de males: vivir intensamente la vida y manifestarla transparentemente. He aquí la aspiración de Rousseau al afirmar que la autenticidad comporta, desde la perspectiva moral, la total y plena autonomía con lo que se entroniza el principio de la sinceridad. Se ha pasado, pues, a un autocentrismo, nota característica del individualismo dominante. También, es claro que uno de los objetivos de Altarejos consiste en impugnar la influencia que la axiología ejerce en la pedagogía porque los valores no pueden ser captados por el conocimiento intelectual, sino a través de los sentimientos. Además, tal como hemos indicado más arriba, nuestro autor recurre al problema del sufrimiento para rechazar las pretensiones de la axiología y señalar, a su vez, la insuficiencia de la axiología ante el sufrimiento. Altarejos insiste en trasladar la educación moral de la ética de los valores a la formación de hábitos, es decir, a la ética de la virtud. Mientras el sufrimiento es un impedimento para la axiología, la ética de la virtud invita al esfuerzo y al sacrificio a través de la fortaleza y la templanza. La axiología adolece, por otra parte, de calado metafísico ya que cae en un idealismo de corte afectivo de suerte que el perfeccionamiento humano se convierte en una tarea de actualización de esencias con lo que la persona vuelve a la caverna platónica. No hay duda que para Altarejos los valores constituyen una amenaza para la educación porque al propiciar la potencia desiderativa favorecen la autonomía moral: al fin de cuentas, la axiología es descubierta y formulada por el sujeto. Aquí cobra sentido la expresión de Alejandro Llano, «si no todos somos kantianos, sí que somos todos postkantianos». De hecho, lo que sucede es que ha triunfado –more kantiano– la autonomía del sujeto, situación que obliga a la afirmación de los valores con lo cual se consuma el triunfo kantiano: la afirmación de los valores permite mantener el ideal de la autonomía moral.

Es hora de concluir y de reconocer públicamente los méritos de la obra que nos ocupa. Escrita de manera clara y concisa, sin excesos retóricos, Altarejos defiende contra viento y marea una ética educativa que –fiel a la tradición aristotélico-tomista– e inscribe en el aspecto real de la acción humana. Desde la estricta posición de la ética de la virtud, no queda opción alguna para la filosofía de los valores ni, en conse-

cuencia, para una pedagogía axiológica. Al margen de otras posibles consideraciones, nadie puede dudar que el libro del profesor Altarejos es una obra necesaria que se inscribe en la tradición de una filosofía perenne, según la cual, la realidad de las conductas humanas debe abordarse desde la perspectiva teleológica.

Conrad Vilanou

SANTIAGO BOLAÑOS, Mª. F.: El tiempo de las lluvias, ISBN: 84-930058-27.Ourense, Ediciones Linteo, 1999.

¿Se puede «contar» la Historia? De hecho esta novela de Mª Fernanda Santiago Bolaños nos propone un modo específico de hacerlo. Pero su fórmula narrativa no es lo que parece sino que se esconde tras resonancias que juegan a despistamos con evocaciones que inconscientemente intentamos reconocer o clasificar: «es una epopeya»; «recuerda a tal o cual autor»; «es una cosmogénesis»... Ni que decir tiene que de todo ello hay en *El tiempo de las lluvias,* pero lo más innovador, lo que sitúa esta obra en la línea de las más actuales inquietudes de nuestra época es su denodado esfuerzo por la *escucha,* por *dar la palabra,* por *armonizar las voces,* incluso de los distantes y ausentes que «hablan» en sus cartas. Novela sinfónica, pues, donde se permite el habla y se escuchan las voces que van formando, en su pausado discurrir, un bello coro.

La autora logra poner en práctica lo que Casandra, el personaje de la novela del mismo título de Christa Wolf, pide para los hombres y las mujeres de su tiempo, que es también el nuestro y que en definitiva alude a cualquier época:

«Clitemnestra, enciérrame, eternamente, en tu mazmorra más oscura. Dame apenas para vivir. Pero, te lo imploro: envíame a un escriba o, mejor aún, a una joven esclava de aguda memoria y voz sonora. Ordena que repita a mi hija lo que escuche de mí. Y que ella lo haga a su vez a su hija, y así sucesivamente. De forma que, junto a la corriente de cantares de gesta, ese riachuelo diminuto, fatigosamente, pueda llegar también a los hombres lejanos, quizá más felices, que un día vivirán» (Casandra, Alfaguara, pág. 99)

Porque *El tiempo de las lluvias* es una epopeya, pero sin héroes, sin principio ni fin; donde contar una historia se constituye en la manera de ordenar los recuerdos, la memoria del pasado, escuchando las voces imaginadas, ignoradas o silenciadas, de las mujeres, de los débiles, de la pobreza, tanto económica como intelectual. Allí habla la pobreza, no la miseria, que destruye moralmente y hace estallar la dignidad de los seres humanos hasta convertirlos en larvas inhumanas. Buñuel entendía que la miseria te hace malvado te corrompe, y así retrató a los mendigos de su *Viridiana.* En cambio, la pobreza es otra cosa y, tal cual, aparece en el relato: es la estrechez que empuja hacia delante a los mejores simplemente para vivir, con toda su grandeza, y «hacer» la Historia. De un modo muy cercano lo ha planteado Brecht en su conocido poema *Preguntas de un obrero ante un libro:*

Tebas, la de las Siete Puertas, ¿quién la construyó?
En los libros figuran los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los grandes bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,
¿quién la volvió a construir otras tantas?
¿En qué casas de la dorada Lima vivían los obreros que la construyeron?
La noche en que fue terminada la Muralla china,
¿adónde fueron los albañiles? Roma la Grande
está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?

(...)
Una victoria en cada página.
¿Quién cocinaba los banquetes de la victoria?
Un gran hombre cada diez años.
¿Quién pagaba sus gastos?

Una pregunta para cada historia. (1934, del libro Historias de almanaque, 1939)

Algo que cautiva en la novela es la delicadeza para tratar los sentimientos, la importancia que se les confiere, su protagonismo. Todos los personajes sienten y nos hacen sentir profundamente los acontecimientos que determinan el rumbo de sus vidas. Especial acierto tienen para mí esas figuras femeninas y su modo de comprender. Novela de mujeres este *Tiempo de las lluvias* diría yo. Novela de Doña Pepita, de Inmaculada, de Alodia, de Petra, de María Zambrano, de la Calandria, el personaje más doloridamente femenino y que ocupa un espacio pequeño/grandioso en la primera parte de la novela. Cada uno de los personajes femeninos representa esa «palabra» que la Casandra de Christa Wolf pide para transmitir a las generaciones el sentir de una parte de la humanidad silenciada durante milenios. Cada una de ellas habla por sus abuelas, sus hermanas o sus hijas. Incluso la transmutación de María Zambrano, personaje histórico, en personaje de ficción, cumple la tarea de soñar un espacio utópico para la filosofía creadora que ella misma supo llevar a cabo.

Las pasiones, el sexo, el amor, la amistad, no son en la novela tópicos, compendios de palabras artísticamente vacías o muertas con las que quiere adornarse la escritura, sino el cauce por el que se expresa un enorme respeto humano, una feliz delicadeza que nos presenta seres que van haciéndosenos cada vez más próximos en sus páginas.

Como toda buena novela *El tiempo de las lluvias* no es una obra fácil. Es la saga de una labor, la de los trabajadores del campo, de la Maragatería, y de un gremio, el de los hombres de las pescaderías de Madrid, y también la saga de un pueblo, la España que durante un siglo se reafirma en su empeño por alcanzar la libertad en el pensar y en el vivir. Ahora bien, su lectura –digo– no es fácil, porque con ella realizamos un recorrido iniciático desde el caos (los nombres, las palabras, los antepasados, las cosas) hacia el cosmos (la tierra, el mundo, ya sea considerándolo en su vertiente rural o urbana). Nos encontramos ante una obra *telúrica* donde *ser es tener raíces,* reconocerse en el pasado para amarlo y para que nuestra identidad nos permita amar a los demás; novela de identidades y también de diferencias. Novela de León, de Astorga, de la Maragatería, pero también de Madrid, de España, de Buenos Aires y de todas aquellas tierras de acogida a las que alguien, alguna vez, haya podido trasladarse en busca de una vida mejor. Una obra, por tanto, en la que *cabemos todos,* donde todos tienen su lugar, porque se abre un espacio para la escucha, para el habla, para la música profunda de los sentimientos.

El tiempo de las lluvias se suma a esa lista importante de primerísimos nombres en la literatura contemporánea (Peter Handke, Christa Wolf..) cuyo interés narrativo estriba en construir una alternativa temática para el relato, en desplazar el protagonismo del héroe de las batallas que triunfa siempre, aún cuando muera, y sustituirlo por el protagonismo del ser humano que «abre los ojos», aprende a ver, y con humildad siente la vida múltiple, contradictoria, anodina, insignificante, pero en cuanto que única e irrepetible, convertida en experiencia digna de ser contada. Nace así *«la otra epopeya»,* la que abandona el interés por hacer de todas las guerras, de Troya/España/Sarajevo/Sierra Leona... el núcleo del relato, y en cambio se entrega a la tarea de descubrir lo excepcional en lo cotidiano, de sustituir la mirada que describe desde le-

jos por la escucha que percibe desde mucho más cerca.

Afortunadamente, la ya nutrida e importante lista de títulos publicados por Mª Fernanda Santiago Bolaños se ve hoy completada y enriquecida por esta novela que transforma la promesa de un ejercicio creador en un valioso logro, ya indiscutible.

Ana María Leyra

VVAA. *Pensar la educación desde la ciudad*, documento del seminario «proyecto educativo de ciudad» curso 97/98,Diputación de Barcelona, 1999. 124 pp. ISBN: 84-7794-606-X.

Las iniciativas educativas que presenta este libro, con el fin de proyectar desde los municipios hacia la ciudadanía los valores cívicos y universales que son inherentes al proceso de socialización cultural de los humanos, se exponen claramente en función de las necesidades de los habitantes de cualquier ciudad. Bien con los más pequeños, en primer lugar, y en especial con los que cursan la enseñanza primaria y hasta con los que viven al margen de las escuelas, institutos o universidades. Y en el que, muy acertadamente, se valora, en su justa medida, la responsabilidad y capacidad que tienen las instituciones democráticas con la Administración local a la cabeza.

Asimismo, el concepto de ciudad educativa se analiza desde un punto de vista urbanístico, valorando sus términos administrativos y jurídicos para delimitar, con precisión, su influencia entre todos los ciudadanos que conforman la ciudad y su área metropolitana. De ahí que se aprecien y distingan las variaciones sociales que se manifiestan en las diferentes partes de la ciudad.

Cabe destacar, en particular, la diferenciación geográfica del centro con respecto a la periferia en el momento de analizar su influencia, ya que delimitan el campo de acción de las ciudades, en las que se centra el presente estudio, y, por eso precisamente, son objeto de análisis junto a las conurbaciones y nuevos emplazamientos. Pero, todo ello, sin olvidar cómo repercuten y cómo afectan a los habitantes de las ciudades las nuevas tecnologías de las telecomunicaciones, que, sin duda, representan el signo más innovador en cuanto a potenciar a una ciudad. En definitiva, como se desprende de la interpretación del presente trabajo, la educación de los ciudadanos depende, fundamentalmente, de cómo se adapten a los nuevos retos que presenta la sociedad.

Por eso mismo, en este estudio elaborado en un seminario financiado por la Diputación de Barcelona, se destaca la importancia que tiene el municipio, cuyo fin prioritario estriba en servir como recurso y agente educativo para toda la ciudadanía. De ahí, la necesidad obligada de que los ayuntamientos se conviertan en promotores y protagonistas indiscutibles. Por lo cual, la coherencia y el compromiso de los encargados de llevar a cabo el proyecto educativo, requiere el máximo de responsabilidad.

En la primera parte del texto, se analiza con exquisita meticulosidad el marco conceptual del que más adelante se irá desgranando, punto por punto, todos los aspectos que inciden en la elaboración del proyecto. Destaca, en efecto, la ciudad como motor de cambio además de la educación como instrumento de participación y planificación. A fin de cuentas, se trata de favorecer la cohesión social, inculcando valores solidarios que permitan a los ciudadanos sentirse identificados en todos los ámbitos que afectan a las relaciones interpersonales.

En el segundo apartado del estudio, por el contrario, se profundiza más en el aspecto material de la ciudad y su incidencia en el marco educacional. Pero, eso sí,

sin olvidar cómo evoluciona ésta a medida que se introducen nuevos cambios tecnológicos. Los ejemplos comparativos de Barcelona y de otras ciudades nos dan una muestra evidente de la importancia de convertir la ciudad en un espacio educativo.

Asimismo, se enfatiza el papel protagonista de todos los que dan forma a las pirámides de población, es decir, el ciudadano como sujeto vivo y dinámico. Por lo que se hace necesario, sin duda alguna, evaluar los movimientos migratorios, la composición entre jóvenes y viejos, así como las variaciones que se dan en función de los cambios demográficos. Y desde luego, también, considerando las posibilidades económicas que ofrece la ciudad: mercado de trabajo y vivienda.

Por último, conviene tener en cuenta las aportaciones que hacen los ponentes de este trabajo en cuanto a cultura y educación. Aunque, eso sí, diferenciando una de otra, pero, a la vez, admitiendo que comulgan en un mismo campo. Razón por la que entre los autores hay plena coincidencia; y debido a ello, por tanto, resaltan y dan validez a las instituciones que favorecen un clima positivo en el aprendizaje de los valores que dan forma a la comunidad cultural. Sin olvidar a la Administración, aunque en este caso, vista desde un prisma neutral pero imprescindible.

Pensar la ciudad desde la educación es, pues, una buena oportunidad para comprender todos los aspectos que determinan y dan cuerpo a las ciudades del nuevo milenio. Desde las administraciones hasta las escuelas y desde los ayuntamientos hasta los ciudadanos. Porque, en realidad, la educación se eleva, desde siempre, al primer nivel en cuanto a examinar el grado de cultura y tolerancia. Además de ser, como no, el elemento fundamental que da cuerpo y sentido al progreso humano.

Juan José Domínguez

ARAUJO, J.: *La naturaleza, nuestro lujo,* Barcelona, Plaza & Janés Editores, S.A. 2000,186 pp. ISBN: 84-8450-029-2.

Este libro muestra una forma distinta de encarar el tema ecológico. No trata de resaltar todos esos lujos visuales y amenos de una naturaleza paradisíaca y exuberante que está al alcance de muy pocos, sino más bien de esos pequeños o grandes lujos que están al alcance de todos nosotros ya que nosotros mismos somos parte de ellos.

Consta de tres apartados: la vivacidad, lento silencio y la gratuidad, que constituyen por sí mismos otros tantos lujos.

En primer lugar, la vivacidad es la desbordada creatividad de la vida, es un lujo que nos rodea por doquier. La vida está compuesta por un pasado de más de 500 millones de especies y por un presente de un mínimo de 10 y un máximo de 100 millones de seres vivos diferentes Esta multiplicidad vital es un lujo que asegura el mayor número de oportunidades para vivir. Todos los átomos de un organismo, incluyendo el nuestro, llegan a ser distintos cada pocas semanas, es una renovación constante de todo lo vivo.

Todo esto se ha conseguido con un lento y tenaz esfuerzo que se extiende desde el primer instante de la vida hasta el presente.

Una de las torpezas más repetidas es aquella de que sólo los humanos modificamos el entorno para beneficiarnos de los cambios, la vivacidad nos lleva en esto mucha ventaja. La más sencilla de las creaciones de la vivacidad es bastante más compleja que cualquiera de las creaciones humanas.

No hay progreso sin la vivacidad, que es la fuerza más progresista que existe. Nosotros somos una de sus secuelas y nada resulta más humano que defenderla. Si somos como la vivacidad nos ha construido, lo coherente sería dejar que todo siguiese su curso. Defender la vivacidad es la postura más culta que se puede entender.

En segundo lugar está el lento silencio. Debemos considerar el paso lento del tiempo como uno de nuestros mayores lujos. Ninguna de las formas vivas del planeta, a excepción de nosotros, tiene prisa. Algo menos de velocidad sería una de las riquezas a recuperar, uno de los tesoros disponibles e inagotables. Una ampliación del tiempo a base de administrar mejor la velocidad de nuestro paso por él.

Nos hemos hecho dependientes del reloj y del calendario, ambas cosas que no existen en la naturaleza y con las que aceptamos altas dosis de esclavitud voluntaria. Debemos usar el tiempo como aliado y no como enemigo a destruir.

La lentitud está a pocos pasos de la sabiduría y, acaso, sea lo que más se acerca al placer, porque son pocos los placeres que queremos ver pasar a toda velocidad. La lentitud, como la vivacidad, es no sólo uno de los requisitos para el placer, sino también un antídoto gratuito contra los estragos de la actualidad.

El silencio es una inmensa fortuna una más de las riquezas que el ruido ha despilfarrado.

No hay silencios absolutos. El sonido de la naturaleza es casi siempre melodioso, por tanto musical. La sonoridad armoniosa de los paisajes vivos, es la forma más segura para comprender hasta qué punto somos eso que tenemos delante. Las plantas no están enteramente silenciosas, todo brote es un susurro, el discurrir de la savia, la caída de las hojas... todo produce un leve susurro. Las levedades sonoras que emanan de la naturaleza ese silencio sonoro, tiene un valor ilimitado.

No hay palabra, ni música, ni comprensión de nada sin el silencio, es el clima propicio para la creación.

El ruido desgarra el intenso y gratuito concierto de la vida. El silencio es gratuito y el ruido sale carísimo.

Por último, la gratuidad: Uno de los mayores lujos que nos proporciona la naturaleza es su gratuidad. Los servicios vitales básicos del planeta y para la humanidad están dados, son gratuitos. El silencio, la lentitud, la belleza, el ciclo del agua, la fertilidad natural, la depuración del aire por los vegetales... todo esto resulta totalmente gratuito.

Toda esta magnanimidad de la naturaleza contrasta con la meta del actual modelo económico, que consiste en tenerlo todo y pagar por todo. El tiempo y el azar son las fuerzas más creativas y creadoras que existen, ambas son atacadas despiadadamente por la velocidad y la tecnología. La naturaleza es una cadena de producción que da mejores resultados cuando no falta ninguno de sus componentes, sin embargo, la tecnología se está encargando de ir reduciendo poco a poco estos componentes.

Asombra que no gritemos de rabia cada mañana ante las nuevas heridas que recibe el paisaje vivo. Nuestro sistema de producción devora mucha belleza y produce demasiada podredumbre. El empeño de quedarnos solos no tendría sólo el resultado de que lo conseguiríamos, sino que de inmediato echaríamos de menos lo alejado para siempre.

Concluye el libro con una serie de citas de pensadores y humanistas de todos los tiempos que versan sobre la naturaleza y que el autor glosa acertadamente.

En resumen, es un libro de muy amena lectura que nos hace un poco más conocedores de la realidad que nos rodea, nos hace partícipes de ella y nos ayuda a comprenderla, cuidarla y respetarla hasta en el más mínimo detalle porque todo es vida.

Gracia Mª Gómez

CANTÓN MAYO, ISABEL: (Coord.) (2000): *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos.* Buenos Aires, Fundec, 224

El devenir de la modernidad, la introducción de la tecnología en los centros educativos y el advenimiento de la sociedad del

conocimiento, incluso de la mundialización del saber, determinan nuevas formas organizativas para la transmisión, o mejor, para la transación del conocimiento. Si la organización no es neutra, si tiene que ver en la manera de aprender contenidos, de categorizarlos y de asimilarlos, hemos de reparar en cuáles son las coordenadas en las que las personas en formación tienen el acceso al conocimiento.

Sobre esta relevante temática versa un novedoso libro que, publicado en la ciudad de Buenos Aires, es obra de cuatro profesores españoles. En el texto, coordinado por Isabel Cantón Mayo, se presentan los avances, aportes, análisis, y propuestas de expertos en organización y gestión educativa que tienen como finalidad la actualización profesional, la reconversión tecnológica y la capacitación y aprendizaje de las instituciones educativas. Los cuatro densos capítulos que abarca el libro se inician con la aportación de Miguel Ángel Santos Guerra, de la Universidad de Málaga, que hace una evolución diacrónica explicativa de las corrientes de la Organización de Centros Educativos justificando, en primer lugar, la propia teorización de las mismas: «nada hay utópico en una buena teoría...» para luego clasificar y revisar las más conocidas con un criterio que comienza siendo descriptivo y luego resumir los aportes y las críticas para cada corriente. En este capítulo, destaca el estudio del criterio multipolar epistemológico que sistematiza desde diversos enfoques y modelos.

Manuel Lorenzo Delgado, de la Universidad de Granada, nos presenta la conceptualización y fundamentación epistemológica de la Organización como ciencia, partiendo de Chalmers o Morín, como proceso antropológico revisando los mecanismos de los que se sirve en su recorrido. La situación de esta Ciencia en el conjunto de las Ciencias de la Educación y su relación con ellas, sigue un esquema que el propio autor ha hecho clásico: la escuela como organismo, como fábrica y como comunidad.

La aportación de Jesús Nicasio García Sánchez, de la Universidad de León, se centra en el estudio del poder y del conflicto en las organizaciones educativas. Desde diversos enfoques, profesores, alumnos, esquemas mentales de las personas implicadas, etc. los conflictos se originan, a veces, para asegurarse más poder ante la amenaza de inseguridad. El cambio de control que se está produciendo al incrementarse la autonomía de los centros educativos se aborda desde diversas vertientes. ¿Qué origina los conflictos escolares? y ¿cuáles son sus funciones, desarrollo del proceso de conflicto y finalmente las estrategias para resolver y prevenir conflictos?

El último capítulo, escrito por la coordinadora del libro, trata de la Calidad Total, un término que, proveniente del mundo de la empresa, se ha introducido en la Educación y representa una nueva forma de gestionar los procesos educativos, tanto los de gestión como los instructivos. La calidad representa aquí la excelencia, el infinito matemático, el cero defectos y, como tal, es inalcanzable de forma absoluta. Por ello, se presenta como camino, como metodología, a la vez docente e investigadora, estudiando los modelos de calidad Europeo, Japonés y Americano, y proponiendo las pautas para iniciar un proceso de calidad en una institución educativa cualquiera.

Pilar Benito del Blanco

VV. AA: ENRIQUE PAJÓN, *Educador de sentimientos*, (Orense, Ed. Linteo, 2000) ISBN: 84-930058-4-3.

El pasado 19 de mayo, dentro de una jornada poético-musical, se presentó en Madrid un libro que homenajea al filósofo

Enrique Pajón Mecloy. En la solapa de dicho libro se nos informa de lo siguiente:

Maestro, pedagogo, doctor en Filosofía, diplomado en lengua francesa y Etruscología y antigüedades itálicas. Enrique Pajón Mecloy ha sido director de la Imprenta Nacional Braille, de la Sección de Cultura de la ONCE, delegado para la zona de lenguas española y portuguesa del Consejo Mundial del Braille, vicepresidente del GIA (Groupement des Intellectuels Aveugle), fundador de la revista Sirio, profesor de Historia Comparada de las Religiones en la Facultad de Historia de la Universidad Complutense de Madrid, y un largo etcétera que ha traído consigo premios y reconocimientos internacionales, así como textos indispensables para el pensamiento contemporáneo.

Aunque nacido en Cuba (25 de enero de 1930), quizás su pronto traslado a Espasante (La Coruña), lugar de origen de su padre, ha otorgado a Enrique Pajón una condición «atlántica», es decir, universalista en la que el amor es el impulso que guía los actos con la certeza de que es posible superar lo impuesto por «lo real», hacia la configuración de un mundo nacido de la creatividad humana, esa esfera de lo «irreal» que, como dice el autor, «no existe; pero el hombre se rebela contra el mundo real, se distancia de él y lo conoce; aparece entonces el mundo verdadero».

El libro, dividido en cuatro secciones («Acerca de Enrique Pajón», «Aproximaciones a su obra», «Creaciones inspiradas en la obra de Enrique Pajón Mecloy» y «Documentos»), además de la presentación (donde se explica de qué modo surgió la idea de realizar este acto de «justicia poética y amistad»), una biografía y la consiguiente documentación gráfica, cuenta con la participación de relevantes figuras del pensamiento y el arte actuales, todas cercanas a la persona y obra de Pajón Mecloy que, gustosamente, se prestaron a colaborar en un proyecto que, como se nos sigue informando en la mencionada solapa, *trata de reconocer la labor de un maestro, de un intelectual, de alguien, por tanto, cuya palabra y cuya acción enseñan a hacer más propia, más amplia, más libre y más creadora la mirada.*

Entre otros, encontramos a Buero Vallejo, Laín Entralgo o Ludwig Schajowicz, quienes tan de cerca han seguido la trayectoria del filósofo y del amigo que nos ocupa. Músicos como Francis Schwartz (que le dedica la partitura de su «La locura de Robert Schumann»), los pintores Pérez Carrió (autor del diseño de la portada y de las plumillas «Puerta de mi sueño») o César Delgado (con su «Trilogía a Enrique Pajón»), poetas, pensadores, críticos literarios, ensayistas y estudiantes que sería excesivo pormenorizar, le dan forma a una obra que se completa con un importante estudio del propio Pajón Mecloy: «Ceguera y literatura. El ciego como figura literaria».

Tras la variada lectura que ofrece *Enrique Pajón, educador de sentimientos,* sorprende que las referencias al autor se hallen, aún, circunscritas a un reducido ámbito de estudios especializados, a pesar de importantes reconocimientos tanto nacionales como internacionales, cuando sus obras procuran –esa es «la elegancia del filósofo»– romper las reglas que las convertirían en obras sólo para especialistas, para llegar, en un lenguaje profundo, riguroso pero, a la vez, diáfano a todos aquellos que se interesen por el pensamiento y la acción, por ir un poco más allá de la superficie de las cosas, lo que en tiempos de frívola y peligrosa banalidad, es muy de agradecer. Así, podemos leer en *Enrique Pajón, educador de sentimientos:*

> *(...) ha publicado [Enrique Pajón] varias obras literarias que promueven un ambiente de vida en una humanidad pacifista o de un replanteamiento de la actividad misma, tendente siempre a formas que preludian una nueva mentalidad filosófica. (P. 15)*

Ejemplares son, a tal respecto, sus libros *Paisaje de guerra con una paloma al fondo* (Madrid, Ed. Fundamentos, 1993) y *Manifiesto del que se muere* (Madrid, Ed. Fundamentos, 1993). Pero no lo son menos sus estudios sobre, por ejemplo, Buero

Vallejo, como leemos en el libro que reseña este artículo:

> *Comparadas las literaturas griega y española, señala nuestro autor, se advierten tendencias que se repiten, dando lugar a determinadas formas cíclicas que permiten presagiar objetivos propios de la cultura filosófica que se está gestando en España. El análisis de cada una de las obras de Buero permite descubrir multitud de formas simbólicas cuyo valor no concluye en sus planteamientos sino que se abre a (ilimitadas posibilidades de nuestra cultura en un inmediato futuro. (P. 14).*

O ese magno trabajo que compone la trilogía *El ser y el hombre* (Madrid, Ed. Fundamentos, 1989), *El ser y la libertad* (Madrid, Ed. Fundamentos, 1992) y *Ser y pensar* (Madrid, Ed. Fundamentos, 1995).

Su, hasta el momento, último libro, *Voluntad de hombre* (Madrid, Ed. Fundamentos, 1999), regresa a los temas iniciados en la citada trilogía para conducirnos hasta la Ética como creación humana, como conquista, por tanto, de esa «irrealidad» que supera lo «real» para llevarnos hasta lo soñado –decidido– elegido, por tanto. Las palabras con las que se cierra la mencionada obra, pueden servirnos para resumir el espíritu que ha movido a un grupo de treinta y seis intelectuales y artistas a homenajear a Enrique Pajón Mecloy:

> *La historia pura, y no la historia verdadera, debe constituir la última inquietud del filósofo, teniendo en cuenta, sobre todo, que el hombre, además de necesidades económicas y de problemas biológicos, sueña paraísos, reinos celestiales y utopías, se proyecta en obras literarias, intentando, en todos los casos, dar sentido a esa revolución del pensamiento que, aunque cada día sea más visible su irrealidad, también cada día comprendemos mejor su valor esencial a la hora de constituir lo que debemos llamar el ser del hombre, lo que, con mayúsculas merece el título de LA HUMANIDAD. (p.378)*

Toda una sugerente declaración de principios a la que se ha llegado, por otra parte, con parsimonia y, a la vez, con contundencia reflexiva. Si la Filosofía insiste en demasiados casos en -sólo- interpretar el mundo, tal vez Enrique Pajón Mecloy, como educador de sentimientos, sea un modo actual de asumir que también podemos transformarlo.

Marifé Santiago Bolaños

REPETTO, E. (1999). T*u Futuro Profesional* ,Madrid: Editorial CEPE. ISBN: 84-7869-337-8.

La idea de la Orientación y Educación para la transición de los jóvenes al mundo laboral es una realidad más o menos sistematizada. *«Tu Futuro Profesional»,* trata de un Programa de Orientación y Educación para la Carrera o para la transición de los jóvenes a la vida activa, que nace en un contexto en el que existe una carencia de este tipo de Programas desde un enfoque comprensivo a nivel nacional. A su vez, da respuesta a una demanda social, educativa, política y económica emergente, en relación al nivel insuficiente de preparación de los jóvenes en el momento de su incorporación al trabajo.

«Tu Futuro Profesional» centra su intervención sobre los estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 18 años (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos). Va dirigido a todos aquellos profesionales del ámbito de la Orientación y la Educación, que estén interesados en desarrollar alguna actividad en la que se persiga un desarrollo óptimo de los jóvenes y en facilitar a éstos su proceso de Toma de Decisiones tanto académicas como laborales; favoreciendo, así, su satisfactoria incorporación al mundo laboral.

Los objetivos generales que se persiguen con dicho Programa son:

- Sensibilizar a los alumnos de enseñanza Secundaria y Post-Obligatoria sobre la necesidad de pararse a

reflexionar sobre el futuro inmediato académico y profesional.
- Proporcionar a los jóvenes un entrenamiento básico para el análisis de su propia forma de ser, del mundo que les rodea y para la toma de decisiones.
- Adquirir las destrezas y las habilidades cognitivas necesarias para saber elegir.
- Formar actitudes ante la ocupación y el desarrollo personal futuro.
- Ayudar a conocer y analizar el mundo de las profesiones, las instituciones educativas, lo que uno es y desea ser.

«Tu Futuro Profesional» se basa teóricamente en la perspectiva del desarrollo de Super, la del ajuste de la persona y el ambiente de Holland, la del aprendizaje social de krumboltz, la social-cognitiva de Bandura y la constructivista de Peavy; fundamentando, así, el desarrollo de todas las actividades programadas, convirtiéndolas en una eficaz herramienta para guiar y acompañar a los jóvenes en su proceso de Toma de Decisiones a lo largo de su escolaridad. Todo el programa, también, se basa en la concepción del profesor como agente activo del cambio, al que dota de una gran responsabilidad para que el Programa consiga sus fines; al igual que cuenta con la participación de la familia y la comunidad.

El Programa está estructurado en tres niveles, en función de la edad y del ciclo educativo que le corresponda (Nivel I: 12-14; Nivel II: 14-16; Nivel III: 16-18), adaptándose, así, de forma progresiva a las características de los alumnos. Para facilitar su puesta en práctica, se han elaborado tres libros del alumno, uno para cada nivel, y una guía de dos libros para el profesor-tutor aplicador. Cada Nivel se subdivide en cuatro Módulos donde se intenta desarrollar el entrenamiento en diferentes estrategias, estos son:

- Módulo I: Autoconocimiento, entrenamiento en las estrategias para lograr el conocimiento de uno mismo y de los demás.
- Módulo II: Toma de Decisiones, entrenamiento en las estrategias para dirigir el proyecto de vida.
- Módulo III: Exploración de la Carrera, entrenamiento en las estrategias para identificar las competencias y relacionarlas con las características de la ocupación.
- Módulo IV: Planificación y Gestión de la Carrera Profesional, entrenamiento en las estrategias para diseñar y construir el futuro laboral.

Por último, *«Tu Futuro Profesional»* posee como virtud principal, el hecho de poder llevar a la práctica desde un enfoque multidisciplinar y comprensivo, un proceso de aprendizaje en el que se dota al joven de las estrategias y conocimientos básicos para que pueda desarrollar y construir su proyecto de vida de forma significativa, como un proceso en continua revisión.

Sara Lozano Santiago

MCKERNEN, J.: *Investigación-acción y currículum*, Morata, 1999, Madrid. ISBN: 84-7112-438-6.

La obra que se presenta a continuación trata de la traducción al castellano de la edición inglesa de 1996, a su vez, revisión actualizada de la obra original, aparecida en 1991.

El autor, James Mckernan, es catedrático del Department of Foundations, Research and Reading de la School of Education en la East Carolina University y autor de numerosos libros y artículos sobre la investigación-acción y desarrollo del curriculum.

El objetivo del presente libro es ofrecer un manual para la enseñanza de la investigación-acción «como una propuesta para la experimentación crítica en entornos educativos». El autor plantea esta metodología como la forma de salvar la separación histórica entre la teoría y la práctica, entre los investigadores

académicos y los educadores. La investigación-acción permite que el propio participante sea el protagonista crítico-reflexivo del proceso y de los resultados.

Mckernan considera que son los profesores en activo los más indicados para investigar los problemas que surgen en la práctica educativa e introducir cambios en el curriculum, con el propósito de lograr una mejora de la calidad de la educación. Desde esta postura, se plantea la metodología de la investigación-acción como el instrumento más adecuado para que los profesores lleven a cabo una labor investigadora sobre su propia práctica. Esta concepción del profesor como investigador y de escuela como centro de investigación, desarrollará valores como: libertad, autonomía, democracia y profesionalismo.

Aunque los destinatarios principales de este libro sean los profesores, se trata de una obra muy útil también para estudiantes, para los estudiosos teóricos de la investigación-acción y para investigadores, ya que el autor nos ofrece una amplia explicación, amplia y sinóptica, sobre la teoría y la aplicación de la investigación-acción.

Para logran tan amplios objetivos, el libro se divide en *tres partes:*

En la *primera* se define y fundamenta la investigación-acción como una forma de mejorar la calidad de cualquier acción, social o educativa, no exclusivamente referida al curriculum.

Se insiste de nuevo en la idea de que en el campo de la enseñanza, investigar y enseñar no constituyen dos actividades distintas.

Las cuestiones tratadas en esta primera parte son:

- Definición y fundamentación de la investigación-acción.
- Evolución de las distintas concepciones de la investigación-acción.
- Revisión de los modelos actuales de la acción contemporánea del curriculum. Análisis de la escuela como el centro para la investigación del curriculum.
- El profesor como investigador, no como objeto de estudio de investigadores externos.

En la *segunda parte,* dividida en cuatro capítulos, se explican de forma exhaustiva y muy clara, hasta cuarenta y siete técnicas y recursos de investigación, propios de esta metodología, incluyéndose también algunas experiencias de investigación concretas.

Los temas tratados en los distintos capítulos son:

- Métodos de técnicas observacionales y narrativas: observación participante y no participante, registros anecdóticos, diarios....
- Técnicas de investigación no observacionales, de encuesta y de autoinforme: escalas de actitudes, entrevistas, historias de vida...
- Análisis del discurso y métodos de investigación basados en la resolución de problemas: análisis de dilemas, análisis de contenido, debates en grupo...
- Métodos de investigación crítico-reflexivos y evaluativos: triangulación, cuadrangulación, evaluación del discurso...

Se lleva a cabo una explicación detallada de cada una de las técnicas presentadas, de su puesta en práctica, así como un análisis de sus posibles ventajas y desventajas, finalizando con ejemplos concretos de cada una de ellas, constituyendo una buena guía práctica para la puesta en marcha de un proyecto de investigación-acción.

La *tercera parte* del libro se dedica al análisis y problemas de la investigación-acción, abordando los siguientes contenidos:

- Procedimientos y técnicas para el análisis y la interpretación de datos.
- Redes de investigación, redacción de informes y ética de la investigación-acción.
- La enseñanza de la investigación-acción: situación en la educación superior en distintos países.

En definitiva, nos encontramos ante una obra de gran utilidad práctica para cualquier profesional de la educación, de cualquier ni-

vel educativo, pero también para otros profesionales e investigadores de la acción social en general, interesados en mejorar su propia práctica desde la comprensión y descripción de la conducta humana «en su propio entorno, en el que se produce y por el que está condicionada».

Isabel Martínez Pérez

COMISIÓN EUROPEA (1999): *Temas clave de la educación. Volumen I.- Tipos de ayudas financieras para estudiantes de Educación Superior en Europa. Tendencias y debates* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas), 260 pp. ISBN: 92-828-5163-X.

Acaba de publicarse, en español, el primer volumen de una nueva serie titulada *Temas clave de la educación,* que viene a sumarse a la larga lista de estudios comparados realizados por Eurydice (Red europea de información en educación). Esta serie retoma la idea de otro documento de la red, *Las cifras clave de la educación*[1] que elabora un sistema europeo de indicadores generales de índole educativa, donde la situación actual y las tendencias evolutivas quedan reflejadas a través de la combinación de información descriptiva y cualitativa con datos estadísticos, aderezado con gráficos, mapas y tablas que facilitan la comprensión al lector. Ante el deseo de proporcionar indicadores que analicen con detenimiento algunos temas de interés para la cooperación educativa en el ámbito europeo, se ha decidido publicar *Cifras clave* y esta nueva serie de *Temas clave* en años alternos.

Partiendo de una propuesta de la Comisión Europea, y bajo la dirección de Eurydice, se ha elaborado este primer volumen de la serie, que analiza las ayudas financieras que pueden recibir los estudiantes de enseñanza superior en todos los Estados miembros de la Unión Europea y de los países del Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega). Ya se está trabajando en el segundo volumen, que estudia cómo se gestionan los recursos en las escuelas, y que estará disponible próximamente.

El presente documento se encuentra dividido en tres partes claramente diferenciadas que pueden ser leídas de manera independiente. En la primera de ellas, aparece una introducción general, en la que se describen las estructuras de enseñanza superior de los países participantes en el estudio. La segunda parte contiene siete capítulos que abordan el análisis descriptivo de las formas de ayuda existentes en el ámbito europeo (becas, créditos,subvenciones a las familias, desgravaciones fiscales, etc.) que los estudiantes de enseñanza superior pueden disfrutar tanto en el país de origen como en el extranjero. Y para finalizar, se presenta el análisis comparado de los cambios acontecidos en los sistemas de ayuda europeos y las razones que los han motivado, junto con tablas sinópticas que reflejan por orden cronológico las reformas llevadas a cabo por cada uno de los países.

El interés que despierta esta publicación se fundamenta en la aproximación al tema, en su metodología, y en la actualidad y exhaustividad del contenido. Los análisis comparados se basan en la descripción de la situación vigente y en su evolución a lo largo de las tres últimas

(1) COMISIÓN EUROPEA: *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas). Disponibles las ediciones de 1994, 1995, 1997, y 1999-00.

décadas, poniendo el énfasis en los objetivos subyacentes a las principales reformas, y señalando algunas tendencias futuras. Cada Unidad Nacional de Eurydice ha elaborado una ficha donde se recoge de manera detallada toda la información necesaria para la realización del estudio comparado por parte de la Unidad Europea. Las continuas revisiones y validaciones por parte de las Unidades Nacionales garantizan la fiabilidad de la información, y la colaboración de expertos en la materia ha enriquecido sobremanera el producto final.

Sólo cabe señalar que la colección de publicaciones elaborada por la red Eurydice se caracteriza por la calidad de los análisis que realiza, y es una de las mejores que existen en la educación comparada de ámbito europeo. Esta nueva serie que ahora comienza su andadura contribuye a mantener, e incluso a elevar, este nivel de calidad.

Irene Arrimadas Gómez

EURYDICE (2000): *Two decades of reform in higher education in Europe. (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice),* 197 pp. ISBN: 2-87116-292-1.

Teniendo en cuenta la creciente cooperación entre los estados europeos en el campo de la educación superior, que comenzó con el primer programa de actuación en la educación de 1976, y que se ha reforzado desde entonces con el lanzamiento de diferentes reformas y programas (el último de los cuales fue aprobado el pasado año por 29 países en la Declaración de Bolonia), la red Eurydice decidió poner en marcha un estudio sobre las políticas europeas en educación superior. Dicho estudio cubre a los Estados Miembros de la Unión Europea, así como a los de AELC (Asociación Europea de Libre Comercio) y EEE (Espacio Económico Europeo): Islandia, Liechtenstein y Noruega, y se centra en las reformas adoptadas por todos estos países en la educación superior entre 1980 y 1998.

La publicación, disponible en inglés y francés, se encuentra dividida en dos partes: un análisis comparativo y una descripción con fichas nacionales elaboradas por las correspondientes unidades de Eurydice en colaboración con expertos de cada país (esta última parte en formato cd-rom). Ambas partes se basan en la misma estructura, centrada en las principales áreas objeto de reforma:

Legislación y estructura de la educación superior. En esta área, las reformas legislativas han llevado a un acercamiento entre el sector universitario y el no universitario debido a dos cambios fundamentales. En primer lugar, el aumento de la duración y de la cualificación de la titulación obtenida en los estudios no universitarios, al tiempo que se acortan y dividen los universitarios, ha llevado a estructuras similares de graduación en ambos sectores. Por otro lado, el nuevo sistema de créditos, impuesto en ambos sectores, ha facilitado la movilidad y el acercamiento entre ellos. Sin embargo, también es cierto que estos dos campos de la educación superior siguen bien diferenciados en tanto en cuanto el universitario está más dirigido a la investigación y el no universitario, respondiendo a la necesidad de disponer de especialistas altamente cualificados en los campos de la economía y la tecnología, a la formación profesional. El primer capítulo, dedicado a este tema, incluye un amplio anexo con tablas que resumen y muestran con claridad la evolución de la legislación relacionada con la educación superior en cada país en las últimas décadas.

Dirección, financiación y control. La progresiva transferencia de competencias a las instituciones (que generalmente ha ido acompañada de un mayor control externo) ha llevado a un aumento del control y decisión de éstas sobre los fondos de que disponen. Asimismo, se han estrechado los lazos entre las instituciones de educación superior y el mundo empresarial, intensificándose la competitividad entre ellas con el fin de destacar y atraer a estudiantes y patrocinadores.

Acceso y abandono de las instituciones por parte de los estudiantes. Una de las medidas adoptadas de cara a lograr una mayor eficacia, consiste en desarrollar iniciativas dirigidas a fomentar el acceso a la educación y reducir el abandono de los estudios. Aquí, como en otras esferas, la importancia concedida al concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» no ha hecho si no aumentar.

Ayuda financiera a los estudiantes. Los cambios acaecidos en las políticas de educación superior han afectado, también, al sistema de ayudas a estudiantes, dentro de las cuales se está dando una paulatina sustitución de las subvenciones por préstamos para el estudio.

Curriculum y enseñanza. El aumento del número de estudiantes y la disminución de los fondos públicos, ha provocado una búsqueda de eficiencia mediante una mayor autonomía de las instituciones educativas. De este modo, las reformas curriculares han incrementado la diversidad de programas y cualificaciones ofrecidas.

Internacionalización. Obviamente, esta área incluye a las demás en lo que se refiere a la convergencia de las medidas adoptadas por los diferentes Estados, los cuales las han adoptado como un valor fundamental de la educación superior, afectando sobre todo a su estructura y contenido.

Las autoridades nacionales o regionales que supervisan el sector de la educación superior han tenido un peso importante en la descripción del proceso de reforma de cada país que se muestra en la segunda parte del estudio. Para asegurar que los temas tratados fuesen similares, la información recabada en todos los casos se basa en un mismo esquema, y las definiciones de los principales conceptos fueron acordadas antes de comenzar el estudio.

Uno de los principales motivos para la reforma de la educación superior en los últimos veinte años reside en la progresiva descentralización de las competencias en materia educativa, así como en el aumento de las relaciones económicas a nivel internacional, forzando determinados cambios en el sistema educativo para mantener una posición competitiva. El estudio permite comprobar, mediante la aportación de una serie de valiosos datos, la manera en que este proceso ha llevado a la implantación de acciones orientadas hacia la rentabilidad, con el objeto de formar a futuros profesionales con mayor capacidad de movilidad y flexibilidad.

Puesto que los cambios experimentados han sido parecidos en los distintos Estados, las respuestas a los mismos también han sido similares; las principales diferencias se han dado, sin embargo, en el tiempo y los mecanismos empleados para su aplicación. En esta línea, el estudio de Eurydice señala unas tendencias para el futuro dirigidas hacia un fortalecimiento de las políticas actuales y un mayor esfuerzo para crear un espacio europeo de educación superior.

Conviene señalar que, a pesar de que la mayor parte de estudios sobre educación superior se centran en la educación universitaria, el presente estudio tiene el mérito de analizar,también, el sector no universitario, dada la gran expansión y el cambio que ha experimentado en el período considerado.

Ignacio García-Romanillos

BARRIE JAMES M., *Peter Pan (o el niño que no queria crecer)*, Prólogo de Francesco Cataluccio. Traducción de César Palma. Actividades de Gonzálo Romero. Colección Escolar de Filosofía, Edit. Siruela, 1999. 198 páginas. ISBN: 84-7844-476-X.

Peter Pan es un personaje que, sin duda, pertenece a la cultura de todos los jóvenes y adultos de nuestra sociedad. La novedad del Peter Pan que presenta esta colección estriba en que se trata de la primera traducción y edición en español, de la obra de teatro de Barrie que más tarde dio origen al conocido cuento que tanta difusión ha tenido en todo el mundo.

La popularidad de Peter Pan ha venido de la mano de Walt Disney en 1953 y la posterior visión de Spielberg, Hook, de 1991 en la que Peter se enamora y decide crecer. Pero el personaje de la obra de teatro que nos ocupa dista de ser ese idílico niño que nos muestra Walt Disney y aparece aquí bastante más ácido. Por ejemplo, aquí, el País de Nunca Jamás es el infierno donde los niños no tienen corazón, mientras que en el de Walt Disney es el paraíso donde los deseos de la infancia se convierten en realidad.

Más que a un personaje real, el Peter de Barrie nos acerca al síndrome fatal de la infancia, anclado en una edad que se eterniza al no saber crecer, puesto que no ha aprendido los límites que impone la realidad porque no lo vivió en la niñez y en la adolescencia. Algunos psicólogos, como en el caso de Kisley, opinan que los padres permisivos provocan que los niños lleguen a convencerse de que las reglas no son para ellos... y como comentaba Adorno, la excesiva permisividad es la antesala del fascismo. Y sin ir tan lejos, la culpable de un buen grupo de seres humanos castrados o intratables en algún aspecto de su vida y con graves problemas para saber vivir en comunidad.

Peter Pan es el símbolo del infantilismo que inunda el mundo moderno, la obstinada voluntad de seguir siendo niño.

En el mundo actual, se invita a los adultos a conservar su juventud, a pensar como jóvenes, a comportarse, vestirse y actuar como adolescentes. La juventud,hoy, es más una definición (y exigencia) cultural que una condición biológica.

El arquetipo del infantilismo que Peter Pan representa es también la tragedia: sin pagar un precio altísimo, no cabe seguir siendo niños, porque no somos aceptados por los adultos. Adultos que, muchas veces, son los que nos han aniñado.

El País de Nunca Jamás, no es en absoluto el paraíso de la infancia: los Niños perdidos son unos desalmados, crueles y feroces; y también,unos narcisistas, como el propio Peter, que decide no distinguir entre fantasía y realidad, olvidarse de su edad y hasta perder su sombra con tal de no tener responsabilidades. Los personajes de Barrie son más diabólicos que infantiles. Se aproximan en este aspecto a los de *El señor de las moscas,* de Golding.

También, tiene problemas con el sexo femenino: necesita que todas las mujeres se conviertan en madres, aunque luego mantenga relaciones de amor/odio hacia ellas.

La madre es la figura central de esta historia, una madre contradictoria y muy especial. Peter identifica la figura de la madre con el sentido común, a lo que teme más que a nada, porque pone en entredicho todo su ser y su mundo. Por eso elige a Wendy, como el tótem de la maternidad y del afecto que los piratas (también los piratas necesitan una madre) quieren raptar para sí. En el epílogo de la obra de teatro, Wendy, madre de una niña, aún le prestará su hija a Peter Pan para las limpiezas de primavera en la casita del País de Nunca Jamás.

La historia de Peter se desarrolla en un movimiento circular donde todo gira alre-

dedor de la inmutable figura de Peter (la propia isla lo simboliza). Los Niños Perdidos buscan a Peter, los piratas a los Niños Perdidos, los pieles rojas a los piratas, las fieras salvajes a los pieles rojas... daban vueltas alrededor de la isla pero no se encontraban porque todos caminaban en la misma dirección y a la misma velocidad.

Actualmente vivimos en un mundo en el que los medios de comunicación ensalzan la niñez intentando protegerla de crueldades y resaltan la importancia del juego como elemento pedagógico básico, mientras que, por otro lado, critican a los que sin edad que lo justifique «se comportan como niños». Sin ir más lejos, ahora, hemos alargado el tiempo de permanencia obligatoria en la escuela, con lo cual las respuestas a muchas preguntas sobre la identidad se aplazan indefinidamente. Detrás de un negocio, sin duda financiero, se fundamentan los códigos del lenguaje, el vestir y el comportarse de miles de jóvenes.

Podría decirse que a alguien no le interesa excesivamente que el adolescente o el joven piense y crezca y se haga responsable. Parece que el mundo actual fomenta de alguna manera el drama de no ayudar al adolescente a enfrentarse con la apasionante y no exenta de dureza tarea de crecer. De esta manera, se fomentan personas que como Peter Pan, eluden responsabilidades pero imponen su férrea disciplina a los otros niños (una disciplina que nunca tuvo porque no la aprendió). Y cuando los pequeños se hacen adultos, se deshace de ellos, sin más contemplaciones, y los entrega a los piratas.

Son excelentes las actividades que Gonzalo Romero propone tras la lectura para los jóvenes. También lo son las lecturas o películas que sobre el tema se sugieren, tanto a escala divulgativa como en un estadio de conocimiento más avanzado, para seguir ahondado en el tema. Un buen material para trabajar con adolescentes en las aulas.

Victoria Malvar Ferreras

ALONSO PONGA, J. L.: *Rito y sociedad en las comunidades agricolas y pastoriles de Castilla y León*. Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Agricultura y Ganadería. 1999. 252 pp. ISBN 84-7846-9001.

La historia de la vida rural española se encuentra jalonada por muy diversas y ricas manifestaciones culturales, sociales, económicas y religiosas que impregnan todos sus actos y sus gestos. Entre ellas, destacan los rituales que se expresan sobre todo en las romerías y las procesiones que acompañan y envuelven las jornadas festivas en ermitas o templos donde se venera a la Virgen y a los santos protectores del campo y sus productos. Junto a estas celebraciones religiosas, condimentadas con numerosas formas paganas, las tradiciones que palpitan dentro de la vida cotidiana de los campesinos castellanos encuentran unas fórmulas rituales más laicas como son, por ejemplo, los repartos de las suertes o quiñones de aprovechamientos comunales. Todos estos rituales subyacen de manera más o menos explícita en los comportamientos habituales de los hombres y mujeres que pueblan Castilla y León, pero la pátina y los elementos erosivos del tiempo han ido moldeando sus significados. Precisamente, el autor del libro que reseñamos, José Luis Alonso Ponga, manifiesta que uno de los objetivos del trabajo es «aportar datos sobre el cambio y la actualidad de los ritos y la sociedad agrícola y pastoril en Castilla y León» y, para suministrarlos con profusión y propiedad, el autor ha «recorrido Castilla y León en todas las direcciones», ha conversado con muchos pobladores, ha investigado en archivos y bibliotecas, ha consultado numerosos libros, como queda

patente en la amplia bibliografia ofrecida, y ha consumado, en definitiva, un importante trabajo de campo que ha quedado recogido en un documento imprescindible para quien quiera acercarse a la verdadera historia de todos estos pueblos y comarcas.

El libro está estructurado en cuatro grandes capítulos, identificados por «La creación simbólica del espacio agrario tradicional», «Cultura y religiosidad pastoril», «Los santos sanadores del agro» y «Los aprovechamientos comunales en Castilla y León: entre la historia y la modernidad», que delimitan el recorrido y los objetivos del trabajo. Cada capítulo se halla, a su vez, dividido en diversos apartados que facilitan el acercamiento al asunto que, de forma permanente, subyace en todas las páginas. De esta forma, seguimos un recorrido por las fiestas del pan y el queso, primigenio título de todo el libro luego desplazado, tan abundantes en la Tierra de Campos, esos «actos de comensalismo que reúnen a las comunidades agrícolas y pastoriles» y que hoy han quedado reducidas a «repartos de pan y queso a los asistentes a una determinada procesión o rogativa». «Muy rica, desde el punto de vista del análisis sociológico y antropológico» le resulta a Alonso Ponga la romería del reparto de pan y queso de Santo Toribio de Palencia. Encuentra el lector, en su repaso por estas páginas, referencias a otras formas, como las caridades, propias de difuntos, abundantes y generadoras de rituales comunitarios. El autor desmenuza cada fiesta y cada hecho y sumerge al lector en el trasfondo de la cuestión con innumerables citas y referencias bibliográficas, valiosa aportación sublimada con las bellas fotografías que acompañan al texto. Presenta y analiza rituales de apropiación, invasiones de territorios ajenos, hermanamiento de pueblos, unión contra los foráneos, la fuerza de la memoria y de los hitos de los antepasados, el regreso a los usos de la iglesia primitiva, la persistencia de los templos y de los escenarios, todos ellos elementos necesarios para interpretar una historia que va perdiendo su memoria en aras de la devoción universal engrandecida. Alonso Ponga indaga, profundiza y suministra un aluvión informativo para transportarnos hasta lo más profundo y entrañable de las rogativas y sus diversos itinerarios; de los conjuros en busca de protección, venga de donde venga, germen de supersticiones y hechicerias; de los votos de villa o ciudad, solemnes promesas que encuentran orígenes en un «tiempo inmemorial»; del devenir del pastor, asalariado y por cuenta ajena, como protagonista de la cultura rural castellana y sus cofradías de hermanamiento y expresión religiosa, como la que muestra la vallisoletana Virgen de Compasco; de los santos más famosos como San Antón, San Isidro o San Roque, venerados para que protejan a los animales y a los campos; y, por último, de la radical y trascendente significación de los comunes, tan decisivos para el colectivismo agrario vigente en estas tierras. Unas tierras,cuya identidad aflora,mediante la poderosa voz del ritual, esas manifestaciones que descubren la inmensa riqueza de las estrategias utilizadas por las comunidades agrícolas de Castilla y León para «hacer patentes sus derechos territoriales, para dar cohesión a los grupos sociales, para reiterar, periódicamente, que cumplen con las obligaciones adquiridas por sus antepasado». Los rituales se convirtieron en formas de encontrar y apuntalar la propia identidad y de reivindicar lo propio frente a los otros. En la actualidad, los pueblos de Castilla y León parecen buscar las vías del futuro, las nuevas rutas que reviven ese común que siempre los ha sustentado.

Manuel Irusta Cerro

GINER, S.: *Los Epañoles,* Barcelona. Editorial Plaza y Janes Editores, S.A., 2000, 190 pp. ISBN. 84-8450-030-6.

Los Españoles. En esta obra S.Giner nos ofrece una visión exhaustiva de la España del S. XX, en todas sus versiones: política, cultural, religiosa... Es un estudio completo de las causas que, a lo largo del siglo, nos han hecho pasar por tantas vicisitudes; de ser una nación tercermundista, con muy pocas cosas en común con nuestros vecinos de Europa, a llegar a ser un país moderno, europeo e integrado en las estructuras económicas y culturales de los países desarrollados del entorno.

Está estructurado en cinco apartados que corresponden a otras tantas épocas de la historia de España. Épocas de este fascinante siglo que acaba de dejarnos y, a lo largo del cual, hemos sufrido numerosas transformaciones.

El primer apartado: *«¿Por qué nos costó tanto ser modernos»?* Según su autor, las causas que impidieron la industrialización y, por consiguiente, la modernización, son variadas: La orografía accidentada, el sistema financiero defectuoso, el atraso y abandono en el que se hallaba la agricultura, y la falta de recursos. Todo esto se vio agudizado por una ineficaz política gubernamental a lo largo del S. XIX.

¿Por qué se dio esta industrialización en Cataluña y el País Vasco cuyos supuestos para la industrialización no eran los más propicios? Habría que buscar la explicación en factores de índole cultural y socioestructural, como el orden jurídico sucesorio que no dispersaba la propiedad familiar, en el trabajo y en el ahorro.

En el XIX, se observa en España una polarización entre las oligarquías agrarias, comerciales y financieras, y una gran masa de campesinos, con tierra o sin ella, que vivían al margen de la vida pública del país. La clase media era muy exigua, estaba integrada por militares, miembros de profesiones liberales y por un importante sector del clero. El proletariado industrial era muy reducido y localizado en las grandes ciudades: Barcelona, Bilbao y Madrid.

Ante esta situación entre las clases dominantes y la mayoría del pueblo, dos instituciones cobraron una importancia crucial: El Ejércto y La Iglesia. El Ejército inauguró su tradición liberal y su recurso a las intervención directa en los asuntos públicos, con los pronunciamientos y golpes. Casi todos los cambios de gobierno y de régimen fueron promovidos o sostenidos por el ejército. La actitud del ejército durante el S.XIX fue liberal y progresista, en el XX, cambió de signo e hizo causa común con las fuerzas de la reacción antidemocrática. La iglesia tuvo una presencia constante y decisiva en toda España en una época de elevado analfabetismo. Profundamente antiliberal, la Iglesia defendió el inmovilismo político. Con la Guerra Civil de 1936, la Iglesia se alió de nuevo con las fuerzas antidemocráticas.

El segundo: *«España bajo el franquismo (1936-75)»*. Trata de la incapacidad de las clases dirigentes y la fanática intransigencia de los conservadores que sumió a España en la crispación y el enfrentamiento. Se fraguó una situación prerrevolucionaria que la alianza de las derechas consideró insoportable, estalló entonces una sublevación militar antirrepublicana. Tras una cruel guerra civil y con el triunfo militar de las fuerzas reaccionarias, se inauguró una larga etapa de despotismo político, arbitrado por el poder del General Franco. La Guerra Civil fue una lucha de clases, pero también, fue una guerra de religión y una contienda internacional. Tras la victoria, el ejército se erigió en árbitro, mientras que la iglesia y los integristas católicos pasaron a ejercer el control de la cultura con ayuda de la censura. La huelga quedó abolida y también el derecho de libre asociación política o sindical.

Durante esta época, España dejó de ser una sociedad rural. Surgió un intenso flujo migratorio hacia zonas urbanas. La congelación salarial, la prohibición de la huelga y de la asociación sindical libre hizo que el campesino se convirtiera en una fuente básica de mano de obra barata durante la industrialización y capitalización de los años 40 y 50.

La emigración a otros países europeos tuvo grandes repercusiones económicas y políticas. Una de las más importantes fue la reducción de los conflictos laborales y los enfrentamientos de clase contra el régimen.Fue una válvula de escape y una masiva fuente de divisas que acrecentó la estabilidad de la dictadura.

La clase obrera que surgió en España era distinta a la europea en muchos aspectos. Era pobre, no especializada y con una cultura política muy limitada. No obstante, el crecimiento de obreros especializados fue mayor que el de los no especializados.

Durante los últimos años del franquismo, se dio la transformación de las antiguas clases medias. Las clases medias tradicionales tuvieron que competir con los grupos de trabajadores muy especializados: peritos, técnicos y gerentes...

El franquismo, como régimen político, fue incapaz de llevar a cabo los objetivos más elementales de su propio programa. Desprestigió a la Iglesia Católica, minó la cultura tradicional y consolidó la dependencia económica del país de otros países. Potenció con sus agravios los nacionalismos periféricos y los movimientos autonomistas. El franquismo logró lo contrario de aquello por lo que había luchado y triunfado. Sin embargo, cumplió varios de sus fines: la neutralización de las clases trabajadoras, la eliminación de la oposición política y la creación de una paz interior basada en la represión y el cinismo.

Las creencias culturales y morales de la mayoría se alejaron de las que daban soporte al régimen político, clerical y tradicionalista. En los últimos años del franquismo, había una clara separación entre la España oficial y la real.

La Universidad y el mundo intelectual fueron dos de los campos donde los desaños al régimen adquirieron mayor intensidad. A partir de los 60, los ambientes universitarios fueron el caldo de cultivo contra la dictadura, sus dirigentes se erigirían, tras la muerte de Franco, en los protagonistas de la transición política y muchos de ellos pasarían a formar parte de la clase política de la era democrática.

Al final de su existencia, el franquismo quedó simbólicamente polarizado en tomo a la mera supervivencia del dictador. Las condiciones creadas por el propio régimen favorecieron una situación que imposibilitó su continuidad política.

El tercer apartado: *«Fin de siglo (1975-2000)»*. A lo largo del S.XX, España ha ido confluyendo con el orden económico, político y cultural europeo. Durante el último cuarto, se ha consumado el largo camino. Las institucones democráticas establecieron un parlamentarismo de corte clásico respaldado por una monarquía hereditaria.

El orden económico fijado por la constitución de 1978 se basó en una economía mixta de libre mercado e intervención de los poderes públicos. El desarrollo de la economía española se adaptó a las pautas europeas basándose en la política de consenso y concertación. Los pactos de la Moncloa, en 1977, liquidaron un orden económico basado en la protección y el intervencionismo.

A nivel político, el cambio pacífico institucional se condujo a través de la reforma política en lugar de la ruptura radical, se produjo, así, una singular transición pacífica de la dictadura a la democracia liberal, la aprobación de la constitución consagró la reconciliación entre vencedores y vencidos de la guerra civil.

Los sucesivos pactos sociales constituyen una experiencia nueva en el ámbito de las relaciones industriales en España, lo que significó una verdadera ruptura con la

tradición de confrontaciones heredadas del pasado.

Al igual que en otras sociedades avanzadas, en España, la última oleada de la revolución tecnológica ha dejado sentir sus efectos en la sustitución del trabajo humano por el automatizado, como consecuencia, dos terceras partes de ciudadanos consiguen empleo y poder adquisitivo,mientras que el resto queda marginado o semimarginado. Proliferan así, parados permanentes, jubilados prematuros y pensionistas con subsidios insuficientes. El creciente flujo de inmigrantes nos ha hecho entrar en la zona de países de inmigración, tras largo tiempo de serlo de emigración.

A principio de los años noventa, con una renta per cápita de seis mil dólares, España encaraba el fin de siglo con un nivel productivo que se situaba en el grupo de los países desarrollados intermedios.

En cuarto lugar: «*La España del porvenir*» es la de una sociedad europea, con algunas peculiaridades. La entrada en la Unión Europea, en la OTAN, en el ámbito científico, tecnológico, financiero y monetario de Europa Occidental nos hace miembros de pleno derecho.

España ha entrado en la red mundial de dominaciones, influencias y distribución de riqueza como un país de riqueza íntermedia.

En la sociedad española se ha producido un deslizamiento irreversible hacia actitudes materialistas de «egoísmo económico». El español medio confía, hoy más que ayer, en la capacitación profesional, la promoción por el esfuerzo personal y en la previsión del porvenir.

España es uno de los países con mayor cultura étnica,esta vida cultural popular está perdiendo su vieja identidad española. El siglo XXI presenciará su agonía final y la sustitución definitiva por los espectaculos mediáticos.

Finalmente, «*Felix Hispania*». Desconocemos a dónde nos llevará la presente situación y cuánto durará la bonanza relativa en la que nos encontrarnos. No se puede predecir la estabilidad porque las innovaciones y crisis a las que se halla sometido el mundo de hoy nos afectan de lleno. En aras de la productividad, hemos lesionado de muchas maneras a muchísimos conciudadanos. Hoy no es posible mirar el porvenir español como algo separado del mundo. Ni se puede predecir que en esa incorporación estará la solución y nuestra felicidad colectiva. El porvenir, la felicidad dependen de lo que hagamos nosotros con nuestro mundo, de lo que hagamos los españoles con nuestro destino compartido.

En resumen, es una obra básica para el conocimiento de la España del pasado y del porvenir y para no volver a caer en los mismos errores que tanta sangre y sufrimiento derramaron por nuestra geografía.

Gracia Mª Gómez

RODRÍQUEZ CARRAJO, M. (1999) *Sociología de los mayores,* Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca, 242 páginas. ISBN: 84-7299-458-9.

Sociología de los mayores es un libro que abre la «colección de textos de estudios universitarios de la experiencia». Es, por tanto, un libro de texto dirigido a un alumnado especial, puesto que surge en el marco de la Universidad de la Experiencia de la Universidad Pontificia de Salamanca.

La Universidad de la Experiencia es una institución pionera en el ámbito de los programas universitarios para personas mayores. Es un programa consolidado, con una trayectoria de más de siete años y con presencia en las nueve provincias de la Comunidad de Castilla y León.

Es en este marco institucional donde surge y adquiere sentido el texto que nos

ocupa: facilitar a los alumnos mayores una mayor profundización en los diferentes contenidos del programa formativo y, además, servir de orientación a otros profesores que trabajen estos temas con un público similar. En este sentido, conviene señalar que su publicación en el año 1999 coincide con el Año Internacional de los Mayores declarado por la ONU.

El rasgo fundamental que podemos destacar de la obra del Dr. Rodríguez Carrajo es el equilibrio conseguido entre el rigor exigible a un texto universitario y el grado de sencillez necesario para cumplir su función de libro de texto para personas mayores.

El libro se organiza en cuatro partes: la población mayor y la resocialización, cuestiones básicas de la sociología de los mayores, ocio y tiempo libre de los mayores y aspectos sociológicos de las instituciones para mayores.

En la primera parte el autor se centra en la evolución demográfica mundial, sus causas, consecuencias y su distribución para, después, tratar los conceptos de socialización y resocialización como elementos claves para la orientación vital de las personas jubiladas.

La segunda parte, se adentra en el tratamiento de diversos temas que el autor considera centrales de la sociología de los mayores. Desde el análisis de los ciclos vitales y del estadio de la vejez hasta los problemas de la jubilación y las formas de prevenirlos, corregirlos y reorientarlos. Todo esto pasando por temas tan relevantes como las relaciones intergeneracionales, la afectividad y sexualidad de los mayores y las actitudes y creencias ante el hecho de la muerte. Destacar, en esta segunda parte, el capítulo referido a las enseñanzas de los mayores en el que se presentan y explican las diferentes formas en que se ha entendido y se puede entender el papel educador de los mayores en nuestras sociedades.

En la tercera pate, el autor se centra en el análisis de un tema clave para entender la situación actual de los mayores: el ocio y el tiempo libre. Dentro de las alternativas que se proponen para convertir ese espacio de tiempo en un ámbito de desarrollo y protagonismo personal del mayor, se destaca el papel del voluntariado social como un importante instrumento para su crecimiento, integración y participación social.

Por último, la cuarta parte se ocupa de la evolución seguida por las instituciones para mayores, extendiéndose en la difícil discusión sobre las ventajas de las residencias o la conveniencia de que el mayor permanezca en su entorno familiar. En este sentido, el autor finaliza el libro describiendo las distintas alternativas que, desde organismos públicos, privados y del tercer sector, existen o se están poniendo en marcha para evitar o retrasar lo más posible la institucionalización del mayor.

En definitiva, nos encontramos con un libro que cumple con creces el objetivo para el que fue elaborado y que, además, trata una serie de problemas y situaciones de gran relevancia para que los alumnos mayores tengan instrumentos de análisis e interpretación de los fenómenos que conforman y condicionan su situación en nuestra sociedad.

Jorge Torres Lucas

LÓPEZ DEL CASTILLO, Mª TERESA.: *La Inspección del Bachillerato en España (1854-1984),* 2000.Madrid, UNED, pp.481. ISBN: 84-362-4145-2.

Se acaba de celebrar, en Valladolid, el Primer Congreso Nacional de la Inspección Educativa en España. Paralelamente sale la publicación del libro «La Inspección del

Bachillerato en España», ¿quiere esto decir que la historiografía educativa de este sector de la enseñanza ha cubierto el vacio que se arrastraba?

En parte, la obra de Mª. Teresa López del Castillo rescata del olvido y de la postración una Institución relevante en nuestra historia escolar. Sólo cuando la autora saque a la luz el caudal de información que ha manejado y que se encierra en esos archivos en los que se registra lo que la Inspección ha escrito en sus informes y memorias, sobre las necesidades que han aquejado a la educación, sólo entonces se resarcirá el saldo.

La Inspección en España no ha sido objeto de especial atención por parte de los historiadores. Tendríamos que remontarnos a F. Montilla, Rodríguez Diéguez, Serrano de Haro, todos anteriores a la década de los sesenta, o bien a A. Maillo con la obra «La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones», de 1967, para encontrar algún estudio sobre el tema en general.

El modelo de inspección de segunda enseñanza que se presenta en esta obra ofrece una perspectiva histórica, cercana a siglo y medio de ejercicio de esta profesión, en la que se registran múltiples crisis, «una situación que no resulta exagerado calificar de caótica», a pesar de que «sus logros promuevan permanentemente la prosperidad», dice la autora.

Este trabajo de la Inspección del Bachillerato en España, se ha realizado desde un marco conceptual y metodológico de la Historia de la Educación, y constituye, no sólo una investigación singular sino un motivo de especial satisfacción para el panorama de la historiografía pedagógica española.

El inspector de enseñanzas medias, tal como expresa la autora, ha tenido, en el devenir de la historia, una enorme capacidad de adaptación a las circunstancias cambiantes, manteniendo firmes las convicciones pedagógicas del cuerpo con talante constructivo...

En la realización de esta obra, la autora ha puesto especial cuidado en la armonización entre el cuerpo legislativo específico, la política y las tendencias ideológicas, consiguiendo con ello una de las aportaciones más completas y precisas hechas hasta ahora en la Inspección de Segunda Enseñanza en España.

La reflexión crítica se hace al hilo de los cambios políticos en los que las fuerzas ideológicas y doctrinales, que tienen un «peculiar concepto de la función inspectora» y «menos clara aún la función de la inspección de segunda enseñanza», presionan e improvisan una enredada madeja de normas y leyes Interinas, que el libro recoge literalmente.

La obra ofrece un denso estudio en torno a los avatares de la inspección de la segunda enseñanza. Incorpora un amplísimo apartado de datos, estadísticas, leyes y documentos de primera mano que avalan la objetividad. La riqueza de citas bibliográficas y textos aclaratorios a pie de página, en cierto modo, constituyen un libro paralelo. El arsenal de datos extraídos de fuentes primarias, archivos, actas del Parlamento y del Senado, de la prensa profesional, colecciones legislativas... ofrecen una rica fuente para futuras investigaciones.

El contenido del libro se agrupa en nueve capítulos, secuenciados conforme al proceso vivido por la inspección de segunda enseñanza a lo largo de cerca de ciento cincuenta años. Cada período queda delimitado por los hitos que marca la política: Isabelino, Sexenio revolucionario, Restauración borbónica, Alfonso XIII, II República, Gobierno de Franco y Estado Democrático.

Todos estos apartados se mantienen unidos por el principio de «la acción educadora» que viene dado por la propia identidad institucional. Desde el primero al último capítulo se registra la fluctuación legislativa, fruto de los vaivenes políticos, aunque en el fondo cambia poco la «precaria situación de la inspección».

La correcta utilización de la riqueza informativa y su clara exposición, permiten

obtener una imagen histórica organizada de la Inspección en ese período.

La obra se cierra y concluye con un listado nominal de los Inspectores de Bachillerato desde 1855-94. Así mismo, la estadística de alumnos que cursan la segunda enseñanza desde 1850 hasta 1984 en las distintas modalidades oficiales, colegiados, libres o domésticos, dan idea de la evolución en el tiempo del acceso a este nivel de ensenanza, para el que la función inspectora se hacía imprescindible.

En síntesis, el trabajo significa una fuente de obligada consulta pero sobre todo, pone al alcance de los historiadores de la educación, un material del que habrá que partir en el futuro para cualquier desarrollo posterior del tema de la inspección en España.

Angela del Valle

MAYORGA MANRIQUE A. (2000): *La Inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España* (1849-1999. Madrid, Grupo Santillana S.A. pp.285. ISBN: 84-294-6904-4.

La inspección es uno de los elementos clave en la calidad educativa, tanto para las tareas realizadas bajo el marco paradigmático de la eficacia escolar, como para la actividad encaminada a la mejora de los centros de enseñanza. Sin embargo, pocos temas han resultado tan controvertidos en la historia, ya larga (ciento cincuenta años de vida), de la Inspección en España.

El libro, «*La Inspección Educativa. Siglo y medio de inspección educativa en España*», ofrece una panorámica completa del devenir administrativo en torno a esta Institución, desde su origen (1849) hasta hoy. Más aún, el autor, profundo conocedor del tema y veterano en el «servicio», se remite a los preliminares de su aparición oficial remontándose a varios siglos antes, sobre todo, se detiene en la etapa precedente, es decir, en el s.XIX.

Merece un subrayado especial el rigor con que aplica la metodología histórica y la singular aportación que sus datos suponen para la ciencia histórico-educativa en nuestro país.

A. Mayorga hace un repaso general de toda la legislación y normativa sobre la Inspección Escolar a lo largo del período en el que los escenarios sociopolíticos cambian y la legislación ofrece una lamentable imagen de provisionalidad e interinidad, en ella, «la arquitectura» de la Inspección Educativa Profesional se va forjando a base de éxitos y fracasos, más aún, diría, del temple de sus profesionales.

En el análisis, el autor de la obra hace girar el estudio sobre dos ejes: el texto legislativo y los líderes político-administrativos que lo aplican, desfilando por sus páginas un abanico de personalidades que tocan todas las tendencias.

A lo largo de siete capítulos, agrupados en cuatro apartados y dispuestos en orden diacrónico, Mayorga presenta una especie de radiografía legislativa de la función inspectora con sus «luces y sobras», sin omitir el carácter individual de algunas decisiones al respecto.

Un listado nominal de todos los inspectores de España cierra este estudio. A lo largo de él, el autor, denuncia con rotundidad la injusticia de aquellas «Medidas Urgentes que rompen todos los esquemas» y la arbitrariedad de algunas que «tratan nada más ni nada menos que de hacer tabla rasa de un servicio de profesionales de educación de larga historia y acreditada experiencia y valía». Critica, sin ambajes, la actitud sectaria e interesada de determinadas políticas al respecto que han intentado utilizar a los inspectores como agentes de determinadas ideologías, pues «existía el criterio muy generalizado de que la función inspectora corría el riesgo de someterse a fines partidistas ya que iba a permitir el acceso a la función inspectora de personas seleccionadas por criterios políticos lo

cual conduciría a ser una excepción entre los países de nuestra área cultural».

En la obra, escrita con un estilo ágil, hace Mayorga una defensa de la inspección, y la presenta como una de las claves del futuro, puesto que la esencia de la función inspectora se basa en la defensa del niño y del joven no sólo para que tenga un puesto escolar sino para una calidad, cada día mejor, de su educación.

Estamos ante una obra de carácter histórico-educativo con una excelente base de datos que abre paso a nuevos estudios. La principal aportación es la gran cantidad de información y la estructurada presentación de la misma, sin dejar de ser de «animada lectura».

Una cuestión me queda en el aire. A lo largo de la obra aparecen indistintamente en el servicio de la función inspectora hombres y mujeres, más todavía, éstas, de un modo significativo, compitiendo en ocasiones en cargos relevantes, como el de jefe de la Alta Inspección, y nada menos que dos mujeres contra un varón («porque haberlas, ailas»). En el listado de personas que están en «servicio». Actualmente, son también numerosas las mujeres, e incluso entre los testimonios que se recogen en el anexo hay dos mujeres y cuatro hombres. Y sin embargo, en la mesa que preside el «I Congreso Nacional de Inspección Educativa» celebrado en Valladolid en 1999, no figura ninguna, sólo se ven cinco hombres. Me pregunto, ¿por qué así? Reconozco que mi sensibilidad se agudiza en ocasiones.

A. del Valle

FRANCE HIRIGOYEN, MARIE: *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana,* Paidós Ibérica, 1999. 179 pp. ISBN: 84-493-0705-8.

Sigmund Freud, definía la salud mental como la capacidad del ser humano para amar y trabajar. El concepto de acoso moral apunta directamente a destrozar psicológicamente a una víctima.

Se denomina acoso moral o violencia perversa a la posibilidad de destruir a alguien sólo con palabras, miradas e insinuaciones. El libro se sustenta en testimonios reales recabados en su consulta, en los cuales la autora analiza la especificidad de la relación perversa que se establece. Así, analiza el mecanismo de este proceso en la pareja, la familia y la empresa.

La autora habla de agredidos con el fin de que el acoso que sufren cotidianamente se considere como un asesinato psíquico.

Este ensayo sobre la perversidad de la tortura psicológica ha movilizado a Francia. Con 200.000 ejemplares vendidos del libro *El Acoso Moral,* Marie France Hirigoyen, psicoanalista, ha llamado la atención de la sociedad francesa sobre un fenómeno que aniquila la autoestima de los individuos. Un fenómeno conocido pero del que no se ha hablado hasta ahora como tal. El libro ha provocado un revuelo tal que la Asamblea Nacional de este país vecino ha preparado ya un proyecto de ley sobre cómo actuar ante el denominado acoso moral. Suecia, Alemania, Estados Unidos o Italia lo recogen ya como un conflicto en las relaciones laborales que se configura como uno de los problemas culturales y educativos del futuro.

Todos hemos vivido o presenciado en alguna ocasión, en las relaciones laborales o *supuestamente* afectivas, escenas en las que un jefe o un marido o un novio, o una mujer, o una amiga... ha tratado al otro/a como si fuera una basura, intentado mellar su autoestima de forma pública y notoria.

Las cifras de acoso moral en Europa –según una encuesta realizada por la Fundación Europea para la Mejora de Vida y de Trabajo en 1997– sitúan en 12 millones de personas las que son víctimas de estas prácticas. Parece que los sectores inmobiliario, bancario y Estatal son los que más casos presentan de este serio problema.

Según Hirigoyen, la causa viene propiciada por la economía de mercado que prima, sobre todo, la ley del más fuerte. Los *amos* se las arreglan para atribuir a los demás los desastres o errores de gestión que provocan y luego se presentan como los salvadores de las situaciones o, sencillamente, como los más listos e inteligentes. Los estudios también revelan altos índices de suicidios (entre el 10 y el 15%) entre las víctimas del acoso moral.

El problema existe y el debate, al menos en algunos países, está en la calle. Pero no son sencillas las soluciones a un problema tan complejo.

Para la psicóloga francesa la solución empieza por restablecer el respeto mutuo entre individuos y revisar nuestro concepto de tolerancia, que ha sido lamentablemente retocado por criterios poco sólidos y muy demagógicos. Nuestra sociedad rechaza el establecimiento de normas.

Ciertamente, es difícil dejar un trabajo en estos tiempos en los que la inmediatez representa un papel fundamental; pero una víctima de acoso ha de estar preparada para poner fin a esta situación. Entre otras razones porque es difícil que las leyes acaben reglamentando las relaciones personales, como ya sucede, de hecho, en el acoso sexual.

El acoso moral proviene de individuos con características perversas, que la autora denomina *perverso narcisista*. Suelen desarrollar con éxito su carrera profesional basándose en la ausencia de escrúpulos, que les facilita el abuso de las personas de su entorno, especialmente aquellas que mantienen con él/ella una relación de subordinación.

Las estrategias abusivas suelen pasar desapercibidas para quienes están fuera del círculo de la víctima porque, por un lado, el *perverso narcisista* desarrolla una gran habilidad para mentir sin pudor, como explica Hirigoyen, mientras que las víctimas se amparan en el silencio y la discreción, por miedo a más represalias y/o por vergüenza.

En absoluto, considera la autora al *perverso narcisista* como enfermo mental, sino como un individuo frío y racional, que domina de modo natural las técnicas de la manipulación y que es incapaz de considerar a los demás como a seres humanos.

Algunos de estos sujetos comenten actos delictivos por los que son juzgados. Pero la mayoría de ellos hacen uso «de su encanto y facultades de adaptación para abrirse camino en la sociedad dejando tras de sí personas heridas y vidas devastadas». Es fácil comprobar cómo educadores, testigos, psiquiatras, jueces... la sociedad en general, caemos una y otra vez en la trampa de perversos narcisistas que se hacen pasar por víctimas, dejándonos ver lo que ya esperábamos de ellos para seducirmos más fácilmente. Entonces, les atribuimos sentimientos neuróticos. Pero, luego, muestran sus objetivos de poder y control, y nos sentimos engañados y humillados.

La perversión adopta distintas formas y representaciones. Una de las más comunes es la sexual. Pero en el acoso moral se trata de la utilización de la víctima como un objeto destinado a satisfacer la propia necesidad del ejercicio del poder.

Hirigoyen advierte que cualquiera puede ser víctima de un *perverso narcisista* y que no existe un perfil predeterminado para convertirse en víctima. No son masoquistas o depresivas en sí mismas. Los acosadores tienen una desarrollada intuición y atacan la parte depresiva o masoquista que pueden encontrar en ella. Vuelcan su culpabilidad sobre ella, la maltratan y la castigan porque la odian y saben que son mejores que él. Envidia y complejos están detrás de estas actitudes.

Lo más complicado de toda la cuestión estriba en que este tipo de relaciones perversas se da en ámbitos de intimidad: entre jefe y subordinado, entre padre e hijo, entre miembros de una pareja. Es decir, el agresor sabe de antemano que cuenta con la confianza de la víctima, que lo perdonará una y otra vez. Una y otra vez: las víctimas

asumen demasiado deprisa culpas que no necesariamente les pertenecen. Esto mismo lo excitará hasta límites insospechados.

El primer paso en la resolución del problema está *en reconocer lo que está sucediendo*. Suele ser una situación bastante compleja, en la que las distintas posiciones que ocupan él o ella, dentro de la estructura jerárquica de la organización, con respecto al supervisor abusador, lo coloca en una situación de desventaja inicial. En primer lugar, porque tiene difícil el acceso a los niveles superiores en la escala jerárquica. Y, en segundo lugar, porque el abusador suele tener gran facilidad para mostrar distintos rostros: uno en la soledad del encuentro con su víctima, y otro, diferente, frente a la mirada de terceras personas.

Es importante reconocer la necesidad de ayuda externa porque, como observa Hirigoyen, «cuando alguien está en una posición de víctima, está bajo el dominio de otro y pierde la noción de normalidad». Pero no suele ser una buena estrategia involucrar a sus companeros, porque el enrarecimiento del clima de trabajo terminaría afectando negativamente la búsqueda de una solución, y la víctima, percibida como una persona «molesta». La familia y los amigos íntimos son el principal apoyo en estos casos. Pero también lo son los apoyos psicológicos y legales. Si bien el acoso moral adopta formas muy sutiles y disimuladas, que hacen muy difícil reunir «pruebas» en el más estricto sentido jurídico del término, puede ser importante, cuando una persona reconoce que ha caído en las redes de un abusador, comenzar a tomar notas en un cuaderno de cada agresión, cada detalle humillante que recibe. Si toda la «evidencia» no convence a los responsables de empresa, podrá transmitir esta información a un buen abogado. Pero si la solución no llega, es importante reconocerlo y no mantenerse luchando contra los elementos. El anhelo legítimo de reparación moral, como señala Hirigoyen, puede ser «totalmente ilusorio».

Lo más difícil del acoso moral es detectar cuándo comienza y por qué. En general, la víctima empieza a percibir agresiones solapadas o abiertas, pero no se da cuenta de la situación que vive y muchas veces se siente culpable.

El agresor pone en circulación cotilleos malintencionados y mentiras sobre la víctima, deja de darle trabajo, le retira el saludo, habla en un grupo ignorando a la persona acosada, le da tareas inferiores a las que venía realizando, la traslada a una zona desfavorable, hace gestos despectivos u ofensivos, siempre sutilmente, claro... Es habitual utilizar entre los acosadores un lenguaje indirecto destinado a desestabilizar emocionalmente a la víctima.

Justamente, los agresores saben que, una vez desestabilizada una persona, es mucho más fácil que cometa errores en su trabajo, que comience a faltar con asiduidad o que estalle públicamente. Factores que el acosador luego utilizará para presentarse como víctima de un «mal empleado» o «una histérica». Hay que tratar de no engancharse con las provocaciones y tomar nota de todas las agresiones y guardar todas aquellas cosas que puedan servir como prueba.

Cuando la víctima reacciona e intenta rebelarse, la maldad latente cede su lugar a una hostilidad declarada. Comienza entonces una fase de destrucción moral que Hirigoyen llama «psicoterror» donde todo vale, inclusive la violencia física.

Las consecuencias psicológicas y físicas del acoso son devastadoras. Desde lo psicológico, son comunes el estrés, la ansiedad y la depresión. En cuanto a las dolencias físicas, al bajar las defensas, aparecen males a los que la víctima ya estaba predispuesta como problemas dermatológicos, cardíacos, gastrointestinales o alérgicos.

Es conveniente consultar con algún psicólogo o psiquiatra especializado en el tema y con un abogado laboralista. Si bien no existen leyes que sancionen el acoso -ni moral ni sexual- hay otras leyes y trata-

dos internacionales a los que se puede recurrir para defenderse en un juicio.

El abuso psicológico en pequeñas víctimas:

«Hasta que se divorciaron, los padres de Nadia tenían la costumbre de lanzar a sus hijos unos contra otros utilizando para ello una violencia subterránea. La madre, mejor que nadie, utilizaba frases malintencionadas e insinuaciones. Con sus ataques indirectos dejaba huellas venenosas en la memoria de sus hijos». Este es uno de los casos que la especialista francesa describe para ilustrar la violencia psicológica que algunos padres ejercen sobre sus hijos.

«Los pequeños actos perversos son tan cotidianos que parecen normales. Empiezan con una sencilla falta de respeto, con una mentira o con una manipulación. Luego, si el grupo social no reacciona, estos actos se transforman progresivamente en verdaderas conductas perversas que tienen graves consecuencias para la salud psicológica de las víctimas. Una vez instaurada en la familia, la violencia constituye un engranaje infernal difícil de frenar, pues tiende a transmitirse de generación en generación. Nos situamos, aquí, en el registro del maltrato psicológico, que elude a menudo la vigilancia del círculo de allegados y que causa cada vez más estragos».

El maltrato psicológico puede adoptar muy diversas formas. A veces, se disfraza de educación, pero con el único intento de acabar con la voluntad del niño, abusando de su docilidad, hasta convertirlo en un ser manipulable, sin voluntad.

Según Hirigoyen, «esta violencia (la violencia indirecta), que nunca es anodina, puede ser indirecta y afectar a los niños sólo de rebote o por salpicadura, o bien puede apuntar directamente a un niño al que intenta eliminar». Esta violencia indirecta suele ser el resultado de un conflicto de pareja que termina afectando a los niños lateralmente. «Estos son víctimas porque están ahí y porque se niegan a distanciarse del progenitor agredido -explica Hirigoyen-. Reciben una agresión en tanto que hijos de la víctima. Como testigos de un conflicto reciben toda la maldad que éste conlleva».

En muchas ocasiones, el cónyuge agredido que no consigue volcar su agresividad contra el agresor lo hace sobre los niños. Esto es posible porque los niños siempre excusan a quienes aman, su tolerancia no tiene límites, señala Hirigoyen. «Frente al vituperio permanente de uno de los progenitores contra el otro, los niños no tienen otra salida que la de aislarse, con lo que pierden cualquier posibilidad de individualización o de pensamiento propio».

Este sufrimiento que asimilan los niños los acompañará siempre y lo exteriorizarán con otras personas y en otros ambientes, a lo largo de su vida: «Los niños que son víctimas de agresiones perversas son portadores de un núcleo psíquico muerto –sostiene Hirigoyen–. Todo lo que no metabolizan durante su infancia se reproduce en la edad adulta a través de acciones que se perpetúan».

A diferencia de la violencia indirecta, cuando el maltrato psicológico se basa en la violencia directa, es un signo de repulsa consciente o inconsciente hacia el niño por parte de alguno de sus progenitores. «El padre o la madre se justifica explicando que actúa por el bien del niño, con un propósito educativo pero, en realidad, ese niño le molesta y necesita destruirlo interiormente para protegerse. Sólo la víctima puede percibirlo, pero la destrucción es real. El niño se siente desgraciado, pero no tiene nada objetivo de que quejarse. Si se queja, se queja de gestos o de palabras vulgares», explica Hirigoyen.

Para Hirigoyen, es el cónyuge agredido o que observa la agresión contra su hijo quien debe tomar cartas en el asunto.

«Debe identificar el proceso perverso, que consiste en hacerla cargar (a ella o al niño) con toda la responsabilidad del conflicto conyugal o familiar. A continuación, debe analizar el problema fríamente, dejan-

do de lado la cuestión de la culpabilidad. Para ello, debe abandonar su idea de tolerancia absoluta y reconocer que alguien a quien ama, o a quien ha amado, presenta un trastorno de la personalidad que puede resultar peligroso. Las madres (o padres) deben aprender a reconocer a las personas que son, directa o indirectamente, perniciosas para sus hijos». Y actuar en consecuencia. «A veces las crisis sólo se pueden resolver con la intervención de la justicia».

Nos encontramos ante un libro fundamental para la reflexión sobre algunos aspectos de nuestra sociedad actual. Ayudará a la reflexión de los educadores sobre la detección y el tratamiento de problemas de bullíng entre escolares, de niños con problemas en casa. A todos nos ayudará a entender nuestra propia situación personal, a tomar partido por las víctimas, como hace la autora de este libro, y a no ser víctimas ni a colaborar con agresores. Actualmente, decir *tolerancia,* ese término tan de sociedades democráticas, consiste en abstenerse de intervenir en las acciones de otras personas, o en sus opiniones aún cuando sean desagradables o reprensibles moral o legalmente. Somos indulgentes hasta la estupidez con las mentiras y las manipulaciones del poder. Soportamos situaciones de violencia terrorista y callejera por aquello de ser políticamente correctos. El fin justifica los medios (caiga quien caiga... claro).

La tolerancia bien entendida pasa por la instauración de unos límites bien definidos, aunque esta época se caracterice por un rechazo al establecimiento de normas. Nos llena de pudor decir: «Eso no está bien». «Eso no se puede hacer». «Eso no se puede decir». De seguir así corremos el riesgo de convertirnos en cómplices de un poder que no establece un marco de actuación y que elude las responsabilidades sobre las personas a las que, supuestamente, dirige o ayuda. Restauremos un sistema de valores verdaderamente democrático. Para todos, claro.

Victoria Malvar Ferreras

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los originales deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos, que siempre serán inéditos, no sobrepasará las venticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (word o wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Se deberá acompañar con un breve resumen del trabajo –10 ó más líneas–, también en soporte informático (disquete). Opcionalmente podrá adjuntarse la versión inglesa del resumen.

5. El trabajo y el resumen podrán ser enviados asimismo por correo electrónico a la dirección revista.educacion@ince.mec.es.

6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, 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:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) Revistas: 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:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

7. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

8. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangrado a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

9. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

10. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. BALANCE Y PERSPECTIVAS

PRESENTACIÓN: JULIA VARELA.—AMERINDO AFONSO: *Tiempos y precursores portugueses de la sociología de la educación.*—ROBERTO MOSCATI: *Sociología de la educación en Italia.*—JOSEFINA GRANJA CASTRO: *La sociología de la educación en México trayectorias: teóricas y de problematización 1960-1990.*—PABLO GENTILI: *El (o)caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales. Privatización del espacio público y reconversión intelectual.*—SARA DELAMONT: *Las «ovejas negras»: «los gamberros» y la sociología de la educación.*—JEAN-LOUIS DEROUET: *La educación: un sector en busca de sociedad.*—JULIA VARELA: *La sociología de la educación en España. Conversaciones con sociólogos.*

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS: *Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la Cartera de Educación, Cultura y Deporte. 100 Ministros para un centenario.*—MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: *Las profesiones como poder social: el caso del profesorado.*—ANTONIO FERNÁNDEZ CANO: *Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente.*—ISABEL CUADRADO GORDILLO Y JUAN A. VEGA CERVERA: *Análisis de la habilidades lectoras: un estudio experimental.*—CECILIO MAR MOLINERO: *La evolución de las universidades británicas.*—JOSÉ LUIS CASTILLA VALLEJO: *De una* sociología de la cultura *a una* sociología por las culturas: *lecciones de la Educación Popular.*

MANUELA DE BENITO PEREGRINA: *Dislexia: un estudio sobre las características de los alumnos disléxicos en un entorno bilingüe.*—M.ª TERESA PADILLA CARMONA: *Preocupaciones en el desarrollo profesional adulto: un estudio descriptivo diferencial.*—ROSARIO ORTEGA Y ROSARIO DEL REY: *Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE).*

JESÚS NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ: *Alternativas de intervención al modelo de discrepancia aptitud-rendimiento.*—AINA MOREY ALZAMORA: *El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente.*—SAMUEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ: *Análisis de ejectividad en la evaluación de programas sociales y educativos.*—M.ª ROSARIO LIMÓN MENDIZABÁL: *Datos para una pedagogía gerontológica.*

AGUSTÍN ADÚRIZ-BRAVO: *La Historia de la Enseñanza de las Ciencias Naturales: reflexiones acerca de su emergencia como campo de problemas, a través de una revisión bibliográfica.*—MARÍA EUGENIA BUJANDA BUJANDA: *El derecho a la educación en el mundo: constatación de avances y una denuncia obligada.*—MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 321-323 y nº Extraordinario año 2000.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE