REVISTA DE EDUCACION

308

LA UNIVERSIDAD DE LOS NOVENTA

1995

SEPTIEMBRE · DICIEMBRE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE:
Álvaro Marchesi Ullastres
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Javier Lamana Palacios
Secretario General Técnico

VOCALES:
Jesús Palacios González
Director General de Renovación Pedagógica

Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares

Francesc Colomé Monserrat
Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa

Francisco Ramos Fernández-Torrecilla
Director General de Coordinación y de la Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

Patricio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Ordenación Académica

Miguel Soler Gracia
Director del Centro de Desarrollo Curricular

Manuel Ávila Cañadas
Subdirector General de Educación Especial

Ángel Martínez de Paz
Subdirector General de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Juan Manuel Moreno Olmedilla

CONSEJEROS:
Inés Alberdi Alonso
Julio Carabaña Morales
Juan Delval Merino
Manuel de Puelles Benítez
Ángel Rivière Gómez

EQUIPO DE REDACCIÓN:
Rogelio Blanco Martínez
Julia Gómez Moreno

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Herminio Barreiro Rodríguez
César Cascante Fernández
Ernesto García García
Javier Marrero Acosta
Juan Ignacio Pozo Municio
Josep M. Rotger i Cerdà
Ignasi Vila Mendiburu

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia.
S. Fernando del Jarama, 14 · 28002 Madrid · Tels. 562 54 00 · 561 68 85 Fax 561 89 21

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-95-136-7
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) · Tomás Bretón, 51-28045 Madrid

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

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

Número 308 septiembre-diciembre 1995

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA · 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00

S U M A R I O

Págs.

MONOGRÁFICO

GUY-NEAVE: *La política de calidad. Evolución en la Enseñanza Superior en Europa Occidental* 7

FERNANDO MUÑOZ VITORIA: *El acceso a la Universidad en España: Perspectiva histórica* 31

MARIO DE MIGUEL: *Autorregulación y toma de decisiones en Instituciones Universitarias* 63

ULRICH TEICHLER y BARBARA M. KEHM: *Hacia un nuevo entendimiento de las relaciones entre Enseñanza Superior y Empleo* 81

BLANCA LOZANO: *La libertad de cátedra* 103

MIGUEL ÁNGEL QUINTANILLA: *Nuevas ideas para la Universidad* 131

ESTUDIOS

MANUEL FERRAZ LORENZO: *Antecedentes, origen y consolidación histórica del sindicalismo de la enseñanza en Canarias (1905- 1936)* 143

MICHEL W. APPLE y ANITA OLIVER: *Educación y formación de movimientos conservadores* 167

KARI KANTASALMI: *Sistemas supra-nacionales, educación de adultos y cambio social: observaciones socio-históricas en el contexto europeo* 195

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ANGEL HUGUET CANALIS: *Evaluación del concoimiento lingüistico de los escolares de la franja oriental de Aragón: incidencias de algunos factores* 217

Págs.

M.ª Antonia Manassero Mas, Joana Fornés Vives, M.ª del Carmen Fernández Bennassar, Ángel Vázquez Alonso y Victoria A. Ferrer Pérez: *Burn-out en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes* 241

Domingo Palacio López: *La motivación como factor decisivo en el aprendizaje y consolidación cognitiva de conceptos teórico-musicales, a nivel de segundo curso de LOGSE en enseñanzas artísticas* 267

Carlos Marcelo García, Pilar Mingorance Díaz y Cristina Mayor Ruiz: *El contenido del discurso como variable de proceso en la evaluación de programas de formación de profesores* 287

INFORMES Y DOCUMENTOS

María José Bueno Monreal: *Las nuevas perspectivas de las bibliotecas escolares* 335

Juan Manuel Cobo Suero: *El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico* 353

BIBLIOGRAFÍA

Recensiones 377

MONOGRÁFICO

MONOGRÁFICO

LAS POLÍTICAS DE CALIDAD: DESARROLLOS EN ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA OCCIDENTAL (*)

GUY NEAVE (**)

INTRODUCCIÓN

Antaño, cuando los trajes de caballero se hacían a mano, la elegancia sartoria iba a la par con la precisión del corte. El arte del sastre era, en el viejo sentido de la palabra, entallado. El parroquiano se ufanaba con los halagos y elogios de amigos y colegas. De ahí viene el chiste de un mediospelos que en vez de ir a la calle Savile, donde todavía hoy se encuentran las que pasan por ser las mejores sastrerías británicas, ingenió evitarse un enojoso dispendio acudiendo a un sastre de las afueras. Tomadas las medidas y tras las pruebas, el resultado fue sorprendente: la chaqueta pendía de sus hombros como tienda de campaña; los pantalones, colgando por la caja, ondeaban allá por las rodillas: el terno era, en verdad, un monumento a la más elocuente incompetencia jamás alcanzada por ningún sastre o cortador. Emplazado a responder de tamaño desastre, el sastrecillo, sacudiendo vivamente de la solapa a su cliente, contesto: –«No repare en la calidad, señor. Mire la holgura».

Como en el cuento del sastre de barrio, la Enseñanza Superior contemporánea parece seriamente atrapada en un viejo dilema: ¿se puede tener a la vez calidad y cantidad y ello, más aún, cuando más clientes quieren la calidad y la excelencia tradicionales pero no están muy dispuestos a pagar el precio consecuente? ¿O, por ponerlo de un modo algo distinto: cuando los clientes, dispuestos a pagarlo, quieren dos trajes por el precio de uno –lo que a fin de cuentas es lo mismo–?

Durante los dos últimos años, el impulso que ha difundido el lema de la calidad –sea mantener la calidad (noción conservadora en la medida que sólo busca

---

(*) *European Journal of Education,* vol. 29, núm. 2, 1994; pp. 115-134.

(**) Director de Investigación de la Asociación Internacional de Universidades. París.

sostener lo que considera niveles anteriores), sea asegurar la calidad (lo cual reclama un cambio más radical, a menudo sospechoso, por el temor de que sin él, la calidad *decaerá*) –ha tomado las proporciones de una preocupación universal con la que el mundo de la enseñanza superior se ve comprometido a cada paso–. Pocos son, en efecto, los sistemas europeos occidentales en los que este asunto no sea el foco de una actividad frenética, y son también escasas las medidas en que los gobiernos están embarcados cuya justificación lo omita.

Lo menos que uno puede decir sobre el asunto es que en sus consecuencias conceptuales y operativas, por oposición a las políticas, la calidad es una noción difícil de matizar. El mismo término comporta un haz completo de nociones diferentes que, en su despliegue, tienen resultados ampliamente distintos en términos de autoridad y control, por no hablar de la misión encargada a las estructuras dispuestas para ejercer su inspección o, por emplear el lenguaje al uso, homologarla. Quizá sea la imprecisión epistemológica implicada en lo que llega a las notas de una agenda política –más la rapidez con que ha irrumpido en la Administración educativa– es lo que en parte explica, si acaso no lo hace del todo, por qué el debate en marcha ha tendido a centrarse en el ámbito interno: o sea, en las dimensiones de evaluación, los procedimientos y los mecanismos que permitiesen la realización de la calidad tal como la entiende la Administración central. Esta última frase es de particular importancia por cuanto el rasgo más notorio del presente *engouement* estriba no sólo en el hecho de haber sobrevenido de la nada en la enseñanza superior, sino también por ser ampliamente definidos al paso de criterios marcados por intereses externos –de los que el Gobierno sea quizá el ejemplo señero.

PANORAMA HISTÓRICO

Esta es la peculiar característica que parece apartar la actual política de calidad de lo que venía siendo. Porque, a despecho de lo que opinan esporádicos observadores de la enseñanza superior, la calidad no está «aquí para quedarse», siquiera sea por la razón del propio peso de que a lo largo de los siglos de existencia de las Universidades en Europa, la calidad no se fue nunca. Poniendo las cosas en una perspectiva algo más amplia, la calidad ha sido el *quid* del asunto en las Universidades de Europa desde el tiempo de su fundación. Lo que ha cambiado –y eso, de manera más significativa– ha sido la autoridad última que dota a las instituciones particulares con la misión de certificar los niveles de obtención y con la obligación de proporcionar a los estudiantes los conocimientos en los que sus capacidades y aprovechamiento pudieran ser evaluados. En la época medieval, tal misión era conferida por la autoridad pontificia, en el derecho de otorgar la *licencia ubique docendi* (Durand-Prinborgne, 1992). La Reforma y el subsiguiente paso de esa autoridad desde el Papa al Príncipe puede verser como una segunda etapa. La tercera etapa en el desarrollo histórico de lo que anacrónicamente puede llamarse «sistemas de garantía de calidad» fue cumplida por la dilatada revolución que discurrió en paralelo con la Ilustración. Las varias reformas intentadas a mitad del siglo XVIII en Suecia, llevadas a cabo bajo José II

de Austria y que alcanzaron su expresión final en las reformas humboldtianas de 1806-1808 en Prusia, y el establecimiento de la Universidad Imperial en Francia, tuvieron como propósito vincular la Universidad a las fuerzas de modernización. En la Europa continental, no así en Gran Bretaña, aquellas fuerzas residen en la Administración central.

La creación de la burocracia moderna, reclutando a golpe de exámenes competitivos, homogéneos a lo largo y ancho del país, es vista a menudo como la cuna del desarrollo de la «Universidad moderna». No es menos importante, sin embargo, desde la perspectiva particular de los sistemas de «garantía de calidad». Puesto que, estas reformas no sólo hicieron del Estado el mayor «mercado» específico para los graduados universitarios y así su principal «consumidor»; sentaron, además, sistemas de «control de calidad» que *grosso modo* se mantienen en pie hasta finales del siglo XX. El rasgo básico de los mecanismos de calidad «históricos» fue primero su naturaleza dual. Por un lado, el Estado establece el contenido de las materias a examinar y con frecuencia, aunque no inevitablemente, el número de horas a aplicar o, como una alternativa, la combinación de materias a estudiar en orden a presentarse a oposiciones del Estado, o de ser elegible para un puesto en la Administración.

SISTEMAS DUALES DE CONTROL DE CALIDAD

En ciertos sistemas, los exámenes como forma de control de calidad tienen lugar parcialmente fuera de la Universidad, en particular cuando conciernen a aquellas carreras vinculadas a la salud o el orden público. Así en Alemania, el *Staatexamen,* contrariamente a los grados universitarios, afectaba a los candidatos a puestos jurídicos, doctores en Medicina y profesores (Teichler y Kehm, 1992). La Universidad tenía competencia sobre la calidad y contenido de los cursos, mientras que un funcionario público ostentaba la supervisión en materia de organización formal de los estudios y el número de asignaturas en que un individuo debía matricularse para poder concurrir al *Staatexamen.* Este doble control no se extendía a los grados superiores y en particular no a los grados más altos o «profesionales» *(Habilitation).* Si bien sometido a reglamentación externa, el control de calidad en el nivel superior permaneció bajo la plena responsabilidad académica.

Alemania no es el único sistema universitario que presente una estructura dual de control de calidad al nivel del primer grado. Evidentemente lo mismo sucede en Bélgica y en Francia, lugares donde surgió por motivos similares, esto es, abrir un currículum troncal entre la Universidad y el servicio público, a la vez que apoyar la libertad individual de perseguir el conocimiento al margen de aquellos campos considerados de interés nacional. Como cabría esperar, la terminología es distinta, pero el principio fundamental es el mismo. Así, la distinción practicada en Bélgica entre *grades scientifiques,* (que no otorgan plaza en el Estado) y *grades légaux,* reflejan la diferenciación francesa entre *diplômes nationaux* y *diplômes d'université* (Neave, 1987).

Un esquema ligeramente distinto podía observarse en Italia. Allí, nunca se hizo diferencia entre diplomas estatales y títulos universitarios, entre diplomas de acceso a la Administración pública y aquellos que certificaban la aptitud individual. Más bien, hasta 1980 la *laurea,* único grado académico, combinaba ambas funciones, siendo a la vez un certificado de elegibilidad requerido para la admisión en profesiones tales como Medicina, Leyes, Ingenierías, Arquitectura y Censores de cuentas (Martinelli, 1992). Un patrón no distinto surgió en España con la Ley Moyano de 1857, que sustituyó de hecho el monopolio de la Iglesia en la enseñanza superior por un monopolio del Estado. La simbiosis entre Universidad y Administración pública adoptó la muy particular forma de «control de calidad por decreto» en la que la normalización de requisitos, currículos y procedimientos de calificación fueron unidos, por un lado, en el concepto de «carreras», y en diplomas estatales *(títulos nacionales)* por el otro (McNair, 1984; ICED, 1987; García-Garrido, 1992). Las «carreras» serían, en efecto, caminos curriculares oficialmente prescritos que fueron expresamente adaptados a los requerimientos técnicos y conocimientos necesarios para puestos específicos de la Administración pública. La principal diferencia entre España e Italia consiste, por ejemplo, en que mientras la *laurea* confiere una idoneidad genérica, el concepto español de «carreras» las vincula a puestos específicos y, consecuentemente, a un escalafón funcionarial. Definidos oficialmente, por tanto, los caminos curriculares desembocan en un «título» particular, protegido por ley.

SIGNIFICADO DE LOS DIPLOMAS ESTATALES

Es necesario hacer algunas indicaciones respecto a estas varias e «históricas» formas de certificación de calidad, no solamente para situar la *problématique* general de la calidad en un marco más amplio, sino también por captarla mejor, no tanto en los tecnicismos cuanto en los cambios de percepción y finalidad en la enseñanza superior que alientan en la actual evolución. La primera y más evidente puntualización es que los «diplomas estatales» representaban en su intención, si no siempre en su contenido, una dimensión claramente vocacional e instrumental dentro de la Universidad «clásica». Segundo, y como su propio nombre indica, eran títulos estatales o nacionales —es decir, su validez y ejecutoria eran formalmente reconocidas con independencia de según qué sede o región dentro de los confines del Estado. Tercero, aunque concebidos en función del tipo de conocimientos tenido por apropiado para el sector público, los diplomas estatales poseían también una significación considerable en el sector «privado» del mercado de trabajo, ya que, de hecho, el Estado establecía las condiciones, a veces hasta el mínimo detalle, de acuerdo con las que las Universidades singulares eran autorizadas a enseñar tales cursos. Dichas condiciones a menudo comprendían el número de horas que cada estudiante debía cumplir para poder concurrir a oposiciones, y podían incluso alcanzar a los contenidos impartidos. En suma, el Estado suscribía la calidad de esos títulos que, si en realidad podían variar, teóricamente eran considerados de nivel equivalente. En resumen, el establecimiento de «estándares» a través de la acreditación en sistemas de enseñanza superior afectos a los diplomas «nacionales» constituyó una terea explíci-

ta en el complejo de relaciones entre Estado y enseñanza superior, relaciones con frecuencia mejor ilustradas por el término francés de *ministère de tutelle* (Friedberg y Muselin, 1992).

LA EXCEPCIÓN BRITÁNICA

Tal mecanismo de «garantía de calidad» no rezaba para Gran Bretaña. Por muy claros lazos que hubiera entre las dos viejas Universidades de Oxford y Cambridge y el servicio civil británico –asociación claramente demostrada por el persistente predominio de ingresados en el grado administrativo procedentes de aquellos dos establecimientos– en parte fueron formalizados dichos vínculos por la presencia de un programa específico de graduación. La competición por el nivel superior de responsabilidad en la Administración nacional reglamentada efectivamente por un cuerpo especial dentro del servicio civil que tanto determinaba como realizaba los exámenes. El control de la calidad permanecía, por tanto, en el ámbito de la Comisión de la Función Pública, de la misma forma que a las Universidades singulares les fue dada la responsabilidad de asegurar la calidad de los títulos propios por el expediente de una Carta otorgada. Lo que en muchos sistemas universitarios continentales estaba unido, el sistema británico lo mantuvo separado.

Esto no quiere decir que las Universidades británicas estuvieran enteramente libres de presiones y exigencias externas y más en particular de aquellas ejercidas por los colegios profesionales que representaban el Derecho, la Medicina y, con posterioridad, las Ingenierías. Pero esto se hacía mediante negociación directa entre cada Universidad y la asociación profesional en particular, en vez de por la Administración central o por mediación de algún Ministerio concreto con competencia propia. Sin embargo, los procedimientos de evaluación, requisitos a cumplir y criterios de evaluación del nivel alcanzado por cada estudiante eran definidos internamente, aunque con sujeción a verificación y examen por los homólogos a través del sistema de «examinadores externos». Lo que distinguía la Universidad británica de sus equivalentes continentales era no sólo la ausencia de relación tutelar directa entre Universidad y Ministerio, sino también la falta de un patrón de calidad homogéneo como parte constitutiva de tal relación. En contraste, dentro del sistema británico mismo, el rasgo notable que distinguía las Universidades de sus equivalentes no universitarios era la existencia de una relación tutelar externa ejercida indirectamente sobre el sector politécnico por comités de rama dominados por la Universidad, una función coordinada por una especie de cuerpo paraestatal, el Consejo de Títulos Académicos Nacionales, que ejercía el control de calidad mediante la reválida de los cursos de graduación de las politécnicas de entonces. No es la menor contradición entre tantas como surgen en la política contemporánea británica respecto a la enseñanza superior, la que parece implicar que la elaboración de los «sistemas de control de calidad» extienda a las Universidades con solera aquella práctica de la inspección externa que, durante el último cuarto de siglo, ha sido el primer sello de pureza de raza del sector no universitario.

En sus formas históricas, los sistemas de garantía de calidad en el continente europeo y en Gran Bretaña se erigen claramente como los polos opuestos de un continuo tendido entre el mecanismo de base institucional definido internamente en ésta y la supervisión de base sectorial determinada externamente en aquél. Aun así, a pesar de estas diferencias evidentes que emergen de distintas concepciones de la Universidad, como instrumento de servicio público en el segundo caso, frente a su carácter de ente autónomo de base social en el primer caso, ambos mecanismos comparten ciertos elementos comunes. En primer lugar, el control de calidad concierne menos a la competencia de la institución que a las condiciones que los estudiantes individualmente deben reunir para obtener una calificación. En segundo lugar, una vez otorgado el derecho a otorgar grados, fuese de la Universidad o del Estado, ese derecho era adquirido permanentemente, a todos los efectos. Sin duda, había condiciones previas que debía reunirse. Y en el caso de Universidades británicas de provincias, hasta entrados los años cincuenta, se establecía un período de prueba durante el cual la inspección de la calidad de los exámenes estaba en manos de una Universidad plena, ya en posesión de este derecho. Así, por ejemplo, la futura Universidad de Southampton en sus primeros tiempos como colegio universitario caminó bajo tutela de la Universidad de Londres y otorgaba títulos de ésta hasta que adquirió pleno rango universitario y pudo otorgar los propios.

SISTEMAS HISTÓRICOS DE GARANTÍA DE CALIDAD: ALGUNOS SUPUESTOS COMUNES

Los mecanismos establecidos de garantía de calidad se desarrollaron en Europa occidental como respuestas a las demandas del Estado moderno. Dicha relación descansaba en un alto grado de confianza en la capacidad de la academia para definir la excelencia y en la convicción de que la excelencia así definida era apropiada a las necesidades del Gobierno, la Administración de justicia, la transmisión del saber y el mantenimiento de la paz social en el marco del Estado nacional. Naturalmente, el grado de confianza variaba según el contexto de las teorías acerca del lugar del Estado en la enseñanza superior o los propósitos atribuidos a la propia enseñanza superior. Esto se expresó, simbólicamente, en los distintos modelos de autonomía, fuera institucional, posicional o personal. El surgimiento de los actuales mecanismos de garantía de la calidad en la enseñanza superior, sin embargo, se apoya en un conjunto de prioridades muy distinto. Puesto que éstas son rara vez reconocidas y con mayor frecuencia se dan por hecho en la búsqueda desesperada de un instrumento idóneo para asegurar que la respuesta del sistema educativo superior a las prioridades externas sea tan expeditiva como apegada a la agenda política, vale la pena ir más allá del punto de la calidad y concentrarse en las tendencias más generales que han hecho de ella lo que es.

EL TRASFONDO POLÍTICO DE LOS SISTEMAS CONTEMPORÁNEOS DE GARANTÍA DE CALIDAD

Existe una lista impresionante de teorías que pueden arrojar luz sobre las políticas de calidad, muchas de ellas procedentes de la ciencia política, la Administración pública o el Gobierno, que han sido usadas de una manera u otra para dar razón del más amplio giro de lo que ha sido a veces denominado desde «control estatal» hasta «supervisión estatal» (Neave y Van Vught, 1991; 1994*a*). De un lado, estas teorías tienen que ver con el papel del Gobierno en definir la política y emplazar reglamentaciones apropiadas para conseguir su logro –esto es, con el control, la conducción, los medios para averiguar cómo se han alcanzado los objetivos– y del otro, las consecuencias que tales despliegues tienen sobre las «tareas intrínsecas» de la enseñanza superior reflejadas en pautas de gestión, autoridad y contabilidad en el seno de esa fábrica administrativa del sistema, ya sea pública o privada. Bien sea que tales teorías vengan envueltas en términos de «Estado sobrecargado» o de «mercado» en el sentido de optimizar la elección individual (Sowell, 1980), tienden a exponer dos desarrollos fundamentales que, a su vez, moldean la realidad política que los gobiernos están obligados a encarar.

El primero de ellos puede verse como el reverso de la transformación de la enseñanza superior en fenómeno de masas durante el decenio de los setenta en Europa occidental, que en ciertos países –entre ellos Alemania, Francia e Italia– llega a ser virtualmente de acceso universal, alcanzando alrededor de una de cada tres personas del grupo de edad correspondiente. Incluso con la expansión del Estado de Bienestar que tuvo lugar al principio de los años setenta, está claro que con una Universidad masificada, el empleo público no pudo absorber por más tiempo el crecido número de titulados de esta institución. Podría discutirse que el desajuste entre la enseñanza superior y el sector del empleo público no fuera una consecuencia inevitable de la expansión de la demanda social, pero no cabe dudar de la preocupación a largo plazo que esto causó a los gobiernos. No hay más que recordar la amplia literatura sobre Universidad y empleo acumulada en los dos últimos decenios y que hoy en día continúa acumulándose. A mayor abundamiento, la masificación de la enseñanza superior no sólo implicó un desajuste con el empleo público sino que fue acompañada de una desestabilización de las ocupaciones universitarias tradicionales y la disolución de los nexos establecidos entre cualificación y ocupaciones.

El segundo desarrollo a largo plazo en que ambos coinciden fue, más aún que la creciente demanda de enseñanza superior, la transición hacia una economía de alta tecnología y la consecuente reconsideración de los fines de la enseñanza superior, aunque menos para asegurar los medios de una distribución equitativa de los recursos nacionales que como medio, a fin de cuentas, de generarlos en estrecha colaboración con la industria. Quizá sea exagerado ver en las múltiples reformas que tuvieron lugar en la enseñanza superior durante los años ochenta el equivalente en las sociedades occidentales del «cortar por lo sano» que los consejeros de la Universidad de Harvard recomendaban

como la mejor vía para los cambios de raíz en la práctica administrativa, económica y social y las expectativas de aquellas sociedades que al principio del siguiente decenio ansiaban pasarse súbitamente a la economía «de mercado». Pero si la retórica y el vocabulario político fueran muy distintos en Europa occidental –presentando en general el cambio como «aceptación social de la tecnología»– los objetivos fueron pasmosamente similares. Etiquetado con palabras como competencia y espíritu empresarial o celebrado como objetivo industrial o valor social, el fin último de tales medidas era precipitar el desenlace de aquellos lazos entre enseñanza superior y el sector de empleo público, una política que con variantes los americanos interpretaban como «privatizar la enseñanza superior» y los ideólogos británicos como «restaurar el poder del consumidor». Cualquiera que fuera la formulación verbal, su intención estratégica residía en reemplazar los nexos históricos entre Universidad y empleo público para colmar las excesivas demandas del sector privado.

Lo menos que se puede decir de este particular objetivo es que su aparente precisión y el consenso que parece imponer tanto en el Gobierno como en la Administración nacional conduce a una interpretación extremadamente estrecha de la misión de la Universidad, estrechez simbolizada por la Ley de Enseñanza Superior francesa de 1984, donde se redenominan las unidades universitarias básicas como Unidades de Adiestramiento e Investigaciones *(unités de formation et de recherche)* en lugar de su titulación anterior de Unidades de Enseñanza e Investigación *(unités d'enseignement et de recherche)*. Matices de vocabulario, que por nimios que parezcan en su momento, son con frecuencia la señal temprana de ulteriores reinterpretaciones importantes. Hasta qué punto los fines que se adscriben a la enseñanza superior en los círculos oficiales significan los utilitarios y tecnocráticos en detrimento de cualquier otro queda de manifiesto en el «Libro Verde» publicado en 1991 por la Comisión de las Comunidades Europeas. En esta primera consulta al mundo universitario acerca del futuro que le aguarda en la nueva Europa, la enseñanza superior se veía a sí misma reducida a un instrumento cuya tarea predominante era la integración económica e industrial de dicha Unión.

CRISIS DE GOBIERNO

En la Enseñanza Superior, los cambios de interpretación o de propósitos no se hacen de la noche a la mañana, y no meramente por esa capacidad de cerrarse en banda a la que los frustrados ejecutivos o sus acólitos aluden a menudo como «resistencia al cambio». No obstante, es de innegable evidencia que ese giro ha ocurrido en lo que va desde la mitad de los años sesenta hasta hoy. Que sea o no correcto verlo como un «cambio de paradigma» es cuestión de opinión personal. En todo caso, antes de examinarlo al detalle hay que hacer algunas advertencias preliminares.

La primera de ellas es que esta crisis –en el sentido original del término como un punto en el cual una decisión no puede ser eludida– fue cabalmente

trabajo de unos gobiernos impacientes por reducir el gasto público, a la vez que encontrar vías de averiguar públicamente lo que tanto la academia como la Administración pública suelen conocer privadamente, a saber, la eficiencia, resultados, productividad y costos institucionales.

El segundo punto es que el naciente concepto de calidad y su control no se alineaba tanto con las prácticas de la Administración pública sino más bien con mecanismos derivados que cumplían una función similar en la industria, severamente modificados –aunque se pudiera argüir que esta modificación era insuficiente– para adaptarse a la enseñanza superior. Típica de este último proceso es la noción de «gestión de calidad global» la cual, vista como una tremenda innovación en la industria, teniendo en cuenta los hechos existía desde hace mucho en la enseñanza superior bajo la forma de «tomas colegiada de decisiones». Tal cual, su atractivo llama principalmente a aquellos bien informados sobre innovación industrial pero profundamente ayunos en historia de la Universidad.

El tercer punto, no por polémico menos válido en el caso, toca a la sorprendente contradicción entre el propósito político explícito de asegurar la «calidad» de la Enseñanza Superior y la simultánea acción de la Administración nacional, que en un monumento al concepto de *effets pervers,* asegura limpiamente lo contrario. Justo en el momento cuando iban tomando forma gradualmente los sistemas de garantía de calidad en Gran Bretaña, Francia y Países Bajos, surgió por el contrario un notable deterioro de las condiciones de estudio y trabajo de los estudiantes. Muchos indicadores pueden ilustrar este proceso: masificación, en buena medida como resultado de que la expansión del número de estudiantes en los ochenta no se vio acompañada por un aumento correlativo de los equipos docentes, situación evidente de la República Federal de Alemania, Francia y Gran Bretaña; los cocientes profesor/alumno decrecientes que en la pasada década descendieron en Gran Bretaña desde cerca de 1: 8,5 hasta cerca de 1: 16 alcanzando el 1: 20 en ciertas disciplinas (Brennan y Shah, 1993), llegaron a un nivel parecido de 1: 16 en la República Federal en 1989, mientras que siguiendo la misma tendencia, aunque de pendiente menos vertiginosa, en las Universidades francesas pasó de 1: 26 en 1980 a 1: 29,4 en 1992 (Bédarida, 1994). Tampoco debe desecharse el fenómeno de la deuda estudiantil –aunque «tienda» a ser así– como un indicador del deterioro de la calidad de la vida del estudiante en los masivos sistemas de enseñanza superior en los países de Europa occidental. Este último aspecto es particularmente inquietante, sobre todo en los países donde el «coste de recuperación», el pago de «una tasa económica» por estudiante o reducciones de las becas son políticas al uso.

AGENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: MISIÓN Y MANDATO

Así como la garantía de calidad cuando va asociada a la gestión pública engendra una hueste de estructuras reguladoras, organismos y comités, gene-

ralmente localizados pero de una u otra forma siempre dentro de la Administración central y estatal, así también su moderna contrapartida «de mercado» crea una multitud similar de agencias o, como posible alternativa, cambia la función o el mandato de las ya existentes. Ciertos rasgos, sin embargo, distinguen de sus predecesores a los mecanismos responsables de desempeñar esa función ampliada. El primero de ellos estriba en su localización y el segundo en su especialización.

La tendencia a establecer agencias de verificación formalmente fuera del Ministerio de Educación (Superior) comenzó con la institución del *Comité national d'evaluation* francés en 1986. En dependencia directa del Presidente de la República, sus expedientes son menos para sentar raseros de naturaleza cuantitativa que para proporcionar un esclarecimiento cualitativo que pretende capacitar a las Universidades para comprobar y, si procede, afinar sus objetivos y estrategias institucionales. Es un cuerpo unifuncional, formalmente independiente del Ministerio de Universidades e Investigación (Staropoli, 1987). No dota la Enseñanza Superior. La tarea de esta agencia paraestatal se concentra en lo que pudiera denominarse «auditoría contextual»; esto es, suministra un asesoramiento de tendencias en curso a nivel de sistema como medio de proveer a instituciones individuales con información al día sobre la situación y además un contexto dentro del cual puedan plantear sus fines y hacer seguimiento del propio planeamiento estratégico. En efecto, el *Comité,* centrado en los niveles tanto institucional como disciplinario, constituye una inversión significativa de la relación entre Universidad y Estado. Está menos empeñado en reforzar una contabilidad coordinada sobre el centro que en animar al establecimiento concreto a asumir grados sustanciales de amplitud e iniciativa en la determinación de su propio perfil de desenvolvimiento (Abecassis, 1993).

No difiere la tarea de su homólogo holandés *Vereniging van de Samewerkende Nerderlandse Universiteiten (VSNU),* surgido a raíz del «Libro Blanco de Enseñanza Superior, Autonomía y Calidad» en 1986. La misión de este organismo es formalizar y desarrollar procedimientos nacionales de evaluación de la calidad, mediante la introducción de procedimientos de visita externa y el fortalecimento de la autoevaluación interna (Goedegebuure *et al.,* 1994). Aunque ha sido señalada la similitud entre el VSNU y el francés *Comité national d'évaluation* en cuanto ambos se ocupan de la evaluación institucional y el asesoramiento disciplinar (Van Vught, 1991), el mayor impacto del control de calidad en Holanda parece residir en la externalización y formalización de lo que era anteriormente un proceso de revisión entre iguales (Neave, 1991). La impresión que se saca de esta agencia es que, aunque inmersa en procesos de supervisión iguales a los de su correspondiente francesa, su impacto es de signo contrario, concretamente, el de fortalecer la coordinación a nivel máximo entre el Gobierno y la enseñanza superior.

COMPLEJIDADES BRITÁNICAS

Algo más compleja es la situación del Reino Unido, donde virtualmente el completo espectro de las políticas en la enseñanza superior ha sido supeditado al control de calidad y justificado en su nombre. Gran Bretaña, más que ningún otro país en la actualidad, se ha visto embarcada en una redefinición radical de la calidad y, más en particular, de los procedimientos externos implicados en su supervisión. La sustitución de agencias paraestatales como instrumentos rectores del designio gubernamental y como opuestas a los más clásicos «cuerpos intermedios» ha sido especialmente significativa durante el último decenio. Este desarrollo implicó, irónicamente, la práctica abolición de los cuerpos intermedios como *campus* de negociación entre Universidades y Gobierno, precisamente cuando en otros lugares se abrían nuevos *campus* para desplegar pautas más flexibles de «dirección» –como opuesta a «control»–. Pocos sistemas de Enseñanza Superior han sido sometidos a tan curioso proceso en el que se crearon nuevas agencias que fueron descartadas a renglón seguido cuando el Gobierno pretendió aumentar el control de la enseñanza superior en un grado sin precedentes. En contraste bien con Francia o bien con los Países Bajos, donde las «paraestatales de la calidad» no asociaban directamente la dotación de la enseñanza superior con la garantía institucional de calidad, el modelo británico las puso juntas. Actividades para diseñar métodos de evaluación de la calidad emprendidas en el marco de los dos Consejos sectoriales de financiación –el Consejo Financiero de Universidades y el Consejo Financiero de Colegios y Politécnicas, creados a raíz de la Ley de Reforma de la Educación de 1988– han adquirido el estatuto de procedimientos formales bajo sus sucesores (Gree, 1994).

El modelo británico vigente de agentes de «control de calidad» difiere de sus homólogos europeos en varias cuestiones. La Ley de Educación Complementaria y Superior de 1992 creaba tres Consejos Financiadores de Enseñanza Superior separados para Inglaterra, Gales y Escocia, elevando de 46 a 74 el número de establecimientos con categoría universitaria. Con la posible excepción de España, en ningún otro sitio el establecimiento de mecanismos de evaluación de la calidad ha estado asociado con la política de multiplicar las paraestatales en el ámbito regional. El segundo rasgo que distingue a Gran Bretaña de resto de Europa hay que encontrarlo en la separación entre la evaluación de la calidad por disciplinas y la auditoría institucional. Mientras que la primera cae bajo el mandato de los tres Consejos Financieros de la Enseñanza Superior, la última entra en las competencias de otra agencia más –el Consejo de Calidad de la Enseñanza Superior (Vroeijenstijn, 1993; Webb, 1994)–. El Consejo de Calidad, creado en 1992, figura como una «meta» agencia (Van Vught, 1991) que ejerce funciones clave en la operacionalización de procedimientos para auditoría institucional y su armonización. El tercer rasgo que contribuye a la excepcionalidad británica es la estructura en dos planos que surge de este esquema, en contraste con el vector único entre institución y Ministerio que se ve, por ejemplo, en Francia y en Holanda.

Lo que no es menos evidente del modelo británico es la indiscutible vía muerta de las referencias internas entre iguales y la evaluación interinstitucional, antigua práctica entre «las viejas Universidades», y su redesignación como un simple componente de una gama de métodos y enfoques cuya finalidad general es hacer de la revisión externa uno de los instrumentos para el manejo de la supervisión y vigilancia centrales. Dado el grado extremadamente alto de autonomía institucional que históricamente identificó al sistema universitario británico, quizá no sorprenda que la puesta en marcha de este complejo mecanismo ha venido acompañada de un no menos temible recurso a la legislación y, por ende, a lo que en otras Universidades europeas se ha acuñado como «juridificación» (Duran-Prinborgne, 1988). Juridificación, término usado sobre todo en Alemania, implica recurrir a juicio legal para forzar, bajo amenaza de castigo, lo que de otra manera resultaría inaceptable por negociación.

La paradoja de esta situación debe estar seguramente en que al mismo tiempo que en Europa occidental la relación entre Gobierno y enseñanza superior se aleja de la reglamentación central, puntillosa, desde el control estatal hacia la supervisión estatal (Neave y Van Vaught, 1994*b*), el peso de la reforma británica bascule hacia el despliegue de legislación marco, agencias de interés público y sistemas de control.

¿NUEVOS ESTÁNDARES O VIEJAS CAMISAS DE FUERZA?

Naturalmente, el vocabulario y la retórica que acompaña este proceso se hermana con referencias a la competitividad de mercado, la convergencia con necesidades de la industria y la fijación de «estándares». Esta simbología, aunque lo asociaba estrechamente con los equivalentes en la industria –Marchamo de Autorización de Bienes de Consumo Doméstico y Norma Británica 5750– reduce en cualquier caso la intención básica de la operación, que es asegurar un nivel de homogeneidad, en proceso y productividad, que sobrepasa con mucho la noción de homogeneidad legal que subyace al funcionamiento de aquellos sistemas de enseñanza superior en Europa occidental –entre éstos, España, Francia, Italia y Suecia– históricamente asociados con el control centralizado del Estado (Neave y Van Vought, 1994*a*).

Claro está, se puede sostener ciertamente que por acción de los mecanismos de garantía, supervisión y evaluación que penetran profundamente en las tareas cotidianas de estudiar, enseñar e investigar y que forman parte, además, de un proceso continuo actualizado cada tres años más o menos, el grado de encuadramiento y detalle del control concebido en Gran Bretaña rebasa con mucho el que ejercido por el instrumento relativamente tosco del *fiat* legal que sirvió históricamente para mantener la centralización en Europa continental. La diferencia esencial entre la homogeneidad legal *à la continentale* y el concepto británico de normalizar estándares de procedimiento y resultados reside en que el proceso operacional, la definición y verificación de los elementos implicados no se asigna al organismo central sino al estrato intermedio entre la ins-

titución y el organismo central. De esta suerte se pueden evitar, siendo optimistas, la sobrecarga administrativa y la pesada inercia con que se suele asociar un alto grado de centralización.

Por fin, no se puede dejar aparte lo que acaso sea un aspecto menos sustancial, pero no obstante significativo, de la aplicación de la garantía de calidad a la enseñanza superior británica. Uno de los raros rasgos que auténticamente distinguía la Universidad de las antiguas politécnicas antes de su ascenso reside en el control externo de calidad ejercido vía Consejo de Títulos Académicos Nacionales, ya abolido. Si, por un lado, las politécnicas se han «encasquetado de repente los arreos» del estatuto universitario pleno, «hasta las últimas puñetas de la toga del rector», por el otro «bien que les han metido los procedimientos externos de evaluación disciplinaria bajo la cátedra». Lo que viene a demostrar, más claramente de lo que uno desearía, la verdad del estribillo del más famoso de los libretistas victorianos, W. S. Gilbert: «Cuando cualquiera es alguien, cualquier alguien es nadie» (2). Desde esta singular perspectiva, las «seculares» Universidades británica andan ahora inquietas en una práctica reservada hasta hoy para sus colegas no universitarios. Sugerir hasta qué punto esto explica el entusiasmo de las «nuevas» Universidades con el control de calidad, la I+D y el predominio de sus huestes en los proyectos nacionales de investigación en este campo sería hurgar en la herida.

INICIATIVAS EUROPEAS RECIENTES

Gran Bretaña no es el único país afectado por el establecimiento de nuevos organismos de control de calidad. En 1992, el Gobierno de Dinamarca creó un centro independiente de evaluación de la calidad, cuyos dictámenes alcanzan tanto a las Universidades como a otras instituciones académicas de la enseñanza superior (Consejo de Europa, 1992*a*). El centro se ha planteado inicialmente para un quinquenio y tiene como prioridad evaluar disciplinas singulares para obtener a la vez experiencia en este campo y para afinar algunos criterios de calidad en base a dicha experiencia. No es casual que el centro de evaluación se haya implantado justo antes de la nueva Ley de Universidades, aprobada en diciembre del mismo año (Consejo de Europa, 1993). Entre las previsiones contenidas en la Ley están una mayor dotación de la autonomía financiera y curricular. En este último ámbito ya se ejercía antes algún control por parte del Ministerio. En tanto esta responsabilidad recae en las instituciones individuales, el control del Ministerio se sustituye por la evaluación externa. Queda por ver en qué medida la intención de la evaluación sea para reforzar la capacidad de planificación estratégica de las instituciones individuales –una modalidad evidente en Francia, por ejemplo– o bien servirá para alargar la cadena de control y permitir al Gobierno usarla como «mando a distancia» (Neave y Van Vaught, 1991,

(2) *When everybody's somebody, nobody's anybody.*

pp. 250-251). Significativamente, el alargamiento de la cadena externa de control parece tener el contrapeso de su descenso de nivel institucional. Mientras que los poderes del Rector o Rectora han sido fortalecidos poniendo a su cargo todo el personal de gestión, el número de cuerpos «colegiados» dentro del establecimiento ha sido reducido. La formalización de los procedimientos de evaluación de la calidad, al menos en Dinamarca, parece ir acompañada de una racionalización de la autoridad interna en torno al principio de «gestión en línea».

VINO NUEVO EN ODRES VIEJOS

Hasta aquí hemos tratado de la dimensión organizativa de las políticas de calidad en cuanto a nuevos organismos y agencias. Algunos de estos entes paraestatales gozan de lo que en otros ámbitos se ha denominado «estatuto primario», o sea, tienen facultades de asignación financiera y potestad reglamentaria (Neave, 1992); esto, como se apuntó anteriormente, es una de las notas destacadas de los tres Consejos Financieros de la Enseñanza Superior británicos. En contraste con el «estatuto primario de estos organismos, la mayoría de las nuevas agencias de calidad continentales pueden ser clasificadas como de «estatuto secundario», es decir, coordinan y asesoran pero carecen de competencias presupuestarias. En este último grupo entra la holandesa *Vereniging der Samenwerkende Nederlanse Universiteiten,* el *Comité national d'evaluation* galo y el Centro Nacional Danés de Evaluación. Con independencia de que su mandato fundacional los haga primarios o secundarios, el hecho común a todos es que son transsectoriales. Su campo de acción no se restringe sólo a la Universidad sino que incluye también el sector no universitario. Y aunque los criterios subyacentes en la determinación de la calidad institucional o de especialidad puedan variar según sea la misión oficial depositada en cada uno de los sectores que vayan a integrar un sistema nacional de Enseñanza Superior, cada vez es más obvio, o así parece al menos, que el concepto de competición entre sectores está avanzando por la comparación, tácita o expresa, de sus logros respectivos en términos de costos, tasas de titulación y colocaciones en el mercado de trabajo. Lo que sigue oscuro es en qué medida estos criterios –introducidos originalmente hace veinticinco años, cuando el sector no universitario, en Francia y Gran Bretaña entre otros lugares, puso a flote sus politécnicas e Institutos Universitarios de Tecnología como buques insignia–, se extienden a la propia Universidad.

Dicho esto, no todas las agencias de evaluación de calidad han sido creadas *de nuovo.* En Irlanda y en la Bélgica flamenco-hablante esta tarea se contempla como un crecimiento de las agencias establecidas. El «Libro Verde irlandés sobre Educación para un Mundo en Cambio», de 1992, suscitó el tema de introducir la evaluación de la calidad en el nivel post-secundario (Consejo de Europa, 1992*b*). Aunque está por definir el tipo de organización que ha de administrar la tarea, se ha hablado de ponerla bajo la cobertura de la Comisaría para la Enseñanza Superior, el principal organismo financiador de la educación superior. El paso a la implantación de un sistema de evaluación de la calidad para las zonas de habla holandesa de Bélgica es algo más avanzado y es interesante bajo varios pun-

tos de vista. En primer lugar, la iniciativa emana de la cúspide universitaria más que del Gobierno, un paso no muy distinto al de la Unidad de Intervención Académica fundada por el Comité Británico de Rectores y Directores en 1990. En segundo lugar, la fase preparatoria de este desarrollo se emprendió en estrecha colaboración con la Asociación Holandesa de Cooperación Universitaria –interesante ejemplo de un proceso más amplio que en los modelos de política universitaria occidentales circula bajo el término genérico de «internacionalización»–. Volveremos sobre este aspecto más tarde.

El Consejo Interuniversitario Flamenco *(Vlaamse Interuniversitaire Raad, VLIR)* sirve como foro principal para los lectores de las Universidades flamencas y como fuente consultiva para el Gobierno. Por función y mandato el VLIR puede ser clasificado como cuerpo secundario.

Se han expuesto varias razones para emular el modelo holandés de revisión de programas. La considerable experiencia acumulada por sus vecinos del Norte desde 1988 puede ser asumida rápidamente. Trabajar juntos proporciona una gran cantera donde seleccionar miembros con destino a los comités de revisión externa, lo que es importante para países pequeños, para demostrar tanto la naturaleza objetiva de la actuación como para evitar la carga de que los electos sean cooptados (VLIR, 1993). Entre las características únicas de este programa están el desarrollo conjunto de un marco de revisión externa y la creación de un comité conjunto de asistencia y asesoramiento para ambas Universidades, holandesa y flamenca. Efectivamente, las condiciones y procedimientos de revisión externa hacen suyo el modelo holandés, el cual es la base, consiguientemente, sobre la que se adoptan programas de revisión separados dentro de Flandes. Por eso la dedicación principal de la evaluación de calidad se centra más en la evaluación disciplinar que en la inspección institucional. Hasta el presente, se han llevado a cabo revisiones en Ciencias Farmacéuticas, proceso que continuará con Psicología, Economía e Historia (VLIR, 1993). Estas evaluaciones no están conectadas con la financiación de las Universidades.

Estos desarrollos son de interés desde más de un punto de vista. Primero, la ampliación de las competencias del VLIR al campo de la evaluación de la calidad como centro principal para esta función aporta bases que lo justifica aún más. Existe, sin embargo, una segunda y más sutil dimensión en esta iniciativa que da razones para sugerir que en realidad se trata de una jugada defensiva y, más en concreto, llevada a cabo para adelantarse a medidas similares que intentaba adoptar el Ejecutivo flamenco. Por el decreto de junio de 1991, el gobierno regional requirió a los consejos rectores de todas las Universidades que emprendieran una revisión de la calidad de los Departamentos y del personal, una vez cada cinco años, bajo las condiciones establecidas por las autoridades centrales. Entre las provisiones previstas por este decreto se cuentan penalizaciones financieras para los establecimientos recalcitrantes. En una palabra, entre los procedimientos que el Gobierno tenía en mente estaba vincular directamente la financiación a tenor con los resultados de su evaluación. En estos momentos, esas medidas penden cual espada de Damocles sobre la cabeza de las Universidades

hasta el Gobierno decida si aplica o no los artículos correspondientes, lo que por ahora no ha hecho. Vista en este contexto, la jugada de las Universidades flamencas no es simplemente el llegar temprano: ¡es un notable ejemplo de la «Ley de los Resultados Inevitables»!

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y COORDINACIÓN DE SISTEMAS

Claramente, la tendencia a establecer procedimientos de evaluación de la calidad va de la mano con la expansión de lo que ha de denominarse un «nivel intermedio» inserto entre el Ministerio y la institución individual. Esta evolución conduce directamente a examinar, aunque sólo sea como posibilidad en el desarrollo de los procedimientos, cuáles son actualmente las opciones que posteriormente pudieran ser endurecidas en la práctica establecida y cuáles de las que pasan ahora por ser cooperación voluntaria de las instituciones individuales pudieran transformarse en exigencia reglamentada, lo que podría redundar en que estas agencias alcanzaran, incluso, un mayor peso. Existen, además, otras razones a las que los analistas políticos deben prestar particular atención en relación con los futuros camios en estos organismos especializados, en cuanto al giro, *modus operandi* y relación, tanto con la autoridad central como con las Universidades singulares. En el antiguo compromiso entre Universidad y Estado en Europa continental, el nivel intermedio venía siendo notablemente débil. El poder, por el contrario, residía en los polos básicos y central (Clark, 1983). Si tomamos al pie de la letra la retórica gubernamental al uso, el poder en tanto que capacidad de planificación estratégica de la enseñanza superior, se está desplazando desde el centro hacia la periferia o hacia el *establishment,* según la analogía que uno prefiera. Siguiendo esta interpretación, la corriente principal sería un reflujo desde el centro y la acumulación de mayores poderes en la base. Sería un punto de vista sugestivo en la medida en que el papel de los mecanismos de evaluación de la calidad fueran vistos como una función subordinada, lo que manifiestamente no son.

Para decirlo de manera más realista, dichos mecanismos y las agencias que definen, revisan y despliegan el marco para su aplicación, permiten a los gobiernos «cerrar sus apuestas». Lo hacen condicionando los incrementos de autonomía al cumplimiento de listones de calidad o resultados que quizá hayan sido definidos por agencias paraestatales, pero, no obstante, determinados a la luz de la visión estratégica general del Gobierno –suponiendo que la tenga– o de sus prioridades a corto plazo. En otras palabras, esos organismos no son simplemente un «interfaz» entre el ejercicio de la enseñanza y la investigación a nivel institucional. Son también el punto en donde las prioridades nacionales se instrumentan en baremos de resultado, coste, desarrollo disciplinar y eficacia institucional. Desde este ángulo, el entramado de los organismos de evaluación de la calidad determina en último extremo cuán *bien fondée* sea la frecuente pretensión de los gobiernos, que en grados más o menos explícitos sostienen que sus relaciones con la enseñanza superior se alejan del control estatal para abrazar una «supervisión» más ligera, flexible y delicada.

AGENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: ¿PUNTOS DE EQUILIBRIO?

La sola presencia de agencias de evaluación de la calidad no garantiza, por supuesto, que una relación basada en aquel control evolucione sin más hacia otra relación basada en esta supervisión. Porque lo que cuenta es el grado de evaluación externa presente en un sistema de enseñanza superior o en los subsectores –Universidad y no universitarios– que lo componen. Y lo que es igualmente significativo es el grado de evaluación externa que acompaña la creación de tales organismos. Efectivamente, como se ha visto para el caso británico, la existencia de un sistema de evaluación de la calidad a doble nivel puede aumentar inconmensurablemente la gama de actividades que caen bajo control externo, en la medida en que estando bajo control estatal por vez primera desde el establecimiento del Comité de Dotaciones en 1919, la interpretación de la enseñanza superior británica bajo un control del Estado no es abusiva, aunque los valores políticos que ha traído este cambio pueda interpretarse así. Como hemos señalado, depende mucho del estatuto de las agencias de evaluación de la calidad y más en concreto de que pertenezcan a los tipos «primario» o «secundario». La nota que distingue efectivamente a unos de otros es que los primeros tienen poder de asignación presupuestaria. Con estas riendas en sus manos, puede argumentarse que hay más tentáculos del Gobierno que representantes del mundo universitario y que, por tanto, puede ser concebido como parte de una ampliación de la cadena de control y gestión que desciende desde del centro a la institución. Aunque no siempre se siga que el suyo sea el papel de reforzar la autodeterminación institucional, este propósito se muestra siempre para justificarlas. Como hemos visto, hay cierta ambigüedad en sus relaciones con la Universidad. Pueden ser instrumentos directos de manejo por control remoto o indirectamente en su función de sube y baja. Pueden servir no solamente para evaluar sino además para suministrar pruebas materiales a la exigencia de mayores recursos por la base.

¿POLÍTICA DE NEGOCIACIÓN O CULTURA DE LA SUMISIÓN?

Sin embargo, tampoco se sigue que porque un organismo emanado más bien de la Universidad que de la Administración central descargue la función de evaluación y control, esta función no pueda volver a ubicarse en otra parte, algo que ocurrió en el caso británico y no pudo excluirse del todo en el caso de Flandes. En suma, el proceso de evaluación de la calidad puede de hecho servir para negociar perfiles institucionales específicos, y en este sentido puede ciertamente contribuir a reforzar la capacidad de la institución para tener en cuenta las demandas particulares de enseñanza e investigaciión que emanen de sus regiones, de intereses locales o de la necesidad para la institución, vital como ninguna otra, de desarrollar su potencial y paliar sus puntos débiles. Pero se necesita muy poco esfuerzo del Gobierno para trocar una prometedora política de negociación en una cultura de la sumisión por el sencillo expediente de radicar la función de la evaluación de la calidad en una agencia cuyo giro

y finalidad sea consolidar la cadena de supervisión, reduciendo la evaluación a asignación directa de fondos.

PUNTOS FOCALES EN POLÍTICA DE LA CALIDAD

Si se cuenta con esa posibilidad, entonces los actuales esquemas, mecanismos y procedimientos sentados para la evaluación de la calidad están claramente lejos de ser estables, incluso aunque la función (como todos conceden, aunque sin duda por distintos motivos) sea esencial en la gestión de los sistemas masivos de enseñanza superior. Desde que tales procedimientos nacieron en un torbellino de juridización, economía de costos y presión hacia mayor «productividad» –donde esto último se expresa en número de graduados, proyectos de investigación terminados en plazo o articulos publicados– no es ilógico sugerir que revisiones de esos mismos procedimientos traerán, como no, nuevos cambios tras de sí. Si en el pasado reciente no ha pasado algo así, estos cambios dependen estrechamente de las ideologías social y económica preferentemente contraídas por los partidos en el poder. Como encrucijadas donde se instrumentan las prioridades políticamente determinadas, por un lado, y donde se juzga la cultura de las disciplinas por otro –demasiado a menudo con una especie de mentalidad de «listón bajo»– las agencias de evaluación de la calidad son, *par excellence,* la palestra donde las «políticas de calidad» se forjan y proclaman. O sea, como el «nivel supervisor» sustituye en los sistemas de enseñanza superior a lo que algunos sociólogos de la organización denominan «nivel medio» en la toma de decisiones (Clarck, 1983) y puesto que crece su importancia en la conformación general de los sistemas individuales, hay ahí una excelente razón para seguirles la pista de cerca.

LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL

En teoría, la calidad es universal. Sin embargo, las convicciones de los partidos políticos, el poder de la Administración central, el peso de las culturas disciplinares (Becher, 1989) y la historia de las Universidades en cada país producen diferentes interpretaciones y, como hemos visto, dan lugar a considerable variedad tanto en los propósitos por los cuales se plantea la calidad en la enseñanza superior como por las organizaciones formales destinadas a sostenerlos. Así es como debería ser, cabe argüir. A pesar del rápido incremento del número de estudiantes que salen al extranjero par estudiar en el marco de diversos programas europeos como COMETT, ERASMUS y TEMPUS, subsiste el hecho (y no lo será menos en un futuro previsible) de que la gran mayoría de los estudiantes no tendrán movilidad a lo largo de sus estudios. Es, pues, completamente apropiado que si los sistemas de evaluación de la calidad tienen como objetivo que los estudiantes *qua* consumidores sean provistos de información fiable de las ofertas de los Departamentos y centros, la mayor propiedad deberían tenerla aquellos que van a continuar estudiando en su país natal. Hay incluso una justificación pragmática para apoyar las diferencias en la evaluación de la calidad

entre distintos sistemas. Esta justificación, implícita en la ideología que alumbró la evaluación de calidad contemporánea, es que tal diversidad puede permitir un criterio sobre cómo funcionan esos mismos sistemas de información y lo eficaces que pueden resultar para los estudiantes que, aplicándolo, estén en posición de emitir un juicio comparativo.

Este argumento no se limita a los estudiantes: igualmente puede extenderse a otros elementos en la enseñanza superior que pueden tener movilidad, por ejemplo, graduados, lectores e investigadores. En otras palabra, la movilidad dentro de la Unión Europea, al ofrecer experiencia sobre la manera cómo otros realizan esta función, tiene la posibilidad de obrar como un estudio comparativo de los procedimientos y criterios empleados en los sistemas nacionales de evaluación de la calidad y hacer un balance de los mismos. Esto es un aspecto importante, aunque quizá poco discutido, en un momento en que se está estableciendo nuevos sistemas de evaluación externa. A medio plazo, no obstante, la evaluación externa de los evaluadores, sus métodos y trabajos llevan cierta ventaja para evitar el *parti pris* que indudablemente se derivaría del hecho de que quienes han de ser evaluados sean, a su vez, los únicos que evalúan.

Aunque la movilidad académica pueda incentivar la comparación de los distintos sistemas de evaluación que pululan por Europa occidental, parece inevitable la cuestión incordiante y polémica de si la Unión Europea no debería tener «su propio» homólogo supranacional. En relación con esto, el Tratado de Maastrique contiene algunas frases curiosamente ambiguas que giran precisamente en torno a la «calidad». Por descontado, el tratado reconoce que la educación en general, y la educación superior por extensión son materias de los Estados miembros. Sin embargo, la Comisión de la Unión Europea se reserva el derecho de *completar* cuando sea necesario (la cursiva es mía) la actuación de los Estados miembros para asegurar «una educación de calidad» *(une éducation de qualité)* (Council of the European Communities, 1992). Al margen totalmente del ya familiar dilema de qué constituye exactamente «una educación de calidad», la gama completa de los temas planteados a nivel nacional se repite por encima del mismo. Si esta función ha de tener una «dimensión europea», ¿cómo debe ser administrada: por las mismas Universidades (Van Vought, 1991) o por una especie de inmenso ente paraestatal a escala europea? (Smith y Schink, 1993).

Las alterantivas han sido expuestas, sin duda, y algunas sugerencias se han anticipado por las partes interesadas. Se ha experimentado en esta cuestión con mecanismos como el Esquema Comunitario de Convalidación de Títulos: la primera vez en la historia de ese instrumento que un sistema de unidad de crédito se aplique sobre más de un sistema nacional de enseñanza superior. A nivel institucional, los distintos programas comunitarios incorporan su evaluación, la cual, si actualmente se usa con fines contables en el seno de la Comisión para el Tribunal de Cuentas y para los Estados miembros, podría, fusionando datos a nivel de institución, dar alguna indicación sobre los resultados individuales de los establecimientos en el marco de los programas comunita-

rios aunque, por supuesto, esto presuponga que la excelencia es coextensiva con participar en tales programas –una interpretación algo estrecha de lo que constituye la «calidad»–. En suma, si las políticas de calidad son un epígrafe central en las agendas de los Estados nacionales, la batalla decisiva en el escenario europeo está por librar. Pero una vez que se libre, la ironía está en que la negociación sobre lo que sea negociable improbablemente será un cometido de las instancias de la enseñanza superior. Seguramente estarán allí –al fondo–. La negociación será mantenida, como siempre ha ocurrido en los asuntos de educación a nivel comunitario, por funcionarios, esos que se consideran a sí mismos «gestores», y diferentes niveles de las misiones nacionales permanentes, todos ellos sobre un tráfago de «pasilleos y grupúsculos», en o «rondando Bruselas», y cuyos lazos con la enseñanza superior son sorprendentemente elásticos.

CONCLUSIÓN

En este repaso, hemos examinado las políticas de calidad desde diferentes perspectivas –histórica, organizativa, comparativa–. La preocupación central de este análisis no ha sido el detalle técnico *–la technicité–* de cómo tal o cual propiedad se define y verifica. En lugar de eso, hemos dado por supuesto que tal definición se ha hecho y hemos pretendido examinar las implicaciones que suscita para los sistemas de educación superior que respaldan diferentes modelos y diferentes procedimientos.

Nadie en su sano juicio contradiría que la meta de extender la oportunidad de una educación superior de primera clase a todos cuantos crean que pueden beneficiarse de ella es una excelente, laudable y generosa ambición. Ni nadie puede desafiar el corolario de esta ambición, a saber, que no es menos cuerdo admitir que no basta demostrar que «la calidad» existe para tenerla. Aún más, hay algo deshonroso en el espectáculo de gobiernos que insisten en conseguir una enseñanza superior «de calidad» y al mismo tiempo estén resueltamente empeñados en modificar las condiciones bajo las que funciona esta enseñanza. Piden calidad a la vez que no quieren o no pueden mantener su parte en el trato. Al contrario, la responsabilidad financiera que los gobiernos buscan «descargar» se endosa a la enseñanza superior como un beneficio deseable.

En un nivel más amplio, existe una deslumbrante contradicción –cargada de consecuencias que van mucho más allá de la enseñanza superior– en el hecho de proveer «calidad demostrada» cuando el desempleo, que puede ser considerado como una carencia en la calidad de vida, ha aparecido incluso entre los poseedores de los mejores diplomas. Es la más paradójica y precaria situación. La lógica misma que subyace a los conceptos de «satisfacción del consumidor» o «contabilidad cara al cliente» como base moral o incluso «filosófica» del «control de calidad» contiene su priopio *mentís*. La satisfacción del consumidor depende estrechamente de la expectativa de lo que podrá hacerse con una titulación. Cuanto más clara la «nota» en calidad, más altas las expectativas.

Todo esto está muy bien en una economía boyante. Pero cuando no hay puestos de trabajo o cuando los gobiernos no han considerado hasta hace poco responsabilidad suya asegurar trabajo para sus pueblos porque olvidaron prevenir la migración de empleos a otros lugares, aquélla es una receta para tiempos mejores. Por primera vez en muchos años, surge la pregunta de por qué no habremos sabido ver la repetición de un viejo mecanismo bien conocido y descrito por el tratadista político francés del XIX Alexis de Tocqueville. En su estudio sobre el *ancien régime,* De Tocqueville anotó que el malestar no estalla en los tiempos de más horrenda miseria; llega cuando las cosas están mejorando, cuando la gente tiene tiempo para reflexionar sobre las expectativas infundadas y las esperanzas frustradas.

Si los gobiernos están dispuestos a asumir hasta los posos las consecuencias de «descargar» al Estado, de los programas de cobertura de costos, de la «privatización» como recurso para reducir el gasto público, de recortar los niveles de renta y talar la protección social, entonces no pueden sorprenderse demasiado ante la irritación de aquel sector popular –los jóvenes– cuyas expectativas, avivadas por la retórica del flamante control de «calidad» se desinflan rápidamente por la política de empobrecimiento deliberado que los gobiernos han contribuido a desarrollar en el mercado de trabajo. Por hacer nuestra una frase de Louis Chevalier, historiador francés de los movimientos sociales del XIX, de esa manera las *classes labourieuses* se convierten en *classes dangereuses.*

Claramente, la política de calidad, incluso en la esfera limitada que implica la enseñanza superior, tiene consecuencias que desbordan los pasillos del poder, las alamedas de la academia. Las Universidades no tienen nada que temer de los sistemas de evaluación de la calidad pero sí tienen todos los motivos para ser escépticas con esos que los idean, teniendo en cuenta que rara vez se les aplicarán a ellos mismos. Lo que las Universidades pueden temer sensatamente, sin embargo, es la pérdida de la «calidad de vida» en otras instituciones y partes del edificio social, una situación a menudo presentada convenientemente como quejas de la enseñanza superior por haberse visto obligada a «subir la calidad», y que al final se convierte en una cortina de humo para enmascarar aquélla.

(Traducción: Ángel Carrión.)

BIBLIOGRAFÍA

ABÉCASSIS, A. (1993): «La politique contractuelle entre l'Etat et les Universités», documento presentado en el seminario de la IMHE, May 1993, p. 6 (fotocopia).

BECHERT, T. (1989): *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines.* Milton Keynes, Open University Press for SHRE.

BEDARIDA, C. (1994):: *SOS Université.* Paris, Editions du Seuil, p. 83.

BRENNAN, J. y SHAH, T. (1993): «Higher Education Policy in the United Kingdom», en L. Goedegebuure *et al.* (eds.), *Higher Education Policy: an internatinal comparative perspective.* Oxford, Pergamon Press, p. 296.

CLARK, B. R. (1983): *The Higher Education System: academic organisation in cross-national perspective.* Berkeley y Los Angeles, University of California Press.

COUNCIL OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1992): «Treaty on the European Union». Brussels & Luxemburg, European Communities Official Publications Office, part. II, chapter 3, article 126, para. 1, p. 47.

COUNCIL OF EUROPE (1992): «Denmark: Higher Education», *Council of Europep Newletter* 4/1992. Strasbourg, p. 12.

– (1992): «Ireland: Education in a Changing World», *Council of Europe Newsletter* 5/1992. Strasbourg, pp. 28-29.

– (1993): «Denmark: New University Act», *Council of Europe Newsletter* 1/1993. Strasbourg, p. 12.

DURAND-PRINBORGNE, C. (1988): «The Evolution and Juridification of Higher Education in France», *European Journal of Education, 23* (1-2).

– (1992): «France», en B. R. Clark y G. Neave (eds.), *The Encyclopaedia of Higher Education,* vol. 1 «National Systems of Higher Education». Oxford, Pergamon Press, p. 217 y ss.

FRIEDBERG, E. y MUSELIN, C. (1992): *Le Gouvernement des universités.* Paris, L'Harmattan.

GARCÍA-GARRIDO, J. L. (1992): «National Systems of Higher Education», en B. R. Clark y G. Neave (eds.), *The Encyclopedia of Higher Education «Spain».* Oxford, Pergamon Press, vol. 1, p. 664.

GOEDEGEBUURE L. *et al.* (1994): «Higher Education Policy in the Netherlands», en: L. Goedegebuure *et al.* (eds.), *Higher Education Policy: an international comparative perspective.* Oxford, Pergamon Press, p. 208 y ss.

GREEN, D. (ed.) (1994): *What is Quality in Higher Education?* Milton Keynes, Open University Press for SHERE, pp. 112-113.

ICED (1987): *La Reforma universitaria española: evaluación e informe.* Madrid, Consejo de Universidades, p. 43.

MARTINELLI, A. (1992): «Italy», en B. R. Clark y G. Neave (eds.), *The Encyclopaedia of Higher Education,* vol. 1, «National Systems of Higher Education». Oxford, Pergamon Press, p. 360.

MCNAIR, J. (1984): *The Spanish Education System.* Manchester University Press.

NEAVE, G. (1987): «The all-seeing eye of the Prince: manitoring and validating quality in higher eductión–some perspectives from Western Europe», en G. Moodie (ed.), *Quality in Higher Education.* Guildford and London, SRHEY.

– (1992): «On Bodie Vile and Bodies Beautiful: the role of "buffer" organisation», *Higher Education Policy,* 5 (3), pp. 10-11.

NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1991): *Prometheus Bound: the changing relationship between goverment and higher education in Western Europe.* Oxford, Pergamon Press.

– (1994): *Gouvrnment and Higher Education Relationships across Three Continents the Winds of Changes.* Oxford and Paris, Pergamon Press y IAU Press.

– (1994): *Prometeo Encadenado: estado y educación superior en Europa.* Barcelona, Gedisa

NEAVE, M. (1991): «Qualitätsversicherung im Hochschulwesens Europas», *Pädagogik und Schule in Ost und West,* 4/1991, pp. 209-218.

SMITH, A. y SCHINK, G. (1993): «The European Dimension: an analysis of responses to the Memorandum on Higher Education in the European Comunity», Brussels, Task Force on Human Resources, Education and Training (fotocopia).

SOWELL, T. (1980): *Knowledge and Decisions.* New York, Basic Books.

STAROPOLI, A. (1987): «The French Comité National d'Evaluation», *European Journal of Education, 22* (3).

TEICHLER, U. y KEHM, B. (1992): «Germany», en B. R. Clark y G. Neave (eds.), *The Encyclopaedia of Higher Education,* vol. 1, «National Systems of Higher Education». Oxford, Pergamon Press, pp. 245-246.

VAN VUGHT, F. (1991): «Higher Education Quality Assessment in Europe: the next step», Ponencia presentada a la XXXIX conferencia bianual del CRE, Utrecht, p. 13 (fotocopia).

VLIR (1993): Quality Assessment in Higher Education: the Flemish universities». Working paper 1, Brussels, p. 2 (fotocopia).

VROEIJENSTIJN, A. I. (1993): «Quelques questions et quelques réponses concernant l'evaluation externe de la qualité», en *L'Enseignement superieur en Europe, 3.* Vol. xviii, pp. 55-75.

WEBB, C. (1994): «Quality Audit in the Universities», en D. Green (ed.), *What is Quality in Higher Education?* Milton Keynes, Open University Press for SHRE, pp. 56-59.

MONOGRÁFICO

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA: PERSPECTIVA HISTÓRICA (1)

FERNANDO MUÑOZ VITORIA (*)

En el presente artículo se analizan los cambios que ha sufrido la prueba de acceso a la Universidad en España en el período 1940-1995, tanto desde el punto de vista de la legislación como de los resultados medidos en términos de porcentajes de aprobados y de flujos de alumnos; asimismo, se estudia sucintamente la evolución de las desigualdades educativas en dicho acceso a la Universidad. Se trata, pues, de averiguar la función que esta prueba ha ido desempeñando realmente en el sistema educativo español y su adecuación a las intenciones declaradas en la legislación.

Las modificaciones que en estos años se han producido en la estructura de la prueba tratando de responder a las nuevas necesidades tanto de la propia organización educativa, que necesita regular flujos de alumnos crecientes, como de la sociedad, que requiere, por una parte, una mayor igualdad social, y por otra, una mayor eficencia, han hecho que su función haya cambiado en estos años. Sin embargo, por debajo de todo ello se mantienen dos hilos conductores fundamentales, con prioridades diversas a lo largo del tiempo: asegurar que el alumno que va a cursar unos estudios universitarios tenga la madurez suficiente, y realizar una selección y regulación en los flujos de entrada a la Universidad.

Las variables que afectan en cada momento a esta prueba son muchas y complejas. Aunque en un primer momento pudiera parecer que se pueden delimitar a tres (el número de candidatos posibles, el número de plazas disponibles y las necesidades sociales de titulados en las diversas profesiones), sin embargo, dichas variables están relacionadas, a su vez, con aspectos tales como el desarrollo económico y cultural del país, las expectativas de la población respecto a su futuro y a la incidencia de la educación-formación en el mismo... o la mayor o

---

(1) Una explicación y documentación más amplia de algunas de las principales ideas que se exponen a continuación puede verse en Muñoz Vitoria, F. (1993). CIDE.

(*) Asesor técnico del INCE. Profesor de Enseñanza Secundaria.

menor facilidad de encontrar empleo a la edad en la que legalmente se puede empezar a trabajar. Habría que hablar también de la influencia de los medios de comunicación que, en ocasiones, pueden crear fuertes corrientes de opinión favorables a unas u otras carreras universitarias contribuyendo a ponerlas de moda (caso de medicina a finales de los setenta, o de empresariales en los principios de los noventa) y provocando fuertes desequilibrios tanto de escasez de plazas universitarias en un primer momento, como de puestos de trabajo unos años después.

Conviene tener en cuenta que la siempre difícil regulación del tránsito de la enseñanza secundaria a la superior es un punto neurálgico de la conexión del sistema educativo con la sociedad, precisamente en uno de los aspectos más sensibles de la inevitable relación entre igualdad de oportunidades y eficacia. El hecho de priorizar una de ellas tiene una fuerte significación y lleva consigo repercusiones tanto académicas como sociales.

En las sociedades desarrolladas, el final de la Educación Secundaria constituye uno de los momentos en la vida de todo individuo en los que tiene que tomar decisiones que van a condicionar fuertemente su futuro. La primera opción que ha de realizar es escoger entre la incorporación al mundo laboral o la continuación de sus estudios; en este segundo caso, ha de elegir, de acuerdo con un complejo sistema de limitaciones, entre aquellas carreras que se le ofrecen y para las que esté capacitado vocacional e intelectualmente, sin olvidar los condicionamientos económicos, ya sea en su vertiente de gastos directos o de costes de oportunidad. Por otra parte, los «ritos de paso» que establece una sociedad para organizar este tránsito y las condiciones socioeconómicas de la población, influyen en aspectos tan esenciales como la igualdad y libertad con las que se mueven sus miembros en el sistema educativo.

El acceso a la Universidad tiene, pues, un fuerte valor simbólico en las sociedades en las que el sistema educativo, además de preparar al individuo para vivir y producir en ellas, cumple una función legitimadora de las posibles desigualdades sociales (se trata de la doble función asignada por Parsons a la educación, como agencia de socialización y de ubicación social y que en una línea más crítica ha desarrollado, sobre todo, la sociología de la educación) ya que se parte del supuesto de que todos los individuos tienen una efectiva igualdad de oportunidades educativas y, por tanto, aquellos que obtienen las titulaciones correspondientes están legitimados para ocupar los puestos directivos. Es lo que se ha llamado la *sociedad meritocrática:* si todos están en situación de igualdad cuando inician su andadura en el sistema educativo, los que lleguen más lejos lo deben a su capacidad y esfuerzo personal. En este supuesto los individuos que obtienen mejores calificaciones están legitimados para optar a las carreras más solicitadas.

El presente artículo pretende mostrar que la utilización de la calificación en la prueba de acceso a la Universidad (obtenida de promediar al 50 por 100 el expediente del alumno con la nota de la prueba propiamente dicha) como criterio prácticamente único de admisión de alumnos (además del ya existente de que cada alumno de COU está adscrito a su distrito universitario), deriva hacia

estas pruebas toda la responsabilidad de seleccionar y distribuir a los alumnos en una situación de escasez de plazas, cuando la misma Ley 30/1974 que instaura las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU) afirma taxativamente que «no se trata de seleccionar a un número restringido de alumnos, sino de reconocer a todos aquellos que están capacitados para iniciar dichos estudios (universitarios)». Acorde con esta idea se diseña en 1974 una prueba que permita diferenciar a los alumnos aptos de los no aptos para ingresar en la Universidad. Así pues, esta prueba no está inicialmente diseñada para discriminar a los alumnos a través de las décimas de las calificaciones, entre los aptos y, además, distribuirlos en función de pequeñas diferencias numéricas entre las diversas carreras universitarias; distribución que se supone que se realiza en función de su preparación y con capacidad predictiva de su futuro rendimiento. Todas las modificaciones posteriores, algunas de cierta importancia (como las cuatro opciones del COU y su vinculación a determinados estudios universitarios y la más reciente de especificar los criterios de corrección), están encaminadas a corregir la estructura o los aspectos procedimentales de una prueba concebida para desempeñar otro cometido distinto.

Por otra parte, este sistema de acceso a la Universidad está teniendo algunos efectos no deseados, Boudon (1977) hablaría de «efectos perversos», como el relativamente alto porcentaje de estudiantes que se ven «obligados» a matricularse en carreras que no les atraen, o que incluso rechazan, y una casi total subordinación de las prioridades educativas de la sociedad y de la distribución de sus recursos humanos al sistema productivo, entendido éste en el aspecto más descarnado de simple cotización de los titulados universitarios en el mercado laboral. Todo ello se produce en una situación en la que la supuesta igualdad de oportunidades ante el sistema educativo, aun reconociendo avances significativos respecto a épocas pasadas, resulta difícil de defender, ya que se constata que las clases sociales más favorecidas están claramente sobrerrepresentadas en el Bachillerato, en la Universidad y, dentro de ésta, en las carreras más prestigiosas.

Así pues, una perspectiva histórica adecuada de la prueba de acceso a la Universidad, tanto desde la estricta evolución temporal de la misma, como de su inevitablemente cambiante función en el conjunto del sistema educativo, puede ayudar a comprender y, en su caso, a modificar dicha prueba, tratando, a su vez, de corregir sus efectos no deseados.

El período que se estudia es el comprendido entre los años 1940-1995 y, para un mejor análisis del mismo, se divide en tres subperíodos, según las diversas denominaciones que adopta el acceso a la Universidad y que responden a tres distintos enfoques del mismo. Estos últimos vienen dados por tres leyes que enmarcan el comienzo de cada uno de estos subperíodos y que se corresponden, en líneas generales, con las tres etapas fundamentales del sistema educativo en estos años; reflejo, a su vez, de una mayor o menor agilidad de respuesta, ante los problemas que tiene planteada la sociedad española en el último medio siglo:

Primera etapa (de 1940-1941 a 1952-1953): años en que, precedido del curso de Séptimo, está en vigencia el Examen de Estado, implantado por la *Ley de Reforma de la segunda enseñanza, de 20 de septiembre de 1938,* siendo Ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez.

Segunda etapa (de 1953-1954 a 1970-19971): período en que, precedida del Curso Preuniversitario, está en vigencia la Prueba de Madurez, implantada por la *Ley de 26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media en 1953,* siendo Ministro de Educación Joaquín Ruiz-Jiménez.

Tercera etapa (de 1970-1971 a 1990): el curso 1970-1971 se incluye también en este período ya que el 4 de agosto de 1970 se publica la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa,* siendo Ministro de Educación y Ciencia José Luis Villar Palasí, y que a pesar de su incompleto desarrollo tanta influencia tiene en la educación española. De 1971-1972 a 1973-1974 no hay prueba de acceso a la Universidad, instaurándose de nuevo en el curso 1974-1975 con el nombre de Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU) y que está precedida del COU.

Con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990,* se inicia una nueva etapa. Desde el punto de vista del acceso a la Universidad, sólo se ha producido una adaptación transitoria para los alumnos que están cursando los dos años de Bachillerato de forma anticipada, teniendo en cuenta las características de este nuevo Bachillerato. Dicha adaptación pretende garantizar la equidad de los resultados con los de los alumnos que cursan el COU, para evitar agravios comparativos, ya que todos los alumnos compiten por las mismas plazas universitarias. Sin embargo, los fuertes cambios de que es objeto la Educación Secundaria introducen algunas variables que, cuando esté implantada en su totalidad, exigirán una nueva prueba de acceso, o cuando menos modificar la presente, teniendo en cuenta los aspectos siguientes:

- un Bachillerato de dos años y precedido de una Enseñanza Secundaria Obligatoria de cuatro;
- cuatro modalidades de Bachillerato con un porcentaje de optatividad superior al actual COU que dificultarán la estructura de la prueba si se incluyen las asignaturas optativas en la misma;
- un 45 por 100 del currículo, precisamente la parte correspondiente a la optatividad, es responsabilidad de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa (en los próximos años lo serán todas) y, por tanto, pueden existir diferentes asignaturas en los diversos territorios.

Por otra parte, no conviene olvidar que, por lo que al factor demográfico se refiere, a partir del curso 1995-1996 el flujo de alumnos a la Universidad tenderá a disminuir; por otra parte, es previsible que la Formación Profesional de grado

superior que introduce dicha ley, atraiga a una parte de los alumnos que hasta ahora opta por la Universidad. Ambos fenómenos pueden modificar la actual saturación de plazas en buena parte de las carreras universitarias y, por tanto, una de las funciones claves que está cumpliendo la actual prueba de acceso: la distribución de alumnos. Así, una vez que mejore la relación oferta-demanda es posible que volvamos a preocuparnos fundamentalmente por una mejor validez predictiva en la selección (Escudero, 1991).

ANÁLISIS LEGISLATIVO (2)

Primera etapa: De 1940-1941 a 1952-1953

La *Ley de 20 de septiembre de 1938, Reforma de la segunda enseñanza (BOE del 23),* con la retórica oficial del momento (3), establece, frente al Plan de Estudios de 29 de agosto de 1934, un sistema único para el control del acceso a la Universidad basado en el principio de la separación de las funciones docentes (institutos y colegios) y examinadoras (Universidad), encargándosele a esta última la evaluación de la madurez y conocimientos alcanzados en el nivel del Bachillerato, con insistencia expresa en la formación de la personalidad y en evitar una preparación memorística.

Este sistema constará de dos partes: unas pruebas de capacitación global (el Examen de Estado) y los exámenes de ingreso específicos de cada centro universitario, que se justifican por la necesidad de un acceso equilibrado fundamentado en las necesidades profesionales, culturales y de investigación del Estado. De ese modo, la finalidad fundamental del sistema de acceso durante este período es la selección, hecho que lleva a avalar legalmente la implantación del *numerus clausus,* aunque solamente en caso de extrema necesidad. No obstante, debido a la escasez de Técnicos Superiores y al ingreso sumamente restrictivo de las Escuelas Técnicas Superiores, se establecen unos números mínimos de entrada en estas Escuelas, orientados al equilibrio en el aprovechamiento de los recursos universitarios y a superar la escasez de dichos técnicos.

---

(2) Al final del artículo se incluye un anexo con la legislación sobre la regulación del acceso a la Universidad y del último curso de la Educación Secundaria.

(3) En cuanto al espíritu que anima la Ley, quizá nada lo resuma mejor que el último párrafo de su largo preámbulo, seguido de los «principios fundamentales» que de él se derivan:

> «La España que renace a su auténtico Ser cultural, a su vocación de misión y de ejemplaridad, a su tensión militante y heroica, podrá contar para su juventud con ese sistema activo y eficaz de cultura docente que ha de templar las almas de los españoles con aquellas virtudes de nuestros grandes capitanes y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología católica de Trento, en las Humanidades Renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra y por mar en defensa y expansión de la Hispanidad.»

Por otro lado, se observan en este período discordancias importantes entre la legislación sobre el sistema de acceso y la práctica real; el elemento fundamental de este sistema, el Examen de Estado, se reduce de un conjunto complejo de pruebas escritas y orales a tres pruebas escritas de un carácter más elemental. Todo ello hace que dicho Examen se convierta en el eje de una polémica entre los sectores excluidos de los puestos directivos del Ministerio de Educación Nacional (los falangistas) y los sectores beneficiados (los católicos). Ambos sectores califican el Examen de Estado como memorístico o no memorístico, objetivo o subjetivo, que contribuye a mejorar o empeorar la calidad de la enseñanza, etc., en función de su postura previa, ya que utilizan similares argumentos para llegar a conclusiones contrapuestas.

Segunda etapa: De 1953-1954 a 1970-1971

El período está delimitado, en su comienzo, por la *Ley de 26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 (BOE del 27)* que implanta la Prueba de Madurez del Curso Preuniversitario y coincide con un cierto cambio en la política exterior española, que se concreta en la firma de acuerdos con el Vaticano y los Estados Unidos en julio y septiembre de 1953, respectivamente. En el interior, tras el Plan de Estabilización de 1959, hay que esperar a los inicios de la década siguiente para que tenga lugar el crecimiento económico y los consiguientes cambios sociales. El final del período, por su parte, coincide con la desaparición de dicha Prueba de Madurez en el curso 1970-1971.

El mismo nombre de la prueba de acceso a la Universidad, *Pruebas de Madurez del Curso Preuniversitario,* destaca tres aspectos fundamentales: que se trata de un curso previo a la Universidad, que las pruebas versan sobre dicho curso y que su objetivo es medir la madurez. A este respecto es muy significativo que ante el retraso de la puesta en marcha del Curso Preuniversitario, se renuncie a «una mayor extensión de conocimientos» en aras de «activar y desarrollar las facultades intelectuales», de una «mejor asimilación» y de proporcionar a los alumnos «los medios instrumentales que desenvolverán con una mayor facilidad y provecho en las aulas universitarias». Es importante resaltar este espíritu primitivo que, con el paso de los años y las sucesivas reglamentaciones, se va, si no perdiendo en teoría y en la legislación, sí subordinando, en la práctica, a los diversos modos de hacer tradicionales en las respectivas materias y disciplinas académicas. Se supone que esto no sucede por mala voluntad de nadie, ni por haberse abandonado este espíritu, sino por no haberlo concretado suficientemente en las orientaciones metodológicas y por no tener en cuenta el desfase entre dichas escasas orientaciones y la realidad pedagógica del momento. No basta con el mero enunciado teórico de unas orientaciones metodológicas, sino que hay que desarrollar una, normalmente, ardua tarea de ejemplificación de las mismas y poner en marcha una adecuada formación del profesorado que tiene la misión de llevarlas a la práctica. Éste es un fenómeno que, testarudamente, se repite en casi todos los cambios metodológicos y reformas educativas realizadas desde el «Boletín Oficial del Estado».

Es interesante reseñar que, en este primer momento, la parte común, que, en principio sería la más idónea para medir la madurez del alumno, llega a representar las tres cuartas partes de la prueba: conferencia, redacción e idioma moderno.

Por otra parte, el carácter homologador de dicha prueba de acceso a la Universidad tiende a exigir concreción y «fijeza conveniente» de los contenidos de los que se examina a los alumnos, aun en detrimento de principios y metodologías más «comprensivas» y globalizadoras. Dado que los ejercicios se realizan en uno o dos días, la prueba requiere una estructura diferente si se opta porque el alumno se examine de un número alto de asignaturas –lo que exige realizar un sorteo de las mismas–, o por evitar el sorteo, para lograr una mayor igualdad de oportunidades –lo que lleva consigo la disminución del número de asignaturas y de la opcionalidad, tanto de los centros como de los alumnos–. De esta forma, se pasa de la generalidad de los ejercicios y materias propuestos en el Preuniversitario de 1953 (comentario de texto, síntesis, redacción y exposición oral sobre la literatura y el pensamiento), a una especificación progresiva de dichas materias y eliminación de la opcionalidad. En cuanto a los Tribunales, se tiende a que tengan especialistas de las materias que examinan y a limitar el número de alumnos que examinan; la participación de la Enseñanza Media, a través de la Inspección, es progresivamente mayor.

Se observa también que conforme se incrementa el número de alumnos en la Universidad, adquieren mayor importancia las Pruebas de Madurez y su regulación. Por lo que respecta a las enseñanzas técnicas, además de las Pruebas de Madurez, exigen unos requisitos de acceso que en las Facultades han desaparecido; se trata del durísimo examen de ingreso hasta 1957. Desde 1964 se fija en cinco el número de cursos al igual que en las Facultades, lo que, sin embargo, no supone un aumento significativo del número de alumnos egresados de estas escuelas, tal como ya se preveía en el preámbulo de la *Ley 2/1964, de 29 de abril sobre reordenación de las Enseñanzas Técnicas* (BOE del 1 de mayo):

> «La duración total de las enseñanzas se fija ahora en cinco años para las de orden superior. Sobre la base de un Curso Preuniversitario y una prueba de madurez recientemente modificados, que suponen ya una garantía de introducción a estudios superiores, la depuración, aún posible, puede hacerse a lo largo de los cinco cursos, sin necesidad de otros trámites, tal como tradicionalmente viene sucediendo en las Facultades Universitarias, en identidad de sistema y de duración con el que ahora se adopta.»

Que esta «depuración (sic), aún posible, puede hacerse a lo largo de los cinco cursos, sin necesidad de otros trámites», lo demuestran las cifras estancadas de alumnos egresados de tales Escuelas, aunque se haya producido un aumento significativo de la matrícula (4).

---

(4) Muñoz Vitoria, F. (1993), pp. 102-103.

La polémica en torno al examen que posibilita el acceso a la Universidad, tras la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de las Enseñanzas Medias y la nueva regulación de las Pruebas de Madurez, es menor que la que se produce con el Examen de Estado en la etapa anterior. Tiene lugar, fundamentalmente, en los meses previos a la realización de las pruebas y los argumentos a favor y en contra son muy similares a los esgrimidos en aquel momento. Por otra parte, no están muy alejados de algunos de los aspectos que se siguen discutiendo actualmente en torno al acceso a la Universidad.

Olmeda (1986) hace una selección de estas opiniones, extraídas de una muestra de revistas y periódicos publicados entre 1955 y 1969, agrupándolos bajo los siguientes epígrafes: «los exámenes deforman la enseñanza», «los exámenes son memorísticos», «las pruebas son excesivamente rigurosas», «las pruebas son injustas», «las pruebas son aleatorias», «las pruebas son inadecuadas», «el examen provoca frustración», «incentiva el clasismo universitario», «se realizan en malas condiciones», «provocan desorientación profesional».

Respecto al período anterior, el único elemento nuevo introducido en la polémica es el referente al «clasismo universitario» que provocan las pruebas (más adelante se ofrecen algunos datos al respecto).

Tercera etapa: De 1970-1971 a 1990

El comienzo de este período coincide con la publicación, en agosto de 1970, de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) que marca un hito fundamental en la historia de la educación española. Una de sus más inmediatas consecuencias es la implantación del Curso de Orientación Universitaria (COU), que sustituye al Preuniversitario en el curso 1970-1971; dicha sustitución lleva consigo la supresión de las Pruebas de Madurez del Curso Preuniversitario. Por otra parte, las pruebas de acceso a la Universidad no vuelven a instaurarse hasta la Ley 30/1974 de 24 de julio, con lo que hay tres promociones de alumnos –las de 1971-1972 a 1973-1974–, que no realizan pruebas de selectividad.

En junio de 1973 se produce un cambio de Gobierno y la cartera de Educación se encarga a Julio Rodríguez; en enero de 1974 el nuevo titular es Cruz Martínez Esteruelas y los aspectos más progresistas de la LGE de 1970 comienzan a ser relegados; como señala Lamo de Espinosa, «en éste como en otros temas la normativa innovadora que anunció la Ley General de Educación de 1970 fue borrada por la contrarreforma educativa que a partir de 1973 redujo los planes de estudio a una relación exhaustiva de asignaturas» (Consejo de Universidades, 1986, p. 15). Aunque dicho autor se refiere a la Universidad, «la contrarreforma educativa» es generalizable a todos los niveles educativos.

Con la publicación de la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE del 6), se inicia un período de fuertes

cambios en la estructura del sistema educativo. Uno de estos cambios radica en la vinculación más directa a la Universidad del curso que sustituye al de Preuniversitario. Así, dicho curso queda incluido dentro de la Sección cuarta, dedicada a la Educación Universitaria, bajo el nombre de «curso de orientación»:

> «La educación universitaria irá precedida de un curso de orientación.» (Art. 31.1.)
>
> «El curso de orientación, que constituye el acceso normal a la Educación universitaria, tiene por finalidad:
>
> *a)* Profundizar la formación de los alumnos en Ciencias Básicas.
>
> *b)* Orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones.
>
> *c)* Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.» (Art. 32.1.)

El primero y el tercero de estos objetivos ya aparecen, bajo diferentes formulaciones, en las declaraciones de intenciones y preámbulos de la legislación anterior. El aspecto que aparece por primera vez es el de la «orientación en la elección de carreras o profesiones», acorde con el nuevo nombre del curso y fiel reflejo de uno de los aspectos más abandonados en la enseñanza española: la orientación escolar y profesional (Aguirre de Cárcer, 1986*a*, p. 139; Latiesa, 1986, p. 406 y ss.; Consejo de Universidades, 1986*b*, p. 63).

Por otra parte, el curso 1970-1971 es el último en el que tienen lugar las Pruebas de Madurez del Curso Preuniversitario. En la *Orden de 31 de diciembre de 1971,* se dice:

> «*1)* Salvo en los casos especiales (...), la evaluación positiva del alumno le dará acceso a la Universidad sin que haya de someterse para ello a posterior selección.
>
> *2)* Excepcionalmente, por razones de absoluta carencia de puestos escolares en determinados centros universitarios, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá autorizar la aplicación de criterios de valoración para el acceso a dichos centros.»

Obsérvese cómo, incluso en el momento en el que las autoridades académicas están más decididas a suprimir la selectividad, aparece el temor a la saturación de algunos centros universitarios y la consiguiente posible necesidad de alguna selección. A pesar de ello, se inaugura en el curso 1971-1972 un período, que resultará ser de tres cursos académicos, en el que, por primera vez, no existe ninguna prueba específica de acceso a la Universidad.

Tras el relevo de Villar Palasí al frente de la cartera de Educación, siendo ministro Martínez Esteruelas se aprueba la *Ley 30/1974 de 24 de julio sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Colegios universitarios, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias* (BOE del 26). Con esta Ley se vuelven a introducir unas pruebas específicas de acceso a la Universidad.

La proliferación normativa que desde el comienzo acompaña a las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (ver anexo), es fiel reflejo de la tensión dinámica que se establece en torno a ellas. En dichas pruebas se reflejan, por una parte, los cambios en el sistema educativo (ya sea en el currículo de los últimos cursos de secundaria o en la intensidad de los flujos de alumnos hacia un tipo de estudios u otro), así como las exigencias sociales de una mayor igualdad y participación. Por otra parte, repercuten también algunos aspectos importantes del sistema productivo como, por ejemplo, su variable capacidad de absorción o necesidad de titulados. Un ejemplo de tales tensiones es el distinto enfoque con el que se analiza la implantación del COU (MEC, 1976): normalmente desde el Bachillerato se echa de menos una mayor conexión con planes anteriores y una mejor orientación pedagógica, mientras que desde la Universidad se piensa que hay una escasa supervisión por parte de dicha institución y una falta de homogeneidad junto con un exceso de benevolencia en las calificaciones en los tres años que no hubo prueba de acceso a la Universidad –en especial por parte de los centros privados–, que acentuaría, en su opinión, la masificación universitaria (aspecto éste que no se confirma en los estudios de flujos de alumnos. Ver Carabaña, J. y Arango, J., 1983; Muñoz Vitoria, F., 1993, pp. 293-299).

Respecto a las PAAU, las diferencias de perspectiva son más claras. Desde el Bachillerato se le suele dar el nombre de *selectividad,* resaltando los aspectos que pueda tener de selección y barrera para posteriores estudios, se es muy crítico con los aspectos procedimentales de la prueba y, en líneas generales, hay una mayor oposición a la misma. Por el contrario, desde la Universidad se le suele llamar *prueba de acceso,* se resaltan los problemas de masificación y, con el tiempo, de distribución de alumnos, hablándose de «límites» y, en ocasiones, de la «calidad de los alumnos»; en líneas generales hay una mayor aceptación de la misma (5).

El resumen de los principales hitos legislativos que promueven la evolución de la prueba de acceso a la Universidad desde la selección a la distribución de alumnos son los siguientes: la *Ley de 24 de julio de 1974* que reinstaura la prueba

---

(5) Para un estudio más detallado de la distinta óptica que suelen tener las personas vinculadas al Bachillerato o a la Universidad respecto al tránsito entre la enseñanza secundaria y la universitaria puede verse el *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en Cumplimiento del Decreto 186/1976 de 6 de febrero. Madrid, MEC, 1976.* Un análisis de ambas ópticas figura en Muñoz Vitoria, F. (1993).

de acceso tiene como objetivos fundamentales «seleccionar a los más capacitados» –también se formula diciendo: «no se trata de seleccionar a un número restringido de alumnos, sino de reconocer a todos aquellos que están capacitados»– y garantizar un «adecuado encauzamiento, una distribución armónica». Tres años después de dicha Ley, el *Real Decreto de 23 de julio de 1977,* establece que el derecho a «iniciar estudios de nivel universitario» debe concordar con «la capacidad real de los centros» y considera a «toda la Universidad española como un sistema coordinado y solidario». Son dos aspectos fundamentales y relacionados entre sí desde este momento; el primero sienta las bases en las que se fundamenta el *numerus clausus,* el segundo las del *distrito compartido* (6).

Por lo que respecta a la estructura de la prueba de acceso, entre 1975 y 1987 se produce una progresiva pérdida de peso de la parte común: se pasa de un 62,5 a un 25 por 100; por el contrario, la parte específica, que se liga a la distribución de alumnos y a la vinculación de las opciones a las carreras universitarias, adquiere una progresiva importancia, pues pasa de un 25 a un 50 por 100 (Tabla 1). Así, en la Orden de 3 de septiembre de 1987 se suprime la Conferencia, no tanto porque se deje de considerar importante medir aquello que se supone que debe medir (los aspectos relacionados con la capacidad de expresión, análisis, valoración crítica, compresión, síntesis..., es decir, fundamentalmente con la madurez del alumno), sino porque plantea problemas de fiabilidad en las calificaciones, es decir, de precisión y constancia en la medida. Así pues, por no disponer de un instrumento adecuado de medida se corre el *riesgo de medir lo que es fácil medir y no aquello que, en principio, se considera que debe medirse.*

TABLA 1

Porcentaje de influencia de las distintas partes de las PAAU en las órdenes ministeriales de 9 de enero de 1975, de 9 de octubre de 1979 y de 3 de septiembre de 1987

	1975	1979	1987
Conferencia + Añálisis de texto + Lengua	62,5 %	50,0 %	25,0 %
Matemáticas	12,5 %	–	–
Filosofía	–	16,6 %	12,5 %
Idioma Extranjero	–	–	12,5 %
Asignaturas obligatorias + optativas	25,0 %	33,3 %	50,0 %

Fuente: Órdenes de 9 de enero de 1975, 9 de octubre de 1979 y 3 de septiembre de 1987. Elaboración propia.

(6) En cuanto a este último, en el pleno del Consejo de Universidades celebrado en Santander en junio de 1995 se ha alcanzado el acuerdo de elevar el 5 por 100 de plazas existentes en cada centro hasta el 10 por 100 y un máximo de 20 alumnos, con posibilidad de aumentarlo, previo acuerdo con las correspondientes administraciones públicas (Comunidad Escolar, 28 de junio de 1995).

Entre los aspectos procedimentales de la prueba se produce un cambio y mejora sustancial en algunos aspectos: eliminación del sorteo, composición de los tribunales, llamamiento único, corrección por especialistas, limitación del número de ejercicios por corrector, etc., demandados tanto por los investigadores y técnicos como por los alumnos y la sociedad en general, ya que las décimas de las calificaciones adquieren cada vez mayor importancia debido a la rigidez de la oferta de plazas en relación con la demanda. Así, en el curso 1992-1993 se introducen las siguientes modificaciones: ampliación del número de profesores por tribunal de modo que ningún profesor corrija más de 200 exámenes, nombramiento de profesores especialistas para todas las materias, elaboración de criterios de corrección para cada una de las materias y publicidad de los criterios específicos de corrección de cada examen una vez finalizado, se garantiza la variación de la asignación de los alumnos a los tribunales, se efectúa el control de las discrepancias entre las medias de los expedientes y las calificaciones de las pruebas. En el curso 1993-1994, por su parte, se añaden las siguientes modificaciones: fusión de los ejercicios de Comentario de Texto y Lengua en uno solo manteniendo su ponderación conjunta, aunque internamente se da más importancia al ejercicio de Lengua (7), ampliación del número de preguntas en cada materia hasta que sea suficiente para valorar los conocimientos del alumno acerca de los aspectos fundamentales del programa, revisión del tiempo para la realización de cada examen y ampliación del número de días de duración de la prueba, fijación definitiva de los programas de COU (8). Como se puede observar todos estos cambios apuntan en la dirección ya iniciada a partir de 1987 de mejorar los procedimientos y las condiciones en las que se realiza la prueba.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para una mejor comprensión del contexto en el que se legisla y para analizar alguna de las repercusiones de dicha legislación resulta iluminador el estudio de la evolución de matrícula y de los porcentajes de aprobados en el último curso

---

(7) Parece ser que algunas Universidades, dada la dificultad de medición exacta del Comentario de Texto, habían solicitado su supresión. Sin embargo, al considerarse éste como un ejercicio fundamental para medir la madurez del alumno, se optó finalmente por mantenerlo con una ponderación ligeramente menor: si antes representaba un 12,5 por 100 y otro tanto el ejercicio de lengua, ahora pasan entre los dos a sumar un 25 por 100, pero con un peso interno de un tercio para el Comentario de Texto y de dos tercios para la Lengua. Esto confirma, una vez más, el comentario hecho anteriormente de que se tiende a *medir lo que es fácil medir y no aquello que, en principio, se considera que debe medirse,* especialmente cuando una prueba adquiere la función de ordenar alumnos y unas décimas de diferencia pueden ser decisivas.

(8) Para la delimitación de estas modificaciones, así como para recopilar la legislación aparecida en los últimos años me ha resultado fundamental la ayuda de Enrique Roca y Pedro Provencio.

de Secundaria y en la prueba de acceso a la Universidad en las tres etapas en la que se ha dividido el período 1940-1995 (9)

A pesar de la ausencia de datos en algunos cursos y salvando las diferencias de los planes de estudio y, por tanto, de la función exacta que cumplen el último curso de la enseñanza secundaria y las pruebas de acceso a la Universidad, se observa lo siguiente:

a) Último curso de secundaria: se produce un endurecimiento en las calificaciones del mismo desde la implantación del Curso Preuniversitario en 1953-1954 hasta 1992-1993, último año del que se dispone de datos del COU. Este endurecimiento se refleja en un descenso de aprobados que va desde un 85-90 por 100, en los primeros años, a un 64-69 por 100, en los últimos.

Así, en los años en que está vigente el Curso Preuniversitario, la media del porcentaje de aprobados es del 83,03 (tabla 2, columna 3, media b) siendo el incremento anual medio ligeramente negativo: – 0,13 por 100. Sin embargo, en los años en que está vigente el COU, esta media es del 68,79 y el incremento anual medio, claramente negativo: – 1,83 por 100 (– 1,12 por 100, si se excluyen los tres primeros años). Por otra parte, en el período del COU puede hacerse una subdivisión entre los tres primeros años, en los que no hay pruebas de acceso a la Universidad (ni, por tanto, una prueba externa que «aconseje» a los centros un mayor rigor en las calificaciones (10)], y los cursos siguientes, a partir de 1974-1975, en los que existe la prueba de selectividad. En el primer caso, la media de aprobados es del 79,98 por 100 y, en el segundo, del 68,79 por 100 (tabla 2, columna 3, medias c, d); a este menor porcentaje de aprobados hay que añadir el hecho de que a partir de 1977-1978 los alumnos que llegan al COU tienen un año más de Bachillerato y han sufrido una mayor selección (ver Fernández de Castro, 1986, p. 108).

b) Examen de Estado –Prueba de Madurez– PAAU. Sucede exactamente lo contrario (tabla 2): la dificultad para superar la prueba de acceso a la Universidad se suaviza a lo largo del conjunto del período, aunque dentro del segundo subperíodo se produce el fenómeno inverso.

En la etapa del Examen de Estado, la media del porcentaje de aprobados es solamente del 39,64 (recuérdese la fuerte polémica que surge en la época en torno a dicho examen por este motivo). En la etapa en la que están vigentes las Pruebas de Madurez del Curso Preuniversitario, la media de aprobados es del

---

(9) Para un análisis más detallado de los flujos de alumnos de los niveles y cursos anteriores y de la Universidad, puede consultarse MUÑOZ VITORIA, F. (1993), pp. 194-299.

(10) También podría decirse que en el curso Preuniversitario existía tal prueba y, sin embargo, los porcentajes de aprobados eran mayores.

TABLA 2

Evolución del número de alumnos matriculados y aprobados en Preuniversitario-COU y en el Examen de Estado-Pruebas de Madurez-PAAU. Cursos 1940-1941 a 1993-1994

	PREU-COU			EX. EST-P.M.-PAAU			
	MATRIC. 1	APROB. 2	2/1 3	MATRIC. 4	APROB. 5	5/4 6	5/1 7
1940-1941	–	–	–	19.213	7.868	40,95	–
1941-1942	–	–	–	23.779	10.065	42,33	–
1942-1943	–	–	–	27.245	9.447	34,67	–
1943-1944	–	–	–	32.117	10.780	33,56	–
1944-1945	–	–	–	33.033	10.936	33,11	–
1945-1946	–	–	–	27.099	10.654	39,32	–
1946-1947	–	–	–	31.491	13.478	42,80	–
1947-1948	–	–	–	32.577	13.348	40,97	–
1948-1949	–	–	–	32.432	13.189	40,67	–
1949-1950	–	–	–	31.152	12.712	40,81	–
1950-1951	–	–	–	32.864	13.754	41,85	–
1951-1952	–	–	–	33.339	14.871	44,61	–
1952-1953	–	–	–	52.337	31.525	60,23	–
1953-1954	8.455	7.561	89,43	–	–	–	–
1954-1955	8.974	7.950	88,59	13.689	8.869	64,79	98,83
1955-1956	10.498	9.914	94,44	15.953	10.355	64,91	98,64
1956-1957	13.248	–	–	19.515	12.901	66,11	97,38
1957-1958	14.142	–	–	22.616	11.893	52,59	84,10
1958-1959	16.083	–	–	22.688	12.888	56,81	80,13
1959-1960	17.042	–	–	26.948	11.793	43,76	69,20
1960-1961	19.221	–	–	29,783	13.505	45,34	70,26
1961-1962	20.046	–	–	31.666	14.349	45,31	71,58
1962-1963	23.000	–	–	37.257	18.410	49,41	80,04
1963-1964	26.094	21.937	84,07	38.680	15.708	40,61	60,20
1964-1965	27.040	20.008	73,99	47,453	20.337	42,86	75,21
1965-1966	28.107	22.902	81,48	51.060	21.741	42,58	77,35
1966-1967	30.084	24.555	81,62	53.549	23.506	43,90	78,13
1967-1968	34.927	27.158	77,76	–	–	–	–
1968-1969	36.862	–	–	–	–	–	–
1969-1970	44.649	33.898	75,92	84.180	33.898	40,27	75,92
1970-1971	51.909	–	–	–	–	–	–
1971-1972	70.184	58.090	82,77	(58.090)	–	–	(82,77)
1972-1973	112.665	90.694	80,50	(90,694)	–	–	(80,50)
1973-1974	151.591	116.217	76,66	(116.217)	–	–	(76,66)
1974-1975	161.623	116.181	71,88	–	–	–	–
1975-1976	172.105	132.836	77,18	146.499*	105.961	72,33	61,57
1976-1977	225.910	174.730	77,34	182.014	127.832	70,23	56,59
1977-1978	93.552	56.346	60,23	77.725	35.560	45,75	38,01

TABLA 2 *(Continuación)*

Evolución del número de alumnos matriculados y aprobados en Preuniversitario-COU y en el Examen de Estado-Pruebas de Madurez-PAAU. Cursos 1940-1941 a 1993-1994

	PREU-COU			EX. EST-P.M.-PAAU			
	MATRIC. 1	APROB. 2	2/1 3	MATRIC. 4	APROB. 5	5/4 6	5/1 7
1978-1979	163.135	123.494	75,70	136.017	95.186	69,98	58,35
1979-1980	182.901	133.237	72,85	148.507	97.098	65,38	53,09
1980-1981	223.982	153.200	68,40	168.027	112.617	67,02	50,28
1981-1982	242.987	155.804	64,12	178.662	122.499	68,56	50,41
1982-1983	241.873	160.096	66,19	177.273	130.847	73,81	54,10
1983-1984	244.003	167.688	68,72	178.753	135.146	75,60	55,39
1984-1985	253.679	179.029	70,57	180.292	141.605	78,54	55,82
1985-1986	259.053	167.329	64,59	186.137	142.487	76,55	55,00
1986-1987	266.328	167.463	62,88	196.750	158.193	80,40	59,40
1987-1988	280.657	181.295	64,60	209.129	162.670	77,78	57,96
1988-1989	291.596	196.570	67,41	217.464	172.227	79,19	59,06
1989-1990	309.170	213.623	69,10	224.346	181.443	80,88	58,69
1990-1991	323.910	217.858	67,26	234.910	188.305	80,16	58,13
1991-1992	337.291	217.923	64,61	250.366	205.348	82,02	60,88
1992-1993	350.256	227.329	64,90	268.858	222.009	82,57	63,38
1993-1994	365.122	–	–	280.331	231.884	82,72	63,51
MEDIA(a)	–	–	–	–	–	39,64	–
MEDIA(b)	–	–	83,03	–	–	50,63	79,78
MEDIA(c)	–	–	79,98	–	–	–	–
MEDIA(d)	–	–	68,79	–	–	75,76	57,31

(a) Media de los cursos 1940-1941 a 1951-1952; (b) Media de los cursos 1952-1953 a 1969-1970; (c) Media de los cursos 1971-1972 a 1973-1974; (d) Media de los cursos 1974-1975 a 1993-1994, exceptuado el curso 1977-1978.

* Estos datos no figuran en las estadísticas oficiales, sino en Tena, Cordero y Díaz (1978) pp. 74-75.

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España. INE. Varios años y Tena, Cordero y Díaz (1978). Elaboración propia.

50,63 por 100. Sin embargo, en este subperíodo, hay que tener en cuenta que se produce una tendencia bastante definida de un progresivo descenso del porcentaje de aprobados con tres «escalones» importantes en los cursos 1957-1958, 1959-1960 y 1963-1964. El descenso anual medio del período –obtenido de los años de los que se dispone de datos–, es de 2,55 puntos. A pesar de todo, la media es once puntos superior a la del subperíodo anterior.

En la tercera etapa, la media del porcentaje de aprobados en las PAAU es del 75,76 (11), 25 puntos por encima de la media del período anterior y 36 más alta que la del primero; por otra parte, la tendencia del período es de claro aumento del porcentaje de aprobados, sobre todo en los últimos años (en la convocatoria de junio en los últimos cursos se ha superado el 87 por 100).

Por otra parte, se observa que desde 1976-1977 se contrarresta la mayor «dureza» en las calificaciones del COU, con la mayor «suavidad» de las notas de las PAAU (tabla 2, columna 7), por lo que la selección conjunta se mantiene en porcentajes similares (12). Así, el porcentaje de alumnos aprobados en las PAAU sobre los matriculados en COU, mantiene una constancia muy superior al de aprobados en COU o en las PAAU, aunque con tendencia a aumentar dado el mayor aumento de aprobados en la prueba de acceso que de disminución en el COU.

Esta inversión que parece producirse en las funciones del COU y de las PAAU es un dato a tener muy en cuenta en el tránsito de las enseñanza secundaria a la superior, y en la polémica actual en torno a las PAAU, así como en la disparidad entre los objetivos asignados y la función que realmente cumplen ambos. Es un dato, también, a tener en cuenta en el desarrollo de los Bachilleratos de la LOGSE.

Así pues, el porcentaje de éxito conjunto del COU y de las PAAU, que se sitúa entre el 50 y 64 por 100, para el último subperíodo, resulta ciertamente bajo. En primer lugar, porque se produce en un solo curso: es decir, desde septiembre del año en que se matriculan los alumnos en COU, hasta septiembre del año siguiente que finaliza ese curso y se examinan de las PAAU; así, en sólo 12 meses, entre un 36 y un 50 por 100 de los alumnos no consiguen el objetivo fijado. En segundo lugar, son alumnos que ya han sufrido una fuerte selección a lo largo de todo el sistema educativo hasta llegar al COU, y, en tercer lugar, este curso

---

(11) Si se calculan estos datos sobre los aprobados en junio los porcentajes aumentan. Se ha mantenido la suma de las convocatorias de junio y septiembre (a pesar de la distorsión que supone contar dos veces como alumnos matriculados a los suspendidos en junio ya que lo normal es que éstos se matriculen de nuevo en septiembre), pues en los períodos anteriores las estadísticas no facilitan esta desagregación.

(12) Este mismo proceso compensador se daría, según el estudio de FERNÁNDEZ DE CASTRO (1986, p. 105 y ss.), en el rendimiento de cuatro cohortes entre los resultados obtenidos en EGB y BUP: la tendencia a mejorar los resultados en EGB y a empeorar en BUP se compensarían globalmente.

está enfocado, exclusivamente, como indica su propio nombre, a dicha orientación universitaria, por lo que los alumnos que han llegado hasta aquí, si no consiguen el ingreso en la Universidad, se puede considerar que, en buena parte, fracasan. Recuérdese, por otra parte, el prácticamente nulo carácter profesionalizador que tienen tanto el BUP como el COU.

Aunque desborda las intenciones y posibilidades de espacio del presente artículo no quisiera dejar de reseñar que en el análisis de los flujos de alumnos entre el Graduado Escolar-Bachillerato-COU-PAAU-Universidad realizado en el último subperíodo, se aprecian ciertas *constancias en las proporciones de tránsito.* Estas constancias se mantienen dentro de la propia etapa (Bachillerato o Universidad), e incluso, en las proporciones de paso de los alumnos admisibles a cada una de ellas (es decir, de los que obtienen el Graduado Escolar a primero de BUP y de los aprobados en las PAAU a primero de Universidad). Sin embargo, en las pruebas o certificaciones que posibilitan el paso de una etapa a otra se producen incrementos considerables de aprobados que hacen aumentar el «caudal» de alumnos admisibles en la etapa siguiente. Así, el Graduado Escolar aumenta su porcentaje de aprobados en 21 puntos y las PAAU en 12. En cambio, el porcentaje de alumnos que inician el Bachillerato sobre los que aprobaron el Graduado Escolar se mantiene en torno al 79 por 100; y los alumnos que superan el COU sobre los que se matricularon en primero de BUP lo hacen en torno al 50 por 100, por lo que los aprobados en COU sobre los aprobados en el Graduado Escolar se sitúan muy próximos todos los años al 40 por 100.

De esta forma, es *en las certificaciones de final de etapa* (el Graduado Escolar en la Obligatoria y las PAAU en la Secundaria) donde se «liberaliza» el paso de alumnos y donde aumenta, por tanto, el caudal de los mismos. En el primer caso, se ve incrementado, a su vez, por la escolarización prácticamente total de estas edades a lo largo del período.

Dentro de la Secundaria, los porcentajes de paso del último subperíodo son notablemente similares a los del subperíodo anterior en aquellos cursos que son más equiparables (quinto y sexto del Bachillerato Superior, con primero y segundo de BUP) e incluso, en el conjunto del Preuniversitario-Pruebas de Madurez con el COU-PAAU.

En el paso de la Secundaria a la Universidad se produce un desplazamiento en la demanda de determinados estudios, lo que produce la saturación de algunos de ellos, precisamente los que están más profesionalizados, en especial los de Ciencias de la Salud. Para hacer frente a dicha saturación se acude finalmente al *numerus clausus* al no ser suficiente el número de nuevas plazas creadas (cosa que sí ha sucedido en el Bachillerato al haberse reconocido como obligatoria la escolarización correspondiente a los dos primeros cursos de este nivel, 14 y 15 años), produciéndose en el resto de la Universidad los efectos no deseados descritos en las reflexiones finales.

Por lo que respecta a las proporciones de tránsito *en la Universidad,* existen variaciones entre las distintas clases de centros; sin embargo, cada una de ellas

mantiene una gran constancia a lo largo de los años; así, en las Facultades (aunque existen muchas diferencias entre ellas) el porcentaje de alumnos que terminan sobre los que empezaron cinco años antes, se mantiene entre el 42 y 44 por 100; este porcentaje sobre los que terminan seis años antes se sitúa en torno al 20 por 100 en las Escuelas Técnicas Superiores; en las Escuelas Universitarias Técnicas (tres años antes) en torno al 20 por 100 y en las Escuelas Universitarias no Técnicas (tres años antes) se producen fuertes diferencias (77 por 100 en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB y 22 por 100 en las Escuelas de Estudios Empresariales), debido al heterogéneo agregado que forman.

Por otra parte, las constantes de paso analizadas se ven matizadas por algunas variaciones dentro de las tendencias apuntadas en la conclusión anterior, principalmente motivadas por los factores administrativos (sobre todo la exigencia de haber superado un curso o prueba como requisito de acceso para estudios posteriores). Los únicos casos en los que sin haber un cambio administrativo se produce una variación importante es en el porcentaje de alumnos que obtienen el Graduado Escolar y en el que aprueba las PAAU. En líneas generales, y con las matizaciones apuntadas, estamos de acuerdo con Carabaña y Arango (1983), si bien consideramos, a la vista de lo sucedido en los últimos años, más apropiado hablar de *constantes de paso* (en plural) (13).

ORIGEN SOCIAL DE LOS ALUMNOS

Tradicionalmente en España los datos referidos al origen social de los alumnos son algunos de los que presentan mayores carencias en las estadísticas, cuando no totales ausencias como en la primera etapa de las analizadas en este artículo. A falta de estos datos resulta de gran interés el estudio de Herrero (1982), que después de poner en relación la regresión salarial y el incremento de estudios universitarios concluye diciendo:

> «El conflicto del 36 radicalizó las posiciones, y en 1939 y siguientes se creó un tipo de Universidad, en la que tuvieron cabida los excombatientes, para legitimar sus posiciones alcanzadas, y los hijos de las clases acomodadas. La clase trabajadora en esta etapa prácticamente fue marginada de los estudios superiores, por el criterio económico, ya que sus salarios disminuyeron en algunos sectores casi a la tercera parte que en 1935. De hecho en este período la Universidad fue patrimonio de la clase burguesa (...).
>
> La Ley de Ordenación Universitaria de 1943, estaba imbuida de ideas contrarreformistas e imperialistas. Se pusieron de moda los valores de una sociedad pre-industrial (subió el *status* del terrateniente, y los valores guerreros)

(13) Un desarrollo más amplio de estos aspectos puede verse en MUÑOZ VITORIA, F. (1993).

que forzosamente habían de actuar negativamente, en la consecución de la ciencia moderna. El mismo régimen político, no olvidando el pasado de los universitarios de su servicio a la República, distribuyó en los años cuarenta pequeñas cuotas del Presupuesto de Estado para la Educación.» (Herrero, 1982, pp. 614-615).

Por lo que respecta a la etapa siguiente, 1953-1954 a 1970-1971, continúa la carencia de datos referidos a la procedencia socioeconómica de los alumnos en las estadísticas oficiales, excepto en los cursos 1957-1958 y 1962-1963, en los que figura la profesión, titulación y lugar de residencia de los padres. En cuanto a la profesión, se dice en la introducción de la *Estadística de la Enseñanza Media en España* del primero de dichos cursos:

«puede concluirse que el 71 por 100, o sea más de las dos terceras partes de los alumnos de Bachillerato, procede de la clase media o alta. Esta proporción sería más elevada si se compararan los padres de los alumnos de estas clases sociales incluidos en otros grupos profesionales, como 'Fuerzas armadas', etc.» (p. 6).

Para el conjunto de la etapa, Herrero (1982) ofrece un resumen de las conclusiones obtenidas por los principales autores que la han estudiado en estos términos:

«En 1968 decía Salustiano del Campo, que los estudiantes españoles de Enseñanza Superior procedían en su mayoría de las clases medias; que los hijos de los obreros agrícolas, peones y obreros sin cualificar y personal de servicio, únicamente representaban el 2,75 por 100 del total de estudiantes universitarios y de las Escuelas Técnicas Superiores. El *Libro Blanco* denunciaba por la misma época que en la Universidad solamente el 1,1 por 100 eran hijos de obreros; y el Informe FOESSA de 1970, establecía en 1970, un 6 por 100. Ibarz Aznárez establece que el 2 por 100 de universitarios tiene como origen la clase trabajadora (en un discurso inaugural de curso en la Universidad de Barcelona, de 1967-1968). Prados Arrarte estima el 5 por 100. Para C. Paris, las variaciones en las estimaciones, no modifican el sentido cualitativo fundamental del hecho.» (pp. 687-688).

Puede concluirse, pues, que en estos años, a pesar del aumento de alumnos en el Bachillerato, tanto este nivel como en mayor medida la Universidad, continúan teniendo un fuerte componente clasista. En el primero, más de las dos terceras partes procede de las clases media y alta; en la segunda, sólo un 2 por 100 procede de los hijos de «obreros sin cualificar» y «jornaleros del campo», que, por el contrario representan un 20 por 100 de la población.

En el último período estudiado, uno de los efectos más relevantes de la implantación de la Ley General de Educación de 1970 es el salto cualitativo que se

produce en la escolarización de los jóvenes de 13 y 14 años de edad, considerada obligatoria por dicha Ley, constituyendo desde el curso 1974-1975 una causa fundamental del aumento del flujo de alumnos que cursan el Bachillerato.

En cuanto a la selección que se produce a lo largo del sistema educativo, hay que señalar que concluyen el Bachillerato la mitad de los alumnos que lo iniciaron, porcentaje que desciende al 42 por 100 si se consideran los alumnos que superan las PAAU en relación a los que comenzaron cuatro años antes el Bachillerato. Esta selección –por causas evidentemente no académicas– afecta en mayor medida a los alumnos procedentes de las áreas rurales y de las clases sociales más bajas; de esta forma, según el interesantísimo análisis del censo de 1981 realizado por J. A. Torres Mora (1991), los jóvenes de 19 años hijos de obreros representan la mitad de la población de esta edad, y sin embargo, ocupan un tercio de la matrícula de las Escuelas Universitarias, un quinto de la de las Facultades y menos de un sexto de la de las Escuelas Técnicas Superiores. Por el contrario, los jóvenes pertenecientes a clases sociales más altas que representan un 10 por 100 de la población de esta edad, obtienen un número de plazas en las Escuelas Técnicas Universitarias cuatro veces mayor. De esta manera, aunque en menor medida que en épocas anteriores, las clases más altas siguen estando claramente sobrerrepresentadas en la Universidad, especialmente en las carreras más prestigiosas.

A falta de un análisis similar del censo de 1991, en vías de realización por el mismo autor, se dispone de algunas aproximaciones al estudio de las desigualdades educativas, como la reciente Encuesta Sociodemográfica (1991) y la Encuesta de Juventud de 1992. En ambas se confirma la tendencia a la disminución de las desigualdades en el acceso a la educación superior. En un análisis de segmentación realizado por el propio J. A. Torres Mora con dicha Encuesta de Juventud en el Boletín del Consejo de Universidades, mayo-junio de 1994, dice:

> «los resultados muestran que mientras crece de forma considerable la tasa de escolarización de los jóvenes con origen social más bajo, la de aquellos con origen social más alto permanece estable. (...) Para los jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 24 años las diferencias en la tasa de escolarización universitaria van del 14 por 100 para aquellos cuyos padres tienen menos que estudios primarios hasta el 59 por 100 para aquellos cuyos padres tienen bachiler superior o estudios universitarios. Diferencias algo menores que las observadas en la cohorte de 25 a 29 años.» (p. 39).

Así pues, podemos concluir que a finales de los años sesenta, las dos terceras partes de los estudiantes de Bachillerato procedían de las clases media y alta y que, en estas mismas fechas, la presencia en la Universidad de los hijos de los obreros agrícolas, peones y obreros sin cualificar se calculaba en un 2 ó 3 por 100. Unos años después, a principios de la década de los ochenta, se conseguía la escolarización completa de los adolescentes de 13 años, y a finales de la década, también la de los de 14. Como vemos, las principales diferencias se

establecen en las edades no obligatorias. De esta forma, en 1981, a los 15 años una tercera parte de los hijos de los obreros estaba desescolarizado, mientras que los hijos de las clases medias funcionales altas apenas alcanzaban el 3 por 100 de desescolarización. A los 19 años, la presencia de estos últimos en la Universidad era tres veces más alta (cuatro en las ETS) que la que les correspondía por su peso en el conjunto de la población de estas edades; por el contrario, los hijos de los obreros accedían al total de la Universidad en una proporción que era la mitad de lo que les correspondía y, a las ETS, en una tercera parte. En los últimos años, a falta de estudios concluyentes al respecto, estas diferencias parece que tienden a disminuir.

Todos estos aspectos tienen una gran importancia en una sociedad que hace de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo el criterio fundamental para legitimar las desigualdades existentes en su seno, ya que se considera que *si todos están en igualdad de condiciones en el punto de partida, el nivel que alcancen es fruto de su capacidad y de su esfuerzo.*

Un correcto enfoque del binomio «selección en el sistema educativo» y «desigualdad social», pasa por considerar a ésta como una de las causas que influyen estadísticamente en aquélla con la matización de que la selección se realiza a lo largo de todo el sistema educativo (donde influyen las condiciones socioeconómicas en las posibilidades, expectativas, etc. del alumno) y no tanto en el momento concreto de la prueba-examen, donde los resultados, para aquellas personas que llegaron hasta allí, suelen ser bastante similares en función de su origen social. Por ello, los esfuerzos más importantes han de realizarse en lograr la máxima igualdad de oportunidades desde el principio.

REFLEXIONES FINALES

Para finalizar querría resaltar algunos de los efectos no deseados de la prueba de acceso a la Universidad, pues quizá sean los que más claramente muestren la necesidad y la posible dirección en la que deben realizarse algunas correcciones.

Así, del desajuste entre una prueba que responde a unas características de *selección* y que, sin embargo, está cumpliendo una función *distribuidora,* se derivan una serie de *efectos no deseados* que podrían resumirse de la siguiente manera:

a) La dificultad de obtener calificaciones altas en las PAAU produce el «efecto rentabilidad»; dicho efecto consistiría en «aprovechar» al máximo la puntuación obtenida en la prueba para ingresar en un centro universitario cuyo límite de entrada se sitúe inmediatamente por debajo de dicha calificación; así, si se tiene un 7,5 convendrá «invertirlo» en carreras cuya nota mínima para entrar sea lo más próxima posible, aunque no se encuentre entre las preferidas por el alumno, nunca para acceder a unos estudios para los que se requiera un 5, por ejemplo.

b) Por otra parte, las carreras más «caras» (en cuanto a la nota para ingresar en ellas) no son necesariamente las más difíciles (entendiendo por tales las que, de media, requieren un mayor número de años para obtener el título, bien por ser de ciclo largo o porque suspenden más los alumnos matriculados en ellas), lo que en una concepción meritocrática estaría justificado, ya que en algunos se ha dado el caso de que ciertas carreras de ciclo corto (aunque para acceder a ellas no sea obligatoria por ley la selectividad), «exigen» más nota de entrada que la misma carrera de ciclo largo.

c) Paralelamente a la jerarquización de las carreras en función del precio de mercado de sus títulos, se produce una subordinación del sistema educativo (estudiado en esta investigación a través del acceso a uno de sus niveles, el universitario) al mercado de trabajo.

d) La Universidad pública, por otra parte, está subvencionando las carreras más rentables económicamente para los individuos que las cursan, independientemente de las necesidades del conjunto de la sociedad. Además, al ser la nota el único criterio para poder acceder a las carreras con mayor escasez de plazas, estadísticamente se está primando a aquellas personas que parten de mejores condiciones socioeconómicas para conseguirlas.

e) La adjudicación en exclusiva de la función distribuidora de alumnos a las PAAU está teniendo como efecto que la sociedad dedique sus «mejores» recursos humanos a determinadas carreras técnicas, y los menos preparados, por ejemplo, a Filosofía o a atender las futuras necesidades formativas de sus hijos.

A la vista de la evolución que han seguido tanto la *legislación* sobre la prueba de acceso a la Universidad, como los *datos estadísticos* referidos a la misma, se observa que se trata de un problema con especial dinamismo en el conjunto de la educación. En los últimos años la demanda de educación superior, con todo el valor simbólico y real que lleva consigo, se sitúa muy por encima de las previsiones realizadas y de las posibilidades ofertadas por los distintos sistemas educativos, razón por la cual el acceso a la misma constituye un núcleo de potencial conflicto y un apasionante nudo gordiano a resolver en todos ellos. Los países anglosajones, que tradicionalmente han cuidado la comparabilidad y el valor predictivo de los resultados de sus exámenes, caminan hacia una mayor uniformidad de provisión y hacia una reducción de la opcionalidad; por el contrario, los países latinos que han cuidado menos la comparabilidad y la capacidad predictiva, están diversificando la uniformidad e incrementando la opcionalidad.

Comparabilidad y opcionalidad, junto con la capacidad predictiva, son algunas de las características entre cuyos extremos se plantea el actual acceso a la Universidad en España y a cuyos retos debe responder la futura prueba de acce-

so que se desarrolle a partir de la LOGSE. Conseguir el máximo grado de objetividad resulta imprescindible en un momento en que la prueba diseñada para reconocer a todos los alumnos aptos para ingresar en la Universidad ha pasado a desempeñar la función de distribuir a los alumnos discriminando, en medio de una gran competencia, entre los que están mejor preparados que los demás. Todo ello, cuando está en marcha un proceso de descentralización autonómica y una reforma global del sistema educativo. Se requiere, pues, diversificación y versatilidad.

Por otra parte, tanto la objetividad como la capacidad predictiva, han de articularse a través de la medida de aquellas capacidades que se considera que todo alumno debe haber adquirido para estar en condiciones de acceder a la Universidad. Según el artículo 29.1 de la LOGSE, la prueba de acceso «valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él (Bachillerato)». Conviene evitar, por una parte, el plantear una prueba con unas características técnicas que no permitan obtener una medida fiable y válida y, por otra, el medir sólo aquello que es fácil medir; no se puede olvidar que el tipo de prueba de acceso a la Universidad tiene una gran capacidad de realimentación, tanto de contenidos como metodológica, en los niveles educativos anteriores. Así mismo, se ha de tener en cuenta el efecto *rentabilidad* que las actuales PAAU están produciendo y la desigual y sistemática adscripción de recursos humanos que está realizando en la Universidad que en breve espacio de tiempo repercutirá en las actividades profesionales de sus actuales alumnos.

ANEXO

Legislación sobre el acceso a la Universidad y el último curso de educación secundaria

1938-1939 a 1952-1953:

Examen de Estado

– Ley de 20 de septiembre de 1938. Reforma de la segunda enseñanza (BOE del 23).

– Orden de 7 de diciembre de 1938. Pruebas de suficiencia en la enseñanza media (BOE del 14).

– Orden de 24 de enero de 1939 regulando el Examen de Estado para el Bachillerato (BOE del 23).

– Ley de 29 de julio de 1943, sobre Ordenación de la Universidad Española (BOE del 31).

– Decretos de 7 de julio de 1944 (BOE del 4 de agosto).

– Decreto de 4 de julio de 1952 (BOE del 14).

1953-1954 a 1970-1971:

Curso Preuniversitario

– Ley de 26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 (BOE del 27).

– Orden de 30 de diciembre de 1953 (BOE del 5 de enero de 1954).

– Decreto del 6 de julio de 1956 (BOE del 11 de agosto).

– Decreto de 21 de diciembre de 1956 por el que se aprueba el nuevo plan de estudios para el Bachillerato Laboral (BOE del 24 de enero de 1957).

– Decreto de 13 de septiembre de 1957 (BOE del 7 de octubre).

– Decreto de 23 de mayo de 1959 de Ordenación del Curso Preuniversitario (BOE del 29).

– Orden de 1 de agosto de 1959 (BOE del 24).

– Órdenes de agosto de 1960, de 19 de julio de 1961 y de 22 de mayo de 1962.

– Ley 24/1963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez (BOE de 5 de marzo).

– Decreto 1862/1963, de 11 de julio, regulador del Curso Preuniversitario (BOE del 8 de agosto).

– Orden de 8 de agosto de 1963, por la que se aprueban los cuestionarios del Curso Preuniversitario (BOE del 28).

– Resolución de 8 de noviembre de 1963, por la que se aprueba el programa de las diferentes asignaturas del Curso Preuniversitario (BOE del 10 de diciembre).

Prueba de madurez

– Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la ordenación de las enseñanzas medias (BOE del 27).

– Orden de 30 de diciembre de 1953 en la que se reglamenta el Curso Preuniversitario (BOE del 5 de enero de 1954).

– Orden de 18 de mayo de 1954 por la que se regula, con carácter provisional, la realización de las pruebas generales del Curso Preuniversiario (BM 14-VI-1954. Serie A).

– Ley de 20 de julio de 1957 sobre Ordenación de las Enseñanzas Técnicas (BOE del 22).

– Decreto de 13 de septiembre de 1957 (BOE del 7 de octubre).

– Decreto de 23 de mayo de 1959 de Ordenación del Curso Preuniversitario (BOE del 29).

– Ley 19/1962 de 21 de julio sobre acceso de los Bachilleres Laborales Elementales y Superiores a las enseñanzas técnicas y universitarias (BOE del 23).

– Ley 24/1963, de 2 de marzo, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez (BOE del 5 de marzo).

– Orden de 24 de abril de 1963 por la que se regulan las pruebas de madurez previstas en la Ley 1/1963, de 2 de marzo, para el acceso de los alumnos del Bachillerato Laboral Superior (BOE del 16 de mayo).

– Decreto 1982/1963, de 11 de julio (BOE del 8 de agosto).

– Orden de 22 de abril de 1964, reguladora de las pruebas de madurez del Curso Preuniversitario (BOE del 1 de mayo).

– Ley 2/1964, de 29 de abril, sobre reordenación de las Enseñanzas Técnicas (BOE del 1 de mayo).

– Orden de 27 de julio de 1964, por la que se implanta el curso de acceso en Escuelas Técnicas Superiores para titulados de grado medio del plan 1957 (BOE del 10 de agosto).

1970-1971 a 1994-1995:

Curso de Orientación Universitaria (COU)

– Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE del 6).

– Orden de 30 de septiembre de 1970 (BOE del 19 de octubre).

– Decreto 1485/1971, de 1 de julio.

– Orden de 13 de julio de 1971 (BOE del 29).

– Orden de 31 de diciembre de 1971 sobre normas complementarias de evaluación del Curso de Orientación Universitaria (BOE del 24 de enero de 1972).

– Resolución de la Subsecretaría de 2 de febrero de 1972 (BOE del 4).

– Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE del 18 de abril).

– Resolución de las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación de 21 de agosto de 1975, por la que se desarrolla la disposición transitiva cuarta de la Orden de 22 de marzo de 1975, sobre el Curso de Orientación Universitaria (BOE del 6 de septiembre).

– Orden de 11 de septiembre de 1976, por la que se modifican determinados preceptos de la Orden de 22 de marzo de 1975 sobre el plan de estudios de Bachillerato (BOE del 22).

– Resolución de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Universidades de 1 de marzo de 1978, por la que se establecen los contenidos y orientaciones metodológicas del Curso de Orientación Universitaria y se dictan instrucciones sobre el mismo (BOE del 17).

– Orden de 13 de julio de 1978 por la que se modifican determinados aspectos del Curso de Orientación Universitaria (BOE del 31).

– Orden de 3 de septiembre de 1987 por la que se modifican las órdenes de 22 de marzo de 1975 y de 11 de septiembre de 1976, en los apartados relativos al Curso de Orientación Universitaria (BOE del 14).

– Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

– Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE del 2 de diciembre).

Las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad

– Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (BOE del 6).

– Orden de 15 de septiembre de 1970 (BOE del 21).

– Orden de 13 de julio de 1971 sobre regulación del Curso de Orientación Universitaria (BOE del 29).

– Orden de 31 de diciembre de 1971.

– Real Decreto 994/1974, de 14 de marzo.

– Ley 30/1974 de 24 de julio sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Colegios Universitarios, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias (BOE del 26).

– Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE del 9 de enero de 1975).

– Orden de 9 de enero de 1975, por la que se desarrolla el Decreto 3514/1974, de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE del 10).

– Resolución de la Dirección General de Universidad e Investigación de 29 de abril de 1975 para el cumplimiento de lo establecido en la Orden de 9 de enero de 1975, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE del 8 de mayo).

– Orden de 24 de junio de 1975 por la que se regula el acceso de los titulados de Formación Profesional de Segundo Grado a las Escuelas Universitarias (BOE del 25 de julio).

– Real Decreto 1011/1977, de 3 de mayo, sobre modificación del artículo tercero del Decreto 3514/1974 de 20 de diciembre, sobre pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE del 9).

– Real Decreto 2116/1977, de 23 de julio, sobre acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE del 20 de julio).

– Real Decreto 3451/1981, de 13 de noviembre (BOE del 8 de febrero de 1982).

– Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE del 1 de septiembre).

– Orden de 25 de septiembre de 1984 por la que se amplía la regulación de los títulos de Formación Profesional de Segundo Grado a las Escuelas Universitarias y Escuelas Oficiales de Turismo (BOE del 29).

– Real Decreto 778/1985 de 25 de mayo (BOE del 30).

– Real Decreto 1005/1985, de 26 de junio.

– Real Decreto 943/1986 de 9 de mayo, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (BOE del 14).

– Orden de 5 de junio de 1986 (BOE del 6).

– Orden de 3 de septiembre de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE del 7).

– Orden de 25 de enero de 1988 (BOE del 28).

– Real Decreto 406/1988, de 29 de abril (BOE del 30).

– Orden de 4 de junio de 1991 (BOE del 7).

– Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

– Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios (BOE del 26).

– Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril (BOE del 30), sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

– Orden de 9 de junio de 1993, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (BOE del 10).

– Orientaciones para la puesta en práctica de las modificaciones de las pruebas de acceso a la Universidad que han de aplicarse en el curso 1993-1994.

– Instrucciones para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

Bachillerato y prueba de acceso del Plan Experimental de la Reforma de las Enseñanzas Medias

– Orden de 19 de noviembre de 1985 (BOE del 4 de diciembre).

– Orden de 21 de octubre de 1986 por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de enseñanza secundaria (BOE del 6 de noviembre).

– Orden de 8 de mayo de 1987 sobre pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad de los alumnos que superen las enseñanzas experimentales de segundo ciclo de la reforma de las Enseñanzas Medias (BOE del 23).

– Orden de 16 de mayo de 1988 (BOE del 18).

– Orden de 26 de abril de 1989 (BOE del 27 de mayo).

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE DE CÁRCER, I. (ed.) (1984): *La selectividad a debate.* Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO (1974): *Selectividad o Colegios Universitarios.* Madrid, Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto.

BAUDELOT, CH y ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube.* Madrid, Morata.

BERSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control.* Madrid, Akal.

BOUDON, R. (1977): *Effects pervers et ordre social.* París, PUF.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris, Editions de Minuit.

– (1970): *La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement.* Paris, Editions de Minuit.

CARABAÑA, J. (1987): «¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más estudios a los que tienen menos?», *Revista de Educación,* 283, pp. 101-130.

CARABAÑA, J. y ARANGO, J. (1983): «La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 24, pp. 47-88.

COLEMAN, J. (1966): *Equality of Educational Oportunity.* Washington, Department of Heath Education and Welfare.

CONDORCET (1966): *Esquisse d'un tableau historique des progres de l'esprit humain.* Paris, Ed. Sociales.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1986): *Legislación universitaria (Volumen I: Normativa general y autonómica).* Madrid, Tecnos.

– (1987*a*): *Demanda de plazas universitarias.* Madrid, MEC.

– (1987*b*): *Las Enseñanzas Universitarias en España y en la CEE.* Madrid, MEC.

– (1994): *Anuario de Estadística Universitaria, 1992.* Madrid, MEC.

DURKHEIM, E. (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.* Madrid, La Piqueta.

ESCUDERO, T. (1978): «Pruebas de acceso a la Universidad y su relación con los rasgos de madurez del alumno», *Revista de Educación,* 258, pp. 56-89.

– (1983): *El acceso para mayores de 25 años: análisis y seguimiento.* Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

– (1984): «Condicionantes y capacidad predectiva de la selectividad universitaria», Revista de Educación, 273, pp. 139-164.

– (1991): *Acceso a la Universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España.* Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.; ELEJABEITIA, C., *et al.* (1986): *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y su incidencia en las Enseñanzas Medias.* Madrid, CIDE.

GARANTO, J. y MATEO, J. (1984*b*): «Niveles de maduración personal en educadores: una aplicación del análisis de perfiles en la investigación educativa», *Bordón,* 253, pp. 631-665.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1984): *Sistemas educativos de hoy.* Madrid, Dykinson.

GONZÁLEZ, B. y VALLE, J. M. (1990): *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la CE.* Madrid, CIDE.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1995): *Estadística sobre las pruebas de acceso a la Universidad, 1994.* Madrid, INE.

JUSTEL, M. y MARTÍNEZ LÁZARO, V. (1981): «Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la Universidad», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 15, pp. 115-132.

LABRADOR, C. y COBO, J. M. (1980): «Problemas de la regionalización de la enseñanza superior en el Estado Español», *Cuaderno de Realidades Sociales,* 16, pp. 143-154.

LATIESA, M. (comp.) (1987): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, MEC.

LATIESA, M.; MUÑOZ-REPISO, M.; GONZÁLEZ, R. y BLANCO, A. (eds.) (1991): *La investigación educativa sobre la Universidad, Actas de las Jornadas.* Madrid, CIDE.

LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura.* Madrid, Zero.

– (1987): *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Madrid, Akal.

LEVY-GARBOUA, L. (1986): «Selección e ineficacia en la Enseñanza Superior», en M. LATIESA (comp.): *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad.* Madrid, CIDE, pp. 154-162.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid, MEC.

– (1976): *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en Cumplimiento del Decreto 186/1976 de 6 de febrero.* Madrid, MEC.

– (1990): *Índice de Legislación Educativa.* Madrid, MEC.

– (1995): *Estadística de la Enseñanza en España, 1992-1993. Niveles de Preescolar, Infantil, General Básica y E. Medias.* Madrid, MEC.

MORA RUIZ, J. G. (1989): *La demanda de Educación Superior.* Madrid, Consejo de Universidades.

MORENO OLMEDILLA, J. M. (1990): «Estudio comparado de exámenes al final de la Escuela Secundaria en seis países: Estados Unidos, Reino Unido, República Federal de Alemania, España e Italia». Madrid, UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Tesis no publicada).

MUÑOZ-REPISO, M.; MUÑOZ VITORIA, F.; PALACIOS, C. y VALLE, J. M. (1991): *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.* Madrid, CIDE.

OCDE (1989): *L'enseignement dans les pays de l'OCDE.* Paris, OCDE.

OLMEDA, C. (1986): «Las pruebas de acceso a la Enseñanza Superior antes de la LGE (1938-1969)». Madrid, CIDE (manuscrito).

PARSONS, T. (1976): *El sistema social.* Madrid, Revista de Occidente.

– (1985): «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana», en A. GRASS (ed.): *Sociología de la educación. Textos fundamentales.* Madrid, Narcea, pp. 53-66.

PRIETO, J. L. (1987): *Acceso a la enseñanza superior.* Madrid, ICE de la Universidad Complutense.

ROYO, J. y FERRER, S. (1952): «Estudio comparativo de las calificaciones obtenidas por los alumnos de séptimo curso de Bachillerato, Examen de Estado, y correlación entre ambas en las distintas Universidades y en total, por medio de una muestra», *Revista Española de Pedagogía,* 37, pp. 5-58.

SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN (1995): *Resultados de la evaluación de alumnos en Educación Primaria y Secundaria (obligatoria y Bachillerato). Curso 1993-1994.* Madrid, MEC.

TENA, J.; CORDERO, L. y DÍAZ, J. L. (1976): *La Universidad española: datos para un problema.* Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros.

– (1978): *La educación en España.* Madrid, MEC.

TOQUERO, C. (1984): «El marco jurídico y sociológico del acceso a los estudios universitarios», en I. AGUIRRE DE CÁRCER (ed.): *La selectividad a debate.* Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 330-369.

TORRES MORA, J. A. (1991): «Demografía educativa de los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda», en M. SÁNCHEZ (ed.): *La Sociología de la Educación en España.* Actas de la I Conferencia de Sociología de Educación. Madrid, pp. 254-267.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1980): *El aprendiz de maestro: estudio sociológico sobre los procesos de socialización, innovación y adaptación de los estudiantes de las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB.* Madrid, ICE de la Universidad Autónoma.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela.* Madrid, Endymion.

WEBER, M. (1944): *Economía y Sociedad.* México, Fondo de Cultura Económica.

– (1967): *El político y el científico.* Madrid, Alianza Editorial.

MONOGRÁFICO

AUTORREGULACIÓN Y TOMA DE DECISIONES EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (*)

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, en nuestro país, se han llevado a cabo diversas experiencias de evaluación institucional de la calidad de las Universidades. En el curso 1993-1994, a iniciativa de la Secretaría del Consejo de Universidades, se desarrolló el Programa Experimental de Evaluación Institucional en el que participaron 17 Universidades y cuyos resultados fueron presentados en un seminario celebrado en la Universidad Menéndez Pelayo (Santander, septiembre 1994). En el pasado curso 1994-1995, cuatro Universidades españolas fueron seleccionadas dentro de un Programa Piloto Europeo de Evaluación Institucional que se implementó en instituciones de enseñanza superior de quince países y que, igualmente, ha sido coordinado en España por la Secretaría del Consejo.

Aunque globalmente se puede decir que la aceptación de estas experiencias por la comunidad universitaria ha sido positiva, sin embargo, constatamos que no han tenido el impacto que cabía esperar. Una primera aproximación a este hecho permite detectar como tendencia dominante una actitud de escepticismo y recelo sobre la utilidad que pueden tener estas estrategias evaluativas para la mejora de las Universidades. Los argumentos explicativos que se utilizan al respecto suelen coincidir en señalar la escasa «cultura evaluativa» que existe dentro de nuestras instituciones. Sin embargo, desde la perspectiva de un evaluador, el factor más importante es el desconocimiento de la dimensión formativa implícita en todo proceso de evaluación. En otros términos, la mayoría de los miembros de nuestras Universidades no tienen claro que la evaluación constituye un requisito necesario para promover «mejoras» dentro de la institución...

Procede recordar que *evaluar constituye un proceso orientado a efectuar juicios de valor que iluminen los procesos de toma de decisiones.* Cabe, por tanto, señalar que

(*) Universidad de Oviedo.

todo proceso de evaluación encierra dos tipos de finalidades. De una parte, la evaluación constituye un proceso para emitir un juicio de valor (finalidad inmediata). De otra, los juicios de valor se establecen con el fin de aportar información al proceso de toma de decisiones (finalidad última). De ahí que, algunos autores (Sttufflebeam y al., 1971; Alkin, 1972), definan la evaluación como *«un proceso orientado a delimitar, recoger, analizar y valorar informaciones en función de las necesidades de quienes toman decisiones»*.

Partiendo de este enfoque se podría decir que no existe auténtica evaluación mientras no se lleve a efecto la oportuna toma de decisiones. La evaluación constituye una «herramienta de mejora» en tanto que facilita información acerca del funcionamiento de un sistema, pero su utilidad está condicionada a los procesos de toma de decisiones. Cuando los juicios de valor obtenidos a través de un proceso evaluativo no generan e iluminan estos procesos, la estrategia resulta irrelevante. Lamentablemente, esto es lo que sucede con muchos de los trabajos de evaluación que se realizan dentro de las organizaciones públicas. Basta recordar, para ello, lo que está sucediendo con los procedimientos arbitrados en las distintas Universidades para evaluar la actividad docente del profesorado.

Por ello, algunos de los que nos sentimos implicados en procesos de evaluación institucional, queremos insistir no sólo sobre las «consecuencias» que debe tener toda estrategia evaluativa sino también sobre los «factores» que impiden una toma de decisiones. Entendemos que quienes ostentan los cargos de responsabilidad en las instituciones están obligados a usar la información generada a partir de un proceso de evaluación institucional para promover cambios, a fin de que la comunidad universitaria pueda percibir con claridad una relación entre evaluación y mejora (Ewell, 1989). No podemos correr el riesgo de introducir dentro de nuestas Universidades una nueva estrategia evaluativa que no tenga «efectos» tangibles. De lo contrario, no haríamos más que aumentar el escepticismo.

Entre los factores que pueden influir en este hecho vamos a abordar aquéllos que consideramos más importantes: *la ausencia de sistemas de autorregulación interna y la inercia que subyace dentro de las organizaciones a la hora de tomar decisiones.* Cuando no existen políticas para asegurar la calidad dentro de las instituciones, es muy difícil que la información que aportan las evaluaciones pueda ser utilizada para tomar decisiones. De igual modo, mientras que la comunidad universitaria no tome conciencia de la importancia que tienen los procesos de toma de decisiones sobre el funcionamiento y desarrollo de una institución, es poco probable que se cuestione la forma de llevar a cabo estos procesos y se establezcan procedimientos de control. Ambos problemas se implican mutuamente y nos advierten que es necesario abordar con cierta urgencia *la evaluación de los procesos de toma de decisiones dentro de las instituciones universitarias.* Ésta es la razón por la que nos ocupamos de este tema en el presente trabajo.

2. LA TOMA DE DECISIONES EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

La mayoría de los trabajos relacionados con los conceptos de «eficacia y rendimiento institucional» se centran sobre los procesos de «toma de decisiones», dado que los expertos consideran que es el «factor clave» para analizar y evaluar el desarrollo de toda organización. Las razones que justifican esta polarización son evidentes, ya que cualquier aproximación que se efectúe al tema del desarrollo organizacional exige abordar conceptos relativos al funcionamiento de una institución, como son sus metas o propósitos, la estructura organizativa, el ejercicio del poder y la autoridad, el liderazgo y prestigio de gestores y administradores, los procesos de burocratización interna, la cultura de la organización, sistema de evaluación, etc., que, a su vez, son aspectos muy relacionados con la forma de llevar a cabo los procesos de toma de decisiones. De ahí que se pueda establecer cierto paralelismo entre los distintos enfoques teóricos de los que se parte a la hora de planificar y gestionar las organizaciones, las formas de tratar cada uno de estos conceptos, y los modelos que se utilizan para tomar decisiones.

Tomando como referencia la literatura especializada (Baldridge *et al.*, 1977; Clark, 1984; Bess, 1988) cabe señalar la existencia de cuatro modelos diferentes para tomar decisiones dentro de las organizaciones educativas, que suelen ser identificados con las denominaciones de racional, anárquico, colegial y político. Cada uno de estos modelos se configura mediante una serie de características o rasgos, entre los cuales queremos destacar los siguientes:

1) *El modelo racional o analítico.* Este modelo parte del supuesto de que las organizaciones educativas deben ser gobernadas utilizando los principios de la racionalidad, por lo que antes de tomar una decisión deben analizarse todas las alternativas posibles y estudiar las consecuencias que se derivan de cada una de ellas, en relación a los objetivos que persigue la institución. Lo importante, antes de decidir, es clarificar las alternativas en función de las metas de la organización. Lógicamente, éste es el modelo que normalmente utilizan para tomar decisiones, las instituciones que se estructuran y rigen por principios jerárquicos y, supuestamente, en aquellas otras que conocemos como burocracias.

2) *Modelo anárquico.* Frente a las teorías de la racionalidad, algunos autores consideran que las instituciones educativas funcionan como organizaciones, vagamente estructuradas, que no se caracterizan, precisamente, por la utilización de principios de orden y eficacia en la toma de decisiones. Al contrario, lo habitual es que las decisiones se tomen de forma coyuntural y sin análisis previos sobre las alternativas, tratando de resolver problemas inmediatos. Más que de procesos de decisión cabe hablar de un conjunto de elecciones situacionales poco coordinadas, realizadas por los miembros de la institución de acuerdo con sus intereses, problemas y circunstancias. La falta de unas metas claramente establecidas y aceptadas por todos los

miembros de la organización determina que los procesos de toma de decisiones se efectúen de forma un tanto anárquica.

3) *Modelo colegial.* Este enfoque plantea que las decisiones dentro de una organización deben ser tomadas por el conjunto de individuos y grupos que la integran, según sus diferentes roles y funciones, aunque teniendo siempre en cuenta las metas y objetivos de la institución. Para que este tipo de procesos de toma de decisiones se puedan dar es necesario que, además de la clarificación de las alternativas y sus consecuencias, exista una fragmentación de la estructura organizativa que permita que cada nivel o servicio pueda tomar sus propias decisiones mediante el consenso de todos los implicados. No obstante, en muchas organizaciones educativas que cuentan con una estructura fragmentada, las diferencias de intereses entre los individuos que participan en cada una de sus unidades o servicios determinan, que la política del consenso sea poco realista y cuestionan la utilidad de este modelo para tomar decisiones.

4) *Modelo político.* La constatación de que existen claras diferencias de intereses entre los individuos, grupos y unidades que integran una organización, determina que las decisiones tengan que establecerse a partir de procesos de presión y negociación en los que cada parte asume la defensa de aquella alternativa que más le beneficia. La toma de decisiones aparece como el resultado de un proceso en el que las fuerzas internas de la organización luchan por la conquista del poder, como recurso para orientar las decisiones hacia sus propias metas e intereses. El riesgo que conlleva la aplicación de este modelo de toma de decisiones es que, en los procesos de negociación, los intereses de las mayorías prevalezcan no sólo sobre los de las minorías sino también sobre los de la propia organización.

Estos modelos o enfoques, aunque resultan muy útiles a la hora de identificar los sistemas establecidos para la toma de decisiones en las organizaciones educativas, su aplicación a las instituciones de enseñanza superior debe ser matizada. Los expertos (Estler, 1988; Van Vught, 1991) nos advierten que las Universidades presentan algunos rasgos diferenciales respecto a otras organizaciones educativas –estructura muy fragmentada, diversificación de las esferas de poder y decisión, autonomía profesional del staff, prestigio social de las autoridades, etc.– que pueden impedir, en ocasiones, señalar con claridad el tipo de modelo o enfoque que se utiliza en cada caso, por lo que cobra más interés la descripción e interpretación de los procesos a través de los cuales se toman las decisiones.

3. LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES EN LAS UNIVERSIDADES

El estatuto de autonomía otorga a las Universidades un amplio margen de autorregulación lo que implica, igualmente, que el Estado confía a estas instituciones los procesos de toma de decisiones. En nuestro país, la LRU en su artícu-

lo 4.º, establece que «*las Universidades se organizarán de forma que en su gobierno quede asegurada la representación de la comunidad universitaria de acuerdo a las funciones que a cada uno de ellos correspondan*», estableciendo una diferenciación entre órganos unipersonales y órganos colegiados. A su vez, establece una dependencia de aquéllos respecto a estos últimos, al ser elegidos por éstos.

Así pues, de acuerdo con nuestra normativa, se podría decir que los procesos de toma de decisiones en las Universidades se llevan a cabo siguiendo un enfoque mixto: primero colegial y después jerárquico. En primer lugar, son los órganos colegiados quienes toman las decisiones sobre los principales asuntos que afectan al gobierno de la institución y, posteriormente, serán los órganos unipersonales los encargados de decidir y aplicar las medidas necesarias que procedan en cada caso. El supuesto teórico del que parte el legislador es que las metas y fines de la institución –tanto en un caso como en el otro– son prioritarios a la hora de tomar decisiones y prevalecen frente a los intereses y demandas de las personas y/o grupos que la integran. Frente a modelos de corte burocrático, nuestra legislación se decanta más por el enfoque colegial en el que todos los miembros de la institución pueden participar en la toma de decisiones que competen al gobierno y funcionamiento de la institución.

Un breve análisis de estos procesos ofrece una realidad muy distinta. Respecto a los órganos colegiados, la diversidad de intereses entre los distintos grupos y grupúsculos, integrados en las diferentes estructuras universitarias, cuestiona la composición y representatividad de los miembros que integran estos órganos, en relación con los asuntos sobre los que deben tomar decisiones. Mas aún, la falta de adecuados mecanismos de coordinación y control interno arroja sospechas sobre los procedimientos y los acuerdos que son objeto de sus deliberaciones. Lo habitual es que, cuando las cuestiones a decidir son relevantes, prevalezcan los intereses de la parte que ostenta el poder dentro de la institución. Por el contrario, cuando los temas no tienen transcendencia, las personas y/o grupos presentes en los diversos órganos colegiados no se implican en los procesos, siendo normal tomar los acuerdos por asentimiento. La falta de confrontación que actualmente se da en la mayoría de los órganos decisorios universitarios revela que o la negociación ya se ha hecho previamente, o que alguna de las partes, ante la presencia de los «rodillos», renuncia a defender sus alternativas.

La confusión y desconcierto, en relación con los procesos de toma de decisiones, resulta evidente. Por un lado, la subordinación que se establece en los estatutos universitarios de los órganos colegiados de los diferentes centros, departamentos e institutos a la Junta de Gobierno de la Universidad, cuestiona la autonomía operativa de estas unidades, ya que cualquier decisión que adopten puede ser revocada por dicha Junta. De otro, la relegación que experimentan los «fines de la institución» frente a los «intereses del grupo que ostenta el poder», a la hora de tomar decisiones, determina que los procesos, dentro de los diferentes órganos colegiados, se lleven a cabo de forma contingente, primando siempre los «intereses» de quienes sostienen al poder. Todo lo cual implica una postergación de las decisiones intermedias a favor de las finales y, consecuentemente,

que la mayoría de los órganos colegiados de la institución universitaria hayan perdido su significado como órganos deliberatorios y decisorios, desempeñando exclusivamente funciones de trámite. Entre la colegialidad y la burocracia, lo habitual es que el modelo de toma de decisiones en las Universidades sea el característico de las organizaciones anárquicas (Bess, 1988).

Estas «contradicciones» se ponen igualmente de manifiesto en todos los autoinformes que realizan las Universidades que llevan a cabo procesos de evaluación institucional. Generalmente, suelen describir las estructuras de toma de decisiones como un sistema jerárquico racional –Claustro, Junta de Gobierno y Juntas de Facultad y Departamento– que posibilite una gestión eficiente de la organización. El modelo colegial se ve ligado a la falta de una planificación estratégica y, en consecuencia, no se suele considerar idóneo para el buen funcionamiento de estas instituciones. En algunos casos, los autoinformes llegan a manifestar que lo deseable sería que estos procesos se llevaran a cabo siguiendo un modelo racional, pero que, lamentablemente la legislación impone el sistema colegial. No obstante, la mayoría de estos autoinformes tan sólo comentan los sistemas establecidos, pero no suelen describir los procesos a través de los cuales se lleva a cabo la toma de decisiones (Välimaa, 1994).

Los órganos unipersonales tienen, igualmente, otros problemas a la hora de tomar decisiones. El sistema de elección de estos órganos condiciona su gestión en la medida que –una vez elegidos– no pueden tomar las decisiones que cuestionen los intereses del grupo que ha promovido su nombramiento. El dilema habitual que se les plantea a quienes ostentan estos cargos es optar entre decisión y aceptación. Cuando las decisiones deben ser aceptadas sistemáticamente por el «grupo», la autoridad está hipotecada y pierde su papel de arbitraje dentro de la institución. En estos casos se dice que el poder está cautivo y, normalmente, acaba adaptándose a la situación en vez de irse (Foster, 1986; Smith y Peterson, 1990).

La situación de crisis que atraviesan en la actualidad las Universidades, en relación a los procesos de toma de decisiones, se puede describir en estos términos: *«teóricamente pensamos que el modelo colegial es el propio de las Universidades; frecuentemente se opina que el modelo jerárquico es el más adecuado para lograr la eficacia de una institución y, en la práctica, actuamos siguiendo patrones característicos de las organizaciones anárquicas»*. Ante este desconcierto, cada día, mayor número de académicos reclaman que es necesario cambiar el sistema de gobierno de las Universidades. Esta exigencia es aún más urgente en el caso de los órganos colegiados ya que, dada la composición actual de los mismos, podemos encontrarnos, por ejemplo, con que decisiones «técnicas» relativas a los programas de investigación o la resolución de conflictos entre áreas de conocimiento, sean resueltos con el voto de los alumnos y/o el personal de administración y servicios, asuntos que –siguiendo el texto legal– no son de su competencia.

La respuesta de la comunidad universitaria a los problemas que conlleva el modelo actual de toma de decisiones no es unánime. Mientras que un sector entiende que es necesario reconducir los procesos de decisión utilizando principios

de racionalidad y jerarquía, otros consideran que las Universidades deben caminar hacia el modelo «político» que, como ya hemos dicho, utiliza la «negociación» como herramienta para la decisión, bajo el supuesto de que a través de esta estrategia se pueden alcanzar acuerdos entre los diversos colectivos y estamentos implicados en el gobierno de nuestras Universidades. El debate, al respecto, está abierto y, aunque es complejo, nadie pone en duda que es necesario dado que de él depende el futuro de nuestra institución.

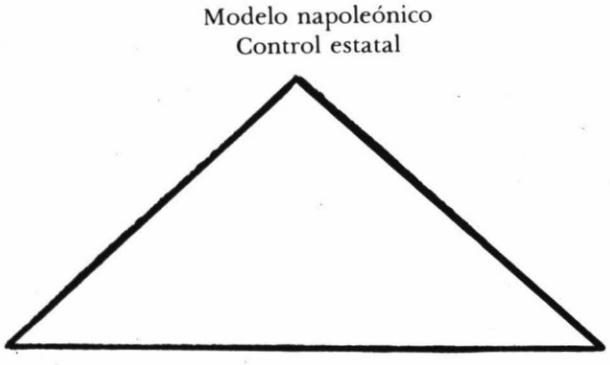
Ahora bien, asumir el «modelo político» de toma de decisiones conlleva un serio replanteamiento del sistema de gestión de nuestras instituciones. De una parte, exigiría adoptar una perspectiva empresarial en relación con el funcionamiento de nuestras instituciones, lo que a su vez conlleva unas estructuras organizativas apropiadas y la presencia de directivos con una formación gerencial adecuada (Moses, 1993). De otra, igualmente sería necesario contar con líderes dentro de la institución que fueran capaces de aglutinar a los diversos colectivos y polarizar sus esfuerzos en relación a unas metas institucionales claras y aceptadas por todos. La falta de formación específica del staff, en nuestras Universidades, y la ausencia de líderes respetados y verdaderamente autónomos, constituyen dos serias dificultades, a la hora de considerar este modelo como la alternativa que puede solucionar los problemas relativos a la toma de decisiones, que tienen actualmente nuestras Universidades.

4. HACIA UNA GESTIÓN BASADA EN RESULTADOS

El análisis que hemos efectuado podría inducirnos a pensar que la autonomía universitaria es la causa de todos los problemas que tienen las Universidades en relación a los procesos de toma de decisiones. Esta conclusión no es correcta y conviene sea matizada. Debemos evitar reduccionismos simplistas ya que –como señala Kells (1992)– «*existen una serie de factores dentro de las Universidades que no sólo dificultan la evaluación de los procesos de toma de decisiones sino también el cambio de estas organizaciones. Entre estos factores señala la consideración de la institución como una estructura delegada de producción y toma de decisiones, el alto porcentaje de profesionales anárquicos, la falta de experiencia en la gestión de los directivos, la poca claridad y falta de consenso en las metas, los deficientes sistemas de información y la poca experiencia en procesos de evaluación, así como las dificultades para medir los resultados*». Lo que ha sucedido es que a partir del estatuto de autonomía han aflorado con mayor nitidez los conflictos internos de nuestra institución.

Entre estos conflictos el más importante que tienen que resolver las Universidades y el que más influye en los procesos de toma de decisiones es el relativo a las relaciones entre estas instituciones y el Estado (Konrad, 1995). Los distintos enfoques y cambios con que se han planteado estas relaciones, durante los últimos años, han condicionado el funcionamiento de estas instituciones cuestionando, además, su propia identidad y formas de gobierno y gestión interna. Se puede decir que las Universidades se encuentran ante una situación de encrucijada, tal como se pone de manifiesto en el siguiente diagrama propuesto por Scheele,

(1994) en el que se relacionan los tres grandes modelos de control y gestión vigentes durante los últimos años:



La característica fundamental que define a cada uno de estos modelos es el sistema de relaciones que se establece entre el Estado y las Universidades y, en consecuencia, la forma de llevar a cabo los procesos de toma de decisiones. Mientras que el modelo napoleónico mantiene que las instituciones universitarias, en la medida que son financiadas por el Estado, deben responder a sus intereses y, por tanto, permanecer bajo su control, el modelo humboldtiano de Universidad entiende que la autonomía constituye un requisito fundamental de toda institución universitaria, al que no puede renunciar si pretende alcanzar los objetivos que definen a estas instituciones. La autonomía de las Universidades, a la hora de tomar decisiones, estuvo siempre considerada como la mejor manera de alentar la creatividad académica y fomentar la actitud crítica entre los universitarios (Teichler, 1994).

Ahora bien, la adquisición de un estatuto de autonomía para las Universidades no ha resuelto los problemas internos de estas instituciones. Los procesos de negociación entre los Estados y las Universidades se han ido complicando cada vez más, especialmente, por los elevados costos que supone financiar estas instituciones. Los gobiernos insisten en que las Universidades deben liberarse del Estado y ponerse a disposición de la industria, lo que significa que su gestión y toma de decisiones se lleve a cabo siguiendo los principios del mercado: calidad y competitividad. Así surge el modelo de gestión basado en resultados, hacia el cual se orientan, actualmente, las relaciones entre el Estado y la mayoría de las Universidades anglosajonas (Rekilä, 1994).

Lógicamente, las reacciones ante este modelo no se han dejado esperar. Muchos académicos insisten en señalar que tratar a las Universidades como si fuesen organizaciones industriales o comerciales entraña serios peligros. De una parte, una visión centrada en resultados a corto plazo puede dejar a un lado una serie de investigaciones teóricas que son esenciales en toda institución universitaria. De otra, la orientación de las enseñanzas al servicio del cliente puede incidir en el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes y en el compromiso de los ciudadanos en la transformación de la sociedad. Ambos riesgos constituyen las dos críticas fundamentales que utilizan quienes no son partidarios de que las relaciones entre los gobiernos y las Universidades se establezcan de acuerdo con principios de «calidad, eficiencia y productividad» (Walford, 1994). Por el contrario, quienes defienden el otro punto de vista argumentan que *«es evidente que la calidad constituye el motor de la sociedad actual, y que ha sido la industria –antes que las Universidades– la principal fuerza que ha hecho avanzar y evaluar las instituciones desde esta perspectiva»* (Kogan, 1995).

Así pues, en un corto espacio de tiempo hemos pasado de un modelo de Universidad centralizada a un modelo más autónomo y, cuando aún no hemos asimilado las exigencias y consecuencias que conlleva esta autonomía, se nos presenta el concepto de «calidad total» como la alternativa irrenunciable por la que deben apostar estas instituciones en el futuro (Sherr y Teeter, 1992). La metáfora de Prometeo que utilizan Neave y Van Vught (1991) es muy apropiada para representar este tránsito. Inicialmente, las Universidades reclamaron su derecho a la autonomía porque era necesario liberar a la enseñanza superior de las cadenas del Estado y dejar la responsabilidad de forjar el destino de las instituciones en las manos de sus líderes. Ahora son los gobiernos los que insisten en que las Universidades deben liberarse de las manos del Estado y ponerse a disposición de la industria.

Este cambio de modelo en las relaciones Estado-Universidades está produciendo un fuerte impacto dentro de estas instituciones y tiene repercusiones sobre la legislación, administración, gestión y financiación por la que se regulan, al tiempo que promueve la discusión interna sobre su identidad (Shattock, 1995). La mayoría de los problemas radican en que buena parte de los miembros de las Universidades no acaban de integrar este «nuevo orden» en las relaciones entre el Estado y las Universidades. Algunos reclaman mayor autonomía en la gestión, pero siguen considerando al Estado, como el patrono. Otros consideran que las Universidades deben ser financiadas por el Estado, pero juzgan improcedente que éste ejerza su control siguiendo las leyes del mercado. En definitiva, lo que se pone de manifiesto es la existencia de un conflicto interno en la comunidad universitaria sobre cómo deben regularse estas relaciones.

Las diferencias de opiniones en relación a los procesos de toma de decisiones, a los que hemos aludido, deben interpretarse dentro del marco de este conflicto. Mientras algunos consideran que «mayo del sesenta y ocho» ha supuesto un hito en el desarrollo de nuestras instituciones, otros piensan que a partir de esta fecha comenzaron los problemas. Frente a quienes reivindican la participación en la toma de decisiones como un derecho insoslayable de cada miembro

de la institución universitaria, cada vez se oyen más voces a favor de introducir principios de racionalidad con el fin de reducir el desorden y la anarquía. Frente a unos y otros, se empieza a oír, cada día con mayor fuerza, que la calidad constituye la garantía que toda institución debe ofrecer cuando demanda mayor autonomía del Estado (Vlasceanu, 1993; Meade, 1995; Watson, 1995). Ello implica que estas instituciones deben incorporar sistemas de autorregulación y llevar a cabo una gestión interna orientada hacia resultados.

5. LA PLANIFICACIÓN Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL COMO PROCEDIMIENTOS DE AUTORREGULACIÓN

La clave que define el sistema de relaciones entre la Administración central y las Universidades se puede resumir en estos términos: la autonomía de las instituciones debe tener su contrapartida en el desarrollo interno de sistemas de autorregulación que permitan dar cuenta a la sociedad de los medios empleados y de los resultados alcanzados. La rendición de cuentas (accountability) nunca debe entenderse como una herramienta de control administrativo sino como un principio ético que asumen todas las instituciones que utilizan recursos públicos (Mackie, Martin y Thomson, 1995). La calidad constituye, a su vez, el objetivo prioritario que debe guiar las actividades de una institución que, por su naturaleza, está llamada a la «excelencia» (Kogan, 1995).

Generalmente, desde las Universidades se piensa que la calidad es una responsabilidad propia y que, por tanto, su evaluación debe quedar en manos de la institución (Vroeijenstijn, 1995). Sin embargo, hasta la fecha, los sistemas de autorregulación implantados en nuestras Universidades son muy débiles o prácticamente inexistentes. El modelo de gestión de estas instituciones es muy poco flexible y muy lento a la hora de incorporar estrategias propias de las organizaciones empresariales. A pesar de que durante los últimos años han experimentado un fuerte crecimiento que las ha convertido en organizaciones bastante complejas, en cambio, continúan siendo gestionadas con modelos deficitarios –ausencia de criterios gerenciales, falta de formación en la gestión de los líderes, carencia de sistemas de información interna, etc.– que no facilitan la incorporación de sistemas de autorregulación.

La planificación y la evaluación institucional constituyen los procedimientos de autorregulación más idóneos ya que permiten definir las metas, controlar la gestión, evaluar los resultados y asegurar la calidad dentro de una institución (Ball, 1990; Doyle, 1995). Cuando las Universidades no tienen establecido ningún tipo de procedimiento que permita planificar, evaluar y asegurar la calidad, se puede considerar que no han superado la etapa de indefinición en sus relaciones con el Estado, a la que hemos aludido anteriormente, lo que obliga a los gobiernos a arbitrar medidas que les permitan recabar información para tomar decisiones, especialmente las relativas a la financiación. La utilización de indicadores de rendimiento constituye el procedimiento o recurso que habitualmente se utiliza con este fin (Kells, 1990; Sizer, 1992).

Así, pues, cuando una Universidad quiere establecer procedimientos de autorregulación para asegurar la calidad, necesariamente debe introducir sistemas de planificación y evaluación paralelos. La planificación posibilita fijar las metas y objetivos a distintos niveles dentro de una organización. La evaluación constituye la herramienta que permite estimar los resultados alcanzados en función de los objetivos previstos y, en consecuencia, tomar las decisiones oportunas en relación a las propuestas de mejora. *Si no existe un plan es más difícil que la evaluación pueda tener consecuencias. De ahí que la toma de decisiones implica tanto a los sistemas de planificación de una institución como a los procedimientos de evaluación* (Borden y Banta, 1994).

La toma de decisiones en relación con estos procedimientos de autorregulación, dentro de las instituciones universitarias, se pueden plantear en distintos escenarios y/o niveles –estratégico, táctico y operativo– que, lógicamente, se implican mutuamente (Noorda y Dallinga-Hunter, 1992). Entre éstos cabe señalar:

5.1. *La planificación estratégica y los sistemas para asegurar la calidad*

Resulta obvio que toda organización debe contar con un plan a largo plazo que justifique su existencia y oriente la gestión interna. De igual modo, las Universidades deberán contar con un plan en el que se defina la filosofía que las justifica como organizaciones, las finalidades específicas que deben orientar sus actividades, así como los objetivos concretos a alcanzar y los medios y estrategias a utilizar para ello. Se trata de elaborar un marco en el que se defina la «misión» que asume esta institución dentro del contexto social, así como los «retos» con los que se halla comprometida y que deben orientar la gestión interna. Cada Universidad tiene que definir qué quiere ser y en qué aspecto pretende ser excelente y/o competitiva (De Miguel, 1995).

La elaboración de un plan estratégico constituye uno de los aspectos nucleares de los procesos de toma de decisiones en las Universidades, ya que en su ejecución debemos integrar las metas y objetivos específicos de la institución, las necesidades y oportunidades que gravitan sobre la institución desde el entorno social, y las posibilidades y recursos con que se cuenta en cada caso. La planificación estratégica constituye una herramienta que, partiendo del análisis de estos tres factores, permite que las Universidades puedan establecer prioridades y tomar decisiones coherentes con los objetivos propuestos. La elaboración de este plan no constituye una tarea exclusiva de las Universidades, reclamando necesariamente el concurso de todas las fuerzas sociales que constituyen la audiencia directa de estas instituciones.

Dentro de esta planificación estratégica uno de los puntos o aspectos que necesariamente debe constar son los sistemas que se establecen para «asegurar la calidad» dentro de la institución (Doyle, 1995). Conviene recordar que «la autorregulación incorpora la lógica y los supuestos de la perspectiva cibernética

a los procesos de toma de decisiones» (Van Vught, 1989). Ello supone que en esta planificación se deben «concretar los mecanismos internos y externos» (buffer organization) a través de los cuales se va a obtener la información pertinente que permita evaluar el funcionamiento de la institución, en relación a las metas y acciones estratégicas propuestas, así como la forma de reconducir los procesos, a la vista de las desviaciones, en relación con la planificación prevista.

5.2. *La programación plurianual y los procedimientos para la evaluación institucional*

Una vez que las Universidades han establecido su plan estratégico en que se señalan los fines de la institución y las metas a largo plazo, procede la elaboración de programas que, de acuerdo con las directrices generales del plan, orienten la «gestión» interna durante un marco temporal concreto. En la medida que desde el Estado se ha propiciado una política de autonomía para las Universidades, paralelamente, se considera imprescindible que cada institución elabore programaciones específicas para un determinado período temporal que permitan encauzar su funcionamiento interno, orientar el tipo de actividades que procede llevar a cabo y efectuar un control sobre la gestión realizada.

Utilizando el término programación, en sentido estricto, se podría decir que, generalmente, la mayoría de las Universidades confunden programación con la declaración de «intenciones» que los candidatos al gobierno de estas instituciones suelen formular durante el período electoral, y que no siempre se suelen traducir en objetivos prioritarios a la hora de tomar decisiones durante el mandato. Ello hace que en la mayoría de las Universidades no exista programación plurianual o, si existe, sea poco eficaz como sistema de control de la gestión universitaria. No obstante, cabe señalar que la dependencia de las Administraciones autonómicas comienza a tener efectos significativos al respecto.

En la planificación plurianual se deben especificar los procedimientos de evaluación interna y externa que permitan obtener informaciones sobre el nivel en el que se han alcanzado los objetivos previstos (eficacia), la manera en la que se han utilizado los recursos disponibles (eficiencia) y la adecuación de los resultados obtenidos a las metas consensuadas en la planificación estratégica (efectividad). La evaluación institucional posibilita llevar a cabo las tres funciones esenciales en todo proceso de autorregulación: *a)* la función informativa, en tanto que nos aporta numerosos datos sobre las entradas, los procesos y las salidas en el sistema y/o en cada una de sus unidades internas; *b)* la función de accountability (rendición de cuentas), dado que el simple hecho de la existencia de un control activa algunos factores que influyen de manera decisiva sobre los procesos de gestión, y *c)* la función de decisión, ya que, al analizar las desviaciones entre lo previsto y lo alcanzado, posibilita tomar decisiones para reconducir los procesos hacia los objetivos deseados. La utilización de procedimientos externos de evaluación incide de manera significativa sobre la calidad del sistema de autorregulación establecido (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991).

5.3. *Objetivos operativos y revisión de programas*

Desde un punto de vista práctico, el funcionamiento de una institución no se limita a la elaboración de un plan y una programación plurianual sino que exige, además, concretar los «objetivos operativos» de los diversos programas y servicios relacionados con la docencia, la investigación, y la gestión administrativa. La planificación plurianual cobra sentido en la medida que constituye un punto de referencia para las programaciones específicas que se llevan a cabo en los diferentes centros, programas y servicios universitarios y que enmarcan las actividades que se desarrollan diariamente dentro de la institución. Cuando no existe planificación de objetivos operativos, las decisiones intermedias pueden introducir disfuncionalidades en las diferentes estructuras universitarias que repercuten seriamente sobre los procesos y los resultados de la institución.

Un breve análisis exploratorio sobre los sistemas de planificación y evaluación que se desarrollan a este nivel permite constatar acusadas diferencias, no sólo entre distintas Universidades sino también entre los diversos centros y servicios de una misma institución, lo cual revela la carencia de autorregulación, tanto de gestión como de los procesos de la toma de decisiones. La ausencia de procesos de planificación y evaluación de las distintas unidades operativas de una institución, no sólo determina que la organización pueda ser considerada como vagamente estructurada (loosely coupled) sino que incide claramente sobre su eficacia y desarrollo.

Por ello, consideramos necesario que las Universidades estimulen políticas centradas en objetivos y asuman la «revisión de programas», como la estrategia de evaluación más importante para promover el proceso de autorregulación interna. La revisión de programas se define como un proceso de autoevaluación o autoestudio, centrado sobre unidades concretas de una institución, con el fin de mejorar su funcionamiento (Conrad y Wilson, 1985; De Miguel, 1995). Esencialmente, constituye un proceso de revisión interna que no aborda la institución, globalmente, sino algún aspecto concreto de la misma, relativo a la docencia (titulación, cursos de postgrado, etc.), la investigación (programas, doctorado, etc.), las unidades de gestión (centros, departamentos, etc.) o los servicios (biblioteca, centro de cálculo o unidades de gestión administrativa, etc.) con una finalidad específica: *evaluar el funcionamiento de la unidad para incidir en su mejora.* De ahí que, aunque estas revisiones deben planificarse dentro del marco global de la autorregulación de toda la organización (evaluación institucional), su aplicación y utilidad se centran sobre cada una de las unidades organizativas.

6. TOMA DE DECISIONES Y RESPONSABILIDAD PÚBLICA

Los problemas relativos a la toma de decisiones sobre los sistemas de autorregulación no se resuelven señalando lo que se debe hacer sino también precisando las personas que son responsables de su ejecución. Para ello, resulta imprescindible identificar, dentro de las Universidades, los responsables de los

diferentes centros, programas y servicios, ya que como dice Patton (1978, p. 284), *«quienes tienen que tomar decisiones no pueden ser considerados como audiencias abstractas»*. A su vez, los gestores de las instituciones –especialmente aquellas de carácter público– tienen que aceptar su responsabilidad en relación con la toma de decisiones, comprometerse a elaborar planes de desarrollo para la institución y utilizar los resultados que se derivan de las evaluaciones en la mejora de los programas y servicios a su cargo.

En este sentido, a pesar de que todas las razones y argumentos que hemos expuesto tienen un peso evidente en la toma de decisiones, a nivel institucional, coincidimos con Patton (1981) al señalar que, *casi siempre, el factor personal es más importante que todas las demás variables de carácter estructural, organizacional o metodológico.* La toma de decisiones en el sector público supone, ante todo, un ejercicio de la «responsabilidad» que conlleva asumir un cargo. Aunque ciertamente resulta difícil definir el término responsabilidad, dada la variedad de elementos que intervienen en su configuración, según Jones (1984, p. 15), *«en medios gubernamentales una persona responsable es aquella en la que se deposita una tarea junto con la capacidad para poder llevarla a cabo... Tiene obligación de rendir cuenta de la tarea realizada, comprobándose que responde a los deseos del órgano que confiere la autorización... En caso de que no responda cabe la posibilidad de cese de la relación entre el que autoriza y el que ejecuta»*.

En el sector público, la heterogeneidad de las organizaciones, la fragmentación de las estructuras de poder y el incremento de los conflictos entre los intereses de los diversos sectores implicados, determina que cada vez sea más difícil definir con claridad quién debe asumir la responsabilidad y ante quién hay que sentirse responsable. De igual modo, en las instituciones educativas existe la tendencia a que este compromiso se diluya entre los miembros de los diversos órganos y estamentos, de forma que nadie se considera finalmente responsable de la toma de decisiones.

Entendemos que se debe contrarrestar esta tendencia y exigir a los cargos que asuman la toma de decisiones que conlleva las tareas que se les encomienda. La planificación y la evaluación institucional constituyen las «políticas de gestión» básicas de toda organización que debe decidir y que, por tanto, deben llevar a cabo quienes ostentan «responsabilidades» en la gestión y control de las instituciones. Igualmente, quienes nombran estos cargos tienen una responsabilidad política en relación con la gestión que llevan a cabo estas personas, a las que pueden destituir por incumplimiento. El problema radica en identificar las responsabilidades que comprometen en cada caso a los diversos órganos unipersonales y colegiados dentro de nuestras instituciones. En definitiva, determinar quiénes son los responsables de la toma de decisiones en relación con los sistemas de autorregulación a los que hemos aludido anteriormente.

En nuestro caso, la elaboración del plan estratégico de una Universidad, dado que una de sus características esenciales es ofrecer respuestas a las necesidades del entorno social, lógicamente no puede quedar circunscrito al ámbito interno de la misma. Ello, necesariamente, reclama el concurso y participación de toda

la audiencia implicada en la institución universitaria y determina que sea el Consejo Social de las Universidades, el órgano a quien corresponda la «responsabilidad de la gestión» de dicho plan. El Consejo Social, definido en la LRU como el «órgano de participación de la sociedad en la Universidad», deberá ser quien asuma la decisión de elaborar, aplicar y controlar el plan estratégico en cada institución. La responsabilidad política sobre dicho plan corresponde al gobierno de la Comunidad Autónoma que es quien regula sus funciones, así como el nombramiento del presidente y demás miembros de dicho Consejo.

La elaboración de la programación plurianual, legalmente corresponde a la Junta de Gobierno de la Universidad, tal como se establece en el artículo 14 de la LRU. No obstante, hemos señalado que, habitualmente, tales programaciones no se realizan en sentido estricto y que, en la práctica, las decisiones al respecto se suelen confundir con la declaración de intenciones que un determinado equipo de gobierno propone durante el período electoral. El Consejo Social y el Claustro Universitario tienen la «responsabilidad política» para exigir que se elabore y evalúe, interna y externamente, dicha programación plurianual, ya que de ellos depende su aprobación.

A nivel operativo, la responsabilidad en la toma de decisiones debe ser asumida por la persona a la que se le encomienda la gestión de un determinado programa, servicio o unidad dentro de la institución. El director de un centro, departamento o servicio universitario, es responsable tanto de su funcionamiento como de la toma de decisiones para su mejora. Una gestión eficiente resulta inútil si no se consiguen los objetivos esperados. Uno de éstos, debe ser establecer los medios para asegurar la mejora en la organización y funcionamiento de la unidad que tiene a su cargo. De no hacerlo, esta responsabilidad recae automáticamente sobre el órgano colegiado –Junta de Facultad, Consejo de Departamento o Instituto, etc.– que lo ha nombrado, dado que ostenta la responsabilidad política sobre dicha unidad o servicio.

Así, pues, las responsabilidades en relación con la toma de decisiones están claramente establecidas en nuestra normativa. El problema es la falta de compromiso personal para que las cosas funcionen de otra manera. De ello son responsables no sólo quienes ostentan cargos sino todos los miembros de la comunidad universitaria. Mientras que la «cultura de la calidad» no constituya un compromiso individual de cada estudiante, profesor o trabajador dentro de la institución, difícilmente se podrá superar la «inercia» con que actualmente se gobiernan nuestras Universidades (Kogan, 1995). Hoy nadie pone en duda que la calidad es la fuerza que conduce hacia la sociedad del futuro. Las instituciones universitarias no pueden quedar al margen de esta tendencia, al contrario, deberían promoverla.

Resumiendo, la situación de cambio que atraviesa las relaciones entre el Estado y las Universidades obliga a estas instituciones a establecer sistemas de autorregulación que posibiliten mantener un equilibrio razonable entre autonomía y accountability. La planificación y la evaluación institucional constituyen las

herramientas que facilitan los procesos de autorregulación y permiten asegurar la calidad dentro de las Universidades. Para que esto sea posible, es necesario analizar la forma de llevar a cabo los procesos de toma de decisiones, dado que constituyen la clave para introducir políticas de calidad y transparencia. Ahora bien, cambiar el modelo de toma de decisiones exige, de una parte, la clarificación y compromiso de toda la comunidad universitaria sobre las metas y sistemas de gobierno que demanda la sociedad actual a estas instituciones y, de otra, la aceptación por las personas que desempeñan funciones de gobierno, de su responsabilidad en la toma de decisiones que son de su competencia.

BIBLIOGRAFÍA

ALKIN, M. (1972): «Evaluation Theory and Development», en WEIS, C., *Evaluating Action Programs.* Boston, Allyin Bacon.

BALDRIDGE, J. *et al.* (1977): «Alternative models of Governance in Higher Education», en RILEY, G. y BALDRIDGE, J. (eds.), *Governing Academic Organizations: New problems-New Perspectives.* Berkeley, McCutchan.

BALL, C. (1990): *Politics and policy making in education.* New York, Routledge.

BERG, C. (1993): «University autonomy and quality assurance». *Higher Education in Europe, 18* (3), pp. 18-27.

BESS, J. L. (ed.) (1988): *Collegiality and bureaucracy in the modern University.* New York, Teachers College Press, Columbia University.

BORDEN, V. y BANTA, T. (1994): *Using Performance Indicators to Guide Strategic Decision Making. New Directions for Institutional Reseach.* Oxford, Jossey-Bass.

CLARK, B. (ed.) (1984): *Perspectives on Higher Education.* Berkeley, University of California Press.

CONRAD, C. y WILSON, R. (1985): *Academic Program Reviews.* Washington, ASHE-ERIC Higher Education, Report n.º 5.

DE MIGUEL, M. (1995): «Revisión de programas académicos e innovación en la Enseñanza Superior». *Revista de Educación, 307,* pp. 427-454.

DE MIGUEL, M.; MORA, J. y RODRÍGUEZ, S. (eds.) (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades/MEC.

DOYLE, K. J. (1995): «Integrating performance measurement and quality assurance in the university planning process». *Tertiary Education and Management, 1* (1), pp. 58-61.

ESTLER, S. (1988): «Decision Making», en BOYAN, N. (ed.), *Handbook Research on Educational Administration.* New York, Longman.

EWELL, P. T. (1989): *Enhancing Information Use in Decision Making. New Directions for Institutional Research.* Oxford, Jossey-Bass.

FOSTER, W. (1986): *The reconstruction of leadrship.* Victoria, Deakin University.

JONES, G. W. (1984): «Responsability in Government», en HOPWOOD, A. y TOMKINS, C., *Issues in public sector accounting.* Oxford, Philip Allan.

KELLS, H. P. (1990): *The development of performance indicators for higher education. A compendium for eleven countries.* Paris, OCDE.

– (1992): *Self-Regulation of Higher Education,* London, Jessica Kingsley Publishers.

KOGAN, M. (1995): «Keynote speeches at the twelfth general conference of IMHE menber institutions». *Higher Education Management, 7* (2), pp. 151-155.

KONRAD, H. (1995): «State and University. The austrian example». *Higher Education Management, 7* (2), pp. 165-170.

MACKIE, D.; MARTIN, J. y THOMSON, K. (1995): «Autonomy versus accountability». *Tertiary Education and Management, 1* (1), pp. 62-71.

MEADE, P. (1995): «Managing quality by devolution». *Higher Education Management, 7* (1), pp. 63-80.

MOSES, I. (1993): «The development of knowledge and skills of academic staff». *Higher Education Management, 5* (2), pp. 173-190.

NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. (1994): *Prometeo encadenado.* Barcelona, Gedisa.

NOORDAS, S. y DALLINGA-HUNTER, C. (1992): «Information in support of decision makers in higher education». *Higher Education Management, 4* (3), pp. 183-271.

PATTON, M. (1978): *Utilization-Focused Evaluation.* Beverly Hills, Sage.

– (1981): *Creative Evaluation.* Beverly Hills, Sage.

REKILA, E. (1994): «Target –oriented management descentralised decision– making, cut-backs what's happening in finnish higher education». *Higher Education Management, 6* (3), pp. 377-389.

SHEELE, J. (1994), citado por WORGAN, P. (1995): «The changing relationship between the stste and higher education in the Czech Republic». *Higher Education Management, 7* (2), pp. 241-252.

SHATTOCK, M. (1995): «The University of the future». *Higher Education Management, 7* (2), pp. 157-163.

SHERR, L. y TEETER, D. (eds.) (1992): *Total Quality Management in Higher Education. New Directions for Higher Education.* Oxford, Jossey-Bass.

SIZER, J. (1992): «Le role des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et etablissements d'enseigement superieur». *Gestion de l'Enseigement Superieur, 4* (2), pp. 47-50.

SMITH, W. y PETERSON, M. (1990): *Liderazgo, Organizaciones y Cultura.* Madrid, Pirámide.

STUFFLEBEAM, D. *et al.* (1971): *Educational Evaluation and Decision Making.* Itasca III, Peacock.

TEICHLER, U. (1994): «Las relaciones Estado y educación superior en la República Federal Alemana», en NEAVE, G. y VAN VUGHT, F., *Prometeo encadenado.* Barcelona, Gedisa.

VALIMAA, J. (1994): «Academics on assessment and the peer review finnish experience». *Higher Education Management, 6* (3), pp. 391-408.

VAN VUGHT, F. (1991): «A public administration perspective on the study of Higher Education». *Higher Education in Europe, 16* (3), pp. 57-77.

WATSON, D. (1995): «Quality Assurance in British Universities: Systems and Outcomes». *Higher Education Management, 7* (1), pp. 25-38.

WALFORD, G. (1994): «La cambiante relación entre el Gobierno y la educación superior en Gran Bretaña», en NEAVE, G. y VAN VUGHT, F., *Prometeo encadenado.* Barcelona, Gedisa.

VLASCEANU, L. (1993): «Quality Assurance: Issues and policy implications». *Higher Education in Europe, 18* (3), pp. 27-41.

VROEIJENSTIJN, A. I. (1995): *Improvement and Accountability. Navigating between Scylla and Charybdis.* London, Jessica Kingsley.

MONOGRÁFICO

HACIA UN NUEVO ENTENDIMIENTO DE LAS RELACIONES ENTRE ENSEÑANZA SUPERIOR Y EMPLEO (1)

ULRICH TEICHLER
BARBARA M. KHEM (*)

PUNTOS DE PARTIDA

¿Debemos reconsiderar las vías de percibir e interpretar las ideas predominantes sobre las relaciones entre enseñanza superior y empleo? Si es así, ¿cuáles son los enfoques adecuados al final del siglo XX?

Evidentemente, la preocupación por el paro de los titulados es más intensa que en el pasado. El cambio del papel profesional de los graduados en el despertar de la expansión educativa vuelve a estar en candelero. El debate público sobre las relaciones entre enseñanza superior y empleo indica una reforzada tendencia hacia miras utilitarias combinadas con creciente incertidumbre acerca de cómo se puede trasladar intenciones utilitarias a la acción estratégica. Por fin, la progresiva integración económica y social de la Unión Europea, así como la transformación sociopolítica en Europa central y el Este tienen implicaciones sustanciales para las relaciones Universidad-empleo.

Recientemente, se han hecho numerosos esfuerzos por resumir datos e interpretaciones. Por ejemplo, en los años ochenta la OCDE encargó estudios de casos nacionales sobre la transición enseñanza superior-empleo (OCDE, 1993). El Consorcio de Investigadores de la Enseñanza Superior (Brenan, Kogan y Treichler, 1995) y el Programa de Gestión Institucional en Enseñanza Superior centraron últimamente sus conferencias anuales en estas materias. La OCDE y la Comisión de la Unión Europea (OCDE, 1995) han elegido este asunto como uno de los cuatro principales temas de una serie de seminarios y conferencias sobre el desarrollo futuro de la enseñanza superior en Europa central y oriental. En último lugar, pero no por ello menos significativo, la selección de artículos en este número de la *European Journal of Education* y en otro anterior refleja el reavivado interés por la cuestión.

---

(1) Copyright 1995, European Institute of Education and Social Policy, París. Traducción de A. Carrión.

(*) Universidad Kassel. Alemania.

¿Se espera actualmente más que en el pasado que la Universidad tome en cuenta su contribución al crecimiento económico y la innovación tecnológica? ¿La percepción de un entorno más competitivo ha generado en la enseñanza superior la necesidad de encontrar un nicho o línea de competencia para los graduados en el mercado de trabajo? ¿Se va a redefinir su papel en la sociedad cuando los titulados lleguen a ser una fuerza de trabajo altamente cualificada? ¿Qué enfoques educacionales son más apropiados en el despertar de una creciente incertidumbre sobre futuras demandas en general y, más específicamente, sobre las futuras salidas y tareas de los individuos actualmente matriculados en instituciones de enseñanza superior? ¿Por qué advertimos a la vez un énfasis creciente en la autonomía universitaria en contraste con más quejas por tensiones entre Universidad y empleo? ¿Cómo servirá a la sociedad sin condescender a la presión de demandas supuestas? La respuesta a preguntas de esta clase parece ser más difícil que nunca. La complejidad del tema en consideración es casi descorazonadora.

Sin embargo, podría valer la pena dar un repaso a los debates principales en varios países europeos. Finalmente, habremos de concluir que, efectivamente, nuevos enfoques en el análisis e interpretación de las relaciones entre Universidad-empleo están a la orden del día.

LAS IMPLICACIONES DE LA EXPANSIÓN: PRINCIPALES DEBATES Y ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN TRADICIONALES

Durante las últimas décadas hemos sido testigos de un rápido desarrollo de la enseñanza superior. En algunos países el número de estudiantes matriculados se ha ido doblando cada diez años. Sin embargo, el proceso no ha sido continuo ni distribuido por igual en todos los países europeos. El incremento de matrículas estuvo acompañado o estimulado en parte por una política deliberada de expansión y, en parte, ocurrió con independencia de ésta (Teichler en OCDE, 1995).

A pesar de las diferencias en la expansión de la enseñanza superior y en el empleo de titulados en diferentes países de Europa puede observarse fases similares en los debates sobre relaciones Universidad-empleo de todas las sociedades industriales de orientación al mercado. Se pueden distinguir al menos cuatro fases.

En los últimos años de los cincuenta, inicialmente y, más comúnmente, durante los sesenta, la mayoría de los expertos llegaron a la conclusión de que una expansión sustancial de la enseñanza superior era necesaria en orden a estimular el crecimiento económico. Cundió enseguida la confianza en que la expansión educativa ayudaría a reducir la desigualdad de oportunidades, así como a fortalecer una sociedad democrática moderna tanto económica como socialmente.

Fue a finales de los años sesenta y primeros años de los setenta, cuando esta visión optimista de la expansión de la Universidad se modificó. Se recalcó el reestructurar la enseñanza superior en orden a satisfacer la creciente diversidad de estudiantes, sus capacidades, motivos y perspectivas de salida.

Durante los años setenta, el optimismo fue sustituido, por fin, por una crítica desolada de la expansión universitaria la cual parecía haber conducido a «sobreeducación», «supercualificación» y otros desajustes, como el paro o el subempleo de graduados. En algunos países europeos, por ejemplo, Finlandia y España, este asunto se pudiera estar repitiendo. Además, en los sesenta circuló la crítica de que una remuneración supuestamente alta de los diplomas –bautizada como «titulitis»– había avivado una expasión superflua y que esta expansión de la enseñanza superior había tenido un impacto sólo limitado en la igualdad de oportunidades.

En estos períodos aludidos la cuestión de las relaciones entre Universidad y empleo se abordó en el marco de tres enfoques con distintas hipótesis.

1) La teoría del capital humano se basa en el supuesto de que la inversión en educación es individual y socialmente valiosa porque se piensa que la elección individual de especialidad y ciclo está determinada, o al menos, guiada por expectativas de ingreso y estatus social. Por consiguiente, los estudiantes se matricularán en aquellas carreras que tienen demanda en el mercado de trabajo. El proceso se cuantifica por «tasas de rédito» comparando inversión en educación con rentas e impuestos pagados en el futuro. El enfoque sigue los principios básicos de la economía de mercado con la Ley de la oferta y la demanda. Cambios económicos y remodelaciones de la estructura ocupacional, así como el gran número de estudiantes que no satisfacen las elecciones obvias supuestas por el modelo, conducen a ciertos problemas en cuanto a sus prognosis.

2) La teoría de las necesidades de mano de obra contempla más directamente las demandas de personas de alta cualificación por el sistema de empleo. Se basa en el supuesto de que las políticas educativas deberían orientarse a demandas y necesidades previstas y formuladas en orden a reforzar el crecimiento económico y el desarrollo tecnológico. Las predicciones y proyecciones tratan usualmente de relacionar estudios terminados con las correspondientes oportunidades de empleo. Este enfoque parece útil solamente si un alto grado de dirigismo gubernamental es habitual y llamado al ajuste de las opciones estudiantiles con las demandas presumibles. Junto a esto, muchas proyecciones de matrícula escolar se demuestran erróneas, y las demandas de la economía y las necesidades sociales pudieran no estar claramente definidas.

3) El tercer enfoque es la teoría de la demanda social que se basa en el principio de libertad de elección, el cultivo de las inteligencias, igualdad

de oportunidades para mujeres y minorías sociales, así como la decisión de hacer relativamente abierto el acceso a la enseñanza superior. El acceso sólo se limita en algunas especialidades de alto costo intensivo. Esto llevó a otro dilema, a saber, si la expansión de la enseñanza superior no estuviera teniendo lugar en gran medida en campos de estudio claramente ligados a ocupaciones seguras o que tradicionalmente conducían a áreas ocupacionales que han sido recientemente congeladas, por ejemplo, el sector público. Entonces, las oportunidades de empleo de muchos graduados de instituciones universitarias se harían menos seguras de lo que tradicionalmente fueron.

Tras el apogeo de estos enfoques, la cuestión vuelve a reiterarse: si la expansión de la enseñanza superior ha producido y sigue produciendo un número, incluso, creciente de titulados sin saber realmente cómo o cuánto se ajustan sus cualificaciones y experiencia o capacitación a las demandas del mercado de trabajo, ¿qué es lo que de hecho sucede y va a suceder a todos estos titulados?

En el consiguiente debate de la investigación, algunos expertos percibieron una tendencia hacia la polarización. Según este supuesto, algo pesimista, parecía inevitable una tendencia a la polarización del mercado de trabajo, con ocupaciones y posiciones de alto nivel, por un lado y puestos para una mano de obra sin cualificar o poco cualificada, por el otro, quedando cada vez más posiciones intermedias. La aparición de esta predicción reflejaba las polémicas públicas sobre una polarización general de la sociedad, con cada vez más gente desempleada y a cargo de la protección social por largos períodos. En este contexto, también se predijo que un número creciente de titulados tendría que enfrentarse con el paro o al menos con ocupaciones de menor nivel y menos seguridad en el trabajo.

Otra explicación es la teoría de la integración, que asume una sustitución vertical de personas con bajo rendimiento escolar, por otras con mejor formación, y también trata las posibilidades para el empleo de personas de alta cualificación en campos nuevos o atípicos. La teoría de la integración contempla desarrollos en el mercado de trabajo y cambios en la estructura y contenido de las ocupaciones debidos a nuevas tecnologías y otros factores de cambio (*v.g.* globalización del mercado, nuevas formas de producción y gestión, aumento del sector servicios, diferente organización del trabajo, etc.). Se supone que estas modificaciones conducen a tareas más complejas en ocupaciones tradicionales (ascenso) y nuevas mezclas de tareas más y menos solicitadas, así como al surgimiento de nuevas ocupaciones y plazas para las personas altamente cualificadas.

La teoría de la integración se vio favorecida a finales de los años setenta y evidentemente durante los ochenta, cuando la atmósfera general de crisis que rodeaba las implicaciones laborales de la expansión universitaria dio paso a

puntos de vista más moderados. La Universidad de masas se aceptó como un fenómeno irreversible. La atención giró hacia tres focos:

- el auge en la diversidad de carreras tituladas y puestos según el campo de estudio, tipo de institución superior o categoría del Departamento o institución;
- la conservación de la calidad de la enseñanza superior y las aptitudes de los titulados en el proceso de expansión cuantitativa, y
- la transformación del papel de la enseñanza superior en los puestos de nivel medio.

Finalmente, está la metodología de la absorción, que trabaja preferentemente con estudios de seguimiento y series históricas de graduados y encuestas en empresas. Enfoca las relaciones entre enseñanza superior y empleo más desde el ángulo de la enseñanza superior que desde el mercado de trabajo y sus demandas, y busca describir y definir «efectos empuje» de la enseñanza superior que influyen en el mercado de trabajo y en la estructura ocupacional. Con relación a las implicaciones políticas en este contexto, Kogan (en Boys *et al.*, 1988, p. 219) ha hecho un importante planteamiento al señalar un hecho que tiende a pasarse por alto en casi todas las ocasiones. Kogan afirma que siempre se supone que las instituciones de enseñanza superior son las responsables de las necesidades y demandas económicas y del mercado de trabajo. En contraste, apenas hay investigaciones sobre los efectos que un gran número de titulados superiores puede tener en la estructura económica, la segmentación tradicional del mercado laboral y los contenidos de ocupaciones y trabajos. Esta influencia también constituye una relación o nexo entre Universidad y empleo. Las posiciones políticas y la mayoría de las investigaciones actuales implican una educación permanentemente insuficiente, pero a duras penas una respuesta insuficiente del mercado de trabajo a la expansión de la enseñanza superior. Las aportaciones de España y Finlandia al tema sopesan algunos elementos de este aspecto, en especial con referencia a las mujeres tituladas.

A principios de los noventa, encontramos un auge del interés por las relaciones cuantitativas entre Universidad y empleo. Por una parte, la tasa de paro de titulados crece en muchos países europeos. Por otra, las tasas de graduación crecen de nuevo.

La mayoría de los expertos continúa suponiendo que los titulados se enfrentan con un riesgo de desempleo menor o, al menos, períodos más cortos de paro que los no titulados, y que tendrán acceso a carreras más atractivas. La absorción de un número creciente de titulados en puestos de nivel medio se cree beneficiosa hoy en día más que en los años ochenta. Aún más, muchos expertos y agentes políticos coinciden en que se necesitan iniciativas estructurales y curriculares por parte de la enseñanza superior, además de una diversi-

dad de actividades de apoyo en orden a cubrir los cambiantes desafíos socioeconómicos.

Hay que observar, no obstante, que la evaluación algo más favorable de la alta matriculación y tasas de graduación no se basa en ningún supuesto singular respecto de la demanda socioeconómica. Por el contrario, se expresa una multitud de supuestos, ninguno de los cuales es incontrovertible: se necesitan más especialistas en algunas áreas de la economía: nuevas tecnologías llevan a necesidades crecientes de expertos en muchos campos de la economía; el crecimiento del sector servicios se acompaña de un incremento generalizado de puestos para titulados; a mayor necesidad de cooperación entre especialistas responde el establecimiento de nuevos puestos; la revaluación de los puestos medios es deseable debido a la creciente descentralización de las responsabilidades; el fenómeno del envejecimiento demográfico sólo puede financiarse si el trabajo está más altamente cualificado; una base de conocimiento complejo es más apreciable porque sirve tanto a la cualificación para el empleo como para cubrir tareas más complejas en muchas esferas de la vida.

ENSEÑANZA SUPERIOR Y NUEVOS DESAFÍOS SOCIOECONÓMICOS

Normalmente, las funciones de la Universidad en relación con el empleo se dividen en función general, profesional y académica. La enseñanza superior intenta servir al aumento general del conocimiento y, posiblemente, al cultivo de valores, actitudes y a la personalidad de los estudiantes en general. Se espera que provea de una base de conocimiento relevante para aquellas tareas que recaen sobre titulados o, en ciertas áreas, por adiestramiento profesional directo. Finalmente, las instituciones de enseñanza superior son el campo de prácticas para profesores y científicos llamados a enseñar a las futuras generaciones de estudiantes. Los sistemas universitarios nacionales, especialidades e instituciones y Departamentos pueden variar en su empeño relativo sobre las funciones general, académica o profesional, pero hay un consenso general entre expertos y responsables políticos sobre la conveniencia de que coexistan, más que se segmenten.

La enseñanza superior tiende a estar menos directa y claramente engranada en tareas ocupacionales que otros tipos de enseñanzas orientadas al ejercicio profesional. Esto no se debe sólo a la combinación de las funciones mencionadas, sino también a la consideración de que tareas más exigentes y complejas pueden ser preparadas menos directamente. Y en igual medida, la Universidad difiere de otras enseñanzas pre-profesionales por su función innovadora y crítica. Los titulados no deben ser preparados meramente para desempeñar tareas dadas y para aplicar reglas, sino también para reconsiderar y modificar las tareas mismas. Tendrían que adquirir habilidades y técnicas de aprendizaje, pero también tienen que ser capaces y sentirse inclinados a cuestionar las prácticas profesionales establecidas y hacerse con problemas indeterminados. No sólo deben prepararse para tareas presentes, sino también deben anticiparse y proponer innovaciones.

Incluso si la Universidad fuera reformada profundamente, cuantitativa y cualitativamente, de acuerdo con las necesidades del sistema de empleo, quedarían imperfecciones con respecto a la capacidad para identificar demandas futuras y la capacidad para conformar la enseñanza a su tenor. Como se describió en el apartado anterior, la flexibilidad por parte de los titulados y el potencial de sustitución por parte del sistema de empleo, compensan imperfecciones en cuanto a la previsión y el planteamiento.

La mezcla de funciones autónomas y preparatorias *vis-à-vis* del mercado de trabajo se refleja en los sistemas de conducción, gobierno y administración de la enseñanza superior. Los sistemas legales y administrativos varían en los países europeos que consideramos aquí, pero en la mayoría de ellos observamos sistemas de enseñanza superior semi-autónomos que, por un lado, se rigen internamente por ideales académicos, y, por otro, son impelidos constantemente por una mezcla de presiones externas e intervenciones en pro de funciones profesionales y demandas del mercado de trabajo. Por consiguiente, es endémico cierto conflicto en el debate de las relaciones Universidad-empleo, visto que los representantes de la enseñanza superior casi siempre expresan su preocupación por que la Universidad con frecuencia pueda ser presionada, mientras que la mayoría de las veces los agentes externos la culpan de ser demasiado autorreflexiva, muy torre de marfil, demasiado elitista.

Cuál de estas dos posturas esté en primer terḿino de la opinión pública depende también de cambios cíclicos. En tiempos con problemas de paro general o de rápida expansión de la proporción de titulados en la fuerza de trabajo potencial –o sea, cuando existen visibles «desajustes» en la transición Universidad-empleo–, la Universidad se ve más presionada a responder a presuntas demandas socioeconómicas. En épocas de menor preocupación de este tipo, las presiones externas se vuelven algo más débiles.

Con respecto a los retos socioeconómicos de la enseñanza superior podemos observar hoy día algunas tendencias claras. En primer lugar, vemos una tendencia a la «cientificación» del empleo y el trabajo: la producción y los servicios se basan cada vez más en los resultados de la investigación, un número creciente de empleos requiere un alto nivel de capacitación y competencia, y las oportunidades para escalar posiciones elevadas se ponen más difíciles para aquellos que no tienen un título.

Segundo, en el proceso de expansión observamos que la Universidad asume con creces la función adicional de servir para la formación y adiestramiento de los empleados en puestos intermedios. Esta tendencia ha sido con frecuencia, y a menudo, calificada peyorativamente como «masificación de la Universidad».

Tercero , el aumento del gasto en la enseñanza superior ha generado presiones para justificar la carga que supone para la sociedad. Además de los esfuerzos en favor de una mayor eficacia y rigor contable, esta presión serviría de apoyo a la inclinación de los administradores a desempeñar más puntualmente aquellas

tareas que tienden a considerarse directamente útiles para la economía y la sociedad.

En principio, indudablemente estas tendencias aumentan la prisa de la Universidad por dar mayor respuesta a las supuestas demandas del sistema de empleo. De hecho, algunos expertos reclaman un «giro epistemológico» de la investigación hacia lo aplicado, y un «giro vocacional» en la función formativa de la enseñanza superior. Un buen ejemplo de esta última tendencia se discute críticamente en la contribución de Murray al tema.

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que existen también tendencias contrarias. La de más digna mención es que se ha erosionado la confianza en el potencial exterior para dirigir y planificar la enseñanza superior. Esto reza, en primer lugar, para la capacidad de identificar y predecir las necesidades del sistema de empleo. En segundo lugar, resulta de extrema dificultad alcanzar un consenso político sobre los fundamentos y medidas a tomar. Tercero, las políticas implantadas han tenido, con frecuencia, consecuencias no esperadas. Así pues, el deseo de conformar la enseñanza según las demandas económicas y sociales fue más o menos equilibrado por el escepticismo sobre su necesidad, su implantación y sus impactos.

En muchos países de Europa occidental podemos ver cambios sustanciales, desde los años ochenta, en los sistemas universitarios de conducción, gobierno y administración. La clásica división entre, por un lado, control y presión externa y, por otro, autonomía de gobierno y administración se ha vuelto borrosa. En cambio, la gestión interna de las instituciones docentes se ha reforzado y se espera que sean una fuerza clave entre, por ejemplo, las funciones general, académica y profesional de la docencia y el aprendizaje universitarios. Al mismo tiempo, se cuenta con que los agentes externos jueguen un papel más activo en las instituciones universitarias a través, por ejemplo, del nombramiento de miembros externos para los consejos y comités de las instituciones o a través del profesorado asociado de profesionales ejercientes. Queda por ver cómo podrán afectar estos cambios el equilibrio de las funciones educativas de la enseñanza superior en su momento.

Si revisamos la investigación especializada relacionada con los asuntos expuestos encontramos muchos temas que merece la pena tener en cuenta. El volumen del típico mercado de trabajo no considera posible influencias recíprocas entre Universidad y mercado de trabajo. Usualmente, la enseñanza superior confronta las demandas del mercado de trabajo de cara al déficit específico de cualificaciones necesarias. Los cambios cualitativos y cuantitativos juegan un papel importante en la explicación de una creciente disfunción de la enseñanza superior y las ocupaciones consideradas tradicionales. Sin embargo, la investigación empírica nunca ha mostrado coordinación clara y definida de las relaciones entre la Universidad y el mundo laboral, sólo una serie de cambios más pequeños y discretos en esas relaciones.

Las quejas sobre un creciente desajuste también han sido utilizadas como argumentos en debates sobre cambios de política dirigidos al sistema de enseñanza superior con vistas a inducir en sus instituciones una orientación más fuerte de los contenidos curriculares hacia las necesidades del sistema de empleo. No obstante, puesto que estas necesidades no estaban muy claramente definidas y además debe contarse con un lapso de tiempo hasta que los titulados de las cualificaciones adecuadas o requeridas pudieran estar preparados, surgió otro debate sobre si sería mejor preparar generalistas o especialistas. Incluso si nos ponemos de acuerdo en el hecho de un cambio sistémico y de gran alcance en la organización del trabajo en las sociedades modernas altamente desarrolladas, subsiste la cuestión de cómo este hecho requiere un cambio funcional del sistema de enseñanza superior.

En un ensayo sobre ascenso y degradación de ocupaciones e implicaciones para la eduación, el sociólogo norteamericano Kenneth Spenner (Spenner, 1985) revisó la investigación existente sobre el tema. Sus resultados mostraron que los juicios sobre la naturaleza y sentido del cambio diferían según el nivel en el que la investigación estuviera hecha. Distinguió tres niveles principales: sociedad, sectores económicos y ocupaciones. Los análisis usualmente asumen una o dos diferentes formas genéricas de cambio: o bien consideran que las nuevas tecnologías constituyen el factor dominante que genera cambios en el contexto de los contenidos del trabajo, o bien son muchos factores y medios en varios segmentos de la economía y el mercado de trabajo los que pesan para generar nuevos requerimientos en cuanto a competencias y destrezas. Otra distinción señalada por Spenner es que los estudios agregados suelen percibir con más frecuencia una tendencia hacia el ascenso de ocupaciones, mientras que el estudio de casos distingue más a menudo una tendencia hacia la degradación de ocupaciones.

Lo que el examen de Spenner indica claramente es el hecho de que los resultados están determinados por sus puntos de partida, o por los ángulos desde los que se mira una cuestión específica. En la mayoría de las investigaciones existentes, las relaciones Universidad-empleo están determinadas bien por la economía, bien por la enseñanza superior, y muy raramente por ambas. Se toma en cuenta una serie de oposiciones y factores de influencia para determinar las relaciones de acuerdo con el enfoque escogido:

- educación liberal y general *versus* especialización;
- destrezas y competencias generales *vs.* especiales;
- atención a los ámbitos local, regional, nacional o internacional de los mercados de trabajo;
- planificación de currícula *vis-à-vis* de incertidumbres existentes (*v.g.* diversificación, cualificaciones híbridas);
- super-cualificación *vs.* sub-empleo;

- uso adecuado o no adecuado en el puesto de las cualificaciones adquiridas.

Una y otra vez resurge la cuestión –tal como la plantea Kogan (en Boys *et al.*, 1988) sobre cuándo puede uno confiar en una convergencia entre necesidades de empleo y desarrollo de capacitaciones académicas o cuándo los objetivos vocacionales y académicos son claramente distintos en esencia. Otra pregunta que la investigación ha estado intentando responder es si la creacción de graduados, de acuerdo con las necesidades de la economía, es y debería ser el único factor importante que determine las relaciones entre enseñanza superior y empleo. Aparte de que una respuesta positiva a esta cuestión se usa actualmente con frecuencia para legitimar nuevas formas de dirección y gobierno de la enseñanza superior, también debemos señalar que las decisiones políticas a menudo no están informadas por una investigación adecuada porque los estudios no logran una descripción suficientemente comprenhensiva para responder a las cuestiones básicas. Muchas veces las intervenciones parten de la premisa de lo que la gente cree que son las necesidades de la economía, y como apuntan correctamente Kogan y Brennan (1993) la complejidad y multiplicidad de las relaciones existentes hace difíciles los modelos simplistas. No debe extrañar que los artículos de este número de la *European Journal of Education* sugieran cuestiones abiertas y temas para una futura investigación.

Aunque incluso los debates recientes han tendido a dar menos énfasis en los enfoques que ven la educación como valiosa en sí misma y vuelven la mirada hacia una Universidad más o menos en función del sistema económico, de cualquier forma debe recalcarse que hasta el momento parece existir una considerable discrepancia entre las políticas de enseñanza superior interesadas en que ésta satisfaga las exigencias del mercado de trabajo y los resultados de la investigación en este campo. En muchos países europeos encontramos una multitud de supuestos sobre cómo realizar ajustes más directos e intensivos entre la Universidad y el mundo del trabajo. Estos supuestos afectan usualmente la estructura de la enseñanza superior aunque no la de la producción o el mercado de trabajo. Los temas típicos de examen en este contexto son:

- profesionalización de la gestión en la enseñanza superior y una implicación más fuerte de los agentes externos;
- responsabilidad contable y verificación del valor añadido en educación;
- evaluación y nuevos procedimientos de clasificar por orden de prelación (indicadores de resultados, evaluación y certificación de la calidad);
- nuevos modelos de financiación (experimentos con presupuestos a tanto alzado, centros de costo y contratación independientes);
- acceso y nuevas formas de prolongar la formación profesional conducentes al cambio de los patrones de cursos y estudios de graduación;
- reforma curricular de acuerdo con una mayor orientación hacia la praxis.

Todas estas perspectivas y experimentos se conciben para cambiar el modelo de enseñanza superior, que se supone deficiente, y hacerlo funcionar más de acuerdo con lo económico y menos con criterios académicos. Como no existe investigación exhaustiva sobre la forma en que la enseñanza superior y el mundo del trabajo se afectan, se permeabilizan y se influyen recíprocamente –conociéndose tan sólo factores y conjuntos de factores más o menos aislados–, muchos gobiernos han asumido un nuevo papel para intentar regular estas relaciones, otorgando a las instituciones de enseñanza superior nuevas formas de lo que debe ser denominada «autonomía condicional».

En los recientes debates sobre los nuevos retos socioeconómicos que la Universidad debe asumir, hay cinco posturas que surgen con más frecuencia:

1) La enseñanza superior debería hacerse más flexible para reasignar recursos y reagrupar sus potenciales en orden a adentrarse en aquellas áreas de gran demanda, como son las nuevas tecnologías, biotecnología, ecología, nuevos conceptos de gestión, estudios europeos, etc.

2) Debería concederse a los Departamentos e instituciones particulares más libertad para elegir perfiles específicos dentro del sistema o disciplina. También debería existir menos homogeneidad curricular como era común en el pasado. Las medidas para estimular el intercambio de estudiantes y profesorado, los esfuerzos para establecer currícula europeos comunes, y las negociaciones para garantizar la convalidación, tanto académica como profesional en Europa, ponen más de relieve que la docencia y el aprendizaje académicos dependen menos de la lógica disciplinar o de la naturaleza de las tareas laborales de lo que la mayor parte de los agentes tiende a creer.

3) Pudiera alcanzarse una fuerte vinculación entre la adquisición de conocimientos y capacidades y su ulterior utilización mediante distintas formas de aprendizaje basadas en la experiencia o en el trabajo, como por ejemplo –tal como se expone en el trabajo de Murray Saunders–, un creciente número de plazas docentes provistas por profesionales en ejercicio, o consultas regulares entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo. Sistemáticamente debe introducirse en seminarios y conferencias enfoques científicos y casos profesionales prácticos. Por tanto, se considera esencial la comunicación continua y la experiencia de las relaciones entre el aprendizaje y la vida del trabajo, visto que las discusiones ocasionales o las negociaciones sobre proyectos curriculares parecen estimarse menos.

4) La enseñanza superior debe apuntar en menor medida a suministrar un cierto cuerpo de conocimiento y en cambio más bien debería ser el fundamento en el que pueda basarse el aprendizaje de por vida. A través de la mayoría de las sociedades industriales existe un evidente consenso en afir-

mar que la enseñanza superior debería jugar un papel más importante en la preparación de los estudiantes para un aprendizaje permanente. Sin embargo, en contraste con esto, hay un consenso menos claro en relación al alcance en que la enseñanza superior pre-empleo sólo debería poner las bases y preparar generalistas, absteniéndose entonces de cualquier preparación profesional directa y de la especialización. Y menos contexto todavía sobre en qué medida y en qué áreas la enseñanza superior debería continuar suministrando instrucción universitaria permanente a las fuerzas del trabajo. De nuevo aquí el Reino Unido es una clara excepción.

5) La Universidad debería desempeñar un papel más activo en la formación de la personalidad de los estudiantes. Se espera de los titulados que sean más leales a sus empresas y organizaciones empleadoras, más empresariales en sus actitudes, mejor preparados para la cooperación, dispuestos a aceptar cometidos menos exigentes como parte de su trabajo, motivados para resolver pegas y capaces de salir al paso de problemas sin precedente –en suma, se pone más énfasis en cualificaciones extra y multifuncionales aplicables en todos los trabajos profesionales y de alta cualificación. En países como Finlandia, España o Irlanda, cuyas economías son o demasiado débiles o de mercado laboral poco amplio, se promueve especialmente el espíritu de empresa y el autoempleo entre los titulados universitarios.

El reciente estudio de la OCDE sobre el cambio en las relaciones entre enseñanza superior y empleo (OCDE, 1992) ha identificado tres tendencias generales con más impacto en la base de conocimiento de las disciplinas académicas y los currícula resultantes:

- una mayor conciencia ecológica (con acento regional o mundial);
- un mayor acento en el elemento humano individual en relación con el trabajo profesional (nuevos estilos de gestión);
- una consciencia creciente de los recursos culturales y humanos de la producción («culturas de empresa»).

Estas tendencias parecen tener un vínculo más estrecho con valores y actitudes generales, pero no en la forma en que los debates sobre los conceptos de empleo apropiado o inapropiado de titulados llevan consigo. El efecto civilizador de la educación como criterio axiológico se alza contra los criterios económicos y de costo. Evidentemente, la investigación de las relaciones Universidad-empleo debe abordar tres objetivos que fueron formulados por Kogan y Brennan (1993):

- la determinación de la fuerza relativa de las influencias entre la enseñanza superior y el mundo del trabajo;

- la definición de áreas de máxima interdependencia y áreas de máxima autonomía;

- investigar al máximo los mecanismos por los que las relaciones actuales y futuras pueden ser controladas, así como encontrar respuesta a la cuestión de si deberían controlarse absolutamente y quién debería controlarlas.

LA DIVERSIFICACIÓN Y EL PAPEL DE LA UNIÓN EUROPEA

A finales de los años ochenta y principios de los noventa, la reestructuración de la enseñanza superior volvió a ser una vez más un asunto candente de la enseñanza superior en muchos países europeos. Un factor importante de esta discusión fue la larga duración de los estudios hasta la obtención de un primer título. Es interesante anotar que se eligieron distintas opciones en diferentes países con el mismo problema. Un rasgo importante en la búsqueda de soluciones fue, sin embargo, una creciente diversificación de las instituciones y programas de los cursos. Por distintos motivos la diversificación de instituciones y programas de los cursos es también una primera opción para la reestructuración de los países en transición, de Europa central y oriental. La única excepción a esta tendencia europea general es el Reino Unido, donde la estructura binaria de la enseñanza superior fue suspendida, ascendiendo al rango de Universidades a la mayoría de las instituciones del sector politécnico.

Uno de los agentes más interesantes en la reestructuración de los sistemas de enseñanza superior en Europa es, sin embargo, la Unión Europea, cuya política de enseñanza superior juega un creciente papel en los sistemas nacionales de enseñanza superior, aun cuando este papel es subestimado a menudo, tanto en la investigación como en las decisiones políticas. En diciembre de 1988, la, a la sazón, Comunidad Europea exigió una equivalencia de tres cursos para todos los programas europeos de enseñanza superior, como requisito básico de acceso a puestos altamente cualificados. Puesto que ni la estructura ni la convergencia curricular fueron determinadas, la duración del período de estudios se quedó, obviamente, como el único criterio indiscutible de calidad y carácter del estudio.

La mayoría de los empresarios y políticos coincide en que unos estudios cortos y menos académicos ofrecen mayores probabilidades de satisfacer la demanda de enseñanza superior y recursos humanos del mercado de trabajo. Aunque los argumentos son muy parecidos internacionalmente, el segundo o posiblemente tercer tipo de institución de enseñanza superior varía notoriamente de un país a otro. Debemos concluir que la mayoría de los empresarios y políticos está más interesada en crear instituciones y programas con una orientación menos académica que en reforzar ciertos tipos de conocimientos y capacidades a proveer por este sector.

En muchos países, los graduados del sector no universitario de la enseñanza superior parecen ser relativamente bien recibidos en el mercado de trabajo. En la mayor parte de los casos, sin embargo, la base de datos es extremadamente vaga, permitiendo a duras penas una comparación entre colocación y trayectoria de graduados de diferentes tipos de institución. Los escasos análisis detallados en este terreno (Brennan *et al.,* 1993; Schomburg y Teichler, 1993) sugieren que con relación al éxito de los graduados de la enseñanza superior no universitaria, la exageración es un fenómeno extendido.

MEDIDAS DE APOYO Y PROCESOS DE COBERTURA: GRADUACIÓN E IMPACTO

Casi todos los debates acerca de los retos socioeconómicos de la enseñanza superior dan por hecho que aquellos actores que conforman el carácter de los sistemas de enseñanza superior, instituciones y programas, son agentes clave en determinar las «salidas» del sistema de enseñanza superior. La investigación sobre el impacto de la enseñanza superior en los rendimientos y carreras de los estudiantes ha llegado a conclusiones algo diferentes. Análisis que recogen múltiples variantes de los impactos escolares sugieren que los logros de los estudiantes están determinados menos por las condiciones y prestaciones por parte de las instituciones, programas, estilos docentes, etc., que por las actitudes y acciones de los propios estudiantes durante el período de estudio.

Para insistir todavía más, las conexiones entre las capacidades adquiridas durante los estudios y lo que se requiere para el puesto no se establecen automáticamente. Más bien, el proceso de transición, o sea, tanto la búsqueda por parte de los titulados como el reclutamiento por parte de los empleadores, pudiera tener su propia dinámica. Por consiguiente, en varios países se han hecho esfuerzos para intensificar y posiblemente profesionalizar los servicios de:

- cortos períodos de prácticas en el transcurso de los estudios,
- sistema de contactos Universidad-empleo,
- sistema de contacto con los alumnos,
- asesoría académica,
- asesoría de personal,
- asesoría sobre la carrera, y
- colocación posterior a la carrera (Teachler, 1994).

Los proyectos piloto de aprendizaje orientados al trabajo descritos por Murray Saunders en este número de la *European Journal of Education* son un buen

ejemplo del intento de lograr mejor ajuste entre la adquisición de competencias y experiencias durante los estudios y las necesidades de puestos de trabajo. No obstante, hasta ahora no observamos ninguna tendencia al respecto. Las opiniones varían en cuanto a la medida en que las actividades básicas de enseñar y aprender tengan que ser suplementadas por actividades asesoras y de apoyo. Estas últimas, desde luego, se aprecian más en la tradición anglosajona en comparación con las tradiciones francesa y humboldtiana. En el mencionado número de la Revista se describe otro enfoque más del problema, Gloria de la Fuente por parte de España, y Kivinen, Ahoha y Kankaanpää por la de Finlandia, concretamente, la promoción del autoempleo entre los titulados. Esta reacción a los problemas del paro de titulados parece estar especialmente favorecida en países con economías débiles o profundas crisis económicas.

El auge del intercambio de estudiantes y el de la cooperación entre instituciones de enseñazna superior tendría que contribuir, a largo plazo, a una creciente popularidad de las actividades de guía, apoyo y asesoramiento. Como muestran las encuestas a estudiantes participantes en el programa ERASMUS (Teichler y Maiworm, 1994), los estudiantes con movilidad internacional tienden a apreciar no sólo una diversidad internacional en las funciones centrales de la enseñanza superior, sino también una intensiva orientación, asesoría y demás clases de apoyo administrativo. Quizá esto pueda estimular el establecimiento de los correspondientes servicios en países tradicionalmente menos inclinados a atender a los estudiantes de este modo.

De las contribuciones de este y otro número anterior de la mencionada Revista sobre Universidad y empleo podemos extraer, a grandes rasgos, tres formas de tratar el problema del (des)empleo titulado. Algunos países confían en la absorción de titulados por el mercado de trabajo y en la tendencia de que los graduados deban y quieran aceptar tareas tanto más como menos exigentes en sus empleos. Otros países con tasas de paro de titulados relativamente altas o que contemplan factores de infrautilización y uso inadecuado de las titulaciones en el panorama de salidas, promueven un grado mayor de autoempleo entre los titulados. Finalmente, también hay países que optan por una política activa más ajustada entre las cualificaciones adquiridas durante los estudios y los requisitos ocupacionales. Esta última política está a menudo asociada con un cierto grado vocacional de la enseñanza superior.

CONCLUSIONES: ¿HACIA UNA SOCIEDAD ALTAMENTE FORMADA?

Hemos estado razonando fundamentalmente desde el punto de vista de los «efectos de empuje» de la enseñanza superior hacia el mercado de trabajo, aunque sin descuidar «factores de atracción» externos. En relación con el mercado de trabajo, hay una plétora de posibilidades ofrecida por el sistema de enseñanza superior que tiende a ser subestimada por la investigación contemporánea.

Nos gustaría adelantar la hipótesis de una tendencia hacia una sociedad altamente formada sobre el supuesto de que estamos ante el surgimiento gra-

dual de un cambio de paradigma en el análisis de las relaciones Universidad-empleo. Los enfoques de investigación tradicionales pudieran no tratar adecuadamente la cuestión de la propiedad en el empleo de titulados y a menudo han hablado de superoferta o infrautilización, sin considerar las posibilidades de que los graduados tienen que cambiar sus valores y expectativas en cuanto al empleo, o que los titulados deben ser capaces de iniciar un proceso de revalorización de sus trabajos mediante una ampliación y enriquecimiento de los puestos que conduzca a cambios en las ocupaciones mismas. Análisis pormenorizados han demostrado que existe un grado de satisfacción en el trabajo entre los titulados más elevados de lo que el argumento de la «infrautilización» hace suponer. La infrautilización no se prueba por el mero hecho de que los no graduados ejerzan puestos similares a los que desempeñan los titulados superiores. También puede indicar un sector de empleo flexible y permeable que reconoce la experiencia conseguida en el trabajo en vez de confiar exclusivamente en el *currículum vitae*. Desde el punto de vista de los graduados de un determinado campo, la «adecuación» de un empleo está estrechamente ligada a la organización y las condiciones de trabajo.

Deben tenerse en cuenta, al menos, cuatro indicadores para determinar los enlaces entre enseñanza superior y empleo (Teichler, 1991):

1) Diferencias entre sectores ocupacionales en cuanto a distinciones típicas entre ocupaciones tradicionales de titulados y posiciones de nivel más bajo, así como delimitaciones definidas y borrosas.

2) Diferentes culturas en distintas disciplinas y ocupaciones, por lo que se refiere a valores y percepciones de lo que es deseable y adecuado.

3) Cambios de valores en estudiantes y titulados tanto sobre el trabajo y el empleo como sobre la relación entre el nivel de estudios, el trabajo y el atractivo de los puestos.

4) Una nueva configuración activa del puesto por los graduados, que acentúa la utilización del conocimiento, la creatividad y la innovación que elabora los cometidos y puede cambiar así la propia plaza.

En la mayoría de los debates podemos encontrar actualmente una ambivalencia típica al determinar los lazos entre enseñanza superior y sistema de empleo. Por un lado, el aumento del nivel educacional de la población parece apropiado y necesario para estimular el crecimiento económico y reducir la desigualdad de oportunidades. Del otro, el coste de los factores de la enseñanza y los planes de colocación de los titulados resultan difíciles de manejar.

La propuesta de analizar los «efectos de empuje» de la enseñanza superior, y no usar por más tiempo nociones tradicionales de demanda como única vara de

medir, supone también una remodelación de la investigación y de las cuestiones a investigar. Tradicionalmente, la investigación de las relaciones Universidad-empleo ha tenido en cuanta seis hipótesis principales:

1) *La hipótesis de la expansión espúrea:* alineación entre el nombre de los títulos y los puestos, sin cambio en las relaciones entre competencias adquiridas y las usadas en el trabajo.

2) *La hipótesis de la expansión requerida:* la expansión se corresponde con las exigencias surgidas en el trabajo y aumenta la demanda de titulados, esto es, hay un acople entre oferta y demanda.

3) *La hipótesis del ciclo de mercado:* «sobre educación» temporal porque la expansión será seguida de una contracción, o sea, existe un equilibrio de mercado entre oferta y demanda.

4) *La hipótesis del desajuste:* oferta superior a demanda conduce a un desequilibrio permanente con todas las inevitables consecuencias para el empleo de los titulados.

5) *La hipótesis de absorción y criba:* el exceso de oferta de titulados se absorbe por el mercado de trabajo sin cambios en los cometidos de los puestos (sustitución vertical).

6) *La hipótesis de la reestructuración y el empuje:* el creciente número de titulados absorbidos modificará las funciones de los puestos y los cometidos del trabajo por sí mismo o será asignado a cometidos de trabajo modificados.

Como no es verosímil que los titulados asuman puestos que antes eran desempeñados por no titulados sin ningún cambio en los resultados y la función del puesto (activa y pasivamente), esto tiene ciertos efectos sobre la estructura ocupacional en general:

- el enriquecimiento acorde con las cualificaciones adquiridas que cambia el puesto mismo, pero no la estructura ocupacional;
- aparición de nuevos puestos en sectores alternativos de industria y servicios que son periféricos y no afectan a los sectores económicos dominantes;
- pocas diferencias en cometidos y niveles entre puestos de titulados y no titulados, sin afectar a la división del trabajo;

- cambios en la división del trabajo con una redistribución de tareas menos desigual (reducción de jerarquías).

Indudablemente, existen beneficios potenciales en un incremento del número de personas altamente formadas, tanto para el desarrollo económico como para la cultura y la sociedad como un todo. La super oferta de graduados juega un papel crucial en la exploración de nuevas necesidades y su transformación en demandas de mercado de trabajo en forma de creación de nuevos puestos. Además, la división tradicional del trabajo puede cambiar, tanto en términos de la división horizontal en las ocupaciones de alto nivel como en términos de la división vertical de la responsabilidad y el control. Hay varias razones que llevan a la aceptación de estos beneficios:

- Se observa un número en auge de puestos con límites difusos en especialidad y requisitos técnicos y no técnicos.

- El trabajo de equipo entre expertos de campos distintos se considera cada vez más necesario para resolver problemas complejos y alcanzar efectos deseados de sinergia. Los expertos involucrados en esta clase de trabajo necesitan habilidades sociales y cognitivas nuevas.

- Los nuevos estilos de gestación que acentúan la descentralización y la participación traen un desdibujamiento de jerarquías antaño bien claras en la toma de decisiones.

- Una tendencia hacia la horizontalización de la estructura ocupacional y el solapamiento en el nivel de competencias llevan a borrar jerarquías ocupacionales que antes eran tajantes.

- El emerger de nuevas áreas clave de especialización en la cual ciertos campos del conocimiento ganan creciente importancia para las ocupaciones de alto nivel y tienden a ser el núcleo de nuevos puestos, y nuevas áreas clave de conocimiento básico en puestos existentes (*v.g.* tecnologías de la información, integración de los mercados, interacción social).

Además, el mercado de trabajo ha sido aprovechado para un considerable aumento de oferta de titulados y en muchos países reaccionó en consonancia. Primeramente, se ha ajustado a las nuevas condiciones y ha absorbido más titulados de lo que originalmente se hubiera pensado. Los titulados, por otra parte, han comenzado a competir por titulaciones más «vendibles» y, con frecuencia, se esfuerzan por acumular varias de ellas. En segundo lugar, se está considerando el argumento de la super oferta de una manera más matizada. Super oferta que existe de hecho en algunas áreas, frente a la escasez de graduados en otras. Además, ha habido quejas sobre la baja calidad en algunos campos. En el tercero, han surgido nuevas demandas en el mercado de trabajo que valoran capacidades como son la orientación multidisciplinaria y las experiencias multiculturales, cooperación, flexibilidad y movilidad, buena disposición para el aprendizaje con-

tinuo. Estas demandas se combinan de forma completamente nueva con áreas tradicionales de especialización y cobran una nueva significación.

De estas observaciones relativas a posibles efectos de impulso en el mercado de trabajo de la enseñanza superior y a tendencias hacia una sociedad altamente formada, podemos extraer dos conclusiones.

La primera es que el mercado de trabajo necesita agentes activos de cambio. Por consiguiente, la enseñanza superior debería formar gente que pueda ser esos agentes de cambio, es decir, que sean creadores de puestos. En la confrontación de enfoques escolares y problemas prácticos, la Universidad puede así instalar sus fuerzas y valores intelectuales en el mundo del trabajo. La enseñanza superior no debería redistribuir a los estudiantes atendiendo a las presuntas demandas del mercado de trabajo, sino en vez de eso usar su alejamiento del sistema de empleo para cuestionar y exigir al mundo del trabajo.

La segunda conclusión es que la expansión de la enseñanza superior ha brindado una oportunidad para pensar en nuevas y más adecuadas formas de división del trabajo. En una sociedad altamente instruida, las distinciones sociales entre puestos son cada vez más difusas. Esto podría suponer la oportunidad de una mayor democratización de la sociedad, reduciendo las jerarquías ocupacionales y sociales, al tiempo que las desigualdades.

Nuestro balance de cambios en las relaciones enseñanza superior-empleo y los retos de cambios socioeconómicos conexos en las sociedades industriales no pretende ser completo. En un intento de resumir algunos de los aspectos sobresalientes actualmente en revisión, sugerimos los tres temas que merecen atención para una investigación adicional.

Primero, necesitamos más clarificación en cuanto a la relación entre profesionalismo y flexibilidad. El clamor por el papel creciente del aprendizaje permanente sugiere que los estudios previos al ejercicio profesional apenas logran más que poner las bases intelectuales y de conocimiento. La visión de los empleadores sobre las futuras competencias de los titulados europeos parecen estar más próximas a las tradiciones japonesas de «reclutar de la cantera» que de las tradiciones profesionales europeas. Debemos tener presente, no obstante, que las afirmaciones de los empleadores sobre competencias potenciales no son exposiciones ponderadas y completas de las competencias requeridas. Por otra parte, observamos en Japón una tendencia al aumento de puestos para especialistas y a mejorar sus oportunidades de promoción. Debemos concluir que una nueva síntesis entre los enfoques profesional y especialista por una parte, y por otra, el empleado flexible y leal está en el orden del día: adhesión profesional y conocimientos que no excluyen prontitud para asumir tareas laborales variadas y debe ser estimulada creativamente por problemas fuera de su dominio.

Segundo, la cooperación internacional entre instituciones de enseñanza superior, los intercambios estudiantiles y la transferencia internacional de conoci-

mientos se han incrementado considerablemente y parecen haber alcanzado resultados impresionantes. En gran medida, los currícula siguen siendo todavía nacionales y, según encuestas disponibles, en la mayoría de los países industriales los empleadores no tienen una alta estima por las experiencias de estudios en el extranjero de los estudiantes, perfeccionamiento en idiomas extranjeros y otras competencias internacionales en el marco de sus criterios de reclutamiento. Para ser más precisos, los empleadores dan escasa prioridad a las competencias internacionales cuando se les pregunta por sus criterios de selección en general. Probablemente responderían de modo diferente si se les preguntase separadamente sobre distintos puestos y funciones, porque las competencias y experiencias internacionales se consideran muy importantes en una minoría de los puestos de titulados. Falta la pregunta de si las competencias internacionales continuarán siendo solamente de una minoría de titulados o si llegarán a ser indispensables para una amplia proporción o, incluso, una mayoría de los titulados. Si lo que se espera es esto último, las medidas dirigidas al cultivo de competencias internacionales pueden necesitar cambios sustanciales y tener entonces un fuerte impacto en reformas curriculares.

Tercero, la «masificación» universitaria parece aceptada en la mayoría de los países y los argumentos que infravaloran los aspectos positivos de la expansión universitaria han ganado apoyo. Con todo, el discurso educacional y las competencias esperadas de los graduados parecen estar todavía predominantemente conformadas por la visión tradicional del empleo titulado y su propiedad o adecuación. De cara a los criterios tradicionales de demanda nos inclinamos a esperar simplemente un número creciente de titulados mediocres. Queda todavía un largo camino hasta la sociedad altamente formada en la cual el valor de los puestos de nivel medio es muy apreciado, en la que los criterios que prevalecen sobre una división del trabajo deseable no estén influidos por el supuesto de que la competencia propende a la escasez, y donde las actividades en pro de mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje no sólo se esfuercen en la conservación de los estándares académicos y profesionales tradicionales sino que miren también por una diversidad de calidades.

BIBLIOGRAFÍA

BOYS, C. J. *et al.* (1988): *Higher Education and the Preparation for Work.* London, Kingsley.

BRENNAN, J.; LYON, E. S.; SCHOMBURG. H. y TEICHLER, U. (1994): «The Experiences and Views of Graduates. Messages from Recent Surveys», *Higher Education Management, 6* (3), pp. 275-304.

BRENNAN, J. *et al.* (1995): «Employment and Work of British and German Graduates», en J. Brennan, M. Kogan y U. Teichler (eds.), *Higher Education and Work.* London, Kingsley.

BRENNAN, J.; KOGAN, M. y TEICHLER, U. (eds.) (1995): *Higher Education and Work.* London, Kingsley.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITTIES. Task Force Human Resources Educatión. Training and Youth (1991): *Memorandum on Higher Education in the European Community.* Brusses.

DESMAREZ, P. y THYS-CLEMENT, F. (1994): «Universities, Students and Employment—Present Position and Prospects», *Higher Education Management, 6* (3), pp. 259-273.

FULTON, O.; GORDON, A. y WILLIAMS, G. (1982): *Higher Education and Manpower Planning.* Geneva, International Labour Office.

GELLERT, C. (1993): *Higher Education in Europe.* London, Kingsley.

– (1993): «Academic Drit and Blurring of Boundaries in Systems of Higher Education», *Higher Educacion in Europe, 18* (2), pp. 78-84.

KIVINEN, O y RINNE, R. (1993): «The Education Market, Qualifications, and European Integration», *Higher Education in Europe, 18* (2), pp. 24-36.

KOGAN, M. (1988): «Policy Implications», en C. J. Boys *et al., Higher Education and the Preparation for Work.* London, Kingsley.

KOGAN, M. y BRENNAN, J. (1993): «Higher Education and the World of Work: An Overview», *Higher Education in Europe, 18* (2), pp. 2-23.

KOZMA, T. (1993): «The Expansion of Education in Eastern Europe: A Regional View», *Higher Education in Europe, 18* (2), pp. 85-96.

LANGE, J. (1994): «The Role of Counselling», *Higher Education Management, 6* (3), pp. 331-338.

OCDE (1992): *From Higher Education to Employment.* 4 volúmenes, París.

– (1993): *Higher Education and Employment: The Case of Humanies and Social Sciences.* Paris.

– (1993): *From Higher Education to Employment: Synthesis Report.* Paris.

– (1995): *Seminar IV: Professional and Social Competence.* Paris, Centre for Cooperation with the Economies in Transition.

PEARSON, R.; ANDREUTTI, F. y HOLLY, F. (1990): *The European Labour Market Review: The Key Indicators.* Brighton, Institute of Manpower Studies.

PORRER, R. (1994): «Placement as an Integral Part of Institutional Provision», *Higher Education Management, 6* (3), pp. 339-348.

PSACHAROPOULOS, G. (1987): *Economics of Education: Research and Studies.* Oxford, Pergamon.

SANYAL, B. C. (1987): *Higher Education and Employment: An International Comparative Analysis.* London, Falmer.

SCHOMBURG, H. y TEICHLER, U. (1993): «Does the Programme Matter?, *Higher Education in Europe, 18* (2), pp. 37-58.

SPENNER, K. I. (1985): «The Upgrading and Downgrading of Occupation. Issues, Evidence and Implications for Education», *Review of Educational Research,* 55 (2), pp. 125-154.

TEICHLER, U. (1988): «Higher Education and Work in Europe», en J. M. Smart (ed.), *Higher Education: Hansbook of Theory and Research,* vol. 4, New York, Agathon, pp. 109-182.

– (1991): «Toward a Highly Educated Society», *Higher Education Policy, 4* (4), pp. 11-20.

– (1992): «Ocupational Structures and Higher Education», en B. R. Clark y G. Neave (eds.), *The Encyclopaedia of Higher Education,* vol. 2. Oxford, Pergamon, pp. 975-992.

– (1994): «Students and Employment—The Issue for University Management», *Higher Education Management, 6* (2), pp. 217-225.

– (1995): «Higher Education and New Socio-Economic Challenges», en OCDE (ed.), *Seminar IV: Professional and Social Competence.* Paris, Centre for Cooperation with the Economies in Transition.

TEICHLER, U. y MAIWORM, F. (1994): *Transition to Work: Experiences of Former ERASMUS Students.* London, Kingsley.

WEERT, E. DE (1994): «Translating Employment Needs into Curriculum Strategies, Higher Education Management, 6 (3), pp. 305-320.

WIJNARDS VAN RESANDT, A. (ed.) (1991): *A Guide to Higher Education Systems and Qualifications in the European Communities.* Luxembourg, Office for Official Publications of the Commission of the European Communities.

WILLIAMS, B. (1993): *Higher Education and Employment.* Parkville, University of Melbourne. Centre for the Study of Higher Education.

YOUDI, R. V. y HINCHLIFFE, K. (eds.) (1985): *Forecasting Skilled Manpower Needs. The Experiences of Eleven Countries.* Paris, International Institute for Educational Planning.

MONOGRÁFICO

LA LIBERTAD DE CÁTEDRA (*)

BLANCA LOZANO (**)

INTRODUCCIÓN

La libertad de cátedra es una de esas expresiones que tienen un gran poder de evocción, que sugieren más que significan, pues hacen revivir en el inconsciente colectivo todos los modos y tradiciones de un tiempo pasado. La «libertad de cátedra» nos evoca la Universidad tradicional; la *cátedra* como púlpito desde donde el maestro explicaba los secretos de la ciencia a sus discípulos; la toga; las ceremonias..., pero, sobre todo, la expresión libertad de cátedra nos evoca la más alta y noble misión del profesor: la búsqueda y transmisión de un conocimiento científico, la profesión de una enseñanza, que no se limita a la transmisión de conocimientos ya adquiridos sino que abarca también la ampliación y profundización de los mismos; la elaboración y experimentación de nuevos datos y de nuevas doctrinas y teorías, y su exposición en las aulas universitarias, aunque esto suponga romper con los cánones establecidos y pueda poner en jaque el orden científico o social preexistente. Esta enseñanza, indisolublemente unida a la elaboración de la ciencia, exige, como toda labor científica, que el investigador pueda, con toda libertad, establecer sus hipótesis, defender sus tesis y exponerlas como tales y, en consecuencia, en la Universidad, como ha reconocido en Francia el Consejo Constitucional, «por su propia naturaleza, las funciones de enseñanza y de investigación no sólo permiten sino que exigen, en el propio interés del servicio, que la libre expresión y la independencia del personal (docente e investigador) sean garantizadas por las disposiciones que les son aplicables» (Decisión de 20 de enero de 1984 sobre la Ley de enseñanza superior) (1).

(*) Este trabajo constituye, sustancialmente, un resumen de mi libro *La libertad de cátedra,* recientemente publicado en la editorial Marcial Pons.

(**) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

(1) Esta Decisión, junto a un comentario de la misma, puede consultarse en L. FAVOREU y L. PHILIP, *Les grandes décisions du Conseil Constitutionnel,* 6.ª edición. Paris, Ed. Sirey, 1991, p. 581 y ss.

La libertad de cátedra es, por tanto, un derecho tributario de la excelencia de la enseñanza universitaria, y no es de extrañar por esto que sea invocado con gran frecuencia por los profesores. Cuando se desciende, sin embargo, a la realidad de la Universidad actual y se analizan los conflictos en los que los profesores han esgrimido esta libertad, la desilusión es grande. A la libertad de cátedra no se apela hoy, por lo general, para garantizar la independiencia y libertad científica de la Universidad frente a los poderes públicos, sino para defender los derechos, intereses o parcelas de poder del profesorado confrontado a otros miembros de la propia comunidad universitaria. Esto no es más que la consecuencia inevitable de la transformación que ha sufrido la enseñanza pública superior. En la Universidad actual, dotada de plena autonomía frente al gobierno pero altamente masificada y profesionalizada, la enseñanza suele ser aproblemática, limitada, en el mejor de los casos, a transmitir un mínimo de conocimientos suficiente para el ejercicio profesional, carente de energía y de creatividad, hasta el punto de que, como ha afirmado Emilio Lledó, «lo que hoy es importante, lo que es creativo, es la enseñanza de la libertad, no la libertad de enseñanza» (2).

Pero no vamos a detenernos en estas páginas en los problemas –muchos y muy graves– que asolan hoy la enseñanza universitaria, pues nuestro propósito es de más corto alcance y se limita a la esfera de lo jurídico. Lo que pretendemos es esbozar cuál es, en la actualidad, la naturaleza y el contenido de nuestro ordenamiento jurídico de la libertad de cátedra, cuál es el ámbito de aplicación y cuáles son los límites de este derecho que parece haber perdido hoy su sentido tradicional; de qué hablamos, en definitiva, los juristas cuando hablamos de «libertad de cátedra». Para ello, es preciso previamente hacer una breve referencia al origen y la evolución histórica de este derecho, indispensable para comprender su sentido y alcance en el ordenamiento jurídico actual.

I. EL ORIGEN DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN EL SIGLO XIX COMO GARANTÍA DE LA INDEPENDENCIA Y DE LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN DE LOS PROFESORES FUNCIONARIOS

La necesidad de garantizar la libertad de independencia del profesor surge en la historia universitaria (3) en el siglo XIX, cuando los liberales culminan el

---

(2) Discurso pronunciado en la presentación del libro de J. PRIETO DE PEDRO, *Cultura, Culturas y Constitución*. (Madrid, Ed. CEC, 1992), celebrado el 29 de noviembre de 1993 en el Congreso de los Diputados.

(3) La obra más completa sobre la historia de las Universidades en nuestro país es la *Historia de las Universidades y demás establecimientos de enseñanza,* de Vicente DE LA FUENTE (Madrid, 1884-1889, 4 tomos), puesta al día con el título *Historia de las Universidades hispánicas* por AJO GONZÁLEZ y SAINZ DE ZÚÑIGA, 8 tomos. Madrid, CSIC, 1954-1972, cuyo primer tomo se dedica al Medievo y Renacimiento universitario. Sobre las fundaciones medievales de Estudios generales en la península, véase también Alberto JIMÉNEZ LANDI, *Historia de la Universidad española.* Madrid, Alianza Editorial, 1971.

proceso de secularización, de traspaso del control de la enseñanza universitaria de la Iglesia al Estado, que ya iniciaran los monarcas ilustrados del XVIII, y por idénticas razones que éstos: junto a un afán de reformar y mejorar la institución, los liberales decimonónicos eran conscientes del enorme poder de confrontación social de la enseñanza y temían que las cátedras se convirtieran en tribunas libres contra el orden establecido. La cuestión de la enseñanza, decía Gil de Zárate, inspirador del Plan General de Estudios de 1845, «es cuestión de poder. No se concibe que exista un gobierno bien organizado que no tome a su cargo la instrucción pública» (4).

Este proceso de sometimiento de la enseñanza al control estatal, como corolario de su concepción como una función pública a la que el Estado no puede renunciar, va a alterar profundamente las características sociales de la Universidad y, en especial, de sus profesores. En el siglo XIX tiene lugar la burocratización del *status* profesoral, hasta entonces independiente del poder central: el *Plan Pidal* de 1845 y la *Ley Moyano* de 1857 consagran definitivamente a los catedráticos como funcionarios públicos, pertenecientes a un cuerpo único, seleccionados por oposición con carácter vitalicio, con unos ascensos reglados y con un sueldo fijo.

Desde un principio resultó patente, sin embargo, la contradicción existente entre el estatuto de funcionario, que conllevaba en el siglo XIX la total subordinación a la autoridad administrativa, con los imperativos de cualificación, autonomía y libertad científica propios de la actividad docente. Ya en el liberalismo gaditano se reconoce esta necesidad y se le garantiza al catedrático la independencia que resulta del acceso por oposición y del principio de inamovilidad en el cargo. Pero estas garantías, que reiterarán en mayor o menor medida los sucesivos gobiernos liberales, tenían un carácter más retórico que real, pues iban acompañadas de injerencias y controles de los poderes públicos en la metodología y el contenido ideológico de la enseñanza impartida, y no suponían, en realidad, ningún obstáculo para la remoción de los profesores por el gobierno, dada la amplitud y discrecionalidad con que se concebían las causas de separación. Esto generó la lucha por una auténtica independencia de los profesores universitarios en las denominadas «cuestiones universitarias» de finales del diecinueve, en las que los catedráticos progresistas esgrimieron frente a los controles y censuras de los moderados las ideas krausistas sobre la «libertad de la ciencia» y la «independencia en su magisterio de su profesorado», viéndose por esto expedientados y privados de sus cátedras (5). La auténtica victoriosa de las «cuestiones universitarias» fue, sin embargo, la libertad de expresión e independencia del profesor universitario, y la famosa Circular del Ministerio Albareda, de 2 de marzo de 1881, por la que se restablecieron en sus puestos a los profesores destituidos, suspensos y dimisionarios, marca el inicio de su con-

---

(4) *De la Instrucción Pública en España,* 3 tomos. Madrid, 1855, tomo I, capítulo VII.

(5) Véase el minucioso relato de las «cuestiones universitarias» que realiza V. CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881).* Madrid, Ed. Rialp, 1962.

solidación como una conquista liberal irreversible. La Circular, como diría el propio ministro Albareda en las Cortes, «declaraba que el texto era elegido por el catedrático y que el catedrático era quien hacía el programa, teniendo además una perfecta y absoluta libertad de acción en la explicación de sus doctrinas; porque los fundamentos de la sociedad estaban suficientemente garantizados por la ley penal» (6).

A partir de entonces van a adquirir un profundo arraigo en la conciencia social los «sagrados derechos de la cátedra» o «fueros de la cátedra», en virtud de los cuales, como decía una Real Orden de Romanones, de 21 de marzo de 1901, reafirmando la vigencia de la Circular *Albareda,* «al catedrático en el ejercicio de su nobilísimo cargo no se le pueden señalar otros límites, aparte de los impuestos por la propia conciencia en el cumplimiento del deber, que los que marca a todos los ciudadanos el ejercicio del derecho». El profesor quedaba, de esta forma, sustraído de todo control, censura o sanción disciplinaria que no hallase su justificación en la comisión de un delito castigado por el derecho común, lo que le otorgaba un *status* privilegiado respecto del resto de los funcionarios, sometidos a un rígido control y censura del Gobierno, que podía libremente nombrarlos y destituirlos a través de la conocida institución de las «cesantías».

Tras el paréntesis que supuso la dictadura de Primo de Rivera, la libertad del profesor será reconocida y elevada a rango constitucional en el artículo 48 de la Constitución de 1931. Por vez primera se emplea en este precepto la expresión de «libertad de cátedra», y con ella se designa la libertad del titular de la cátedra oficial en el ejercicio de su función tal como había sido reconocida por la ya mencionada Circular *Albareda.* «La libertad de cátedra –diría el señor Alas en los debates de las Cortes Constituyentes–, es un problema que se plantea al profesor oficial, que siendo funcionario público necesita esa libertad y que se le garantice de un modo especial» (7).

La libertad de cátedra así configurada en su origen histórico, supone, por tanto, que el profesor, a pesar de su condición de funcionario, goza de plena libertad e independencia en el ejercicio de su función como exigencia derivada de la libertad de la ciencia, lo que le confiere un *status* especial caracterizado por la inviolabilidad, esto es, por su sustracción a todo control jerárquico, ideológico o bien del contenido o bien del método de la enseñanza por parte de la autoridad administrativa, no pudiéndose imponer otros límites a la libre explicación de sus doctrinas que los que marca el derecho común para todos los ciudadanos. Muy expresivas resultan en este sentido las palabras de Fernando de Castro, pronunciadas con motivo de la apertura del curso académico en la Universidad Central, tras el triunfo de la Revolución del 68 (8):

---

(6) *Diario de Sesiones del Congreso,* 14 de febrero de 1885, p. 2272.

(7) *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes, 59,* día 20 de octubre de 1931, p. 21.

(8) Puede consultarse en *Historia de la Educación en España: textos y documentos,* obra editada por el Ministerio de Educación y Ciencia, 2.ª edición. Madrid, 1985, vol. II, p. 518 y ss.

«Hasta hoy, señores, entre nosotros, apartados del movimiento general de la cultura europea, era considerada la enseñanza puramente como un ramo de la administración, y la Universidad como una dependencia más, servida por una clase especial de funcionarios (...). Una centralización exorbitante había hecho del maestro, como del sacerdote, un empleado. De aquí el régimen centralizador de la instrucción pública, la oposición a la enseñanza libre, la falta de vida e iniciativas propias en todas las instituciones docentes, la reglamentación con sus programas y sus libros de texto, el modo exterior, ceremonioso y mecánico, de llenar sus funciones académicas el profesor. (...). De hoy más, la Ciencia y la Enseñanza, elevadas a poder y sociedad fundamental, serán tan soberanas en su esfera como la Iglesia y el Estado en las suyas (...). Independiente la Universidad en la organización interna de sus funciones, declarada campo neutral, donde planten bandera todas las escuelas y todas las teorías; inviolable el profesor en la expresión de su pensamiento bajo la salvaguardia de su dignidad científica y de su conciencia moral, habrá de mandarnos la razón, no la arbitrariedad; el derecho, no la fuerza.»

La libertad de cátedra aparece así, junto con la independencia de la Universidad, como una exigencia para el progreso de la ciencia y la cultura. Este derecho alcanzará un profundo arraigo en la tradición universitaria, que la hará ser respetada, incluso, durante la dictadura franquista, pues si bien en la segunda mitad del régimen los *campus* de las Universidades se convirtieron en focos de subversión política y fueron por ello objeto de control y represión policial, los profesores rara vez fueron molestados en sus explicaciones y la cátedra fue utilizada con frecuencia como tribuna política (9).

II. LA NUEVA CONFIGURACIÓN DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN EL ACTUAL SISTEMA JURÍDICO-CONSTITUCIONAL

Cuando el legislador constituyente de 1978 incorporó el reconocimiento de la *libertad de cátedra* en el precepto dedicado a la libertad de expresión, era consciente del significado tradicional de este derecho como libertad e independencia del catedrático de la enseñanza universitaria. Así se deduce del análisis de los debates constituyentes, aunque en los mismos se manifiesta también un cierto consenso sobre las necesidades de ampliar el ámbito de garantía del derecho (10).

---

(9) Esto permitía hablar a la doctrina del reconocimiento *de facto* de la independencia y libertad del profesor en el ejercicio de su función docente, de la vigencia del principio de libertad de cátedra, aunque apoyado este principio, como decía LUCAS VERDÚ, «más bien en la tradición universitaria, en usos académicos, antes que en el Derecho positivo vigente» (voz «Libertad de cátedra», en *Nueva Enciclopedia Jurídica*. Barcelona, Ed. Seix.

(10) Véase la exposición de los debates parlamentarios relativos a la libertad de cátedra en el desarrollo del proceso legislativo constitucional en nuestra obra *La libertad de cátedra, op. cit.*, p. 104 y ss.

Ciertamente aunque reconocida con su expresión tradicional, era evidente que la libertad intelectual de los profesores no podía tener hoy el mismo sentido que en su origen histórico. Actualmente la condición funcionarial constituye más una garantía de independencia que una sujeción frente a los poderes públicos, y en el actual régimen de libertades a nadie se le ocurriría molestar al profesor en su cátedra por razones ideológicas y, mucho menos, pretender que, por su condición funcionarial, no pudiese expresar libremente su opinión fuera de las aulas. Son cosas que en una democracia no se conciben, y hubiera bastado para conjurarlas con el reconocimiento general de la libertad ideológica y de expresión que realizan los artículos 16 y 20 de la Constitución.

De esta forma, en el seno de un Estado pluralista que no amenaza sino que favorece la liberad y la diversidad ideológica, la libertad de cátedra, como el resto de las libertades públicas, pierde parte de su sentido tradicional como derecho de defensa frente a los poderes públicos, pero adquiere, en cambio, una nueva dimensión como un bien jurídico o norma objetiva de valor que demanda aplicación en todos los ámbitos del derecho. Los derechos fundamentales, ha dicho el Tribunal Constitucional, poseen hoy el doble carácter de derechos individuales y de «componentes estructurales básicos, tanto del conjunto del ordenamiento jurídico objetivo como de cada una de las ramas que lo integran, en razón de que son la expresión de un sistema de valores que, por decisión del Constituyente, ha de informar el conjunto de la organización jurídica o política; son, en fin, como dice el artículo 10 de la Constitución, el fundamento del orden político y de la paz social» (Sentencia de 11 de abril de 1985).

Esta dimensión institucional u objetiva de la libertad de cátedra va a conllevar una modificación sustancial del contenido del derecho, con un doble efecto en direcciones distintas: se amplía, por un lado, el ámbito de actuación y de tutela del derecho y se condiciona o limita, por otro, su componente subjetivo tradicional. Por obra de este proceso, que llevan a cabo el Tribunal Constitucional y el legislador en su labor de concretización del derecho fundamental y que todavía está en marcha, la liberad de cátedra va a ir modificando su configuración tradicional en la Universidad y dará lugar, en los niveles inferiores de enseñanza, a un nuevo derecho, que poco o nada tiene que ver con la concepción decimonónica de la independencia y libertad de expresión del profesorado.

III. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA UNIVERSITARIA

1. *La libertad de cátedra como principio de ordenación de la enseñanza pública superior*

En la Universidad, a la libertad de cátedra se le reconoce hoy una importante dimensión objetiva, como norma objetiva de valor, en cuanto su reconocimiento garantiza el libre cultivo y transmisión de la ciencia que constituye la razón de ser de esta institución. La Ley de Reforma Universitaria se refiere, en

este sentido, al principio de «*la libertad académica*» en el que hallan su fundamento «la actividad de la Universidad, así como su autonomía» y que se manifiesta, dice, «en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio». La Ley singulariza así, con este término, la libertad y la independencia que deben regir la actividad de la Universidad, dada la especialidad de este servicio público, cuya función es, como ha puesto de relieve García de Enterría:

> «... la formación de los profesionales y científicos superiores, pero dentro de la enseñanza constantemente puesta en cuestión ella misma, abierta a la investigación y al cambio permanentes, plural y no dogmática, unida, por tanto, inescindiblemente a la elaboración de la ciencia» (11).

Esta dimensión institucional de la libertad de cátedra configura este derecho como un principio de ordenación de los ámbitos vitales a los que se refiere, asignando a los poderes públicos un deber-habilitación para que garanticen la plenitud de su ejercicio. Como afirmara López Pina en el proceso constituyente, «más que de defensa de la libertad de cátedra frente a un Estado autoritario, el problema hoy es de creación de las condiciones estructurales de la libertad» (12). La liberad de cátedra impone en este sentido a los poderes públicos la adopción de un modelo de Universidad que preserve este derecho de injerencias externas, lo que en nuestro actual sistema jurídico-constitucional se consigue mediante la garantía de la autonomía universitaria, expresamente reconocida por el artículo 27.10 de la Constitución. Pero, además, de la dimensión institucional u objetiva de la libertad de cátedra se deriva un correlato organizativo que opera *ad intra,* en la propia configuración de la estructura y el funcionamiento de la Universidad, a fin de preservar también el derecho de los profesores frente a posibles injerencias provenientes de otros miembros de la comunidad universitaria.

Esta incidencia de la libertad de cátedra en la organización de la Universidad, que ha llevado en Alemania al Tribunal Constitucional Federal a declarar que los profesores han de tener una «influencia determinante» *(massgebender Einfluss)* en la adopción por los órganos universitarios de decisiones que afecten de forma inmediata a la docencia y a la investigación (13), ha sido reconocida por nuestro Tribunal Constitucional en las Sentencias 217/1992, de 1 de diciembre y 21/1993, de 28 de junio. En ellas, el Tribunal comienza por afir-

---

(11) «La autonomía universitaria», en *Revista Española de Derecho Administrativo, 117,* p. 7 y ss. (pp. 11 y 12).

(12) *Diario de Sesiones del Senado, 43,* de 24 de agosto de 1978, p. 1850.

(13) Así lo ha declarado la Sentencia del Tribunal Constitucional de Karlsruhe sobre la cogestión universitaria y la libertad científica (Sentencia de 29 de mayo de 1973, *BVerfGE, 35,* p. 79 y ss.). Véase la exposición y el comentario de esta Sentencia por J. L. CARRO, *Polémica y reforma universitaria en Alemania.* Madrid, Ed. Civitas, 1976, p. 89 y ss.

mar el carácter de derecho de libertad individual de la libertad de cátedra (14), pero reconoce acto seguido que esta libertad no se limita a establecer un ámbito de competencias negativas o delimitaciones relativas al obrar de los poderes públicos, al afirmar que la «dimensión personal de la libertad de cátedra, configurada como derecho de cada docente, *presupone y precisa, no obstante, de una organización de la docencia y de la investigación que la haga posible y la garantice*». Se está reconociendo, de esta forma, la dimensión institucional u objetiva de la liberta de cátedra, en virtud de la cual, la libertad individual requiere, como decía Häberle, «de las circunstancias vitales garantizadas institucionalmente, del lado institucional de los derechos fundamentales, así como de los complejos normativos que los enriquecen, que les dan dirección y medida, seguridad y amparo, contenido y función» (15).

El derecho a la libertad de cátedra no se limita, por tanto, a establecer un ámbito de competencias negativas o delimitaciones relativas al obrar de los poderes públicos, sino que se configura también como una norma objetiva de valor que constituye un principio de ordenación de todos los ámbitos vitales a los que afecta y que implica a los poderes públicos en su plena realización.

Los poderes públicos tienen que realizar, por consiguiente, una *acción positiva,* removiendo los obstáculos que se opongan al ejercicio del derecho. Así lo han reconocido nuestros tribunales en relación al mayor impedimento que puede oponerse al ejercicio de la libertad de cátedra: la privación al profesor, legítimamente designado como tal, de la actividad docente que constituye el cauce para el desarrollo del derecho. La Sentencia de la Sala de lo Contencioso-Administrativo de la Audiencia Territorial de Sevilla, de 23 de diciembre de 1988, ha declarado en este sentido que «la libertad docente del profesor universitario queda vulnerada no sólo cuando se pretende de alguna manera imponer a su docencia una orientación ideológica determinada (contenido negativo o reaccional), sino también cuando se le impide la misma posibilidad de la docencia (contenido positivo)», y «no cabe duda que la falta de asignación de docencia implica –al margen de un despilfarro de recursos públicos– la interposición de un obstáculo legítimo al ejercicio de tal libertad» (en el mismo

---

(14) El TC precisa el significado de esta dimensión personal del derecho en los siguientes términos:

> «...la libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es en primer lugar y fundamentalmente, una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función. Consiste, por tanto, en la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación a la materia objeto de su enseñanza, presentando de este modo un contenido, no exclusivamente, pero sí, predominantemente negativo.»

(15) *Die Wesensgehaltsgarantie des ARt. 19 Abs.2 Grundgesetz,* 1962, p. 98 y s. (tomo la cita de BÖCKENFÖRDE, «Teoría e interpretación de los derechos fundamentales», en *Escritos sobre Derechos fundamentales,* traducción de Juan Luis Requejo Pagés e Ignacio Villaverde Menéndez. Baden-Baden, Ed. Nomos Verlagsgesellschaft, 1993, p. 53).

sentido, véase la Sentencia de la Audiencia Territorial de Bilbao, de 4 de septiembre de 1985, núm. 350).

De la afirmación de la dimensión institucional de la libertad de cátedra se deriva, además, necesariamente, el reconocimiento de *un correlato organizativo de este derecho,* debiendo superarse la concepción de la libertad de cátedra como un derecho puramente reaccional o de defensa que luce aún en algún pronunciamiento del Tribunal Supremo negador de su posible trascendencia en la organización universitaria (16).

En la Sentencia 21/1993, de 28 de junio, el Tribunal Constitucional ha venido a confirmar el correlato organizativo de la libertad de cátedra, al declarar que este derecho «*incluye la participación de los profesores en los órganos de Gobierno de la Universidad*» (17). E incluye también, aunque el Tribunal Constitucional no lo haya afirmado expresamente, una participación *determinante o decisiva* en aquellas cuestiones que afecten directamente al ámbito académico, tal como lo ha reconocido, como se ha señalado, el Tribunal Constitucional Federal alemán. Hay que señalar, además, que la primacía de los profesores en la adop-

---

(16) Puede citarse, en este sentido, la STS de 12 de julio de 1984 (RA 3195), por la que el Tribunal Supremo resolvió el recurso de apelación interpuesto por la «Asociación de Catedráticos y Profesores Agregados Numerarios» de la Universidad de Córdoba, contra la Sentencia de la Audiencia Territorial de Sevilla, que confirmando las resoluciones dictadas por la Junta de Gobierno de la citada Universidad y por el Rector, mantuvo la composición del Claustro Constituyente de la mencionada Universidad por estimar que la misma no vulneraba los derechos constitucionales de igualdad y de libertad de cátedra como pretendían los recurrentes (alegaban éstos que, dada su composición, las atribuciones resolutivas del Claustro podían esperar del control del conjunto de los profesores numerarios y que ello suponía una vulneración de los derechos mencionados).

El Tribunal Supremo confirmó este pronunciamiento y declaró, por lo que aquí nos interesa, que la composición del Claustro Constituyente no era susceptible de vulnerar el derecho a la libertad de cátedra de los profesores, «porque su manifestación más genuina se exterioriza a través de la enseñanza, no como expresión de la composición del «Claustro Constituyente» como órgano de gestión».

(17) Por esta Sentencia se desestimó el recurso interpuesto por un profesor contra el Acuerdo de la Comisión Electoral de la Universidad de Valladolid que le denegó la condición de elector y elegible en las elecciones a representantes de catedráticos en la Junta de la Facultad y contra la Sentencia del Tribunal Supremo que confirmó la legalidad de dicho acuerdo (Sentencia de 7 de febrero de 1990). Frente a la resolución administrativa que le denegó el voto, el recurrente alegaba la violación, entre otros derechos, de la libertad de cátedra reconocida por el artículo 20.1, *c)* de la Constitución. El Tribunal Constitucional, tras reiterar la doctrina sentada en la Sentencia 217/1992, en virtud de la cual, como se ha expuesto, «la dimensión individual de la libertad de cátedra presupone y precisa de una organización de la docencia y de la investigación que la haga posible y la garantice», reconoce que «Ello incluye la participación de los profesores en los órganos de Gobierno de la Universidad», aunque «no implica, sin embargo, que todo profesor universitario pueda exigir, al margen de los requisitos que establezcan las leyes, la participación en los órganos universitarios», por lo que considera que el derecho a la libertad de cátedra no se ve cuestionado en el supuesto que se le plantea.

ción de las decisiones que afecten a la investigación y a la docencia constituye, junto a una garantía de la libertad de cátedra, *un correlato necesario de la responsabilidad que asumen en estas tareas,* y encuentra en cuanto tal reconocimiento en la LRU, cuyo artículo 4.º sanciona la regla de ponderación de la participación de los distintos sectores de la comunidad universitaria en el gobierno de la Universidad, de acuerdo con las funciones que desempeñan en la consecución de los fines de la institución (18). En este sentido, una adecuada ponderación del voto en los Consejos de Departamentos exige no sólo que el sector del profesorado ostente una representación mayoritaria sino también que, al menos enlas decisiones que afectan directamente a la enseñanza o a la investigación, sean los profesores dotados de plena capacidad docente e investigadora y que asumen por ello la responsabilidad de estas tareas, quienes ostenten un voto determinante (19).

Según todo lo expuesto, hemos de concluir que la garantía de la libertad de cátedra, en cuanto norma objetiva de valor, impone en la enseñanza superior que la libertad e independencia de los profesores en el ejercicio de su función se asegure tanto frente a injerencias extrañas a la Universidad –lo que se consigue garantizando plenamente la autonomía universitaria–, como frente

---

(18) Las Universidades, dice este precepto, «se organizarán de forma que en su gobierno y en el de sus centros quede asegurada la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria, *de acuerdo con las funciones que a cada uno de ellos correspondan en relación con las señaladas en el artículo 1.º de la presente ley* (...)».

La participación mayoritaria de los profesores se encuentra, además, expresamente consagrada en la Ley para el máximo órgano representativo de la comunidad universitaria, el Claustro Universitario, pues si bien el artículo 15.2 de la LRU remite la determinación de su composición y funciones a los Estatutos de las Universidades, no por ello deja de incluir una exigencia mínima: que los profesores representen en dicho órgano, al menos, las tres quintas partes del total de sus miembros.

(19) Hay que señalar en este sentido, que aunque todos los Estatutos de las Universidades garantizan que el sector del profesorado ostente una representación mayoritaria en el Consejo de Departamento, estableciendo por regla general un tanto por ciento máximo de representación en el mismo de los demás sectores representados, son pocos los que aseguran un voto determinante a los profesores dotados de plena capacidad docente e investigadora. Como ejemplo de buena ponderación de los votos pueden citarse los Estatutos de la Universidad de Valladolid (aprobados por Real Decreto 1286/1985, de 26 de junio), que garantizan que la participación mayoritaria corresponda a los profesores con plena capacidad docente, catedráticos y titulares, en virtud de lo establecido en su artículo 38:

> «Los sectores representados en el Consejo de Departamento son los Profesores, los Ayudantes, los estudiantes y el personal de administración y servicios. Los Catedráticos y Profesores titulares del Departamento constituirán el 60 por 100 del Consejo de Departamento, un 10 por 100 estará constituido por representantes de Ayudantes y transitoriamente por Profesores no numerarios, si los hubiere. El 30 por 100 restante estará constituido por representantes de los estudiantes. (...) Además formará parte del Consejo de Departamento un representante de administración y servicios funcionario, y otro del personal laboral que preste sus servicios en el Departamento, si los hubiere».

a los demás miembros de la comunidad universitaria (alumnos y personal de administración y servicios), reconociendo la participación de los profesores en los órganos de gobierno de la Universidad y el carácter determinante o decisivo de dicha participación cuando se trate de la adopción de decisiones con influencia directa en la función docente y que delimitan, por tanto, el ámbito de ejercicio de la libertad.

2. *Los límites de la libertad de cátedra derivados de las competencias de la Universidad, en uso de su autonomía, para organizar y disciplinar la docencia*

La garantía de la libertad de cátedra en cuanto norma objetiva de valor derivada de su dimensión institucional incide, por tanto, como se ha visto, en la configuración de la estructura y el funcionamiento de la Universidad y puede, por consiguiente, entrar en conflicto con las competencias de organización de la docencia que se reconocen a las Universidades en uso de su autonomía, por lo que la libertad de cátedra constituye, como afirma el Preámbulo de la LRU, el «fundamento, pero también límite de la autonomía de las Universidades».

La autonomía de las Universidades y la libertad de cátedra son, en consecuencia, dos derechos que se complementan –en cuanto, como afirma el Tribunal Constitucional en la Sentencia 26/1987, «ambas sirven para delimitar ese "espacio de libertad intelectual" sin el cual no es posible "la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura" [art. 1.2, *a)* de la LRU]»–pero que *también se limitan recíprocamente.*

De esta forma, la libertad de cátedra incide en la organización de la Universidad y, a la vez, se ve limitada por las competencias de organización de la enseñanza que corresponden a los poderes públicos y, entre ellos, a las Universidades, en uso de la autonomía que se les reconoce. Así ha venido a reconocerlo el Tribunal Constitucional en la Sentencia 217/1992, de 1 de diciembre, en la que afirma:

> «... aunque la organización y el funcionamiento de las Universidades constituya la base y la garantía de la libertad de cátedra (ATC 42/1992), esto no significa que los centros docentes queden desapoderados de las competencias legalmente reconocidas para disciplinar la organización de la docencia (ATC 457/1989) y que no puedan regular la prestación del servicio público de la educación superior del modo que juzguen más adecuado (ATC 817/1985), siempre que respeten, claro está, el contenido esencial de la referida libertad de cátedra.»

La libertad de cátedra no puede por ello concebirse como un derecho negador de toda intervención de los poderes públicos en la función docente, no puede, como ha dicho el Tribunal Constitucional, identificarse «con el derecho de su titular a autorregular íntegramente y por sí mismo la función docente en

todos sus aspectos, al margen y con total independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro universitario» (ATC 457/1989, STC 217/1992).

Todavía son muchos, sin embargo, los que entienden así la libertad de cátedra, lo que encuentra su explicación en el origen histórico del derecho. En el siglo XIX, la libertad del profesor en el método y la organización de la enseñanza constituía un presupuesto para la libertad ideológica, en el seno de una Universidad sometida directamente al control del Gobierno. La imposición estatal de los programas fue, en este sentido, uno de los métodos utilizados por los gobiernos decimonónicos para controlar la función docente, pues, como decía en 1876 Colmeiro, «con libros de texto y programas oficiales, el Gobierno es quien enseña y los maestros sólo llevan su voz en las aulas» (20). Por ello, la lucha de los krausistas por la libertad de la ciencia pasó por la defensa de la libertad en el método, la libre determinación por el docente de los textos y del programa con arreglo a los cuales impartir su asignatura.

La libertad de cátedra se configura así, en la tradición universitaria, como una «ilimitada capacidad docente» en virtud de la cual, el profesor es libre para determinar el contenido y el método de la enseñanza. Como dice el profesor Alejandro Nieto, «se considera que, libre de todo control, el catedrático puede orientar sus explicaciones con arreglo a sus propios criterios científicos y políticos»; «cada catedrático puede –por decirlo castizamente– explicar lo que le dé la gana» (21). Esta concepción, podríamos decir *maximalista* de la libertad de cátedra, se encuentra aún muy arraigada en la conciencia universitaria y se ha plasmado incluso en algún fallo del Tribunal Supremo (22), pero resulta, sin embargo, incompatible con las necesidades actuales de coordinación y organización de la enseñanza y ha sido causa, no desdeñable, de las disfunciones e insuficiencias de que adolece la enseñanza universitaria, pues ante el espectacular aumento del saber humano de nuestra época, los estudios deben estar perfectamente estructurados para poder transmitir a los alumnos un conocimiento mínimo de la ciencia de que se trate (23).

---

(20) *Derecho Administrativo Español,* 4.ª edición. Madrid, 1876, p. 512.

(21) *La tribu universitaria.* Madrid, Ed. Tecnos, 1984, pp. 116 y 117.

(22) Así, en la Sentencia de 29 de octubre de 1990, en la que se afirma que el «amplio contenido positivo en el nivel educativo superior» del derecho a la libertad de cátedra al que se refiere el Tribunal Constitucional en la Sentencia 5/1981, «comprende la plena capacidad docente e investigadora y, en consecuencia, la confección (por el profesor) de su propio programa de la asignatura, la designación o elaboración del material didáctico correspondiente, la indicación de las orientaciones bibliográficas y la autonomía en la evaluación de los alumnos».

(23) Como ha afirmado el recientemente desaparecido maestro e investigador GRANDE COVIÁN a propósito de los estudios de Medicina, auténticamente desbordados por el prodigioso aumento de los conocimientos médicos y de los de las ciencias experimentales que les sirven de base, aunque la *Lehrfreiherit* debe ser respetada sin duda alguna, «la total independencia entre las distintas disciplinas de una carrera universitaria, que existía en mi épo-

La concepción *maximalista* del contenido de la libertad de cátedra carece además de justificación en una Universidad dotada de autonomía frente al Gobierno y en la que se garantizan las condiciones para el ejercicio efectivo del derecho. La libertad de cátedra tiene hoy, como se ha señalado, un correlato organizativo que se deriva de su dimensión o componente institucional y que garantiza el ejercicio efectivo del derecho, pero de este componente objetivo se deriva también, al propio tiempo, un límite al ejercicio individual del derecho subjetivo que comporta.

En efecto, junto a una ampliación de su ámbito de actuación, el reconocimiento de la dimensión institucional de los derechos fundamentales puede conllevar también, como «la otra cara de la misma moneda», ciertos límites a su ejercicio individual, esto es, a su componente subjetivo, a fin de preservar el fin público que el derecho persigue, así como una mayor incidencia del legislador en la configuración del régimen de los mismos, necesaria para lograr su plena efectividad social. Como señala en Alemania Böckenförde a propósito de esta concepción institucional de los derechos fundamentales:

> «La libertad de los derechos fundamentales no es ya necesariamente una libertad sin más como en la teoría liberal de los derechos fundamentales; es una libertad orientada a determinados intereses, concretamente a la realización del sentido objetivo-institucional de la garantía de la libertad (...)» (24).

En el caso de la libertad de cátedra, este derecho se ve, por tanto, limitado, además de por el ámbito específico en el que se ejerce –en cuanto libertad *docente*–, por su funcionalidad al servicio de la enseñanza y del libre desarrollo y transmisión de la ciencia. La libertad de cátedra no es sinónimo de libertad «de enseñar», sino de libertad de expresión *«en el ejercicio de la enseñanza»*, y es por ello por lo que, en la acertada precisión de Rudolf Smend, la libertad de enseñar no ha significado nunca ni puede significar libertad de no enseñar, a diferencia de los tradicionales derechos de libertad (la libertad de asociación incluye también la libertad de no asociarse, la libertad religiosa la de no tener religión alguna) (25). La función docente, que se configura como *un servicio público* en cuanto se trata de una actividad de relevante interés general, por cuya consecu-

---

ca de estudiante es inadmisible en estos momentos. Es preciso que las disciplinas que integran el plan de estudios guarden un cierto equilibrio y estén cuidadosamente coordinadas, con objeto de evitar omisiones y repeticiones» (Discurso leído en el Acto de Investidura como doctor *Honoris causa* de la Universidad de Valladolid, junto a los catedráticos don José Girón Tena y don Educardo García de Enterría, celebrado el día 3 de junio de 1992, y publicado el mismo año por la Universidad de Valladolid.

(24) «Teoría e interpretación de los derechos fundamentales», en *Escritos sobre derechos fundamentales, op. cit.*, pp. 54 y 55.

(25) «Das Recht der freien Meinungsäusserung», en *Veröffentlichungen der Vereiningung der deutschen Staatsrechtslehrer*, 1928, p. 68.

ción han de velar los poderes públicos mediante una reglamentación y un control de la misma, delimita, por consiguiente, el derecho a la libertad de cátedra, *restringiendo su titularidad a los profesionales de la docencia* y encauzando su ejercicio, que *no comprende ni la libertad de no enseñar, ni la libertad de expresar ideas completamente ajenas al contenido de la enseñanza.*

Como señala Pototsching en Italia, desde el momento en que se admite que el profesor tiene el deber de enseñar, «no cabe duda de que la enseñanza debe regularse de tal modo que no se viole la libertad, pero que se garantice al mismo tiempo que ésta no se traduzca en una falta de enseñanza» (26). Es por esto por lo que, como ha señalado Embid Irujo, la libertad de cátedra no significa «la autorregulación de la función docente en el sentido de fijación de horarios, lugar de explicación o falta de sujeción a un plan correctamente establecido», aunque «sí que puede ser un límite que indique o vede el posible contenido de las normas configuradoras de la función docente» (27).

El ejercicio de la libertad de cátedra se ve hoy, por tanto, condicionado por el conjunto de competencias atribuidas por el legislador a los poderes públicos a fin de garantizar, mediante una adecuada organización y programación general de la docencia, el cumplimiento de los fines educativos de la enseñanza universitaria. El Tribunal Constitucional ha declarado, en este sentido, que «si bien el servicio público de la educación no puede organizarse, ciertamente, de manera que violente ninguna de las libertades que la norma fundamental garantiza, entre las que debe mencionarse especialmente aquella a la que se refiere el artículo 20.1, *c)* de la CE, es claro que los poderes públicos y, en el caso concreto, las Universidades, en uso de la autonomía que se les reconoce, pueden organizar la prestación de ese servicio y, en particular, el modo de controlar el aprovechamiento de los estudiantes, de la forma que juzguen más adecuada» (Sentencia 217/1992).

En esta Sentencia, el Tribunal Constitucional ha dado un paso importante hacia una delimitación del contenido de la libertad de cátedra que permita superar la concepción tradicional, *maximalista,* de este derecho. Declaró así el Alto Tribunal, que forma parte de la competencia del centro universitario para disciplinar la docencia y que, en consecuencia, no vulnera el derecho a la libertad de cátedra, la atribución al Departamento de la fijación del temario sobre el que han de versar los exámenes, lo que equivale a reconocer a este órgano universitario la facultad de fijar un programa general de la asignatura, pues es claro, aunque no se reconozca así en la Sentencia, que el temario a exigir en el examen condiciona el desarrollo de la enseñanza que se imparte a los alumnos, tal y como está configurada la enseñanza en la Universidad española, en la que compete al profesor la función tanto de enseñar como de examinar a sus alumnos, y el deber de explicar, en principio, las lecciones que vayan a ser exigidas.

---

(26) Voz «Insegnamento (libertá di)» en *Enciclopedia del Diritto,* tomo XXI. Milán, Ed. Giuffrè, 1971, p. 725.

(27) *Las libertades en la enseñanza.* Madrid, Ed. Tecnos, 1983, p. 290.

En el pronunciamiento del Tribunal Constitucional subyace, en realidad, la idea de que la fijación por el Departamento del temario a exigir en los exámenes, configurado como un programa general de los contenidos de la disciplina, como un *programa marco* que permita imponer una mínima uniformidad, evitando omisiones o repeticiones en el desarrollo temático de las diversas asignaturas, no vulnera la libertad de cátedra de los profesores y resulta, en cambio, esencial para que este órgano universitario pueda ejercer su función básica de «Organizar y programar la docencia de cada curso académico desarrollando las enseñanzas propias de su área de conocimiento respectiva» (así lo establece el artículo 2, *a)* del RD 2360/1984, de 12 de diciembre, sobre Departamentos universitarios y lo reiteran por lo general, con igual o similar redacción, los Estatutos de las Universidades. Se trata, en definitiva, de establecer unas directrices o líneas básicas sobre los contenidos de las disciplinas, unos «mínimos a enseñar», sin coartar por ello el derecho del profesor a emitir libremente el contenido de su asignatura. Un programa que predeterminase por su grado de detalle la orientación que ha de darse a sus contenidos, o, lo que es igual, cuyos enunciados coincidiesen con las páginas de una obra concreta, sí supondría una vulneración de la libertad de cátedra de los profesores y podría, incluso, calificarse como una forma de censura previa del ejercicio del derecho de las que expresamente prohibe, en relación a todas las libertades de manifestación del pensamiento, el artículo 20.2 CE (28).

La fijación por el Departamento del programa de la asignatura concebido como una relación objetiva de los temas a tratar, contribuye además, por otro lado, a *garantizar la libertad de estudio del alumno,* que la LRU (art. 2,1) y el Tribunal Constitucional (Sentencia 26/1987, de 27 de febrero) reconocen como una de las manifestaciones del principio de libertad académica en el ámbito universitario y que supone el reconocimiento del derecho del estudiante –equiparable a la libertad de cátedra como expresamente afirman los Estatutos de alguna Universidad–, a su autonomía intelectual y libertad de expresión. Este derecho comporta que el alumno, dentro del programa de la asignatura, es libre para orientar ideológicamente su estudio y adherirse a teorías alternativas a las expuestas por el profesor, sin que ello se valore negativamente en la calificación de su rendimiento académico (29). Como contraria a la libertad de estudio

---

(28) El Tribunal Constitucional se ha pronunciado en alguna ocasión sobre esta prohibición en relación a la libertad de expresión, y ha definido su alcance en términos muy amplios (v. las Sentencias 52/1983, de 17 de junio y 13/1985, de 31 de enero), por lo que hay que entender que comprende todo impedimento o restricción de forma previa al ejercicio del derecho, no sólo la censura en sentido propio sino también la imposición *a priori* de cualquier tipo de formalidad administrativa que, resultando de alguna manera gravosa, no sea necesaria para garantizar el ejercicio del derecho (v.A. FERNÁNDEZ-MIRANDA, «Libertad de expresión y derecho a la información», en *Comentarios a las Leyes Políticas. Constitución española de 1978,* obra coordinada por Ó. ALZAGA, tomo II, Madrid, 1984, pp. 535 y 536.

(29) Así lo reconocen expresamente los Estatutos de varias Universidades, como los de la Universidad de las Islas Baleares (aprobados por Real Decreto 1666/1989, de 22 de

ha de considerarse, por tanto, la imposición del profesor a los alumnos de sus ideas y convicciones, bien mediante la exigencia de un único texto, excluyendo la posibilidad de estudio por cualquier otro –que, como declaró el Tribunal Supremo en la Sentencia· de 10 de febrero de 1989, «coarta la amplitud de enfoques y formación de un criterio propio por los alumnos del nivel universitario»– o, bien, lo que viene a ser igual, mediante el establecimiento de un programa que se ajuste estrechamente a sus concepciones ideológicas o a las páginas de un libro concreto.

Los límites derivados de la función docente en la que se actúa la libertad de cátedra abarcan, de esta forma, una *organización y programación general de la enseñanza en todos sus aspectos,* tanto en cuanto a su contenido, en los términos vistos, como, de igual manera, en lo que respecta al método y a las pruebas de evaluación. Como declaró el Tribunal Supremo de Justicia de la Comunidad Valenciana en la Sentencia de 23 de enero de 1990 (núm. 257), la fijación por el Departamento universitario de unas directrices para el desempeño de las tareas docentes comunes a todos los profesores que lo componen no atenta, por sí misma, contra el derecho a la libertad de cátedra. Estas directrices, como dice el Tribunal, «tienen sentido con vista a garantizar una razonable homogeneidad de oportunidades para los estudiantes, de modo que no haya disparidades arbitrarias o groseras entre los diversos grupos o clases de una misma asignatura de un curso determinado. Ahora bien (...), su contenido nunca deberá ser tal que vacíe, a su vez, el contenido de la libertad de cátedra de cada uno de los profesores integrantes del Departamento o del área docente que corresponda». Es preciso, en conclusión, armonizar el ejercicio de la libertad de cátedra con las competencias de organización de la docencia que a la Universidad corresponden, en uso de la autonomía que la Constitución le reconoce, a fin de garantizar, mediante una adecuada prestación docente, el cumplimiento de los fines educativos que tiene encomendados.

De acuerdo con lo hasta ahora expuesto, hemos de concluir que en el ámbito universitario, la libertad de cátedra tiene, por obra del componente o dimensión institucional que hoy se reconoce al derecho, *un alcance y un significado muy distintos a los de su origen histórico,* siendo hoy este alcance mayor en cuanto actúa como un principio de ordenación de la eseñanza pública superior, pero más limitado por lo que respecta a su componente subjetivo, que no convierte ya al profesor en «señor omnímodo de la asignatura», pues exige que su ejercicio, como dice el artículo 3.º de la LODE, se oriente «a la realización de los fines educativos» que configuran el sentido objetivo-institucional de la libertad, y para ello es preciso el respeto de un conjunto de normas o limitaciones de la activi-

---

diciembre), cuyo artículo 139, *f)* afirma que la libertad de estudio del alumno «*supone dentro del programa de la asignatura la posibilidad de estudiar teorías alternativas*». En el mismo sentido pueden citarse también los Estatutos de la Universidad de Alcalá de Henares (aprobados por Real Decreto 1280/1985, de 5 de junio) y los de la Universidad de Murcia (aprobados por Real Decreto 1282/1985, de 19 de junio).

dad docente dirigidas a garantizar el cumplimiento de dichos fines mediante una adecuada organización y programación de la docencia.

IV. LA LIBERTAD DE CÁTEDRA EN LOS NIVELES INFERIORES DE ENSEÑANZA Y EN LOS CENTROS PRIVADOS

1. *Los límites que enmarcan la actividad docente en los niveles inferiores de enseñanza: ¿libertad de cátedra o discrecionalidad técnica?*

En los niveles de enseñanza no universitaria, tanto pública como privada, el profesor tiene que atenerse a unas directrices muy precisas que enmarcan su actividad docente. La enseñanza en estos niveles no está orientada, como en la Universidad, a la creación y transmisión de la ciencia, sino que reviste un carácter fundamentalmente expositivo y didáctico, que no precisa de un marco tan amplio de libertad intelectual. Más relevante resulta en estos niveles educativos la garantía de un nivel adecuado y uniforme de conocimientos, para lo cual las Administraciones educativas establecen, a partir de las enseñanzas mínimas fijadas por el Gobierno para cada una de las etapas educativas, el *currículo* o conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que regulan la práctica docente. A su vez, corresponde a los centros de enseñanza, a través de sus órganos de coordinación docente, concretar, en el marco del currículo, la programación didáctica, metodológica y los criterios de evaluación de cada curso, de tal forma que los profesores, individualmente considerados, tienen una capacidad muy limitada para determinar el contenido o el enfoque que van a dar a su asignatura o los métodos a emplear en su desarrollo. Por ello, como ha declarado el Tribunal Constitucional en la Sentencia 5/1981 de 13 de febrero, el *contenido positivo* de la libertad de cátedra, en su aspecto de determinación de la actividad docente, tiene un alcance más reducido en este ámbito que en el nivel universitario, pudiéndose afimar que este derecho se configura en realidad como una *discrecionalidad técnica,* equivalente a la de cualquier otro profesional que ejerza una tarea que le haya sido encomendada en razón de su preparación cualificada en una determinada ciencia o arte.

2. *Límites derivados de los valores a los que ha de servir la educación y el principio de neutralidad ideológica*

Conviene tener en cuenta que no sólo el cauce en el que se desarrolla la libertad de cátedra es más estrecho en estos niveles de docencia, sino que el propio núcleo esencial del derecho, su componente ideológico, se ve también limitado de forma importante. Así lo exige la armonización del ejercicio de la libertad de cátedra con otros bienes y derechos constitucionalmente protegidos, como son los valores a cuya realización ha de servir la educación de conformidad con el artículo 27.2 de la Constitución. La formación de los alumnos «en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y liberta-

des fundamentales» obliga a los profesores a *imprimir una determinada orientación ideológica a su actividad docente,* necesaria para formar a los alumnos en esos valores básicos, éticos y políticos, que la Constitución consagra. Esta *vinculación positiva* a la Constitución constituye un límite a la libertad de cátedra de los profesores de la enseñanza no universitaria que se *superpone* a otros que inciden también en su ejercicio, como son el principio de neutralidad ideológica de la enseñanza pública, que proscribe el adoctrinamiento ideológico de los alumnos, y el respeto al ideario de los centros con carácter propio.

El principio de neutralidad tiene su origen en el siglo XIX en Francia, en el plano religioso, como *principio de laicismo* que implicaba el cese de toda influencia religiosa en el servicio público de la enseñanza, pero hoy se entiende en un sentido más tolerante y más amplio, como igual respeto de todas las creencias y proscripción de cualquier forma de adoctrinamiento ideológico. En nuestro país, el Tribunal Constitucional reconoció la vigencia de este principio en la Sentencia 5/1981, declarando que «En un sitema jurídico basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser (...) ideológicamente neutrales», neutralidad que, en los niveles inferiores de enseñanza «es una característica necesaria de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro, y no el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo y frente a los mismos alumnos, de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralicen recíprocamente» como ocurre en la Universidad, donde el temor al condicionamiento de los espíritus desaparece al dirigirse la enseñanza a alumnos que ya han desarrollado su sentido crítico.

El respeto al principio de neutralidad de la enseñanza pública no universitaria impone a los docentes, dice el Tribunal Constitucional, «una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita». Para definir la trascendencia en la práctica docente de esta actitud de renuncia de todo adoctrinamiento ideológico, siguen valiendo hoy las palabras con las que el ministro de Instrucción francés Jules Ferry explicaba a los maestros, en 1883, cómo había de respetarse el principio de laicismo:

> «El maestro deberá evitar como una mala acción todo aquello que, en su lenguaje o en su actitud, vulnere las creencias religiosas de los niños encomendados a su cuidado, todo aquello que lleve la confusión a su espíritu, todo aquello que traduzca una falta de respeto o de reserva por su parte hacia cualquier opinión» (Circular de 17 de noviembre de 1883).

El principio de neutralidad de la enseñanza así concebido es, claro está, un ideal imposible de alcanzar plenamente. Resulta utópico pretender preservar a la

escuela de las tendencias ideológicas que rigen en la sociedad, y el propio sistema educativo no es absolutamente «neutral», en cuanto ha de estar orientado, por imperativo constitucional, a la difusión de los valores básicos, éticos y políticos, de la convivencia democrática. La neutralidad de la enseñanza es además un valor que, por su carga ideológica, está expuesto a fuertes enfrentamientos y polémicas, como los que están teniendo lugar en Francia a propósito de la utilización en las aulas del velo islámico por parte de alumnas musulmanas, y los que en nuestro país ha provocado la configuración de la religión como asignatura de carácter voluntario para los alumnos.

El principio de neutralidad tiene, en todo caso, una importante virtualidad limitante de la libertad de cátedra del profesor, al imponerle, como se ha dicho, una actitud de renuncia a toda forma de adoctrinamiento ideológico, de tal forma que, como dice el Tribunal Constitucional, «no puede orientar ideológicamente su enseñanza con entera libertad de la manera que juzgue más conforme con sus convicciones».

Esta incidencia del principio de neutralidad ideológica en la enseñanza es, hay que precisar, mayor cuanto menor sea el nivel educativo. Los alumnos de la enseñanza secundaria y, en especial, los de Bachillerato, tienen ya una cierta capacidad crítica que admite una mayor libertad del profesor para la exposición razonada de sus ideas o creencias. En la enseñanza pública no universitaria se produce, por tanto, una disminución «en alguna medida gradual», como dice el Tribunal Constitucional, del contenido *positivo* de la libertad de cátedra, de su caracterización, diríamos, como libertad de expresión docente, hasta llegar a configurarse de un modo prevalentemente *negativo,* como el derecho al respeto a la libertad de conciencia, a la resistencia a cualquier doctrina oficial impuesta.

Los profesores de la enseñanza no universitaria sólo podrán, por consiguiente, desarrollar libremente una enseñanza acorde con sus ideas en los centros privados que permitan o promuevan la libre confrontación de ideologías, o en aquellos dotados de ideario cuando éste se ajuste a sus convicciones. El carácter propio del centro privado posibilita, en este sentido, el pleno ejercicio de la libertad de cátedra a los profesores afines al ideario, pero constituye, en cambio, un límite importante al derecho del profesor, semejante al que impone el principio de neutralidad de la enseñanza pública, cuando existe o sobreviene la discrepancia ideológica.

3. *Libertad de cátedra y libre creación de centros con carácter propio*

El derecho a la libre creación de centros que consagra el artículo 27.6 de la Constitución otorga a los titulares de los centros privados, como ha declarado el Tribunal Constitucional, el derecho a dotar a su organización de un ideario o carácter propio, en el que se manifiesta y singulariza la particular orientación ideológica que el centro imprime a la enseñanza. La adhesión de los profesores al ideario del centro resulta ineludible para que el proyecto educativo en el que

se concreta pueda realizarse, por lo que será un elemento al que los titulares del centro darán importancia a la hora de reclutar el personal. Los centros privados no concertados gozan para ello, como reconoce la LODE, de autonomía para «seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente» (art. 25).

Sin embargo, en ocasiones, pueden surgir discrepancias ideológicas, propiciadas hoy por la creciente laicización de la sociedad, que hace que los centros no tengan siempre la posibilidad de contratar profesores que se adhieran a los valores que constituyen su razón de ser. Tales discrepancias habrán de resolverse de tal forma que se armonicen la libertad de enseñanza del titular del centro (y, por consiguiente, de los padres que lo han elegido por su ideario), y la libertad del profesor en el ejercicio de su función. La conciliación de ambas libertades impone al profesor, cuando sobreviene el disenso, una actitud de respeto y de no ataque a dicho ideario. El Tribunal Constitucional ha declarado, en este sentido, que si bien «la existencia de un ideario, conocida por el profesor al incorporarse libremente al centro o libremente aceptada cuando el centro se dota de tal ideario después de esa incorporación no le obliga, como es evidente, ni a transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, ni a subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor», su libertad «ha de ser compatible con la libertad del centro, del que forma parte el ideario», por lo que no le faculta «para dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario, sino sólo para desarrollar su actividad en los términos que juzgue más adecuados y que, con arreglo a un criterio serio y objetivo no resulten contrarios a aquél» (Sentencia 5/1981).

La aplicación de este principio de conciliación no resulta fácil cuando se trata de afrontar la complejidad de las situaciones concretas. Por ello, el Tribunal Constitucional no ha establecido unas reglas o hipótesis concretas de previsión de casos futuros, sino que, una vez fijados cuáles son los intereses en juego y los criterios que deben presidir la resolución de los conflictos, ha remitido la solución de las situaciones de disenso entre profesores y centros escolares a la jurisdicción competente, en función de las circunstancias fácticas concurrentes. El conflicto de intereses entre el profesor y el titular del centro privado lo resolverá, de esta forma, la Jurisdicción Social conforme a las reglas del Derecho laboral, tratándose de determinar en qué medida esa disconformidad entre la ideología del docente y el ideario del centro incide en la relación laboral, y quedando siempre abierta, en último término, la vía de amparo ante el Tribunal Constitucional, en cuanto la solución arbitrada por los tribunales se considere lesiva de un derecho fundamental.

El análisis de los conflictos laborales por motivos ideológicos que pueden suscitarse en los centros privados dotados de carácter propio puede reconducirse a la problemática más general de las denominadas empresas ideológicas o «de tendencia» –según la expresión germánica, *Tendenzbetriebe*–, esto es, de aquellas organizaciones privadas cuyo objeto es la defensa y promoción de una concreta opción ideológica (partidos políticos, sindicatos, confesiones religiosas, empresas

periodísticas...). La actividad de estas empresas sirve de soporte al ejercicio de una libertad ideológica, tanto en su vertiente colectiva –en cuanto la organización representa la «expresión institucional» de una determinada ideología u opción política– como en sus manifestaciones individuales, de los trabajadores que desempeñan las tareas vinculadas a la expresión ideológica, por lo que cuando sobreviene el disenso se hace preciso conciliar ambas vertientes de la libertad mediante su limitación reciproca.

La necesidad de armonizar el ejercicio de ambos derechos impone al trabajador, cuando sobreviene el disenso, un deber de respeto o de reserva en relación a la línea ideológica de la empresa que limita su libertad de manifestación del pensamiento, lo que en el plano concreto de las relaciones laborales tiene como consecuencia una aplicación más flexible de los preceptos de la legislación laboral que proscriben la discriminación ideológica. Podemos citar aquí, en este sentido, el caso del despido por motivos ideológicos –sin duda el supuesto más claro y frecuente de conflicto entre la manifestación individual y colectiva de la libertad que canaliza la empresa de tendencia–, que puede en estas empresas hallarse justificado y no reputarse en consecuencia discriminatorio (lo que conllevaría su calificación como nulo con el efecto de la inmediata readmisión del trabajador: artículo 55 del Estatuto de los Trabajadores y artículos 108 y 113 de la Ley de Procedimiento Laboral). Así lo ha declarado el Tribunal Constitucional en relación precisamente de los centros de enseñanza dotados de carácter propio, en la Sentencia 47/1985, de 27 de marzo, en la que conoció de un recurso de amparo interpuesto por una profesora que había sido despedida de un colegio privado, por razón, como señalaba la carta de despido, de su «disconformidad con las normas de la Dirección del Centro, creando con ello fricciones que deterioran los criterios que presiden la enseñanza de esta Institución», y «por desarrollar su actividad profesional en forma que no se ajusta al ideario que rige en nuestro Centro». Aunque el Tribunal Constitucional desestimó el recurso, por considerar no probados estos hechos imputados por el titular del centro a la demandante, reconoció con carácter general que el despido por motivos ideológicos en un centro docente dotado de carácter propio puede ser considerado lícito, siempre que exista «no sólo disconformidad, sino fricciones, contra los criterios del Centro», y que tales fricciones sean probadas por quien las alega, esto es, por el empleador.

Es interesante destacar que el recurso que dio lugar a esta Sentencia –el hasta ahora único recurso de amparo del que ha conocido el Tribunal Constitucional por el despido de un profesor de un centro privado, fundado en su disconformidad con el ideario– fue planteado y resuelto basándose en la vulneración no de la libertad de cátedra sino de la lilbertad ideológica que consagra el artículo 16.1 CE. Esto es muy significativo de algo que hemos deducido de nuestro análisis: en los centros privados dotados de carácter propio, y por obra de la virtualidad limitante del ideario, la libertad de cátedra de los profesores se configura –de modo semejante a la de los docentes de la enseñanza pública–,. más como un *derecho al respeto de la libertad ideológica y religiosa del docente* que como una manifestación de la libertad de expresión, cuyo ejercicio implica necesaria-

mente una actitud positiva de difusión de ideas y opiniones. La libertad de cátedra del profesor del centro confesional, como la del docente de la enseñanza pública no universitaria, tiene, en cambio, un carácter prevalentemente *negativo,* estando ambos facultados para «resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada», pero debiendo ambos respetar, a su vez, el ideario propio del centro, en el primer caso, o el principio de neutralidad de la enseñanza, en el segundo (30).

4. *La incidencia del régimen de conciertos en la libertad de enseñanza del titular del centro y sus efectos en la libertad de cátedra*

Los centros privados que se adhieren al régimen de conciertos, de inspiración francesa, establecido por la LODE, participan, como dice esta Ley, en la «presentación del servicio público de la educación», recibiendo, por un lado, unas subvenciones dirigidas a asegurar que «la enseñanza se imparte en condiciones de gratuidad» (art. 49.3) y que cubren íntegramente los gastos de funcionamiento del centro y quedando sometidos, por otro, a una serie de obligaciones –relativas a la admisión de los alumnos, a su organización y a la participación de la comunidad educativa en la gestión y control del centro–, que acercan su régimen jurídico al de los centros públicos. Señala en este sentido Parada (31), que la enseñanza privada concertada constituye el más claro exponente del proceso de «pseudopublificación o publificación encubierta» a que quedan sometidas algunas actividades privadas que concurren con el Estado en la prestación de un servicio público social.

Esta «publificación» a que se ven sometidos los centros concertados, incide de forma importante en la libertad de enseñanza de su titular y, por consiguiente, en la libertad de cátedra de los profesores, que es, como se ha visto, complementaria por esencia y eventualmente contradictoria con aquélla. El derecho del titular a definir el carácter propio del centro se ve limitado en los centros concertados, en primer lugar, por el «pleno respeto a la libertad de conciencia» que impone en ellos la LODE y que supone algo más que el respeto a la libertad de conciencia y a las convicciones religiosas y morales de los alumnos que la Ley reconoce como un derecho de éstos en todos los centros docentes, y que en los

(30) Es por ello más coherente, a nuestro entender, la doctrina del Consejo Constitucional francés, que garantiza a los maestros de centros con carácter propio la libertad de conciencia consagrada por el artículo 10 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (Decisión de 23 de noviembre de 1977), mientras que a los profesores de la enseñanza pública universitaria les reconoce el derecho a la «libertad de expresión y la independencia», derivado del derecho a la libertad de comunicación de las ideas y opiniones del artículo 11 de dicha Declaración (Decisión de 20 de enero de 1984 sobre la Ley de enseñanza superior).

(31) *Derecho Administrativo,* tomo I (Parte general), 6.ª edición. Madrid, Ed. Marcial Pons, p. 450.

centros privados no concertados se cumple con la educación conforme con el ideario, dada la opción libre por la misma que los padres, en nombre de sus hijos, han realizado al elegir el centro.

En los centros concertados, el respeto a la libertad de conciencia parece conllevar, en cambio, una cierta proscripción del adoctrinamiento ideológico –como lo muestra la imposición legal de la voluntariedad en el ejercicio de las prácticas confesionales–, lo que se corresponde con el reconocimiento de un derecho de acceso de los alumnos a estos centros en condiciones de igualdad y al margen de toda apreciación ideológica. La libertad de enseñanza del titular del centro privado concertado se ve reducida, además, por las restricciones al ejercicio de su derecho a la dirección del centro que resultan de las importantes facultades de intervención atribuidas por la LODE al Consejo Escolar en el control y gestión del centro. El titular del centro no puede, por ejemplo, cesar a un director que adopte decisiones que menoscaben el ideario del mismo sin la aquiescencia del Consejo Escolar, y nada garantiza –cuando el titular del centro tiene vedado tener en cuenta, a la hora de seleccionar a los alumnos, su afinidad ideológica con el ideario y no puede tampoco contratar libremente a sus profesores– que el Consejo Escolar, constituido en su mayor parte por representantes de éstos y de aquéllos, sintonice plenamente con el carácter propio del centro y se preocupe por promoverlo.

Estas limitaciones y menores garantías de la libertad de enseñanza del titular en los centros concertados inciden en la libertad de cátedra de los profesores, restringiendo su ejercicio a los docentes afines al ideario –que, ante la necesidad de respetar las distintas concepciones ideológicas de padres y alumnos, no podrán difundirlo en su enseñanza como lo harían en un centro privado no concertado–, y reforzando, en cambio, el derecho de los profesores que disientan del carácter propio del centro. La LODE califica la lesión de la libertad de cátedra, cuando sea declarada por la jurisdicción competente, como una causa de incumplimiento del concierto que dará lugar a la rescisión del mismo si es considerado grave, y establece, además, una serie de obligaciones derivadas del concierto que modulan la aplicación de la legislación laboral a la relación que une al titular del centro con el profesor, restringiendo la discrecionalidad del titular en beneficio de la independencia y estabilidad de los profesores y, por ende, de su libertad de cátedra. Así se aprecia en el caso del despido de un profesor que disiente del ideario, pues aunque el despido causalmente ideológico será lícito, al igual que en el centro concertado, cuando se cumplan las condiciones fijadas por el Tribunal Constitucional en la Sentencia 47/1985, el titular deberá agotar unas instancias conciliadoras previas para proceder al mismo, y estará obligado a readmitir al profesor cuando el despido sea declarado improcedente, lo que constituye una excepción al ordenamiento laboral –que concede al empresario la posibilidad de opción entre la readmisión del trabajador o el abono de una indemnización– que tiene su justificación, según el Tribunal Constitucional (Sentencia 77/1985, de 27 de junio), en la garantía de libertad de cátedra.

El contenido de la libertad de cátedra de los profesores de los centros dotados de carácter propio se ve modulado, de esta forma, por la adscripción del centro a un régimen de conciertos que «asimila» al centro privado concertado a los públicos en la prestación de una enseñanza básica gratuita, abierta a todos y, en gran medida por ello, ideológicamente neutral.

5. La libertad de cátedra en las Universidades privadas con carácter propio

Otro ámbito de la enseñanza privada en el que el derecho a la libertad de cátedra asume unos contornos especiales es, por último, el de las Universidades privadas. Actualmente se están constituyendo varios centros de enseñanza superior de titularidad privada y algunos de ellos, como la Universidad «San Pablo-CEU», tienen una orientación confesional. Esto plantea la duda sobre el alcance de la libertad de cátedra en las Universidades privadas: ¿podrá verse limitado este derecho, del mismo modo que en los niveles inferiores de enseñanza, por el carácter propio del centro? La respuesta, a nuestro juicio es negativa. Aunque las Universidades privadas podrán dotarse de un ideario o carácter propio, la incidencia del mismo en la actividad de los profesores será mucho menor que en los demás niveles educativos por las propias exigencias de la enseñanza universitaria que, por su carácter científico e indisoluble vinculación a la investigación, requiere para el cumplimiento de sus fines el reconocimiento de un amplio marco de libertad intelectual a los docentes, libertad que halla su contrapunto en la madurez y sentido crítico de los alumnos que ven reconocida, a su vez, la *libertad de estudio.*

Así lo reconoce nuestro ordenamiento jurídico, al establecer como uno de los requisitos que han de cumplir las Universidades privadas el que sus normas de organización «respeten y garanticen, de forma plena y efectiva, el principio de libertad académica que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio» (art. 11 del Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, «sobre Creación y reconocimiento de Universidades y Centros universitarios»). Esta amplia libertad académica que caracteriza a la enseñanza superior no impide, ciertamente, que las Universidades privadas, en ejercicio del derecho reconocido por el artículo 27.6 de la Constitución, declaren su carácter propio en sus normas de organización y funcionamiento y procuren constituirse de conformidad con el mismo. La impregnación ideológica de la Universidad será, sin embargo, una situación fáctica, una «armonía de espíritu» que puede resultar de su política de contratación, de sus actividades complementarias de la enseñanza y de la propia aceptación social de su filosofía o confesionalidad, pero que no puede suponer, como en la enseñanza no universitaria, un límite a la libertad de cátedra de los profesores. Éstos podrán ejercer de forma «plena y efectiva» su derecho, que tendrá, como en las Universidades públicas, un amplio contenido positivo de libertad de expresión en el ejercicio de la docencia, de lo que resulta que ni siquiera una actividad docente hostil o contraria al ideario podrá ser aquí, como en los centros privados no universitarios, causa justa del despido, salvo que la misma carezca de todo fundamento en la enseñanza impartida y no pueda, por consiguiente, entenderse amparada en el ejercicio de la libertad de cátedra.

Lo afirmado para las Universidades privadas resulta también aplicable a nuestro entender, a las Universidades católicas o de la Iglesia, aunque no se reconozca así expresamente en el régimen jurídico singular que las caracteriza. Las denominadas Universidades de la Iglesia se constituyeron antes de la aprobación de la Constitución como centros privados católicos de estudios universitarios y fueron reguladas por el Convenio entre la Santa Sede y el Estado español de 10 de mayo de 1962. El posterior Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales de 1979 derogó el Convenio de 1962, pero reconoció «los derechos adquiridos» de las cuatro Universidades de la Iglesia existentes en el momento de la firma del Acuerdo (Comillas, Deusto, Navarra y Salamanca), permitiéndoles optar entre continuar regidas por el Convenio de 1962 o someterse al régimen jurídico general de las Universidades privadas. Hasta ahora, ninguna de estas Universidades ha optado por someterse a la normativa general, lo que suscita la cuestión de si la libertad de cátedra habrá de respetarse también en ellas «de forma plena y efectiva» como en el resto de la enseñanza universitaria, pues el Convenio de 1962 nada prevé al respecto (como es lógico, dada la época de su promulgación), y la normativa eclesiástica sobre Universidades católicas subordina claramente la libertad de cátedra al ideario del centro, exigiendo a los profesores en todo momento, como dice el Canon 810 del Código de Derecho Canónico vigente, «la rectitud de su doctrina e integridad de vida», y prescribiendo que «cuando falten tales requisitos, sean removidos de su cargo, observando el procedimiento previsto en los estatutos» (32).

De este Canon resulta que, además de que la Universidad debe procurar reclutar a profesores que sean afines a los postulados de la fe católica, éstos han de mantener en todo momento la fidelidad a los mismos para mantenerse en su cargo, de tal forma que cuando dejen de ser creyentes o se aparten en su vida de los principios de la Iglesia, la Universidad podrá rescindirles el contrato. Esta disposición resulta claramente contraria, de acuerdo con lo que hemos expuesto, al derecho a la libertad de cátedra reconocido por el artículo 20.1, *c)* de la Constitución, vulnerando no ya la libertad de expresión que configura el contenido de este derecho en la esfera universitaria –y que resulta, como se ha dicho, indispensable para cumplir con los fines de este nivel de enseñanza–, sino el propio «contenido mínimo» del derecho aplicable en todos los niveles y tipos de enseñanza, en virtud del cual, al profesor sólo puede imponérsele una actitud de respeto, nunca de subordinación, al ideario del centro. Entendemos por ello que en este punto el régimen jurídico específico de las Universidades

---

(32) La Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* sobre las Universidades católicas, de 15 de agosto de 1990, recoge este Canon a pie de página y detalla en su artículo 4 más condiciones relativas al profesorado: calidad académica, respeto de la doctrina y moral católica en la investigación y en la enseñanza, fidelidad al magisterio, respeto a la identidad y carácter de la Universidad, comunión con la Iglesia universal y la Santa Sede, y aceptación de la autoridad del obispo en las responsabilidades que a éste encomienda la norma 5.2 (que afirma que el obispo tiene «el derecho y el deber de vigilar para fortalecer y mantener su carácter católico»).

privadas de la Iglesia debe adecuarse, por imperativo de la Constitución, a las prescripciones del régimen general, de tal forma que la garantía en estos centros universitarios de la libertad de cátedra ha de ser «plena y efectiva», y sólo cuando el profesor desarrolle una actividad manifiesta e infundadamente hostil contra la orientación ideológica del mismo que carezca de justificación en el desarrollo de la enseñanza, y de amparo, por tanto, en el ejercicio de la libertad académica, podrá procederse a rescindir su contrato por transgresión de la buena fe contractual (33).

Finalizamos así este recorrido –breve y, por tanto, necesariamente simplificador–, sobre el sentido y alcance del derecho a la libertad de cátedra en nuestro ordenamiento jurídico, desde su origen histórico como libertad de la ciencia e independencia absoluta del catedrático en su magisterio, hasta su configuración actual como un derecho de proyección más amplia, aplicable a todos los docentes cualquiera que sea el nivel y el carácter, público o privado, de la enseñanza, pero de contenido más reducido, en cuanto «derecho de quienes llevan a cabo personalmente la función de enseñar a desarrollarla con libertad dentro de los límites del puesto docente que ocupan» (STC 217/1992, de 1 de diciembre). Estos límites afectan a todos los profesores y no es ya ajeno a los mismos el catedrático de Universidad, pero varían sustancialmente según el nivel y la clase de enseñanza, de tal forma que hoy, bajo la denominación tradicional de «libertad de cátedra» se engloban, en realidad, proyecciones muy distintas de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función, que apenas tienen en común, como

---

(33) Las subordinación de la libertad del profesor a la orientación ideológica de la Universidad católica ha tenido, sin embargo, una clara manifestación en Italia en el conocido y polémico «caso Cordero», resuelto por la Sentencia del Tribunal Constitucional de 29 de diciembre de 1972. El profesor Franco Cordero, titular de una cátedra en la Universidad católica del *Sacro Cuore*, había sido privado de la facultad de enseñar –no del sueldo, puesto que los profesores de esta Univerisidad son empleados del Estado con derecho al cargo–, al retirarle la Sagrada Congregación para la Educación Católica, titular de la Universidad, el *nihil obstat* en aplicación del artículo 38 del Concordato entre el Estado italiano y la Santa Sede, que lo exige para los nombramientos de profesores de esta Universidad, a fin de «asegurar que no exista impedimento alguno desde el punto de vista moral y religioso». Llamado a decidir sobre la constitucionalidad de este precepto, el Tribunal Constitucional declaró la legitimidad del mismo y afirmó el derecho de la Universidad de «rescindir el contrato cuando las concepciones ideológicas o religiosas del docente hayan llegado a ser contrarias a las que caracterizan al centro», con lo que se sienta la doctrina de que la *libertà della scuola*, esto es, del centro docente a conformar la enseñanza impartida a su orientación ideológica, ha de prevalecer, en caso de conflicto, sobre la libertad que se garantiza al docente individual o *libertà nella scuola*. Ambos derechos, sin embargo, están dotados, en Italia como en España, de igual garantía constitucional, por lo que, aun reconociendo la singularidad de las circunstancias concurrentes en el caso, compartimos la crítica que buena parte de la doctrina realizó de la solución arbitrada por el Tribunal Constitucional, en cuanto la ponderación de los intereses en litigio se resuelve con el sacrificio de la libertad del profesor.

ha reconocido el Tribunal Constitucional, un «contenido negativo uniforme» que «habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada» (Sentencia 5/1981).

MONOGRÁFICO

NUEVAS IDEAS PARA LA UNIVERSIDAD (*)

MIGUEL A. QUINTANILLA (**)

LA UNIVERSIDAD DE LOS SETENTA

Durante los primeros años de la transición democrática en nuestro país, la reforma del sistema universitario estuvo presente en la agenda política, tanto del Gobierno de entonces como del principal partido de la oposición, el PSOE. Una vez consagrado en la Constitución el principio de *autonomía universitaria,* este concepto se constituyó en la línea central de los debates parlamentarios referentes a la reforma de la universidad, pero sólo con la llegada del PSOE al Gobierno, en 1982, se pudo articular una opción global de reforma universitaria que quedó plasmada en la LRU, aprobada por el Parlamento en 1983.

Los objetivos políticos que se plasmaron en la LRU se pueden resumir en relación a tres grandes ejes: la *organización democrática* de la Universidad, la *inserción en su entorno social* y la *modernización científica y docente.*

En efecto, estas tres ideas-fuerza sirvieron como catalizador de un largo y profundo proceso de reforma universitaria que, seguramente, no ha tenido precedentes equivalentes en toda la historia de nuestro país.

El resultado está a la vista. Unos años después, la Universidad española se parece poco a la que conocimos cuando éramos estudiantes quienes luego he-

---

(*) Este texto fue preparado para una conferencia que el autor debería dar ante un foro de profesores universitarios progresistas, en el otoño de 1992. La conferencia no llegó a pronunciarse y ésta es la primera vez que se publica íntegramente un texto cuyas ideas no es difícil rastrear en muchos de los documentos e iniciativas de política universitaria de los últimos años.

(**) Universidad de Salamanca. Ex-Secretario General del Consejo de Universidades (1991-1995).

mos tenido la responsabilidad de gestionar y dirigir la política universitaria. Esto no quiere decir que no existan defectos en nuestro sistema universitario. Incluso es posible que algunos de los objetivos de hace diez años hayan experimentado desviaciones a lo largo del proceso. Pero en los ambientes universitarios estamos tan acostumbrados a adoptar hacia nosotros mismos una perspectiva crítica, que tendemos a considerar pura complacencia narcisista cualquier consideración, simplemente objetiva, de los avances y logros alcanzados. Algún día deberíamos hacer el esfuerzo de adoptar la modesta actitud de la objetividad en el enjuiciamiento de nuestra propia realidad universitaria, aunque sea a costa de renunciar, por una vez, al insano placer de la autoflagelación. De paso, quizá logremos ampliar nuestra perspectiva y descubrir así los retos verdaderamente nuevos, que se plantean a nuestra Universidad para el futuro, en vez de seguir lamentándonos por unos supuestos defectos que, en gran parte, no son otra cosa que estereotipos heredados de nuestra conciencia crítica respecto a una situación del pasado.

No estoy cargando las tintas. De hecho, todavía hoy, cuando intentamos circular un discurso progresista sobre política universitaria, nos resulta difícil trascender el esquema que sirvió para iniciar la reforma hace diez años, y seguimos indagando acerca de cómo profundizar la democratización y la autonomía universitaria, cómo abrir la Universidad a todas las capas sociales, cómo modernizar y mejorar la docencia y la investigación, etcétera. Pero no nos damos cuenta de que las claves de la política universitaria del futuro *ya no pasan por ahí.* Y no pasan, sencillamente, porque en su parte más significativa aquellos objetivos *ya están realizados* y aquellos problemas *ya están superados.* Si se me permite una exageración retórica, diría que a veces pensamos, en relación con la política universitaria del futuro, bajo el síndrome de la nostalgia por la reforma dependiente y no nos damos cuenta de que esa reforma ya la hemos hecho, y de que lo que tenemos por delante es una empresa nueva y un nuevo discurso sobre el futuro de la Universidad, que tenemos que articular desde una perspectiva progresista.

Seamos francos: el problema de la Universidad del futuro no es su democratización. En España tenemos un sistema de organización democrático y participativo hasta (o quizá más allá de) el máximo razonable. Siempre es posible mejorar el funcionamiento de las instituciones y perfeccionar todos los sistemas de participación. Pero si hubiera que señalar un problema en relación con la autonomía y la democracia interna en las Universidades, y fuéramos sinceros con nosotros mismos, quizá tendríamos que señalar que el problema está en lograr, no más democratización o más autonomía, sino más *efectividad y operatividad* en los procesos de toma de decisiones en el seno de la Universidad y más *responsabilidad* en el uso de la autonomía institucional.

Tampoco el problema de la inserción de nuestra Universidad en su medio social es especialmente significativo para el futuro. Desde luego, también aquí, se pueden mejorar los mecanismos de inserción de la universidad en su entorno y –viendo las cosas desde la otra cara del problema– mejorar la capacidad

de respuesta de la Universidad a las demandas sociales, tanto de los estudiantes, como del resto de la sociedad. Pero ese no es ya el problema fundamental, al menos en la medida en que lo era hace diez años. Basta echar un vistazo al desarrollo de las relaciones Universidad-Empresa, a la gestión de contratos de colaboración por parte de las Oficinas de Transferencia de los Resultados de la Investigación (OTRI) que funcionan en todas las Universidades, o al propio fenómeno de la masificación (es decir, de la llegada a la Universidad de masas de estudiantes) que es un reflejo de la apertura de la Universidad a amplias capas de la población. Lo que se necesitará en el futuro, en todo caso, es mejorar el sistema, logrando un *mejor ajuste* entre la oferta y la demanda de enseñanzas universitarias, o una *relación más ágil* entre los departamentos de investigación y las empresas, etc.

Por último, tampoco es válido ya el estereotipo de que nuestra Universidad no investiga o de que nuestros planes de estudio están anticuados. La investigación científica y tecnológica ha crecido espectacularmente en nuestro país, como es bien conocido; lo que ya lo es menos, es que la Universidad representa más del 65 por 100 del total de la producción científica española; y eso sería imposible si fuera verdad que la Universidad no investiga. Y en cuanto a los planes de estudio y las titulaciones universitarias, no hace falta recordar que la Universidad, en estos momentos, está experimentando una profunda transformación tanto en los contenidos como en la estructura de sus planes de estudio, que la sitúan, en buena medida, a la cabeza de las reformas curriculares que se están experimentando en toda Europa. El problema, en todo caso, no será iniciar la modernización de la Universidad, sino mantener en el futuro una *tensión permanente por la mejora de la calidad.*

En definitiva, y para concluir esta introducción, si no nos engañamos, debemos reconocer que los problemas centrales de nuestra Universidad *ya no están* en donde estaban hace diez años. Siempre será posible, y deseable, profundizar en la autonomía y la democracia dentro de la Universidad, mejorar la inserción de nuestra Universidad en la sociedad y siempre será posible, y necesario, continuar el proceso de modernización y de mejora de la investigación y la docencia. Pero estas ideas no son ya suficientes para detectar los nuevos retos de la Universidad del futuro, ni estos objetivos pueden ser ya los únicos de una política universitaria progresista. Como consecuencia de las propias reformas que hemos llevado a cabo, la Universidad nos plantea hoy nuevos retos y nuevas posibilidades de actuación que están exigiéndonos el esfuerzo de construir también nuevas ideas para afrontarlos.

LAS DIMENSIONES DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL

En efecto, el sistema universitario español ha experimentado cambios muy profundos en estos años. También ha cambiado el contexto social, económico e institucional en el que se desenvuelven las Universidades. Y tenemos que pensar en lo que significan estos cambios para extraer las consecuencias adecuadas de política universitaria.

Veamos, en primer lugar lo que significa el cambio, meramente cuantitativo, que ha experimentado nuestra Universidad. Hace diez años había 34 Universidades en España, en las que estaban matriculados setecientos mil estudiantes, ahora tenemos 50 Universidades y un millón y medio de estudiantes. Generalmente, cuando vemos estas cifras, sólo nos vienen a la cabeza ideas como masificación, proliferación de Universidades, exceso de demanda universitaria, etc., y no vemos en ellas más que síntomas de un problema. Pero tienen también otros significados sobre los que deberíamos meditar.

En primer lugar, estas cifras confirman que nuestro problema actual no es ya prioritariamente el de la *extensión de la Universidad.* Por sí solas están indicándonos que el sistema universitario, por su propia dimensión y extensión geográfica y sociológica, no puede ser ya, de hecho, un sistema elitista y cerrado a su medio. Desde luego, sigue siendo verdad que la estructura de clases de la población universitaria no se corresponde con la distribución de la población general: las clases medias y altas están subrerrepresentadas en la Universidad y las clases trabajadoras están sobrepresentadas. Pero con una población de un millón y medio de universitarios es poco verosímil seguir pensando que el acceso a la Universidad sigue siendo un discriminador de clase social altamente significativo; yo diría que no lo es, en todo caso, en mayor medida que pueda serlo el acceso de las familias a las vacaciones en la playa.

La misma reflexión se puede hacer a propósito de la dispersión geográfica de los centros universitarios. Desde luego, no existe una igualdad territorial de oportunidades de acceso a la Universidad. Pero el mapa de ofertas de estudios universitarios es hoy más denso que el de otros muchos servicios característicos de una sociedad avanzada y la presencia de los centros universitarios en su entorno tiene una incidencia mucho mayor que cuando las Universidades eran puntos aislados de la geografía nacional. En muchas provincias, actualmente, la Universidad es la institución que concentra más recursos financieros y materiales y las inversiones universitarias tienen una incidencia sobre el entorno urbano inmediato, equiparable al de todas las demás inversiones en edificios públicos.

Para percibir mejor las implicaciones que el crecimiento cuantitativo del sistema universitario tiene sobre el conjunto de la sociedad, es útil retrotraerse en el tiempo. Hace unos 60 años, por ejemplo, los historiadores nos dicen que el conjunto de la población escolarizada en enseñanza primaria equivalía, aproximadamente, al 40 por 100 de la población en edad escolar, mientras que el total de estudiantes universitarios no pasaba de unos treinta mil en toda España. Pues bien, el número de estudiantes universitarios que ahora tenemos equivale a más del 38 por 100 de la población en edad de escolarización universitaria. Es decir, que, sociológica o demográficamente hablando, el sistema universitario actual tiene casi las mismas dimensiones que el sistema de enseñanza primaria en tiempos de la República y sólo la parte más reducida de nuestra enseñanza universitaria actual, como pueden ser los estudios del tercer ciclo (con unos cincuenta mil estudiantes), es mayor que la totalidad del sistema universitario de entonces. A la luz de esta comparación ¿tiene algún senti-

do seguir pensando en la Universidad como una institución socialmente minoritaria? Creo que no, al menos no más que lo era la enseñanza primaria en la sociedad de nuestros abuelos.

Sin embargo, en el mundo universitario seguimos hablando de la Universidad como si todavía estuviéramos ante una institución cerrada, minoritaria y elitista. Es un espejismo del pasado, como deciamos hace un momento. La realidad de los hechos, vistos con objetividad y modestia, nos dice que estamos ante una *institución de masas,* que debe cumplir en nuestra sociedad una función de socialización equivalente a la que la escuela primaria cumplía en la sociedad de hace sesenta años. La diferencia está en que esa función de socialización hoy requiere transmitir una cultura superior a una parte de la población equivalente a la que hace sesenta años se requería que estuviera simplemente alfabetizada.

LOS RETOS DEL FUTURO

El gran reto de la Universidad de nuestros días es *cómo hacer compatible esta dimensión social de servicio público, abierto a toda la sociedad, con las exigencias de calidad e incluso de excelencia* que son propias de una institución dedicada al desarrollo y a la transmisión de la ciencia, la tecnología y la cultura superior.

Porque no nos engañemos; el que la Universidad se haya transformado en una institución de masas no es una anomalía de nuestro sistema universitario, ni un defecto que haya que corregir. En primer lugar, es el resultado de un objetivo conscientemente perseguido por los gobiernos progresistas, desde 1982, al menos. Y es un objetivo socialmente justo. Pero además, es una exigencia de la propia estructura de nuestra sociedad y de nuestro sistema productivo. De hecho, es un fenómeno común a todos los países desarrollados. Es posible que en el nuestro, haya circunstancias especiales que inciden en la agudización del proceso de masificación. Por ejemplo, el escaso desarrollo de una formación profesional superior no vinculada a la Universidad, el tradicional prestigio social atribuido a las profesiones universitarias, etc. Pero aunque éstos son factores a tener en cuenta para el futuro, no debemos, sin embargo, esperar que la potenciación de la enseñanza profesional o el cambio en la percepción social de las profesiones universitarias, vaya a hacer variar significativamente la demanda de estos estudios.

De hecho, si atendemos a los análisis que se están llevando a cabo en todos los países europeos, la conclusión que cabe extraer va más bien en la dirección contraria. La presión social sobre la Universidad seguirá aumentando debido a tres factores combinados: la *presión demográfica* (que en nuestro país seguirá creciendo durante diez o quince años más), el *aumento de la escolarización* en la enseñanza media (que también crecerá con la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años) y el incremento de la demanda de estudios universitarios en la *población adulta* (que en España todavía supone un porcentaje pequeño –menos de un 5 por 100– de los nuevos ingresos que se producen en la Universidad).

Yo creo que estas tendencias hay que valorarlas, en principio, positivamente. En primer lugar, son una consecuencia lógica del desarrollo económico. El sistema productivo de una sociedad avanzada requiere un abanico amplio y diversificado y un nivel elevado de cualificación para la mayoría de las profesiones; no sólo en el sector industrial o en los servicios públicos tradicionales, sino en la mayor parte de los nuevos servicios que conlleva una sociedad avanzada y en todos los niveles del sistema productivo. Pensemos, por ejemplo, en un servicio como la orientación escolar especializada (que requiere expertos psicólogos y psicopedagogos que hace unas décadas simplemente no existían), en los servicios de traducción e interpretación de idiomas, por no hablar de los servicios informáticos, las telecomunicaciones, el transporte, etc. Son actividades extendidas por todo el sistema productivo que requieren niveles de cualificación científica y tecnológica especializada y que nada tienen que ver con las viejas profesiones que constituían el esqueleto de las facultades universitarias tradicionales.

Por otra parte, las señales que nos llegan desde el mercado laboral apuntan también en la misma dirección. Incluso en países como el nuestro, con elevadas tasas de desempleo juvenil, es falso que estudiar en la Universidad sea estudiar para el paro. Sucede más bien al contrario: aunque hay titulaciones superiores que tienen poco valor para el empleo, en general, la población con cualificación universitaria es la que padece una menor tasa de desempleo y para algunas ésta es, prácticamente, nula.

En definitiva, pues, la tendencia de crecimiento del sistema universitario es en principio, positiva, tanto desde el punto de vista de las necesidades del sistema productivo, como desde la justicia social.

Sin embargo, los grandes problemas que en el futuro tendremos que abordar provienen de esta nueva dimensión social del sistema universitario. Las Universidades tradicionales no estaban pensadas para atender esta fuerte presión de la demanda social. Ni tampoco la conciencia universitaria tradicional encaja bien con la realidad actual de las Universidades. Algunos de los problemas y disfunciones que podemos observar en el propio proceso de reforma de la Universidad española son indicativos de este desajuste entre nuestra percepción de lo que debe ser la Universidad y las tendencias objetivas que se imponen en la realidad.

Pensemos, por ejemplo, en algunos fenómenos que se pueden observar en el proceso de reforma de los planes de estudio universitarios. El marco de la reforma, con su parafernalia de ciclos, créditos, materias troncales, asignaturas optativas, etc., está pensado para permitir que las Universidades diseñen su oferta de enseñanzas de manera flexible, optimizando sus recursos, facilitando la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes, adoptando, en definitiva, estrategias adaptativas que faciliten la adecuación de la oferta de titulaciones a los cambios continuos que se producen en la demanda. Esto significa que, en el esquema de la reforma, las enseñanzas universitarias no se vinculan a la vieja estructura de las facultades y escuelas, sino a la nueva estructura de la colaboración interdepartamental: el currículum de una carrera universitaria debería ser el resultado

de una combinación de recursos docentes de varios departamentos, condicionada por múltiples factores, desde las directrices propias del título, aprobadas por el Consejo de Universidades, hasta las iniciativas individuales de cada alumno al diseñar su propio currículum con amplio margen de opción. Pues bien, si repasamos muchas de las propuestas de planes de estudio que llegan al Consejo de Universidades y reconstruimos el proceso que la comunidad académica ha seguido para su elaboración, podemos detectar hasta qué punto las inercias tradicionales están condicionando todo el proceso; lo que más preocupa a muchos profesores no es qué departamentos deben colaborar en el diseño de una nueva titulación, sino en qué facultad debe estar ubicada; no qué recursos docentes de otros departamentos pueden ser aprovechados en común por los estudiantes de varias titulaciones, sino cuántas materias del propio departamento es posible introducir en el plan de estudios de tal o cual titulación.

No quiero decir, con esto, que la reforma de los planes de estudio no esté respondiendo a los objetivos que se proponía; solamente cito estos hechos, que seguramente forman parte de la experiencia cotidiana de todos los universitarios, como un ejemplo de ese choque entre las nuevas realidades y exigencias sociales y las viejas inercias de la estructura universitaria tradicional.

Hay otros muchos problemas, bien conocidos, que tienen la misma raíz. Por ejemplo, todos sabemos que nuestro sistema universitario necesita incrementar su oferta de titulaciones científicas y técnicas y de estudios de ciclo corto. Sin embargo, estamos encontrando serios problemas para garantizar recursos humanos suficientes para cubrir las necesidades de profesorado en estas áreas de mayor demanda. Y sobre todo, está resultando extraordinariamente costoso convencer a algunos colectivos académicos y profesionales, de que es absurdo inflar artificialmente con más asignaturas, más créditos y más años de estudio la mayoría de las carreras universitarias.

La propia problemática de la financiación universitaria tiene bastante que ver con el marco general que estamos utilizando para el análisis de los nuevos retos del sistema universitario. Una Universidad de masas, como la que actualmente tenemos, requiere un volumen de recursos económicos que no tiene comparación posible con el coste de una Universidad diseñada sólo para élites. Si además tenemos que atender a una mejora progresiva de la calidad de la enseñanza, se entenderá hasta qué punto se requiere incrementar el esfuerzo económico más allá incluso, de lo que correspondería simplemente a la mera extensión cuantitativa de la Universidad. De hecho, en los últimos diez años el gasto público en Universidades ha crecido más rápidamente (tres veces más, en (pesetas constantes) que la demanda de estudios universitarios (dos veces más en número de alumnos). Y sin embargo, la contribución del usuario directo de la Universidad a la financiación de sus estudios, no ha variado (en pesetas constantes) hasta 1992, lo que significa que su participación ha disminuido en términos reales. Esto no tendría mayores repercusiones en un sistema universitario minoritario, donde lo que los economistas llaman las externalidades del sistema (es decir, el beneficio que la sociedad, en su conjunto, obtiene de las Universidades) es comparativamente mucho mayor que la suma de los beneficios

individuales que obtienen cada uno de los estudiantes. Pero la situación cambia, radicalmente, cuando el sistema universitario adquiere las dimensiones que el nuestro tiene, porque significa que el esfuerzo que se pide al conjunto de la sociedad tiene ya una importancia considerable (0,8 por 100 del PIB, aproximadamente, en nuestro país) y sin embargo, la contribución de los beneficiarios del sistema es independiente de su nivel de renta familiar; pero sobre todo es alarmantemente independiente de su nivel de rendimiento académico. En mi opinión, esto es simplemente injusto, además de ineficiente. Pero no es fácil transmitir, a la opinión pública y a la comunidad universitaria las implicaciones que tiene la nueva dimensión del sistema universitario.

En definitiva, y para resumir, el reto más importante que tenemos en el futuro inmediato es conseguir que el sistema universitario sea capaz de responder a las exigencias de nuestra sociedad, que se traducen en una *demanda creciente de estudios universitarios, una continua adaptación de la Universidad a la diversificación y variación de la demanda de cualificaciones profesionales y el logro de unos niveles de calidad en la docencia y en la investigación cada vez más altos.* Todo ello, además, en un contexto de restricciones económicas que nos obligarán a optimizar la gestión de los recursos disponibles y a perseguir niveles de eficiencia y de racionalidad en el desarrollo del sistema universitario, muy superiores a los que hasta ahora estábamos acostumbrados.

OPCIONES PARA EL FUTURO

A partir de este análisis, es fácil ver qué modelo de Universidad cabe esperar para el futuro y, dentro de él, qué opciones de política universitaria pueden ser más coherentes con un proyecto progresista.

Para decirlo en pocas palabras, creo que la Universidad del futuro y la política universitaria se puede caracterizar por los siguientes rasgos:

Va a ser una *Universidad de masas.* Es decir, va a seguir creciendo, aunque no tan rápidamente como hasta ahora, la demanda social de estudios universitarios. Además va a cambiar de forma bastante profunda la estructura de la demanda: nuevos colectivos accederán a la Universidad y se demandarán nuevos servicios universitarios. Por ejemplo, seguirá creciendo la presencia de las mujeres en la Universidad, especialmente en las enseñanzas técnicas, donde todavía son minoritarias. Crecerá también la demanda de formación universitaria complementaria, por parte de la población adulta. Aumentará la población con doble titulación universitaria. Crecerá la demanda de estudios de postgrado. Aumentarán los estudios de tercer ciclo y se incrementará la presencia de estudiantes extranjeros. En relación con esto, el reto político más importante será conseguir que la Universidad de masas no se convierta en una Universidad masificada. Para ello se requerirá un aumento considerable de los *recursos económicos* y una mejor *planificación* y más estricta *coordinación* de las políticas de expansión del sistema.

Se va a incremantar la *exigencia de calidad* de las Universidades, tanto en la investigación como en la docencia. Pero sobre todo, cada vez va a tener mayor importancia la exigencia de calidad en los servicios universitarios que podríamos llamar complementarios, pero que serán cada vez más importantes: residencias, medios técnicos, infraestructura material, actividades culturales, etc. En relación con esto, una de las tareas más importantes a llevar a cabo en el futuro inmediato será impregnar a la Universidad de una cultura de calidad en la prestación de los servicios. Para ello, habrá que instrumentar mecanismos de *evaluación de la calidad institucional* y diseñar políticas que la incentiven, vinculando una buena parte de la financiación pública al logro de objetivos de aumento de la calidad.

Va a ser una *Universidad más flexible,* tanto en sus estructuras organizativas como en su oferta de enseñanzas y de servicios a la colectividad. La gestión política del sistema universitario debe facilitar e incentivar esta flexibilidad, reformando, si fuera preciso, aquellos aspectos de la *estructura institucional* de las Universidades que puedan resultar excesivamente rígidos e ineficientes para la toma de decisiones de los órganos de gobierno y *potenciando las iniciativas de las Universidades más innovadoras.*

El sistema universitario va a ser más *diversificado,* tanto territorialmente como en relación al perfil académico de cada Universidad. Desde el punto de vista territorial, ya es una realidad la diseminación de centros universitarios por toda la geografía, pero es un fenómeno que seguirá en aumento. Desde el punto de vista del perfil de cada Universidad (e incluso de cada centro universitario), aumentará también la diversidad. En primer lugar, la presencia de las Universidades privadas en el sistema tendrá un peso mayor que el que ahora tienen. En segundo término, seguirán desarrollándose sistemas de colaboración entre Universidades públicas y entidades privadas que tendrán distinta incidencia, según el entorno económico y social en que se ubique cada institución. En tercer lugar, ira produciéndose una cierta especialización de las Universidades en función de sus recursos y sus oportunidades, en los diferentes campos de la investigación y la docencia. Frente a estos fenómenos, la política universitaria debe velar esencialmente para que la diversificación del sistema redunde en provecho de la mayoría. Eso requerirá una política activa para *incentivar la movilidad* tanto de estudiantes como de profesores y una *planificación del desarrollo territorial* del sistema universitario, guiada por criterios de complementariedad y de optimización de recursos.

En general, el sistema universitario se va a ver sometido a mayores *presiones competitivas,* tanto a nivel regional y nacional como a nivel internacional. La política universitaria debe *alentar la competitividad* pero, al mismo tiempo, debe garantizar que el resultado de la competencia redunde en un aumento en la calidad general, evitando la posible degradación del sistema y el peso excesivo que sobre el mismo pueden llegar a tener las presiones puramente mercantiles.

Se va a agudizar la tensión entre la *enseñanza y la investigación* en el conjunto del sistema, que tendrá que atender a una creciente demanda de nuevas capaci-

taciones profesionales superiores y a una creciente exigencia de excelencia en el plano científico y cultural. En esta línea, será necesario que prestemos una atención creciente a la *calidad de la enseñanza,* a la formación de los profesores universitarios y a la evaluación de su actividad docente. Al mismo tiempo, deberíamos potenciar el desarrollo institucional de la investigación a través de una política coherente de creación de *institutos universitarios* y de optimización de los recursos de investigación, potenciando la colaboración de las Universidades con otras instituciones científicas, especialmente con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (el CSIC).

Va a crecer también, de forma muy significativa, el volumen de gasto del sistema universitario y, por consiguiente, la importancia de la Universidad en el conjunto de la economía del país. De ahí que uno de los retos más importantes del inmediato futuro del sistema universitario sea diseñar un *sistema coherente de financiación* que garantice, al mismo tiempo, el necesario aumento de recursos, la equitativa distribución del esfuerzo de financiación y la gestión eficiente de los recursos disponibles.

En resumen, nos enfrentamos a una Universidad nueva, con una dimensión social y económica mucho mayor de la que estamos acostumbrados a pensar y con unas demandas sociales sobre el sistema universitario mucho más exigentes, tanto en el plan cuantitativo como en el cualitativo. Pero ésa es la Universidad que una sociedad moderna requiere, y ése es el reto que los universitarios actuales tenemos que asumir. Para ello, necesitaremos apoyo social y recursos económicos. Pero, sobre todo, necesitamos nuevas ideas.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

ANTECEDENTES, ORIGEN Y CONSOLIDACIÓN HISTÓRICA DEL SINDICALISMO DE LA ENSEÑANZA EN CANARIAS (1905-1936)

MANUEL FERRAZ LORENZO (*)

> Que el hombre es sociable y precisa agruparse con sus compañeros de profesión, no lo dudan hoy ni los que por despecho deambulan como nómadas solitarios, víctimas de su miopía mental o de su daltonismo.
>
> *La Voz Obrera*, Las Palmas, 1932.

INTRODUCCIÓN

El movimiento sindicalista, que nace con la vocación de aunar esfuerzos para favorecer la defensa de intereses colectivos, ha tropezado a lo largo de su historia con innumerables obstáculos que han mermado su capacidad de acción, ante las injustas condiciones de vida de los trabajadores a los que representa y se debe. Resulta elocuente constatar cómo las distintas organizaciones han sufrido en cada momento histórico el rechazo, y hasta la persecución y depuración de sus dirigentes y afiliados, cuando sus reivindicaciones sobrepasaban los niveles de aceptación y transigencia de los poderes establecidos. De este modo, recurriendo a la propaganda fácil y manejable, las autoridades –sujetas, por supuesto, a sus convicciones ideológicas y al grado de vinculación con la clase obrera– solían exhibir como carta de presentación de su gestión, un talante abierto, justo y munificiente, para descalificar todo asociacionismo reivindicativo u opositor que pudiera tambalear los cimientos sobre los que se sustanciaba la «lógica» de su actuación social (siempre hegemónica).

Claro que, la historia del asociacionismo educativo (dentro y fuera del archipiélago), no ha sido siempre rupturista e intransigente, ni tan siquiera exigente e insistente. También ha atravesado etapas de contemporarización y arribismo dependiendo de las distintas situaciones económicas y sociales existentes, de las

(*) Universidad de La Laguna. Profesor de Historia de la Educación.

presiones caciquiles mantenidas a través de sus políticas pragmáticas absorbentes de la dispersión de intereses entre los miembros del colectivo, de los objetivos globales previstos, de las estrategias convenientemente adoptadas, y de la versatilidad programática consciente o inconscientemente asumida.

Pero antes de introducirnos en el tema de estudio, limitado al ámbito geográfico de las Islas Canarias, realicemos un somero recorrido por la génesis sindicalista peninsular, punto de referencia y de proyección incuestionable e insoslayable, para poder abordar con suficiente seriedad analítica y rigor metodológico, los precedentes que hicieron posible la mejora de las condiciones socio-laborales de los docentes insulares.

1. EL DESPERTAR DEL SINDICALISMO DE LA ENSEÑANZA EN EL ESTADO ESPAÑOL

Con el afianzamiento del sindicalismo europeo a finales del siglo XIX, y la legalización de todos los partidos políticos y de las organizaciones de trabajadores en España, tras la ley de Asociaciones de 1887, se inicia el camino para la defensa, organización e intervención sociales de la clase obrera del país (1). Un camino agreste y mal empedrado que sólo con el paso de los años y la mayor concienciación social se iría consolidando.

Al calor de estos círculos de protesta concitados por los sectores laborales más injustamente tratados, surgieron los primeros movimientos asociacionistas del Magisterio nacional que datan de comienzos del siglo XX, si bien a finales de la pasada centuria ya existían los primeros antecedentes de ámbito local o de partido judicial, como consecuencia de las marginales condiciones laborales y económicas de los docentes. Como ejemplo baste recordar que en torno a 1883 se constituyó en Madrid la «Asociación General del Profesorado Español de Primera Enseñanza» que presidió Ildefonso Fernández Sánchez, y que sirvió de caja de resonancia para el debate y la toma de decisiones de los problemas que por entonces afectaban a los maestros. Con el paso de los años y el empuje del movimiento obrero general que incidió favorablemente en una mayor concienciación social, se pondría en marcha la Asociación Nacional del Magisterio Primario el 26 de septiembre de 1901, dirigida a consolidar y a ampliar otras asociaciones provinciales de carácter mutualista, hasta el punto de integrar sus filas, en 1911, un total de 15.000 docentes (2).

---

(1) Para analizar al proceso de formación y consolidación del sindicalismo obrero en España consúltese, como obra más reciente, VV.AA., *Sindicalismo y movimientos sociales (siglos XIX y XX)*. Centro de Estudios Históricos de la UGT, 1994.

(2) Vid. A. TERRÓN, «El movimiento asociacionista del Magisterio Nacional. Orígenes y configuración histórica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, 6,* Salamanca, 1987, pp. 279-300.

En 1908, esta asociación junto con otras del Magisterio nacional se fusionarían para dar lugar en Madrid a la Federación Pedagógica, que comenzaba su andadura planteando entre otras cuestiones: la graduación de la enseñanza primaria, la construcción de locales escuelas, el aumento y mejora del material escolar, un sueldo mínimo de 1.000 pesetas para todo trabajador de la enseñanza; y también plantearon su desacuerdo con los ayuntamientos que subvencionaban los colegios privados, a la vez que reivindicaban más amplia inspección pedagógica y mejor reorganización de las escuelas Normales (3).

Sin embargo, el problema económico, que se había convertido en la piedra angular de las reivindicaciones del Magisterio y que permanecía inalterable ante la amalgama de categorías profesionales existentes, escindió a los distintos sindicatos confluyentes, dando lugar en 1912 a la Asociación General de Maestros –ligada a la Unión General de Trabajadores–, que defendía un programa educativo progresista, de naturaleza laica y racionalista. Aquellos acontecimientos servirían de punto de inflexión para plantearse nuevas acciones sindicales:

> A partir de 1919 hay una cierta reorientación de las estrategias seguidas por las asociaciones, en orden a mejorar su situación económica. Si hasta entonces la reforma del escalafón era el objetivo, la demanda que va a formularse a partir de entonces difiere. Cada vez con mayor insistencia comienza a solicitarse de la Administración «la equiparación de los sueldos del Magisterio a los de los demás funcionarios del Estado con las categorías que ellos tienen y en la misma proporcionalidad». Parecía que con ello se empezaba a ser consciente de que el marco del escalafón produciendo enfrentamientos y contradicciones entre los intereses de las distintas categorías salariales en él introducidas, debía ser superado (4).

Pero la situación socio-laboral poco o nada mejoró en el sentido previsto por los maestros, habida cuenta que el marco general de actuación de la política nacional siguió permanentemente en crisis, al mismo tiempo que empeoró la internacional tras el enfrentamiento bélico entre las grandes potencias. Estas circunstancias determinaron, en 1920, la adhesión de la AGM a la Federación Unitaria de Enseñanza de Francia (nacida en 1919), y en 1922 la pertenencia a la Internacional de la enseñanza, integrada por Francia, Italia, España, Luxemburgo, y, a partir del Congreso de Bruselas de 1924, Bélgica, Portugal, Bulgaria y la URSS. Poco después se transformaría en ITE (Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza) tal y como defendieron estatutariamente sus miembros. A finales de la década de 1920 se celebraron importantes Congresos en Viena, Leipzig, Amberes, etc., donde los representantes españoles tratarían con sus correligionarios europeos temas de máxima actualidad, como el papel de la religión en la escuela, la influencia del capitalismo en la enseñanza, el nacimiento del fascismo y su relación con la educación, etc., adquiriendo sus propuestas

(3) *Ibídem*, p. 285 y 286.
(4) *Ibídem*, p. 295.

un nuevo nivel de implicación social (5). A pesar de ello, la relativa libertad de movimientos concedida por el directorio primorriverista al PSOE y a la UGT, propició un repliegue reivindicativo en la AGM, que redundó en su falta de contundencia para aludir a los temas de envergadura con la vehemencia planteada en el exterior.

Fue a partir de 1930 cuando se nutrieron las filas de la ;sociación, al impulsar el movimiento sindical radical que favoreció en febrero de 1931 la aparición de *Trabajadores de la Enseñanza,* portavoz de los docentes más avanzados. Después de proclamada la República, la Asociación General de Maestros se transformó en Federación Nacional de los Trabajadores de la Enseñanza (FNTE), pasando a denominarse Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), en el Primer Congreso celebrado en la Casa del Pueblo de Madrid. Las manifestaciones enérgicas vertidas en contra del imperialismo, la religión y los métodos pedagógicos tradicionales, fueron casi diarias, abogando por la defensa de la lucha de clases, por la unidad proletaria, y por un mejor reparto de la riqueza. El sindicato, por tanto, cooperó con aque llos gobiernos más aperturistas con que contó la democracia liberal de los años treinta, hasta el punto de facilitar el trabajo de ministros como Marcelino Domingo o Fernando de los Ríos. El fracaso de las izquierdas en las elecciones de 1933 y el ascenso del fascismo motivaron el surgimiento del Frente Único del Magisterio que agrupó a la mayoría de los maestros nacionales (más de 40.000 en 1933 y más de 50.000 en 1934); esta plataforma en favor de la convergencia de intereses estuvo integrada por la Asociación Nacional de Maestros con cerca de 20.000 afiliados, por la Confederación Nacional de Maestros con 7.000 (ambas entidades de carácter profesional) y por la FETE con 4.500 (con innegable definición «de clase» (6).

Sin embargo, estas ilusiones de transformación social duraron poco puesto que, a partir de 1936, los dirigentes sindicales más señalados de las zonas sometidas fueron rápidamente depurados (en cualquiera de las versiones al uso, utilizando, según los casos, la escala comprendida entre lo sutil y lo sangriento). En territorio republicano, y dado que lo urgente prevaleció sobre lo importante, los sindicatos –y de una manera especial la FETE– adoptaron una postura manifiestamente antifascista, hasta que cayeron bajo el dominio de los sublevados. De este modo se levantó, sin oposición y a machamartillo (7), el «sindicalismo» verti-

---

(5) PESTANA, F., «El despertar del Magisterio», *Obreros de la Cultura, 22,* Tenerife, 15 de mayo de 1934, p. 2.

(6) «Cuadernos de Alternativa», *FETE, la UGT y la Enseñanza,* Madrid, 1976, p. 19.

(7) Cfr. A. MAYORDOMO y J. M. FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936-1945,* Universitat de Valencia, 1993, p. 20 y ss. También C. REVUELTA GUERRERO y L. ESPINILLA HERRARTE, «Educación popular y aspectos diversos de la acción de la FETE ante la Guerra Civil», *VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación,* Tenerife, diciembre de 1994, p. 7.

cal, corporativo y laudatorio, que daba al traste con las prácticas reivindicativas progresistas y de clase, de las etapas históricas anteriores.

2. ANTECEDENTES ASOCIATIVOS EN LA PROVINCIA DE CANARIAS

La referencia más antigua que poseemos en el Archipiélago Canario de una organización que velara por los intereses de los docentes se remonta, como en el resto del Estado, a finales del siglo XIX (concretamente a 1883), momento en el que Ildefonso Fernández Sánchez, que ocupaba el cargo de Presidente de la Asociación General del Profesorado Español de Primera Enseñanza, nombró Presidente interino en la provincia de Canarias al maestro Esteban Hernández Baños. En cumplimiento de las instrucciones recibidas, éste convocó una reunión el 15 de julio de dicho año en la que se adhirieron 197 maestros que le ratificaron en el cargo de Presidente. Dos meses después se celebró una nueva asamblea a la que hicieron acto de presencia maestros tan populares como Juan de la Puerta Canseco, Francisco Salcedo, Francisco Cabrera, Victoriano Rancel, Rodrigo de la Puerta y otros; sin embargo, la despreocupación y negligencia colectiva frustraron el proyecto de cara al futuro (8).

Un nuevo intento se ponía en marcha en 1903 con la «Asociación del Magisterio Palmense», que agrupaba a la inmensa mayoría de maestros del partido judicial de La Palma; también, al igual que ésta, aparecieron algunos focos asociativos en la ciudad de Las Palmas. Sin embargo, estrictamente hablando, el primer colectivo reivindicativo, amplio y organizado, no aparece en Canarias hasta 1905. En efecto, el día de Reyes se reunieron 115 maestros en la Escuela Superior de Niños de Santa Cruz de Tenerife, para constituir la Asociación Provincial del Magisterio Primario; en el transcurso de la primera asamblea se tomó la decisión de crear las asociaciones insulares, para poder elegir de cada una de ellas los representantes que formarían la Junta directiva de la Asociación Provincial. En enero se constituyeron las de Gran Canaria, Tenerife, La Palma y La Gomera, y algunos meses después las restantes, hasta que por fin el día 1 de abril se organizó formalmente la «Asociación del Magisterio Primario de la Provincia». El reglamento inicial fue obra del maestro José Hernández Sayer, y en él se establecía –como en las demás sociedades de socorros mutuos de comienzos del siglo– un seguro de vida para los maestros que voluntariamente quisieran suscribirse, abonando la cuota de cinco pesetas (9).

Entre las asociaciones insulares, una de las primeras medidas que tomó la de Gran Canaria consistió en hacer pública sus críticas al gobernador civil, al no responder éste a las instancias y comunicaciones cursadas por los maestros, en

---

(8) E. HERNÁNDEZ BAÑOS, «Siempre en la brecha», *Escuela Canaria, 105,* 20 de noviembre de 1910.

(9) *El Magisterio Canario,* periódico de Instrucción Pública, Santa Cruz de Tenerife, 10 y 20 de enero, y 1 de marzo de 1905 (núms. 75, 76 y 80).

las que se le solicitaba el pago de los atrasos por la gratificación de residencia que adeudaba la Diputación Provincial a los docentes canarios (10). En Tenerife, además de la celebración de la fiesta infantil de mayo para conmemorar el tercer centenario de la publicación de *El Quijote,* el colectivo también tomó rápidamente partido por los intereses económicos de sus asociados. Como primera medida, envió un comunicado al Ministro de Instrucción Pública en el que solicitaba un pronunciamiento «claro y categórico» (sic) respecto del RD de 13 de noviembre de 1903, por el que se había establecido que las oposiciones para cubrir las plazas de las escuelas primarias se verificasen en la provincia, por los elevados costos que representaba para los maestros desplazarse hasta el territorio peninsular. Al igual que en Gran Canaria, se planteaba como reivindicación más importante y justa (dado que de su solución dependían los agravios comparativos existentes con el resto de funcionarios de la Administración Pública), el cobro de la gratificación por residencia que, con el paso de los años y la nula predisposición de las autoridades ministeriales para resolverlo, se convirtió en la reclamación por excelencia de los docentes de las islas (11).

Como se desprende de lo expuesto, la función de la Asociación consistió en convocar asambleas, más de carácter técnico-formal (por denominarlas de alguna manera) que reivindicativo-sindical, tal y como determinaban los avatares del poder político a principios de siglo; recordemos que el cargo de Presidente de la Asociación Nacional –de la que dependía la Provincial– fue ocupado durante varios años consecutivos por el acaudalado Conde de Romanones, ex-ministro de Instrucción Pública por el Partido Liberal y, a la sazón, jefe del Gobierno, que neutralizó cualquier acción que sobrepasara los límites legales vigentes. La desorganización asociativa en la isla capitalina, producto de éste y de otros factores, motivó la publicación de varios artículos periodísticos referentes a la unificación de esfuerzos para defender los «intereses morales y materiales» (sic) de los maestros:

> El Magisterio Primario tiene que luchar y combatir con los poderes para que pueda llegar a alcanzar la enseñanza el grado de adelanto que demanda nuestra época, y el maestro las consideraciones y prestigio que se le deben y tienen en todo pueblo culto, y con los mercaderes de la enseñanza, con aquellos que explotan la timidez del maestro, arrojarlos de su lado por ser indignos.
>
> Vergonzoso es, para el Magisterio público tinerfeño, que en todas las provincias se hallen asociados, hasta en las islas hermanas, y aquí permanezcamos impasibles, sin dar muestras de que pensamos en nuestra regeneración y en el progreso de la enseñanza, que es la cultura y adelanto de nuestra pequeña patria (12).

---

(10) *Ibídem,* 20 de enero de 1905, núm. 76.

(11) *Ibídem.* 21 de agosto de 1905, núm. 97.

(12) «Unión, es fuerza», *El Defensor del Magisterio, 19,* Revista Pedagógica de la provincia de Canarias, La Laguna, 22 de diciembre de 1908.

En este lapso de tiempo, y con objetivos paralelos a los enumerados para el caso de la organización provincial, surgió la «Asociación de Maestros de Primera Enseñanza de Tenerife Nivaria» que, en sus tres o cuatro años de vigencia (1909-¿1912?), tampoco consiguió aglutinar los intereses ni los deseos de los maestros tinerfeños, a pesar de los actos y de las conferencias que desde los primeros momentos puso en marcha (13).

Como complemento de lo descrito, y con la finalidad específica de difundir la problemática del profesorado, recabando mayores apoyos y afiliaciones, comenzaría a editarse en junio de 1910 la Revista de instrucción pública y órgano de la Asociación Provincial del Magisterio de Primera Enseñanza, *Escuela Canaria* (14). Con iguales objetivos se publicaría el 7 de mayo de 1914 el periódico *Eco del Magisterio Canario,* si bien fue a partir de agosto (coincidiendo aproximadamente con el vacío social causado por *Escuela Canaria*) cuando se dio en llamar periódico de instrucción pública y «órgano de la Asociación Provincial del Magisterio de Primera Enseñanza» (15). El desiderátum de los maestros, expresado en ambos medios de difusión, se centró, como venía siendo habitual, en la consecución de mejoras salariales, explicitadas, una vez más, en la gratificación de residencia, por ser el único colectivo de trabajadores de la Administración que no la percibía. Éste fue el *leit motiv* de los maestros durante la segunda década del presente siglo, sin menoscabo de la conquista laboral parcial con la que se vieron reconocidos tras la Orden de 3 de enero de 1910 que recogía sus reclamaciones, pero que no se hizo efectiva por la imposibilidad de alterar los presupuestos ya aprobados.

Aparte de este tema, sólo hemos encontrado una referencia en la que la Asociación discute problemas netamente socio-laborales, y fue con ocasión del proyecto de fusión de las tres sociedades de maestros estatales: Asociación Nacional (a la cual pertenecía la de Tenerife), Asociación Española de Pedagogía y Liga Nacional de Maestros Rurales. Esta iniciativa, que partía de la Asociación Provincial de Zamora, tuvo bastante eco en Canarias, coincidiendo la opinión de los docentes isleños con la manifestada por las asociaciones de Castellón, Santan-

---

Algunos números después, este mismo semanario ya ofrecía una nueva versión del tema, al comprobar que comenzaba otra fase en la recomposición de la asociación insular: «Parece ser un hecho consumado que la "Asociación del Magisterio de Tenerife" va a reorganizarse en época no muy lejana (...). Compañeros: la unión es la fuerza, es la reconquista de nuestros sacrosantos derechos, desunidos marcharemos con pasos kilométricos al suicidio». *Ibídem,* 7 de enero de 1909, núm. 21.

(13) *Ibídem,* 22 de junio de 1909, núm. 43.

(14) Aunque con anterioridad al número 89 se había denominado *El Defensor del Magisterio,* la revista tuvo dos épocas: una, desde 1910 hasta 1913, y otra, desde 1916 en adelante, aunque ignoramos el año de su cese definitivo. Siempre se editó en Santa Cruz de Tenerife los días 10, 20 y 30 de cada mes.

(15) Se editó en La Laguna y el último número del que tenemos referencia data de 1940. Su versatilidad para adaptarse a los distintos regímenes políticos queda, pues, demostrada.

der y Logroño, que veían en dicha propuesta muestras de oportunismo e «intención de dividir al profesorado» por parte de las dos sociedades escindidas de la Nacional, sin motivos que lo justificaran (16).

Sin embargo, en el orden de prelación que habían establecido los componentes del Magisterio canario, el énfasis seguía estando en la injusta descompensación económica que sufrían respecto del resto de funcionarios. Este problema quedaría parcialmente resuelto a finales de 1914, como exponía la prensa educativa de la provincia:

> El momento es solemne para el Magisterio de Canarias. Hemos triunfado al fin, queridos amigos. Y con nosotros ha triunfado la moral y la justicia, porque bien sabéis que era inmoral, que era injusto, que era insoportable lo que con nosotros, la clase humilde, resignada y digna del Magisterio canario se venía cometiendo (...).
>
> Nuestro triunfo no está manchado con un solo átomo de rebeldía. Esto demostrará la prudencia, subordinación y respetuosidad de que es capaz el maestro de escuela (17).

Con la misma «prudencia, subordinación y respetuosidad» anunciada en su órgano de expresión, daban las gracias a las autoridades provinciales, diputados y senadores, por considerar que habían sido éstos los protagonistas en la consecución de la gratificación, obviando la presión ejercida unánimemente por el propio colectivo docente. Ello corrobora nuestro hilo conductor, expuesto hasta el momento, consistente en que la Asociación se regía más por pautas de entendimiento y consenso entre sus dirigentes y los responsables políticos, que por exigencias y radicalizaciones en el seno de las bases.

Para clarificar los objetivos del asociacionismo, en 1914 se editó el Reglamento de la denominada «Asociación Provincial del Magisterio Nacional de Canarias», cuyas bases venían reseñadas en su artículo primero, que pasamos a enumerar: *a)* Defender los intereses generales del Magisterio insular, *b)* fomentar la educación popular en las Islas, *c)* unir y solidarizar a todos los maestros, *d)* trabajar constantemente por el prestigio del Magisterio, apoyando sus derechos siempre que por alguien fuesen lesionados, *e)* recabar para los docentes todas las mejoras que se crean justas y necesarias, *f)* procurar que todos los maestros cumplan con escrupulosidad sus deberes profesionales, «en cuyo exacto cumplimiento se fundará también esta Asociación para hacer suya la causa de todo socio vejado en sus derechos como maestro nacional y funciona-

---

(16) «La fusión de Asociaciones. Juicios de la Prensa», *Escuela Canaria, 141,* Santa Cruz de Tenerife, 20 de noviembre de 1911, pp. 1 y 2. Por estos años existían en Canarias las siguientes asociaciones insulares: Tenerife, Las Palmas, La Palma, Gomera-Hierro y Fuerteventura-Lanzarote.

(17) *Eco del Magisterio de Canarias, 32,* La Laguna, 30 de diciembre de 1914.

rio público» (18). En el articulado se contemplaba también la impartición de conferencias pedagógicas y científicas, concursos, certámenes y todos aquellos actos que se creyeran convenientes destinar al fomento de la cultural general. Además, la Asociación intentaria implantar en las Islas, colonias, cantinas, excursiones, bibliotecas, museos y mutualidades escolares, solicitando para ello el auxilio del Estado, Ayuntamientos, Cabildos y Corporaciones oficiales y particulares. Esta organización, adherida a la Nacional del Magisterio Español, estaba compuesta por las Asociaciones de Maestros de Gran Canaria, La Palma, La Gomera, La Laguna, Santa Cruz de Tenerife «y todas las demás que en lo sucesivo se constituyan en este archipiélago» (19).

A pesar de esta declaración de principios que denota un evidente proceso de definición, de búsqueda de cierta identidad y, sobre todo, de acomodo social e institucional, el problema de la gratificación económica seguiría siendo el asunto más destacado por cuanto no se había fijado una cantidad determinada destinada a su bonificación. Para demostrar las condiciones marginales en que realizaban su trabajo, los maestros llegaron a declarar que el analfabetismo existente en las islas era debido a las numerosas plazas que quedaban por cubrir: «cerca de un 50 por 100 de ellas están vacantes porque con el sueldo asignado a las mismas no es posible la vida» (20). Incluso la prensa peninsular, solidarizándose con los maestros del archipiélago, llegó a hacer pública esta reclamación:

> Nos suplican algunos maestros de las Islas Canarias, llamemos la atención del señor Conde de Esteban Collantes, sobre la gratificación de residencia de los maestros canarios. Concedida la gratificación es menester fijar su cuantía que no debe ser menor del 40 por 100. Esperamos que el señor Ministro no dejará dormir este asunto indefinidamente» (21).

Algunos meses después, concretamente en la RO de 17 de septiembre de 1915, se concedían 500 pesetas anuales de compensación con efectos retroactivos desde el 1 de enero. No obstante, poco duraría la euforia de los maestros, al comprobar que el agravio comparativo seguía aumentando con respecto a otros trabajadores dependientes de la Administración. Para paliar este nuevo desfase, un grupo de docentes palmeros encabezaron la que se dio en denominar «Comisión pro-residencia», ampliamente respaldada por el resto de las organizaciones insulares, en la que se solicitaba la compensación efectiva del 50 por 100. Esta medida, unida a algunas desavenencias corporativas, propició la creción en marzo de 1921 de la «Asociación de Funcionarios de la Enseñanza

---

(18) *Reglamento de la Asociación Provincial del Magisterio Nacional de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, 9 de octubre de 1914, pp. 5 y 6.

(19) *Ibídem*, p. 6.

(20) «Manifiesto de la Asociación Provincial del Magisterio Nacional», *Eco del Magisterio Canario, 24*, 30 de octubre de 1914.

(21) *El Magisterio Español*, 25 de febrero de 1915. Información extraída del *Eco del Magisterio Canario, 42*, 15 de marzo de 1915.

de Tenerife», presidida por el profesor Adolfo Cabera Pinto, que cubría su gremialismo sectorial bajo el palio de la difusión y engrandecimiento de la cultura en Canarias, realizando un llamamiento a los docentes de otras islas para fundar asociaciones análogas (22). Como vemos, por primera vez se hacia palpable la escisión sufrida entre los docentes funcionarios e interinos, a la hora de exponer sus problemas a las instancias mediadoras superiores. Con esta medida se debilitó más la unanimidad de criterios colectivos existentes que la presión social ejercida hasta entonces, que, dicho sea de paso, nunca se caracterizó por su constancia y vehemencia.

Al igual que había sucedido en etapas anteriores, también la prensa madrileña respaldaba esta vez a los docentes de la «apartada provincia» –que ocupaba el primer lugar en el índice de analfabetismo de toda España–, al considerar justos sus requerimientos. Con el siguiente testimonio manifestaba el diario *El Sol* su apoyo:

> Los maestros nacionales que sirven en Canarias han pedido al Gobierno les conceda gratificación de residencia, equiparándolos a todos los demás funcionarios del Estado que prestan sus servicios en dicha apartada provincia.
>
> Nada más justo que lo que piden, y no hay motivo alguno para que se les prive de tal beneficio, al que por dignidad de clase tienen legítimo derecho (23).

Después de varios años de intentos infructuosos, por RO de 14 de mayo de 1921, se disponía la equiparación del 50 por 100 de residencia para todos los maestros nacionales, que ejercían su docencia en las Islas Canarias y en las posesiones españolas del norte de África; eso sí, «desde el momento en que se disponga del crédito suficiente para ello». Pero al parecer, ni hubo momento ni crédito, pues la dictadura primorriverista, enfrascada en la campaña de Marruecos, y al contrario de lo que disponía el reglamento dictado al efecto, fijó una escala retributiva aún más injusta que la de los años anteriores para los trabajadores de la Administración residentes en las islas.

El incumplimiento gubernamental, unido al nombramiento como Director General de Primera Enseñanza del representante del Partido Conservador por La Palma, Pedro Poggio Álvarez, sirvieron de detonantes en la creación de una nueva organización, entrados los años veinte, ubicada en la zona occidental de esta isla. Sin embargo, aquella estratagema de un grupo de maestros liderados por Manuel F. Sosa Taño –destinada a recabar las partidas presupuestarias necesarias para hacer efectivo el pago de residencia–, pronto fue contestada por el resto de docentes de la isla y del archipiélago, que vieron en dicho compromiso una maniobra partidista destinada a manipular el sentir de los maestros de la

---

(22) *Eco del Magisterio Canario, 329 y 330,* 15 y 22 de marzo de 1921.

(23) *El Sol,* 13 de abril de 1921. Cita contenida en el *Eco del Magisterio Canario, 335,* 30 de abril de 1921.

provincia, al tratar de vincularlos a la formación conservadora. Destaquemos el análisis efectuado por la prensa tinerfeña:

> Los maestros de La Palma, como todos los maestros del grupo occidental de Canarias, saben que don Manuel Fermín Sosa Taño es un correligionario apasionadísimo de Poggio y Sotomayor, y que con las asociaciones del Magisterio de aquella isla y con nuestro periódico, trató de hacer política muy mal entendida, pues debería haber tomado dos caminos; o profesional sincero o político de cara.
>
> No vayan a creer por esto los compañeros, que el señor Sotomayor ha trabajado ahora por la unificación, este senador no ha trabajado nunca por el Magisterio, quiere hacer ver a última hora que ha emprendido trabajos para granjearse las simpatías de los maestros nacionales; aunque quieran levantarlo en esa campaña hasta llegar a una estatua.
>
> Protestamos, como defensores de los intereses del Magisterio, que dos o tres maestros políticos quieran levantar estatuas a ningún representante del grupo occidental de Canarias (24).

Aunque la historia del asociacionismo educativo canario siempre estuvo sujeta a las opciones partidistas locales, sucursales respecto de las que detentaban el poder económico, político y social en Madrid, los meses anteriores y los años posteriores al establecimiento del directorio militar primorriverista, parecieron favorecer el reagrupamiento de individuos intelectualmente obedientes, destinados a suplantar el peso específico de las colectividades (también dóciles, pero más plurales) que orgánicamente debilitaron sus reivindicaciones. Este proceder, orientado más al proselitismo político que a la resolución de los problemas pedagógicos o socio-educativos, derivaría en una evidente división del Magisterio que determinó, a su vez, una nula predisposición a la protesta.

Sólo con la dimisión de Primo de Rivera y el inicio de la etapa de transición se activaría la capacidad de organización, mentalización y vindicación de los docentes, que reorientaron sus esfuerzos hacia la búsqueda de soluciones, económicas, a los problemas transitoriamente aparcados por el dictador. Una vez más, fueron los maestros de La Palma los que se adelantaron a sus compañeros de la provincia, comenzando su actividad con el envío de un comunicado al Ministro de Instrucción Pública, en el que expresaban su malestar por el incumplimiento de la RO de 14 de mayo de 1921, en la que se había reconocido el incremento del 50 por 100 en sus sueldos:

> Ahora bien, si las necesidades y estado de la Hacienda Pública Nacional lo demandara, limitamos nuestra aspiración «como caso general para todos los funcionarios de estas islas» a una escala gradual que comenzara en el 50 por

(24) *Eco del Magisterio Canario, 425,* 7 de febrero de 1923.

100 para los sueldos de seis mil pesetas o inferiores, y disminuyera hasta el 20 por 100 en los de doce mil o más pesetas (25).

Con ciertas concesiones en la propuesta, pero involucrando a todos los funcionarios que realizaban sus servicios en Canarias, incluidos los militares –lo que evidenciaba una nueva estrategia de actuación– los maestros tomaban una postura más firme en la consecución de la deuda histórica que había contraído con ellos la Administración nacional. Además, comenzaban las primeras disensiones del colectivo motivadas por las diferencias tan abismales existentes entre las distintas categorías docentes, llegando a plantearse, como no había sucedido con anterioridad, su separación de la Asociación Nacional, por marginar a los profesionales más jóvenes (26). Este progresivo malestar testimoniaba el estado de absoluta postración y abandono en que se habían mantenido las organizaciones durante los últimos años: por si fuera poco, algunos maestros ya realizaban otras reivindicaciones que nada tenían que ver con el problema económico, permanentemente en boga desde los inicios del asociacionismo.

> Tenemos varias asociaciones muertas, sin vitalidad para nada; vinculadas por un ideal de despreocupación absoluta; las cuales celebran una Junta General al año, donde concurren media docena de asociados. Indicación plena de que nosotros no sentimos afecto por ellas, siendo la causa nuestra apatía y el no estar formado el espíritu societario. ¿Es así como podemos trabajar unidos para que desaparezca la desigualdad en la residencia, el tener conversas pedagógicas, cursos de perfeccionamiento, viajes de estudio, modificación en ciertos puntos de nuestra legislación para Canarias, por la distancia que nos separa de la península, etc.? No. Con ese indeferentismo continuaremos sufriendo las consecuencias propias y perjudiciales en grado sumo.
>
> Dejemos a un lado apasionamientos, envidias, egoísmos y vayamos en pos de un ideal único: unirnos fuertemente, constituyendo una Asociación del Magisterio del grupo occidental de Canarias, con ramificaciones en todos los partidos, que sean ejecutoras de los acuerdos que tome la Central (27).

Pese a la crisis cada vez más aguda por la que pasaba el Magisterio canario a comienzos de los años treinta, y a la toma de conciencia de nuevos maestros, dirigida a incrementar los esfuerzos que recondujeran la situación, hubo que espe-

---

(25) «Un manifiesto de los maestros de La Palma», Santa Cruz de La Palma, 14 de marzo de 1930.

(26) *Eco del Magisterio Canario,* 22 de diciembre de 1929, núm. 744 y 22 de enero de 1930, núm. 748.

(27) «Espíritu societario», Editorial. *Ibídem,* 30 de agosto de 1930, núm. 596: este artículo tendría su continuación en el siguiente número del semanario citado.

En la misma línea de lo expuesto, verían la luz otros trabajos en los que se incidía en la necesidad de crear una fuerte asociación capaz de afrontar los problemas, cada vez más numerosos, que quedaban por resolver, vid. XUACA, «Hace falta en esta provincia una fuerte asociación», *Ibídem,* 15 de marzo de 1931, núm. 918.

rar hasta la proclamación de la II República para que el cuerpo docente ampliara el abanico de sus reivindicaciones a través de nuevas señas de identidad, que derivarían en una fase de radicalización en su proceder.

3. DEL ASOCIACIONISMO EDUCATIVO AL SINDICALISMO DE LA ENSEÑANZA

Nada más establecerse el nuevo régimen político –ampliamente apoyado por los maestros, que con premura hicieron llegar sus felicitaciones al Ministro de Instrucción Pública y al Director General de Enseñanza Primaria–, dos nombres resaltaron en los medios de difusión impresos para secundar la sindicación del colectivo en las asociaciones existentes. Tanto Pedro García Sánchez desde Tenerife, como Luis Laine desde Las Palmas, realizaron una amplia y persistente campaña social en las columnas de *El Socialista* y *Eco del Magisterio Canario*. Las pretensiones de éstos y otros docentes inmersos en las mismas ideas, consistían en formar un grupo que, al mismo tiempo que reforzara las ilusiones reformistas del gobierno provisional, fuera capaz de conferir directrices de actuación práctica dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza y el nivel de vida de los maestros. Para conseguir estos fines, se propuso el ingreso de la Asociación General de Maestros Nacionales en la Unión General de Trabajadores y, por ende, también el de las Asociaciones Provinciales de Maestros Nacionales de Tenerife y de Las Palmas. Veamos el llamamiento realizado en el caso de la primera:

> La Asocición Provincial de Maestros Nacionales de Tenerife –única que ostenta la representación oficial del Cuerpo, legalmente constituida y adherida a la Nacional, cuyo Presidente el señor Delgado Marrero acaba de representarnos dignamente en el Congreso de la Granja y a cuyas eficaces gestiones se debe la solución a nuestro favor del pleito económico en la consecución del 50 por 100 de residencia–, debe corresponder a los beneficios que nos otorga un gobierno republicano socialista, pues si bajo el punto de vista profesional marcháramos identificados con la Asociación Nacional, ideológicamente debemos nutrir las filas de la Unión General de Trabajadores, base poderosísima del PSOE (28).

No tardaría en hacerse realidad esta iniciativa pues en la Junta General, celebrada el 25 de febrero de 1932, se nombró una nueva directiva presidida por segunda vez por Pedro G. Sánchez, en la que, por unanimidad de los asistentes y los votos en representación de la mayoría, se decidió el ingreso en la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, afecta a la Unión General de Trabajadores (29). Así fue como comenzaron las gestiones pergeñadas para que el sector más

---

(28) P. GARCÍA SÁNCHEZ, «Los Maestros Nacionales y la Unión General de Trabajadores», *Ibídem*, 30 de agosto de 1931, núm. 939.

(29) A. GARCÍA SÁNCHEZ, «A los compañeros asociados a la Provincial del Magisterio de Tenerife, La Palma, Gomera y Hierro», *Ibídem*, 7 de marzo de 1932, núm. 964, p. 3.

numeroso del Magisterio canario se adhiriera a la opción sindical con mayor vinculación al gobierno progresista y a las pautas educativas emanadas de él, tratando de dar soluciones a los viejos (y sin embargo actuales) problemas planteados, desarrollados y agravados, con anterioridad al advenimiento republicano. De hecho, en la asamblea convocada y organizada por los Trabajadores de la Enseñanza de Tenerife en marzo de 1933, éstos ya se planteaban la creación de «Brigadas Sanitarias de Educación» en Canarias, y la necesidad de que el maestro saliera a la calle para enseñar a cuantos individuos quisieran tomar conciencia de la situación social por que atravesaba el país. Del mismo modo, se presentó y valoró la posibilidad de crear una especie de Unión General del Magisterio Tinerfeño, destinada a aunar esfuerzos colectivos para desarrollar la gran obra social a que estaban llamados los docentes (30).

3.1. *Actividad organizativa en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*

Sentida la necesidad de pertenecer, por tanto, a la organización estatal desde una plataforma provincial, en julio de 1933 quedaba constituida la Federación Tinerfeña de Trabajadores de la Enseñanza (FTTE), después de diez meses de trámites para su formación (31). Asimismo, comenzaba su andadura el que iba a constituirse en órgano de expresión de dicho colectivo: *Obreros de la Cultura,* que iniciaba su publicación el 1 de julio de aquel año y la concluía el 15 de octubre de 1934 –debido a la fuerte censura practicada por el gobierno radical cedista–, volviendo de nuevo a la calle a partir de 1935 con la denominación de *Trabajadores de la Enseñanza.* La comisión ejecutiva de la Federación estaba formada por Roque Quirós Cova como Presidente; Edmundo García Perdomo, Secretario General; Francisco Herrera, Vice-secretario; Plácido Sánchez, Secretario de Organización; etc. (32).

Con distintos problemas, que la enfrentaron a otras organizaciones del Magisterio (Asociación Universitaria de Maestros de La Laguna, Asociación Federativa de Santa Cruz, y Frente Único –surgido en 1932–), la FTTE afrontó los problemas más acuciantes padecidos por los docentes de las cuatro islas occidentales. A partir del Congreso Extraordinario celebrado en abril de 1934, se planteó la constitución de un auténtico Frente Único con las demás asociaciones provinciales para mejor salvaguardar sus intereses, gravemente lesionados por los distintos gobiernos que tuvieron en sus manos la gestión político-educativa durante el Bienio Negro (1933-1935). La única satisfacción sentida por los maestros en el

---

(30) Véanse las 35 conclusiones y las 10 bases que se redactaron en la última sesión de la asamblea organizada por los Trabajadores de la Enseñanza de Tenerife, *Ibídem,* 22 y 30 de marzo de 1933, núms. 1.014 y 1.015.

(31) Desde mediados de 1932 la Asociación Provincial del Magisterio de Tenerife tenía anexa su sección de Trabajadores de la Enseñanza, cuyos afiliados abonaban una cuota mensual de 1,25 pesetas.

(32) *Obreros de la Cultura,* Tenerife, 15 de julio de 1933, núm. 2, pp. 7 y 8.

transcurso de este tiempo fue el cumplimiento de la gratificación por residencia, al haber sido incluida en el presupuesto de Instrucción Pública, el 30 por 100 de la misma, para todos los funcionarios que ejercían en Canarias; tal como recogía el mandato ministerial, el 8 de agosto de 1934 se recibieron las órdenes oportunas para que la sección administrativa de Primera Enseñanza de Santa Cruz de Tenerife, confeccionara las nóminas con el incremento aprobado y con efectos retroactivos desde el 1 de julio (33).

Aparte de este hecho, el tema de mayor notoriedad abordado por la FTTE en consonancia con la postura defendida por la FETE estatal, fue el de la creación del Frente Único, como ya hemos apuntado. En esta línea de actuación, la Federación Española envió un comunicado a la Junta Directiva de la Asociación Nacional del Magisterio Primario, para acometer los problemas, cada vez más acuciantes, que padecía el sector, trabajando en un solo frente. Nuevos factores como el de la segregación de plazas, la escasa retribución a los maestros de adultos, los decretos sobre clausura de escuelas, los vaivenes sufridos por la coeducación, la desconsideración con que las autoridades ministeriales acogían las sugerencias de los maestros, etc., requerían una unidad de acción urgente. Con estos precedentes se convocó una asamblea nacional de maestros para el mes de octubre, en la que intervendrían delegados de las secciones provinciales de las distintas organizaciones que debían integrar el Frente Único (34).

Mientras los proyectos aludidos se consumaban, en la provincia de Santa Cruz de Tenerife se seguía trabajando sindicalmente al margen de la legislación vigente, siendo costosos los esfuerzos por cambiar dicha situación.

3.1.1. La creación legal de la FTTE

A pesar de que, como acabamos de ver, la Federación Provincial comenzó su actuación real desde julio de 1933, las aspiraciones de sus más de trescientos afiliados por formar una organización con mayor presión institucional y apoyo social, instaron a constituirla en colectivo profesional jurídicamente reconocido. Percatados de tal propósito, el primero de sus cometidos consistió en elaborar unos estatutos que fueran aprobados por el Ministerio correspondiente, legalizando la actividad desarrollada hasta entonces. El resultado de estos trabajos concluyó con la redacción de un reglamento de siete folios de extensión y dieciséis artículos, en los que se desarrollaban los apartados fundamentales a defen-

---

(33) Breve nota adjunta al *Eco del Magisterio Canario,* 7 de agosto de 1934, núm. 1.080. Se agradecía encarecidamente a los diputados canarios sus esfuerzos por haber participado activamente en estas gestiones que, sin embargo, ni siquiera alcanzaban los objetivos planteados durante la dictadura primorriverista, previstos en el 50 por 100 de gratificación. A Rafael Guerra del Río, que además de diputado era Ministro de Obras Públicas, se le llegó a dispensar un reconocido homenaje.

(34) «Carta que dirige la FETE a la Nacional», *Obreros de la Cultura, 31,* 1 de octubre de 1934, p. 2.

der ante las autoridades competentes. La tendencia ideológica y reivindicativa quedaba expuesta en los cinco primeros apartados del artículo 1:

a) Luchar eficazmente en favor del mejoramiento de la situación material, jurídica e intelectual de los trabajadores de la provincia.

b) Procurar la transformación de todos los centros de educación y cultura hasta convertirlos en centros populares y democráticos.

c) Conseguir una íntima compenetración entre el Magisterio y los organismos obreros cuya acción se inspire en la lucha de clases por la liberación de la clase obrera; en el convencimiento de que sólo la transformación social por éstos propugnada, es capaz de liberar a la actual escuela popular del servilismo a que la somete el capital.

d) Demostrar el carácter internacional de las aspiraciones de los trabajadores de la enseñanza.

e) Combatir, en contacto con las organizaciones proletarias (...), el imperialismo, contra todos los peligros de guerra, así como también contra el fascismo (35).

Uno tras otro, los distintos artículos exponían la filosofía propia de un sindicato crítico y alternativo, en un régimen republicano que, pese a demostrar en sus comienzos un nuevo talante, predisposición y actuación en el ámbito de la política educativa, ya no satisfacía las demandas de los docentes más exigentes y comprometidos con la situación real que padecían. El sindicato se autodefinía apolítico y aconfesional y daba cabida a los maestros nacionales, privados, profesores de Escuelas Normales, inspectores de Primera Enseñanza, profesores de Escuelas Especiales, profesores de Institutos, catedráticos de Universidad, alumnos de la Escuela Normal, «cualquier trabajador de la cultura que estudie o enseñe como medio de ganarse la vida en el trabajo de la enseñanza (36).

El reglamento se firmaba en Santa Cruz de Tenerife el 28 de junio de 1933, por los siguientes fundadores: Roque Quirós, Víctor Pérez Quesada, Robustiano Toledo, Edmundo G., Helenio Padrón, Francisco Delgado, Plácido Sánchez, Domingo González y Servando Afonso Brito; sin más trámites adicionales, quedaba presentado en la Delegación del Gobierno de Santa Cruz con fecha de 1 de julio, después de haber sido sellado por la Delegación Provincial del Trabajo. Un año tardó el Proyecto estatutario en ser contestado por los responsables políticos de Madrid, resolviendo «no otorgar la autorización ministerial solicitada para la constitución y legal funcionamiento de la proyectada asociación» (37). Los

---

(35) *Estatuto de la Federación Tinerfeña de Trabajadores de la Enseñanza, Sección Provincial de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (UGT),* Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares, Legajo 784, G-59, año 1934, p. 1.

(36) *Ibídem,* p. 2.

(37) Comunicación enviada al Ministerio de la Gobernación para que éste actuara en consecuencia. Archivo General de la Administración...

argumentos esgrimidos en esta negativa consistían, según exponía el oficio, en no haber informado a todas las autoridades competentes, en no cumplir todos los requisitos del reglamento de 7 de septiembre de 1918, y en las observaciones realizadas a varios artículos por el Claustro de la Escuela Profesional de Comercio de Santa Cruz de Tenerife, debido a que no se ajustaban a los preceptos legales existentes, en materia de asociación de funcionarios públicos.

La denegación, no obstante, no impidió que el sindicato comenzara su trabajo impulsando la actividad reivindicativa asumida, denunciando las irregularidades que en materia educativa se cometían, y publicando el quincenario portavoz de la Federación *Obreros de la Cultura*. La actuación de los maestros era consecuencia de la interpretación que en el Ministerio daban de los hechos acaecidos, en los que veían más elementos de carácter político e ideológicos que meramente formales o institucionales. En aquellos momentos eran conscientes del período de atropellos por que atravesaba la República con sus distintos gobiernos conservadores en el poder, caracterizados por la contrarreforma legal contenida en todos los ámbitos sociales y, si cabe, con especial referencia y sana en el educativo.

Pero no habían terminado aquí los intentos para conseguir la autorización oficial, dirigida a trabajar con mayor libertad de acción en los distintos sectores del Magisterio y, al mismo tiempo, a ejercer una mayor presión en las instituciones públicas. Entendían que era ésta la manera más idónea de llegar a la totalidad de los docentes de tendencia avanzada, en un país que se había proclamado «República de los Trabajadores» en 1931. Enfrascados en la idea, los dirigentes del movimiento educativo volvieron a elaborar otro reglamento estatutario que anulaba el anterior, para adaptarse mejor a las pretensiones ministeriales. En esta ocasión, su extensión se redujo a más de la mitad, quedando en sólo tres folios que contenían cuatro capítulos y un total de diecinueve artículos, que no sobrepasaban, en su mayoría, las tres líneas. El radicalismo expositivo del primer reglamento se había esfumado, al sacrificarse la congruencia de contenidos por el formalismo jurídico exigido. El capítulo más comprometido fue el primero (en su punto tercero) que, curiosamente, quedó redactado para cumplir las exigencias impuestas por las autoridades educativas:

> La Federación Tinerfeña de Trabajadores de la Enseñanza declara libre, entre sus afiliados, el pensamiento individual, siempre que éste sea dirigido a la emancipación de la clase trabajadora y a practicar (sic) el espíritu de solidaridad con todas las organizaciones de tendencia progresista, *dentro de la Constitución del Estado* (38).

---

(38) *Reglamento de la Federación Tinerfeña de Trabajadores de la Enseñanza. Asociación Provincial de Maestros Nacionales de Tenerife.* Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares... (la cursiva es nuestra).

Su más destacada novedad consistió en el reduccionismo selectivo que se produjo de cara a los afiliados, pues, a partir de entonces, la Federación sólo representaba a los maestros nacionales; con esta determinación se truncó de raíz el proyecto anteriormente elaborado, encaminado a unificar a todos los enseñantes. Esta vez firmaban el reglamento en Santa Cruz de Tenerife y con fecha de 20 de julio de 1934, Roque Quirós, Francisco Delgado y Pedro J. Jiménez.

En respuesta emitida el 6 de octubre de 1934, desde Madrid –una vez vistos los informes favorables del Gobierno Civil, del Consejo e Inspección Provincial de Primera Enseñanza y de la Sección administrativa–, se concedía la autorización para la constitución legal de la sociedad denominada «Federación Tinerfeña de Trabajadores de la Enseñanza, Asociación Provincial de Maestros Nacionales de Tenerife», «considerando que la Asociación de que se trata persigue fines lícitos y que su funcionamiento no obsta al buen servicio del Estado, ni se opone a la disciplina que debe existir en el Magisterio» (39).

Con estas señas de identidad (y de disciplina) fue aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el primer reglamento sindical de la enseñanza para la provincia de Santa Cruz de Tenerife. En él, se anteponían las reivindicaciones sociales y educativas colectivas –aun cuando en sus estatutos no se recogían, ni reconocían– a las pretensiones reformistas, y, a veces, apologistas, que en grado sumo propiciaba la Administración, como venía siendo rutinario en los modelos asociacionistas anteriores.

3.2. *Actividad organizativa en la provincia de Las Palmas*

Como en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, también en la de Las Palmas se establecieron con prontitud las primeras organizaciones sindicales. Así, por ejemplo, existió la «Asociación de Maestros propietarios de la ciudad de Las Palmas», cuyos presidentes fueron, entre otros, Pedro Suárez Medina y Miguel Guerra Marrero, el segundo de los cuales solicitó el cambio de denominación por el de «Asociación de Maestros Nacionales en ejercicio de la provincia de Las Palmas», al creerlo más idóneo e identificativo. En la articulación del proyecto de estatutos se recogían como principios fundamentales «la confraternización entre los asociados, la moral de todos y cada uno de ellos y el cumplimiento exacto de las leyes del país» (40). Como su nombre indica, era un sindicato corporativo que velaba por los intereses de los docentes funcionarios, pero que no integraba a la gran mayoría de los maestros que ejercían su actividad en unas condiciones manifiestamente pésimas e inestables. Para acoger las inquietudes de todos los trabajadores de la enseñanza y al mismo tiem-

---

(39) Comunicación enviada por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes al Ministro de la Gobernación. Archivo General de la Administración...'

(40) *Asociación de Maestros propietarios de la ciudad de Las Palmas,* Archivo General de la Administración, Alcalá de Henares, legajo 784, G-59, 1934, p. 1.

po bregar en sintonía con la Federación Provincial de Sindicatos Obreros –a veces como sección de la misma, lo que da cuenta de su proyección no sólo docente sino también sociolaboral– sobresalió, antes incluso que en Santa Cruz de Tenerife, la FETE-UGT. A éste pertenecían más de 250 afiliados con implantación en Gran Canaria y en Lanzarote, que comenzaron su organización y trabajo (con aquel nombre) a comienzos de 1932. Su primera directiva la formaban los siguientes maestros: Frutos Burgos Ramos, Presidente; Patricio Pérez Marrero, Tesorero; Zaida Lecea Fontecha, Vicepresidenta, y Antonio Ojeda Medina, Contable (41).

Los pasos iniciales del sindicato podríamos resumirlos en la siguiente descripción de hechos: pocas semanas después de instaurada la República, se pedía públicamente desde las páginas de *El socialista* que los docentes de la provincia se afiliaran a la Asociación General de Maestros, filial de la UGT y de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza (ITE):

> Nosotros, compañeros, no podemos ni queremos ser meros instrumentos de nadie. Debemos desechar de una vez la apatía e indolencia que nos domina para levantarnos y unirnos, en fraternal abrazo con aquellos que como nosotros son víctimas de la burguesía y el capitalismo; con aquellos que nunca pueden traicionarnos porque, al hacerlo, se traicionarían a sí mismos. Unámonos las grandes masas de trabajadores y junto con ellos luchemos en la gran batalla de las reivindicaciones (42).

Algunos meses más tarde de efectuada ésta y otras declaraciones, también en el mismo medio de expresión de los socialistas grancanarios, la consigna había evolucionado, al realizarse un llamamiento no tanto a la afiliación individual en la Asociación, como a la de las distintas organizaciones del Magisterio –Asociación Nacional del Magisterio, Unión de Maestros Españoles, Confederación Nacional del Magisterio, e incluso, la «agónica» (sic) Asociación de Maestros Católicos– para incorporarse y fortalecer la Asociación General de Maestros, formando la FNTE:

> Con esta unión se daría el primer paso decisivo en el logro de uno de los más bellos sueños de quienes sienten amor por la suerte del profesor y del maestro españoles; la formación de una Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, en la que figurarán cuantos en España se consagren a roturar mentes y moldear conciencias, desde el más prestigioso catedrático de Universidad al más modesto y abnegado maestro rural (43).

---

(41) VV.AA., «La II República y la Enseñanza en Canarias», *Canarias, 7*, 26 de julio de 1987, núm. 1.744.

(42) «Carta abierta a los Maestros de Canarias», *El Socialista, 54*, Las Palmas, 21 de mayo de 1931.

(43) *Ibídem*, 3 de septiembre de 1931, núm. 65.

Fue tal el impulso otorgado al proyecto que, en noviembre de 1932 y ante una gran expectación de público en el Parque Municipal de Doramas, se celebró el Primer Congreso de la Sección Local de Trabajadores de la Enseñanza, lo que colmaba las ilusiones puestas en la formación de un sindicato reivindicativo y de clase. En la asamblea general se abogó, entre otras consideraciones, por el apoyo colaboracionista del maestro con las ideologías y las políticas que representaban a los sectores sociales más desfavorecidos, idea que suponía un nuevo paso de implicación y compromiso; el siguiente testimonio ilustra sobradamente lo expuesto: «Tenemos, pues, nuestra tarea claramente orientada: educar al pueblo para el poder, de acuerdo con las organizaciones político-sociales que llevan nuestro mismo camino. Que otra cosa, sino ésta, es la que estamos haciendo ahora en este Congreso...» (44).

Con el empeño y tesón demostrados por más de medio millar de maestros (de los 1.250 que aproximadamente desempeñaban su trabajo), quedaron organizadas las principales centrales sindicales que representaron de forma mayoritaria a los trabajadores de la enseñanza de las siete islas, a mediados de los años treinta. No entramos de lleno en otras que también ejercieron cierta influencia en algunos sectores del Magisterio, como la «Asociación Provincial Federativa de Maestros Nacionales». Sólo decir de ella que surgió en la provincia occidental en abril de 1936, y que mantuvo como únicos objetivos «la defensa de los intereses profesionales y económicos de los maestros, y la significación de la escuela nacional» (45). Rescataba, por tanto, las propuestas y sugerencias heredadas de las asociaciones de principios de siglo, para las cuales el énfasis se había puesto en los aspectos más corporativistas y economicistas, carentes de vinculación real y efectiva con los problemas de mayor raigambre social.

4. RUPTURA ORGANIZATIVA DEL MAGISTERIO CANARIO

A partir de julio de 1936, como consecuencia del levantamiento militar que tuvo sus inicios en Canarias , el enfrentamiento y la represión serían las notas más destacadas para combatir la lucha de clases a través de la irrupción del partido único, denominado por sus promotores Movimiento Nacional (46). Como no podía ser menos, también las andanadas persecutorias se cebaron sobre los maestros más progresistas que habían figurado inscritos en las asociaciones y organizaciones sindicales, excediéndose ampliamente los mandos políticos y militares en la utilización de los instrumentos de coacción tradicionales, dado el

---

(44) «Congreso de los Trabajadores de la Enseñanza», *La Voz Obrera, 203,* 9 de noviembre de 1932.

(45) *Asociación Provincial Federativa de Maestros Nacionales de Santa Cruz de Tenerife.* Proyecto de Reforma del Reglamento aprobado en Junta General, 30 de abril de 1936, p. 3.

(46) Véase, MIGUEL A. APARICIO, «Sobre los comienzos del sindicalismo franquista, 1939-1945», en VV.AA., *España bajo el Franquismo,* Barcelona, Crítica Grijalbo, 1986, pp. 78-99.

carácter purificador y la función de «augusto sacerdocio» que se les asignó a los enseñantes desde entonces:

> Las autoridades han acometido la imprescindible labor de hacer una depuración a fondo en las filas del Magisterio, donde el marxismo se cuidó bien de infiltrarse y captar adeptos que operando sobre el alma dúctil y maleable del niño, prepara futuras generaciones de energúmenos. Para cualquier funcionario podría haber clemencia para sus errores porque la transcendencia de su conducta sectaria sólo alcanzaría al momento presente, pero tiene que procederse con entero rigor para quienes convirtieron la función docente en instrumento de «desespañolización» porque con esa actuación se tendía a asesinar la España del mañana... Al maestro se le entrega nada menos que el porvenir de la Nación. Es por esto que su función está revestida de caracteres de augusto sacerdocio, y por tanto hay que exigirle cualidades en las que debe descollar una ética limpia e incorruptible (47).

Con estas ideas, declaraciones y valoraciones, llevadas a la práctica desde los primeros momentos (y contenidas posteriormente a nivel de Estado en el «Fuero del Trabajo» de marzo de 1938), se hostigaron y desmantelaron sindicatos, partidos, agrupaciones y demás colectivos que demostraron su apoyo o permisividad al régimen republicano. Como resultado de ello, una de las primeras organizaciones en caer fue la FETE, tras ser saqueados sus archivos en los que constaban inscritos los nombres de sus miembros, que rápidamente fueron sancionados y separados del ejercicio de la enseñanza. Se imponía el verticalismo sindical en la docencia, y éste fue respaldado y asumido por el Sindicato Español del Magisterio (SEM) que tanto *Falange* como *Escuadras* se preocuparon de publicitar en todo el archipiélago. De hecho, se convirtió en el único sindicato legal y oficial del Magisterio, con recomendación expresa formulada por Pedro Sainz Rodríguez y Raimundo Fernández Cuesta –principales responsables de la Educación Nacional del momento– para que los docentes ingresaran en él. Las líneas de acción que defendió quedaron plasmadas en algunas de las consignas que contenía su articulado: «El sentido religioso, militar e imperial del nuevo Estado y el espíritu de servicio y disciplina, como concepción de la vida, son postulados fundamentales del SEM cuya actuación debe ajustarse en todo momento al estilo ardiente y combativo de la Falange» (48). La identidad, afinidad y utilización del colectivo docente por parte del poder establecido quedaba de este modo, más que demostrada.

Además del SEM, también se mantuvo la Asociación Provincial del Magisterio de Primera Enseñanza, pero sin contenidos ni cometidos específicos de carácter laboral que preservar, salvo las indicaciones doctrinales que Falange y Acción Ciudadana se preocuparon en propalar desde él. Con las máximas precauciones

---

(47) «Depuración en las filas del Magisterio», *El Radical*, 1.092, Las Palmas, 19 de septiembre de 1936.

(48) *Eco del Magisterio Canario*, 1.844, 15 de diciembre de 1938.

puestas en este objetivo, se mantuvo la publicación del *Eco del Magisterio Canario* que, en junio de 1938, dejaba de ser el órgano de la Asociación para convertirse exclusivamente en periódico de instrucción pública.

Sin mayores pretensiones de exhaustividad, podemos afirmar que fue así como a partir de 1936 se truncaron las aspiraciones de los docentes canarios para agruparse y salvaguardar sus intereses sectoriales, bien a través del asociacionismo, como aconteció a lo largo de los primeros treinta años del siglo, bien a través de un compromiso más social y político, encarnado en prácticas sindicales propiamente dichas, como sucedió una vez proclamada la República. Estas manifestaciones socio-laborales se convirtieron en elementos remanentes y recesivos para los responsables del Estado en emergencia, obsesionados por organizar corporativamente la economía y la educación nacional, donde las relaciones entre empresarios y obreros «se parecían –según alguno de los dirigentes de Falange– a las de un padre con sus hijos» (49).

5. BALANCE GENERAL

Aunque no todas las etapas históricas fueron igual de intensas en la reivindicación de los trabajadores de la enseñanza, en términos generales debemos valorar muy positivamente la actividad desplegada en el Archipiélago desde comienzos de siglo. Realizamos esta apreciación basándonos, más que en los logros adquiridos –que fueron cuantitativamente escasos y centrados casi con exclusividad en las gratificaciones económicas–, en la confluencia de intereses y en la unificación de esfuerzos colectivos. En una superficie geográfica discontinua como la canaria, de difíciles comunicaciones y de fuertes raíces caciquiles, el denuedo realizado por el magisterio de todas las islas para demandar de las autoridades competentes soluciones a sus problemas, fue, cuando menos, digno de encomio. Evidentemente, no nos olvidamos de los momentos de actuación sectaria, gremialista y arribista, que tanto daño causaron a los docentes que tuvieron una visión educativa de conjunto, mucho más comprometida en dar soluciones a los problemas sociales globalmente existentes. De ahí la línea divisoria trazada (aunque a veces con ciertos elementos de difuminación e hibridación) entre el asociacionismo de los primeros años del presente siglo, de claras muestras de reconocimiento, coincidencia y conformidad con las pautas gubernamentales, y el sindicalismo republicano, con mayores exigencias y empeños en la concienciacion de los trabajadores.

La agrupación de los docentes, y la de otros sectores asalariados con fines reivindicativos, dependió, por tanto, de las líneas de actuación ideológicas marcadas por las formaciones políticas en el poder. Por ello, cuando los maestros pasaron a convertirse en piezas del engranaje de la Administración dictatorial, la unificación se volvió contraproducente y se tornó en centralización obligada,

(49) MIGUEL A. APARICIO, *art. cit.*, p. 98.

jerárquica y disciplinada, destinada a someter todas las vocaciones a un común denominador: el de la aceptación, ratificación y difusión general de directrices, capaces de producir, reproducir y reforzar el nuevo Estado. Sobra decir que, con semejante golpe de timón, a partir de 1936 comenzaba un rumbo definido e invariable en las prácticas educativas y gremialistas de los docentes, tendentes a perseguir y a erradicar el sindicalismo de la escena social, aunque en la retórica oficial se revistiera su permisividad con el atuendo caricaturesco de vertical.

E S T U D I O S

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE MOVIMIENTOS CONSERVADORES

MICHAEL W. APPLE (*)
ANITA OLIVER (**)

INTRODUCCIÓN

A lo largo y ancho de los Estados Unidos, los conservadores han formado organizaciones nacionales para luchar contra lo que se conoce como «*la instrucción oficial en las escuelas*». Estas organizaciones se extienden hasta grupos locales de «ciudadanos preocupados», y a menudo ofrecen asistencia financiera y legal en sus batallas contra los sistemas escolares de nivel estatal y local. Los ciudadanos a favor de la Calidad en la Educación, el Foro del Aguila, el Centro de Occidente para la ley y la Libertad Religiosa, y el Enfoque en la Familia están entre los más activos. Mel y Norma Gabler, también, han desarrollado un sistema de oposición y ayuda a los padres y a los grupos de derecha por todo el país en sus deseos de poner a prueba los sistemas y prácticas educativas y, o bien cambiar el contenido de los libros o bien hacerlos desaparecer de las escuelas. La «derecha cristiana» se ha convertido en un movimiento cada vez más poderoso en los Estados Unidos, movimiento que ha tenido grave efecto en las deliberaciones sobre políticas educativas, currículum y enseñanza (1).

Sin embargo, sería demasiado fácil leer la marca registrada de estas organizaciones en todas partes. Ciertamente esto sería un grave error no sólo empíricamente, sino también conceptual y políticamente. Aunque haya algo de intencionalidad, demasiado a menudo vemos a los movimientos derechistas como maquinadores. Con este proceso, no sólo reducimos la complejidad que rodea la política de la educación, sino que nos refugiamos en la oposición binaria de buenos y malos. Por tanto, ignoramos los elementos de un posible conocimiento profundo de algunos grupos de oposición (incluso de derechas), e ignoramos los

(*) Universidad Wisconsin, Estados Unidos.
(**) Universidad La Sierra, Estados Unidos.

(1) JOAN DELFATTORE, *What Johnny Shouldn't Read,* New Haven, Yale University Press, 1992.

lugares en que se podrían haber tomado decisiones que no habrían contribuido el crecimiento de estos movimientos.

Una cuestión básica que subyace en esta investigación es: ¿cómo crece la derecha religiosa? Nuestra pretensión es que esto sólo se puede comprender prestando atención a las interacciones que a menudo ocurren a nivel local, entre el Estado y las vidas diarias de la gente común al mezclarse con las instituciones.

No queremos de ninguna manera minimizar las implicaciones del crecimiento de los movimientos sociales derechistas. Ciertamente la restauración conservadora ha tenido efectos verdaderamente negativos en las vidas de millones de personas en gran número de países (2). Pero, deseamos aportar una visión más dinámica de cómo y por qué tales movimientos parecen atractivos. Con demasiada frecuencia los análisis actuales no sólo asumen lo que ha de ser explicado, sino que culpan del crecimiento de las posiciones derechistas a las personas que «se han hecho de derechas». Nadie presta atención a la gran cantidad de relaciones que pudieron empujar a la gente hacia una postura más agresiva a la derecha. Y lo que es más, ésta es exactamente nuestra opinión. La gente a veces se «hace de derechas» debido a sus interacciones con instituciones insensibles. Así, parte de nuestra argumentación es que hay una clara conexión entre cómo está estructurado el Estado y como actúa, y la formación de movimientos e identidades sociales.

En lo que sigue, combinamos elementos neo-gramscianos y análisis post-estructuralista. Nuestra meta es, en parte, demostrar cómo el primero –con su enfoque en el Estado, en la formación de bloques hegemónicos, en las nuevas alianzas sociales y en la generación de consenso– y el último –con su enfoque en lo local, en la formación de la subjetividad y la identidad, y en la creación de posiciones subjetivas– pueden trabajar juntos creativamente e iluminar partes cruciales de la política de la educación (3). Tras estos análisis hay una posición particular sobre lo que la investigación crítica debería hacer.

En otras publicaciones, uno de nosotros ha argumentado que en mucha de la literatura actual sobre la educación desde un punto de vista crítico y polémico «nuestras palabras fueron cogidas al vuelo». Se va añadiendo capa teórica sobre capa teórica sin llegar jamás a enfrentarse con las actuales y reales complejidades de la escuela. Esto *no* es un argumento en contra de la teoría. Más bien, toma la posición de que nuestras elocuentes abstracciones se debilitan en extremo si no se conforman en relación al supuesto objeto de estas abstracciones –la

---

(2) Véase MICHAEL W. APPEL, *Official Knowledge: Democratic in a Conservative Age,* Nueva York, Routledge, 1993; MICHAEL B. KATZ, *The Undeserving Poor,* Nueva York, Pantheon, 1989; y JONATHAN KOZOL, *Savage Inequalities,* Nueva York, Crown, 1991.

(3) Véase BRUCE CURTIS, *True Government By Choice Men?,* Toronto, University of Toronto Press, 1992, para un ejemplo en profundidad de éstos, a menudo disparatados, programas de análisis.

escuela y sus condiciones de existencia económica, política y cultural–. Dejen que la vida diaria que rodea la política de las instituciones educativas les roce a ustedes un poco, es algo totalmente saludable a este respecto. Por el contrario, demasiados «críticos teoricos educacionales» acuñan neologismos tendenciosos, pero permanecen demasiado desconectados de la vida y las luchas de la gente real en instituciones reales (4). Esperamos superar esto aquí.

FORMACIONES «ACCIDENTALES»

Como Whitty, Edwards y Gewirtz documentan en su análisis sobre el crecimiento de las iniciativas conservadoras tales como facultades tecnológicas urbanas en Inglaterra, la política derechista y sus efectos no son siempre el resultado de iniciativas cuidadosamente planteadas (5). A menudo, se les añade una cualidad accidental. Esto no quiere decir que les neguemos intencionalidad. Más bien, la peculiaridad histórica de situaciones locales y la complejidad de las múltiples relaciones de poder en cada lugar, significan que los sistemas conservadores son altamente mediados y tienen consecuencias imprevistas. Si éste es el caso de muchos ejemplos de intentos manifiestos de llevar el sistema y la práctica educativa en una dirección conservadora, es aún más verdadero cuando examinamos cómo los sentimientos derechistas crecen entre los participantes locales. La mayoría de los análisis de la «Derecha» asumen ciertas cosas. Demasiado a menudo se apropian de un movimiento ideológico unitario, viéndole como un grupo relativamente no contradictorio, más que como un ensamblamiento complejo de diferentes tendencias, muchas de las cuales se encuentran en una relación tensa e inestable. Muchos análisis también toman la «Derecha» como un «hecho», algo dado. Ya existe como una fuerza masiva que se está estructurando, que es capaz de introducirse en la vida diaria y en nuestros discursos de forma planeada. Esto da por supuesto una de las preguntas más importantes que necesitan ser investigadas: ¿Cómo se *forma* la Derecha?

En trabajos anteriores se argumentó que las políticas de derechas están a menudo comprometidas tanto entre la Derecha y otros grupos como entre las varias tendencias dentro de la alianza conservadora. De esta forma, los grupos neo-liberales, neo-conservadores, los grupos religiosos autoritario-populistas fundamentalistas y una fracción particular de la nueva clase media, todos han encontrado un lugar bajo la capa ideológica aportada por las amplias tendencias derechistas. También se demostró cómo los discursos conservadores actúan de manera creativa para desarticular las conexiones anteriores y rearticular grupos de gente en estos movimientos ideológicos más amplios, conectan-

---

(4) MICHAEL W. APPLE, *Teaching and Texts,* Nueva York, Routledge, 1988, y APPEL, *Official Knowledge.*

(5) GEOFF WHITTY, TONY EDWARDS y SHARON GEWIRTZ, *Specialization and Choice in Urban Education,* Nueva York, Rotledge, 1993.

do las esperanzas reales con los miedos y las circunstancias de la vida diaria de la gente y suministrando explicaciones aparentemente «sensibles» para los problemas actuales que tiene la gente (6). Aún así, esto también da la impresión de que el proyecto educativo creativo en que la Derecha está comprometida –convencer a un considerable número de gente que se una a la alianza más amplia– funciona a su manera a nivel local con pasos racionales y suaves. Puede que éste no sea el caso.

Queremos argumentar que en muchos casos experiencias y acontecimientos muchos más mundanos son a menudo la base de la oportunidad derechista a nivel local. Mientras que la derecha se ha comprometido en esfuerzos concertados para llevar nuestro discurso y prácticas en unas direcciones particulares, su éxito en convencer a la gente depende de esas cosas que Whitty, Edwards y Gewitz han llamado «accidente». Por supuesto los «accidentes» están a menudo pautados y son en sí mismos los resultados de complejas relaciones de poder. Pero este punto está aún por aclarar. La aceptación de las tendencias conservadoras está *construida* sobre formas no siempre planeadas y puede implicar tensiones y sentimientos contradictorios entre la gente que últimamente «se ha vuelto de derechas».

Para esclarecer esto, primero descubriremos el conjunto de apropiaciones culturales, temores y tensiones que sostienen la derecha cultural y religiosa en los Estados Unidos (7). En segundo lugar argumentaremos que la forma en que el estado burocrático se ha desarrollado es idealmente apropiada para confirmar estos temores y tensiones. En tercer lugar, ilustraremos estos argumentos centrándonos en un caso concreto, en el cual una controversia por un libro de texto llevó a la formación de sentimientos derechistas en una comunidad local. Finalmente, queremos sugerir ciertas implicaciones importantes de este análisis de la política de la educación y de los intentos de contrarrestar el crecimiento de los movimientos ultraderechistas en la educación.

UN MUNDO EN PELIGRO

Hay una historia contada por una profesora sobre una discusión que surgió en su clase de primaria. Unos cuantos alumnos hablaban excitados de algunas «palabras sucias» que habían sido garrapateadas en un edificio durante «el Halloween». Incluso después de que la profesora les pidiera a los chicos que se

---

(6) APPLE, *Official Knowledge* y MICHAEL W. APPLE, «The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?», *Teachers College Record, 95,* Winter 1993, pp. 222-241.

(7) Puede que estas suposiciones no sean totalmente iguales en otros países especialmente en lo relativo al poder del fundamentalismo religioso. Y lo que es más, no todas las partes culturales y religiosas de la derecha están de acuerdo. Para facilitar la presentación aquí, sin embargo, por ahora glosaremos algunas de las diferencias dentro de este movimiento.

prepararan para su clase de lengua, la mayoría continuó hablando de «esas palabras». Como sucede a menudo la profesora pensó que esto no podía ser totalmente ignorado. Les pidió a sus alumnos que «ensuciaran» las palabras. Esto provocó una larga y productiva discusión entre estos alumnos de segundo curso sobre cómo ciertas palabras se usan para herir a la gente y cómo «esto no era muy bonito».

Durante todo el tiempo un chico no decía nada, pero se veía claro que estaba escuchando con la máxima atención. Finalmente, levantó la mano y dijo que sabía «la palabra más sucia del mundo». Él se sentía demasiado avergonzado para decir la palabra en voz alta (y también sabía que sería inapropiado incluso decirla en la escuela). La profesora le pidió que se le acercara más tarde y la susurrara en su oído. Durante el recreo, él se acercó a la profesora, aproximó su cabeza y en voz muy baja, secretamente, dijo «la palabra». La profesora casi estalla de risa. La palabra sucia, esa palabra que jamás se podía decir, era «audiencias». Uno de los progenitores del chico trabajaba para una emisora de radio local y cada vez que salían las estadísticas, éste solía decir muy disgustado: «¡Ésas malditas audiencias!» ¿Qué podía haber más sucio?

Para un gran número de padres y de activistas conservadores otras cosas son mucho más «sucias». Las discusiones sobre las partes del cuerpo, sobre sexualidad, sobre política y valores personales y cualquiera de los temas sociales que rodean estos tópicos, son una zona peligrosa. No es aconsejable ni sensato tratar de estos temas de cualquier manera ni aunque sea en la escuela. Pero, si hay que tratar de ellos, estos activistas conservadores demandan que sean tratados en el contexto de las relaciones tradicionales de género, la familia nuclear, la economía «de libre mercado» y de acuerdo con los sagrados textos de la Biblia.

Tenemos la educación sexual como paradigma. Para los conservadores culturales, la educación sexual es una de las últimas formas de «humanismo laico» en las escuelas. La Nueva Derecha le ataca desde dos ángulos; como una amenaza para el control de los padres en la escuela y como algo que enseña valores «no tradicionales». Para la coalición de fuerzas que compone la Nueva Derecha, la educación sexual puede destruir la familia y la moralidad religiosa «animando a la masturbación, al sexo prematrimonial, a grandes cantidades de sexo, al sexo sin sentido de culpa, al sexo por diversión, al sexo homosexual, al sexo» (8). Estos grupos lo ven como educación para, no sobre el sexo, lo cual crearía una obsesión que podría anular la «moralidad cristiana» y amenazar el papel de los géneros dados por Dios (9). Estos eran elementos importantes en la intensa controversia sobre el Currículum del Arco Iris (Reinbow Curriculum) de la ciudad de Nueva York, por ejemplo, que ciertamente contribuyeron con éxito a desposeer de su cargo al inspector escolar de la ciudad.

---

(8) ALLEN HUNTER, *Children in the Service of Conservatism,* Madison, University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988, p. 63.

(9) *Ibíd.*

La visión del papel de los géneros que respalda a estos ataques es sorprendente. Allen Hunter, uno de los comentaristas más perspicaces de la tendencia conservadora, argumenta que la Nueva Derecha ve a la familia como una unidad orgánica y divina que «resuelve el egoísmo masculino y el amor femenino» (10). Y continúa diciendo:

> Ya que el género es divino y natural... no hay lugar para el conflicto político legítimo... Dentro de la familia, las mujeres y los hombres –la estabilidad y el dinamismo– se funden armoniosamente cuando no son molestados por el modernismo, el liberalismo, el feminismo y el humanismo, los cuales no sólo amenazan la masculinidad y la feminidad directamente, sino también a través de sus efectos en los niños y en la juventud... «Las mujeres de veras», es decir, las mujeres que se saben destinadas a ser esposas y madres no amenazarán la santidad del hogar para lograr para sí. Cuando hombres y mujeres desafían este papel de los géneros, rompen con Dios y con la naturaleza; cuando los liberales, las feministas y los humanistas seculares les impiden cumplir con estos papeles, están socavando los pilares divinos y naturales sobre los que se asienta la sociedad (11).

Todo esto se añade a su punto de vista de que la escuela pública es *en sí misma* un lugar inmensamente peligroso (12). En palabras del activista conservador Tim La Haya, «la educación pública moderna es la fuerza más peligrosa en la vida de un niño: religiosa, sexual, económica, patriótica y físicamente hablando» (13). Esto está ligado a la sensación de pérdida de los conservadores culturales que rodea la escolarización y la comunidad.

> Hasta recientemente, según lo ve la Nueva Derecha, las escuelas eran extensiones del hogar y la moral tradicionales. Los padres podían confiar sus hijos a las escuelas públicas porque éstas se controlaban localmente y reflejaban los valores bíblicos y paternales. Sin embargo, tomada por fuerzas alienígenas y elitistas, la escuela se interpone ahora entre padres e hijos. Mucha gente experimenta una fragmentación de la unidad entre la familia, la Iglesia y la escuela, y una pérdida de control de la vida diaria de los propios hijos y de América. Ciertamente [la Nueva Derecha], argumenta que el control paterno de la educación es

---

(10) *Ibíd.*, p. 15.

(11) *Ibíd.* Es importante no ver tales posiciones como «irracionales». Para muchas mujeres de derechas por ejemplo, tal creencia es totalmente sensata, dadas las condiciones en las que ellas viven. Joan Sherrom DeHart da exactamente en el clavo cuando asegura que «debemos reconocer los alaridos de las mujeres antifeministas como la respuesta racional de gente que vive en un mundo profundamente sexista y precario –un mundo en que la identidad, la legitimidad social, la viabilidad económica y el orden moral están profundamente enraizados en las categorías convencionales de sexo». Véase JOAN SHERRON DEHART, «Gender on the Right: Behind the Existential Scream», *Gender and History, 3,* Winter, 1991, p. 261.

(12) APPLE, *Official Knowiedge.*

(13) Tim La Haye, citado en HUNTER, *Children in the Service of Conservatism,* p. 57.

bíblico porque, «según el plan de Dios, la responsabilidad primaria de educar a los jóvenes radica en el hogar y más directamente en el padre» (14).

Aquí es posible ver claramente porqué la educación sexual, digamos, se ha convertido en un tema principal para los movimientos conservadores. Su misma existencia, y especialmente sus momentos más progresivos y voraces, amenazan a los elementos más cruciales de la visión del mundo entero de estos padres y activistas.

Desde luego, los temas de sexualidad, el género y el cuerpo no son el único foco de atención de los conservadores culturales. Estas preocupaciones están ligadas a un conjunto impresionante de cuestiones mucho más amplio sobre lo que cuenta como contenido legítimo de las escuelas. Y en este campo de batalla más amplio de la preocupación por el corpus entero de la instrucción escolar, los activistas conservadores no han obtenido ni el más mínimo éxito tanto al presionar a los editores de libros de texto como al querer alterar los aspectos de la política educativa estatal. Esto es vital, ya que el texto sigue siendo todavía la definición dominante del currículum en las escuelas no sólo en los Estados Unidos sino también en otras muchas naciones (15).

Por ejemplo, el poder de estos grupos se puede ver en la «autocensura» con la que se comprometen los editores. Así, verbi gracia, un número de editores de antologías literarias para institutos han elegido incluir el discurso de Martin Luther King, *Yo tengo un sueño,* pero *sólo* después de que todas las referencias al intenso racismo de los Estados Unidos hayan desaparecido (16).

Otro ejemplo lo proporciona el libro de texto de Derecho de Tejas, que ordena que los textos acentúen el patriotismo, la autoridad y que desanimen la «deviación». Ya que la mayoría de los editores de libros de texto dirigen el contenido y la organización de sus textos a lo que será aprobado en un pequeño número de estados populosos que en esencia aprueban y compran sus textos en toda la Unión, esto da a Tejas (y a California) un poder inmenso para determinar lo que cuenta como instrucción legítima a lo largo y ancho del país entero (17).

Citando la legislación de Tejas sobre los libros de texto, el autor de un estudio reciente sobre la controversia de los libros de texto la describe de la siguiente manera:

---

(14) HUNTER, *Children in the Sevice of Conservatism,* p. 57.

(15) Véase MICHAEL W. APPLE y LINDA CHIRSTIAN-SMITH (eds.), *The Politics of the Textbook,* Nueva York, Routledge, 1991.

(16) DELFATTORE, *What Johnny Can't Read,* p. 123.

(17) Véase APPEL, *Teachers and Texts;* APPLE, *Official Knowlege,* y APPLE y CHRISTIAN-SMITH, *The Politics of the Textbook.*

> «El contenido de los libros de textos fomenta la ciudadanía y la comprensión de lo sustancial y los beneficios del sistema de libre empresa, enfatizando el patriotismo y el respeto por la autoridad reconocida, y fomenta el respeto por los derechos individuales». Los libros de texto no «incluirán selecciones o trabajos que animen o induzcan a la desobediencia civil, a la lucha social o al desprecio de la Ley», tampoco «contendrán material que sirva para socavar la autoridad o que pudiera dar lugar a situaciones embarazosas o interferencias en la atmósfera de aprendizaje del aula». Finalmente, los libros de texto aprobados para su uso en Tejas «no animarán a estilos de vida que se aparten de los standars generalmente aceptados por la sociedad». La ratificación de la ley de Tejas de la libre empresa y el estilo de vida tradicional y sus prohibiciones de ilegalidad y rebelión son regularmente citadas por los activistas para apoyar sus esfuerzos por retirar el material que, según ellos, promueve el socialismo, la inmoralidad, o la desobediencia» (18).

Aquí claramente, la «familia» se yergue como el principal puntal de la sociedad, «los cimientos sobre los cuales se levanta nuestra cultura». Provee de bases morales a la civilización. La fuerza y la estabilidad de la familia, en esencia, determina la vitalidad y la vida moral de la sociedad más amplia (19). Una de las formas en que se garantiza eso es inculcando a los niños los valores morales adecuados y endureciendo su carácter para que puedan resistir la «decadencia moral» que nos invade.

Con todo, no es sólo el lugar de la familia como fuente de autoridad moral lo que es importante aquí. La familia y los papeles «tradicionales» de género que ésta conlleva, demanda que «la gente participe por el bien común» doblegando la persecución del propio interés que es tan poderoso (supuestamente) en la vida pública masculina (20). Rebecca Klatch escribe:

> En esta imagen de la familia está implícita la concepción social conservadora de la naturaleza humana. Los humanos son criaturas de apetitos e instintos ilimitados. Abandonados a sí mismos, convertirían el mundo en un caos de pasiones efervescentes, plagado de ruines intereses propios. Sólo la autoridad moral de la familia o de la iglesia refrenan las pasiones humanas, transformando el interés propio en bien común. La sociedad ideal es aquella en la que los individuos están integrados en una moral comunitaria, unidos todos por la fe, los valores morales comunes y la obediencia al dictado de la familia, la iglesia y Dios (21).

Según esta forma de estructurar el mundo *todos* los problemas de la nación son atribuidos a la decadencia moral. Los signos de decadencia se encuentran

---

(18) DELFATTORE, *What Johny Can't Read*, p. 139.

(19) REBECCA KLATCH, *Women of the New Right*, Philadelphia, Temple University Press, 1987, p. 23.

(20) *Ibíd.*, p. 24.

(21) *Ibíd.*

por todas partes: «la promiscuidad sexual, la pornografía, la legalización del aborto y la sustitución del matrimonio, la familia y la maternidad» (22). Incluso la pobreza tan ampliamente extendida es un problema moral de base, pero no de la forma en que los progresistas pudieran ver esto como el resultado de políticas sociales que tienen poco interés ético por los probres y la clase trabajadora. Más bien, como dijo George Gilder en un discurso en la celebración conservadora activista de Phyllis Schlafly de la última derrota de la enmienda para la Igualdad de Derechos, «los problemas cruciales de los pobres de América *no* son materiales. Esto es algo que debemos comprender. Los pobres de América son más ricos que la quinta parte más acaudalada de la gente durante la mayoría de la historia de América. Son parte de la gente más rica del mundo. Los problemas cruciales de los pobres no son materiales sino espirituales» (23).

Dada esta definición del problema, la pobreza y otros aspectos de la decadencia moral tan visibles en nuestras instituciones principales, tales como las escuelas, se pueden solucionar solamente a través de una renovación moral, la oración, el arrepentimiento y un claro reconocimiento de la importancia vital de las creencias religiosas, la moralidad y la «decencia» (24).

No deberíamos tomar a la ligera la visión de la escolarización –y la percepción de la realidad que se oculta tras esta visión– que tales movimientos abrazan. Quizá todo esto se pueda ver mejor en una carta enviada a los padres conservadores y a los activistas por el Foro del Águila, uno de los grupos derechistas asociados con Phyllis Schlafly. La carta siguiente, o algunas similares, han sido halladas por todas las dependencias escolares de los Estados Unidos. Tienen la forma de una notificación formal de los derechos de los padres para participar en las juntas escolares.

> Al: Presidente de la Junta Escolar.
>
> Muy señor mío:
>
> Soy el padre de ..... que asiste a la escuela ..... Amparados por la legislación y los fallos de los Tribunales de los Estados Unidos, los padres tenemos la responsabilidad fundamental y prioritaria de velar por la educación de nuestros hijos, y los alumnos tienen ciertos derechos que las escuelas no pueden negarles. Los padres tienen el derecho de asegurar que las creencias y los valores morales de sus hijos no sean socavados por las escuelas. Los alumnos tienen el derecho de tener y mantener sus valores y standars morales sin manipulaciones directas o indirectas de las escuelas a través de los currícula, libros de texto, material audiovisual, o actividades complementarias.

---

(22) *Ibíd.*, p. 26.
(23) George Gilder, citado en KLATCH, *Women of the New Right*, pp. 28-29.
(24) KLATCH, *Women of the New Right*, p. 29.

De acuerdo con todo ello, por la presente solicito que mi hijo NO participe en ninguna actividad escolar ni en los materiales anotados a continuación, a menos que yo haya revisado todos los materiales relevantes y haya dado mi consentimiento por escrito para su uso:

– Revisiones psicológicas o psiquiátricas, tests o encuestas proyectadas para obtener información de actitudes, hábitos, rasgos, opiniones, creencias o sentimientos de un individuo o grupo.

– Tratamiento psicológico y psiquiátrico para afectar las características de comportamiento, de actitud o emocionales de un individuo o grupo.

– Clarificación de valores, uso de dilemas morales, discusiones de standars religiosos o morales juegos de rol o discusiones abiertas de situaciones que impliquen temas morales y juegos de supervivencia que incluyan ejercicios de tomas de decisiones sobre la vida o la muerte.

– Educación para la muerte, incluyendo el aborto, la autanasia, el suicidio, el uso de la violencia y discusiones sobre la muerte y los moribundos.

– Materias sobre el alcohol y las drogas.

– Instrucciones para casos de guerra nuclear, política nuclear y juegos nucleares de aula.

– Materiales antinacionalistas, internacionalistas o de gobierno mundial.

– Discusiones y pruebas de relaciones interpersonales; discusiones de actitudes hacia los padres y la paternidad.

– Educación de la sexualidad humana, incluyendo el sexo prematrimonial, el sexo extramarital, la contraconcepción, el aborto, la homosexualidad, el grupo sexual y los matrimonios, la prostitución, el incesto, la masturbación, el bestialismo, el divorcio, el control de natalidad y los papeles masculinos y femeninos: la conducta sexual y actitudes del estudiante y la familia.

– La Pornografía y cualquier material que contenga impiedad o sexo explícito.

– Técnicas de fantasía controlada, técnicas hipnóticas, imaginería y sugestionabilidad.

– Evolución orgánica, incluida la idea de que el hombre ha evolucionado de seres vivos anteriores o inferiores.

– Discusiones sobre lo oculto y la brujería, lo supernatural y el misticismo oriental.

– Afiliaciones políticas y creencias del alumno y su familia, creencias y prácticas religiosas personales.

– Problemas mentales y psicológicos y comportamiento autoincriminante potencialmente vergozosos para el alumno o la familia.

– Valoración crítica de otros individuos con los cuales el niño tenga relaciones familiares.

– Relaciones estatuidas por ley y análogas, como las de abogado, médico o clérigo.

– Los ingresos, incluyendo el papel del alumno en las actividades y finanzas familiares.

– Tets de personalidad no académicos, cuestionarios sobre las actitudes y la vida personal y familiar.

– Tareas autobiográficas: diarios de viajes, diarios y anotaciones personales.

– Representaciones para el auto-descubrimiento entrenamiento de la sensibilidad, charlas, técnica de círculo mágico, autoevaluación y autocrítica, estrategias diseñadas para el autodescubrimiento (por ejemplo, el zig-zag).

– Sociogramas, sociodramas, psicodramas, paseos con los ojos vendados, técnicas de aislamiento.

El propósito de esta carta es preservar los derechos de mi hijo bajo la Protección de la Enmienda de los Derechos del Alumno (la Enmienda Hatch) el Acta de Provisiones de la Educación General y bajo sus regulaciones tal como se publicaron en el *Registro Federal* el 6 de septiembre de 1984, las cuales se hicieron efectivas el 12 de noviembre de 1984. Estas regulaciones facilitaron un procedimiento para cumplimentar las quejas, primero a nivel local, y luego al Departamento de Educación de los Estados Unidos. Si falla un acuerdo amistoso a aquellos que violen la Ley se les pueden retirar los fondos federales. Le rogaría que me respondiese adjuntándome una copia de su reglamento en lo concerniente a autorización paterna para notificar esta carta a todos los profesores de mi hijo y para mantener una copia permanentemente en el expediente de mi hijo. Gracias por su cooperación.

Sinceramente

Queda claro por esta carta cuánto se desconfía del Estado. Aquí, la escuela *es* un lugar de inmenso peligro. La lista de prohibiciones muestra la alarma de esos padres y activistas sienten y por qué quieren vigilar estrechamente lo que supuestamente sus hijos están experimentando en las escuela. En la mente de los conservadores, formular estas objeciones no es censurar; es proteger toda una serie de cosas que son como el centro de su propio ser.

LA FORMACIÓN ESTATAL Y EL CONTROL BUROCRÁTICO

Las nuevas partes del Estado se forman en el conflicto por esta clase de cuestiones. Frecuentemente hemos empleado una visión reificada del Estado. El Estado se ve como una cosa. Simplemente está ahí. Sin embargo, a todos los niveles el Estado *está formándose.* No es solamente un campo de batalla en el

cual diferentes grupos luchan para legitimar e instituir su propia forma de ver las necesidades y el discurrir de estas necesidades (25), sino que está también formándose y cambiando tanto su contenido como su forma debido a estas luchas.

Por todos los Estados Unidos y a nivel local, los distritos escolares han establecido mecanismos para regular los conflictos acerca de la enseñanza oficial. Como demostramos, los movimientos sociales derechistas populistas, especialmente los fundamentalistas cristianos, han elevado objeciones fundamentales (sin ánimo de retruécano) a una amplia panoplia de currícula, pedagogía y procedimientos evaluadores. Así, por ejemplo, los libros de texto de lectura y literatura han sido acusados por su «humanismo laico», su patronazgo del «socialismo», su ocultismo y su «superénfasis» en la cultura minoritaria e incluso su supuestamente velado desposorio con el vegetarianismo (26).

Concentrarse en las controversias sobre los libros de texto es vital por varias razones. Primero, en ausencia de un currículum nacional claro y oficial en los Estados Unidos, los libros de texto más comunes que están en parte regulados y dirigidos a ser totalmente adoptados por el Estado, proveen el entramado para un currículum nacional solapado (27). En segundo lugar, aunque incluso muchos profesores utilizan el libro de texto como punto de referencia más que como algo a lo que uno se tiene que atar necesariamente, se da el caso de que en los Estados Unidos los profesores utilizan de hecho el texto como el artefacto curricular fundamental en las aulas en un grado bastante notable. Tercero, la ausencia de un currículum nacional codificado y la historia del sentimiento populista quiere decir aquí que muchas de las protestas más airadas sobre lo que cuenta como instrucción oficial en las escuelas se ha centrado históricamente en el libro de texto mismo. Éste proporciona un apoyo ideal para escrudiñar a placer la punta del iceberg de la dinámica que subyace al sistema cultural de la educación y los movimientos sociales que la forman y que, a su vez, son formados por ésta.

Dado el poder de estos grupos, muchos distritos escolares tienen oficinas o procedimientos estándar para tratar «eficientemente y con seguridad» con estos repetidos desafíos. Uno de los efectos de tales procedimientos ha sido con frecuencia que las instituciones incorporen casi todos los retos a la instrucción oficial de una manera particular –como censura y tal como vienen de grupos organizados de la nueva derecha–. De esta forma, el aparato educativo del Estado se expande como un mecanismo defensivo para protegerse a sí mismo contra la presión populista. Pero, una vez que esta estructura está establecida, su «acecho» define la crítica social de manera que puede tanto comprenderla

---

(25) NANCY FRASER, *Unruly Practices,* Minneapolis; University of Minnesota Press, 1989.

(26) Véase DELFATTORE, *What Johnny Can't Read.*

(27) Véase APPEL, *Official Knowledge;* y APPLE y CHRISTIAN-SMITH, *The Politics of the Textbook.*

como manejarla. Esto tiene implicaciones teóricas y políticas cruciales en nuestra visión del papel del Estado en la política de la educación. Ya que es en el crecimiento de tales procedimientos burocráticos y la cantidad de tiempo que lleva dirigir estas acusaciones donde la derecha a menudo encuentra el terreno abonado. Para comprender esto, necesitamos decir algo más sobre cómo deberíamos ver al Estado.

«El Estado puede ser estudiado mejor como un *proceso* de gobierno» (28). En palabras de Bruce Curtis, la formación del Estado implica «la centralización y concentración de relaciones de poder económico y político y autoridad en la sociedad». La formación del Estado conlleva propiamente la aparición o la reorganización de monopolios sobre los instrumentos de violencia, los impuestos, la administración y *sobre sistemas simbólicos* (29). En esencia, la formación del Estado es acerca de la creación, la estabilización, y la normalización de relaciones de poder y autoridad (30).

La educación no es inmune a este proceso. Esta es parte de una historia mucho más larga en la cual el Estado, a través de su administración burocrática, busca mantener los «intereses de la educación» no sólo apartados del control de las élites sino también fuera de la influencia de los impulsos populistas a los que nos referimos más abajo (31). Esto es fundamental para la historia que estamos contando aquí.

Los sistemas burocráticos tienen entidad real. Emile Durkheim reconoció hace un siglo que la eficiencia «es un constructo ético, cuya adopción implica una elección moral y política». La institucionalización de la eficiencia como norma burocrática dominante no es un asunto técnico neutro. Es, en toda su profundidad, un ejemplo de relaciones culturales de poder (32).

Ninguna burocracia puede funcionar bien a menos que los que en ella se desenvuelven «adopten actitudes específicas, costumbres, creencias y orientaciones». Actitudes «apropiadas» hacia la autoridad, creencias «apropiadas» sobre la legitimidad de la experiencia, presteza para seguir todas las reglas y procedimientos «necesarios», éstos son vitales para mentener el poder (33), incluso cuando tal poder es reconocido como aceptable.

Este proceso de liberar los intereses de la educación del control popular y elitista fue, y *es,* un elemento crucial en la formación del Estado (34). El Estado crece para protegerse a sí mismo y a los autoprogramados intereses «democráti-

---

(28) CURTIS, *True Government By Choice Men?,* p. 9, énfasis de Curtis.
(29) *Ibíd.,* p. 5; el subrayado es nuestro.
(30) *Ibíd.,* p. 32. Curtis añade la dominación y la explotación a esta lista.
(31) *Ibíd.,* p. 172.
(32) *Ibíd.,* p. 175.
(33) *Ibíd.,* p. 174.
(34) *Ibíd.,* p. 192. Véase también APPLE, *Official Knoweledge,* pp. 64-92.

cos» que representa en respuesta a tales intentos de control. En el caso de los fundamentalistas cristianos, las fuerzas culturales insurgentes de abajo –los «censores»– han creado una situación en la cual el estado extiende su función política sobre el conocimiento y establece nuevas oficinas y procedimientos burocráticos para encauzar la oposición hacía canales «legítimos».

Curtis pone justamente el dedo en la llaga cuando asegura que la «standarización y neutralización de juicios ha tendido a hacer implícito, más que explícito, el contenido específico de clase de la autoridad educativa» (35). Los procedimientos burocráticos que se ha establecido para promover «el interés público» –y según algunas interpretaciones puede que lo hagan– están ahí para intentar fraguar un consenso y una aceptación de legitimidad cultural que puede que esté enraizada en interpretaciones del mundo llamativamente antagonistas.

Además de eso, ¿que sucede cuando estas «apropiadas» y «adecuadas» creencias y respuestas se hacen añicos? ¿Qué sucede cuando el Estado pierde su asidero en la autoridad legítima, cuando sus protegidos –en interacción recíproca por un período de tiempo– llegan a rechazar su monopolio sobre lo que cuenta como autoridad simbólica legítima?

Para responder a estas preguntas queremos ahora volver a cómo esta dinámica funciona en el mundo real, centrándonos en el conflicto de una colección de libros de texto en un distrito local donde las partes en disputa llegaron a estar totalmente polarizadas y donde la presión populista de abajo se hizo cada vez más activamente conservadora. En el proceso, veremos cómo los trabajos del Estado democrático paradójicamente proveen un terreno abonado para que los padres «se vuelvan a derechas».

PROFESIONALES Y CENSORES (36)

El lugar de este estudio, Citrus Valley, una comunidad semirural con unas treinta mil personas, que se ha quedado equidistante de varias ciudades del Oeste más grandes, debido al crecimiento de la red de autopistas interestatales. Está en el centro de un boom de construcciones que se prevé doblará la población de este área que, por tanto, se convertirá en una ciudad dormitorio. Es probable que esto cambie la atmósfera de una tranquila y reposada comunidad rural en algo parecido a una inquieta y agitada ciudad pequeña. Seguramente la mayor parte de su crecimiento poblacional consistirá en trabajadores de viaje diario.

---

(35) CURTIS, *True Government By Choice Men?*, p. 197.

(36) El material de esa sección está tomado de OLIVER, ANITA, «The Politics of Textbook Controversy: Parents Challenge the Implementation of Reading Series», tesis doctoral no publicada, University of Wisconsin, Madison, 1993.

La media de la renta familiar en 1989, al principio de la controversia, se estimaba en 23.500 dólares. Los datos demográficos indican que casi un cuarto de la población actual tiene entre 65 y 79 años. Tantos ciudadanos «mayores» y los aproximadamente 50 aparcamientos para caravanas, sugieren que Citrus Valley es visto, también por mucha gente, como un lugar atractivo para retirarse.

No hay grandes industrias en Citrus Valley, pero a la ciudad ciertamente no le importaría que se instalara alguna allí. De hecho, el patrón con más empleados es el distrito escolar con algo menos de seiscientos empleados, la mitad de los cuales son profesores. En 1980 el 72 por 100 de los residentes adultos de más de 25 años tenían una educación media o algo menos. Aproximadamente el 10 por 100 eran graduados universitarios. Una parte significativa de residentes con graduación universitaria trabaja para el distrito escolar. La población de Citrus Valley es un 95 por 100 europea-americana, con una incipiente población latina. Principalmente es una comunidad de clase trabajadora, pero que claramente se está decantando cada vez más había una clase media que trabaja en otra ciudad.

Incluso con el crecimiento de gente que se traslada a trabajar a las ciudades, una gran cantidad de ciudadanos viven y trabajan en esta comunidad de por vida. Una persona describió la comunidad como «la gente es realmente ética aquí. La gente cree en los valores tradicionales. Y cree en la responsabilidad y en trabajar como una comunidad».

Ciertas cosas son evidentes en esta breve descripción demográfica. Una es la naturaleza movil de las relaciones de clase en la comunidad. La gente se está trasladando fuera de las grandes áreas metropolitanas, aunque tengan que cubrir la distancia a Citrus Valley. Los temores a la violencia, una búsqueda de «mejores escuelas», viviendas más baratas y otros elementos están produciendo una situación en la cual los miembros de la nueva clase media son cada vez más visibles en la ciudad. Este segmento social se hace notar en su inclinación a la pedagogía centrada en el niño y por lo que Basil Bernstein ha llamado la enseñanza y el currículum de estructura flexible y homologación abierta (37). De esta manera, una tensión entre el «campo» y la «ciudad» y entre la visión educativa relacionada con la clase puede ocultarse bajo la superficie.

En segundo lugar, la naturaleza cambiante de la comunidad está ocurriendo en un momento en el que los temores conocidos de una movilidad descendente

---

(37) Queremos ser cautos para no exagerar nuestra lectura de la dinámica de clase de esta situación. La nueva clase media está en sí misma dividida. No todas sus fracciones apoyan las «pedagogías invisibles» tales como los enfoques lingüístas, Basil Bernstein se refiere hipotéticamente a esos miembros de la nueva clase media que, trabajando para el Estado, es mucho más factible que apoyen tales pedagogías homologadas y enmarcadas tan libremente, que los que trabajan en el sector privado. Esto, e ideologías profesionales particulares pueden ser los responsables en parte de que la mayoría de los profesores, aunque no todos, en Citrus Valley apoyasen el énfasis totalmente lingüístico encontrado en las líneas maestras del Estado y en *Impresiones*.

y una crisis económica muy real en los Estados Unidos, donde muchos Estados occidentales –y en el que está localizado Citrus Valley, en particular– están experimentando una dislocación económica y sus consecuentes perspectivas sobre el futuro. No hay que decir que las familias agrarias no son ciertamente inmunes a estos temores y descoyuntamientos. Para muchos individuos esto tendrá un impacto profundo en su sentir del para qué sirve la escuela, en lo que debería o no debería ser enseñado y en quien debería controlarlo. Para muchos hombres y mujeres de la clase trabajadora, la ansiedad económica y los temores a un colapso cultural son extremadamente difíciles de separar.

En medio de estas transformaciones y de las posibles tensiones que subyacen tras la aparente tranquilidad y la «tradición», el distrito escolar ha decidido arrostrar una nueva orientación en su programa de Lengua. En esto, estaba siguiendo las líneas maestras y los horarios establecidos por el Departamento de Educación del Estado para todos los distritos escolares. Las líneas maestras estatales urgían a que los distritos escolares utilizaran un enfoque basado en la literatura, en la enseñanza del lenguaje, y de hecho Citrus Valley ya había empezado a emplear tal enfoque constituido por un cuerpo principal de libros elegidos por los mismos profesores. Tanto los profesores como los administradores estatales estaban entusiasmados con lo que percibían que iba a ser el éxito inicial de su énfasis en la literatura y, por supuesto, en el lenguaje como un todo. El siguiente paso lógico para ellos era buscar una serie de libros de texto que complementaran las metas y las prácticas que ya, en parte, estaban en curso.

Este Estado en particular subvenciona fondos para la compra del material adoptado por el Estado –principalmente libros de texto que han pasado por una serie de complicados procesos de criba y selección a nivel político y educativo, necesarios para ganarse la aprobación de texto recomendado por la Inspección Estatal. El 70 por 100 de estas subvenciones deben gastarse en tales libros recomendados, mientras que la mayoría de dinero restante puede usarse para comprar material suplementario discrecional. Los distritos escolares pueden usar sus propios fondos también para comprar material no recomendado, pero en tiempo de crisis fiscal esto es considerablemente más difícil.. De este modo, el dinero está disponible en gran parte para libros de texto estandarizados y producidos comercialmente. La tarea es encontrar los que se aproximen más al enfoque en que uno crea.

Además, hay muchos de tales libros de texto disponibles. Para hacer más pausible que un libro de texto en particular sea elegido, los editores frecuentemente ofrecen grandes alicientes. La cantidad de materiales «gratis», por ejemplo, dados a los distritos escolares por un editor es, a menudo, considerable. Ésta es una práctica común entre los editores, ya que la publicación de libros de texto es una empresa altamente competitiva (38). En el caso de Citrus Valley, el «regalo» de tal material gratis pareció tener un gran efecto en la elección.

---

(38) Véase APPLE, *Teachers and Text,* especialmente pp. 81-105.

Citrus Valley comenzó a examinar una nueva colección de manuales de lenguaje en el año escolar de 1988-1989. Éste fue el año para cambiar los libros de texto de lectura y lenguaje ya que los distritos escolares buscaban acomodarse a las líneas maestras revisadas del Estado para introducir la nueva serie. El resultado de este proceso fue la selección de la colección de lecturas *Impresiones* publicada por Holt, Rinehart y Winston. Esta coleccción utiliza para el lenguaje una metodología basada en la literatura –metodología cimentada en una orientación curricular ampliamente homologada, la cual, este estado en particular, se esfuerza en implantar en todas las escuelas.

Cuando empezó la escuela en otoño en 1989 no existía razón alguna para sospechar que habría algún tipo de problema con *Impresiones,* aunque *había* sido recusado en otros distritos de este Estado y también en otros Estados. Después de todo, los pasos para adoptar e implantar la nueva colección de lecturas habían sido seguidos cuidadosamente. El distrito introdujo la colección con confianza y entusismo. Los memoranda que circularon por todo el distrito tras la selección de *Impresiones,* reflejaban el placer después de mucho esfuerzo de haber seleccionado finalmente lo que parecía más ideal para los objetivos del distrito. En junio, después de decirles a los profesores que habían llegado casi ciento cincuenta cajas de los nuevos libros, una administradora del distrito hizo una aseveración profética. Escribió: «¡Pasad un verano estupendo! Tenemos un año excitante esperándonos en el almacén». Jamás se han dicho palabras más verdaderas.

En los primeros meses del año escolar, algunos padres y profesores comenzaron a quejarse de los libros. Los padres se preocuparon por el contenido de los textos. Las historias no eran sólo «amedrentadoras» sino que también eran preocupantes por los valores que tenían y por las faltas de ortografía y de imprenta. Los padres se oponían a un cierto número de los extractos que contenían los libros de texto que el editor había enviado al distrito. Por ejemplo, un poema de un libro de quinto curso contaba que unos cerdos vivían en una laguna cercana a unas casas. Los cerdos «viven de pescados muertos y cosas podridas, mascotas ahogadas, plásticos y heces variadas». El poema finaliza con los cerdos que, habiendo ya comido y degustado ese pienso en la laguna, levantaban la vista hacia la orilla. Las autoridades del distrito explicaron que el poema conllevaba un mensaje medioambiental. Para los padres era violento y amenazante, queja que elevaron todavía más fuerte sobre algún otro material de los libros hasta para niños incluso más pequeños.

Los padres comenzaron a hablar entre ellos y lentamente empezó a surgir una actitud más organizada al acudir los miembros de la comunidad a los claustros escolares y al tener reuniones en las escuelas locales. Finalmente, un grupo de padres formó los Ciudadanos Preocupados de Citrus Valley (CPCV) en un esfuerzo por convencer al cuadro de profesores de que retiraran la colección de libros. Los profesores y la administración escolar actuaron de dos formas paradógicas. Se tomaron la intromisión como un acto de agresión: En esencia, «se aprestaron a la guerra». Al mismo tiempo, ralentizaron el proceso de la

intromisión canalizándolo a través de procedimientos burocráticos que habían sido desarrollados –a menudo por muy buenas razones– en muchos distritos de manera que los profesores y administradores pudieran estar protegidos de ataques exteriores. De esta forma, las «actitudes adecuadas» y los procedimientos eficientes se hallan entretejidos en la respuesta del estado local.

Casi todos los padres entrevistados entre los que se oponían a los libros aseguraban que su conocimiento inicial del contenido de los libros de texto se produjo cuando su hijo llegaba a casa y se turbaba por un pasaje cualquiera de los textos. Los padres CPCV al organizarse no estaban dispuestos a ser identificados con grupos externos a ellos. Sentían que se estaba cuestinando su inteligencia, cuando los defensores de los libros acusaron a los CPCV de estar controlados por «fuerzas externas». Según ellos, cuando sus hijos traían a casa historias que les molestaban por, digamos, causarles pesadillas o aterrorizarlos, la primera reacción de los padres era la incredulidad. Los libros de texto eran «inocuos». De esta forma, ellos se quedaban más que sorprendidos al leer las historias que parecían inapropiadas en los libros de sus hijos e, incluso mucho más sorprendidos y acongojados por lo que ellos sentían que era la respuesta de «mano dura» del claustro y la administración (39).

Al crecer el conflicto, los CPCV organizaron una campaña para deponer a algunos miembros del claustro. El sistema escolar se plantó contra las presiones de los «los censores de la ultraderecha», y la comunidad se resquebrajó. Para el claustro y la administración escolar los CPCV eran un síntoma de un movimiento de censura más amplio a nivel nacional organizado alrededor de los propósitos de la ultraderecha. «Ceder» significaba rendir la propia experiencia profesional a las fuerzas de la reacción política. Para los CPCV, el tema se convirtió progresivamente en un tema de poder paternal contra el claustro y la burocracia escolares, que se negaban a tomarse seriamente las quejas de los ciudadanos y que, además, eran arrogantes.

Es vital para comprender la situación aquí descrita el hecho de que los líderes del CPCV comenzaran a tener conexiones con la derecha religiosa solamente *después* de hacer frente a la administración del distrito y a la junta escolar durante un período de tiempo. De hecho, las conexiones nunca fueron muy fuertes entre el grupo CPCV y cualquier otro grupo del exterior. Cuando la con-

---

(39) Por la misma época en que los padres se quejaron por primera vez de los libros, algunos profesores también expusieron sus quejas, pero de una naturaleza bien distinta. Los profesores informaron de que algunas historias de los libros no se correspondían con la tabla del contenido de las antologías del estudiante. Obviamente había una clara posibilidad de que fueran suministrados libros equivocados, o que hubiere erratas. Sin embargo, al intensificarse el conflicto, la unión de los profesores locales se hizo cada vez más compacta en su apoyo a la serie de *Impresiones* y a la administración del distrito escolar. De todos los grupos implicados en este estudio, los profesores fueron los más reacios a ser entrevistados. Esto es comprensible, dadas las tensiones y los temores inherentes a esta situación.

troversia hubo avanzado, una persona sí creó lazos entre algunos grupos derechistas; esa persona está ahora íntimamente ligada a una organización nacional para «los derechos religiosos» y asiste a las campañas políticas de la derecha. Sin embargo, incluso en este caso, anteriormente a la controversia esta persona no sólo no estaba interesada en tales causas sino que se oponía a ellas.

Cuando los padres del CPCV se vieron rechazados repetidamente por la autoridad escolar local, fueron arrastrados hacia la retórica y los puntos de vista de la Nueva Derecha. Ellos sentían, con o sin razón, que sus preocupaciones eran minimizadas y trivializadas tanto por la administración del distrito como por la junta escolar desde el principio. Al ser rechazados por los «poseedores» de la autoridad educativa, entonces, y sólo entonces, comenzaron a buscar fuera de la comunidad grupos con los que dialogar que mantuvieran opiniones similares a las suyas sobre la naturaleza de los libros de texto que habían sido implantados en las escuelas. En cuanto a la organización los padres del CPCV se mantuvieron solos, pero la Nueva Derecha comenzó a ser vista cada vez más como un conjunto de creencias muy atractivo y como un aliado ideológico.

Así las cosas, incluso cuando el distrito hizo tímidos intentos, como en verdad los hizo, para convencer a los que protestaban de los beneficios educativos de la nueva pedagogía y currícula, estos esfuerzos fueron rechazados. Nadie es proclive a suscribir los puntos de vista de las autoridades que le han menospreciado. La inmediata respuesta de las escuelas entonces –tratar a estos padres como ideólogos de la ultraderecha, que estaban simplemente interesados en censurar los libros y a los profesores– ayudó a crear las condiciones para el crecimiento de los movimientos ideológicos a los que tanto temían.

Examinemos esto más pormenorizadamente. Se dio el caso de que la mayoría de los miembros del CPCV era lo que se pudiera llamar «tradicionalistas». Ellos, ciertamente, eran cautelosos a la hora de cambiar. Les gustaba su comunidad tal como era (o, al menos, como ellos creían que era). En sus mentalidades se oponían a la colección de libros de texto a causa de lo que sentían como la violencia que conllevaban, la capacidad que tenían para asustar a los niños y sus aspectos negativos. Por todos estos conceptos, la mayoría de la comunidad parecía inclinarse en tal dirección tradicional. De esta suerte, los padres del CPCV se vieron a sí mismos como intentando encontrar un terreno medio entre la Derecha y lo que ellos consideraban la «izquierda liberal». La mayor parte de ellos se sorprendió bastante al encontrarse a sí mismos identificados como parte de la Derecha. Más bien, su autopercepción era la de «ciudadanos muy trabajadores», que querían mantener las posiciones que les permitieran llevar su vida como lo habían hecho en el pasado. Una y otra vez insistieron en que eran «gente común» que querían lo mejor para sus hijos.

Los padres que en el origen se organizaron para oponerse a los libros de texto eran gentes de una gran variedad de creencias religiosas y políticas. Había católicos, judíos, protestantes, evangelistas, protestantes fundamentalistas, mormones, no practicantes y agnósticos. También es interesante el hecho de

que sólo unos pocos líderes de la iglesia se vieron envueltos en la controversia prestando un franco apoyo a los padres del CPCV.

No era totalmente evidente que esto fuera un tema religioso «fundamentalista», organizado inicialmente desde el exterior o por líderes evangélicos, deseosos de apoderarse de las escuelas como bastiones de humanismo laico. De hecho, a causa de la diversidad religiosa y de una mala disposición a ser identificados como la Nueva Derecha, muchos padres del CPCV dudaron bastante en mantener reuniones en una iglesia. Sin embargo, dada la escasez de viviendas capaces de albergar con comodidad reuniones públicas, cuando un pastor local ofrecía su iglesia a los miembros del CPCV para sus reuniones, ésta era elegida, aunque con alguna reserva, como lugar de encuentro.

No obstante, existían otras características que parecían diferenciar a los miembros de CPCV de otros miembros de la comunidad. Aunque tenían diversas creencias religiosas, en general no ostentaban cargos públicos y no sentían que eran parte del entramado principal de las relaciones de poder entre la comunidad y la vida diaria. Muchos expresaban el sentimiento de estar al margen del poder local. Tampoco eran económicamente homogéneos; el grupo incluía algunos comerciantes y profesionales locales de la misma manera que a miembros de la clase obrera.

A la primera reunión del CPCV asistieron unas 25 ó 30 personas. En el segundo encuentro hubo unas 75. Al intensificarse el conflicto, setecientas personas se hacinaban en la iglesia local que se había ofrecido. Este apasionamiento se hizo evidente en el hecho de que la policía tuvo que tomar posiciones en una junta escolar convocada para discutir sobre los libros de texto. Más de doscientos cincuenta miembros preocupados de la comunidad se apiñaron en la sala de juntas. Se mascaba la tensión.

En muchos sentidos, pues, la mayoría de los padres del CPCV estaban al inicio de lo que sería mejor llamar «el centro inclinado hacia los conservadores», sin afiliaciones significativas a grupos activistas de derechas y sin un programa ideológico o religioso que quisieran transmitir a otros. Ciertamente, no se veían a sí mismos como censores ideológicos que desearan transformar los Estados Unidos en una «nación cristiana» y que desconfiaran de cualquier cosa que fuese pública.

Reducir esto a un conflicto de padres relativamente ignorantes o de fundamentalistas religiosos de mente simple intentando utilizar la censura para apoyar las intenciones de movimientos derechistas más amplios, es, primero, interpretar equivocadamente la forma en que los participantes comunes se organizan alrededor de las luchas locales, y, segundo, subestimar a esta misma gente. Tal posición ve a «crédulos» –marionetas– en casos como éste y simplifica radicalmente la complejidad de tales situaciones. De muchas formas, tales visiones simplistas reproducen en nuestro propio análisis los estereotios que se aglutinaban en la administración de la escuela y la respuesta de la junta escolar a las cuestiones suscitadas por los padres.

La rapidez con que el distrito respondió tan desproporcionadamente y, en esencia, como si se estuvieran preparando para la guerra, parecía ser el catalizador que precisamente dirigió a los padres hacia los grupos derechistas y promovió que los padres del CPCV formaran una oposición más fuerte de la que de otra manera habrían hecho. Tan pronto como los padres del CPCV recusaron al distrito, el distrito inmediatamente redujo todo a un solo esquema: «censura». Esta misma lectura redujo la complejidad del problema a una forma que era familiar, al discurso «profesional» de los administradores de la escuela y de los profesores, y posibilitó al distrito responder de forma que no dejaba ninguna puerta abierta a otras interpretaciones de las motivaciones y preocupaciones de los padres.

Al principio de esta controversia, la información se fue pasando de una mujer a otra en lugares públicos y en los hogares. Las madres se contaban unas a otras el contenido de los libros cuando recogían a sus hijos después de la escuela, cuando se reunían para almorzar y cuando visitaban a sus amigas. [Al ir creciendo la controversia, más y más hombres se vieron implicados y ejercieron tareas de liderazgo, evidenciando una vez más la relación entre los sexos y la esfera pública (40).] Para algunas de las mujeres que trabajaron muy duramente en el grupo de CPCV, fue la descarga de sus preocupaciones la que les condujo a solicitar con más persistencia respuestas a sus preguntas sobre los libros, sobre el proceso de selección, y a organizar actividades contra los mismos libros. Su respuesta a la resistencia de la escuela y a la definición que de ellas hizo el estado local como en parte irresponsables, iba a conseguir, incluso, una mayor determinación en sus esfuerzos por difundir información sobre los libros. Incluso aunque ellas no estaban visiblemente enfadadas ni aparentemente en franca oposición, e incluso aunque se opusieron cada vez con más fuerza a la serie de libros, ellas fueron *empujadas* hacia la resistencia al no ser tomadas en serio.

Las mujeres implicadas en el CPCV tenían una intuición política inicial, pero no estaba completamente formada en un sentido de oposición. Comprendía a los conservadores socio-culturales y a los conservadores del laisser faire; con los primeros, que se basan en una creencia de la importancia de la religiosidad, la «familia» y la «tradición» y los últimos, basados en ideas sobre la «libertad individual», el «patriotismo americano» y el «mercado libre», documentando de este modo la diversidad que incluso las posiciones conservadoras más moderadas mantenían. Aún así, los temas más comunes de las mujeres de CPCV eran la soberanía de la familia y los ataques recibidos a sus derechos como padres para controlar la educación de sus hijos. A esto se añadía su percepción de que *Impresiones* no representaba a América cabal o suficientemente. Sin embargo, estas mujeres no comenzaron la controversia desde posiciones conscientes de conservadurismo previamente definidas. Más bien, al principio se alarmaron de que hubiera un problema con los libros de texto en su comu-

---

(40) FRASER, *Unruly Practices*, pp. 113-144. Véase también MICHAEL W. APPLE, «Text and Contexts: The State and Gender in Educational Policy», *Curriculum Inquiry*, en imprenta.

nidad. Durante los meses de conflicto, sus posturas *tomaron forma* y se hicieron más claras como resultado de haber encontrado una manera de darle sentido a las respuestas de las escuelas.

En estas condiciones, el conflicto se agravó. Una de las líderes del CPCV se vio influida progresivamente por Francis Schaeffer, un teólogo conservador que sostenía la idea de la verdad absoluta. Como esta madre buscaba la forma de comprender su creiente angustía, encontró las ideas de Schaffer más y más atractivas. Para Schaeffer, hay «verdades verdaderas». Hay errores y aciertos, valores básicos inmutables que nos permiten conocer con certeza que algunas cosas son absolutamente acertadas y otras cosas son absolutamente erróneas. Sin esto, según Schaeffer, no hay cristianidad (41).

Esto se hace mucho más claro si tomamos otro ejemplo más de una persona profundamente implicada en CPCV, la madre de un niño de una de las escuelas que usaban esta colección de libros de texto. Al comienzo, ella no era una persona profundamente religiosa. Rara vez asistía a la iglesia, no tenía serias lealtades con ninguna organización y había rechazado la etiqueta de «Nueva Derecha». Su consejo a otras involucradas con ella al principio era trabajar con el distrito y no organizarse. Como sus puntos de vista fueron directamente enfrentados y recusados por el distrito y su postura aparentemente estereotipada, comenzó a prestar más atención a lo que sentía que debía hacer con su oposición a los libros. Sus puntos de vista fueron repetidamente minimizados y fue acusada de ser «de derechas». Como resultado de todo ello, no solamente se convirtió en una parte del desarrollo del CPCV por los padres, sino que, al final de la controversia, se encontró profundamente implicada con los grupos de mujeres cristianas a nivel político nacional. Lo que comenzó como una simple preocupación por el contenido de los libros terminó con individuos, como ella, convirtiéndose en miembros activos de los movimientos nacionales de derecha.

Al final del conflicto, el distrito escolar proclamó una «solución». Continuarían usando *Impresiones* y lo esencial de su programa de literatura. También permitiría (continúa precisamente) la práctica de que los padres solicitaran hasta dos tareas alternativas de estos materiales cada semestre. Pero el asunto fue más allá. El distrito implantó clases alternativas para los padres que se habían opuesto totalmente a *Impresiones*. A los padres se les pidió responder a una carta en la que se les preguntaba si querían que sus hijos estuvieran en una clase especial no-*Impresiones*. Se les dijo que «esto podría llevar a que su hijo tuviera que cambiar de clase o de escuela. En el caso de que fuera necesario cambiar de escuela, usted tendrá que hacerse cargo del transporte».

Aunque esta respuesta muestra alguna flexibilidad por parte del sistema escolar, creó de inmediato una difícil situación para los padres que trabajaban

(41) Véase FRANCIS A. SCHAEFFER, *The Francis A. Schaeffer Trilogy*, Westchester, Illinois, Crossway Books, 1990.

fuera de casa o que no podían hacerse cargo del transporte de sus hijos. Los horarios de trabajo, la falta de dos o incluso, un coche, problemas económicos y otras circunstancias crearon una situación en que los padres, a menudo, no tenían otra alternativa más que dejar que sus hijos continuaran en la clase de *Impresiones*. Así se siembran las semillas de una alienación posterior.

Cuando comenzó el siguiente año escolar, el distrito informó que el 82 por 100 de los padres habían elegido enviar a sus hijos a las clases de *Impresiones*. No está claro si esto es una prueba de una elección libre o de no tener ninguna alternativa real debido a las condiciones ya antes mencionadas. Aún así, cuando casi un 20 por 100 de padres *elegieron* experiencias muy diferentes a la enseñanza oficial para sus hijos, está claro que la controversia continúa bullendo no muy lejos de la superficie.

Hubo otros cambios en la apertura del sistema escolar concernientes al proceso por el cual se elegía el contenido oficial. Por ejemplo, los padres están ahora incluidos en los primeros procesos de selección de los libros de texto. Los administradores del distrito escolar y el claustro de profesores son ahora mucho más conscientes del complejo entramado que rodea las preocupaciones paternales y las consecuencias de las decisiones «profesionales» que ellos toman. Sobre todo, sin embargo, hay una vigilancia tensa por todas partes y una polarización que está firmemente arraigada en la Comunidad. Ahora existe una Derecha activa con métodos muy poderosos.

CONCLUSIÓN

Nos hemos interesado en este estudio no sólo en iluminar el complejo proceso por el cual la gente se hace de derechas, aunque tal análisis es fundamental para comprender la política cultural en la educación. También tenemos un propósito teórico. Con demasiada frecuencia las tradiciones se descalifican unas a otras en los estudios educativos críticos. El neo-gramscismo, el postmodernismo y las teorías post-estructurales se tienen como divergentes. Nosotros hemos rechazado estas divisiones a favor de un enfoque más integrador. Hemos recogido ideas de la tradición neo-gramsciana –con un énfasis tanto en el poder del Estado como en las corrientes ideológicas con sentido común y en el poder de los movimientos culturales de base, sin ignorar el contexto económico de la acción social. Hemos completado todo esto prestándole una atención especial a la identidad del sistema político y al papel del Estado al hacer circular posiciones subjetivas que luego vuelven a ser asumidas por la gente real en el complejo entramado político a nivel local. Detrás de esto, existe, una pretensión de que el estudio de los movimientos sociales y su condición *sine qua non* para formarse, es esencial, en una época de ataques cada vez más agresivos a la escuela y a la misma idea de «lo público» por grupos derechistas. Integrar estas diferentes perspectivas para poder aprehender todo esto en su magnitud real, es un propósito ambicioso. Pero la política de la educación necesita ser tratada con la seriedad integradora que su complejidad merece.

Las explicaciones de lo que hemos tratado aquí son de gran importancia para cualquier análisis de la formación de movimientos derechistas y del papel de la escuela en la formación de la identidad. Muchos escritores han hablado de la escuela como de un lugar productivo. Es un lugar de producción de identidades de estudiantes y de producción de una política de formación de identidad (42). Con todo, otras identidades se producen en interacción con instituciones del Estado como las escuelas. También se forman identidades opuestas centradas en sistemas culturales conservadores. Esto queda claro en el ejemplo –uno de tantos, esperamos– que nosotros hemos investigado.

Las opciones que el Estado dejó a los sujetos fueron tan sólo: o que eran padres «responsables» que apoyaban la «toma profesional de decisiones»; o bien que eran censores «irresponsables» de derechas. La constitución de esta oposición binaria creó una situación en la cual la única forma en que los padres y otros miembros de la comunidad podían ser *oídos* era ocupando las posiciones previstas por el Estado. Estas fueron extendidas y, en parte, transformadas, por supuesto. Pero la única forma por la que se prestó atención a estos individuos preocupados fue el que ellos se convirtieran en cada vez más agresivos en sus reclamaciones y en que se organizaran cada vez más alrededor de temas culturales y religiosos. Las identidades sociales se forman de esta manera. Siendo así, los moderadamente conservadores y los miembros «moderados» de la comunidad son transformados lentamente en algo muy diferente. La Derecha *se hace* la Derecha en un conjunto de interacción complejas y dinámicas como el Estado. (Cómo el estado local se transforma a sí mismo por esto merece la pena, ser investigado, por supuesto, pero esto tendrá que esperar a posteriores indagaciones.)

Al comienzo de este análisis citábanos los argumentos de Whitty, Edwards y Gewirtz en los que proclamaban que la derecha crece debido a «accidentes». Crece de forma vacilante, difusa y parcialmente indeterminada, se sitúa en un complejo perfecto de relaciones económicas, políticas y culturales. Perderíamos mucho de esta complejidad dinámica si sólo prestáramos atención a los movimientos conservadores desde el exterior de las situaciones en las que se engendran. Hemos sugerido que un participante fundamental aquí es el estado burocrático, el cual puede haber expandido sus funciones políticas sobre la enseñanza por buenas razones, pero que responde de forma que incrementa el potencial para que crezcan los movimientos derechistas.

De esta manera, una cosa se esclareció durante este estudio. Los lazos entre los padres que recusaron los libros de texto y los grupos nacionales de «autoritarismo popular» se estrecharon durante una controversia y como resultado de tal controversia, más que como resultado de haber sido empujados por grupos externos. En el caso que hemos contado aquí, es evidente un cambio asombro-

(42) Véase, por ejemplo, PHILIP WEXLER, *Becoming Somebody,* Nueva York, Falmer Press, 1992.

so. Algunos padres de CPCV no sólo llegaron a formar parte de una red más amplia de activistas de la Nueva Derecha, sino que están orgullosos de haber creado tales conexiones, conexiones que les habrían parecido imposibles anteriormente. En este sentido, necesitamos subrayar una vez más que éstos son individuos que no tenían ninguna relación anterior con las organizaciones de la Nueva Derecha y que jamás habían deseado tener ningún contacto con tales grupos conservadores hasta que la controversia sobre *Impresiones* estuvo bastante avanzada. Igualmente importante es el hecho de que estos lazos recientes se están estrechando al adoptar estas gentes nuevas identidades políticas conservadoras –extensión de las opciones originalmente ofrecidas por el estado local a los sujetos–.

El conservadurismo y populismo económico se unió de esta manera local al fundamentalismo religioso. «Los ciudadanos preocupados», disgustados por lo que las escuelas han definido como enseñanza oficial, y que están (con motivo) preocupados por la movilidad económica en descenso de sus hijos y los valores que les están enseñando, unen estas dos formas de conservadurismo, no a través de un proceso natural, sino de tal manera que sitúan los diferentes aspectos del estado en el centro de la formación de alianzas sociales y movimientos sociales.

Nuestros puntos de vista ni implican que necesariamente todo el mundo tenga «libre albedrío», que la gente «elija libremente» convertirse en Derecha (o en cualquier otra cosa) desde el vacío. Ciertamente ocurre exactamente lo contrario. El creciente dominio de posiciones conservadoras en todo el conjunto de temas concernientes a la educación, la sexualidad, el bienestar, la «Inteligencia» (43), y así sucesivamente, en los medios de comunicación y en los debates públicos, significa que la gente en ciudades como Citrus Valley, y en cualquier otro sitio, vive en un mundo donde los discursos derechistas circulan constantemente. Ahora es cada vez más difícil *no* oír tales interpretaciones, e incluso es más difícil oír opiniones opuestas a ellos. Sin embargo, hay múltiples modos en los que tales discursos pueden ser oídos o leídos. La aceptación es solamente uno de ellos (44).

A uno le quedan muchas preguntas por formular. Pero para nosotros una de las más importantes es ésta: ¿Podría haber sido *diferente*? Si las escuelas hubieran escuchado con más atención, si los padres no hubieran tomado posicio-

---

(43) Véase por ejemplo, el ampliamente discutido y desesperadamente diseccionado volumen de RICHARD HERNSTEIN y CHARLE MURRAY, *The Bell Curve,* Nueva York, The Free Press, 1994. El patrocinio de este volumen y de sus autores por fundaciones conservadoras y la habilidad de estos grupos para situar a sus autores en puestos altamente relevantes de los medios de comunicación, merece la pena destacarse. Sería importante investigar el papel de tales grupos conservadores al apadrinar y hacer circular y, por tanto, ayudar, a hacer publicamente legítimas las posiciones que han sido científicamente desacreditadas muchas veces con anterioridad.

(44) Véase APPLE, *Official Knowledge,* pp. 61-62.

nes como censores derechistas, ¿habría habido un resultado más progresista? Esto no es «simplemente» una pregunta sobre una investigación. Dado el proyecto hegemónico de la Derecha y el éxito de sus transformaciones ideológicas, si las escuelas son uno de los lugares cruciales donde estas transformaciones ocurren, entonces la vigilancia burocrática de la escuela y las luchas concretas a nivel local pueden ser más importantes de lo que creemos, no sólo a corto plazo, sino también a la larga (45). Por ello es precisamente tan importante que las escuelas se juzguen a sí mismas con mirada crítica y cómo *ellas* pueden participar en crear las condiciones en las que los ciudadanos comunes «se convierten en Derecha». Los temores de una economía en declive o las preocupaciones por lo que se les enseña a nuestros hijos no imprescindiblemente necesitan ligarse para emprender un ataque de autoritarismo popular al Estado, ni tampoco tienen necesariamente que estan conectadas al conjunto total de temáticas que la derecha sostiene. Las posiciones moderadas y tradicionalmente moderadas pueden no ser en las que todos nuestros lectores puedan creer, pero hay una diferencia abismal entre tales posiciones y la campaña agresiva contra todo lo que es público y contra la misma idea de una verdadera escuela pública, que emana de la extrema derecha. Los efectos ampliamente extendidos de tales grupos pueden solamente ser limitados si la mayoría del público que tiene intereses populistas por las escuelas no son empujados hacia la derecha.

Hay pruebas de que una respuesta diferente de las escuelas a la política de instrucción oficial puede tener resultados muy diferentes. Aunque este punto se discute con muchos más detalles en *Escuelas Democráticas* (46), merece la pena señalar las experiencias de las escuelas que se enfrentan a tales situaciones polarizadas con métodos más abiertos. De este modo, tomemos sólo un ejemplo –la escuela de Fratney Street en Milwaukee, una ciudad que ha sufrido severamente por el descenso de puestos de trabajo en la industria y por antagonismos muy reales de clase y raza– se enfrentó a una situación donde los conflictos políticos de clase y la dinámica racial podían haber creado un terreno bastante abonado para el crecimiento de sentimientos derechistas. Situada en un «área fronteriza», en la cual la población estudiantil se componía de un tercio de trabajadores euroamericanos, de un tercio de afro-americanos y de un tercio de latinos, la temática de a quén pertenecía el conocimiento que estaba representando en los textos, de cuál sería la pedagogía apropiada y de qué voces dentro de aquella combinación, tensa y diversa, deberían ser eschadas, podría haber sido tan explosiva como todo lo que afloró en Citrus Valley. Estos elementos podrían haber estado en sazón para propiciar el desarrollo de movimientos similares a los que encontramos en el caso que hemos analizado aquí. Con todo, no llevaron a tal desarrollo y de hecho llevaron a la formación de coaliciones entremezcladas de

---

(45) Ejemplos de respuestas más democráticas se pueden encontrar en MICHAEL W. APPLE y JAMES A., BEANE (eds.), *Democratic Schools,* Washington, D. C., Asociation for Supervision and Curriculum Development, 1995).

(46) *Ibíd.*

clase y raza para unos currícula y enseñanza más progresistas y para un apoyo más ampliamente extendido a la escuela.

En parte, todo ello se debió a que un grupo de profesores y administradores, quienes –como grupo– abrieron a las discusiones de los currícula y la pedagogía a las múltiples voces con intereses en la escuela, incluidos los padres, los activistas comunitarios y los estudiantes. Se prestó una atención constante a todo esto, no como sucede a menudo en muchos distritos escolares como una forma de «relaciones públicas», la cual es generalmente una forma de «ingeniería del consenso», sino como un intento avanzado y genuino de relacionar el contenido del currículum y las decisiones que sobre el mismo se tomaran con las vidas de la gente implicada. En parte, fue el resultado de una inmensa cantidad de trabajo hecho por los educadores implicados allí para justificar públicamente lo que ellos sentían que era lo mejor para los estudiantes y por qué, con unas palabras y un estilo que no podía ser interpretado como arrogante, elitista o distante, y para escuchar con ánimo comprensivo y cuidadosamente los temores, las inquietudes y las esperanzas de las diversas voces de la comunidad. Y finalmente, se debió a un conjunto de creencias, decididamente no jerárquicas, sobre lo que sucede dentro de la escuela y entre la escuela y el resto de la comunidad (comunidades) de la que forma parte.

Nada de esto garantiza que el proyecto Restaurador de la Derecha será transformado. Las situaciones y sus causas son, en verdad, parcialmente «accidentales». Además, las experiencias de la escuela Fratney Street y de otras escuelas se refieren a una articulación muy diferente entre el estado local y su población, y se refiere a la mismísima posibilidad de bloquear ciertas condiciones que llevan al crecimiento de los movimientos sociales derechistas. Queda mucho por hacer.

(Traducción: M.ª Dolores Castro-Mansilla y Pedraja-Moreno.)

E S T U D I O S

SISTEMAS SUPRA-NACIONALES, EDUCACIÓN DE ADULTOS Y CAMBIO SOCIAL

OBSERVACIONES SOCIO-HISTÓRICAS EN EL CONTEXTO EUROPEO (*)

KARI KANTASALMI (**)

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia parte de la premisa de que hay variaciones significativas en los estados europeos en cuanto a la relación entre la educación de adultos y los cambios sociales en los procesos de extensión de la modernidad. Dada la extrema complejidad del tema, ha retenido aquí sólo dos objetivos: *1)* avanzar en una relevante perspectiva de análisis institucional y, *2)* en relación con la primera tarea, sostener que es necesario incluir un concepto de «sistemas estatales supranacionales» en el análisis del desarrollo tras la Segunda Guerra Mundial.

En lo que respecta al primer propósito, bebo repetidamente en la obra de Anthony Giddens al concebir la educación adulta en el seno de las transformaciones de la modernidad.

En relación a la segunda tarea, el apoyo empírico para la reflexión proviene de mi proyecto de investigación en curso. La exposición es demostrativa y se nutre de dos extremos de Europa culturalmente muy diversos.

El contexto de integración europea es contemplado meramente como un sistema estatal supranacional dentro de un proceso de modernización más general. Se hace referencia a otras tres organizaciones de carácter supranacional en cuanto a su condicionamiento del ordenamiento de las instituciones de la educación de adultos tras la Segunda Guerra Mundial en Finlandia y España.

Puede ser importante reformular el asunto como un *problema general de carácter teórico y empírico:* ¿qué clase de instancias institucionales se reflejan en las prácticas de educación de adultos en relación con los cambios sociales de la moder-

---

(*) Ponencia presentada en «European Society for Research on the Educatión of Adults» (ESREA), el 8 de noviembre de 1994 en Lahti (Finlandia).

(**) Universidad de Helsinki. Departamento de Educación.

nidad? Trataré de este problema de manera general incidiendo en un aspecto específico de la modernización.

2. MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS: CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

Comencemos citando a Giddens (1990, p. 1): «*modernidad* designa modos de vida social u organización que surgieron en Europa del siglo XVII en adelante y que posteriormente devinieron más o menos universales en su influjo». Tras esta noción preliminar, pasa a reconceptualizar qué es modernidad antes de todo.

Resumiendo su obra anterior, Giddens (1990, p. 59) presenta las cuatro *dimensiones institucionales básicas de la modernidad:* Capitalismo, Vigilancia, Industrialismo y Poder militar. El punto principal parece sostener que un análisis institucional de la modernidad requiere considerar todas las dimensiones citadas. Si aceptamos que es un error ver sólo un nexo dominante responsable de las modernas transformaciones, entonces estamos encarando la tarea de un específico análisis socio-histórico del estado nacional, al que los conceptos de Giddens podrían contribuir. Giddens, sin embargo, no ofrece ninguna consideración clara de la posición de la educación respecto de las dimensiones de la modernidad o de las dimensiones de la globalización. Así pues, en los límites de esta ponencia intentaré brindar esa clase de conceptos.

Contemplaré la «*educación de adultos*» en referencia a aquellas prácticas sociales que se proponen enseñar y son llevadas u organizadas por personas que en sus respectivos contextos nacionales son consideradas adultos.

Definir la *educación de adultos como práctica social* es evitar la posibilidad de contraponer conceptualmente los diferentes niveles de análisis institucional, que a menudo parece ser la consecuencia de definiciones como las «...formas institucionales de enseñanza...» de Jarvis (1993, p. 6). Preferiría reconocer la posición del aprendizaje como una consecuencia buscada de las prácticas de educación de adultos. Como es sabido, el aprendizaje a veces tiene lugar y otras no. Esto implica así mismo que en el propósito de explicar el sistema de reproducción de la educación de adultos es importante el análisis de las consecuencias no esperadas.

De lo que queda dicho se sigue que considero que las prácticas de educación de adultos tienen naturaleza sistemática, tal como cualquier otra práctica social. El sistema se constituye cuando existe interacción entre actores sociales. Esto es lo que fundamentalmente es la vida social por encima de todo. La continuación de la vida social lo hace necesario para reproducir su carácter sistémico, y esto nos conduce a qué quiere decirse básicamente con «*cambio social*».

Se considera *prácticas sociales institucionalizadas* aquellas constituidas en el curso de una larga duración temporal, y son céntricas para comprender el sistema de reproducción porque es donde puede ser vista más claramente la dimensión reversible de la temporalidad. El principal atractivo de la noción de instituciones en Giddens (1986) es su carácter fundamentalmente móvil. Así, el concepto de «institución» ancla en el azaroso decurso de la vida cotidiana y no se remite directamente a ciertos dispositivos organizacionales..

El continuo cambio de la educación de adultos y su contexto significan que los usos institucionales en que las prácticas de educación de adultos consisten, varían en el tiempo y en el espacio, pero dentro de dimensiones institucionales de la modernidad relativamente constantes. Además, como la manera en que la sistematicidad de la educación de adultos se constituye y reproduce puede variar entre la auto-determinación constructiva de los actores sociales y la determinación organizativa por otros, es necesario incluir este aspecto en la definición.

Hay un fenómeno implicado en el proyecto de modernidad que se vincula también más estrechamente con el desarrollo de la educación de adultos. Me refiero a la noción «*reflexividad institucional*» de Giddens. Tengo para mí que es un aspecto que, por ejemplo Usher y Bryant (1989) tratan de asir al reconceptuar la relación entre investigación, teoría y práctica en la educación de adultos. En todo caso, encuentro el tema demasiado complicado como para presentarlo metafóricamente como «triángulo cautivo». Siendo central para mis observaciones en este escrito, la noción de «reflexividad institucional» requiere alguna consideración.

Giddens (1991) ve la reflexividad institucional masivamente desarrollada como un *componente intrínseco de la modernidad*. Las prácticas de educación de adultos están tanto contribuyendo a la reflexividad institucional de la modernidad cuanto reproduciéndose de modo reflexivo, pero a esto no sólo contribuyen disciplinas académicas y prácticas educacionales socialmente implantadas. Además hay, por ejemplo, diferentes niveles y ramas de la administración que, cada vez más, acarrean prácticas de planificación, evaluación, consultoría y marketing.

Estas últimas pueden ser concebidas como organizaciones establecidas que alcanzan cierto dinamismo autónomo. Como observaron Lullman y Schorr (1988, pp. 343-344), no existiría ningún sistema educativo si no hubiera enseñanza, pero la existencia y crecimiento del sistema no dependen de mejoras o deterioros cualitativos o cuantitativos de las enseñanzas. La expansión del sistema depende solamente de la posibilidad de que podamos demandar mejor enseñanza y alertar de su empeoramiento. Por así decir, el auge del sistema es cierto cuando el futuro es incierto. De cualquier manera, no es necesario ver este fenómeno, como Luhman y Schorr (1988), como resultado de la diferenciación funcional.

Giddens (1990, p. 28) y (1991, pp. 17-18) se refiere al fenómeno aludido de una forma más general, relacionándolo con el proceso de desplazamiento en el cual tiene lugar el establecimiento de los sistemas expertos y los signos simbólicos. Llama a estos mecanismos «sistemas abstractos». De hecho, la moderna administración educativa se combina con planeamiento y otras prácticas que son claramente sistemas expertos. Por otra parte, las administraciones conexas a la política pueden ser vistas más en el sentido weberiano de poder burocrático. El *«establecimiento»* puede ser referido en primer término a estos dos aspectos.

Finalmente, como «ser adulto» es histórica y culturalmente variable, la definición debe anclar en el tiempo y el espacio. Como encuentro inútil para mis propósitos la abstracción de sociedad, mi término amplio de referencia es el *estado-nación*. Así, donde *«estado»* remite a cierto orden sociopolítico, *«nación»* remite al orden cultural. El nacimiento de los estados-nación es un proceso vinculado a la modernidad.

En esta medida, no he considerado propiamente qué posición pueden tener en la concepción giddensiana ni la educación en general ni la educación de adultos en particular. Me parece que las prácticas de educación (de adultos) deben estar relacionadas, de alguna manera, con la dinámica de la modernidad. La *dinámica de la modernidad* de Giddens (1990) proviene de tres fuentes básicas: *1)* La separación de tiempo y espacio y su recombinación en formas que permiten la zonificación de tiempo-espacio de la vida social precisa; *2)* El desprendimiento de los sistemas sociales, y *3)* el ajuste y desajuste reflexivos de las relaciones sociales a la luz de continuos ingresos de conocimiento.

Si consideramos cómo la educación (de adultos) toca a cada uno de los arriba mencionados procesos, pareciera que contribuyen a todos los procesos de dinamismo a los que Giddens se refiere. Esto se comprende dado el lugar central que el distanciamiento tiempo-espacio tiene en la concepción de la modernidad de Giddens. Las prácticas de educación (de adultos) se presumen condición primordial, en el sentido de distribución del alfabetismo, por la extensión de las recombinaciones abstractas de tiempo-espacio y por mecanismos de encaje de varias clases.

En efecto, podría considerar centrales para la modernidad las prácticas educativas y la *educación de adultos en, cierto sentido, como continuación de la educación como céntrica para la modernidad tardía.* Serían céntricas en la concepción giddensiana de la modernidad por cuanto se presuponen en los tres procesos dinámicos y porque los dispositivos institucionales de la educación (de adultos) se transforman en contextos culturalmente definidos de las naciones-estados sobre las cuatro dimensiones institucionales básicas de la modernidad.

Dicho esto, paso a considerar el proceso de globalización de la modernidad. Giddens (1991, p. 71) expone *cuatro dimensiones de la globalización:* Economía capitalista mundial, Sistema de Estado-nación, Orden militar mundial y División internacional del trabajo. Esto sigue su presentación de las cuatro dimensiones de la modernidad. De hecho, cuando Giddens (1990, p. 63) dice que «la modernidad

es intrínsecamente globalizadora», podemos entender que las dimensiones de la modernidad se extienden a todo el globo. Esto implica que en la modernidad radical se produce una creciente uniformidad institucional.

Aunque Giddens (1991, p. 22) subraya la «dialéctica global/local» de manera que sucesos ocurridos en un polo de relaciones distanciadas, a menudo producen ocurrencias divergentes en el otro, podemos contemplar en el contexto europeo diversos cambios sociales mostrando cierta uniformidad producida respecto de las dimensiones institucionales de la modernidad. Comoquiera, cuando el proceso de globalización condiciona los concretos órdenes institucionales específicos de un estado nación, la resistencia o promoción culturales entretejen el proceso. En otras palabras, la uniformidad institucional no produce unilinealmente uniformidad cultural.

Considerar el aumento de uniformidad institucional en Europa me lleva a preguntarme hasta qué punto en condiciones de modernidad radical, podría ser crecientemente uniforme el ordenamiento institucional de la educación de adultos. Después de todo, la educación de adultos es central en la modernidad madura.

En orden a analizar esta clase de problema necesitamos estudios sociohistóricos de condiciones nacionales concretas. La abstracción sociedad no es válida, porque lo que se requiere es captar el engarce cultural de las prácticas de educación de adultos. Y eso es lo que he hecho, en la perspectiva del análisis institucional, incluyendo comparaciones trans-culturales de Finlandia y España.

Tal como lo entiendo, el proceso de mundialización presentado en Giddens (1990, p. 71) conduce al punto donde es necesario centrarse en el cruce de las cuatro dimensiones con una primera. Esa primera dimensión puede entenderse en términos de la distanciación tiempo-espacio, lo que implica un proceso de desmontaje: parte de la información controlada y de las relaciones sociales de un estado nacional es liberada de su encuadre cultural y recombinada en una perspectiva global.

Es lo que Jessop (1992) llama «el desfondamiento del estado-nación». La esquina opuesta es la aparición y expansión de sistemas estatales supra-nacionales. Esto puede ser visto como una extensión de los estados-nación en la modernidad radical, extensión que se manifiesta en diferentes organizaciones que adoptan tareas del estado en materias que sobrepasan claramente los límites del estado nacional. Esta observación lleva a considerar sus posibles implicaciones en materia de asuntos educacionales.

Esto es por lo que he adoptado el concepto de «sistemas supranacionales de estado» como una herramienta para acoger algunos rasgos de la modernidad expansiva en relación con prácticas sociales de educación de adultos significativamente condicionadas culturalmente. Para el propósito de esta ponencia, enmarcada en el contexto europeo, «*Sistemas supra-nacionales de estado*» se refiere a cuatro modernas organizaciones que interviene en materia de educación: *1)* Las Na-

ciones Unidas con sus sub-organizaciones y especialmente la UNESCO; *2)* La Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), y desde 1961 en adelante su continuadora la Organización para la Cooperación y el Desarrollo en Europa (OCDE); *3)* El Consejo de Europa, y *4)* La Comunidad Europea.

Es meridianamente claro que el comienzo de un auge masivo de la educación de adultos coincide con la aparición de las mencionadas organizaciones. Opino que ésta es una observación básicamente válida, pero aquí no busco consideraciones generales de esa coincidencia; en su lugar intento demostrar cómo los sistemas supranacionales han condicionado la ordenación institucional de la educación de adultos en dos límites de Europa culturalmente muy diferentes.

3. TRANSFORMACIONES DEL ORDENAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN FINLANDIA Y ESPAÑA

Al considerar el papel de los sistemas supranacionales, debemos ser cautos para no tener sus actividades como responsables de lo que podría ser resultado de una globalización más general de la modernidad. Este problema exige una breve *disgresión socio-histórica,* y en otra ocasión se ofrecerá consideraciones más detalladas en ese campo (Kantasalmi, 1994).

Pienso que es algo descuidado por parte de Panzar (1994) afirmar que «las raíces de la educación de adultos en Europa entroncan en el siglo pasado». Sabemos que la educación de adultos entró en la agenda legislativa de los estados ya en el curso de la revolución francesa y, seguramente existieron prácticas de educación de adultos incluso más tempranas.

Obviamente, Panzar (1994) no habla de los orígenes de la educación de adultos sino de la fase cuando en algunas naciones europeas las prácticas de educación para adultos comenzaron a ser distinguidas de la educación general y empezaron a ser públicamente discutidos y dispuestos aparatos específicos para la educación de adultos.

A efectos de la distanciación tiempo-espacio, la condición primera para el paso desde el orden pre-moderno a un orden más específicamente moderno fue la difusión amplia del alfabetismo. Es decir, en el sentido general de ampliar la provisión para la capacitación de las masas en la lectura. En el contexto europeo, el camino y el alcance de este proceso han tenido grandes diferencias. Para el tiempo que nos ocupa, cuando Estado e Iglesia actuaban de consuno, la difusión de las letras se concibió de maneras distintas por muchos aspectos en Finlandia y España.

Tal como parece pensar Houston (1988, p. 199), es muy plausible que la información sistemática utilizada en archivos religiosos de los países nórdicos «nos cuenta sobre niveles ínfimos de alfabetismo, pero no puede ser interpretada como prueba de una perspectiva crítica». La competencia para la escritura era incluso más escasa. Para la mayoría campesina finohablante la escritura y la lec-

tura crítica de la Biblia debió ser escasa en condiciones en que, aun todavía después de la incorporación de Finlandia al imperio ruso, el sueco continuó siendo la lengua oficial de las transacciones legales y administrativas.

Coincido con Houston (1988) en que debemos ser cuidadosos al yuxtaponer los logros de la iglesia luterana de Suecia en Finlandia y los de la iglesia católica y sus variadas órdenes religiosas en España. Parece claro, en todo caso, que la Iglesia en España participó en la distribución de la alfabetización sin una urgencia política similar a la Iglesia de Suecia en Finlandia. Esto es importante si consideramos, justamente, largos períodos de tiempo tales como desde 1686 hasta la segunda mitad del siglo diecinueve, cuando prácticas específicamente modernas de educación de adultos empezaron a cobrar forma organizativa.

En doscientos años la alfabetización en Finlandia generó importantes instituciones, mientras que en España mantuvo un carácter más esporádico. Esto da base para comprender por qué las prácticas específicas de la modernidad en educación de adultos fueron impulsadas de modos muy distintos en los siglos XIX de Finlandia y España. Me parece que en esta última, la alfabetización continuó condicionando predominantemente la educación de adultos al menos hasta el final de los últimos cincuenta, mientras que en Finlandia casi al final del diecinueve la educación de adultos era condicionada dominantemente como una «ilustración de individuos libres» más específicamente moderna.

Uno de los factores que explican esta diferencia puede ser encontrado en diferentes posiciones tomadas por la Iglesia en relación con el Estado y el conservadurismo. Así, Flecha et al. (1990, pp. 32-33) afirman que la Iglesia estuvo fuera de los asuntos de educación de adultos hasta el «Congreso Católico de Sevilla» que en 1988 comenzó reaccionando al desarrollo de las prácticas de educación de adultos del sector laico. El contexto español lleva a Fernández (1990, p. 47) a ver la «alfabetización» [esp. en orig.] todavía como un acceso al campo de la educación de adultos, donde las nuevas demandas de aprendizaje eran vistas como «equiparadas al proceso alfabetizador» [íd.]

La posición arriba mencionada permitiría abrir la inconclusa discusión de definir el analfabetismo. No entraré en ella por el motivo de que la educación de adultos relacionada con el orden institucional de la modernidad, adquiere su expresión en el proyecto de la Ilustración. La educación de adultos fue una expresión práctica de la ilustración filosófica. Estos dos aspectos fueron combinados en el movimiento histórico de la Ilustración que, por ejemplo, Harris (1979) sitúa entre la publicación de los «Ensayos sobre el Entendimiento Humano» de Locke y la Revolución Francesa.

Veo claro lo que Giddens (1990, p. 7) quiere significar al afirmar que la modernidad es un fenómeno doblemente acotado. Lo mismo puede decirse de la Ilustración. Tras la Revolución Francesa, en todo caso, podemos contemplar la Ilustración no como un movimiento histórico sino más bien como un proyecto que conlleva transformaciones (ver, por ejemplo, Schmid Noerr ed., 1988). En el centro de la Ilustración estaba la intención de proveer el sostén de la ciencia

moderna para las apelaciones de «La Razón» a contestar la tradición. Es por tanto importante reconocer las diferentes interpretaciones dominantes acerca de este esquema básico. Estas son sustentadas por los movimientos sociales modernos que normalmente vieron en las prácticas de educación de adultos un instrumento de transformación social respecto de las dimensiones institucionales de la modernidad. Estos instrumentos tuvieron giros muy distintos bajo las égidas del alemán «Geist» o del francés «ésprit».

Las transformaciones del proyecto ilustrador condicionaron las educaciones de adultos entrelazando con cambios sociales de la modernidad, al contribuir diferentes conexiones en diferentes ámbitos nacionales respecto de, por ejemplo, los campos de la sociedad civil y del estado. La burguesía liberal española se orientó primero por influencias francesas, como en las medidas legislativas del gobierno de Cádiz en 1812 y en la fundación de los «Ateneos» [esp. en ori.] (Fernández, 1990, p. 55 y Flecha et al. 1988, pp. 27-28).

También hubo influencias foráneas tras el proyecto erigido por la «Institución Libre de Enseñanza» en 1875. Este proyecto se reclama del filósofo alemán Karl Krause (1781-1832) que realmente no sentó tradición en otra parte de Europa más que en España, donde sin duda «los krausistas» tuvieron su importancia desde 1860 en adelante. Al desarrollar sus ideas y prácticas pedagógicas tuvieron en mente las experiencias de Oxbridge como extensión universitaria y modelo de atmósfera apropiada para educación vocacional. Además, pusieron las bases de los notables proyectos de educación de adultos de la Segunda República, como las «misiones pedagógicas» [esp.], que integran diversas clases de prácticas culturales de manera bastante original.

Las organizaciones de trabajadores autodeterminaron prácticas educacionales trazadas sobre las influencias anarcosindicalistas y también sobre los ejemplos de la Internacional Social Demócrata. Así mismo, al principio de esta centuria las organizaciones de «Universidades Populares» [esp.] fueron puestas en pie, donde puede rastrearse el ejemplo de las universidades populares francesas. En suma, existieron varios planes y proyectos, pero más bien modestos avances prácticos si pensamos, por ejemplo, que la tasa bruta de analfabetismo era del 42,88 por 100 en 1920 para población mayor de diez años. Evidentemente, el cruce por sexos da una imagen aún más triste (Flecha et al. 1988, p. 52).

Para explicarlo, Flecha et al. (1988, pp. 61-62) se refieren a turbulencias políticas, planes equivocados, aislamiento geográfico en las organizaciones de educación de adultos y factores pedagógicos. A mi entender, Puelles Benítez (1991, pp. 36-37 y 42-46) da más en el clavo cuando afirma que el conservadurismo español no desarrolló alternativas activas en el campo de la educación. Contrariamente, parece haber ejercido una suerte de acción dilatoria contra la influencia de París que fue visto como «la Nueva Babilonia» tanto como los liberales de Cádiz en 1812. Estoy tentado de ver continuidad en esta línea hasta las condiciones de la modernidad avanzada en los años cincuenta, cuando el influjo de los sistemas supra estatales requiere ser considerado como un nuevo factor emergente.

Las reacciones conservadoras ante las distintas transformaciones del proyecto ilustrador en España parecen atenerse a un patrón nihilista. Esto se ilustra rápidamente en la serie de cierres y reaperturas de organizaciones educacionales que culminó en la Dictadura de Primo de Rivera. Finalmente, en el transcurso de la Guerra Civil y la represión de los años cuarenta la principal ocupación cultural del régimen de Franco fue demoler los logros alcanzados en la Segunda República y eliminar las distintas interpretaciones de las prácticas educacionales autónomas de los trabajadores.

En Finlandia, los primeros estadios de la «ilustración ciudadana» del diecinueve fueron influidos por pasos previos recorridos en Dinamarca y Suecia. Cuando las prácticas de educación de adultos comenzaron a tomar una forma más organizativa en la última mitad del siglo XIX, fueron predominantemente solidarias del movimiento nacionalista. En ese proceso fue importante la rancia influencia hegeliana. A cualquiera que se fije en la única universidad del país entre 1820 y 1852 le sería imposible evitar cierto aroma hegeliano en los estudios filosóficos obligatorios, y éste fue un período muy importante para la constitución del movimiento nacionalista (Pulkkinen, 1989).

Así, el desarrollo industrial y las relaciones del capitalismo emergente con los liberales llevaron las ideas «Bildungsbürger» (1) de orientación nacionalista a considerar la relación entre el trabajo de la Ilustración y la empresa económica del país. Al influir las interpretaciones filandesas, la noción germánica de «Bildung» [Ilustración] fue vista como intrínsecamente conectada con el desarrollo económico, y su consecuencia, la polarización de las clases. Esto implica que las tareas de la Ilustración fueron firmemente conectadas a la mejora de las capacidades de los campesinos y a la elevación patriótica de la «Bildungsbauernschaft» [«construcción de la instrucción campesina», ídem]. El intervencionismo estatal fue también ampliamente aceptado en el proyecto de construcción de la nación independiente.

El conservadurismo, entroncado con el imperialismo cultural sueco residual, se afincó en la educación formalmente estratificada y sus estamentos institucionales burocráticos, pero no se opuso particularmente a la labor de la ilustración de adultos. Al final del siglo XIX, el sistema de Educación formal comenzó a tener más estudiantes finoparlantes que suecoparlantes en todos los niveles.

En condiciones predominantemente agrarias las prácticas educacionales obreras fueron iniciadas por miembros de la clase superior «ilustrada», y sólo este siglo llevó la educación obrera auto-determinada a las orientaciones que socialdemócratas alemanes designan al referirse al «Bildungspartei» [«Partido de la Educación»]. El peculiar carácter «patriótico» continuó dominando la provisión de «ilustración libre» finesa hasta las primeras décadas del presente siglo.

---

(1) «Ciudadano de la Enseñanza» sería una aproximación a esta noción. Nota del traductor.

Aunque por razones históricas distintas, Finlandia y España fueron países pobres en el temprano siglo XX. Incluso cuando el problema agrario acabó en guerra civil en ambos países –aunque en contextos notablemente distintos– los efectos de la guerra fueron diferentes en cuanto a la educación adulta. El resultado español se ajusta al ya señalado panorama nihilista, mientras que en Finlandia la evaluación del futuro de los «Institutos Obreros» en 1910 fue que deberían ser capaces de desarrollar sus prácticas sobre básicamente las mismas bases de anteguerra. Sólo la agitación política fue proscrita en la educación de adultos. Pero mientras que el régimen franquista suprimió la educación autónoma obrera, en Finlandia el número de instituciones obreras creció significativamente entre 1919 y 1926 (Huuhka, 1990, pp. 129 y 195).

Termino mi digresión anotando que en el proceso de globalización de la modernidad, ha existido una tendencia hacia la uniformidad en la organización de las prácticas de educación adulta en Europa. Esto a menudo sucede por experiencias de vecindad o prolongadas influencias culturales, que fueron moldeadas en contextos nacional-estatales en el curso de un decurso temporal palmariamente largo, en el cual las particularidades culturales tuvieron gran importancia. A pesar de algunos parecidos organizacionales, las prácticas de educación de adultos han reflejado despliegues institucionales muy diversos en cuanto a su ensamble con los cambios sociales de la modernidad.

Bajo *las circunstancias de la radicalización de la modernidad* a través de las cuales, creo, vivimos en la Europa de la segunda postguerra mundial, la aparición y expansión de sistemas supra-nacionales de estado constituye una condición estructurante que difiere en importantes aspectos del esquema «tomar prestado del vecino» anteriormente descrito. Las diferencias principales parecen derivar de al menos tres aspectos: *1) La fuente* de la influencia externa es por definición globalizadora; *2) La lógica de entrada* de la influencia externa es distinta, y *3) El camino de entrada* de la influencia externa es más rápido.

El **primer punto** es fundamental. Hay una amplia discusión sobre el aspecto social en ello implicado, pero pocos estudios socio-históricos con la acentuación apropiada. Los orígenes de estas organizaciones están en la tarea inicial de la *reconstrucción post-bélica europea.* En cuanto compete a UNESCO, el objetivo es más amplio, abarcando también situaciones postcoloniales. Por definición, los sistemas supranacionales han tenido *perspectivas globalizadas en cuestiones de desarrollo.* En otras palabras, estas organizaciones contemplan experiencias en una variedad de contextos nacionales y por consiguiente las recombinan en una perspectiva globalizada. Esa es la forma en que fueron acuñadas las nociones de «educación vitalicia «["lifelong education", UNESCO]», «educación permanente» (Consejo de Europa) y «educación recurrente (OCDE), (ver Alanen, 1981).

Estas *concepciones estratégicas,* sin embargo, son sólo una parte de la influencia estructurante de estas organizaciones. Se ha prestado poca atención a la contribución de estas organizaciones a la producción de información masiva, y a la reflexión institucional de la modernidad. La producción informativa adopta todas las formas, pero, debido a la perspectiva global inherente a estas organizaciones,

pretende estandarizar, de donde información específica de alguna nación-estado se pierde (Raivola, 1985).

La perspectiva global para la educación de adultos anterior a la Segunda Guerra Mundial fue suministrada por estudios comparativos limitados o experiencias descriptivas, y por movimientos internacionales modernos que llevan a cabo alguna interpretación del proyecto ilustrador. Estas fuentes todavía existen, pero la visión que ofrecen difiere fundamentalmente de la perspectiva globalizada ofrecida a la reflexividad institucional por los sistemas supranacionales. Esto se aclara más cuando hago algunas consideraciones de **segundo y tercer puntos** dando ilustración demostrativa de los casos español y finlandés.

El número de analfabetos después de la Guerra Civil española fue un problema menor comparado con la persecución de varios tipos y con el hambre. Así, sólo en los primeros años cincuenta el régimen de Franco empezó a tomar más interés en la enseñanza de las letras para adultos. Esto coincide con la entrada de España como miembro en UNESCO y las NU en la primera mitad de los cincuenta. Esto puede ser puesto en relación sobre todo con los intentos de pulir la dañada reputación internacional del Régimen. El proceso de adhesión, no obstante, llevó consigo una activación en la difusión del analfabetismo, al menos en el sentido de presentar estadísticas a la UNESCO (Flecha *et al.,* 1988).

El segundo período importante concierne a la incorporación de España al Fondo Monetario Internacional (FMI), al Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) y a la OECD. Hubo también un intento de ser miembro asociado de la CEE. Esto sucedió entre 1958 y 1962, cuando las cifras de analfabetismo todavía eran, de acuerdo con Flecha *et al.* (1988, p. 52) del orden de 13,64 por 100 sobre el total de la población mayor de diez años.

La responsabilidad política de los cambios conexos con el nuevo período de desarrollo cayó ampliamente en las manos de la «Secretaría General Técnica de la Presidencia del Gobierno» [esp.], unidad administrativa creada el 14-12-1956, y de su cabeza Laureano López Rodó. A partir de aquí, el régimen de Franco marchó por mecanismos de desarrollo planificado de tipo moderno. Con todo, se dio poca atención a la planificación educativa en la Oficina del Plan durante los años sesenta, como observa Horowitz (1974).

Así y todo, es importante que la educación fuera incluida hasta cierto punto como parámetro en la planificación económica desde el principio del período que abarca tres Planes de Desarrollo Económico y Social entre 1964 y 1975. Esto fue en parte resultado de la influencia de los sistemas supranacionales; primero del BIRD, y después de la OECD.

Está, pues, claro que la planificación educativa en sentido moderno era prácticamente inexistente en España antes de su incorporación a la OECD en 1961 (véase, por ejemplo, García de Cortázar, 1987, pp. 45-54 y De Miguel, 1976, p. 15). La influencia de OECD tomó varias formas bastante directas en España tales como el programa conjunto «Proyecto Regional Mediterráneo». También durante los sesenta fue organizada supervisión consultora en forma de cursos de planificación educativa para administradores de la educación. Los especialistas provenían de OECD y UNESCO. Todo ello contribuyó a la produc-

ción de bases de datos normalizadas y sistemas modernos de planificación. Esta es *la primera condición para la toma de control de la información y relaciones sociales por los sistemas supranacionales.*

Los marcos políticos post bélicos fueron muy diferentes en Finlandia y España. Es por esto por lo que en términos globalizados he visto estos países como dos orillas opuestas de Europa. Como los bordes estratégicos al suroeste y nordeste. Así como muestra la situación española. J. L. Berlanga en su paródico filme «Bienvenido Míster Marsall» (1954), la situación de Finlandia pudo verse en el rechazo de la ayuda del plan Marsall en 1947 y en el pago de indemnizaciones de guerra a la Unión Soviética.

Por su posición oriental Finlandia no ha apresurado su incorporación a los sistemas supranacionales de estado, pero sin suda ha establecido un estrecho vínculo con ellos. Finlandia fue miembro de la OECD ocho años después que en España, en 1969, pero estuvo como observadora en sus comités de ciencia y educación ya en 1965. De cualquier modo, la pertenencia no es condición necesaria para el ascendiente de los sistemas supranacionales sobre las disposiciones educacionales. De hecho, procesos de transformación de clase similar a los descritos antes para España comenzaron en los cincuenta y se expandieron masivamente en los sesenta.

En España existía menos infraestructura adecuada que en Finlandia para el arranque de planificación administrativa moderna en educación. Por ello, la intervención supranacional fue más directa en los comienzos. En Finlandia, este proceso empezó constituyendo primero un aparato moderno de política científica que fue entonces seguido de transformaciones de las instituciones educativas en los sesenta. (2).

En España no hubo discusión pública democrática sobre estos primeros pasos conformadores. Sin embargo, se dispuso de reflexión crítica en el período planificador entre 1964 y 1974, por ejemplo de fundaciones como FOESSA, que en sus Informes [esp.] prestó mucha atención a los defectos sociales de los Planes de Desarrollo Económico y Social. También la oposición en el exilio produjo crítica al respecto, como «Ruedo Ibérico» desde París.

En cuanto concierne a la educación española de adultos, las condiciones arriba citadas abocaron a una clara desviación entre los sectores estatal y no gubernamental en los sesenta. El último de ellos gestó una interpretación más democrática y político-social de la educación adulta. *El sector estatal estuvo mayormente interesado en la sistematización de las prácticas de educación de adultos, de conformidad con el orden institucional corporativista autoritario.* Los programas nacionales de alfabeti-

---

(2) Esta clase de procesos han sido muy bien explicados poniendo el acento en la dimensión capitalismo de la modernidad. Como Hirsch (1974), que se refiere a las limitaciones inherentes del modo capitalista de producción en cuanto a organizar la infraestructura tecnológica científica necesaria. La intervención del estado deviene así inevitable.

zación continuaban siendo el modo dominante de entender la educación de adultos hasta el 1973, cuando se creó el «Programa de Educación Permanente de Adultos». Sin embargo, el problema del analfabetismo no estaba en modo alguno solucionado en la época, como comentan Flecha *et al.* (1988). La instauración del mencionado Programa indica que el sector estatal intentaba moverse a otra fase en la sistematización de la educación de adultos. Esto fue claramente condicionado por la influencia supranacional.

En cuanto a Finlandia, sus prácticas políticas han tenido un cerrado carácter peculiar. Existió una fuerte tradición burocrática creada en difícil posición periférica de dos grandes potencias de su tiempo. Las guerras también crearon bases para un duradero carácter cerrado de la economía. Estos rasgos encuentran algún parecido con la España de Franco. En Finlandia, las condiciones de una democracia existían, y el orden institucional de postguerra fue constituido con los lineamientos que describiría como *democracia corporativista.*

Pienso que la posición especialmente fuerte que las organizaciones estatales tipo comité tienen en las prácticas administrativas y legislativas finesas arranca también de aquellas condiciones. Traer a colación la influencia del sistema supranacional en la ordenación institucional de la educación finlandesa de adultos entre los últimos cincuenta y los sesenta requiere necesariamente el análisis atento de la práctica de los comités consultivos. Esto no es un tema de mero análisis político, más bien podrían ser vistos como modalidades de estructuración al interior de los distintos órdenes institucionales de significación-dominación-legitimación (ver Giddens, 1986, pp. 29-33).

Esta es la manera de ver cómo a través de las prácticas de negociación corporativa se producen las transformaciones conceptuales y cómo la influencia supranacional interviene en la educación de adultos. En mi disgresión me he referido a la fuerte tradición nacionalista de educación de adultos y al amplio acuerdo inicial sobre la necesidad de intervención estatal en las dimensiones de la modernidad. Quisiera exponer el desarrollo de la educación de adultos en la postguerra mundial, cuando comenzaron a intervenir los sistemas supranacionales aproximándome parcialmente a ese antecedente.

Así, pues, en Finlandia no se produjo una clara desviación entre los sectores estatal y no gubernamental en educación de adultos. Lo que ocurrió a la sociedad civil respecto de las prácticas de educación de adultos parece constituir sus dispositivos institucionales, predominantemente en las dimensiones del industrialismo y del capitalismo, donde la economía mixta [commodificated market] es el principio estructurante clave. Esta clase de educación de adultos mixta, no obstante, tiende a procurar conexiones más constantes con el ámbito institucional, tal como el carácter estratificado de la educación formal. Así, la oferta de cursos tiende a legitimarse mediante promesas con valor de uso dirigidas a los participantes que mejoren su competitividad laboral; o buscan homologación oficial para dar valor de cambio a los diplomas que confiere (ver, por ejemplo, Parjanen, 1986). Sin embargo, esto es un fenómeno reciente en Finlandia.

Los programas de educación de adultos en el sector de la empresa privada también procuran conexiones estatales o municipales. El enlace se produce por funcionarios del desempleo y son financiados parcialmente por esas fuentes, o por fondos para el desarrollo regional. Hay diversos canales de financiación pública. Pienso que, de lo visto, se debe concluir que el control del estado ha estado presente hasta cierto punto en la mayoría de las prácticas educativas en Finlandia. Sin embargo, una estricta regulación superior de los currículums no ha sido ejercida necesariamente. El estado simplemente interviene a través de la financiación.

Las condiciones arriba mencionadas son significativas en la medida en que tiene que ver la influencia supra-nacional. Sobre ésta *insistiré en que la influencia del sistema supranacional ha sido más abrumadora en Finlandia que en España.* Ello es así porque la forma más directa de influencia supra-nacional va dirigida a la institución administrativa planificadora de un estado. En los años setenta esto quedó claro, cuando los primeros Comités para la educación de adultos general encuadran a todas las organizaciones de educación de adultos como parte del sistema educativo general. Esto es, de hecho, que todas las concepciones estratégicas supranacionales, cristalizadas como «educación permanente» o «educación recurrente», etc., están presentes en todas partes. Estas concepciones estratégicas manifiestan la última perspectiva moderna que redefine el lugar de la educación en las dimensiones de la modernidad. Obviamente, todas estas concepciones de educación implican en cierto sentido re-cualificación continua (ver Giddens, 1991).

Lo que se ha señalado más arriba es importante. Si existe, como en España, un amplio y vital sector no-gubernamental en educación de adultos que se distancia activamente de la supervisión del estado, entonces es posible que esa sociedad civil reproduzca más en sus prácticas de educación de adultos aspectos de crítica política y ludismo cultural. Esto podría explicar cómo en el período crucial entre el final de los sesenta y durante los setenta la influencia supranacional penetró en España siguiendo más la estrategia de «educación permanente» del Consejo de Europa que la estrategia de «educación recurrente» de la OCDE, que estuvo clara en Finlandia.

Teniendo en cuenta la fuerte influencia inicial de la OCDE en el contexto español, es interesante que tras el Marzo de 1968 en París, el régimen de Franco estuviera listo para la reforma universitaria que fue la tarea original del Ministerio de Educación a la sazón. De todas formas Villar Palasí revisó su intención inicial después de la incorporación de Ricardo Díez Hochtleitner al Ministerio. Hochtleitner era en aquel momento director de planificación y finanzas educativas de la UNESCO y su condición para aceptar el cargo fue «o reforma total de la educación o nada». La condición fue aceptada.

Así fue como al final de los sesenta la concepción planificadora total del «Planeamiento Integral de la Educación» [esp.] fue llevada a la práctica en la primera reforma general de la educación en España desde la «Ley Moyano» de 1857. En este proceso, extremadamente rápido desde la firma por Franco el 4-8-1970 de la nueva «Ley General de Educación», la concepción estratégica de

«Educación Permanente» [esp.] se asumió como idea-clave para estructurar el sistema educativo.

De Puelles Benítez (1992, pp. 17-18) alude al período 1957-1973 y al contexto de la ley de reforma general de la educación de 1970 como la divisoria de los períodos nacional e internacional. Por este último se refiere más que nada a la actividad de la OCDE en los sesenta. Apuntaré que en orden a captar este «contexto internacional» se debe usar sistemáticamente la categoría de sistemas supraestatales y en la medida que concierne al principio regulador de la reforma, la influencia de la «Educación Permanente» acuñada por el Consejo de Europa parece ser evidente.

La educación permanente, como perspectiva estratégica, estaba más en consonancia con las condiciones reales de la educación de adultos en España que el modelo desarrollado desde los primeros setenta en adelante por el CERI de la OCDE. «Educación permanente» connota más auto-regulación local de la educación que la idea de origen nórdico –y quizá por ello– más centrada en el estado llevada adelante por la OCDE (Alanen, 1981).

Teniendo en mente mi excurso, sería bastante comprensible que en la situación de postguerra la cuestión obrera, por ejemplo, trajese la implicación estatal en educación de adultos a la temática de las políticas sociales. Así ocurrió, primero en Suecia, donde el proyecto de Estado de Bienestar se desenvolvió sin la costosa intervención bélica y bajo la duradera hegemonía socialdemócrata, y luego en Finlandia. A diferencia de en Suecia, en Finlandia no puede identificarse ningún proyecto hegemónico de un partido político durante el crecimiento del estado del bienestar (Kosonen, 1987, p. 191).

Las ideas suecas sobre educación de adultos que contribuyeron mucho a la gestación de la estrategia OCDE de «educación recurrente» llegaron a Finlandia cuando al principio estaban conectadas de forma bastante poco elaborada con las ideas de enseñanza vitalicia propiciadas por UNESCO. Cuando la idea inicialmente vaga del proyecto sueco se hizo más clara, los caracteres del período de auge del estado de bienestar finlandés moldearon la idea.

En todos los modelos nórdicos de estado-bienestar durante el período de crecimiento la cuestión central fue cómo avanzar la acumulación y el crecimiento económico usando diferentes medios de intervención estatal. En comparación con otros países nórdicos, Finlandia expandió su estado bienestar más modestamente. El gasto público se incrementó solamente en los límites de los recursos económicos y su asignación fue supeditada a los objetivos de crecimiento económico y competitividad (Kosonen, 1987, p. 220).

En Finlandia las confusas ideas sobre prolongación educativa fueron conectadas en los sesenta a las tareas de equilibrar las fluctuaciones del mercado de trabajo. Por consiguiente, mientras que en Suecia la intervención estatal por medio de la educación podría ser relacionada con los objetivos de pleno empleo propuestos por el movimiento sindical, en Finlandia el objetivo de pleno empleo no era central, sino subordinado a la acumulación y crecimiento económicos (ver Kosonen, 1987, pp. 174-193).

La estrategia de «educación recurrente» comenzó a ganar influencia en Finlandia en la segunda mitad de los sesenta. Durante el mismo período fue característica de las disposiciones institucionales sobre prácticas de educación de adultos la creciente negociación colectiva sobre su financiación (ver, p. e., Alanen, 1986). Esta evolución del discurso oficial lleva consigo peculiares transformaciones conceptuales, por ejemplo, en relación con el tema de la democracia educativa. El núcleo de los Comités sobre educación general de adultos en los sesenta pone el énfasis en la educación adulta general y define lo «adulto» en relación con el trabajo asalariado. Aquellos extremos sobre la relación asalariada recayeron en el sistema de formación avanzada del empleo creado después de la legislación de 1965.

Hasta fines de los setenta no se advierte cambios claros en el seno del proyecto de estado bienestar. Los efectos de la crisis internacional de 1973-1974 en la acumulación no afectaron inmediatamente a la orientación política en Finlandia. Kosonen (1987, p. 241) lo explica distinguiendo los períodos de «transición a la depresión» entre 1974 y 1977 y el «período de re-evaluación» entre 1977 y 1978. Sólo después del último de ambos períodos ocurrieron cambios políticos más claros. Por lo que concierne a la educación de adultos, cambios correlativos pueden ser advertidos en las decisiones gubernamentales sobre los principios de la planificación y desarrollo de la educación de adultos publicados el 7-6-1978. En la financiación de la educación de adultos se puso el acento en la relación entre resultados alcanzados y recursos asignados.

Esta tendencia se clarificó en el transcurso de los ochenta, pero por las disposiciones institucionales relativamente constantes en educación adulta se produce rápidos aumentos coyunturales de provisión en condiciones tales como el rápido aumento del desempleo en los ochenta. Desde el principio de esa década ha habido una fuerte voluntad política para encontrar mecanismos organizativos que puedan responder con flexibilidad a las necesidades de la competitividad económica, de acuerdo con la estrategia de educación recurrente, pero parece ser una tarea difícil.

Concluiré diciendo que la educación de adultos en Finlandia se ha transformado bastante deprisa en las condiciones de la modernidad radical de una forma que parece estar por encima de cualquier tendencia en la reciente educación de adultos. *Me refiero a cierta sistematización organizativa en la medida en que la provisión estatal de educación de adultos está implicada.* Finlandia ha sido lenta en ingresar en las organizaciones referidas aquí, pero debido a su tradición de educación de adultos bastante centrada en lo público, la influencia supranacional ha contribuido a cambios rápidos y muy considerables en la articulación de las prácticas de educación de adultos.

En lo que a España se refiere los cambios no han sido de tanto peso, a pesar de la intervención supranacional bastante directa entre 1958 y 1973. Como ya se ha señalado antes, eso resulta del divorcio entre los sectores estatal y no gubernamental en educación de adultos. Así, el proceso español de transición a la democracia es un proceso en el que los proyectos como el «Programa de Educa-

ción de Adultos» [esp.] de 1973 no hicieron gran cosa porque llegaron demasiado tarde. Más pausiblemente el éxito del período de transición requiere ser comprendido en relación con las prácticas de corte no gubernamental en educación de adultos de la sociedad civil que comenzaron a aumentar en los sesenta (v. g., Pérez-Díaz, 1993 y Fernández, 1990).

Sin embargo, el concepto de «Educación Permanente» ha venido siendo, en alguna acepción del término, el concepto clave de la reflexión española sobre educación de adultos hasta el extremo de que Limón (1988, pp. 18-19) lo considera como la única perspectiva desde la que se puede contemplar la educación adulta. La primera evaluación estatal de «La transición», sin embargo, llama la atención acerca de las limitadas traducciones prácticas que produjo el programa mencionado. Parece como si hubiera continuado la dominación de los longevos programas de alfabetización (ver MEC, 1976, pp. 146-151).

Tras la Constitución española de 1978, el período de gobierno del PSOE de 1982 a 1990 nos llevaría a considerar las realizaciones prácticas de «educación permanente» y una intensificación generalizada de la educación de adultos en relación con el creciente papel de la Comunidad Europea. Sin embargo, creo que mis propósitos han sido ya suficientemente ilustrados. De modo que tan sólo me referiré a un aspecto de la reciente andadura de la educación de adultos en España. La Constitución abre la posibilidad de crear legislación regional en educación de adultos. Esto pudiera ser entendido como una expectativa de redefinir lo que se venía comúnmente tratando de fijar en la dicotomía local/nacional.

Considerando el nuevo nivel de implantación que el sistema supranacional ofrece y la dialéctica global/local, las relaciones de los niveles administrativos regional y nacional pueden constituir interesantes ámbitos nuevos como indica el desarrollo español. No voy a interpretar esto, pero los sistemas supranacionales podrían muy bien tener también impactos liberadores regionales, en contextos en los que la estructura constitucional de la nación-estado conlleva autonomías regionales o federales fuertes o donde por razones históricas la legitimación de la nación-estado es regionalmente problemática, factores ambos que se dan en España.

En esta ponencia se ha intentado demostrar que varias organizaciones de la postguerra mundial conjuntamente, constituyen un *nivel supranacional del sistema educativo,* que ejerce control de la información y supervisión social sobre los estados europeos. El control es directo en las directivas de la Comunidad Europea y es indirecto, en el sentido de estandarizar impactos en las organizaciones administrativas y planificadoras estables de la educación. La consecuencia última sería estructurar las prácticas de educación de adultos nacionales en tanto se organicen bajo supervisión estatal. Considero que las prácticas de educación de adultos, tanto las estatales como las emanadas de la sociedad civil, están condicionadas por la reflexividad institucional de la modernidad, a la que el aparato educacional supraestatal contribuye crecientemente.

En algunos casos los productos globalizados han sido sencillamente recibidos como dispositivos internos por los complejos planificadores de las administraciones educativas nacionales. La reflexión puede ser más importante, no obstante, donde las experiencias nacionales han confrontado frecuentemente con presentaciones globalizadas de los sistemas supranacionales. Cuando esta reflexividad se regulariza, la perspectiva nacional sienta su posición en la estructuración de la más reciente educación de adultos moderna en los ámbitos nacionales.

(Traducción Ángel Carrión.)

BIBLIOGRAFÍA

ALANEN, A. (1981): «Elinikäinen kasvatus –jatkuva kasvatus– jaksottaiskoulutus», en A. Alanen & J. Sihvonen (ed.), *Elinikäinen kasvatus.* Helsinki, Gaudeamus.

– (1986): «Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto», *Aikus-ja Nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986.* University of Tempere.

FLECHA, R., LÓPEZ, F. & SACO, R. (1988): *Dos Siglos de Educación de Adultos: De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales.* Barcelona, El Roure.

FERNÁNDEZ, J. A. (1990): «Contribución de la educación de adultos a la democratización: una perspectiva española en el contexto europeo», en Jorge Osorio (ed.), *Educación de adultos y democracia.* Madrid, Editorial Popular.

GARCÍA de CORTÁZAR, M. L. (1987): «Educación superior y empleo en España». Tesis doctoral Universidad Complutense. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

GIDDENS, A. (1986): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration.* Cambridge, Polity Press.

– (1990): *The consequences of Modernity.* Cambridge, Polity Press.

– (1991): *Modernity and Self-Identity.* Cambridge, Polity Press.

HARRIS, M. (1979): *The Rise of Anthropological Theory.*

HIRSCH, J. (1974): *Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals.* Frankfurt am Main, Suhrkamp.

HOROWITZ, M. A. (1974): *Manpower and Education in Franco Spain.* Hamden (Conneticut), Archon Books.

HOUSTON, R. A. (1988): *Literacy in Early Modern Europe: Culture and Education 1500-1800.* New York, Longman.

HUUHKA, K. (1990): *Kansalais-ja Töväenopistotoiminnan Historia 1888-1979.* Jyväskylä, Gummerus.

JARVIS, P. (1993): *Adult education and the state: Towards a politics of adult education.* London, Routledge.

JESSOP, B. (1992): «Structural Competitiveness and Strategic Capacities: Implications for the State and International Capital in the 1990s», en Kosonen, Pekka (ed.), *Changing Europe and Comparative Research.* Helsinki, Publications of the Academy of Finland. VAPK.

KANTASALMI, K. (1994): «The Relation of University Extension and Popular Universities in Finland». Paper will be presented in the *ESREA IVth European Research Seminar.* Cross-cultural Influences in the History of Adult education in Europe. Salamanca, Spain, 5-9 September.

KOSONEN, P. (1987): *Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit.* Vastapaino, Tampere.

LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. (1988): *Educación Permanente y Educación de Adultos en España.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Colección Tesis Doctorales n.º 409/88.

LUHMAN, N. y SCHORR, K. E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* Frankfurt am Main, Suhrkamp.

MEC (1976): Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Volumen I. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Volumen no editado, puede encontrarse en la biblioteca del MEC.

MIGUEL, A. de (1976): *Reformar la Universidad.* Barcelona, Ed. Euros.

PANZAR, E. (1994): «Direction of Finnish Adult Education Politicies within the Context of European Integration», en *Social Change and Adult Education Research. Adult Education in Nordic Countries 1992/1993, Trondheim.*

PARJANEN, M. (1986): «Adult Studies for Status and Exclusiveness». Paper for the *Ninth European AIR Forum. Enschede, The Netherlands. August 24-26, 1987.*

PÉREZ-DÍAZ, V. (1993): *The Return of Civil Society: The Emergence of Democratic Spain.* Cambridge (Massachussetts), Harvard University Press.

PUELLES BENÍTEZ, M. de (1991): *Educación e Ideología en la España Contemporánea.* Barcelona, Editorial Labor.

– (1992): «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1990», en *Revista de Educación.* Número Extraordinario. Madrid.

PULKKINEN, T. (1989): *Valtio ja Vapaus.* Helsinki, Tutkijaliitto.

RAIVOLA, R. (1985): «What is Comparision? Methodological and Philosophical Considerations», en *Comparative Education Review,* vol. 29, n.º 3, pp. 362-374.

SCHMID NOERR, G. (ed.), (1988): *Metamorphosen der Aufklärung.* Tübingen, Edition Diskord.

USHER, R. y BRYANT, I. (1989): *Adult Education as Theory, Practice and Research: The Captive Triangle.* London, Routledge.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

«EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DE LOS ESCOLARES DE LA FRANJA ORIENTAL DE ARAGÓN: INCIDENCIA DE ALGUNOS FACTORES» (*)

ÁNGEL HUGUET CANALIS (**)

1. INTRODUCCIÓN: BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN BILINGÜE

Como señala Skutnabb-Kangas (1981), el bilingüismo se ha visto tradicionalmente asociado a toda una serie de fenómenos negativos. Así se concluyó, tanto en la Conferencia de Luxemburgo celebrada en 1928 (Oficina Internacional de Educación, 1932), como en la reunión de especialistas convocados por la UNESCO en París en 1951. Pero a partir de los años sesenta comenzaron a aflorar datos en sentido contrario: Peal y Lambert (1962) en Montreal, en un estudio realizado con niños y niñas bilingües (inglés-francés) observaron una superioridad de éstos respecto a sus coetáneos monolingües francófonos, en pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Posteriormente, Balkan (1970) en Ginebra, obtenía resultados similares que han tenido continuidad en múltiples investigaciones.

Para entender tales discrepancias, autores como Siguán y Mackey (1986) o Vila (1983, 1985), aluden tanto a factores sociopolíticos del momento como a problemas metodológicos relacionados con el control de variables y la extrapolación de resultados (1). En cualquier caso, podemos considerar que la discusión

---

(*) Este estudio ha sido subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT) con el Proyecto n.º PS93-0103

(**) Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Fraga (Huesca). Departament de Pedagogia, Psicologia i Sociologia de l'Educació. Universitat de Lleida.

(1) En este sentido, condicionantes políticos y problemas metodológicos, se expresan tanto en Vila (1983, 1985) como en Siguán y Mackey (1986). El primero indica que la mayoría de los asistentes a la Conferencia de Luxemburgo provenía de áreas donde la lengua propia convivía con la de un Estado fuerte que la dejaba de lado en el sistema escolar –Gales, Flandes, Cataluña, etc.–, con lo que defendiendo el monolingüismo defendían su propia lengua. Los segundos añaden, además, problemas en la generalizacióm de resultados, por cuanto que los datos obtenidos en un contexto determinado pueden o no ser extrapolados a contextos diferentes, y éste es el caso de las investigaciones contrastadas, al provenir de ámbitos socioculturales dispares y, por tanto, no comparables.

sobre el tema sigue abierta, lo que ha llevado a diferentes autores a elaborar marcos teóricos explicativos en relación al bilingüismo y sus implicaciones educativas.

Lambert (1974), en base al programa de cambio lengua hogar-escuela desarrollado en el Colegio de St. Lambert de Montreal (2) a principios de los años sesenta, con el apoyo de la Universidad McGill, establece la distinción entre *bilingüismo aditivo/sustractivo* asentado en el principio de que la competencia bilingüe de un individuo es función de la posición de dominancia que ocupan las lenguas en contacto.

Es cierto que esta visión puede explicar de algún modo tanto el éxito de la experiencia canadiense de St. Lambert-alumnado voluntario proveniente de una clase social media o alta que no ve amenazada su lengua y cultura–, como lo inadecuado de ciertos programas que en Estados Unidos condenan al fracaso al alumnado de lengua minoritaria que recibe su educación en inglés (Hernández-Chávez, 1984), pero la óptica psicosociológica de Lambert resulta insuficiente, según Vila (1985), ya que incide en factores sociológicos y actitudinales pero margina aspectos estrictamente lingüísticos implicados en las relaciones entre la lengua del hogar (L1) y la segunda lengua (L2).

Cummins (1979) propone la *Hipótesis de Interdependencia,* según la cual «...el nivel de competencia en la L2 que un niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en la L1 en el momento que empieza la exposición intensa a la L2» (Cummins, 1983, p. 47). Evidentemente, el desarrollo interdependiente que postula esta hipótesis presupone la existencia de una «competencia subyacente común» a una y otra lengua (3) que haría posible la transferencia de habilidades entre ellas.

---

(2) La citada experiencia, desarrollada en la primera mitad de los años sesenta, ha pasado a ser paradigmática en cualquier referencia a la educación bilingüe. Su origen se halla en una demanda hecha por un grupo de padres y madres de habla inglesa residentes en un barrio de Montreal –South Shore– que ante la creciente importancia del francés en Quebec y valorando las dificultades de comunicación con sus vecinos de habla francesa, a lo que no eran ajenos los métodos de instrucción de la segunda lengua en las escuelas inglesas, solicitaron un sistema escolar que posibilitase un bilingüismo funcional –inglés/francés–. La colaboración del Departamento de Psicología de la Universidad de McGill (W. E. Lambert) y del Instituto Neurológico de Montreal (W. Penfield), hizo posible que en septiembre de 1965 se iniciaran en el Colegio de St. Lambert las primeras clases, siguiendo un método de inmersión al francés para los niños de parvulario. Las diversas evaluaciones del programa han ofrecido resultados enormemente positivos, tanto en aspectos de rendimiento como en los de tipo actitudinal.

(3) La idea de competencia subyacente común –*common underlying proficiency*– controvertida antaño, es hoy ampliamente aceptada. La distinción inicial entre bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado (Erwin y Osgood, 1954), así como el modelo de los dos conmutadores (Macnamara, 1967) llevaron a plantear la dicotomía de la existencia en los bilingües de dos códigos lingüísticos independientes con una competencia subya-

Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977) y también el propio Cummins (1976), proponen, además, la *Hipótesis del Umbral* con el fin de explicar las relaciones entre bilingüismo y cognición. Esta hipótesis plantea la existencia de diferentes tipos de bilingüismo basados en unos umbrales de competencia lingüística y la necesidad de alcanzar el nivel mínimo para poder llegar a transferir habilidades de una lengua a la otra. Si el individuo alcanza el nivel del umbral mínimo en una de las lenguas el bilingüismo no tendrá efectos cognitivos positivos ni negativos (bilingüismo dominante). Para que el bilinguismo tenga efectos cognitivos positivios será necesario que la competencia en ambas lenguas alcance un segundo umbral (bilingüismo aditivo). Por último, los efectos cognitivos negativos aparecerán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia en ninguna de las lenguas (semilingüismo),

Ciertamente, la Hipótesis del Umbral ha recibido numerosas críticas, lo que forma parte del hecho de que la discusión sobre la naturaleza de la competencia bilingüe continúe abierta. Pero no es menos cierto que la evolución de la sociedad moderna hacia cada día una mayor internacionalización en todos sus sectores, junto a la realidad de un mundo en que unas tres mil lenguas se hallan dispersas en algo menos de doscientos Estados (Skutnabb-Kangas, 1981), nos permite afirmar con Arnau (1992) que «el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción» (Arnau, 1992, p. 11).

Ante tal realidad, las respuestas educativas dadas pueden ser globalmente clasificadas en cuatro tipos de programas (Arnau, 1992; Skutnabb-Kangas, 1988):

- Programas de segregación.
- Programas de submersión.
- Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura.
- Programas de inmersión.

En el caso de estos últimos, su profusión en todo el mundo haría inabordable cualquier intento de enumeración, pero en España su implantación en Cataluña y el País Vasco, orientada a escolares castellanoparlantes, es hoy por hoy una realidad innegable. Pero, en el caso concreto del Estado español, además de Cataluña y el País Vasco, otras CC.AA. han intentado con desigual im-

---

cente separada para cada uno de ellos o, por el contrario, de dos códigos lingüísticos con una competencia subyacente común a ambos. La evolución de la psicolingüística y de la psicología experimental desde posturas conductistas, que identificaban el significado con la palabra, hacia concepciones cognitivistas tendentes a distinguir entre el nivel puramente verbal y el nivel de las significaciones, ha dejado obsoleta esta discusión. Los trabajos más recientes postulan, en el caso de los bilingües, un sistema único de almacenamiento de la información y dos canales de comunicación conectados a él.

plicación por parte de la Administración, dar respuesta a su realidad social bilingüe. Las diversas evaluaciones de las acciones emprendidas permiten destacar conclusiones referentes a los niveles de competencia en L1 y L2 alcanzados (Vila, 1992).

1. Los factores que favorecen el conocimiento de la lengua castellana difieren respecto al resto de las lenguas. Mientras el castellano aparece fuertemente ligado a la capacidad individual de aprendizaje, para el resto de las lenguas deben considerarse aspectos como la condición lingüística familiar, su presencia en el currículum, etc. Es decir, independientemente de estas últimas variables, los escolares españoles adquieren siempre buenos niveles de lengua castellana en relación a la media de su territorio; por el contrario, aquellos escolares de lengua familiar castellana que asisten a programas con poco peso de la L2 se ven condenados a un conocimiento inferior al de la media de la población escolar de su territorio. La presencia social de una lengua resulta determinante para su adquisición por parte del alumnado.

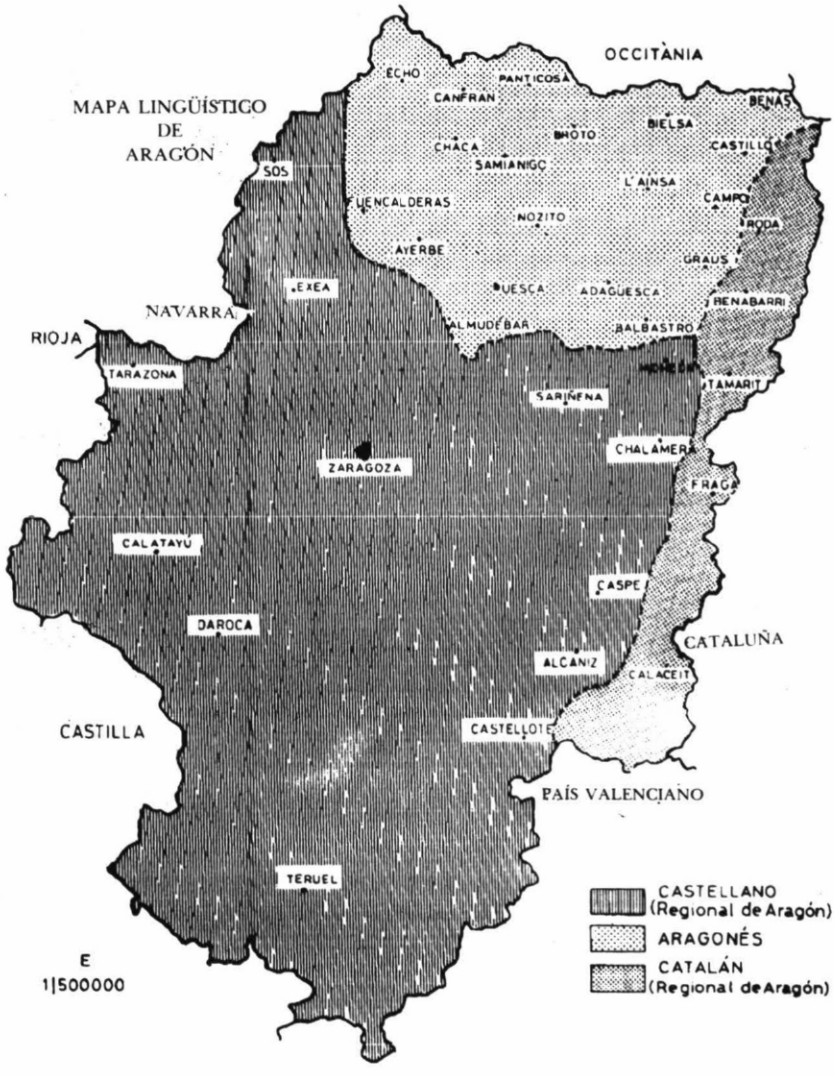
2. Existe un desajuste entre el dominio académico y el uso oral de las lenguas por parte de los escolares de lengua familiar castellana. Si bien las condiciones escolares favorables –alta presencia de L2 en el currículum y un tratamiento pedagógico adecuado– hacen posible altos niveles formales de lenguaje –expresión escrita, morfosintaxis, comprensión oral y escrita, etc.–, éstos no se traducen en niveles adecuados de expresión oral que irían más ligados a contextos de uso del lenguaje e íntimamente relacionados con la escasa presencia social de las lenguas fuera del marco escolar.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

Nuestra investigación se halla centrada en la Comunidad Autónoma aragonesa, una de las diferentes autonomías que dentro del Estado accedieron a cotas de autogobierno mediante el artículo 143 de la Constitución española de 1978, lo que supuso una vía lenta de asunción de competencias frente a otras CC.AA. que, como Cataluña, obtuvieron techos competenciales más altos basados en la vía del artículo 151. La consecuencia más directa de este hecho para nuestro trabajo se halla en que hoy en día las transferencias en educación no se han realizado y este área sigue dependiendo del Gobierno central. Por otra parte, el Estatuto de Autonomía de Aragón *(BOE* de 16 de agosto de 1982), en lo que al tema de las lenguas se refiere, destaca por su ambigua referencia a ellas en términos de «modalidades lingüísticas» que obvian la realidad de un territorio en que coexisten dos lenguas –aragonés en los valles pirenaicos y catalán en el este– en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de su población (Figura 1).

FIGURA 1

Mapa lingüístico de Aragón
(tomado de Gimeno y Nagore, 1989, 17)



En este sentido, cabe decir que no existe un censo definitivo de hablantes para ninguna de las lenguas, pero las cifras más fiables podrían situar en unos 50.000 los habitantes de territorios catalanoparlantes, la mayor parte de ellos en la provincia de Huesca, y en 10.000 ó 12.000 los hablantes del aragonés, aunque hay autores que llegan a un cálculo de hasta 40.000, al incluir a los que lo hablan esporádicamente o en formas muy castellanizadas. Estos datos situarían en algo menos del 8 por 100 la población bilingüe aragonesa y en algo más del 4 por 100 si nos referimos únicamente a las áreas catalanoparlantes.

Estos territorios conforman una estrecha franja que se extiende desde el Pirineo hasta la provincia de Teruel, y es conocida como *Franja Oriental* en Aragón y *Franja de Ponent* en Cataluña. De norte a sur, los municipios que comprende se sitúan en las comarcas de Ribagorza, La Litera, Bajo Cinca, Bajo Aragón-Caspe y Bajo Aragón (ECAS, 1981), y de este a oeste queda delimitada por dos fronteras, una de carácter administrativo –el límite político entre Cataluña y Aragón– y otra de índole linguística –un límite entre lenguas más difuminado en el norte entre el aragonés y el catalán, y claramente diferenciado hacia el sur entre el catalán y el castellano–.

El análisis sociolingüístico de la Franja evidencia una situación de contacto entre lenguas –catalán y castellano– en condiciones de inferioridad para la primera, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación del catalán que no es reconocido oficialmente y se reserva para el uso familiar e informal, mientras que el castellano goza de un reconocimiento oficial y es la lengua utilizada, tanto en los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal. La falta de conciencia lingüística y de pertenencia a una comunidad lingüística catalana por parte de sus hablantes queda evidenciada en las denominaciones en términos de hablas locales que gozan de una extraordinaria implantación *(fragatí, ribagorçà, lliterà, torrentí, maellà, mequinençà, favarol,* etc.), al mismo tiempo que desde el resto de Aragón se utiliza la expresión *«xapurreau»* que denota, según Bada (1990), tanto el menosprecio con que se considera como el enmascaramiento ideológico que supone el negarse a reconocer la unidad lingüística de la lengua catalana.

El panorama descrito no permite ser demasiado optimista respecto al futuro de la lengua catalana en Aragón, pero la presencia de factores internos y externos pueden hacer variar una tendencia *a priori* inevitable. En concreto, dado que el objeto de nuestro estudio se halla en el ámbito escolar, debemos hacer mención expresa del Convenio de Cooperación que con objeto de regular la enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón, fue suscrito en noviembre de 1986, entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y la Diputación General de Aragón (DGA). El Convenio en cuestión establece la posibilidad de que en aquellos centros que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de manera voluntaria, y en horario lectivo, con una dedicación de hasta tres horas semanales, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito tal voluntad.

La receptividad social a esta propuesta es hoy un hecho innegable, si consideramos que en sus inicios el programa contaba con doce centros y 791 matriculados, y durante el curso 1992/1993 los centros eran treinta y 2.799 los escolares (Alcover, 1993; García, 1993). A pesar de su fuerte incidencia se echa de menos una evaluación institucional del programa que contemple sus efectos sobre las lenguas y resultados escolares del alumnado. Con objeto de paliar, en parte, estas carencias se orienta nuestra investigación, en la que nos formulamos preguntas referidas:

- al conocimiento de catalán y de castellano del alumnado de la Franja;
- a las relaciones de interdependencia lingüística;
- a las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares.

3. HIPÓTESIS

Para testar las hipótesis se procedió mediante comparación de un grupo de escolares de la Franja con dos grupos-control de características semejantes a ellos; uno de escolares catalanes y otro de escolares aragoneses. Las hipótesis planteadas fueron las que siguen:

Primera HIPÓTESIS: Conocimiento de las lenguas

a) «El alumnado de la Franja que asiste a clases de catalán, tiene un conocimiento de lengua catalana inferior al de sus coetáneos catalanes. Los programas que introducen únicamente la enseñanza de una lengua como asignatura, promueven un conocimiento lingüístico inferior de esa lengua que los que utilizan la lengua como vehículo de la enseñanza» (Arnau, 1992; Buteau y Gougeon, 1986; Mägiste, 1986; Marco, 1993).

b) «Los escolares del grupo-control aragonés, en cuanto al conocimiento de la lengua castellana, obtienen resultados generalmente superiores a los obtenidos por los escolares de la Franja. En concreto, respecto al alumnado de la Franja, las actitudes ambivalentes hacia la lengua producirán el fenómeno denominado bilingüismo sustractivo por Lambert (1974)».

c) «La incidencia conjunta de los apartados *a)* y *b)* dará lugar a un semilingüismo (Vila, 1983, 1985) en el alumnado de la Franja».

Segunda HIPÓTESIS: Interdependencia lingüística

«Existirá una correlación positiva entre los resultados obtenidos para L1 y L2 tanto en el grupo-control catalán, como en el grupo de la Franja. Se confirmará la hipótesis de Cummins (1979, 1983) en el sentido de que el nivel de competencia alcanzado en una lengua es función del nivel alcanzado en la otra».

Tercera HIPÓTESIS: Actitudes

a) «Los escolares que asisten de manera optativa a clases de catalán en la Franja, poseen actitudes más positivas hacia la coexistencia de lenguas en un mismo territorio que aquellos que rechazan la opción».

b) «De igual modo, aquel alumnado de la Franja que optativamente acuda a clases de lengua catalana, manifestará un nivel de conciencia lingüística –pertenencia a una comunidad lingüística catalana– más alto que el resto de los escolares».

4. METODOLOGÍA

Como se ha visto, las hipótesis descritas se plantearon globalmente, y de manera independiente de variables que, por múltiples estudios, sabemos que resultan clave a la hora de testar los resultados de cualquier programa que introduzca varias lenguas y que, por tanto, deberán ser controladas. Concretamente, como variables más significativas destacan la condición lingüística familiar (CLF), la situación socioprofesional de las familias (SSP) y la presencia de las lenguas en el currículo que, en nuestro caso, remite a la asistencia o no a clases de catalán (OPC). Además, incluimos el cociente intelectual (CI) que se introduce en algunos estudios, relacionado con la capacidad de aprendizaje lingüístico, y la variable situación geográfica (SITGEO) que nos permitirá comparar el grupo de alumnado de la Franja con los grupos-control catalán y aragonés.

Las categorías que podía tomar cada una de estas variables resultaban ser:

- CLF: Catalán/Bilingüe/Castellano.
- SSP: Alta/Media/Baja
- CI: Superior/Medio/Inferior
- SITGEO: Cataluña/Aragón Bilingüe/Aragón Monolingüe
- OPC: Sí/No

4.1. *Muestra*

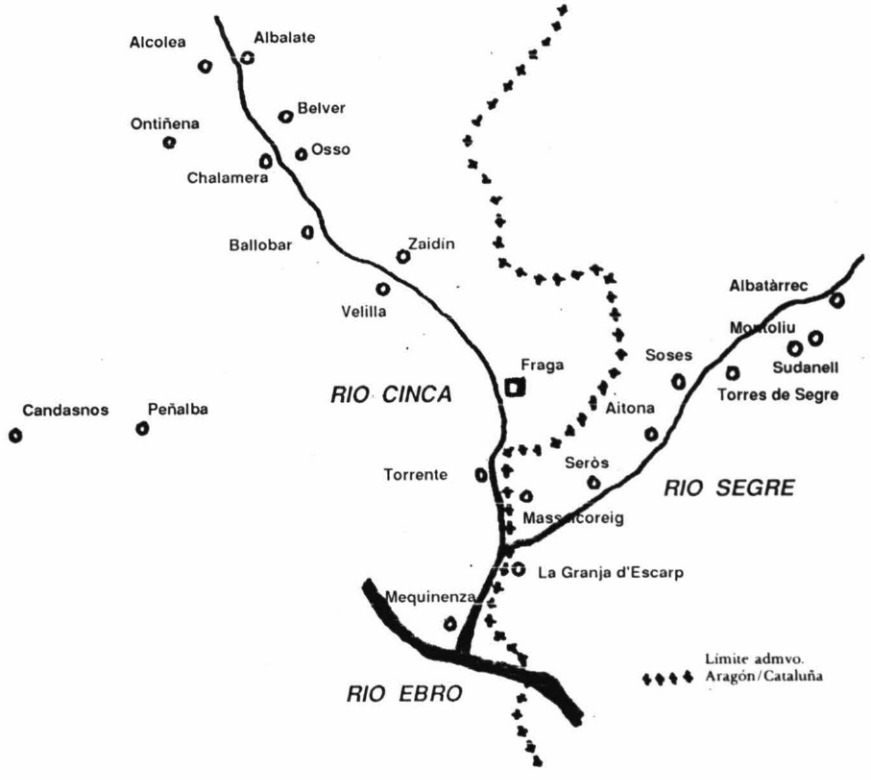
A la hora de decidir la muestra a utilizar, y dada la amplitud de los territorios a estudiar –Aragón castellanoparlante, Franja aragonesa catalanoparlante y Cataluña–, debimos procurar la mayor equivalencia posible, de modo que se evitasen distorsiones por razones de desequilibrios demográficos, socioeconómicos o geográficos. Con este objeto nos situamos en torno al área de estudio, la *Franja Oriental de Aragón* o *Franja de Ponent,* en donde las comarcas que

la conforman se hallan constituidas por municipios castellanoparlantes y también catalanoparlantes. Esta razón nos llevó a un contraste intracomarcal entre el alumnado que habita localidades monolingües –grupo-control aragonés– y el que lo hace en localidades bilingües de las mismas comarcas –grupo-objeto del estudio–. Por lo que respecta al grupo-control catalán nos situamos en las comarcas catalanas limítrofes.

Razones de tipo demográfico, socioeconómico y, especialmente, de incidencia del Convenio de Cooperación MEC/DGA nos llevaron a inclinarnos, finalmente, por la Comarca del Bajo Cinca que resulta la más poblada, además de poseer el mayor nivel de renta y en donde se encuentra casi al 50 por 100 del alumnado que sigue el programa de lengua catalana en todo Aragón. Como referenia, desde Cataluña se tomó el Segrià, y dentro de él las áreas más próximas de la subcomarca del Baix Segre. En concreto, las localidades analizadas para los tres sectores de contraste aparecen en el mapa que sigue:

FIGURA 2

Municipios de las comarcas del Bajo Cinca y del Baix Segre



El análisis socio-económico de los tres sectores, basado en los datos del *Anuario del Mercado Español* (Banesto, 1993), permitió observar la homogeneidad entre los mismos.

A partir de aquí, y dado que la aplicación de pruebas se realizaría durante los dos primeros meses del curso 1993/1994, nos dirigimos al alumnado que durante el curso anterior había finalizado sexto de EGB. La razón de tal elección se justificó tanto en el hecho de que dicho curso representa el primero de la vigente segunda etapa de EGB y el último de la futura Educación Primaria, como en que, además, este alumnado había tenido ocasión de seguir, por primera vez en la Franja y durante toda la escolaridad, un currículum que contempla la enseñanza de la lengua catalana.

La población así recogida representa más del 10 por 100 del alumnado que asiste a centros públicos del Baix Segre y del Baix Cinca que, una vez excluidos aquellos que no completaron alguna de las pruebas aplicadas, quedó constituido por 389 sujetos distribuidos en:

- SECTOR «A»: 89-Aragón castellanoparlante.
- SECTOR «B»: 200-Aragón catalanoparlante.
- SECTOR «C»: 100-Cataluña.

Es importante resaltar que del total de 200 alumnos y alumnas del Baix Cinca catalanoparlante, el 70 por 100 acudía a clases de catalán y el 30 por 100 no lo hacía.

4.2. *Instrumentos*

Los instrumentos empleados para evaluar las distintas variables fueron:

1. *Cuestionario sobre tratamiento curricular de las lenguas.* Dirigido a los centros, además de datos generales de los centros implicados en el estudio pretendía ahondar en las diferencias de tratamiento de las lenguas en función de la variable SITGEO, por lo que se elaboró uno específico para cada sector.

2. *Cuestionario socio-profesional, lingüístico y de actitudes.* Construido en base a otros cuestionarios empleados en estudios similares, indagaba en el alumnado sobre el nivel socioprofesional de su familia, lengua de uso habitual, asistencia o no a clases de lengua catalana, actitudes ante la coexistencia de lenguas, etc. Dadas las peculiaridades de las cuestiones debieron adaptarse tres modelos, acordes a cada uno de los sectores.

3. *Prueba de inteligencia.* De cara a evitar interferencias culturales, se optó por una prueba de factor «g», concretamente la Escala 2-Forma A de Test de

Factor «g» de Cattell y Cattell (1990) que utiliza una media de 100 y una desviación típica de 16.

4. *Evaluación del conocimiento de lengua catalana.* Se usó una prueba utilizada previamente por el SEDEC. Esta prueba evalúa el conocimiento global de la lengua y no los objetivos de un curso concreto, y tiene en cuenta tanto aspectos de producción lingüística como de recepción. Se compone de dos partes y ocho subpruebas, cinco escritas (CO –comprensión oral–, MS –morfosintaxis–, ORT –ortografía–, CE –comprensión escrita–, EE –expresión escrita–) que se realizan de manera colectiva, y tres orales (EO –expresión oral–, FON –fonética–, LECT –lectura–) que se aplican de modo individual. La puntuación final viene dada por dos índices: PG1 que corresponde a las pruebas escritas, y PG2 en relación a la totalidad de pruebas.

5. *Evaluación del conocimiento de lengua castellana.* Se eligió una prueba construida con objeto de que resultase paralela a la anterior. Ésta ha sido utilizada en diferentes estudios y tanto en su estructura como en su concepción coincide plenamente con lo descrito en el caso anterior.

4.3. *Procedimientos*

A partir de aquí se solicitaron los correspondientes permisos y se procedió a la entrega de los diferentes formularios. Hay que señalar que el test de CI fue aplicado por un psicólogo experimentado en la pasación y corrección de test psicológicos, y las pruebas de lengua catalana y castellana por profesoras de EGB especialistas de esas materias.

Una vez obtenidos e introducidos los datos se procedió a su tratamiento estadístico de cara a verificar o refutar las hipótesis planteadas. En primer lugar resultaba necesario analizar la homogeneidad de los tres grupos de comparación, en cuanto a las variables controladas SSP y CI; en ambos casos no se obtuvieron diferencias significativas, por lo que podemos hablar de similitud en cuanto a nivel sociocultural de las familias y nivel de desarrollo intelectual del alumnado.

5. RESULTADOS

Seguidamente se procedió a comprobar, una a una, las Hipótesis planteadas. Veamos:

– Primera HIPÓTESIS. Referida al conocimiento de las lenguas quedaba dividida en dos apartados que confluían en un tercero. El apartado «a» planteaba un menor conocimiento de la lengua catalana en los escolares de la Franja respecto a sus iguales del grupo-control catalán. El apartado «b» incidía en un me-

nor conocimiento de la lengua castellana por parte de los escolares de la Franja respecto a sus iguales del grupo-control aragonés. Por último, el apartado «c», derivado de los anteriores, indicaba un semilingüismo en los escolares de la Franja basado en su menor conocimiento de ambas lenguas.

Respecto al apartado «a», los resultados del análisis de varianza indican que, independientemente de cuál sea la CLF del alumnado, el conocimiento de lengua catalana de los escolares catalanes es significativamente superior al del alumnado de la Franja que asiste a clases de lengua catalana. En la Tabla I aparecen los resultados comparativos de todas las subpruebas y los índices PG1T y PG2T.

TABLA I

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1T y PG2T en función de la Situación Geográfica (SITGEO) y su nivel de significación al 95 por 100

	CATALUÑA		ARAGÓN-CAT		
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	P
COT	69,93	14,219	48,241	17,301	0,0001*
MST	60,21	12,241	40,894	13,821	0,0001*
ORTT	76,25	15,462	52,695	15,84	0,0001*
CET	64,54	22,852	44,567	21,307	0,0001*
EET	66,24	20,184	42,759	18,798	0,0001*
PG1T	*66,66*	*13,907*	*45,837*	*13,194*	*0,0001**
EOT	81,103	6,126	72,024	10,813	0,0001*
FONT/2	48,172	3,465	43,171	7,439	0,0013*
LECTT/2	38,138	6,323	32,049	9,607	0,004*
PG2T	*74,00*	*9,304*	*55,976*	*9,928*	*0,0001**

De este mismo contraste obtuvimos que la CLF resulta un factor determinante en el conocimiento de lengua catalana (Tabla II), hecho que si bien resulta acorde con el peso de esa lengua fuera del ámbito familiar en la Franja, es más sorprendente en Cataluña donde recientes estudios (Bel, Serra, Vila, 1991, 1992, 1993) indican la reducción del peso de esa variable en función del grado de catalanización escolar. Ante este dato debemos reconocer, de partida, lo restrictivo del estudio –Baix Segre– pero también dejar abierta la puerta a futuras investigaciones en las que analizar el tipo de interacciones que reciben los escolares castellanoparlantes, cuando debido a su bajo porcentaje en un aula determinada no se benefician de las ventajas de los programas de inmersión.

TABLA II

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1T y PG2T en función de la Condición Lingüística Familiar (CLF) y significatividad al 95 por 100

	CATALANA		BILINGÜE		CASTELLANA	
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	Media	D. Típica
PG1T	*58,83*	*15,979*	*51,958*	*15,012*	*41,827*	*14,165*
Diferencias Significativas: CAT vs. CAS y BIL vs. CAS						
PG2T	*67,49*	*11,635*	*57,4*	*11,825*	*50,909*	*11,104*
Diferencias Significativas: CAT vs. BIL y CAT vs. CAS						

En cuanto al apartado «b», nuestros datos indicaban inicialmente una ausencia de diferencias significativas en el conocimiento de lengua castellana entre el Aragón castellanoparlante y el Aragón catalanoparlante, pero al diferenciar dentro de este último grupo a aquel alumnado que asistía a clases de catalán y el que no lo hacía, se observaron diferencias significativas entre aquellos que NO asisten y el grupo-control aragonés, mientras que no aparecían respecto a quienes SÍ asistían a dichas clases. El resultado de tales contrastes aparece en las Tablas III y IV.

Estos resultados, analizados a la luz de los presupuestos teóricos de la educación bilingüe, nos permiten inferir que una simple estructuración formal de la L1 produce una transferencia de habilidades a la L2 a través de la competencia subyacente común a ambas lenguas. Aquellos individuos que no tienen acceso a esa mínima formalización desarrollarían lo que Lambert denominaba bilingüismo sustractivo. Es cierto que desde algunos sectores de la Franja se podría argumentar que aquel alumnado que no asiste a clases de catalán es el que tiene un CI más bajo y se les ha podido recomendar su no asistencia por motivos de acumulación de tareas, y, consecuentemente, su falta de conocimiento de castellano estaría más relacionada con sus propias capacidades. Contrariamente a este planteamiento, el análisis de varianza controlando el CI demuestra que a igual nivel de desarrollo intelectual las puntuaciones son superiores para aquel alumnado que asiste a clases de lengua castellana. Este mismo aspecto se observa en cuanto a la SSP y CLF.

Las conclusiones derivadas de los apartados «a» y «b» de nuestra primera hipótesis nos llevan a matizar de manera restrictiva el apartado «c» que se deriva de ellos. Únicamente podremos hablar de semilingüismo, en el sentido de conocer peor ambas lenguas que los hablantes nativos de las mismas, en aquellos alumnos y alumnas que no asistan a clases de catalán.

TABLA III

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2, y su nivel de significación al 95 por 100, entre el Aragón castellanoparlante y el alumnado del Aragón catalanoparlante que NO asiste a clase de catalán

	ARAGÓN-CAT		ARAGÓN-CAS		
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	P
CO	75,22	10,427	75,393	11,081	0,9243
MS	53,254	13,737	62,236	14,573	0,0002*
ORT	82,797	11,532	88,92	10,418	0,0012*
CE	58,356	21,716	68,933	14,891	0,0006*
EE	72,356	16,734	77,596	11,459	0,0252*
PG1	*68,288*	*10,549*	*74,618*	*9,495*	*0,0002**
EO	83,625	7,164	84,2	5,099	0,7654
FON/2	47,375	2,579	49,08	2,272	0,032*
LECT/2	42,25	5,604	43,68	4,715	0,3842
PG2	*74,5*	*6,229*	*80,52*	*6,436*	*0,0052**

TABLA IV

Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2, y su nivel de significación al 95 por 100, entre el Aragón castellanoparlante y el alumnado del Aragón catalanoparlante que SÍ asiste a clases de catalán

	ARAGÓN-CAT		ARAGÓN-CAS		
	Media	D. Típica	Media	D. Típica	P
CO	75,021	9,772	75,393	11,081	0,7898
MS	61,099	10,855	62,236	14,573	0,4998
ORT	88,865	8,647	88,82	10,418	0,917
CE	71,206	11,92	68,933	14,891	0,2028
EE	81,007	12,28	77,596	11,459	0,0364*
PG1	*75,461*	*7,596*	*74,618*	*9,495*	*0,4582*
EO	84,61	7,221	84,2	5,099	0,8048
FON/2	46,341	3,087	49,08	2,272	0,0003*
LECT/2	44,634	4,206	43,68	4,715	0,3963
PG2	*79,902*	*6,164*	*80,52*	*6,436*	*0,6991*

– Segunda HIPÓTESIS: Referida a la confirmación de la Hipótesis de Interdependencia lingüística que se plasmaría en una correlación positiva entre los resultados obtenidos para L1 y L2 tanto en el grupo-control catalán como en el grupo de la Franja.

El análisis de regresión simple realizado para ambos grupos por separado confirma coeficientes de correlación en torno al .8 para Cataluña en los índices PG1 y PG2. En cuanto a Aragón, los coeficientes de correlación se sitúan en torno al .6, lo que tanto en un caso como en otro nos permite afirmar una relación con un riesgo inferior al 1 por 100. Una interpretación de las correlaciones más bajas obtenidas para Aragón sugiere una menor exposición a la lengua catalana en este territorio. Los Gráficos 1 y 2 muestran las rectas de regresión obtenidas, respectivamente, para Cataluña y Aragón.

GRÁFICO 1

Rectas de regresioín correspondientes a los análisis PG1/1GP1T y GP2/PG2T (CATALUÑA)

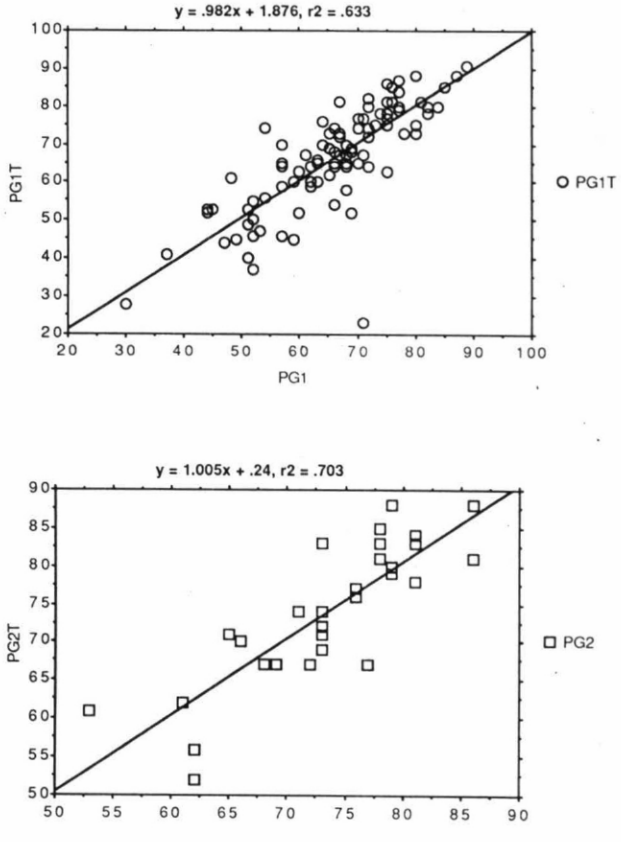
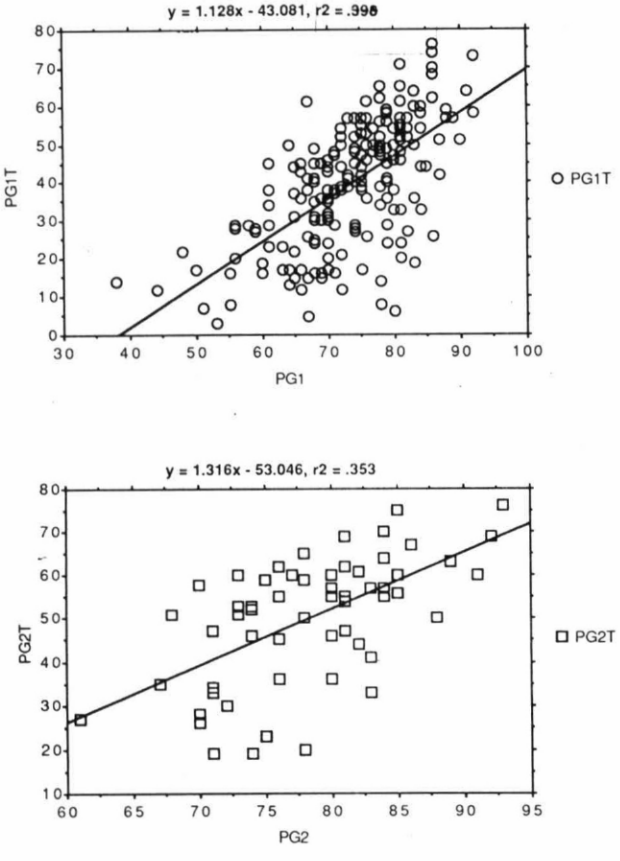


GRÁFICO 2

Rectas de regresión correspondientes a los análisis PG1/PG1T y PG2/PG2T (ARAGÓN)



De los datos expuestos hasta aquí se extrae que los sujetos de nuestro estudio tienden a ser lingüísticamente interdependientes, lo que nos lleva a aceptar nuestra hipótesis que postulaba, en base a las formulaciones de Cummins (1979, 1983), la relación de interdependencia entre lenguas.

– Tercera HIPÓTESIS: Referida al tema de las actitudes, se exploraron dos apartados; el primero pretendía relacionar el desarrollo de actitudes positivas hacia la coexistencia entre lenguas con la asistencia a clases de catalán. El segundo relacionaba la asistencia a dichas clases con una mayor conciencia de pertenencia a una comunidad lingüística catalana.

Del contraste realizado mediante la prueba de X2 para establecer la relación de dependencia o independencia entre caracteres cualitativos (opcionalidad: SÍ/NO y actitudes ante la coexistencia: +/–) se desprende un valor X2 = 4,914 (p = 0,0266), con un riesgo del .05 y diferencias significativas a favor del grupo que sí asistía a clase de catalán; al mismo tiempo se constató un gran desarrollo de actitudes positivas en ambos grupos, como puede observarse en la Tabla V.

TABLA V

Distribución y porcentajes de respuestas positivas (+) y negativas (–) en función de la opcionalidad (OPC).

	OPCIONALIDAD			
	SÍ	%	NO	%
ACT. COEX +	126	93,33	49	83,05
ACT. COEX –	9	6,67	10	16,96
	135	100	59	100

Por último, el segundo apartado se analizó basándose en las denominaciones que a la lengua catalana se daban por parte de los escolares. Así, se podía diferenciar entre quienes utilizaban la palabra «catalán» y quienes se refugiaban en términos de hablas locales. Del contraste realizado mediante la prueba de X2 para establecer la relación de dependencia o independencia entre caracteres cualitativos (opcionalidad: SÍ/NO y hablas: SÍ/NO) se desprende un valor de X2 = 5,055 (p = 0,0245) que nos indica la existencia de diferencias significativas, denotando una mayor toma de postura hacia la pertenencia a la comunidad de hablantes catalanófonos por parte del alumnado que asistía a clases de lengua catalana. Por otra parte, se observó un uso muy extendido de las denominaciones localistas que puede observarse en la Tabla VI.

Los resultados obtenidos en ambos apartados relacionados con las actitudes nos permiten confirmar nuestras hipótesis al respecto, al tiempo que nos llevan a establecer una cierta relación entre el estudio de una lengua y la generación de actitudes positivas hacia esa lengua y la cultura que la representa.

TABLA VI

Distribución y porcentajes de respuestas que contenían denominaciones de hablas locales (SÍ) y las que utilizaban el término catalán (NO), en función de la opcionalidad (OPC)

	OPCIONALIDAD			
	SÍ	%	NO	%
HABLAS SÍ	68	68,69	26	89,66
HABLAS NO	31	31,31	3	10,34
	99	100	29	100

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten llegar a algunas conclusiones:

1. Podemos afirmar que los escolares de la Franja conocen menos lengua catalana que sus pares leridanos estudiados. Este hecho es cierto, independientemente de su condición lingüística familiar, estatus socioprofesional de sus familias o de que acudan o no a clases de catalán. Tal constatación permite destacar que si bien el conocimiento lingüístico se promueve inicialmente desde el contexto familiar y social, a partir de unos mínimos, su presencia en el contexto escolar es básica para su desarrollo; al mismo tiempo pone de manifiesto la ineficacia de aquellos sistemas de enseñanza de las lenguas que, en contextos bilingües, las restringen a una implantación como asignatura, frente a aquellos que las consideran, además, como vehículo de instrucción.

2. Respecto al conocimiento de castellano los resultados son más complejos. Destaquemos primeramente que no es cierto que los escolares de la Franja conozcan menos castellano que sus iguales monolingües de Huesca, quedando tal afirmación restringida a aquellos que tienen bajos conocimientos de lengua catalana. Por el contrario, aquellos que asisten voluntariamente a clases de lengua catalana y formalizan mínimamente esa lengua, obtienen buenos resultados en lengua castellana. Los que no asisten a clases de lengua catalana obtienen resultados significativamente peores que los anteriores y que sus pares monolingües aragoneses, lo que determina un semilingüismo al no alcanzar niveles mínimos de catalán ni de castellano, con las consecuencias académicas negativas estudiadas en trabajos anteriores, donde aparecían diferencias significativas de rendimiento en séptimo de EGB, tanto de lengua castellana como

en matemática (Aguado, 1987*a;* 1987*b),* y en lectoescritura, en tercero y quinto (Martínez, 1989, 1990), a favor de los alumnos aragoneses monolingües frente a sus iguales bilingües. .

Otro aspecto importante a resaltar dentro de este mismo apartado se refiere a que estas diferencias se mantienen independientemente de la CLF, SSP y CI del alumnado.

3. En este contexto no podemos dejar de hacer mención al tema de las actitudes. Nuestra investigación demuestra correlaciones entre la asistencia a clases de lengua catalana, actitudes positivas ante la coexistencia de las lenguas e identificación de su lengua con la comunidad lingüística catalanoparlante, que revierten en un mayor conocimiento de la lengua castellana. Y al contrario, actitudes ambivalentes o desfavorables hacia la lengua catalana que se plasman en la inexistencia de deseos de sistematizarla y aprenderla se traducen en bajos niveles de conocimiento de lengua castellana.

4. En cuanto a la eterna discusión sobre las ventajas o desventajas del bilingüismo, a la luz de los postulados teóricos de la educación bilingüe, hemos visto que las supuestas desventajas desaparecen cuando los bilingües alcanzan una competencia lingüística semejante en una de las lenguas a las de sus iguales monolingües. En relación con esto, en este apartado nos interesa destacar que tal hecho trasladado a los escolares de la Franja no nos permite hablar de semilingüismo en general, sino centrado en unos pocos: aquellos que conocen menos la lengua catalana. Es decir, la competencia lingüística en una lengua es función de la competencia en la otra, siempre que existan contextos de desarrollo lingüístico adecuados y motivación por aprender la otra lengua, aspecto reafirmado por unas rectas de regresión que muestran la potencia explicativa de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística.

En la mayoría de los escolares de la Franja esta transferencia se produce a partir de unas actitudes positivas hacia ambas lenguas y una asistencia a clases de lengua catalana que posibilita una sistematización de la propia lengua que, al no sentirse como amenazada, hace posible un contexto de desarrollo en castellano dentro del marco escolar.

Contrariamente, en el caso de aquellos que no asisten a clases de lengua catalana, probablemente se esconde ya en sus familias una desvalorización de su propia lengua, aspecto que desde el punto de vista del niño se traduce en una carencia de sentido para las cosas que se desarrollan en una escuela que no valora lo que él aporta. El contexto escolar deviene entonces en algo poco significativo para el niño y, consecuentemente, aparece una carencia de contexto de desarrollo que dificulta la adquisición de una buena competencia lingüística en castellano, a la vez que le impide beneficiarse de las ventajas ofrecidas por la Hipótesis de Interdependencia.

5. Por último, nos parece obligado comentar los pocos estudios de que disponemos en la Franja aragonesa. Tanto Aguado (1987*a*, 1987*b*) como Martínez (1989, 1990) concluyen en resultados que muestran un menor rendimiento académico en los escolares de la Franja comparados con sus pares aragoneses monolingües. Aunque en nuestro trabajo no se ha estudiado este aspecto, que sí pensamos analizar en breve, tomando como base las pruebas de la IEA sobre Matemáticas y Ciencias Naturales y Sociales, creemos que hoy en día los resultados serían diferentes. La razón de nuestra creencia se halla en el hecho de que los datos de Aguado fueron recabados en un momento y en un sector en el que la presencia de la lengua catalana en la escuela era algo meramente simbólico, y los datos de Martínez corresponden al comienzo de la institucionalización de las clases de catalán de forma voluntaria. Contrariamente, en nuestro caso, nos hemos dirigido a un alumnado que durante toda su escolaridad ha gozado de la posibilidad de dar clases de catalán en horario lectivo. En este nuevo contexto, nuestros resultados muestran que el semilingüismo desaparece cuando los escolares tienen la sensación subjetiva de que su lengua es valorada, hecho que difícilmente podía ocurrir del mismo modo cuando Aguado y Martínez recogieron sus datos.

Esta circunstancia nos lleva a valorar de forma altamente positiva el Convenio MEC/DGA que estableció la enseñanza voluntaria del catalán en el contexto escolar, e incluso, desde una perspectiva filosófica de la educación, tal vez pudiera creerse en la necesidad de hacer obligatoria su enseñanza, pero creemos que este paso, actualmente, es muy posible que pudiera volverse en contra y hacer desaparecer las ventajas observadas. Esto no quiere decir que no aboguemos por una política lingüística más clarificadora que defienda la posibilidad de promocionarse desde la lengua catalana en Aragón, preserve los derechos lingüísticos de los ciudadanos y afirme la pluralidad lingüística y cultural del territorio aragonés, política que probablemente incidiría en que el conjunto de la población de la Franja asistiese voluntariamente a clases de catalán. Por otra parte, y para finalizar, de cara a futuras previsiones, no podemos obviar que la valoración del catalán, mediante su presencia escolar o social, comporta modificaciones de las actitudes y de la conciencia lingüística de sus hablantes. Consecuentemente con esto, no sería extraño que ciertos sectores de la Franja comenzasen a demandar una mayor presencia del catalán en el contexto escolar; flaco favor se haría a la causa del castellano si dichas reivindicaciones no fuesen atendidas.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T. (1987 *a)*: «La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón», *Cuadernos de Estudios Caspolinos, 13,* pp. 287-336

– (1987 *b)*: La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón», Tesina de Licenciatura no publicada, Madrid, UNED.

ALCOVER I PINOS, C. (1993): «Memoria de Actividades de Coordinación. Curso 92/93», MEC-DGA, Documento no publicado.

ARNAU, J. (1992): «Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos», en J. ARNAU; C. COMET; J. M. SERRA y I. VILA, *La educación bilingüe,* Barcelona, ICE-Horsori.

BADA PANILLO, J. R. (1990): *El debat del català a l'Aragó (1983-1987),* Calaceit: Edicions del migdia.

BALKAN, L. (1970): *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,* Bruselas, AIMAV.

BANESTO (1993): *Anuario del Mercado Español, 1993,* Madrid, Banco Español de Crédito.

BEL, A.; SERRA, J. M. y VILA, I. (1991): «El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyement obligatori el 1990», Documento no publicado, Barcelona, Departament d'Ensenyament-SEDEC.

– (1992):«El conocimiento de lengua catalana en sexto y séptimo de EGB en 1990», Documento no publicado, Barcelona, Departament d'Ensenyement-SEDEC.

– (1993): «Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB», en M. Siguán (coord.), *Enseñanza en dos lenguas,* Barcelona, ICE/HORSORI.

BUTEAU, M. F. y GOUGEON, H. (1986): «Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua», *Infancia y Aprendizaje, 33,* pp. 37-61.

CATTEL, R. B. y CATTEL, A. K. S. (1990): *Test de Factor «g». Escalas 2 y 3,* 6.ª ed., Madrid, TEA.

CUMMINGS, J. (1976): «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», *Working Papers on Bilingualism, 9,* pp. 1-43.

– (1979): «Linguistics interdependence and the educational development of bilingual children», *Rewiev of Educational Research, 49* (2), pp. 222-251.

- (1982): «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Succes for Language Minority Students», en *Schooling and Language Minority Students: A Theorethycal Framework,* Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

- (1983): «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y aprendizaje, 21,* pp. 37-62.

ECAS (1981): *Estudio de reconocimiento territorial de Aragón,* Zaragoza, MOPU-CEOTMA-DGA.

ERWIN, S. M, y OSGOOD, C. E. (1954): «Second language learning and bilingualism», en C. E. Osgood y T. Sebeok (eds.), *Psycholinguistics. A survey of Theory and Research,* Baltimore, Indiana University Publicatios in Antropology and Linguistics.

GARCÍA MACÍAS, I. (1993): «Más profesores para enseñar catalán», *Heraldo de Aragón,* Sección Educación, julio 29, p. 11.

GIMENO VALLÉS, CH. L. y NAGORE LAÍN, F. (1989): *El aragonés hoy.* Huesca, Publicazions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.

HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1984): «The inadecuacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students», en State Departament of Education, *Studies on Inmersion: a collection for United States educators,* Sacramento, California State Departament of Education.

LAMBERT, W. E. (1974): «Culture and language as factors in learning and education», en F. Aboud y R. D. Meade (eds.), *Cultural factors in learning,* Bellinghan, Western Washington State College.

MÄGISTE, E. (1986): «Comparación entre dos modelos de educación bilingüe», *Infancia y Aprendizaje, 33,* pp. 63-76.

MARCO LÓPEZ, A. (1993): «Bilingüismo y educación», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18,* pp. 175-185.

MARTÍNEZ FERRER, J. (1989): «El bilingüismo en Aragón: Estudio de sus repercusiones sobre el aprendizaje lectoescritor»,Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad de Barcelona.

- (1990): «El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia», *Revista de Investigación Educativa, 8* (15), pp. 7-18.

MACNAMARA, J. (1967): «The linguistic interdependence of bilinguals», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6,* pp. 729-736.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (1932): *El bilingüismo y la Educación,* Madrid, Espasa-Calpe.

PEAL, E. y LAMBERT, W. E. (1962): «The relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monographs, 76* (27), pp. 1-23.

SIGUÁN, M. y MACKEY, W. E., (1986): *Educación y bilingüismo,* Madrid, Santillana.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not: The education of minorities,* Clevedon, Multilingual Matters.

– (1988): «Multilingualism and the education of mioritary children», en T. Kutnabb-Kangas y J. Cummins (eds.), *Minority Education. From Shame to Struggle,* Clevedon, Multilingual Matters.

TOUKOMAA, P. y SKUTNABB-KANGAS, T. (1977): *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Prescholl Age and Children in the Lower Level of Comprehensive Scholl.* Research Reports, 26. Tampere, Departament of Sociology and Social Psychologie-University of Tampere, Finlandia.

VILA, I. (1983): «Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe», *Infancia y Aprendizaje, 21,* pp. 4-22.

– (1985): *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua de l'instrucció,* Barcelona, Departament d'Ensenyament-SEDEC.

– (1985): «La educación bilingüe en el Estado español», en J. Arnau; C. Comet; J. M. Serra y I. Vila (1992): *La educación bilingüe.* Barcelona, ICE-Horsori.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

«BURNOUT» EN LA ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE SU INCIDENCIA Y FACTORES DETERMINANTES

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS (*)
JOANA FORNÉS VIVES (*)
MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ BENNASSAR (*)
ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO (**)
VICTORIA A. FERRER PÉREZ (*)

INTRODUCCIÓN

La etiqueta «burnout» se debe a Herbert Freudenberger (1974), psicólogo clínico neoyorkino, que la empleó para describir un conjunto de síntomas físicos y psíquicos sufridos por personal sanitario. El síndrome de burnout según Freudenberger se caracteriza por un estado de agotamiento, como consecuencia de trabajar intensamente, hasta el límite de no tomar en consideración las propias necesidades personales, y «quemarse» por su abnegada dedicación al trabajo. Desde esta perspectiva, el burnout aparecería en los profesionales más comprometidos, y que trabajan más intensamente, ante la presión y demandas del trabajo que intentan satisfacer con desprendimiento y desinterés, poniendo en segundo término sus propios deseos. La presión sobre el profesional provendría de tres fuentes: de dentro de ellos mismos; de las necesidades de los clientes, que perciben como muy agudas; y de los compañeros y superiores en el trabajo.

A partir de esta primera propuesta, el síndrome de burnout o del «quemado» ha sido estudiado bajo diferentes perspectivas. La perspectiva psicosocial, planteada por Maslach y Pines (1977), pretende identificar las condiciones ambientales que originan el burnout, los factores que ayudan a mitigarlo (especialmente el apoyo social), y los síntomas específicos que caracterizarían el síndrome (fundamentalmente los de tipo emocional) a través de distintas profesiones. Asimismo, han desarrollado el instrumento de medida más ampliamente usado para evaluar burnout en las personas (Maslach & Jackson, 1981*a*, 1981*b*), el Maslach Burnout Inventory (MBI) centrado en la evaluación de tres dimensio-

(*) Universidad de las Islas Baleares.
(**) Servicio de Inspección T. de Educación. MEC Baleares.

nes denominadas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

La perspectiva organizativa se centra en el análisis de las causas que generan burnout, a tres niveles: individual, organizativo y social (Cherniss, 1980). Desde este punto de vista, el burnout induce en los profesionales tres patrones de respuesta al trabajo estresante, frustrante o monótono, que no tienen por qué aparecer ni siempre, ni juntos: pérdida del sentido de idealismo y optimismo respecto al cambio, carencia de simpatía y tolerancia para los clientes (se tiende a objetivarlos y culparlos de las dificultades propias) y búsqueda creciente de la realización personal, fuera del trabajo. Friedman (1991) ha aplicado este enfoque al ámbito de la enseñanza, distinguiendo entre escuelas de alto y bajo burnout, en función de sus características organizativas; las escuelas de alto burnout se caracterizarían por objetivos claros, roles definidos, actividades de perfeccionamiento y participación de los profesores en la toma de decisiones; características atribuidas también a las escuelas eficaces y nada intuitivas, y que se interpretan como una fuente continua de presiones sobre los profesores para mantener los estándares de calidad. Esta interpretación sobre la relación entre una organización educativa «de calidad» y el burnout, está en la misma línea que la explicación, a nivel individual, sugerida por Freudenberger, como un síndrome propio de los buenos profesionales.

La perspectiva histórica es un fruto directo de los estudios realizados por Sarason y sus colaboradores (1982) sobre las consecuencias de los rápidos cambios sociales en USA, después de la Segunda Guerra Mundial, en el trabajo y las condiciones laborales; aplicados al ámbito educativo por Farber (1983) considerando los cambios paralelos en las estructuras sociales y familiares. Estos planteamientos ponen el énfasis en los factores sociales que no permiten desarrollar adecuadamente la preocupación por las personas y, que como consecuencia, propician el distanciamiento en las relaciones de servicio y conducen al burnout. Dichas condiciones sociales y económicas ejercen una fuerte influencia sobre la percepción del trabajo y la propensión al burnout por los trabajadores.

Las diferentes perspectivas de análisis del síndrome de burnout, sucintamente expuestas en los párrafos anteriores, han aportado los elementos esenciales que configuran toda la problemática conceptual en torno al burnout.

El término «burnout» ha sido empleado en sentidos muy amplios para referirse a situaciones diversas en el trabajo; por ejemplo, Pines y Aronson (Pines, Aronson & Kafry, 1981) diferencian entre burnout y tedio, término que emplean para aludir a un síndrome de hastío laboral, general en todas las profesiones, sean o no, de servicios humanos. La denominación «malestar docente», otro de los conceptos utilizados habitualmente, hace referencia a trastornos o patologías (malestar) relacionadas con la docencia (Esteve, 1987, 1989), que eventualmente podrían identificarse con burnout, pero al ponerle el adjetivo «docente» parece que quiere subrayarse su carácter, específico de la citada profesión. Sin embargo, el burnout constituye un constructo que trasciende el mero ámbito docente,

pero incluyéndolo: el burnout se reconoce como una problemática característica, principalmente, de todas las profesiones de ayuda (la docencia, incluida), de modo que ante el mayor rango del concepto de burnout, parece superfluo (y posiblemente redundante) la referencia a un término más concreto, como el malestar docente, y ciertamente, menos elaborado conceptualmente que el burnout. Nominalmente, a falta de una denominación castellana más precisa, se mantendrá en este artículo el anglicismo «burnout» para denominar el síndrome objeto del estudio, a fin de evitar equívocos y como homologación internacional del concepto del cual se trata.

Existe un creciente acuerdo en que el burnout se refiere a un conjunto de sentimientos emocionales, síntomas físicos y conductas desarrolladas como consecuencia de las condiciones especiales de los trabajos de servicio, asistencia y ayuda a otras personas (docencia, enfermería, ayuda social, consejeros, medicina, profesionales clínicos, etc.). El burnout se caracteriza por una pérdida de interés por las personas para quienes se trabaja (los alumnos, en el caso de la enseñanza) y un distanciamiento psicológico respecto al trabajo: bajones significativos en el cumplimiento profesional, aumento del absentismo (incluso por enfermedades), temprano retiro o abandono de la profesión, desprecio por la preparación de las clases, tendencia a la rigidez e inflexibilidad, desesperanza de encontrar interés y esfuerzo en los alumnos, agotamiento físico y emocional, frustración profesional y pérdida general del compromiso profesional.

La génesis del síndrome también puede contribuir a perfilar algunas características del mismo. El burnout no es algo que aparece repentinamente como respuesta específica a un determinante concreto, sino que más bien es un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana y a ciertos acontecimientos. Todo el proceso que rodea el burnout es, en cierta medida, idiosincrático, diferente de unos individuos a otros, en el inicio, en el desarrollo, en los síntomas físicos experimentados, en el tiempo, etc.

Las causas del burnout pueden ser analizadas según áreas estandarizadas del puesto laboral como: las circunstancias del entorno físico, los contenidos específicos del puesto de trabajo, la ambigüedad y el conflicto de roles laborales, estresores organizativos laborales y extralaborales, salario y expectativas laborales irrealistas. En los procesos de burnout, las expectativas personales sobre el trabajo tienen un papel central, y algunas de las más frecuentes en el ámbito de la enseñanza, serían las siguientes: la confianza absoluta e ilimitada en la capacidad profesional (idealismo narcisista), la creencia de que realizar servicios extraordinarios para los alumnos conllevará beneficios extraordinarios para ellos y para el propio profesor, la esperanza de que todos los estudiantes tendrán una respuesta positiva ante la intervención profesional, la impaciencia por ver los resultados del trabajo inmediatamente, o con un margen temporal demasiado urgente, confiar en que los alumnos se comporten según cierto papel preasignado por el profesor, de manera que sean fácilmente controlables y le permitan ejercer su autoridad, el profesor espera que su trabajo sea aprecia-

do y valorado por sus compañeros o los supervisores, y especialmente, por los estudiantes y sus padres, etc.

En general, el burnout en los profesores se manifiesta con reacciones intensas de ira, ansiedad, depresión, cansancio, aburrimiento, cinismo, culpabilidad, nerviosismo y diversos síntomas psicosomáticos (Cherniss, 1980; Farber, 1983; Maslach, 1982). Los síntomas del burnout son muy variados, y se suelen agrupar en tres grandes áreas: psico-emocionales, físicos y conductuales; frecuentemente se centran en sentimientos de irritación, frustración, desesperanza y baja autoestima, dolencias diversas y sin causa conocida (jaquecas, reúmas, insomnio) y conductas de cinismo, dureza y falta de dedicación en el trabajo.

En el modelo de Maslach, los tres componentes que propone (agotamiento, despersonalización y falta de realización personal) constituyen otros tantos síntomas prioritarios y dominantes del burnout, y muy especialmente el agotamiento físico, mental y emocional, la sensación de estar vacío, de no tener nada que aportar a los demás son los rasgos más característicos y universales (Pines y Aronson, 1988). El agotamiento, puede ser físico (baja energía, cansancio crónico, debilidad general...), emocional (sentimientos de desamparo, desesperanza...) y mental (desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo, el trabajo y la vida en general). La despersonalización hace que se reaccione hacia los demás, especialmente en el trabajo, con deshumanización, inflexibilidad y cinismo; el trabajo se convierte en mera vigilancia, y se trata a los clientes como personas objetos, despersonalizadas, desprovistas de individualidad propia, derechos y emociones, y con frecuencia se desarrollan también, hacia los colegas, actitudes negativas similares. La falta de realización personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión y frustración al no poder dar sentido personal a la profesión; se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), de ausencia de expectativa y horizontes de trabajo y una insatisfacción generalizada. Como consecuencia, la desmotivación, la pérdida de paciencia que conduce a actitudes autoritarias, la falta de optimismo e interés por sus alumnos y, en general, un menor esfuerzo y dedicación en el trabajo (impuntualidad, abundancia de interrupciones, evitación de tareas, absentismo) y el abandono de la profesión son circunstancias habituales de toda esta problemática (Schwab, Jackson & Schuler, 1984).

En un intento de sistematizar todos estos rasgos del burnout en la enseñanza, Farber (1991) ha sugerido la existencia de tres prototipos principales de conducta profesional. Los profesores agotados son aquellos que reaccionan ante las excesivas demandas y los reveses en la enseñanza, trabajando cada vez menos y con más lentitud, puesto que no esperan ni alcanzar ningún objetivo, ni que trabajar más o mejor tenga para ellos ningún tipo de compensación. El segundo tipo de profesores lo ha denominado profesores frenéticos, que suelen ser profesores muy comprometidos con su trabajo, que reaccionan ante la adversidad y los fracasos sin reconocerlos y sin darse tregua, incrementando más y más sus esfuerzos ante las dificultades, en lugar de racionalizar y dosifi-

carse o modificar y atemperar sus objetivos. Por último, los profesores infraincentivados serían profesores que no encuentran en su trabajo suficientes estímulos, aunque ni se sienten agotados, ni estresados, ni tampoco perjudicados en su autoestima; simplemente, no perciben en su labor nada que consideren una buena recompensa (principalmente de tipo psicológico) por hacerla y consideran que sus capacidades están infrautilizadas en la escuela; la enseñanza no les aporta estímulos que recompensen el esfuerzo que hacen y, en consecuencia, pierde el interés que pudo tener para ellos, y comienzan a considerar las posibilidades de cambiar de trabajo.

Estos prototipos descritos en esta categorización como si fueran homogéneos, probablemente no existen así de puros en la realidad, sino que el profesor quemado puede participar en diversos instantes de las características de uno u otro.

Debido a la naturaleza altamente idiosincrática del burnout, no es fácil integrar todos los componentes que lo constituyen (causas, síntomas y sus relaciones), pero a pesar de ello se han propuesto modelos que intentan describir las relaciones que establecen entre sí las diversas variables en el proceso de desarrollo del burnout, aunque por esa misma razón, ninguno resulta enteramente satisfactorio, todos ellos contribuyen a resaltar aspectos importantes de su evolución.

Según el modelo de Edelwich y Brodsky (1980) el proceso de desarrollo del burnout sería cíclico, a través de la repetición de varios estadios sucesivos (entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía) que conducen a la desilusión generalizada, característica del burnout. Otro modelo cíclico ha sido sugerido por Pines y Aronson (1988), para los profesionales altamente motivados y buenos (similarmente a la propuesta inicial de Freudenberger), contraponiéndose el ciclo burnout (perjudicial) con el ciclo de ejecución alta (beneficioso), de modo que cuando estos profesionales altamente motivados trabajan en un entorno favorecedor y estimulante, pueden alcanzar resultados máximos.

Por otro lado, se han propuesto otros modelos de desarrollo más lineal. Según Spaniol y Caputo (1979) el burnout tendría tres niveles sucesivos de intensidad creciente: *1)* irritación, preocupación y frustración (pasajeras y reversibles), *2)* agotamiento, cinismo y fluctuaciones de humor (más duraderas y difíciles de superar), *3)* problemas y dolores físicos (estómago, cabeza...), baja autoestima profesional y aislamiento (abandono de relaciones, cambio de trabajo). El modelo de Golembiewsky y Munzenrider (1984) se basa en el modelo trifactorial que se deriva del Inventario de Burnout de Maslach (MBI), proponiendo que la primera etapa consistiría en una despersonalización, seguida por una disminución de la realización personal en el trabajo; y alcanzando, por último, el agotamiento emocional.

Recientemente se han desarrollado modelos más complejos, aunque con los mismos componentes básicos. Así, Farber (1991) ha propuesto un modelo jerárquico compuesto por diversos estadios sucesivos en el que cada uno de

ellos desencadena el siguiente: Entusiasmo y dedicación. Frustración e ira. Inconsecuencialidad (percepción de falta de correspondencia entre la inversión en esfuerzo y recompensa en el trabajo). Abandono de compromiso e implicación en el trabajo. Vulnerabilidad personal. Agotamiento y descuido, que sería el estadio final en la escalada de los problemas anteriores, si no reciben un tratamiento adecuado. Starnaman y Miller (1992) han presentado un modelo causal de burnout en la enseñanza, entre comunicación, estresores organizativos y resultados educativos; la sobrecarga de trabajo y el apoyo del director influyen sobre el conflicto y la ambigüedad del rol, y a su vez, determinan las percepciones de burnout, la satisfacción en el trabajo y el compromiso profesional.

Este artículo pretende, en primer lugar, clarificar conceptualmente el estatus del burnout y las diferentes aportaciones que han contribuido a la configuración de este concepto, especialmente contextualizado en el ámbito de la educación. En segundo lugar, se exponen los resultados de una evaluación empírica de la incidencia del burnout, realizada en el contexto de los niveles no universitarios del sistema educativo español, aplicando el modelo de Maslach y Jackson basado en las tres dimensiones de Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal. Asimismo, se pretende discernir la existencia de factores sociodemográficos y profesionales de la enseñanza que influyan sobre la intensidad del burnout; y por fin, a la luz de las propuestas actuales, sugerir algunas estrategias de afrontamiento que puedan resultar útiles para mitigar o evitar el burnout.

MÉTODO

Muestra

La muestra total estudiada está compuesta por 614 profesores de niveles no universitarios (de preescolar a bachillerato) de las Islas Baleares, incluyendo tanto personal en activo como personal que, en el momento de realizar el estudio, se hallaba de baja laboral transitoria. Los criterios de inclusión en dicha muestra fueron:

a) Profesores no universitarios en ejercicio en las Islas Baleares al inicio del curso 1992-1993. La elección de centros donde se llevó a cabo el estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, tomando como criterios su ubicación (urbano, rural o suburbano), financiación (público o privado/concertado), tamaño y nivel.

b) Por otra parte, se solicitó la colaboración de los profesores incluidos en el listado general de bajas y situaciones especiales, del Ministerio de Educación y Ciencia, en las Islas Baleares, cuya causa de baja fuese de tipo psiquiátrico, de los que contestaron 37 personas.

La muestra estudiada está compuesta predominantemente por mujeres (63 por 100), con una edad entre 31 y 40 años (47 por 100), casadas (67,6 por 100) y con uno o dos hijos (46,2 por 100). La muestra está formada mayoritariamente por maestros (52 por 100), aunque algunos de los profesores del 48 por 100 restante son también maestros con título de licenciatura que ejercen en alguna especialidad del ciclo superior, bien en escuelas públicas o en colegios privados.

Con respecto a las características del centro, cabe señalar que entre los entrevistados predominan aquellos que realizan su trabajo en centros públicos (69,5 por 100) de tamaño mediano (55,7 por 100) y cuya ubicación se distribuye casi por igual entre zona rural (35,6 por 100), urbana (35,1 por 100) y suburbial (29,3 por 100).

En cuanto a circunstancias profesionales, prevalecen los profesores que imparten enseñanza en niveles secundarios (45,2 por 100), que no han ejercido cargos en su centro de trabajo (58,9 por 100), que a lo largo del último año han tenido en clase menos de 30 alumnos (52,3 por 100), con una antigüedad de 11 o menos años (48,6 por 100) y, para las especialidades de secundaria, que imparten clase de lenguas (31,4 por 100) y ciencias naturales (30,8 por 100). Por último, de entre aquellos profesores que han sufrido alguna baja laboral en los últimos cinco años, son mayoría los que han tenido baja no psiquiátrica (85,9 por 100) frente a quienes han tenido alguna baja catalogada como psiquiátrica (14,1 por 100). No obstante, una mejor y más completa información sobre las características de la muestra está recogida en la memoria completa del trabajo original (Manassero et al., 1994).

Instrumentos

El instrumento de evaluación empleado para la realización del estudio es un cuestionario del cual forman parte una parrilla de elaboración propia para los datos sociodemográficos y profesionales y una versión particular del Maslach Burnout Inventory (MBI) para medir la incidencia del burnout (Maslach y Jackson, 1981); para no confundir la versión del MBI aplicada, con la original inglesa, se la ha denominado Inventario de Burnout para Profesores (IBP) y en ella se ha eliminado la doble escala de valoración de los ítems (frecuencias e intensidad) dejándola reducida a frecuencias.

Este inventario fue escogido por dos razones principales. Por una parte, el MBI fue elaborado a partir de la conceptualización del burnout de Maslach y Jackson (1985), siendo una de las definiciones operativas más aceptadas hoy en día del término (García, 1990); según este modelo, el burnout consiste en cansancio emocional, que lleva a una pérdida de motivación, que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso y que se manifiesta por agotamiento emocional, despersonalización y dificultades en la realización personal. Por otra parte, se trata de un instrumento que ha sido repetidamente empleado, habiendo demostrado niveles de validez y fiabilidad aceptables en todos los colectivos

profesionales propensos a padecer el síndrome de burnout (Gil Monte, 1991; Moreno, Oliver y Aragoneses, 1991). Además, ha sido traducido y adaptado para su aplicación en población española, en diferentes ocasiones (Fornés, 1992; Moreno et al., 1991), con buenos resultados.

La versión del MBI consta de 22 ítems que valoran sobre una escala de 9 puntos (de 1 Nunca a 9 Siempre) en qué medida el contenido de cada uno es aplicable al trabajo que desempeña la persona. Estos ítems se organizan en tres subescalas, derivadas de su factorización, y que evalúan cada uno de los tres síntomas del burnout: la escala de Agotamiento emocional (9 ítems), la escala de Despersonalización (5 ítems) y la escala de Realización personal (8 ítems).

En cuanto a la significación de las puntuaciones obtenidas en el MBI, una puntuación elevada en Agotamiento emocional implica que la persona está soportando una tensión más allá de sus límites, presentando falta de recursos emocionales y sentimientos de que no tiene nada que ofrecer. Una puntuación alta en Despersonalización indica que la persona tiende a distanciarse de los demás y a pensar en ellos como objetos, desarrollando actitudes negativas e insensibles hacia los destinatarios de los servicios prestados (pacientes, alumnos, etc.). Y una puntuación alta en Realización personal indicará que la persona está haciendo adecuadamente su trabajo y que considera que vale la pena realizarlo. Se desaconseja la utilización de una puntuación global de burnout como suma de las puntuaciones de las subescalas, excepto que pueda fundamentarse teóricamente, siendo más partidarios de un análisis de los patrones asociados con cada una de las subescalas; los autores usan una categorización de 3 niveles por tercios (alto, medio y bajo) en cada subescala, mientras Golembiewsky y Munzenrider (1984) aplican una codificación de dos niveles (alto y bajo) a partir de la mediana.

Procedimiento

El estudio del burnout que se ofrece aquí, forma parte de una investigación más amplia sobre estrés y burnout en la enseñanza (Manassero et al., 1994), de modo que se sometió al procedimiento general diseñado para dicha investigación. Se confeccionó un cuestionario de evaluación que contenía, además, una explicación sobre los fines de la investigación planteada, la confidencialidad de los resultados, e instrucciones detalladas para la correcta cumplimentación de los diferentes instrumentos. Después de un contacto personal y explicativo con los directores de los centros seleccionados en el muestreo, y en algunos casos, con los claustros completos, a quienes se solicitó su participación, se envió al director de cada uno de los centros escolares colaboradores un número de cuestionarios de evaluación igual al número de profesores adscritos a dicho centro, cada uno, dentro de un sobre, reiterándoseles la voluntariedad y el anonimato de la participación en el estudio, así como instrucciones precisas sobre la forma de retornar los cuestionarios, ya completados, al equipo investigador. A los profesores extraídos del listado general de bajas del Ministerio de Educación y Ciencia se

les remitió el cuestionario de evaluación por correo. Para resolver las posibles dudas que pudieran surgir tanto en cuanto a los fines de la investigación como en cuanto a la utilización de los resultados o a la cumplimentación de los instrumentos, se adjuntaba un número de teléfono donde podían realizarse las consultas necesarias con los miembros del equipo investigador.

Cabe señalar que el sistema de recolección de la muestra (envío de cuestionarios) implica una considerable pérdida muestral derivada de una posible falta de interés en colaborar, dificultades en la cumplimentación de los instrumentos, errores en el censo, extravíos en el correo, etc. De hecho, aunque se enviaron unos 1.600 cuestionarios, la muestra quedó finalmente compuesta por 614 personas, como se indicó anteriormente.

Además de las variables sociodemográficas y profesionales recogidas, que contribuyen a configurar distintas condiciones organizativas y laborales de la enseñanza, así como diferentes contextos personales de los profesores, el Inventario de Burnout para Profesores (IBP) operacionaliza tres dimensiones básicas del burnout a través de sus tres subescalas (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), cada una de las cuales se define como la suma de las puntuaciones directas asignadas a los ítems correspondientes a esa subescala, según la definición de la versión original (Maslach & Jackson, 1986).

Resultados

El IBP evalúa la frecuencia de la incidencia de 22 ítems, distribuidos en tres dimensiones (Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal), en la enseñanza, sobre una escala de 1 (nunca) a 9 (siempre) puntos. Las puntuaciones medias más altas acontecen en los ítems 4, 9, 18 y 19, todos de la dimensión de Realización, y suponen una visión de la docencia en donde se percibe un grado moderado de realización profesional. Las puntuaciones medias más bajas se han obtenido de los ítems 5, 6, 10, 13 y 22, todos ellos pertenecientes a Agotamiento y Despersonalización, y cuyas puntuaciones medias indican que tampoco en estas dimensiones la situación es muy mala.

Las puntuaciones de la variable Agotamiento, cuya escala tiene un rango entre 9 y 81, cuyo valor medio sería la puntuación 45, tiene una puntuación media de 32,89, por debajo del valor medio de la escala. Si hallamos los percentiles, de la misma, observaremos que su media corresponde aproximadamente a un percentil 55, en tanto que el percentil 50 corresponde a 31 puntos, y los niveles más elevados de Agotamiento estarían en puntuaciones por encima de 53 puntos. Los ítems con puntuaciones más bajas son el 6 (trabajar con gente es una carga) y el 13 (frustración en el trabajo) y el que las tiene más altas es el 14 (creo que me esfuerzo demasiado).

TABLA 1

Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems del cuestionario Inventario de Burnout para Profesores (IBP)

Ítems	Media	Desviación típica
B 1	3.60299	2.09988
B 2	5.16172	2.22909
B 3	3.22351	2.16746
B 4	6.39439	1.80392
B 5	1.97181	1.58508
B 6	2.65455	2.07029
B 7	5.81758	1.77933
B 8	3.26036	2.23016
B 9	6.77612	1.86717
B10	2.99834	2.31048
B11	3.62023	2.65015
B12	5.43284	2.00499
B13	2.80496	2.09422
B14	5.47517	2.18491
B15	3.51020	2.93743
B16	3.50662	2.28593
B17	5.86281	1.92475
B18	6.49670	1.98152
B19	6.25207	1.88087
B20	3.20033	2.26399
B21	6.14545	1.88722
B22	2.57781	1.90545

Las puntuaciones de la variable Despersonalización, cuya escala tiene un rango entre 5 y 45, cuyo valor medio sería la puntuación 25, tiene una puntuación media de 14,66, por debajo del valor medio de la escala. Calculando los percentiles de la misma, comprobamos que su media corresponde aproximadamente a un percentil 50 y los niveles más elevados de Despersonalización estarían en puntuaciones por encima de 24 puntos. Los ítems con puntuaciones más altas son el 11 (insensibilidad) y el 15 (dureza) y el más bajo es el 5 (tratar como objetivos a los alumnos).

Las puntuaciones de la variable Realización personal, cuya escala tiene un rango entre 8 y 72, cuyo valor medio sería la puntuación 40, tiene una puntuación media de 49,20, por encima del valor medio de la escala. El cálculo de los percentiles de la misma, nos indica que su media corresponde aproximadamente a un percentil 55, en tanto que el percentil 50 corresponde a 50 puntos, y los niveles más bajos de Realización personal estarían en puntuaciones por debajo de 36 puntos. Los ítems individuales con peor puntuación son el 7 (eficacia para

TABLA 2

Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas en puntuaciones directas y percentiles de las escalas de medida de las dimensiones de burnout

Agotamiento		Despersonalización		Realización personal	
Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
1	11.00	1	5.00	1	17.00
10	17.00	10	6.00	10	36.00
20	20.00	20	8.00	20	42.00
30	24.00	30	10.00	30	45.00
40	28.00	40	12.00	40	48.00
50	31.00	50	14.00	50	50.00
60	34.00	60	16.00	60	53.00
70	39.00	70	18.00	70	55.00
80	44.00	80	21.00	80	57.80
90	53.00	90	24.00	90	61.00
99	72.04	99	32.00	99	69.04
PUNTOS DE CORTE: PERCENTILES 33 Y 66					
Bajo	< 26		< 11		< 47
Medio	26-37		11-17		47-54
Alto	> 37		> 17		> 54
PARÁMETROS CENTRALIZADORES					
Casos	595		595		595
Media	32.89		14.66		49.20
Desviación típica ...	13.74		6.71		10.27
Mediana ..	31		14		50
MUESTRA DE BAREMACIÓN (Maslach & Jackson, 1986)					
Bajo	< 24		< 13		< 42
Medio	24-36		13-18		42-49
Alto	> 36		> 18		> 49
Casos	4163		4163		4163
Media	29.33		15.67		45.72
Desviación típica ...	15.68		9.25		10.19

tratar los problemas de los alumnos), 12 (dinamismo) y 17 (ambiente relajado en clase) y el que tiene mejor puntuación es el 9 (la enseñanza influye positivamente en la vida de las personas).

Las puntuaciones directas globales medias de las variables del IBP indican la existencia de niveles de burnout no excesivamente preocupantes, desde el punto de vista estadístico, en la muestra de profesores examinada. Para cada uno de los factores del MBI estudiados, los valores de las medias, en términos absolutos, en la referencia de la escala, enmarcan la posición del grupo de profesores examinado, en niveles de burnout o estrés laboral, en la parte relativamente baja de las escalas. Ahora bien, aunque estadísticamente no sea excesiva la intensidad de estos fenómenos, teniendo en cuenta que la enseñanza es un servicio realizado por personas para otras personas, aunque una sola de éstas tuviera problemas, ya sería importante por la repercusión que puede tener en su propia vida y en la de sus alumnos; por tanto, desde esta perspectiva, interesa delimitar la intensidad del burnout detectado y la amplitud de las personas afectadas.

Para valorar mejor el nivel real de burnout de la muestra es necesario interpretar estas puntuaciones comparativamente con la muestra de baremación empleada por los autores del MBI. Comparando las medias de este estudio con las puntuaciones medias obtenidas por la muestra de profesores no universitarios de los autores del MBI (Maslach & Jackson, 1986), en cada una de las tres dimensiones, previa conversión de las puntuaciones para hacer equivalentes las distintas escalas empleadas (IBP = 1 + MBI*8/6), se observan algunas diferencias (tabla 3). Así, para la muestra de baremación de profesores, la puntuación equivalente de Agotamiento emocional es de 29,33 (DS 15,68), inferior en casi cuatro puntos a la obtenida aquí; la puntuación de Despersonalización equivalente es 15,67 (DS 9,25), en este caso, ligeramente superior a la alcanzada por nuestra muestra; la puntuación de Realización personal equivalente es de 45,72, muy superior a la obtenida por los profesores españoles (38,96). Por tanto, los datos comparativos de burnout indican que la muestra de profesores españoles de este estudio resulta notablemente más agotada y con menor realización personal, y muy poco menos despersonalizada, que la muestra normativa de referencia de la baremación del cuestionario MBI.

Análogamente, comparando los puntos de corte de los niveles bajo, medio y alto (percentiles 33 y 66) de cada dimensión del burnout, entre la muestra de este estudio y la del grupo normativo, se observa una diferencia de dos puntos en las puntuaciones de corte del grupo bajo y de un punto en las del grupo de puntuación alta. Aunque las puntuaciones medias brutas obtenidas en las tres escalas corresponden a valoraciones moderadas de burnout, la categorización combinada de las tres dimensiones y la comparación con los resultados de la muestra normativa de profesores americanos utilizada por los autores (Maslach & Jackson, 1986) nos ha permitido concluir que la muestra de profesores españoles examinada en este estudio, en conjunto, muestra un estado de burnout mayor que la de los profesores americanos, especialmente en las dimensiones de Agotamiento (mayor) y Realización personal (menor), aunque la Despersonalización es mayor en los americanos, si bien las diferencias son menores que

en las otras dimensiones. Por tanto, a pesar de que las medias de las puntuaciones brutas están en zonas aparentemente favorables de las escalas (inferiores al punto central en Agotamiento y Despersonalización y superiores en Realización personal), la interpretación de estas puntuaciones por comparación con el grupo normativo de referencia, indica que los profesores españoles de este estudio tienen un burnout más alto.

Ya se ha dicho que los autores del MBI no consideran adecuado sumar las puntuaciones de las tres dimensiones del burnout para obtener una puntuación única de burnout, por carecer de base teórica para realizar esta operación, sugiriendo, en su lugar, un análisis por patrones, en cada una de dichas dimensiones. El patrón básico de burnout consiste en puntuaciones altas en Agotamiento y Despersonalización y bajas en Realización; este patrón se ha analizado considerando tres grupos en cada subescala correspondientes al tercio inferior (1), tercio medio (2) y tercio superior (3) de puntuaciones, tomando como puntos de corte las puntuaciones de los percentiles 33 y 66. Para representar el patrón de burnout se ha tomado una escala de cinco categorías: las categorías más baja/más alta de burnout (Nada/Total) corresponderían a los profesores con puntuaciones de burnout situadas en el tercio inferior/superior en las tres dimensiones, o en dos de ellas y la tercera en el tercio medio; la categoría central (burnout medio) correspondería a profesores con las tres puntuaciones en el tercio medio de las tres dimensiones o una puntuación en cada uno de los tres tercios; las dos categorías intermedias entre el punto central y los extremos (poco/bastante) corresponden a profesores cuyas puntuaciones están dos en dos tercios extremos (inferior/superior) y la restante en el otro extremo (superior/inferior), o bien, dos en tercio medio y la restante en el extremo (inferior/superior).

Los resultados de esta clasificación están explicitados en la tabla 3, donde se observa una distribución aproximadamente homogénea entre las cinco categorías. En términos globales se puede observar cómo un 40,3 por 100 de profesores se encuentra en niveles de bastante (16,2 por 100) o extremo (24,1 por 100) burnout, lo cual indica que estos profesores podrían estar sufriendo algunos de los síntomas propios del síndrome, y por tanto, su situación sería preocupante desde el punto de vista profesional y laboral. En suma, el análisis de los patrones de burnout categorizados en distintas intensidades según la combinación de puntuaciones de las tres dimensiones del burnout muestra que la distribución de los profesores entre los grupos de intensidad del burnout tiene una tendencia homogénea, y no normal, lo que resulta ser signo de una mayor afectación, extensión y profundidad de este fenómeno entre el profesorado. El estado general del profesorado en relación con el burnout, caracterizado por puntuaciones altas en Agotamiento emocional y Despersonalización y bajas en Realización personal, en la muestra de profesores españoles, parece ser un poco más alto que el de la muestra normativa de profesores americanos empleada para su comparación, y configurado en las tres dimensiones, por un mayor Agotamiento y una menor Realización personal, aunque también por un, ligeramente, mejor nivel de Despersonalización.

En otro nivel de resultados, las correlaciones de las variables de burnout entre sí, son todas ellas significativas: Agotamiento emocional con Despersonalización (.4538; p = .0000) y Realización personal (–.3183; p = .0000), y entre estas dos últimas (–.2690; p .0000). Este patrón de correlaciones esboza una relación más intensa entre Agotamiento emocional y Despersonalización, siendo menores y negativas, aunque también significativas, las correlaciones de estas dos dimensiones con la Realización personal. El signo negativo de las correlaciones de la dimensión de Realización personal es lógico y plausible, en tanto en cuanto significa que una mayor/menor Realización personal se corresponde con un menor/mayor Agotamiento y Despersonalización.

Las correlaciones entre las dimensiones del burnout y las variables sociodemográficas y profesionales consideradas en este estudio no resultan significativas en su mayoría, por lo que sólo se citarán las que sí lo son; destacando la dimensión de Realización personal como la más relacionada con estas variables. La Realización personal correlaciona negativamente con el tamaño del centro (–.1134; p = .006), lo que indica que un mayor tamaño del centro provoca una menor Realización y hace suponer que el número total de alumnos puede alterar las tareas habituales del profesor y afectar negativamente su Realización en el trabajo; la Realización personal también correlaciona negativamente con el nivel educativo (–.1157; p = .006), lo que indica que los profesores de los niveles educativos más altos (bachillerato y formación profesional) se sienten menos realizados en la docencia que los de niveles más bajos (primaria e infantil). Sin embargo, como han demostrado otros estudios, se observa también en nuestros datos, que la edad del profesorado (.0888; p. = .034) y el número de hijos (.0937; p = .022) pueden ser variables que afecten positivamente a esta Realización; el profesorado de mayor edad y el que tiene mayor número de hijos tiende a tener una mayor Realización personal en la enseñanza; y la interpretación de este resultado seguramente tendría que ver más con elementos socio-biológicos que con aspectos puramente laborales o docentes. Por fin, la Realización personal correlaciona también positivamente con la cantidad de años ocupando cargos en la enseñanza, tales como direcciones, jefatura de estudios, secretarías, etc. (.1811; p = .004), de modo que cuantos más años se desempeña un cargo directivo se manifiesta una mayor Realización personal, lo cual viene a ser un respaldo inesperado para el desempeño de estas tareas, ya que este resultado demuestra que los cargos en la enseñanza son percibidos por quienes los han desempeñado, como una fuente importante de Realización personal, y no tanto como una carga, que es el significado etimológico y primario del vocablo «cargo».

Por último, la dimensión de Despersonalización correlaciona negativamente con el número de bajas laborales (–.1959; p = –.012), lo cual significa que los profesores que tienen o han tenido bajas laborales muestran una menor Despersonalización cuanto mayor ha sido la duración de la baja; por tanto, podría interpretarse que las bajas laborales, cuanto mayores son, producen una especie de vacuna contra la Despersonalización en la enseñanza. Ciertamente, la mayoría de las bajas son por motivos de enfermedades, dolencias o partos, y parece que el profesorado que ha tenido los períodos más largos de baja ha adquirido una especial resistencia ante la Despersonalización.

TABLA 3

Frecuencias y porcentajes de profesores según las categorías de nivel de burnout

GRUPOS DE NIVEL DE BURNOUT					
Nada	Poco	Medio	Bastante	Extremo	Total
118 21.2	109 19.6	106 19.0	90 16.2	134 24.1	557 100.0

Considerando las variables sociodemográficas y profesionales como variables independientes o factores grupales, se han realizado análisis de la varianza (ANOVA) para detectar diferencias, en las puntuaciones de las tres dimensiones del burnout entre los grupos, generadas por los diversos valores en cada uno de los factores. La tabla 4 resume las puntuaciones, en cada grupo, de cada una de las variables sociodemográficas y profesionales y seguidamente se comentan las diferencias que han resultado estadísticamente significativas (se indica entre paréntesis el valor de la F de Snedecor y el grado de significación –p– de las diferencias, asociado).

La variable edad (GEDAD) muestra diferencias significativas para el Agotamiento Emocional entre los grupos 1/2, es decir, entre los grupos más jóvenes, de menos de 31 años y de 31 a 41 años [F (3, 569) = 2.9011; p = .0344]. El grupo de 31 a 41 años muestra claramente un pico pronunciado en Agotamiento respecto a los otros grupos, de modo que en esta edad intermedia es donde parece que tiene una mayor incidencia el cansancio y el agotamiento.

La antigüedad profesional (GANTIC) muestra diferencias significativas en Realización personal [F (3,523) = 3.4127; p = .0173], siendo el grupo de antigüedad comprendida entre 21 y 30 años el que muestra un nivel más alto de Realización personal, en tanto que en el siguiente tramo de edad se produce una brusca caída.

El tamaño del centro (GTAMACTO) muestra diferencias significativas en Realización personal [F (2,580) = 5.0105; p = .0070], y las diferencias se encuentran entre los grupos 3/2 cuyos tamaños se sitúan entre 10-20 grupos y más de 20 grupos de alumnos. Las puntuaciones de los tres grupos de tamaño de centro evidencian que el profesorado de los centros medianos y pequeños tiene las puntuaciones más altas en Realización personal.

El grado o nivel educativo (GNEDVO) en el que se imparte la enseñanza muestra diferencias significativas también en Realización personal [F (2,569) = 3.8615; p = .0216]; los profesores que ejercen su docencia en los niveles inferio-

res de enseñanza (Preescolar-primaria y Ciclo Superior EGB) tienen puntuaciones en Realización personal similares entre sí y más altas que los profesores de Secundaria.

Profesores y profesoras (GÉNERO) difieren significativamente en Despersonalización [F (1,570) = 6.4631; p = .0113]; los profesores varones tienen puntuaciones de Despersonalización más altas que las mujeres.

TABLA 4

Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas de síntomas y las dimensiones de burnout, según los grupos de diversas variables independientes

		Agotamiento		Despersonal.		Realización	
	Casos	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Género							
Hombre	223	32.1	13.8	15.5	6.8	48.4	10.8
Mujer	379	33.4	13.5	14.1	6.5	49.7	9.9
Grupo de edad							
Menos 31	131	30.5	12.8	14.2	6.9	47.9	10.5
31 a 40	277	34.6	13.9	15.0	7.0	48.9	10.4
41 a 50	128	32.7	13.6	13.9	6.0	51.1	9.3
Más de 50	53	32.3	13.5	16.1	6.1	48.8	10.5
Grupo antigüedad							
Menos 11	263	32.2	13.4	14.9	6.9	48.6	10.4
11 a 20	182	35.0	13.6	14.6	6.8	48.7	10.2
21 a 30	78	31.8	14.0	14.5	6.2	52.3	9.5
Más de 30	18	31.1	12.3	17.9	6.9	45.8	11.7
Nivel educativo							
Preesc.-Primaria	201	33.3	14.3	14.3	6.8	50.1	10.5
Ciclo Superior	122	34.7	13.0	15.9	6.9	50.3	10.5
Secundaria	266	31.7	13.6	14.6	6.6	47.8	10.0
Tamaño centro							
Pequeño	70	30.6	14.2	14.1	6.6	50.5	9.2
Medio	335	32.3	12.9	14.3	6.6	50.1	9.5
Grande	196	34.5	14.9	15.7	7.0	47.3	11.7

TABLA 4 *(Continuación)*

Casos, puntuaciones medias y desviaciones típicas de síntomas y las dimensiones de burnout, según los grupos de diversas variables independientes

	Casos	Agotamiento		Despersonal.		Realización	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Materia							
Lenguas	113	34.9	13.3	14.6	6.4	48.1	10.0
Sociales	68	31.7	12.4	14.1	6.4	51.2	9.5
Ciencias	111	30.6	14.7	15.6	7.6	48.3	10.6
Artes-EF	32	30.4	11.0	14.6	6.0	50.3	10.3
Tecnología	24	32.3	13.2	13.8	6.7	47.0	10.4
Prácticas	12	24.7	8.4	13.3	3.5	49.1	12.8
Tipo de baja							
Psiquiátrica	30	44.0	12.9	14.0	7.9	49.1	10.8
No psiquiátrica	214	33.7	13.7	14.8	6.9	49.9	9.9

El estado civil (ESTCIV) muestra diferencias significativas en Realización personal (RE) [F (5, 567) = 3.9844; p = .0015] entre los grupos 1/2 (solteros y con pareja).

En lo que se refiere a la materia o asignatura impartida por los profesores y al tipo de baja laboral, como fuentes potenciales de diferencias en burnout, los resultados del ANOVA no indican diferencias significativas globales, a pesar de que las puntuaciones medias en algunos grupos son marcadamente diferentes de las de otros; ello es debido a que la significación de las diferencias depende no sólo del valor medio sino también de la desviación y del número de sujetos en cada grupo (circunstancias a tener presente en los comentarios siguientes, sobre todo, el escaso número de sujetos en algunos de los grupos en relación con los otros), de modo que en estos casos no se puede hablar de diferencias sino tan sólo de tendencias. Antes de comentar las más relevantes, también debe tenerse en cuenta que estas dos variables sociodemográficas concretas no afectan a toda la muestra, como se puede comprobar por el número de casos reseñados en la tabla; en efecto, sólo los profesores de secundaria y del ciclo superior de EGB tienen una especialidad de materias a impartir; y en el caso de las bajas laborales, como es obvio, únicamente se incluyen los profesores que han tenido una baja laboral, que no son todos.

Las tendencias evidenciadas en las puntuaciones de mayor burnout, según las diferentes materias, apuntan a los profesores de lenguas (máximo Agotamiento, gran Despersonalización y baja Realización) y ciencias (máxima Despersonalización y baja Realización) mientras que los profesores de sociales exhiben la más alta Realización personal y los profesores de prácticas de taller tienen el perfil más alejado del burnout con una puntuación de Agotamiento excepcionalmente baja, mínima Despersonalización y alta Realización personal.

Desde la perspectiva del grupo de profesores que ha tenido bajas de tipo psiquiátrico, respecto a los demás, aparece una nítida tendencia en estos profesores a un alto Agotamiento, mientras que no existe tanta diferencia en las otras dimensiones. A la luz de esta tendencia, resulta evidente el papel de las enfermedades mentales en el profesorado agotando las energías disponibles para ejercer la profesión, o desde otro planteamiento, la gran cantidad de energía que requiere el ejercicio de la docencia.

En resumen, las diferencias significativas generadas en las puntuaciones de las dimensiones del IBP entre los grupos de las distintas variables sociodemográficas y profesionales no resultan muy amplias ni sistemáticas, ni tampoco muy relevantes; parece claro que la dimensión de Realización personal es la que genera un mayor número de diferencias entre los grupos de las diferentes variables, mientras que las distintas puntuaciones de Agotamiento y Despersonalización sólo se hacen significativas en un caso cada una.

DISCUSIÓN

El burnout, como síndrome global, resulta difícil de valorar en el modelo adoptado de tres dimensiones independientes sugerido por Maslach y Jackson, debido a la dificultad metodológica, inherente a la escala IBP, de no sumar las puntuaciones de las tres dimensiones, de modo que se caracteriza el estado de burnout como una combinación de puntuaciones altas en Agotamiento y Despersonalización y bajas en Realización. Aunque las puntuaciones medias brutas obtenidas en las tres escalas corresponden a valoraciones moderadas de burnout, la categorización combinada de las tres dimensiones y la comparación con los resultados de la muestra normativa de profesores americanos utilizada por los autores (Maslach & Jackson, 1986) nos ha permitido determinar que la muestra de profesores españoles examinada en este estudio, en conjunto, muestra un estado de burnout un poco mayor que la de los profesores americanos, basado en las dimensiones de Agotamiento (mayor) y Realización personal (menor), aunque la Despersonalización es mayor en los americanos, las diferencias en ésta, son menores que en las otras dimensiones.

No obstante, el problema fundamental para valorar correctamente el alcance patológico o nocivo del burnout pasa por situar y cuantificar la bolsa de profesorado de riesgo que está sometido a los niveles más altos de incidencia; se evalúa en un 40,3 por 100 la proporción del profesorado afectado por niveles de burnout elevados (categorías de bastante y extremo burnout).

El análisis de las puntuaciones de las tres dimensiones del burnout frente a las variables sociodemográficas y profesionales y las correlaciones con estas variables, que son de tipo cuasi-continuo, ha aportado algunos resultados importantes que contribuyen a precisar la dependencia del síndrome de burnout y determinadas situaciones y características personales y organizativas en la enseñanza.

En primer lugar, la consideración global de los resultados correlacionales y del ANOVA para las tres dimensiones del burnout indica que la influencia de los factores socio-demográficos y profesionales es muy diferente según la dimensión de que se trate. La Realización personal aparece como la dimensión más influenciable por todos estos factores, pues es la que exhibe el mayor número de correlaciones y de diferencias significativas entre los grupos de los factores, en tanto que las otras dos dimensiones de Agotamiento y Despersonalización apenas muestran variaciones relevantes con los factores sociodemográficos y profesionales. Por tanto, la conclusión que parece debe extraerse de este resultado es que los factores sociodemográficos y profesionales determinan principalmente el nivel de Realización personal, pero apenas influyen sobre el Agotamiento emocional y la Despersonalización. Esto puede tener importancia para la práctica de la enseñanza, pues si los factores contextuales y organizativos sólo influyen directamente sobre la Realización personal en el trabajo, pero no sobre el Agotamiento y la Despersonalización, las soluciones para atajar el burnout deberían ser planificadas diferentemente, en concreto, la manipulación de estos factores sólo permitiría esperar una mejora de la Realización personal, mientras que la solución para las otras dos dimensiones debería venir por otras vías como la prevención o las estrategias de afrontamiento adecuadas.

En segundo lugar, parece interesante enfatizar e interpretar algunos de los resultados obtenidos para los diferentes grupos sociodemográficos y profesionales a través de las correlaciones y los análisis de varianza realizados.

Las correlaciones más significativas de la Realización personal son negativas con el tamaño del centro (mayor tamaño del centro implica menor Realización, y menor tamaño, más Realización) y con el nivel educativo (mayor Realización en los niveles más bajos de la enseñanza, como preescolar y primaria, y menor Realización en los niveles de secundaria). En el primer caso, la interpretación resulta casi obvia, pues parece de sentido común que las colectividades laborales cuanto más grandes son, resultan más frías, impersonales y distantes de las personas, dificultando la sensación de calidez, el acogimiento y la realización personal en el trabajo. En el segundo caso, la interpretación del hecho de que los profesores de secundaria se sientan menos realizados en su trabajo que los profesores de primaria puede resultar más difícil; no obstante, se podría aventurar que la diferencia está ya latente en la distinta orientación de la formación inicial de ambos colectivos. En efecto, es bien conocido que los profesores de los niveles inferiores (profesores de EGB o maestros) reciben una formación específica dirigida y orientada, exclusivamente, para ser docentes; la decisión inicial de

elegir esta carrera se podría sobreentender como una cierta decisión vocacional hacia la docencia, y por tanto, como una cierta expectativa en este colectivo «ab initio» de realización personal en la carrera/profesión elegida. Por el contrario, los profesores de secundaria se reclutan entre titulados superiores en diversas carreras (matemáticas, físicas, filosofía, historia...), cuya elección, en general, no presupone ninguna expectativa de Realización personal en la docencia sino más bien de ser un buen matemático, físico, filósofo o historiador, la elección de la docencia no viene precedida por una formación específica inicial suficiente para este colectivo y puede entenderse simplemente como un «modus vivendi», para ellos, la Realización personal estará en función de que esta tarea docente les permita seguir sintiéndose buenos matemáticos, físicos, filósofos o historiadores. Desde estos planteamientos tan dispares, parecen obvias las diferentes dificultades en uno y otro grupo para alcanzar la realización personal en la docencia: en tanto que la elección de carrera en los maestros incluye explícitamente su elección de profesión, y por tanto, presumiblemente, una expectativa firme y directa de encontrar en ella, su realización personal, los licenciados profesores de secundaria optan por la docencia después de acabar su carrera, y probablemente, en muchos casos, después de no haber podido emprender otros caminos profesionales, de modo que la elección de profesión no está tan explícitamente dirigida por las expectativas de realización; el resultado obtenido en el estudio sería así coherente con esta explicación.

Un aspecto un tanto novedoso en las correlaciones es la relación positiva y significativa entre Realización personal y el número de años desempeñando un cargo docente (director, jefe de estudios, secretario, etc.), de modo que un mayor número de años en el cargo indica una más significativa Realización personal. En otras palabras más llanas, cuantos más años se ejerce un cargo directivo en la enseñanza, los profesores sienten una mayor Realización personal. Este resultado iría en contra de una cierta visión pesimista del desempeño de los cargos, que aconsejaría una huida de los mismos porque son fuente de más trabajo, problemas y complicaciones; de acuerdo con esta interpretación, los profesores que los desempeñan tenderían más bien a estar insatisfechos y amargados después de una experiencia presumiblemente tan cargada de problemas y negativa; por el contrario, el resultado obtenido (que va en la dirección opuesta) sugiere que cuantos más años se ejerce un cargo directivo, el profesor se siente más realizado, de tal forma que parece desprenderse de esta conclusión, una visión del cargo antitética de la anterior: los cargos docentes favorecen los sentimientos de realización personal. Ciertamente, aunque un puesto de responsabilidad es una carga, comporta unas obligaciones y requiere afrontar una serie de problemas, muchos de ellos imprevistos, también es cierto que conlleva un lado positivo, como puede ser la posibilidad de ejercer una cuota de poder y el ejercicio de toma de decisiones, servir a la comunidad de profesores, padres y alumnos, conocer más gente, ampliar las cerradas relaciones de un profesor individual, etc.; es decir, aporta una serie de retos y desafíos personales, cuya solución positiva es evidentemente, una fuente de satisfacción y realización muy importante. El resultado obtenido entre los profesores encuestados que han desempeñado cargos parece que confirma esta vi-

sión positiva y personalmente enriquecedora del cargo docente frente a su contrapartida negativa.

No obstante, debe tenerse presente que las correlaciones constituyen una medida excesivamente sintética de la concomitancia en la variación de las dos variables comparadas, y que no permite afinar las posibles desviaciones en los valores intermedios que puedan producirse. Por esta razón, especialmente para las variables con un número muy reducido de valores, el ANOVA resulta una técnica mucho más ilustrativa de las variaciones sobre los distintos grupos.

Como en el caso de las correlaciones, la dimensión de Realización personal es la que genera la práctica totalidad de las diferencias observadas entre los grupos de variables sociodemográficas y profesionales, de modo que se puede aplicar la misma reflexión efectuada en un párrafo anterior.

La Despersonalización sólo muestra diferencias según el género: los profesores hombres manifiestan puntuaciones significativamente más despersonalizadas que las profesoras, por tanto se puede decir que los hombres tienen una mayor tendencia a la impersonalidad, la dureza, la insensibilidad y el cinismo, respecto al trato con los alumnos, que las profesoras; aunque siempre muy socorrida, la recurrencia al manido estereotipo femenino caracterizado por una mayor tendencia a la ternura, la sensibilidad por los demás, flexibilidad y adaptabilidad y la capacidad para expresar y percibir afectos, parece la interpretación más adecuada de esta menor Despersonalización exhibida por las profesoras en el trabajo docente.

La variable Agotamiento sólo muestra diferencias significativas según la edad, teniendo el segundo grupo de edad (profesores entre 31 y 40 años) el Agotamiento más alto que los demás, de modo que el patrón reflejado según la edad (y también la antigüedad) es que tras un período inicial de ejercicio de la profesión, el agotamiento se incrementa en un segundo tramo, para decrecer en los años posteriores. La interpretación de este patrón observado parece de acuerdo con los recientes modelos propuestos para el desarrollo del burnout (Farber, 1991; Starnaman y Miller, 1992): tras un período inicial de bisoñez en la docencia, que seguramente se desempeña con entusiasmo y dedicación desinteresada, y en los profesores más comprometidos, incluso con un grado extremo de frenesí y sin darse tregua, la experiencia de fracasos, reveses e inconsecuencialidad, provocaría, al cabo de unos años (en un segundo período) el punto álgido del burnout; la necesidad de superar esta situación negativa y dolorosa de burnout, pone en marcha diversas estrategias de afrontamiento (trabajar menos, con menos intensidad o compromiso, despersonalizadamente, desmotivadamente, o simplemente adaptándose a la situación) que disminuyen la tensión y la inversión de energía necesaria para realizar el trabajo, y por tanto, mitigan el agotamiento en los años y períodos posteriores.

La dependencia de la Realización personal respecto a los grupos de nivel educativo y tamaño del centro ya ha sido resaltada en el análisis de las correlaciones, y coincide básicamente con los resultados del ANOVA, en estos grupos,

que asigna a los centros de tamaño grande y a los niveles de enseñanza secundaria las puntuaciones significativamente más bajas de Realización personal; asimismo su interpretación coincide con las pautas comentadas en los párrafos anteriores.

La dimensión de Realización personal exhibe un patrón evolutivo con la antigüedad (y paralelamente con la edad) que indica cómo entre los 21 y 30 años de antigüedad (y para la edad entre 41 y 50 años) es cuando se alcanza una Realización personal significativamente mayor que en los demás tramos. Desde el punto de vista de la Realización personal, este patrón configura la docencia como una profesión de madurez para poder alcanzar la Realización dado que se necesita un período amplio, de unos 15 ó 20 años, para lograr este máximo de la Realización personal en la profesión.

Conectando esta interpretación con la evolución obtenida para el Agotamiento, según la cual el máximo agotamiento se produce en el segundo período de edad y antigüedad, desde la perspectiva del burnout, aparece meridianamente claro un perfil de la docencia como una profesión relativamente dura, que tras afrontar un período inicial (hasta los 10 años de ejercicio) seguramente de entrega y compromiso alto, se llega a un segundo período caracterizado por un nivel máximo en la tensión y el agotamiento, cuya superación da paso a un tercer período de madurez, donde se alcanza un punto máximo en la realización personal en la profesión, presumiblemente después de dominar, superar o haberse adaptado a las tensiones y los conflictos propios de la docencia. Este perfil es muy diferente de la versión excesivamente idílica y reducida que a veces aparece de la profesión docente, sobre todo en los medios de comunicación, y pone de relieve una dinámica propia centrada en las dificultades y malestares que caracterizan el ejercicio docente.

Numerosos estudios (Willings, 1992; Greer y Greer, 1992; McCarthy, 1993; Wrobel, 1993...) coinciden en reclamar una atención general al problema del burnout, de manera que los profesores tengan información suficiente sobre su naturaleza y causas que les permita prevenir su incidencia y mejorar el afrontamiento. Esto nos lleva, para cerrar este artículo, y aunque sea muy sintéticamente, ya que no es un objetivo central del mismo, a abordar el tema del afrontamiento del burnout, es decir, las estrategias que pueden servir de pauta al profesorado para hacer frente, mitigar o evitar los efectos negativos del burnout. Específicamente, el afrontamiento se refiere al conjunto de esfuerzos realizados para dominar el daño, la amenaza o el desafío de las situaciones de burnout. La taxonomía propuesta por Lazarus y Folkman (1984) puntualiza dos grados de afrontamiento: directo, cuando la persona realiza algo cuyo efecto es llegar a controlar la situación e indirecto, cuando la persona pone en marcha algo que sólo indirectamente actuará sobre la situación (cuando la acción directa es imposible o demasiado costosa). Pines & Aronson (1988) han añadido la dimensión activa/inactiva al afrontamiento, según que el afrontamiento se dirija a la fuente o bien a evitarla/negarla. El producto de estas dos dimensiones genera una clasificación del afrontamiento en cuatro categorías: directa/activa (cambiar la fuente, luchar contra la fuente, buscar aspectos posi-

tivos), directa/inactiva (ignorar la fuente, evitar la fuente, huir de la situación), indirecta/activa (hablar sobre el problema, cambiar uno mismo para adaptarse a la situación, buscar otras actividades) e indirecta/inactiva (uso de drogas –alcohol, tabaco, etc.–, enfermar, hundirse). En general, las conductas de afrontamiento indirectas e inactivas son menos efectivas que las formas activas y directas (Etzion & Pines, 1986).

Las diversas soluciones generales propuestas en la literatura para mejorar el burnout podrían agruparse en dos niveles: el nivel individual (psicoterapias) y el nivel laboral (organización del trabajo escolar y trabajo en grupo). En el nivel individual, un primer grupo de técnicas más habituales serían actividades como relajación, meditación y ejercicio físico (correr, nadar, aerobic, etc.) o entretenimientos fuera de la escuela tales como hobbies, aprender algo nuevo, relaciones sociales, etc., así como las técnicas de manejo del tiempo (organizar y distribuir el tiempo, priorizar o limitar los objetivos, proponerse programas y logros realistas, dejar tiempo diario para sí mismos, etc.). Otro tipo de estrategias individuales, de orientación más terapéutica, serían las técnicas de reestructuración cognitiva que pretenden eliminar las cogniciones negativas o excesivas (por ejemplo, desear ser perfecto, trabajar siempre duro, apreciar desigualmente a todos los estudiantes, recriminarse excesivamente los fallos...) y potenciar las cogniciones más positivas y favorables (por ejemplo, valorar el trabajo propio, satisfacerse con el trabajo bien hecho, establecer objetivos realistas y flexibles para la clase, no considerarse responsable de todo, equilibrar las apreciaciones...). Un aspecto cognitivo que se ha enfatizado mucho es intentar fundar las actividades profesionales en una ideología o creencia que pueda servir de ayuda en los momentos en que se necesita justificar o fundamentar una conducta o un resultado profesional.

Dado que muchas veces el burnout es consecuencia de un excesivo celo y dedicación a la enseñanza, algunos autores (Farber, 1991; Lowenstein, 1991) han coincidido en proponer como meta general y específica, no sólo para el afrontamiento del burnout sino para su prevención, desarrollar una actitud que se ha denominado la «preocupación despegada» (detached concern). La preocupación despegada sería un punto intermedio entre la preocupación excesiva del profesor, que le lleva a identificarse con los problemas de sus alumnos y su aula, lo cual conduce al agotamiento y la frustración ante los fracasos, y el excesivo desapego, que podría llevar a actitudes de frialdad, distanciamiento, cinismo o dureza en el tratamiento a los alumnos, características de la dimensión de Despersonalización del burnout. La preocupación despegada sería un estado, en cierto modo contradictorio, en el cual el profesor está a disposición completa e implicado profesionalmente con sus alumnos, pero emocionalmente despegado de su progreso y de sus problemas.

Algunas de las formas de trabajar contra el burnout en un primer nivel semiinstitucional son los talleres y la socialización. El taller trata de hacer autoconscientes a los profesores de sus problemas y ofrece métodos de trabajo en grupo para mejorar el conocimiento y las soluciones preventivas, en una atmósfera de

compartir los problemas y de confianza; sin embargo, los efectos reales de los talleres suelen ser de muy corto alcance, y sólo la conciencia de compartir los problemas con un buen número de otros profesionales puede considerarse un importante logro. La socialización trataría de facilitar lugares y fechas de encuentro, y promover la convivencia y comunicación de los profesores para estimular y potenciar el contacto entre ellos y discutir sus problemas comunes, obtener apoyo entre iguales y mejorar sus destrezas profesionales. En este sentido va la propuesta de Fennick (1992), que estudia el abandono de la docencia por los profesores más jóvenes por el choque que suponen sus planteamientos idealizados con la realidad de la enseñanza, sugiriendo el desarrollo de una actitud proactiva (en lugar de reactiva) respecto a la victimización, aislamiento y frustración de los primeros años. Para desarrollar esta actitud propone el apoyo oficial a una formación previa al servicio que potencie el desarrollo de redes de asistencia a los nuevos profesores, que el autor ha plasmado en un programa que facilita la transición de la universidad a la enseñanza.

En un segundo nivel de soluciones al burnout estarían las estrategias organizativas que afectan a los elementos del sistema. El principio director de este tipo de soluciones debería contemplar la escuela como un lugar donde además de atender las necesidades de los alumnos también se atiendan las necesidades de los profesores. El número de posibilidades concretas para desarrollar este principio podría ser muy extenso, aunque algunas de las más obvias pueden ser: reducir el número de alumnos por aula, disponer de tiempos muertos para el descanso, limitar(se) las horas de los trabajos estresantes, aumentar la flexibilidad organizativa, ofrecer formación de afrontamiento adecuada, y, en general, mejorar las condiciones de trabajo. Por ejemplo, Sarros y Sarros (1992), que estudian el burnout en 491 profesores de secundaria, basados en la tipología de House, determinan que el grado de apoyo del director es un predictor significativo del burnout, junto con ciertos tipos de apoyo social o de los compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

CHERNISS, C. (1980): *Professional Burnout in human service organizations.* Nueva York, Prager.

EDELWICH, J. y BRODSKY, A. (1980): *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions.* New York, Human Sciences Press.

ESTEVE, J. (1987): *El malestar docente.* Barcelona, Laia.

– (1990): «Teacher burnout and teacher stress», en M. Cole y S. Walker (eds.), *Teaching and stress.* Philadelphia, Open University Press, pp. 4-25.

ETZION, D. y PINES, A. (1986): «Sex and culture in burnout and coping among human service professionals», *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17,* pp. 191-209.

FARBER, B. A. (1983): *Stress and burnout in the Human Service Professions.* Elmsford, N. Y., Pergamon Press.

– (1991): *Crisis in Education. Stress and Burnout in the American Teacher.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

FENNICK, R. (1992): «Combating New Teacher Burnout: Providing Support Networks for Personal and Professional Growth». Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication,* 43rd, Cincinnati, OH, March pp. 19-21.

FORNÉS, J.; GONZÁLEZ, R.; MANASSERO, M. A.; FERRER, V. A. y VÁZQUEZ, A. (1991): «Influencia del entorno laboral sanitario en el síndrome de burnout», en R. de Castro (comp.), *Psicología ambiental: Intervención y evaluación del entorno.* Sevilla, Arquetipo Ediciones, pp. 293-298.

FREUDENBERGER, H. J. (1974): «Staff-Burnout», *Journal of Social Issues, 30,* pp. 159-165.

FRIEDMAN, I. A. (1991): «High- and low-burnout schools: Schools culture aspects of teacher burnout», *Journal of Educational Research, 84,* pp. 325-333.

GARCÍA, M. (1990): «Burnout profesional en organizaciones», *Boletín de Psicología, 29,* pp. 7-27.

GIL MONTE, P. R. (1991): «Una nota sobre el concepto de «burnout», sus dimensiones y estrategias de afrontamiento», *Informació Psicológica, 46,* pp. 4-7.

GOLEMBIEWSKY, R. T. y MUNZENRIDER, R. (1984): «Active and passive reactions to psychological burn-out? Toward Greater Specificity in a Phase Model», *Journal of Health and Human Resources Administration, 7,* pp. 264-289.

GREER, J. G. y GREER, B. B. (1992): «Stopping Burnout before It Starts: Prevention Measures at the Preservice Level», *Teacher Education and Special Education, 15,* (3), pp. 168-174.

LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984): *Stress, coping and adaptation.* New York, Springer.

LOWENSTEIN, L. (1991): «Teacher Stress Leading to Burnout - Its Prevention and Cure», *Education Today, 41,* pp. 13-16.

MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, M. V.; FORNÉS, J. y FERNÁNDEZ, M. C. (1994): *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional.* Memoria final de investigación. Madrid, MEC-CIDE.

MASLACH, C. (1982): *Burnout: The cost of caring.* New York, Prentice-Hall.

MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981*a*, 1986): *Maslach Burnout Inventory.* Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

– (1981*b*): «The measurement of experienced Burnout», *Journal of Occupational Behavior, 2,* pp. 1-15.

– (1985): «The role of sex and family variables in Burnout», *Sex Roles, 12,* pp. 837-851.

MASLACH, C. y PINES, A. (1977): «The burn-out syndrome in day care setting», *Child Care Quarterly, 6,* (2), pp. 100-113.

McCarty, H. (1993): «From Deadwood to Greenwood: Working with Burned Out Staff», *Journal of Staff Development, 14,* (1), pp. 42-46.

Moreno, B.; Oliver, C. y Aragoneses, A. (1991): «El "burnout", una forma específica de estrés laboral», en G. Buela-Casal y V. E. Caballo (comp.), *Manual de psicología clínica aplicada.* Madrid, S. XXI, pp. 271-279.

Pines, A. y Aronson, E. (1988): *Career Burnout. Causes and Cures.* New York, The Free Press.

Pines, A.; Aronson, E. y Kafry, D. (1981): *Burnout: from tedium to personal growth.* New York, The Free Press.

Sarason, S. B. (1982): *The Culture of School and the Problem of Change.* Boston, Allyn & Bacon (2.ª ed.).

Sarros, J. C. y Sarros, A. M. (1992): «Social Support and Teacher Burnout», *Journal of Educational Administration, 30,* (1), pp. 55-69.

Schwab, R. L.; Jackson, S. E. y Schuler, R. S. (1986): «Educator burnout: sources and consequences», *Educational Research Quaterly, 10,* pp. 14-30.

Spaniol, L. y Caputto, J. (1979): *Professional Burn-Out: A Personal Survival Kit.* Lexington, Mass, Human Services Associates.

Starnaman, S. M. y Miller, K. I. (1992): «A Test of a Causal Model of Communication and Burnout in the Teaching Profession», *Communication Education, 41,* (1), pp. 40-53.

Willings, D. (1992): «Burnout among Teachers of the Gifted and Gifted Adults», *Gifted Education International, 8,* (2), pp. 107-113.

Wrobel, G. (1993): «Preventing School Failure for Teachers: Training for a Lifelong Career in EBD», *Preventing School Failure, 37,* (2), pp. 16-20.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR DECISIVO EN EL APRENDIZAJE Y CONSOLIDACIÓN COGNITIVA DE CONCEPTOS TEÓRICO-MUSICALES, A NIVEL DE SEGUNDO CURSO LOGSE EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

DOMINGO PALACIO (*)

INTRODUCCIÓN

La mejora en la eficacia de la enseñanza profesional de la Música es una preocupación constante para cierto sector del profesorado de conservatorio, deseoso por situar sus disciplinas, y consecuentemente sus titulados, al mismo nivel establecido en los países más avanzados.

El logro del perfeccionamiento buscado, como cualquier avance humano, exige una labor asidua, vigilante y escrupulosa sobre la didáctica empleada; una crítica imparcial, probada experimentalmente, alrededor de la bondad de metodologías importadas aplicables a nuestra realidad educativa; una acción investigadora que plantee hipótesis, pruebe y contraste, sin descanso, nuevas vías para la formación musical del alumno.

Se trata, en una palabra, de aplicar a nuestro campo los conocimientos y logros que las ciencias pedagógicas emplean en otros ambientes docentes.

Dentro de esta inquietud perfeccionista y pensando que cada cual debe impulsar la transformación desde su más restringido campo docente, se suscitó en las clases de la Cátedra de *Pedagogía del Solfeo y Teoría de la Música,* del Conservatorio Superior de Salamanca, lo conveniente que sería experimentar distintos procedimientos para el aprendizaje del *Lenguaje Musical,* propugnado en la LOGSE. Materia constituida, en realidad, por varias facetas formativas: *Entonación, Educación auditiva, Ritmo, Dictado, Teoría...*

ACERCÁNDONOS AL PROBLEMA

Como primer paso que prendiera el fuego investigador y pudiese servir de experiencia-guía para posteriores trabajos dentro de nuestra área, o de otras más

(*) Conservatorio Superior de Salamanca.

o menos afines, se pensó en la rama de *Teoría de la Música,* ya que su facilidad de medición –al ser similar a tantas otras asignaturas de la enseñanza general, en este aspecto, es decir, posibilidad de utilizar pruebas objetivas como instrumentos de medida– y la ventaja de existir ya, contrastes estadísticos probados científicamente, así lo aconsejaban.

Acotado el tema a tratar, se definió el problema, en primera instancia, con las siguientes interrogantes: ¿Qué procedimiento pedagógico podría mejorar, o afianzar más profundamente, los conocimientos teóricos del alumno de *Lenguaje Musical LOGSE,* en relación con la didáctica usual consistente, casi siempre, en lecciones magistrales? ¿Es factible superar el sistema de poner ejemplos y encargar ejercicios al educando para que los resuelva, tal y como se viene haciendo actualmente?

Revisando y confrontando literatura especializada, tanto específica de enseñanza musical como general sobre educación (véase, al final, apartado de bibliografía), se descubrió que un componente tan importante, o más, como el propio método en sí, para la consecución de las metas deseadas, lo constituye el factor motivacional, la motivación del discente hacia la aprehensión de lo que se le pretende inculcar.

Efectivamente, sin necesidad de recurrir a las fuentes escritas, la historia cotidiana está plagada de casos donde, a pesar de algunos sistemas educacionales de eficacia dudosa o de carencia de medios, hay personas de toda edad que se instruyen apoyándose casi exclusivamente en el báculo de un impulso *(drive),* motivado por una vocación a toda prueba.

Visto de esta forma, la *motivación* más que una variable cualitativa extraña poco operativa, puede considerarse como la variable independiente principal activa, o sea, un tratamiento en sí mismo. Ya M. M. Marx (1969) apunta cómo psicológicamente el aprendizaje se explica por la influencia de la motivación sobre la conducta, puesto que es un factor esencial de la conducta operante.

EL PROBLEMA CONCRETO

Las razones expuestas nos obligaron a cambiar los enunciados-pregunta anteriores por estos otros más concretos: ¿Es la motivación elemento significativo en el aprendizaje de la *Teoría de la Música?* y en caso afirmativo, ¿qué tipo de motivación resulta adecuada a este propósito?

A la primera pregunta se pretende contestar en este *Informe de investigación,* siendo la segunda, condición preliminar para la resolución de la anterior.

Siguiendo a varios autores, Bolles (1976) entre otros, se descartaron las actitudes motivacionales puramente fisiológicas –motivaciones orgánicas–, teniendo presente, no obstante, que las fuentes biológicas energéticas están subyacentes en cualquier manifestación de conductas impulsivas superiores (Murphy,

1954) y se pensó en la motivación social como fermento adecuado para nuestros propósitos.

Hace tres décadas Festinger (1964) puso de relieve cómo la motivación social es aquella que lleva a la conducta social, a la interacción con otras personas. Lo cual incluye no sólo las metas del individuo sino también las de los demás actores participantes, por la interdependencia existente entre ellos.

Murray (1938) y Maslow (1954) con sus teorías, nos indican que las necesidades de afiliación, autoestima, autorrealización, logro intelectual, dominio y otras más, son componentes –junto con el temor al fracaso– de esa conducta social motivada, y su potenciación dirigida, debería dar buenos frutos en el aula.

Tanto pruebas empíricas personales y de otros compañeros como antecedentes escritos confirman esa teoría, que nos atrevemos a plasmar en la siguiente suposición.

HIPÓTESIS

Paso a paso llegamos a lo que sería un enunciado, comprobable, de relación entre dos aspectos: *motivación social y aprendizaje,* una «expectativa acerca de sucesos, basada en generalizaciones acerca de la supuesta relación entre variables» (Tuckman, 1978), pudiéndose formular en estos términos:

> En igualdad de otras variables coadyuvantes, la motivación social inducida al alumno influye más significativamente en el aprendizaje y afianzamiento de conceptos musicales, grado elemental LOGSE de Enseñanzas Artísticas, que el método de lección magistral.

Y en formulación estadística: H_0: $\mu_A = \mu_B$; H_1: $\mu_A > \mu_B$.

La hipótesis de nulidad, (H_0), nos dice que no hay diferencias significativas entre las puntuaciones de los alumnos del grupo motivacional y las del grupo de método magistral.

La hipótesis de investigación (H_1), nos afirma lo contrario, a favor del primer grupo. Se trata, pues, de una hipótesis direccional derecha o de una cola positiva.

VARIABLES

Consideramos *variable dependiente,* el grado de conocimientos teórico-musicales que el alumno posee, la cual mediremos operativamente, pre y post experimento, con dos pruebas objetivas construidas a propósito, sobre la base de una Tabla de Especificaciones convenientemente ponderada *a priori.*

Las puntuaciones corregidas por la conocida fórmula de corrección del azar,

$$A - \frac{E}{n_a - 1}$$

(siendo: A = Aciertos;
E = Errores;
n_a = Número de alternativas),

serán la plasmación matemática de esta variable que, debido a los instrumentos de medición utilizados, explicados más adelante, creemos se sitúa a nivel de intervalo o muy próximo a él.

La *variable activa independiente,* o experimental, la constituyen las distintas facetas de la motivación social –tratamiento que denominamos A– inducidas y potenciadas en el alumnado por un proceso desencadenante de emulación competitiva, que se establece en el grupo sujeto a ese tratamiento; conjunto a su vez, dividido en dos subsecciones o «equipos». La misión de cada uno consiste en preparar y hacer preguntas a los miembros del «equipo» rival.

Se organiza así una especie de *liguilla,* de la cual, al final del procedimiento, saldrá un equipo ganador comparando las respuestas acertadas de uno y otro bando.

La temática a tratar entre ellos debe ser, como es lógico, acerca de lo fijado con anterioridad en la tabla de especificaciones.

Sabemos que la emulación y la competencia no tienen buena prensa en el panorama docente actual, quizá como reacción a su alta presencia en la vida cotidiana y por los efectos nocivos que pudieran producir en algunos alumnos «fracasados», sin embargo, pensamos que convenientemente dosificadas, son necesarias y útiles por presentar la realidad cotidiana y entrenar para ella, misión asignada también, al educador.

Las características de nuestro procedimiento, presentado a los sujetos como una actividad lúdica, lima las asperezas de cualquier confrontamiento dramático, puesto que se suaviza el componente emocional que, sin duda, existe en este tipo de actividad al repartirse, entre los individuos, los éxitos y fracasos. Por otro lado, se estimula la cooperación, para el logro de un mismo fin, entre miembros del *clan,* sin ocasionar los efectos nocivos que acarrea lo competitivo cuando se enfrenta un educando sólo contra los demás.

Investigaciones realizadas sobre estructuras de finalidad concentradas en la competición y cooperación han mostrado su valía en otras áreas docentes (Johnson y Johnson, 1975); (Sáenz Barrio, 1989).

Ahora bien, por su propia naturaleza, la motivación es una variable inaccesible, sólo observable a través de las conductas de los individuos. Ello no quiere decir que no pueda hacerse patente y medirse indirectamente su influencia en los procesos cognitivos, basándonos en los productos de actividades concretas, que se suponen inducidas por la motivación. Esto es lo que nos ocupa-preocupa, la finalidad de nuestra investigación.

Nos impide, ciertamente, establecer una relación lineal *Variable independiente-Variable dependiente,* porque nunca podremos cuantificar la «cantidad» de motivación que ha producido «tanto» aprendizaje; nos tendremos que conformar con hallar un enlace, no de azar, entre las dos; y ello ya es importante demostrarlo, pues la inteligencia por sí sola no explica la totalidad de la variabilidad en el rendimiento, habiendo otros factores en él –diferencias individuales, contexto social..., además de la motivación– que es preciso tener en cuenta y aislar.

Como *otra modalidad de la variable experimental* debemos considerar el tratamiento a base de clases expositivas –aquí llamado tratamiento B– que se imparten normalmente al hilo de las precisiones teóricas, emanadas de la práctica solfística; aunque esta situación no se da casi nunca en puridad. Hay momentos, como saben nuestros colegas, donde incluso se impone la disertación pura de teoría, singularmente en los cursos finales de la asignatura.

Será el contraste entre los resultados de esas dos modalidades o manifestaciones metodológicas lo que nos demuestre la bondad del sistema, que denominamos A, si estamos en lo cierto.

Se han apuntado, líneas arriba, aunque sin citarlas como tales, algunas *variables extrañas intervinientes* que podrían influir (positiva o negativamente) en los resultados de nuestro trabajo, respecto a la validez interna, pero que, en todo caso, nos apartarían de la realidad que buscamos. A la espera de aclararlo con detalle más adelante, anticipamos que creemos haberlas, si no eliminado, sí neutralizado o igualado en los dos grupos (control y experimental), de forma que su influencia puede considerarse prácticamente inexistente a la hora de validar la H_1.

LA MUESTRA

Para probar la hipótesis sustantiva se escogió el alumnado de la academia salmantina *Centro de Estudios Musicales,* por su fácil acceso, como consecuencia de estar impartiendo docencia en ella, una alumna de la Cátedra. Problemas administrativos impidieron seleccionar individuos al azar, dentro del más numeroso conglomerado infantil matriculado en el Conservatorio Profesional de la misma ciudad; por lo que nuestros grupos experimental y de control fueron, al final, muestras pequeñas de ocho miembros cada una, en segundo curso de *Lenguaje Musical,* como se reiterará más adelante.

Aún no siendo las muestras probabilísticas y sí incidentales, pensamos que estos alumnos serían seguramente más representativos de la población típica que lo que a simple vista podría parecer en teoría. El conocimiento del medio nos daba pie para saber la gran similitud y homogeneidad que presentan, generalmente, los alumnos de academias y conservatorios, en la actualidad. Además, tampoco se buscaba hallar un alto índice de validez externa, pues se era consciente de las limitaciones a que nos constreñían las circunstancias; la meta fue la fiabilidad y la validez interna que pudieran dar pie a futuras experiencias de más envergadura.

PRETEST Y CONSTITUCIÓN DE LOS GRUPOS

Antes de las vacaciones de Semana Santa 94, se pasó a veintitrés niños/as una primera prueba objetiva tipo *test verdadero-falso* (vid. anexo 1). Contenía veinte *ítems* formulados sobre las materias que habían cursado en el trimestre anterior. Su aplicación tenía por objeto constituir dos grupos igualados en conocimientos, así como, si era factible, en otras variables que fuese posible conjugar, edad y sexo, esencialmente. Respecto a las circunstancias socio-culturales, se sabía que más o menos eran del mismo nivel.

La fiabilidad de la prueba, calculada por el procedimiento Spearman-Brown, dado que las varianzas de ambas mitades eran homocedásticas ($F = 1{,}99$ empírico contra $F_{(2,22)\ 0,05} = 4{,}77$ crítico, en el contraste de Hartley) dio como resultado:

$$R_{XX} = \frac{2r_{XX}}{1 + r_{XX}} = \frac{2 \cdot 0{,}457}{1 + 0{,}457} = 0{,}627$$

donde $r_{XX} = 0{,}457$ es la correlación entre puntuaciones pares e impares.

La validez interna del *test* se consideró suficiente y representativa para los fines propuestos. No se poseía un *criterio externo* adecuado al caso, pero se había realizado una selección de entre más de cien *ítems* ponderándolos según la *tabla de especificaciones* y otra casuística posiblemente incidente: manera de formularlos, ordenación de los mismos, validez aparente...

Convenientemente ordenados por puntos, surgieron dos bloques de ocho individuos cada uno:

$$X_{iA} = 20,\ 16,\ 16,\ 14,\ 14,\ 12,\ 8,\ 1.$$

$$X_{iB} = 18,\ 16,\ 15,\ 14,\ 14,\ 10,\ 6,\ 4.$$

En la característica *sexo,* cada grupo constaba de cinco alumnas y tres alumnos; en la edad fue más difícil el emparejamiento:

$\bar{X}_A = 14$ años; $\bar{X}_B = 10$ años.

Los grupos, así constituidos, muestran mucha igualdad entre ellos, excepto –como se ha visto– en la edad.

A	*B*
$\Sigma X_i = 101$ $\bar{X}_i = 12{,}265$ $S_A = 5{,}83$	$\Sigma X_B = 97$ $\bar{X}_i = 12{,}125$ $S_B = 4{,}97$
$r_{XX} = 0{,}963$	

La prueba de bondad de ajuste a la distribución normal, con el método *Kolmogorov-Smirnov,* escogido por su mayor potencia, al no exigir resumir la información y ser para variables continuas, nos dio un resultado favorable a la H_o de no diferencia: 0,135 empírico contra el valor teórico –con N = 16, $\alpha = 0{,}05$ y tabla de *Lilliefors*– de D max. = 0,213.

Teniendo en cuenta los datos anteriores: normalidad, independencia (las puntuaciones no estaban condicionadas entre sí), homocedasticidad de varianza (innecesario practicar ninguna prueba, por ser evidente), y nivel, si no cierto, muy próximo al de intervalo, aplicamos el contraste paramétrico *t* de *Student,* para dos grupos correlacionados y muestras pequeñas, obteniendo:

$$t = \frac{\bar{X}_A - \bar{X}_B}{Sd/\sqrt{n}} = \frac{12{,}625 - 12{,}125}{1{,}165/\sqrt{8}} = \frac{0{,}5}{0{,}412} = 1{,}213$$

siendo: $S_d = \sqrt{\dfrac{(D - \bar{X}_D)^2}{n - 1}}$

que no es significativo ni a un nivel de α 0,10 en pruebas de una cola: 1,415, con 7 grados de libertad.

Queda demostrada, pues, la similitud muy marcada de los dos grupos.

TRATAMIENTO EXPERIMENTAL: DISEÑO Y DESARROLLO

Adjudicados los tratamientos aleatoriamente a los grupos –motivación al A y exponencial al B– se sometieron durante mes y medio a sus efectos en un diseño que podemos esquematizar así:

Grupo	Selección	Asignación	Pretest	Tratamiento	Postest
A (experim.)	Emparej.	Azar	T_1	Motivación	T_2
B (control)	Emparej.	Azar	T_3	Clase magis.	T_4

No se quiso considerar el pretest como mera herramienta niveladora y se incluyó en el esquema para un posible análisis de covarianza, si llegara el caso.

Las variables extrañas más importantes como historia, maduración, instrumentación, interacciones..., debido a la poca duración del ensayo se consideraron minimizadas, por lo que estimamos que la *validez interna* del diseño no se resentía de forma significativa.

Para información de nuestros lectores explicamos detalladamente los dos tipos de situación educativa:

a) Formados dos equipos, por mitades, dentro del aula, a gusto de los propios educandos –sorteo, elección recíproca, etc.– cada integrante de una fracción, o su portavoz, plantea una cuestión que deberá ser respondida acertadamente por alguno de los oponentes, apuntándose un tanto el equipo preguntado, si acierta, y en caso contrario el punto es para el equipo que formula el interrogante.

En caso de duda, será el profesor quien dirima el litigio.

Al final del período –semanas, meses– habrá un grupo ganador, algo que, ciertamente, es lo menos importante para nuestros fines.

Por supuesto, los temas han de ser fijados y aceptados de antemano, pudiendo muy bien consistir en la temática expuesta por el enseñante en la clase anterior.

b) En este caso, los discentes reciben la típica lección expositiva con ejemplos, ejercicios y explicaciones acerca de lo que en cada caso se trate, formulando preguntas, al respecto, alumno-profesor y viceversa.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez transcurrido el período mencionado, se elaboró un postest, en esta ocasión con 20 *ítems* de tres respuestas alternativas, sólo una de las cuales era verdadera (vid. anexo 2) y se prestó especial atención a la redacción de los distractores (Pérez Juste y otros, 1988).

La distribución porcentual se fijó en: *Tonalidad,* 35 por 100; *Intervalos,* 25 por 100; *Compás,* 15 por 100; *Otros conceptos,* 25 por 100. Con esta jerarquización de materias y proporciones se consideró que la prueba medía los conocimientos impartidos lo suficiente como para señalarse, en su caso, diferencias significativas debidas a los dos procedimientos.

Se cuidaron, así mismo, todos los aspectos de forma y aplicación tenidos en cuenta ya en el pretest, para que no hubiera condiciones discordantes entre la realización de ambas pruebas (De la Orden, 1972).

Las puntuaciones, corregidas, obtenidas se relacionan a continuación:

$$X_{iA} = 18{,}5;\ 15{,}5;\ 14{,}0;\ 18{,}5;\ 14{,}0;\ 12{,}5;\ 9{,}5;\ 8{,}0.$$

$$X_{iB} = 14{,}0;\ 14{,}0;\ 11{,}0;\ \ 9{,}5;\ 12{,}5;\ 11{,}0;\ 8{,}0;\ 6{,}5.$$

La fiabilidad de este segundo instrumento, tomando las puntuaciones de todos los individuos –N = 16–, se estableció por el procedimiento de *Spearman-Brown* en:

$$R_{XX} = \frac{2 \cdot 0{,}667}{1 + 0{,}667} = 0{,}80$$

Siendo 0,667 el coeficiente de correlación de *Pearson.*

El índice de dificultad medio resultó ser de: 0,625, con un 35 por 100 de preguntas muy fáciles, distribuyéndose el resto en 40 por 100 fáciles, 15 por 100 difíciles y 10 por 100 muy difíciles.

Del estudio de los datos se desprende que la distribución se asemeja a la curva normal, con el lógico alejamiento que ocasionan las muestras pequeñas; en este caso, no muy pronunciado. Las varianzas resultan ser homogéneas y parece acertado considerar el nivel de medida como de intervalo.

Estas circunstancias permiten un contraste paramétrico, con muestras pequeñas correlacionadas, propio de los diseños cuasi-experimentales y concretamente con la misma prueba estadística utilizada en la comprobación de la igualdad de grupos, la *t* de *Student.*

Nos pronunciamos ya *a priori* por la hipótesis unilateral derecha, como se dijo anteriormente, a favor del método motivacional (H_1: A > B) y, en cuanto al nivel de significación, optamos por uno suficientemente alto como es $\alpha = 0{,}01$, es decir, un riesgo de cometer un error de tipo I del 1 por 100, o lo que es lo mismo, un nivel de confianza del 99 por 100.

Aplicada la *t* de *Student,* esta vez con la fórmula:

$$t = \bar{X}_A - \bar{X}_B \Big/ \sqrt{\Sigma D^2 - \frac{(\Sigma D)^2}{n} \Big/ \; n\,(n-1)}$$

y con los datos previos: $\bar{X}_A = 13{,}812;$

$s_A = 3{,}8;$

$\bar{X}_B = 10{,}812;$

$S_B = 2{,}71;$

$\Sigma D = \Sigma (X_A - X_B) = 23;$

$\Sigma (D)^2 = 113{,}5;$

Obtenemos:

$$t = \frac{13{,}812 - 10{,}812}{\sqrt{\dfrac{113{,}5 - \dfrac{(23)^2}{8}}{8,\ 7}}} = \frac{3}{0{,}846} = 3{,}546$$

DECISIÓN ESTADÍSTICA

El valor teórico de *t* para un nivel de significación $\alpha = 0{,}01$, unilateral con n − 1 grados de libertad (ocho parejas menos una), se sitúa en 2,998, que, comparado con el valor empírico hallado, es favorable, por escaso margen, a este último: 3,546 > 2,998.

Sin embargo, nos permite validar la hipótesis sustantiva que postulaba la superioridad del método *A* sobre el *B,* bien es cierto que con poca diferencia, dentro del grado de exigencia elegido.

Si en lugar de $\alpha = 0{,}01$ nos hubiéramos inclinado por $\alpha = 0{,}05$, los resultados hubieran sido más evidentes: 3,194 > 1,895.

La utilización de puntuaciones ya depuradas, en lugar de las brutas, y el contraste paramétrico superior al no paramétrico, el cual también contrastamos con la prueba de *Wilcoxon* (T empírico = 0) nos sugiere bastante marcada la pequeña diferencia entre los valores empírico y crítico; argumento, a nuestro parecer, suficiente para rechazar la hipótesis de nulidad.

CONCLUSIONES

Parece confirmarse que el sistema, o método, de establecer cierta competitividad entre grupos del mismo aula es eficaz en la enseñanza de la Teoría de la Música, sobre todo en etapas de repaso y consolidación.

Como habrán advertido nuestros lectores, igualmente será válido dentro de multitud de disciplinas fuera de las musicales, pues el procedimiento no requiere del Arte-de los sonidos como condición *sine qua non.* Ya se justificó al comienzo, la elección de la materia teórico-musical por su concordancia de medición con prácticamente el universo didáctico restante. Precisamente donde encontraremos más escollos para asimilarlo habrá de ser en otros aspectos del Solfeo (entonación, ritmo, dictado...) y en otras especialidades de la instrucción musical, por ejemplo en las instrumentales.

¿De qué manera podemos concretar equipos que pregunten y respondan en temas como la entonación de lecciones, en lectura *a primera vista,* en dictados o, más aún, en interpretaciones pianísticas?

Aunque bien mirado, la «disonancia» de adaptación metodológica puede ser más aparente que real. Nada impide solicitar del contrario la interpretación de un fragmento dentro de un determinado repertorio, la entonación de un intervalo concreto o esquema rítmico, la reproducción escrita, vocal o instrumental de un trozo de música transmitido por cualquier medio...

Realmente, el problema de fondo surge cuando hay que construir pruebas que midan esos conocimientos objetivamente, enorme bache de la pedagogía musical aquí y ahora. Pero, éste es asunto que nos desenfoca nuestro objetivo y que merece sólidos estudios a abordar en trabajos monográficos densos, desde las más variadas perspectivas, por lo que pasamos sobre él como por ascuas al rojo vivo.

Aunque todo experimentador desea la máxima generalización de los resultados de sus investigaciones, en este caso concreto, por el tamaño de las muestras, las circunstancias de su elección y otros condicionantes referidos anteriormente, presumimos que las personas lectoras de este artículo habrán llegado ya a unas conclusiones en cuanto al alcance limitado de validez, respecto a otras poblaciones, que ofrece la investigación aquí reseñada.

A pesar de ello, queremos llamar la atención hacia la amplia homogeneidad que se manifiesta hoy en día en los alumnos-tipo que cursan enseñanzas regladas de música en los diferentes niveles. Como nuestros colegas saben, son generalmente de extracción social media o media-alta, con edades, ya afortunadamente, muy igualadas y cultura general del mismo rasero, impuesta por el sistema nivelador educativo español.

La aclaración, tal vez innecesaria, nos sirve para romper una lanza en pro de la existencia, quizá más real que aparente, de una validez externa más fuerte de lo que podría suponerse en una visión no reflexiva y superficial, de esta casuística.

Es factible esgrimir parecidos argumentos si nos detenemos en las variables intervinientes como son los medios materiales: aulas, dotaciones músico-instrumentales, horario lectivo, etc...

No nos atrevemos a asegurar lo mismo en cuanto al profesorado, donde posiblemente hay gran variedad en cuanto a metodologías, a dominio de la materia y a otros factores intervinientes.

Por todo lo dicho, invitamos a nuestros compañeros para que repliquen nuestro trabajo en contextos más variados y numerosos, donde se confirmen, o rebatan, las conclusiones aquí vertidas.

Aceptaremos con gusto y agradecimiento toda puntualización de fondo y/o forma sobre el contenido de esta modesta, y deseamos útil, aportación.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAU GRAS, J. (1990): *Diseños experimentales en psicología y educación.* México, Trillas.

– (1992): *Psicología experimental. Un enfoque metodológico.* México, Trillas.

ASMUS, E. (1985): «Sixth grader's achievement motivation: Their views of success and foilure in music», en *Bullètin of the Council for Research in Music Education, 85,* pp. 1-13.

AUSTIN, J. R. (1988): «The effect of music contest formal on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students», en *Journal of Research in Music Education, 36.* Reston, Society for Research in Music Education, MENC, 1988, pp. 95-107.

BETANCOURT, M. (1985): «The effects of competition on children's intrinsic motivation», en *Dissertation Abstracs International, 46,* 2964 A. USA, University Microfilms, 85-27955.

BOLLES, R. C. (1976): *Teoría de la motivación.* México, Trillas.

BRECKOFF, W. (1971): «Motivation und Konditionierung im Musikunterricht», en *Didaktik der Musik 1970.* W. Krutsfeldt (ed.). Zürich, Wolfenbütel.

BURNSED, V. y SOCHINSKI, J. (1983): «Research on competitions», en *Music Educators Journal, 7.* USA, Reston, Music Educators National Conference, pp. 25-27.

CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1979): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.* Buenos Aires, Amorrortu.

CATTELL, R. B. y KLINÉ, P. (1982): *El análisis científico de la personalidad y la motivación.* Madrid, Pirámide.

DOWNIE, N. M. y HEATH, R. W. (1977): *Métodos estadísticos aplicados.* Madrid, Ediciones Castill.

FESTINGER, L. (1964): «Motivations leding to social behavior», en M. R. Jones (ed.): *Nebraska Symposium on motivation.* USA, University of Nebraska Press.

GARRET, H. E. (1990): *Estadística en psicología y educación.* México, Paidós.

GLASS, G. V. y STANLEY, J. C. (1974): *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales.* Madrid, Prentice-Hall.

GREER, R. D. (1981): «An opperant approach to motivation and efect: Ten years research in music learning», en *Documentary report of the Ann Arbor Symposium.* Reston, Music Education National Conference, pp. 101-121.

HAYMAN, J. L. (1981): *Investigación y educación.* Barcelona, Paidós Educador.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1975): *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualisation.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

KERLINGER, F. N. (1988): *Investigación del comportamiento.* México, McGraw-Hill.

MARX, M. M. (1969): *Learning Processes.* México, Trillas (trad. española 1976).

MASLOW, A. H. (1954): *Motivation and personality.* New York, Harper (trad. española: Barcelona, Sagitario, 1975).

MEYER, H. (1969): «Motivation in Musikunterricht», en *Musik und Bildung, 7-8.* Mainz, Schott's Söhne.

MURPHY, G. (1954): «Social Motivation», en G. Lindzey (ed.): *Handbook of Social Psychology.* Addison-Wesley, Readiding (Mass.), pp. 601-633.

MURRAY, H. A. (1938): *Explorations in personality.* New York, Oxford University Press.

ORDEN, A. DE LA (1972): «Evaluación de los conocimientos», en *Bordón,* marzo, pp. 202-203.

PADUA, J. (1987): *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales.* México, Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ LÓPEZ, E. y LÓPEZ-BARAJAS, E. (1988): *Pedagogía Experimental I.* Madrid, UNED.

RÍO SADORNIL, D. DEL (s/a): *Las aptitudes musicales y su diagnóstico.* Madrid, UNED.

ROTTER, J. B. (1954): *Social learning and Clinical Psychology.* New York, Prentice-Hall.

SAÉNZ BARRIO, O. (ed.), (1989): *Didáctica General.* Madrid, Anaya.

SCHENK-DANZINGER, L. (1977): *Psicología pedagógica.* Buenos Aires, Kapelusz.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata.

TUCKMAN, B. W. (1978): *Conducting educational research.* New York, H. Brace Javanovich, (2.ª ed.) citado por López-Barajas; López López y Pérez Juste (1988): *Pedagogía Experimental--I.* I. Madrid, UNED.

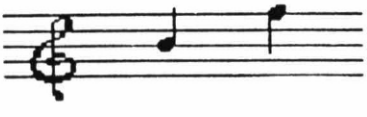
ANEXO 1

(Redondea la V si es verdadero, o la F si es falso)

V. F. 1. Intervalo es la distancia de entonación entre dos sonidos.

V. F. 2. Un intervalo justo se convierte, al invertirlo, en otro también justo.

V. F. 3. Este intervalo es de quinta justa



V. F. 4. Los intervalos justos solamente son los de 4.ª, 5.ª y 6.ª

V. F. 5. Un intervalo de 3.ª se invierte en uno de 6.ª

V. F. 6. La tonalidad de DO M. tiene siete sostenidos.

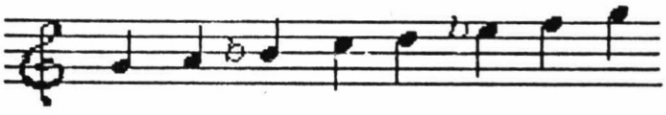
V. F. 7. RE m es el tono relativo de FA # M.

V. F. 8. En SOL M. la dominante es MI.

V. F. 9. SI*b* M. tiene dos bemoles.

V. F. 10. El tercer grado de la escala es un grado tonal.

V. F. 11. Esta escala es la de SOL mayor.



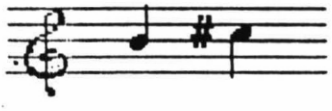
V. F. 12. La sensible de MI m es RE#.

V. F. 13. El cuarto grado de la escala se llama subdominante.

V. F. 14. Una escala menor tiene los semitonos entre los grados III-IV y VII-VIII.

V. F. 15. Si en una escala la dominante es SOL#. La tónica es DO.

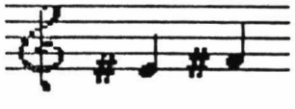
V. F. 16. Estos dos sonidos son enarmónicos.



V. F. 17. La unidad de compás de 6/8 es una blanca con puntillo.

V. F. 18. El compás de 6/8 es binario.

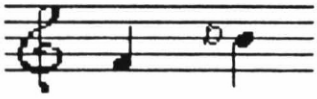
V. F. 19. Este semitono es diatónico.



V. F. 20. El término «mF» significa *muy fuerte.*

ANEXO 2

(Señala con un círculo la respuesta correcta)

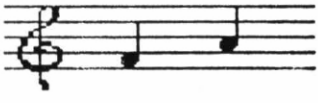
1. La especie de este intervalo  es:

   a) 4.ª Justa.

   b) 4.ª Aumentada.

   c) 4.ª Disminuida.

2. Para convertir este intervalo Mayor en otro Aumentado



   a) *Se pone un* # al 1.er sonido.

   b) Se pone un *b* al 2.º sonido.

   c) Se pone un *b* al 1.er sonido, o un # al 2.º sonido.

3. Los intervalos justos son aquellos que

   a) Al invertirlos quedan en disminuidos.

   b) Al invertirlos siempre quedan justos.

   c) Al invertirlos quedan justos o aumentados, según la nota desde la que empecemos.

4. Alteraciones accidentales son

   a) Las que están en la armadura.

   b) Las que lleva cada nota individualmente.

   c) Las que han sufrido algún percance.

5. La tonalidad de DO m tiene

   a) Ninguna alteración.

   b) Sostenidos.

   c) Bemoles.

6. El intervalo entre Tónica y Dominante es de

   a) 5.ª Justa.

   b) 5.ª Aumentada.

   c) Cualquier especie con tal de que sea de 5.ª

7. La Dominante de RE *b* Mayor es

   a) La bemol.

   b) La natural.

   c) La nota que está una 5.ª Justa más grave que RE bemol.

8. Dos sonidos son enarmónicos cuando

   a) Tienen el mismo nombre y distinto sonido.

   b) Tienen distinto nombre e igual sonido.

   c) No suenan igual, pero ambos llevan alteraciones.

9. El IV grado de una escala es

   a) Un grado tonal.

   b) Un grado modal.

   c) La Dominante.

10. Para hacer una escala Armónica menor se altera

    a) Ascendentemente el VI grado.

    b) Ascendentemente el VII grado.

    c) Descendentemente el VII grado.

11. En la escala de FA Mayor, los semitonos se encuentran entre

    a) MI-FA y SI-DO.

    b) MI-FA y LA-SI *b*.

    c) Ni lo uno, ni lo otro.

12. La Sensible de DO# Mayor es

a) DO becuadro.

b) SI#.

c) No tiene Sensible sino Subtónica.

13. Partiendo de un tono Mayor, para hallar su tono relativo menor

a) Hay que bajar una 3.ª menor.

b) Hay que subir una 3.ª menor.

c) Hay que bajar una 3.ª mayor.

14. El 3 del compás de 3/8 nos dice

a) Que es un compás binario.

b) Que es un compás de subdivisión ternaria.

c) Que es un compás ternario.

15. La unidad de tiempo en 6/8 es

a) La blanca con puntillo.

b) La negra con puntillo.

c) La corchea.

16. Un compás de 12/8 lo subdividimos

a) En mitades.

b) En tercios.

c) En cuatro partes.

17. El término *Andante* es

a) Parecido a *Moderato.*

b) Más lento que *Adagio.*

c) Más rápido que *Allegro.*

18. El término *Allegretto* significa

a) Menos rápido que *Allegro.*

b) Más rápido que *Allegro.*

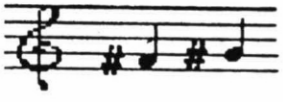
c) Igual que *Allegro.*

19. Cuando nos encontramos este signo |: :| significa

a) Que hay que repetir desde el principio.

b) Que vamos a cambiar de clave.

c) Que hay que repetir ese fragmento.

20. Entre estos dos sonidos  hay:

a) Un semitono diatónico.

b) Un semitono cromático.

c) Un tono.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL CONTENIDO DEL DISCURSO COMO VARIABLE DE PROCESO EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES (*)

CARLOS MARCELO GARCÍA (**)
PILAR MINGORANCE DÍAZ (**)
CRISTINA MAYOR RUIZ (**)

1. INTRODUCCIÓN

El análisis del discurso en la enseñanza ha venido siendo una preocupación constante de los investigadores didácticos. Medina definía el discurso como *«el conjunto de significados que definen el mensaje explícito e implícito que ponen en interacción los agentes del aula»* (1990, p. 585). Se han realizado estudios desde la perspectiva del enfoque proceso-producto, así como desde lo que Cazden denomina la «nueva sociología de la educación». Las diferencias entre los análisis que realizan ambos enfoques son ya conocidas y suficientemente comentadas (Zabalza, 1986; Medina Rivilla, 1988; Cazden, 1989, 1991).

La investigación sobre el discurso de los profesores se ha concentrado en el análisis de situaciones interactivas de enseñanza, marcadas por contextos de desigualdad en la comunicación (el profesor tiene mayor poder que los alumnos, como apuntara Tom, 1984). En nuestra investigación hemos pretendido aplicar el análisis del discurso de profesores en contextos muy diferentes a los de la enseñanza interactiva: seminarios de formación y debate, discusión, reflexión y aprendizaje entre iguales. Para analizar estos contextos son útiles algunas recomendaciones de la investigación sobre el discurso del profesor: *«Podemos considerar la situación como un sistema de reglas para la interacción que media entre la persona y el sistema sociocultural; como un contexto para la interacción al cual las personas se adaptan... y pese al cual las personas en ocasiones sobrepasan las reglas sociales y situacionales, redefiniendo la situación misma en el proceso de llevarla a cabo»* (Erickson, 1975, citado en Cazden, 1989, p. 634).

(*) Investigación financiada por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Han colaborado en esta investigación: Miguel Ángel de Ben Oliver; Beatriz Cebreiro García; Mariví Dormido Carretero; Francisco Machío Aleixandre; Antonio Montero Alcaide; Rocío Muñoz Martín; Paulino Murillo Estepa; Rocío Núñez Galea; Elena Hernández de la Torre; José Manuel Pisonero Pisonero; Víctor Roncel Vega; Marita Sánchez Moreno.

(**) Universidad de Sevilla.

Una segunda diferencia del discurso que pretendemos describir en nuestra investigación consiste en que se desarrolla en un contexto diferente al que habitualmente se desarrolla la actividad docente: fuera del horario escolar, en ambientes «no problemáticos», sin evaluación, con un contenido negociado por los profesores, y con la intención y motivación por el aprendizaje y desarrollo personal. En este contexto, el discurso alcanza unas dimensiones diferentes a las que habitualmente ha indagado la investigación, lo que ha supuesto para el equipo de investigación una exigencia, pero a la vez un reto de cara a analizar una situación novedosa.

Nos ha interesado, por tanto, realizar un análisis de una situación de formación concreta –que pasamos a describir a continuación– pero desde la perspectiva del análisis del discurso en las situaciones de interacción. Ya hemos venido planteando en otros trabajos la necesidad de ahondar en el conocimiento y experiencias de **evaluación de la formación de profesores** (Villar y Marcelo, 1992; Marcelo, 1994). Se constata la necesidad de ampliar los horizontes y perspectivas, de manera que ofrezcamos más información que el mero nivel de satisfacción medido a través de cuestionarios al finalizar la actividad formativa. En el caso de esta investigación presentamos el proceso que desarrollamos para construir elementos gráficos que permitan sintetizar la información –tan amplia y variada– que supone el discurso de profesores en contextos de formación.

La investigación que hemos realizado se ha llevado a cabo en la forma de un estudio de caso, en el que el caso lo constituye el desarrollo de un programa de formación para profesores principiantes. Este programa se ha aplicado en dos situaciones o grupos de profesores correspondientes a los niveles de Educación Infantil y Secundaria. El caso que describimos, por tanto no es el caso de profesores principiantes tomados como individuos, sino el análisis de las interacciones que se producen en el grupo a lo largo de las sesiones del programa formativo. Como Stake afirma, «*la principal diferencia entre el estudio de caso y otros modelos de investigación consiste en que el énfasis es el caso, no la totalidad de individuos que componen el caso... Lo que se estudia es el caso. El caso es algo que se considera digno de ser estudiado con detenimiento. El caso posee carácter, totalidad, tiene sus fronteras. No es algo que podamos representar a través de una puntuación. Es un sistema complejo y dinámico. Deseamos comprender su complejidad*» (Stake, 1988, p. 256).

2. EL CONTEXTO

La **modalidad formativa** general que empleamos fue la de **Seminario o Grupo de Trabajo** (Marcelo, 1994) dirigido a profesores principiantes. Los **seminarios y grupos de discusión** representan situaciones en las que profesores pueden trabajar junto a otros compañeros, dentro de un ambiente más o menos formal para abordar un problema (Little, 1987). Los seminarios y grupos de trabajo de profesores pueden perseguir tres tipos de objetivos: **propiciar el desarrollo profesional** de los profesores; **incrementar las interacciones entre**

compañeros, que ayuden a superar el aislamiento y soledad de la profesión docente, y por último, **ayudar a reducir la fragmentación de un programa**, en los momentos en que introduce un nuevo currículum (Rich, 1992). El énfasis de los grupos de trabajo es en la participación de los profesores asistentes, mediante la cual pueden compartir sus conocimientos y destrezas, e implicarse en determinadas tareas, en resolver problemas, o en planificar nuevas actividades (Gough y James, 1990).

En esta investigación analizamos el contenido del discurso de profesores principiantes de Educación Infantil y Secundaria implicados en un programa de formación que desarrollamos en colaboración con el Centro de Profesores de Alcalá de Guadaira. Este programa formativo se caracterizaba por:

- Desarrollarse **a lo largo del curso escolar.**
- Estar compuesto por un **número limitado** de profesores (no superior a 15), pertenecientes al **mismo nivel** de enseñanza.
- Ser **flexible en su contenido**: Un contenido **centrado en los problemas** de los profesores principiantes, identificados por los propios profesores. Asimismo, contenidos **negociados** a lo largo del desarrollo del mismo, de forma que pudiera modificarse a requerimiento de los propios profesores.
- **Práctico y variado** en su metodología, incluyendo una amplia variedad de «oportunidades de aprendizaje» tanto individuales como grupales.
- Incorporar posibilidades de **reflexión** mediante el análisis de ejemplos de clases, bien grabados en vídeo, bien a través del análisis o redacción de diarios.
- Incorporar **tareas** a realizar por los profesores principiantes en sus aulas y centros escolares.
- Coordinación del seminario por **profesores con amplia experiencia** (denominados coordinadores) en el nivel de enseñanza de los profesores principiantes.

3. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para poder analizar el discurso procedimos a realizar **grabaciones en audio** de algunas de las sesiones mantenidas a lo largo del programa –se grabaron un total de 13 sesiones de una duración aproximada de 2 horas cada una–. En el proceso de análisis de estos datos, se ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con un instrumento de análisis amplio y versátil, que se acomodara lo más posible a las diferentes dimensiones y contenidos del discurso de profesores principiantes y coordinadores durante dichas sesiones.

Acordamos desde un principio utilizar un sistema de codificación que incorporara básicamente **cuatro tipos de dimensiones**. La primera es una dimensión de tipo **descriptivo**, y se refiere al análisis del *Contenido del Discurso* (**de qué se habla** durante las sesiones de los seminarios). La segunda dimensión que analizamos es **explicativa** (denominada *Nivel de Reflexión,* referida a caracterizar el nivel cognitivo del discurso de profesores y coordinadores). Partiendo de estas premisas, el equipo de investigación inició el proceso de elaboración de un primer sistema de categorías. Conforme avanzó el proceso de codificación, se fue haciendo necesario ampliar el ámbito de análisis, en la medida en que constatábamos fenómenos que aparecían en el discurso y que no eran recogidos en las dos dimensiones anteriormente enunciadas.

Una tercera dimensión –descriptiva en este caso– que nos pareció necesaria –y evidente– de incorporar era la del **hablante**. Resultaba necesario diferenciar entre contenido de discurso, y niveles de reflexión emitidos por los profesores, y por los coordinadores. Por ello introdujimos esta diferenciación. Una cuarta y última dimensión, en este caso interpretativa, se refiere a la *función o movimiento del discurso* de los profesores o coordinadores. En este caso la pregunta que formulamos no es quién habla, o sobre qué habla, sino **qué intención** tiene el hablante al iniciar una interacción verbal. Para analizar la intención del discurso hemos recurrido a un autor ya clásico –Arno Bellack–, quien propone cuatro movimientos: Estructuración, Solicitación, Reacción y Respuesta (Marcelo, 1995).

Elaboración de un sistema de categorías

Vamos a describir a continuación el proceso que hemos seguido para la creación de un sistema de códigos y de las fases por las que hemos caminado. El proceso de identificación de categorías se entiende como un proceso de descontextualización-recontextualización en el que a partir de los datos brutos se lleva a cabo, en primer lugar la **segmentación** del texto en unidades significativas. En este sentido, señala Tesch que «*los segmentos de texto deben extraerse de su contexto de tal forma que mantengan su significado, incluso cuando se encuentren fuera de su contexto*» (Tesch, 1990, p. 117). El segundo paso consiste en **Desarrollar un sistema de organización** que permita clasificar los segmentos identificados. Por último se procede a **Clasificar los datos (codificación)**: asignar un código/s a cada segmento significativo (Marcelo, 1992).

Las fases que hemos enumerado constituyen sólo un primer paso en cuanto a la preparación del análisis de datos. Éste puede llevarse a cabo de diferentes formas, tal como Miles y Huberman (1994) nos ha descrito. Sin embargo, parece que es el análisis de contenido la estrategia más comúnmente utilizada por los investigadores: «*el análisis de contenido consiste en diseñar categorías que sean relevantes con los propósitos de la investigación y clasificar la ocurrencia de palabras relevantes u otras unidades de registro dentro de categorías*» (Tesch, 1990, p. 79).

Sin embargo, y éste es un principio que hemos asumido en esta investigación, creemos que el análisis de datos debe superar la mera recuperación y análisis de palabras y frases. Es preciso analizar conexiones, relaciones, hipótesis que combinen diferentes dimensiones de los datos recopilados. Tesch (1990), en la profusa clasificación de la investigación cualitativa, califica a esta tendencia de investigación como **Realismo trascendental**, en la medida en que «*intenta encontrar algo más que* **lo que se da**; *intenta explicar* **por qué** *ocurre. Buscar explicaciones es lo mismo que "teorizar". El procedimiento de análisis que se usa en este conjunto de enfoques de investigación se debe diseñar para facilitar la teorización... Las proposiciones explicativas son declaraciones acerca de relaciones, tales como "X existe porque...; dado X entonces se dará Y; X es necesario pero no suficiente para que Y ocurra; X causa Y. En definitiva, el fin de los primeros análisis de los investigadores consiste en identificar lo que denominarán X o Y*» (Tesch, 1990, p. 85).

Partimos de las transcripciones de las trece sesiones de seminario de formación, comenzando por un proceso de lectura y relectura, y realizando anotaciones (memos) junto a las frases correspondientes de las transcripciones, en las que se esbozaba el contenido del discurso. Una vez leídas en profundidad las transcripciones, se procedió a hacer un listado de los temas aparecidos a lo largo de las sesiones. Dichos temas se agruparon en unidades mayores, denominadas categorías.

Una vez que acordamos la relación de categorías para el análisis del contenido del discurso, se procedió a **definir** cada una de las 26 categorías iniciales, de forma que los diferentes codificadores tuvieran una explicación compartida del significado de cada una de las categorías, así como un **ejemplo** extraído de las propias transcripciones. El proceso de definición del contenido de cada categoría fue un proceso negociado en el que se pretendió incluir las diferencias y matices planteadas por cada uno de los investigadores, así como consensuar los significados en caso de discordancia manifiesta.

A lo largo del proceso de codificación fuimos comprobando, a través de reuniones sucesivas, la eficacia de la relación de las categorías seleccionadas para el análisis del contenido del discurso de los profesores, encontrándonos en algunos casos con la necesidad de modificar o ampliar la definición dada al comienzo del proceso de codificación, y en otros, de introducir nuevas categorías. Este fue el caso de las categorías denominadas SIS (Referencias de los profesores o coordinadores al Sistema Educativo en general, a la Administración Educativa, etc.), y CAS (Casos: narraciones más o menos breves de los profesores en las que describen generalmente problemas referidos a los alumnos y que se cuentan como una breve historia).

Las categorías para el análisis del contenido del discurso, que son las que en este artículo comentamos, se agrupan en cinco agrupaciones. El primero de ellos hace referencia al propio **seminario**, y hemos incluido declaraciones en las que los coordinadores repasan la sesión anterior, analizan los materiales utilizados en el seminario (artículos, libros, grabaciones en vídeo, etc.), gestionan el seminario, resuelven las situaciones de conflicto, o coordinan y desarrollan el análisis de los

diarios de los profesores, así como las grabaciones en vídeo realizadas en las aulas de los profesores participantes.

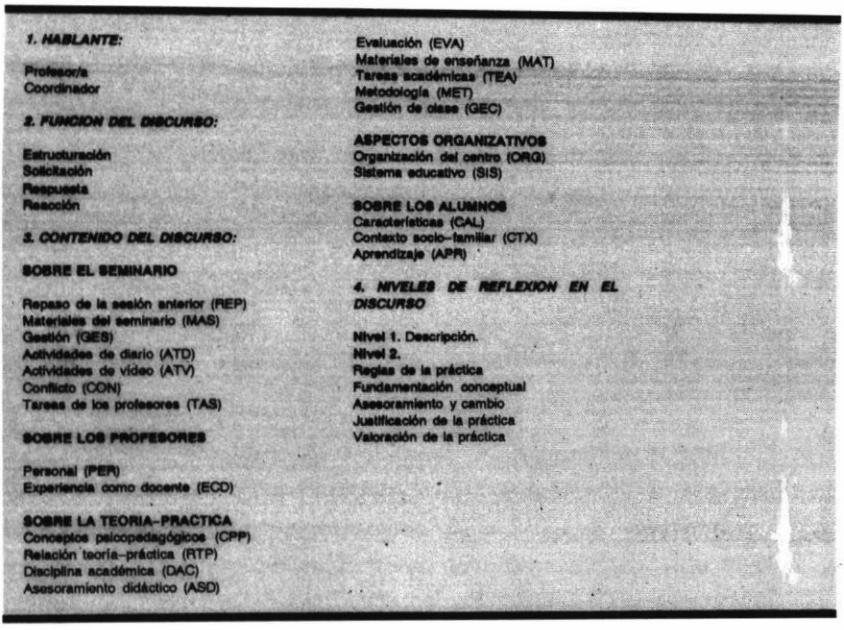
Un segundo grupo de categorías incluye referencias de los propios **profesores** en las que muestran sus actitudes, intereses, expectativas, creencias o preocupaciones, así como hacen alusiones a su experiencia como docentes. Un tercer grupo de categorías tiene que ver con aspectos **teórico-prácticos**, incluyendo tanto el tratamiento de conceptos psicopedagógicos, sus aplicaciones prácticas, así como el asesoramiento didáctico y personal.

El cuarto bloque de categorías es el más amplio, e incluye las referencias de los profesores a aspectos **didácticos**, como la motivación, evaluación, metodología, tareas académicas, o gestión de clases. El quinto conjunto de categorías se refiere a los **alumnos**, sus características, aprendizaje, y el contexto socio familiar. Por último, hemos seleccionado dos categorías que tienen que ver con la *organización* y las relaciones entre los profesores, así como con el sistema educativo.

En su conjunto, el **Sistema de Codificación Múltiple para el Análisis de Seminarios de Formación**, que hemos utilizado es el que aparece en la figura 1.

FIGURA 1

Dimensiones y categorías del Sistema de Codificación Múltiple para el Análisis de Seminarios de Formación



La unidad de análisis

Un aspecto de gran importancia en la investigación que utiliza datos cualitativos es determinar con claridad cuál es la unidad de análisis utilizada. En nuestro caso, entendimos que una unidad de análisis es «*una frase, o serie de frases que expresan una idea más o menos completa y sirve a una función específica*» (Taba, en Simon y Boyer, 1974, p. 628), *y que reflejan un determinado nivel de reflexión.* La unidad de análisis corresponde siempre a un hablante (profesor/coordinador), por lo que hemos entendido que se producía un **cambio de categoría** cuando se daba una modificación en el hablante, en la función del discurso, en su contenido, o en el nivel de reflexión. Hay que aclarar que cuando ocurría una intervención de un profesor, posteriormente a la de otro profesor, *no se ha codificado* como unidad de significado diferente, a menos que se produjeran cambios en la función o movimiento del discurso, en su contenido o nivel de reflexión. Debido a las propias características del discurso de los profesores principiantes y coordinadores: intervenciones breves, de iniciativa libre, de intercambio recíproco, etc., la unidad de análisis en esta investigación tuvo que adaptarse a estas características. Así, en aquellos segmentos en los que se producía una interrupción breve del discurso del coordinador o del profesor por otro profesor o por un coordinador (cambio de hablante), hemos considerado todo el segmento como una sola unidad de significado. Por otra parte, y sólo en la dimensión de *contenido del discurso,* se ha procedido a realizar una codificación múltiple cuando un mismo párrafo se refiere a diferentes contenidos.

La búsqueda de la fiabilidad entre los codificadores

Una preocupación necesaria en toda investigación que analiza datos cualitativos es la de asegurar la fiabilidad a lo largo de todo el proceso de reducción, interpretación y análisis de los datos. En esta investigación los codificadores fuimos seis personas. De ellos tres doctores, y tres licenciadas en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía), con experiencia de haber participado en otras investigaciones.

La fiabilidad de las codificaciones es una condición esencial para la credibilidad de los resultados. Goetz y LeCompte utilizan los términos «fiabilidad interna» o «inter observador», definiéndola como «*la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos*» (1988, p. 221). En nuestro caso, la fiabilidad no se contrastó utilizando fórmulas cuantitativas, sino que procedimos a discutir en grupo las codificaciones realizadas por los diferentes miembros del equipo de investigación. Pretendíamos ante todo «*coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su frecuencia*» (Goetz y LeCompte, 1988, p. 221).

Se ha pretendido que en todo momento el proceso de identificación de categorías fuera negociado, y que la definición de las mismas fuera lo más consensuada posible, debido a que sólo así aseguraríamos la fiabilidad de las codificaciones. Una vez que nos hubimos dotado de un sistema categorial adecuado,

procedimos a seleccionar dos transcripciones completas de entre el total de sesiones de formación. El grupo de seis codificadores se dividió en dos subgrupos: uno codificaría dos sesiones correspondientes al seminario de Infantil, y el otro al de Secundaria. Estas codificaciones se realizaron de forma independiente por cada codificador. Una vez que se realizaron estas codificaciones, cada uno de los subgrupos mantuvo entre tres y cuatro reuniones en las que se comparaban las codificaciones realizadas por cada uno de los tres codificadores.

En relación a los **contenidos** del discurso existieron algunas confusiones entre ciertas categorías, como por ejemplo, entre **Conocimientos psicopedagógicos** y **Relación teoría-práctica**, o entre **Tareas académicas** y **Metodología**. Estos problemas se resolvieron llegando a acuerdos en cuanto a qué codificar en cada una de las anteriores categorías. Esos acuerdos suponían en algunos casos modificar la definición que dimos al comienzo respecto a cada categoría.

Una vez que los miembros de cada uno de los dos subgrupos de codificación entendieron que habían llegado a un principio de acuerdo, y que sus codificaciones eran suficientemente homogéneas, procedimos a realizar la codificación del total de transcripciones de las sesiones de ambos seminarios. Cada investigador codificó un total de dos sesiones completas.

Después de codificar el total de trece transcripciones, procedimos a introducir los códigos en los textos numerados, utilizando para ello el programa AQUAD 3.0 (Huber y Marcelo, 1993). Una vez realizado esto, seleccionamos la opción **Recuperar texto codificado**, con lo que extrajimos todos los párrafos que habían sido codificados en cada una de las veintisiete categorías de la dimensión **Contenido del Discurso**. Se distribuyó a cada codificador las unidades de significado correspondientes a varias categorías y se le pidió que las leyeran, las compararan entre sí para detectar si existían diferencias de criterio a la hora de codificar entre los diferentes codificadores. Para este proceso no seguimos el criterio de agrupación por tipos de seminario **–Infantil o Secundaria–**, sino que un mismo codificador pudo leer y analizar todas las frases codificadas con una misma categoría en cada uno de los dos seminarios. Pensábamos que ello permitiría un mayor conocimiento para los codificadores de las características y peculiaridades de cada tipo de sesión del seminario. Como consecuencia de realizar esta segunda prueba de fiabilidad, detectamos algunas irregularidades en algunas codificaciones, que fueron analizadas por el grupo de investigación y subsanadas.

4. RESULTADOS

Debido a la amplitud de la investigación, vamos a centrarnos sólo en describir algunos resultados referidos a la dimensión **Contenido del Discurso**. En otros trabajos hemos desarrollado análisis parciales de las demás dimensiones, así como se puede ver la memoria completa de investigación (Marcelo, 1995).

En la presentación de los resultados hemos pretendido ofrecer vías alternativas de representación de la información procedente de métodos cualitativos. Así,

hemos recurrido a un gran número de representaciones gráficas que van a dar mayor riqueza visual y comprensiva al análisis que realizamos. Nos parece que viene siendo una necesidad en investigación cualitativa superar el excesivo uso de «citas textuales» sin mayores elaboraciones. Debido a ello, hemos seleccionado el análisis de cuatro categorías para ejemplificar el estudio realizado. Posteriormente vamos a presentar resultados de las relaciones entre diversas categorías seleccionadas, así como un análisis de la evolución del discurso.

4.1. *Análisis de categorías seleccionadas*

Hemos seleccionado para este artículo cuatro categorías que han tenido una especial importancia en el discurso de los profesores, tanto por la frecuencia con que han aparecido, como por su significación. Estas categorías son: Gestión del seminario, Metodología, Motivación y Gestión de clase.

Gestión del seminario

Esta dimensión hace referencia a intervenciones realizadas principalmente por los coordinadores en las que se plantea, negocia, recuerda el método de trabajo en el seminario, el procedimiento a seguir, los contenidos a tratar, etc. Se incluyen también todas aquellas intervenciones del coordinador en las que se interrumpe una discusión del grupo para encauzar el tema de debate. Por último, también hemos atendido en esta categoría a las discusiones referidas a la distribución temporal del seminario, fechas de realización de sesiones, así como la ubicación donde se llevarían a cabo.

La figura 2 resume los temas que se han identificado dentro de la dimensión Gestión. La Gestión del seminario supone intervenciones del coordinador con diferentes intenciones. Los **elementos** se refieren a aspectos, bien de procedimiento, o referidos al tiempo de que se dispone, o bien a los materiales a utilizar en el seminario. De otra parte, se producen intervenciones de los coordinadores con el **objetivo** de clarificación, o de organización de la sesión, o bien para estructurar, reconducir, disuadir o revisar el procedimiento en las sesiones.

Para profundizar un poco más, vamos a ir analizando algunos de los componentes de la anterior figura, incorporando ya algunas frases de los coordinadores y de los profesores que nos pueden permitir conocer mejor el significado que dan los sujetos a sus intervenciones.

Las intervenciones de los coordinadores en lo que hemos denominado **elementos de la gestión** se refieren, como puede comprobarse en la figura 3, por una parte al control del tiempo. Una de las funciones que han desempeñado los coordinadores en estos seminarios ha sido la de asignar tiempos a las tareas, y distribuirlo a lo largo del seminario. Los coordinadores intervenían recordando a los profesores qué otras tareas quedaban pendientes en la sesión, con el objetivo de agilizar el desarrollo de las mismas.

FIGURA 2

Esquema general de la categoría «Gestión del seminario» en el nivel de Infantil

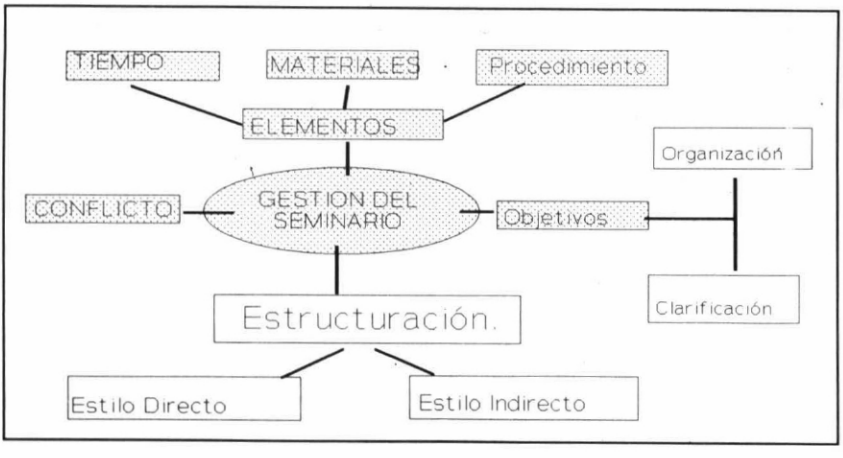
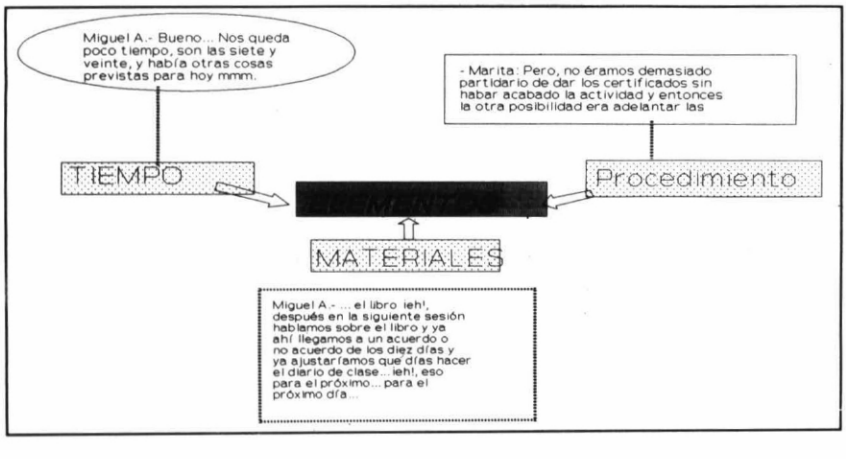


FIGURA 3

Frases ilustrativas referidas al «Tiempo, Procedimiento y Materiales» en el seminario de Infantil

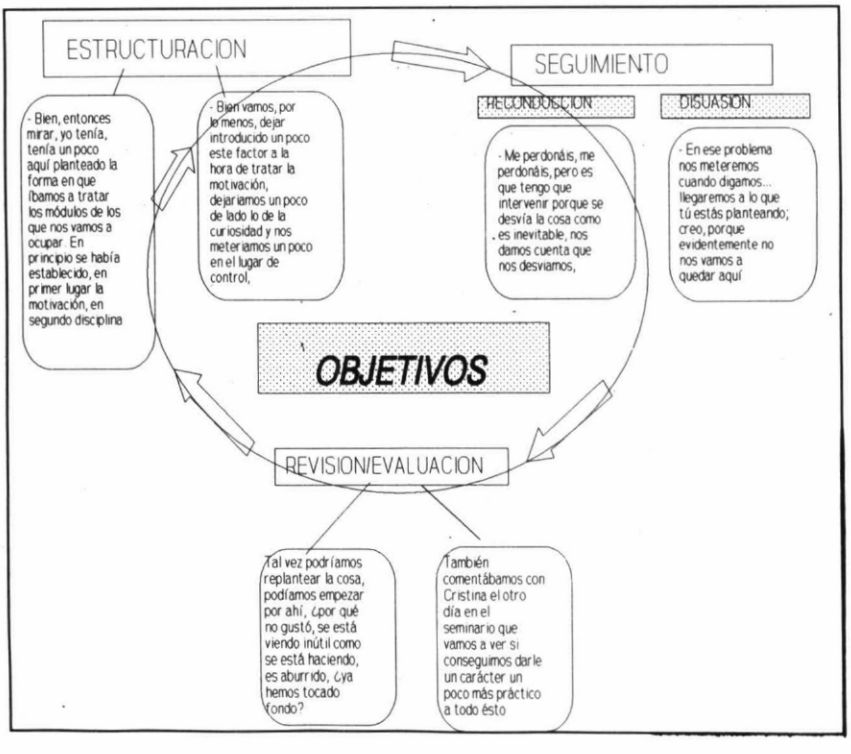


Se hace también referencia a aquellos elementos que tienen que ver con el «manejo» de los materiales entregados a lo largo del seminario. Estos materiales consistían, como hemos explicado, en fotocopias completas de libros breves, o bien de artículos. Los coordinadores tuvieron que introducir y explicar a los profesores las causas por las que se les entregaban dichos materiales, así como negociaban con los profesores las tareas a realizar a partir de las lecturas de los documentos.

Las intervenciones de gestión del coordinador del seminario de Infantil se dirigían, fundamentalmente, bien a organizar la sesión, o bien a introducir alguna clarificación que reorientara el debate en el que se implicaban los profesores. Su estilo generalmente era indirecto, propiciando las intervenciones de los profesores y planteando diferentes posibilidades de acción para que los profesores seleccionaran.

FIGURA 4

Frases ilustrativas referidas a los «Momentos de Gestión» en el seminario de Secundaria



En la figura 4 presentamos los objetivos que han cumplido las intervenciones del coordinador del seminario de Secundaria en relación a la gestión del mismo. Hemos diferenciado tres momentos, y por tanto, tres objetivos. Una primera finalidad que cumplían sus intervenciones tenía que ver con la estructuración del seminario, a nivel general de seminario, o de cada sesión en particular. En este caso, el coordinador interviene para aclarar a los profesores los temas que se abordarán y los que no. Junto a este tipo de intervenciones, encontramos aquellas que se producen durante el desarrollo de las sesiones, normalmente como consecuencia de debates más o menos prolongados entre los profesores que el coordinador corta para reconducir la discusión. Junto a estas intervenciones de reconducción identificamos otras de disuasión, mediante las cuales el coordinador trata de abordar un determinado tema que aparece en la discusión o sobre el que se le formula una pregunta, informando que será un tema que aborde en otro momento.

Metodología de enseñanza

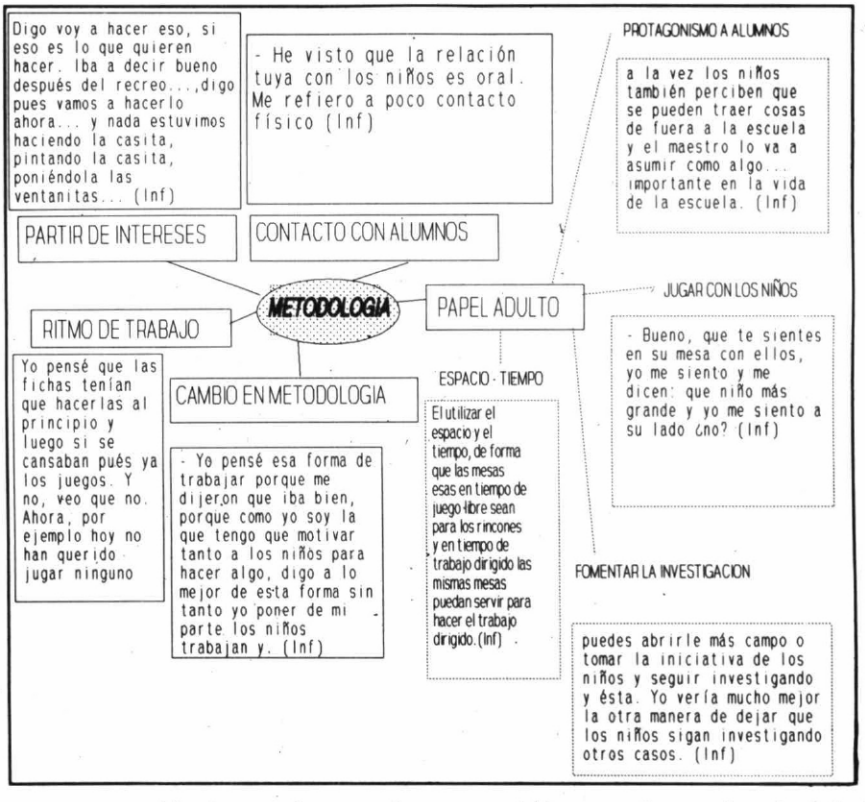
Los comentarios y preocupaciones que reflejan los profesores de Infantil y Secundaria en torno a la metodología que siguen en sus aulas abarcan contenidos diferentes. Existe entre las referencias de los seminarios de Infantil y Secundaria, no obstante, un tema de preocupación común y es el que se refiere al proceso de trabajo basado en la reflexión personal del alumno, el descubrimiento, la indagación, y la investigación de los alumnos. Los profesores entienden en ambos niveles que es preciso potenciar el razonamiento en los alumnos, así como actitudes de búsqueda de información, favorecer la curiosidad y el interés por los aprendizajes más que, simplemente, transmitir los conocimientos o posibilitar el desarrollo de determinadas destrezas o habilidades.

En relación a los profesores de Infantil, y como se puede observar en la figura 5, los comentarios giran en torno a los siguientes aspectos: Hay que partir de los intereses de los alumnos; Cambiar el ritmo de trabajo puede ser positivo; Cambios en la metodología; Tipo de contactos con los alumnos, y el Papel del adulto.

Una de las primeras declaraciones de los profesores y en la que parece estar la mayoría de acuerdo, consiste en afirmar **la flexibilidad** que ha de existir en las aulas de educación Infantil. El profesor de alumnos de estas edades debe considerar cada día las posibles variaciones, incidentes, acontecimientos, preocupaciones de los niños y en función de ello iniciar y proponer la tarea. Esto no implica que no exista una programación previa, un hilo conductor de la clase; lo que quiere decir es que el profesor ha de estar abierto a las múltiples sugerencias y motivaciones de los niños y adaptarlas a la clase con el fin de extraer el máximo rendimiento de todas las situaciones.

FIGURA 5

Frases ilustrativas referidas a la «Metodología de Enseñanza» en el seminario de Infantil



En este sentido, los profesores piensan también que alterar el orden de las actividades puede ser positivo para la formación de los alumnos. Reconocen que la teoría reinante entre el profesorado de este nivel de Infantil es considerar que durante las primeras horas los alumnos trabajan con mayor capacidad y realizan mejor el trabajo de «fichas». Por tanto, los cambios en el ritmo de trabajo de los niños, en vez de perjudicar el aprendizaje lo favorece.

Los profesores hablan de esta conclusión a la que han llegado como consecuencia de su experimentación realizada a raíz de su asistencia al seminario. Igualmente, los profesores establecieron cambios en su metodología de trabajo como resultado de las conversaciones de las sesiones del seminario en las que algunos profesores –dos– pusieron en conocimiento de todos distintas formas de llevar la clase, distintas estrategias de actuación que estimularon a los compañeros del grupo a introducir cambios en su manera de trabajar, ya que encontraban deficiencias y lagunas y en definitiva no se encontraban a gusto con lo que hacían. Los profesores introdujeron cambios de organización espacial y temporal

de la clase, cambios en el ritmo de realización de actividades, otorgando más protagonismo a los alumnos y favoreciendo sus intereses y preocupaciones.

Un conjunto importante de observaciones de los profesores asistentes al seminario se refiere al importante **papel que ejerce el adulto** que trabaja con niños de estas edades. Estos profesionales de la enseñanza entienden que los profesores de educación Infantil tienen que procurar ofrecer el mayor protagonismo a los alumnos, aunque a veces requiera más esfuerzo y trabajo por parte de los profesores.

Finalmente, se observa en la figura 5 que los profesores entienden como parte de las estrategias de actuación en una clase de Infantil, el **tipo de contacto** que los profesores mantienen con sus alumnos. En este sentido, hablan de un contacto verbal frente a un contacto físico y gestual. La comunicación con niños de edades infantiles tiene mucho sentido que se manifieste mediante contactos físicos personales. La gesticulación de los profesores, las expresiones de cariño (mano sobre el hombro, beso...) establece una relación que ayuda al desarrollo integral de los alumnos.

Los comentarios de los profesores de Secundaria codificados como **Metodología**, aluden esencialmente a dos estrategias de trabajo que utilizan unos y otros profesores: Lección magistral y Trabajo en grupo. Las declaraciones de los profesores se centran en analizar las ventajas e inconvenientes de cada una de esta metodologías, en describir cómo las ponen en práctica en sus aulas y en exponer las variantes que cada uno introduce según sus necesidades.

Los profesores, como se refleja en la figura 6, comentan que utilizar la lección magistral es más cómodo, se avanza con rapidez en los programas, les proporciona seguridad como profesores puesto que son ellos los que controlan la situación y finalmente entienden que se hace necesario como base para realizar tareas posteriores. Sin embargo, como contrapartida piensan que para los alumnos son monótonas y poco atractivas las clases de esa manera –dada además, la falta de motivación que la mayor parte de los alumnos tiene–.

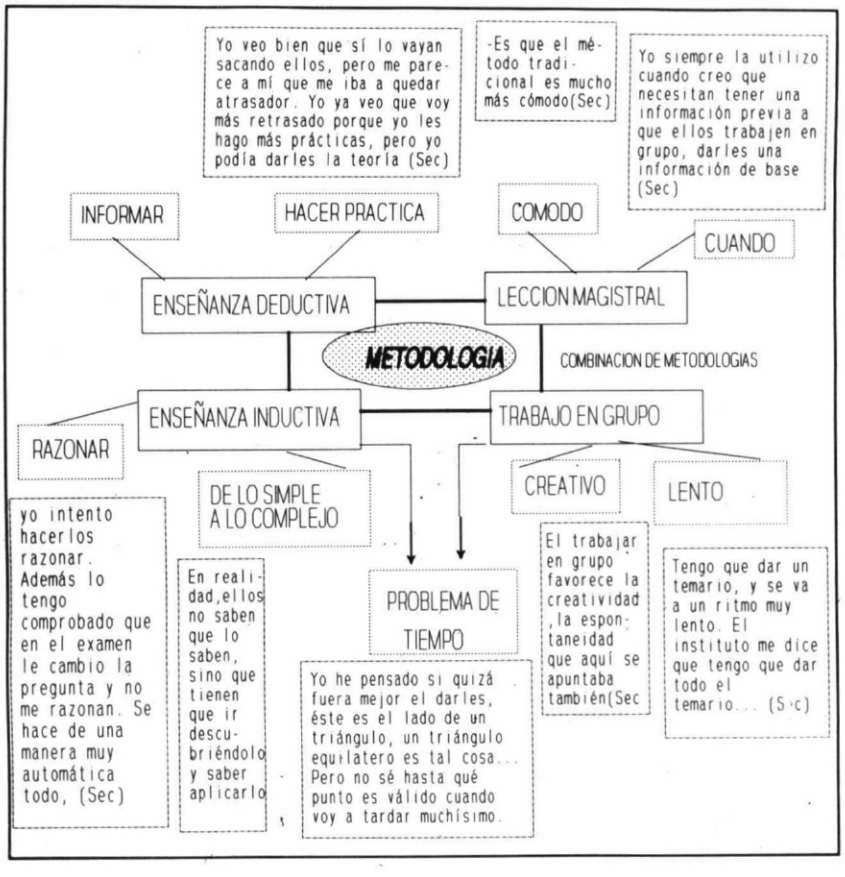
Por otra parte, los profesores que abogan por los trabajos de grupo piensan que éstos favorecen la creatividad y espontaneidad de los alumnos a la vez que les obliga a distribuir tareas y responsabilidades y a implicarse en un trabajo práctico en común. En definitiva potencia el proceso de socialización de los adolescentes. Sin embargo, parece que a pesar de las aparentes ventajas de los trabajos en grupo, los profesores preocupados por los contenidos académicos y los diseños curriculares, matizan que el trabajar en grupo es lento y dificulta alcanzar los objetivos del programa.

Como resultado de sus experiencias los profesores concluyen reconociendo que lo más idóneo es combinar y alternar metodologías de trabajo, en función del contenido de la materia, del tiempo disponible de trabajo, así como de la hora en la que se localice la tarea a desarrollar, puesto que una misma estrate-

gia, con alumnos similares, y contextos idénticos, ofrece distintos resultados dependiendo de la hora de la jornada lectiva en la que se lleve a cabo dicha tarea.

FIGURA 6

Frases ilustrativas referidas a «Metodología de Enseñanza» en el seminario de Secundaria (I)



Bajo estas estrategias subyacen las consideraciones de entender que la enseñanza debe ser un proceso de informar, explicar y proponer ejercicios, una enseñanza deductiva frente a la concepción de una enseñanza inductiva, cuyo papel preponderante lo ejerce el alumno en base a descubrimientos y experimentación. Aquellos profesores que consideran la enseñanza como un proceso de búsqueda guiado, estarán más a favor de potenciar los trabajos de grupo,

de las deducciones de los alumnos, de un trabajo más personal y de indagación. Puede que la inseguridad de los profesores principiantes, su angustia ante el cumplimiento de programas y la herencia de la educación recibida sean la causa de las preferencias de otro profesores que se inclinan hacia metodologías de trabajo más tradicionales enfocadas a la transmisión y repetición de conocimientos.

Motivación

La motivación es uno de los principales problemas que mencionan los profesores principiantes, apareciendo principalmente en el seminario de Secundaria. Cuando los profesores se refieren al término motivación están abordando no sólo cuestiones actitudinales, personales, del alumno, sino igualmente comportamentales, en las que se implica además a la familia, al contexto o entorno del alumno, a sus propios amigos. En esta categoría incluimos también referencias de los profesores sobre las estrategias que ellos utilizan para propiciar en sus alumnos cierto interés por aprender lo que se les enseña:

> «Yo sé que a veces tenemos la tendencia de quedarnos en la pizarra y no movernos de ahí, y evidentemente, desde mi punto de vista es una clase pasiva, ahí no hay ningún tipo de reforzamiento de la conducta del estudiante. Claro que esa clase es la ideal para hacer eso, pero yo lo hago con 40 alumnos en la clase, el alumno se da cuenta de que te preocupas de lo que hace cuando estás allí mirando. Entonces, está en el material que estamos trabajando, es un reforzamiento de la conducta del alumno para el aprendizaje, entonces, es una forma de motivar, el estar encima del alumno mirando cómo lo está haciendo» (Sec).

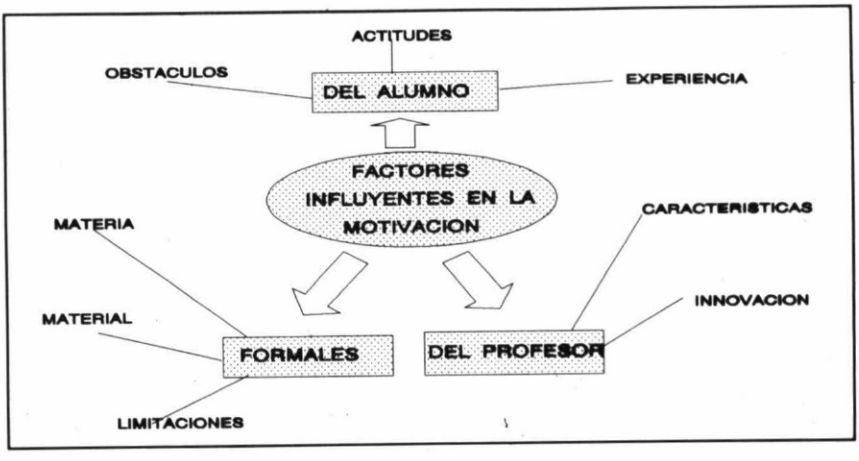
No obstante, los profesores señalan también otros factores que inciden en la motivación de sus alumnos; nos estamos refiriendo, por un lado, a la propia personalidad o características del profesor, la actitud con la que enfrenta su profesión día a día; y por otro lado a aquellos elementos formales (distribución de horarios, disposición del aula, ratio...) o materiales (características del contenido, presentación del material...).

En líneas generales cuando los profesores hablan de motivación se están refiriendo a la predisposición del alumno por aprender, por adquirir conocimientos y por adquirir determinadas destrezas de aprendizaje. Para abordar la motivación de los alumnos, los profesores aluden a estrategias para combatir el problema, no obstante, también el uso rutinario de las mismas hace que pierdan su efecto e incluso que actúen de forma inversa. Seguidamente pasamos a analizar esta categoría en la que detallaremos los factores influyentes en la motivación/desmotivación de los alumnos y las estrategias que actúan favorable/desfavorablemente en la motivación de los alumnos.

Los factores que influyen en la motivación se pueden dividir en tres grupos, como se observa en la figura 7:

FIGURA 7

Esquema general de los temas abordados en relación a los «Factores que influyen en la Motivación»



1) *Factores del alumno:* En este punto debemos destacar algunos elementos personales del alumno que determinan la existencia o no de motivación:

- La *actitud* que los estudiantes demuestren en el aula, el interés que muestren y la atención que manifiesten por las actividades que se realicen condiciona notablemente el ambiente de trabajo en la clase.
- El *nivel de conocimientos* que posean de la materia. En este sentido es importante hablar de aprendizaje significativo, ya que tan peligroso es para desmotivar al alumno el que el nivel de contenido sea muy elevado, en lo cual el alumno al no entender se aísla y abandona, pierde la atención y el interés por aprender, como que sea un aprendizaje tan básico que aburra al alumno, ya que no le proporciona nada nuevo.
- *Experiencia anterior con relación a una asignatura* en concreto, o a determinadas situaciones de aprendizaje.

2) *Factores del profesor:* En este punto debemos destacar principalmente dos elementos que condicionan la motivación de los alumnos y que dependen del profesor:

- Las *características personales del profesor,* según los profesores principiantes participantes en el Seminario, condicionan e intervienen notablemente en la motivación de los alumnos.

- Por otro lado, no sólo intervienen las actitudes personales del profesor, sino igualmente sus *actitudes profesionales,* aunque éstas no sean independientes. La capacidad de los profesores para indagar sobre su práctica, reflexionar sobre ella, investigar actuaciones nuevas e incluso experimentar con estrategias novedosas, condiciona y predispone la atención del alumno. Este tipo de innovaciones puede concentrarse en actuaciones metodológicas o estratégicas del profesor, en las relaciones que mantiene con los alumnos o bien en comportamientos esporádicos del docente.

3) *Factores formales o materiales:* En la motivación intervienen factores no sólo personales, sino igualmente ajenos a las actuaciones o características de los agentes implicados en la educación (padres, alumnos, profesores...). En este punto vamos a destacar tres elementos que intervienen en la motivación de los alumnos en clase.

- Las *características de la materia* que se enseña son importantes, ya que predispone al alumno a una actitud determinada.

- Muy relacionado con el elemento anterior es el *material* que determinadas asignaturas o materias necesitan para ser aprendidas, ya que unas son más adecuadas para usar material didáctico variado que por sí mismo motiva al alumno.

- Otro de los elementos que debemos tratar es la *organización* que existe de las materias, el horario, distribución de alumnos en el aula, la ratio, etcétera. Cada uno de estos elementos indirectamente propicia un clima y un ambiente de trabajo que lógicamente condiciona la motivación del alumno.

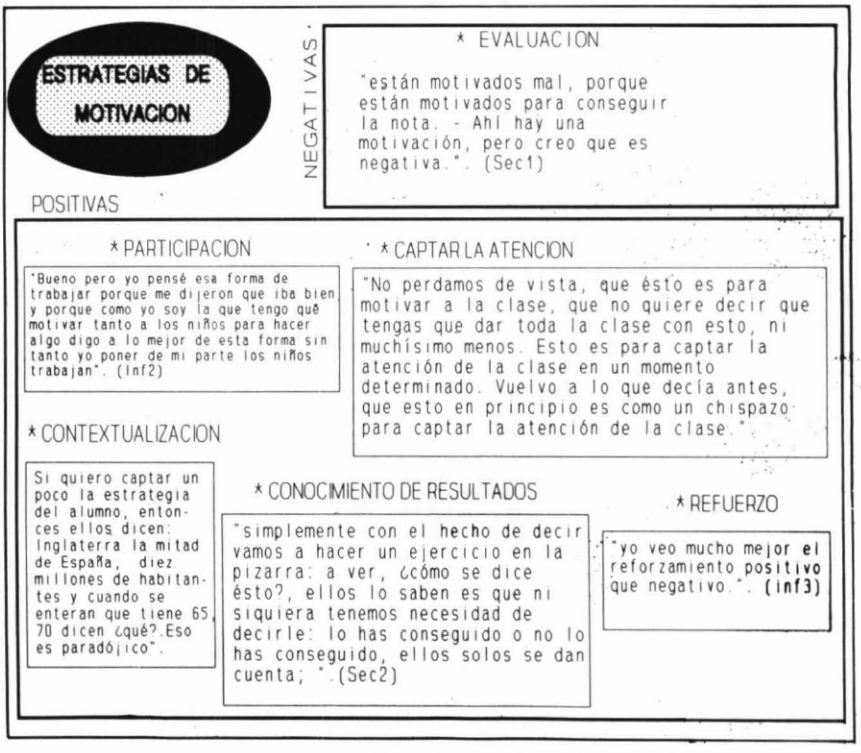
Otro de los temas importantes al abordar la motivación se refiere a las *estrategias* para motivar. Como aparece en la figura 8, éstas se pueden dividir en aquellas que influyen positivamente y en las que entorpecen o desmotivan al alumno.

1) *Estrategias positivas:* Para el profesor principiante las estrategias que inciden en la motivación de una forma positiva son:

- *La participación:* el ofrecimiento a la participación por parte del profesor a los alumnos supone en muchas ocasiones una estrategia motivadora. Cuando la clase se convierte en participativa, existe la comunicación entre los miembros del grupo y se intercambian opiniones y puntos de vista, el alumno se siente más cómodo y más interesado en el aprendizaje. La aplicación de este tipo de estrategias debe ser cuidadosa, controlando el momento y la materia con la que se utilice.

FIGURA 8

Frases ilustrativas referidas a las «Estrategias de Motivación de los Alumnos»



- *Refuerzo de conductas:* Para el profesor principiante es importante atender al alumno en sus comportamientos y conductas, para lo cual es necesario tener en cuenta las relaciones profesor-alumno. Los profesores consideran que es necesario el seguimiento del alumno, y es por ello que la evaluación está presente tanto como estrategia positiva como negativa.
- *Autoestima:* Muy relacionado con el esfuerzo de conductas está el problema de la autoestima del alumno; el estudiante que no se siente capacitado, se cierra en sí, no participa y no se siente motivado por la asignatura; muchas veces el papel del profesor está en hacerle recuperar la confianza en sí mismo con lo que también contribuye a la motivación.
- Ya hemos comentado anteriormente que la *actitud innovadora* del profesor, tanto de Infantil como de Secundaria, en su enseñanza, era importante para la motivación del alumno, siendo además considerada como una estrategia positiva.
- *Contextualizar la asignatura:* Para muchos profesores, la desconexión tan importante que existe entre el alumno y la materia que se enseña hace que se sientan obligados a introducir al estudiante e implicarlo de algu-

na manera en la asignatura. Los profesores piensan que el alumno no se siente motivado porque los contenidos que se enseñan no conectan con la realidad que vive el alumno, es decir, no son aprendizajes significativos.

2) *Estrategias negativas:* Los profesores consideran que existen estrategias que inciden negativamente en la motivación de los alumnos.

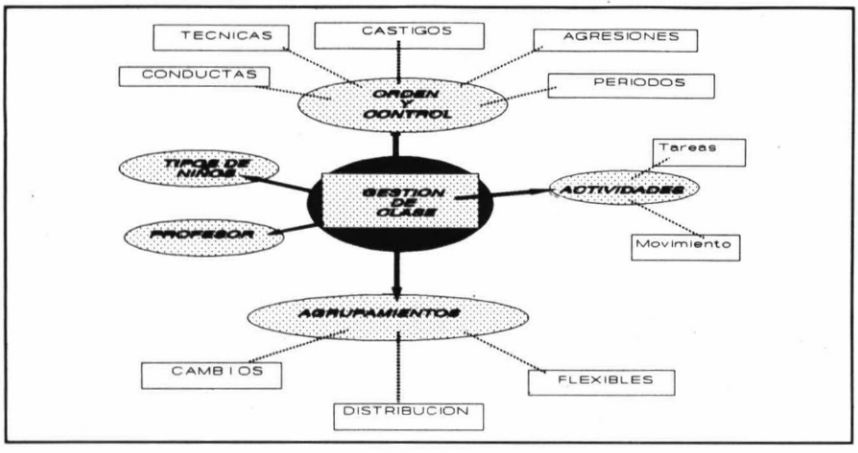
- *La evaluación:* Hemos visto anteriormente que este factor del proceso enseñanza-aprendizaje puede actuar tanto positiva como negativamente.
- *Rutinas:* Por último, una de las estrategias que más negativamente incide en la motivación de los alumnos es la rutina, ya que sinónimos de ella son la apatía y la desgana. Este factor está en contraposición a la innovación y, por tanto, produce los efectos inversos.

Gestión de clase

A lo largo de las sesiones del seminario, tanto en el grupo de Infantil como en el de Secundaria, han aparecido comentarios, bien del coordinador, o de los profesores, en los que se hacía referencia a aspectos relacionados con el control y mantenimiento de la disciplina, organización de la clase, agrupamiento de los alumnos, movimientos por el aula, distribución del tiempo y del espacio, así como de rutinas y normas instruccionales.

FIGURA 9

Esquema general de los temas abordados en la categoría «Gestión de Clase» en el seminario de Infantil



Los temas que aparecen en el seminario de Infantil en relación a la Gestión de Clase, representados en la figura 9, fundamentalmente se refieren al Orden y Control de la clase, al desarrollo de Actividades en clase, y al Agrupamiento de los alumnos. Los profesores de Educación Infantil están más preocupados por el orden en clase. El ruido, el movimiento de los alumnos, el «desorden» les afecta

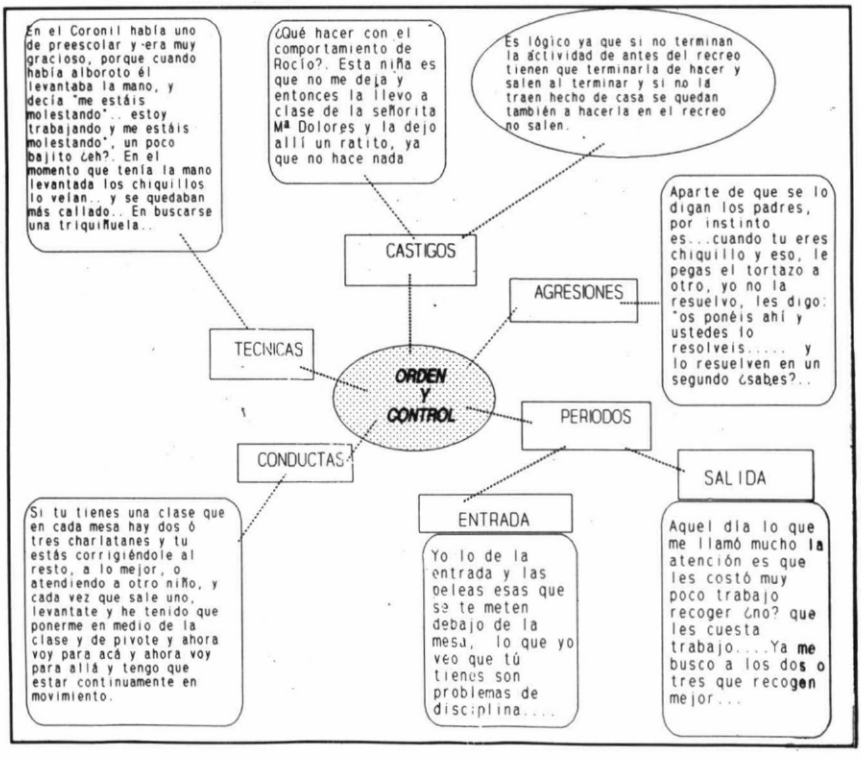
en el desarrollo de la clase, aclarando que existen diferentes momentos en los cuales este desorden es especialmente grave. Puede apreciarse en la figura 10 que aparece también en este nivel las referencias a castigos (no físicos), así como las agresiones y los problemas de conducta entre alumnos.

La gestión de clase se ve influida por el tipo de agrupamiento de los alumnos. Los profesores del seminario de Infantil informan de cambios introducidos en el agrupamiento de los alumnos, así como de las consecuencias que se producen. Por otra parte, parece que predomina la idea de agrupamientos flexibles en función de los objetivos del profesor. Por último, cabe destacar que se producen en esta categoría algunas verbalizaciones de profesores que muestran sus teorías implícitas acerca de la gestión de clase.

El orden en clase, en el seminario de Infantil (figura 10) se ve afectado, principalmente en dos momentos: la entrada y la salida. Ambos son momentos de ruidos, y posibles agresiones entre los niños, y que el profesor no controla en la

FIGURA 10

Frases ilustrativas referidas al «Orden y Control» en el seminario de Infantil



medida en que los alumnos tienen mayor libertad de movimientos. Las salidas son especialmente problemáticas porque tienen que coordinarse con la conclusión de las tareas y la recogida de materiales, tal como aparece en el segmento de transcripción que hemos seleccionado.

Relacionado con el tema anterior, aparece en el nivel de Infantil las referencias a los castigos por parte de los profesores. Los **castigos** generalmente se producen por problemas de conducta o por no concluir la tarea en el tiempo asignado. Así, puede ser frecuente el llevar al alumno/a a la clase de otra profesora, o bien –en el caso de que las tareas no se hayan concluido– que los niños permanezcan durante el recreo en la clase hasta que las concluyan. Este último castigo a veces se elude si los profesores no pueden tener control visual de los alumnos que están en la clase cuando él o ella está en el recreo con los demás niños. Hay que decir también que los profesores no se refieren a castigos físicos, y cuando lo hacen es en estos términos: «*Si, pero eso tienes tú que estar de acuerdo con el padre de que si le pego una torta en el culo no vaya la madre con las manos en jarras, iniña!*» (Inf.).

Por otra parte, los profesores han aprendido técnicas para mantener el orden y llamar la atención de los alumnos. Esas técnicas son aprendidas por la experiencia o bien por el conocimiento de otros profesores. En la figura 10 mostramos un ejemplo de la referencia a un caso de otro profesor aplicando técnicas de motivación.

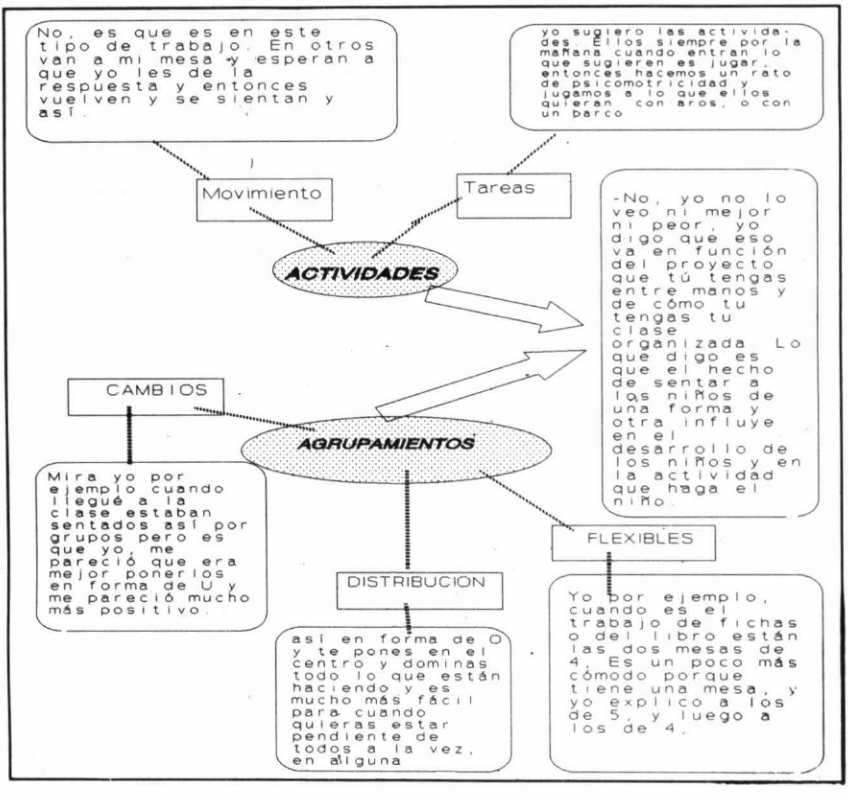
Junto a las referencias a los alumnos, aparecen algunas afirmaciones de los profesores respecto a su propia forma de enfrentarse a los problemas de disciplina: «*Porque yo soy muy dura y yo, la pongo allí en un rincón entre la pared y el mueble y en cuanto la veo salir voy para allá y la empujo, y no la dejo y ya de allí no se mueve. Me fastidia muchos el hecho de que se vaya*».

Un segundo tema que aparece en la categoría Gestión se refiere a las **Actividades** y **Agrupamiento** de los alumnos. En el seminario de Infantil, como aparece en la figura 11, los profesores se refieren a las **Actividades** de dos sentidos. En primer lugar las actividades de los alumnos, principalmente las que se llevan a cabo de forma individual, se desarrollan con una secuencia que supone que la profesora está en la mesa y los alumnos se van aproximando a ella conforme van terminando sus tareas para que la profesora les corrija los trabajos. El tipo de tareas académicas lo establecen los profesores, como se reconoce en la afirmación que hemos recogido, aun cuando se es flexible para cambiar de actividad si los niños lo demandan. También aparece con gran frecuencia, asociado a la Gestión de Clase, el **Agrupamiento** de los alumnos. En el seminario de Infantil se planteó este tema, en la medida en que existían diferentes prácticas entre el grupo de profesores, y en algunos casos, se daba insatisfacciones de los profesores con la forma como tenían agrupados a los alumnos. Algunos informaban de cambios introducidos en la distribución de los alumnos: pasar de estar sentados en grupo a estar sentados en «U». Esta distribución se justifica por parte de los profesores porque permite mayor control y dominio de toda la clase. Asimismo, se da la situación de cambio de distribución en función del tipo de tarea a realizar por los alumnos.

Por último, hemos incluido en la figura 11 una frase del coordinador de Infantil que representa un nivel de reflexión destacable en la medida en que muestra el estilo de este coordinador en una discusión respecto a qué tipo de agrupamiento era mejor. Destaca la opinión del coordinador al recordar a los profesores que lo importante no es cómo se sienten los alumnos, sino los objetivos que el profesor pretenda conseguir a través de ese agrupamiento.

FIGURA 11

Frases ilustrativas referidas a las «Actividades y Agrupamientos» en el seminario de Infantil



4.2. *Análisis de relaciones entre categorías seleccionadas*

Titulábamos un artículo que publicamos hace cinco años: «Algo más que contar frecuencias y recuperar palabras» (Huber y Marcelo, 1991). En dicho artículo planteábamos la necesidad de ampliar el análisis de datos cualitativos que en demasiadas ocasiones finaliza con la descripción del significado de las

palabras utilizadas por los profesores, ateniéndose únicamente a la frecuencia de ocurrencia de categorías aisladas.

En esta investigación pretendemos establecer diferentes tipos de relaciones, conexiones o *hipótesis* entre diferentes categorías del Sistema de Codificación que hemos utilizado. Un primer nivel de análisis de relaciones lo vamos a plantear describiendo algunas relaciones entre determinadas categorías de contenido.

Para establecer relaciones entre categorías, y una vez concluido el proceso de codificación y análisis específico de cada uno de los códigos de contenido que hemos realizado anteriormente, el equipo de investigación reflexionó en torno a las posibles –y más significativas– relaciones entre categorías. A lo largo del proceso de codificación y del posterior análisis del significado de cada categoría, hemos podido ir conociendo en profundidad las características del contenido del discurso de los profesores. Por ello, decidimos analizar las relaciones que aparecen a continuación:

1. DSICIPLINA ACADÉMICA (DAD) y METODOLOGÍA (MET)
2. CONOCIMIENTOS PSICOPEDAGÓGICOS (CPP) y RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA (RTP)
3. RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA (RTP) y CARACTERÍSTICAS DE ALUMNOS (CAL)

Para verificar la significación de las relaciones planteadas recurrimos de nuevo al programa AQUAD 3.0 con las siguientes instrucciones:

1. Localización de todos los segmentos de texto que cumplieran la primera condición (el primer código), seleccionado para la hipótesis.
2. Localización de todos los segmentos de texto codificados con el segundo código seleccionado, que aparecieran con posterioridad al primero identificado, y con una distancia no superior a dos líneas.

Vamos a analizar a continuación las relaciones que hemos identificado.

Relaciones entre la Asignatura impartida y la Metodología utilizada

Relación 1: La asignatura impartida influye en la metodología que los profesores principiantes emplean en su enseñanza.

Las relaciones entre estos códigos se refieren a las influencias o implicaciones que las diferentes asignaturas tienen respecto a la metodología específica de enseñanza. El código Disciplina Académica (DAC) únicamente se ha presentado en las sesiones de Secundaria, dado el carácter especializado que implica este ni-

vel del Sistema Educativo. Es por ello, que nos vamos a referir específicamente a asignaturas propias de este nivel. Además, la hipótesis que hemos formulado se ha confirmado en siete ocasiones, mientras que en otras veinte no se ha confirmado (ha aparecido el código DAC, pero no ha estado seguido por el código MET en un número inferior a dos líneas).

Vamos a presentar y describir algunos fragmentos de texto en los que se confirma la hipótesis planteada. Por ejemplo, en Inglés la metodología se caracteriza por ser activa, flexible y diversa en sus formas, algo que provoca, sin duda, la motivación de los alumnos.

CÓDIGO DAC (Disciplina Académica)

«En mi asignatura no, mi asignatura es Inglés y yo creo que hay muy pocos profesores de Inglés que estén dando la típica clase magistral, vamos que no es muy difícil hacer eso, y yo en mi asignatura, si acaso el problema que encuentro en Inglés es que por ejemplo hacer un juego fantástico para motivarlos y entonces alucinan, vamos que le encanta» (Sec).

Con estos planteamientos, muy diferentes a la enseñanza tradicional, se plantean también algunas dificultades, sobre todo, relacionadas con la adaptación al nivel de conocimientos de los estudiantes. El profesor continúa afirmando que:

CÓDIGO MET (Metodología)

«El problema que veo es con los que saben menos, intentan los pobres, el otro día empecé a hacer un juego y querían hacer preguntas y no saben cómo, entonces es horrible porque empiezan a decirlas en español y no tienen, y llega un momento que cuando ven que no saben ya se callan y ya se cortan, es imposible, los que saben mucho, genial, pero los que saben poco...» (Sec).

Otra asignatura que también está muy determinada en la metodología es Ética, asignatura optativa que contiene unos prejuicios y condicionantes que la hacen concebir como una asignatura «María», de segundo orden, a la que no es necesario dedicarle mucha atención.

CÓDIGO DAC

«El carácter de la Ética, pues por lo visto, no sé si interpretan de una determinada manera, cosa con lo cual yo no me he encontrado con ningún problema; porque yo creo que la Ética no se debe interpretar como ellos la interpretan, como una hora en la que hay que estar allí de relax, hay que ver películas y hay que... Bueno no quiere decir que esa hora se tenga que estar de relax, se tiene que estar hablando de otras realidades, pero hablando, reflexionándola y llegando a unas conclusiones que por lo menos, les ayuden a orientarse en la actividad, en la existencia y en el mundo» (Sec).

Esta concepción hace que los profesores se planteen su organización de una forma diferente al resto de las asignaturas del currículum y se piense en ella de una forma más lúdica, más dinámica, con utilización de otros medios y recursos didácticos, donde a los alumnos se les invita a participar y a trabajar como forma natural en grupos, etc. No obstante, este planteamiento no debe de ocultar los objetivos educativos de tal asignatura que, juegan un gran papel en la formación integral de los alumnos a estas edades adolescentes. Por ello el profesor continúa afirmando:

CÓDIGO MET

«Entonces eso yo lo veo fundamental y yo intento que mis clases de Ética no se conviertan en no hacer nada, de no llegar a ver nada, un especie de constatación, de descripción de los problemas que existen en el mundo, pero no un análisis de dónde se origina el problema. Yo lo que intento es que ellos por sí mismos descubran de dónde viene el problema. Yo veo que eso a mí me ha servido porque la primera evaluación dejé que ellos hicieran una especie de metodología propia, hicieron un sistema de trabajo donde iban a exponer; ellos mismos se han dado cuenta al analizarlo que ha resultado un fracaso y ellos lo han reconocido. Yo dije que iba a plantear otra fórmula, otra metodología y ellos me iban a dar otra oportunidad a mí. Ahora he planteado los temas de distinta forma, empezando por analizar el concepto de dignidad y de valor, planteando muy clarito los objetivos que yo quiero conseguir con esos conceptos y relacionándolos mucho con la experiencia cotidiana. Parece ser que ha despertado bastante la motivación en ellos, cosa que con los trabajos y la exposición de ellos mismos coordinada por mí, pues era un desastre total, porque allí no atendía nadie, no escuchaba nadie, nadie se entera de nada, tú preguntabas incluso a los expositores y te decían que no. "Bueno, señorita, pero usted, ¿qué tipo de trabajos ha preparado, usted qué es lo que ha hecho, leer lo que ha copiado? Bueno, pero es que yo no sé lo que me está preguntando". Ellos se han dado cuenta de que eso no ha funcionado, se han limitado a copiar» (Sec).

Existen otras asignaturas (como es Dibujo) cuyos planteamientos son también diferentes a la enseñanza expositiva, ya que permiten cierta movilidad a los estudiantes (no sólo cambio físico a aulas que reúnen condiciones específicas –mesas inclinadas y más amplias, aulas más luminosas, retroproyector y proyector de diapositivas permanentes, etc.–, sino incluso dentro de ésta está permitido la charla entre alumnos, la música ambiental, el continuo ir y venir de los estudiantes, las continuas interrogaciones al profesor que deambula por la clase...), suponen, en definitiva, una organización activa del aula y una atención casi individualizada del alumno. Complementariamente a estas condiciones, estas asignaturas a las que hacemos referencia implican, además, la utilización por parte del alumno, de materiales específicos y de unos requisitos motivadores *per se* que se han de tener en cuenta. Por otra parte, asignaturas como Matemáticas o Latín suponen planteamientos metodológicos más tradicionales, con una estructura de explicación predefinida y en cierta medida rígida e inflexible:

CODIGO DAC

«–Yo también he visto varias veces aquí que todo el mundo está de acuerdo en que la clase de Dibujo es algo aparte, es muy especial.

–Pero es que hay que distinguir también entre el Dibujo técnico y el Dibujo artístico.

–Bien, es Dibujo técnico lo que estabais haciendo en ese caso, ¿no? Se dice normalmente que es muy especial la clase de Dibujo. Yo es que quiero polemizar un poco, en el sentido estricto de una clase en sí en la que se intenta transmitir unos contenidos, para mí el planteamiento no deja de ser muy distinto de cualquier otra clase.» (Sec).

CÓDIGO MET

«–Es que yo sí que veo la clase de dibujo especial, porque, la verdad, hasta que llegas, te colocas, sacas el material, te ambientas, pues efectivamente no es como una clase de Filosofía, ni de Física, ni de Latín. Es distinto, hasta que tú te sitúas y te pones cómoda, porque yo por lo menos me tengo que encontrar cómoda, que no me incordie el del lado, porque cualquier cosa te sale mal. ¿Tú no lo ves así?

–No, para hacer bien cualquier cosa tienes que...

–No cabe duda que esa clase tiene unas características especiales, en la cual se pretende transmitir unos conocimientos y después ponerlos en la práctica, ya sea dibujo técnico, cálculo numérico, ya sea lo que quiera. La estructura en sí de la clase, más o menos puede que sea...» (Sec).

No obstante, aparecen iniciativas que intentan modificar estos planteamientos de forma que atraigan más la atención del alumno y motivarlos hacia los idiomas, apoyándose en unos supuestos constructivistas, en una metodología deductiva, por descubrimiento.

Como conclusión podemos decir que en las sesiones de Secundaria se relaciona continuamente el tipo de asignatura con la metodología que en ellas se practica, aun cuando aparecen opiniones aisladas de profesores principiantes que difieren en las concepciones típicas de algunas asignaturas. Es decir, éstos se inclinan por señalar que no debemos considerar las asignaturas como elementos estancos que únicamente permiten un planteamiento metodológico, sino que existen diversas formas de enfrentarse a una asignatura.

Relaciones entre Conceptos Psicopedagógicos y su Aplicación a la Práctica

Relación 2: El discurso conceptual (psicopedagógico) de los profesores o coordinadores se ve seguido por referencias acerca de una aplicación a la realidad práctica de los profesores.

El código denominado CPP (**Conceptos Psicopedagógicos**) hacía referencia a la explicación y/o teorización que se hacía en los seminarios sobre determinados conceptos que se trabajaban en él. Por su parte, el código RTP (**Relación Teo-**

ría-Práctica) se refería a los ejemplos o extrapolaciones a la realidad del aula que se hacían posteriormente a esas definiciones teóricas.

Ya que uno de los objetivos del programa de formación era que los profesores principiantes analizaran su trabajo docente y conocieran las bases teóricas sobre las que éste se sustenta, hemos considerado importante destacar las relaciones que se producen entre estas dos categorías. Así, el programa de formación se estructuró de forma que, apoyados por diferentes materiales didácticos como libros, artículos, grabaciones de vídeo, etc., el coordinador teorizaba, explicaba o aclaraba determinados temas o conceptos didácticos, para posteriormente, entrar a analizarlos y debatirlos y, a partir de ahí, conectarlos con la práctica cotidiana de los profesores.

La búsqueda que hemos solicitado al programa AQUAD 3.0 nos ha proporcionado la información necesaria para identificar aquellos párrafos en que se cumple la hipótesis, y aquellos otros en que no se cumple, es decir, aquellas frases en las que se habla de Conocimientos Psicopedagógicos (CPP), pero a continuación (dos líneas como máximo) no aparece el código RTP (Relación Teoría-Práctica).

Analizando la relación entre estas dos categorías hemos encontrado que:

1) Los conceptos o temas son, casi siempre, explicados por los coordinadores y que, en algunos casos, son acompañados por pequeños ejemplos que él mismo expone para ilustrar su discurso.

> CÓDIGO CPP (Conocimientos Psicodidácticos)
>
> —*Coordinador:* Sin embargo, en nuestra práctica diaria con los niños en clase, es decir, utilizamos este tipo de modelo de enseñar o si, tener siempre presente que esto es un modelo, como modelo es una cosa que es teórica, es una abstracción de la realidad, es decir, una cosa es la teoría y otra es la práctica ¿no? Nunca son iguales, nunca son coincidentes, pues si no dejarían de tener sentido que se diferencien una cosa de la otra. Si un modelo es una abstracción, es una idea, como tal idea, es decir, no hay nadie que lo lleve a la práctica exactamente igual como está ese modelo, sino que es una abstracción de un conjunto de prácticas ¿no? Pero sí podemos vernos reflejados de alguna manera en nuestra práctica o una parte de nuestra práctica, que pueda corresponder más a un modelo o más a otro modelo. Entonces el objetivo de plantear esto así es para intentar, viendo los modelos que es abstracción, que es una extrapolación de la realidad, pues intentar que nos haga pensar sobre éste nuestra práctica ¿no?, y si al menos convence y nuestra práctica va con el modelo pues mira que bien ¿no?, pero si el modelo no nos convence porque descubrimos que, bueno que, que tenía unos presupuestos que no nos parecen convenientes y sin embargo vemos que nuestra práctica va sobre ese modelo es lo que no haría preguntarnos cómo cambiar su práctica ¿no? no sé (Inf.).

CÓDIGO RTP (Relación Teoría Práctica)

–*Profesora:* Lo que pasa, que también en preescolar yo creo que este punto no se da porque tú a lo mejor dices, no te puedes quedar en que éste es el color rojo, por ejemplo, ¿no?, en las cosas de cualquier forma, sino que antes de que acabe de decirlo ya hay tres o cuatro pues yo tengo el rojo no que, porque yo tengo el rojo no sé cuanto, y es una manera de seguir investigando y en preescolar desde luego, vamos, me parece a mí, que es muy raro que esta forma tradicional se da (Inf.).

2) La mayoría de los ejemplos son descritos espontáneamente por los profesores participantes, tras la explicación de los conceptos, como forma de corroborar o disentir con la teorización realizada sobre la base de su propia práctica. Siendo éste un punto importante, ya que proporciona e incita al debate en las sesiones, puesto que cada uno de los profesores tiene unas determinadas experiencias.

CÓDIGO CPP (Conocimientos Psicopedagógicos)

–*Coordinador:* Si como que le centras ¿no?, es centrarle de todo (proceso de dominio) en un momento determinado un interés hacia, hacia un tema que se supone que corresponde a la, las necesidades elementales, necesidades humanas esenciales van a ser también las necesidades del niño, o sea que también, eso también es discutible ¿eh?

CÓDIGO RTP (Relación Teoría Práctica)

–*Profesora:* Por ejemplo el otoño, a mí por ejemplo me pasa el otoño, no, no lo cogen, sí muy bien, pero bien, y estamos dando ahora el invierno, ¿cómo no se ve el invierno?

–¿? No hay nieve (Inf.).

3) En otras ocasiones, las menos, el coordinador pide, expresamente, que los profesores extrapolen a su realidad la teoría vista anteriormente.

CÓDIGO CPP

–*Coordinador:* ¿Qué veis... de esta forma de enseñanza? ¿En qué estamos de acuerdo, en qué no estamos de acuerdo? Por ejemplo hay aquí una afirmación que dice, presupone por ejemplo que el conocimiento científico es un conocimiento acabado establecido, absoluto y verdadero. ¿Estamos de acuerdo con esta afirmación? O creemos que no, o creemos que sí (Pasan 19 segundos).

CÓDIGO RTP

–*Profesora:* Hombre, yo con respecto a este punto de acuerdo no estoy porque lo que sí, es más fácil de hacer, es lo más cómodo que tú le das, haces la

lección, le explicas al niño la pregunta que sea, la que te toque en el libro y ya está, no le des posibilidad a que siga investigando ni nada, sino que lo único que haces es transmitir lo que hay en el libro, que el niño intente ( ) los tres o cuatro casos que hay y ya está ¿no? Entonces los limitas bastante, cuando de la otra manera, no sé, puedes abrirle más campo o tomar la iniciativa de los niños y seguir investigando y ésta. Desde luego yo, vamos, de acuerdo con esto yo vería mucho mejor la otra manera de dejar abierto a que los niños sigan investigando otros casos (Inf.).

4) También, a veces, son los propios profesores los que explican un concepto ante las dudas o la petición de aclaración que otro profesor realiza. Siendo esta explicación expuesta y/o acompañada por ejemplos prácticos.

CÓDIGO CPP

–Profesor: ¿O sea que lo que tú estás diciendo está aquí, esto de cristalizando su curiosidad con el fin de poder llevar a cabo toda clase de experiencia?

–Coordinador: ¿Dónde está eso? Perdona.

–Profesor: En el primer párrafo al final, antes de lo ? comillas... Es que pone en estos con... estos centros de interés propuestos por el adulto y determinados por él a su conveniencia tenían como objetivos el agrupar en torno a un tema todas las actividades de los niños cristalizando su curiosidad con el fin de poder llevar a cabo toda clase de experiencias: ¿a qué se refiere eso de cristalizar la curiosidad? ? Yo es que no entiendo eso a qué viene ahí. (Pausa)... A lo mejor es lo que tú dices que como las cosas partía de, del maestro que no tenía... es que no lo entiendo vamos.

CÓDIGO RTP

–Profesora: No, que como se trata de centros que van... aunque los escoja el adulto son temas de interés para el niño, entonces ahí va... ahí se va cristalizando su curiosidad. Por ejemplo el invierno, ¿no?... entonces es un centro de interés que lo ha puesto el adulto pero el niño también hace que, que sienta curiosidad por eso que a lo mejor no lo ha oído nunca ¿no? Y tú vas haciendo todas las actividades a partir de ese... (Inf.).

Como podemos comprobar, los temas sobre los que se explica y se ponen ejemplos giran en torno a métodos y modelos de enseñanza-aprendizaje. Son dos categorías que están estrechamente vinculadas y que, dada las características del seminario, casi siempre van acompañadas la una de la otra. Si se habla de metodología expositiva frente a metodología de cooperación, los profesores ponen ejemplos de cómo realizan actividades basadas en ellas en clase; igualmente, si se explican los conceptos de Globalización o Centros de Interés, los profesores describen cómo realizan actividades en la que los alumnos pueden relacionar los contenidos con la realidad que les rodea y así poder captar su curiosidad y atención, al mismo tiempo que explican cuál es el rol o papel del profesor en clase.

Relaciones entre la Aplicación de Conceptos Psicopedagógicos y las referencias de los profesores a las Características de los Alumnos

Relación 3: La aplicación práctica de principios psicopedagógicos está determinada por las características de los alumnos.

Dos categorías que parecen guardar cierta relación entre las utilizadas para el análisis de las sesiones de los seminarios son las denominadas RTP (Relación Teoría-Práctica) y CAL (Características de los alumnos). Los alumnos juegan un papel muy importante en el discurso de los profesores como hemos comentado anteriormente. La búsqueda que hemos realizado con el programa AQUAD 3.0 nos ha permitido identificar 11 casos en los que sí se cumple la hipótesis formulada, mientras que en 34 ocasiones no se cumple.

Recordemos que codificamos como **RTP (Relación Teoría Práctica)** aquellas declaraciones que hacían los profesores después de que el coordinador del grupo definiera un concepto teórico y el grupo de profesores participaba con un ejemplo o lo trasladaba a la realidad cotidiana de su aula.

Cuando codificamos declaraciones de los profesores bajo la categoría **CAL (Características de los Alumnos)** recogemos las referencias que los profesores realizan en torno a los estudiantes, tales como motivación, intereses, actitudes y características personales.

En las sesiones de Infantil observamos que los códigos RTP y CAL aparecen dos veces relacionados. En el primero de los casos una profesora comenta que el profesor propone para realizar las actividades que le parecen más interesantes en función del tema que se esté trabajando. Sin embargo, en muchas ocasiones los alumnos mediante preguntas y sugerencias desvían el centro de interés y parece aconsejable cambiar el rumbo de la clase en aras de conseguir una mayor implicación por parte de los alumnos y de dar respuesta a las necesidades que ellos plantean. Pero esto no siempre resulta fácil. Primero, porque a veces improvisar ante ciertas preguntas resulta complicado y segundo, porque muchos docentes se sienten agobiados al estar continuamente alterando el ritmo preparado y previsto para el desarrollo de las sesiones de clase.

Por tanto, como vemos en los fragmentos que a continuación presentamos, los profesores comentan sobre las actividades de clase que ponen en relación con los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos si bien se cuestionan cómo resolver o enlazar la actividad diaria de clase con las preguntas y sugerencias de los alumnos en determinadas ocasiones.

CÓDIGO RTP (Relación Teoría Práctica)

–*Profesora:* Hacer alguna actividad pero sobre el tema que te interesa de ese día ¿no? sobre lo que yo quiera ese día que, como en un día que estaba yo en clase y dice una niña, señorita: ¿Quién ha echado el agua del mar? ¿Cómo ha llegado el agua al mar? A eso que te pregunta... a los cinco años, que quedas

aburrido de que una niña haga una pregunta de este tipo, para que te salgas de que estamos haciendo, casi siempre es de lo que estamos hablando.

–*Profesora:* Yo lo que quería decir que aquí en preescolar es, yo creo que no usamos tanto este modelo porque el alumno ( ) sector de conocimiento, como indica este modelo. Aquí, vamos yo siempre he entendido eso, el emisor que es el profesor, el mensaje... (Inf.).

CÓDIGO CAL (Características de los alumnos)

–*Profesora...* y el receptor que es el alumno. Aquí en preescolar el alumno participa, y después también lo que les interesa, sus necesidades, sus motivaciones. Muchas veces se entretienen más tiempo incluso con una misma actividad y ( ) la clase: Yo creo que las propias necesidades... Simplemente lo que les interesa es el programa, dado y ya está y a lo mejor incluso... y, sin embargo, no tenerlo en cuenta. (Inf.).

La segunda relación entre los códigos RTP/CAL que aparece en las sesiones de Infantil se establece entre la conexión teórico-práctica de la enseñanza de la lectoescritura y el nivel madurativo de los alumnos. La profesora que plantea este tema reconoce que resulta difícil conseguir que los niños de estas edades aprendan a leer y escribir sin contar con todas las variables que intervienen en el proceso. No es suficiente con que el maestro ponga todo su interés, esfuerzo y énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura, se precisa, además, unas cualidades, aptitudes y nivel de maduración adecuado para que los niños se sientan motivados y adquieran dichos aprendizajes.

CÓDIGO RTP

–*Profesora:* Porque a mí, me pasa todo lo contrario ahora, por ejemplo, yo estoy enseñando lectoescritura y yo es que me negaré, este curso porque me he metido ahí y voy a seguir, pero jamás volveré yo a hacer esto porque veo que los niños que no, que no, que a la fuerza, todo el día darle machaco a lo mismo. Entonces, yo soy la equivocada porque una clase entera no se va a equivocar, la equivocada soy yo. Totalmente vamos, ya es que estoy metida ahí y no puedo salirme de donde estoy, tengo que seguir.

CÓDIGO CAL

–*Profesora:* Algunos niños están maduros por ir...

–*Profesora:* Algunos, en mi clase hay uno, uno que me sigue.

–*Profesora:* Y ellos mismos te lo van pidiendo ¿no?...

–*Profesora:* Si me sigue uno yo no me tenía que haber metido ahí.

–*Profesora:* Además no les gusta, yo creí que les iba a gustar y no les gusta. (Inf.).

En definitiva, la profesora, como consecuencia de la puesta en práctica de la enseñanza de estos aprendizajes, dispone de una información y experiencia nueva y que le va a servir a lo largo de su vida profesional como profesora de niños de educación Infantil: sólo puede iniciar el aprendizaje de la lectura y escritura con aquellos alumnos que presenten un nivel de maduración adecuado.

En las sesiones de Secundaria, los profesores dialogan sobre qué tipo de actividades proponer a los alumnos que despierten su curiosidad e interés. La tónica del comportamiento de los alumnos adolescentes consiste, según los profesores, en una apatía generalizada, una falta de motivación por los contenidos y aprendizajes y un rechazo por todo lo académico. En este contexto, los profesores entienden que quizá proponer actividades que puedan parecer que quedan lejos de los programas oficiales, potencien otro tipo de actitudes y dispongan a los alumnos a ser más receptivos y a implicarse más en los procesos de enseñanza más formales u oficiales.

CÓDIGO RTP

> –Claro, es que tú tienes un programa, objetivos, tienen que saberse un montón de cosas y eso no etá precisamente ahí, pero tú lo haces, ves que les gusta y que no van a aprender cosas que no son de la materia, sino otras cosas como reflexionar, relacionar. (Sec).

Este comentario mantiene una estrecha relación con fragmentos codificados como CAL en los que se reconoce que los intereses y curiosidades de los alumnos se encuentran al margen de los programas oficiales. Podría parecer una novedad –puesto que de hecho la mayoría de los alumnos no tienen conocimiento de ello hasta que no se aborda en las aulas– investigar, estudiar y conocer todo lo referente a la Edad Media, como aparece en el siguiente texto. Sin embargo, no entra dentro de las motivaciones e intereses de los alumnos. De nuevo los profesores manifiestan su preocupación ante cómo motivar y hacer llegar los contenidos que les vienen dados en los programas oficiales a alumnos que no se sienten interesados en los mismos y a los que no preocupa casi nada:

> «–A mí me resulta muy interesante lo que tú dices porque aquello por lo que los alumnos se interesen no está en los temarios oficiales, que no sólo, como dice aquí, reacciona con curiosidad a la novedad, pero para mis alumnos en concreto, evidentemente algo nuevo es la Edad Media, ni idea de cómo pensaba la gente, nada. Pero, sin embargo, no sienten curiosidad por saber cómo era aquello. Ellos tendrán sus temas, que les inquietan, que les hace sentir curiosidad, pero a mí me da la impresión de que no está en los temarios oficiales. En gran parte se escapa.» (Sec).

4.3. *Análisis semántico sobre la evolución del discurso*

Junto al análisis de las categorías, hemos llevado a cabo un análisis semántico del discurso a lo largo del seminario. Intentamos estudiar la organización del lenguaje como un conjunto de estructuras conceptuales que dan sentido al con-

junto de significados, y que van evolucionando dinámicamente a través de la sucesión de fases de un discurso colectivo.

Para ello hay que considerar el lenguaje, según Titone (1986), como un sistema social compartido; lo que nos va a conducir a centrarnos en la evolución del significado del discurso de profesores principiantes y coordinadores. Y por esta razón, tomamos como unidad de discurso el **tema**, que emerge como una unidad de sentido a través de las informaciones que van apareciendo siguiendo la secuencia de intervención de los sujetos, y la modificación significativa que se va produciendo.

Nos hemos ceñido, para realizar este análisis, al seminario de Infantil. A través de él hemos intentado descubrir algún tema que apareciera y se desarrollara a lo largo de las diferentes sesiones. Para descubrir este tema, hemos ido rastreando el discurso de los profesores principiantes y del coordinador, y nos hemos ido encontrando con un planteamiento evolutivo de las ideas sobre **el cambio y la mejora profesional**. Esta generación de significados sigue una lógica significativa, a la que podemos llegar profundizando en el discurso desde los aspectos superficiales e inconexos que se presentan a primera vista. Las personas, al hablar, no emplean expresiones nítidas que puedan ser citadas directamente como frases significativas (Krueger, 1988). Utilizan frases incompletas, divagan. Por ello, en el análisis, hay que seguir todo el discurso y sus alteraciones para ir captando las interacciones comunicativas que se van produciendo.

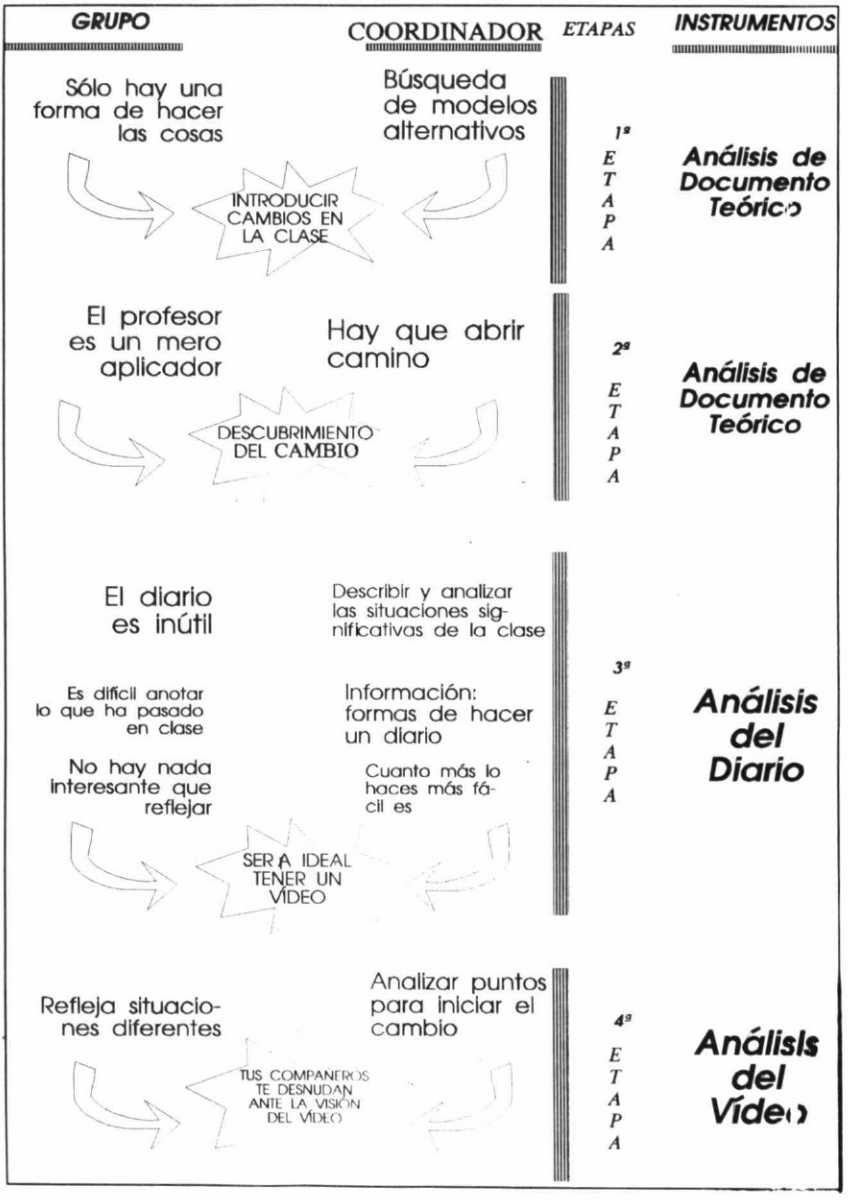
Hemos analizado las transformaciones discursivas que se producen a lo largo de las diferentes sesiones del seminario, identificando los rasgos que van definiendo el mensaje (Lozano y otros, 1989). Por mensaje entendemos la totalidad de los contenidos que se transmiten en una comunicación concreta (Gutiérrez, 1989).

En la figura 12, hemos representado las cuatro etapas que ha ido siguiendo la evolución del discurso, señalando los instrumentos que se ha utilizado para provocar el pensamiento y la construcción de ideas en el proceso comunicativo (los documentos teóricos aportados por el coordinador, el análisis de los diarios y de vídeos).

Presentamos dos líneas de significación, la del coordinador y la de los profesores que participan en el seminario, que se van integrando generativamente para compartir significados, siguiendo la idea de la metáfora generativa de Schön (1979). A partir de la figura anterior, vamos a detenernos más en detalle en cada una de las anteriores fases, incluyendo frases representativas del discurso de los profesores.

FIGURA 12

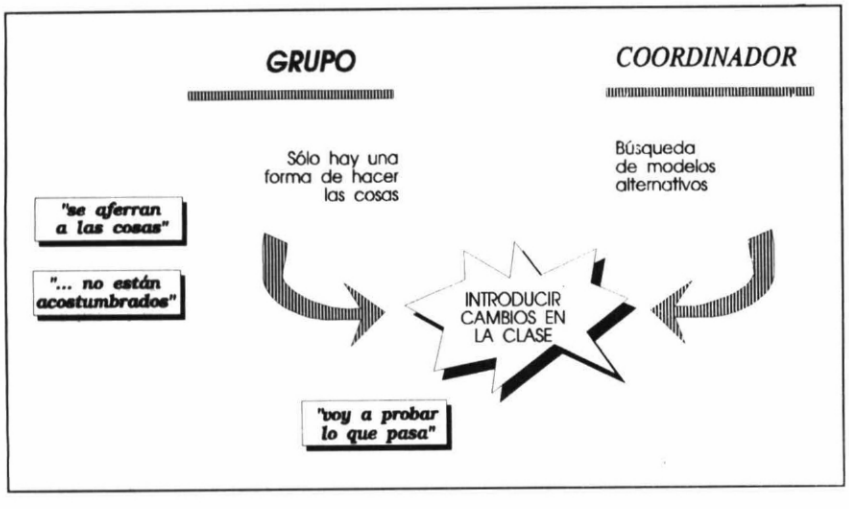
Resumen de la evolución del discurso sobre la introducción del «cambio» en el seminario de Infantil



En la **primera etapa**, los mensajes del coordinador pretenden presentar alternativas para el cambio (véase figura 13). Su estrategia se canaliza a través de un **documento teórico** que estudian los profesores y les da la oportunidad de discutir ideas sobre las alternativas de acción disponibles. Estas nuevas formas de práctica van chocando con diversos comentarios significativos de los profesores que expresan la idea de que su forma de actuar es la única posible, y que es difícil llevar a la práctica esas posibilidades que se van ofreciendo. La razón más poderosa de la resistencia al cambio son los niños; no se puede cambiar porque los niños no están acostumbrados.

FIGURA 13

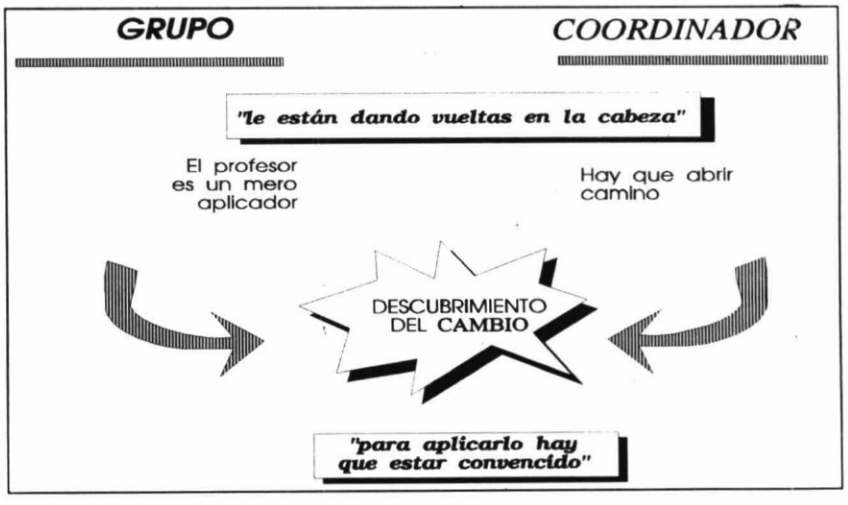
Primera etapa en la introducción de «cambios» en el seminario de Infantil



Al finalizar esta primera fase comunicativa en la dialéctica significativa que se va desarrollando, los profesores llegan a un acuerdo con el coordinador para intentar introducir un cambio, que se expresa a través de la metáfora «voy a **probar para ver qué pasa**». Algunos profesores intentan introducir en sus clases algún cambio que responda a las sugerencias del coordinador del seminario. Así, estos cambios suelen ser, como hemos visto anteriormente, referidos a la distribución del tiempo en clase, a las actividades de los alumnos, el agrupamiento en clase, etc.

FIGURA 14

Segunda etapa en la introducción de «cambios» en el seminario de Infantil

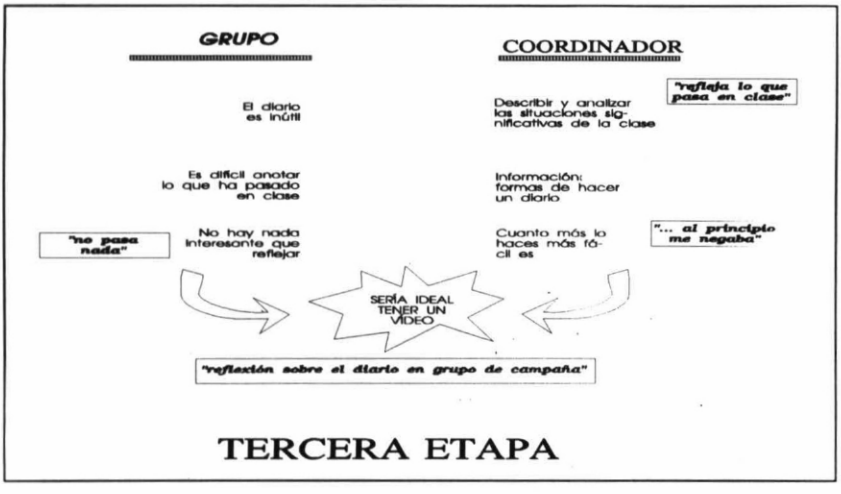


Durante la **segunda etapa**, como representamos en la figura 14, los profesores **«están dando vueltas en la cabeza»** a las ideas presentadas en la fase anterior y a los posibles cambios iniciados en la práctica, y continúa la discusión sobre la alternativa, pero los profesores ya están más abiertos al cambio. El coordinador insiste en que es preciso **«abrir camino al cambio»**, y los profesores se sienten, de alguna manera, como simples aplicadores de lo que se les presenta: diversos modelos de acción que han ido comentando. De una manera progresiva, lentamente, se van dando cuenta de que **«las cosas se pueden hacer de otra manera»**, y llegan a la conclusión de que para cambiar no basta con poner en práctica diversas **«recetas»**, sino que es preciso estar convencidos para poder aplicar cualquier innovación.

A partir de esta convicción, surge la necesidad de redactar un diario sobre lo que van haciendo (**tercera etapa**) para poder reflexionar sobre ello. Y vuelven a aparecer, como se muestra en el figura 15, dos líneas de discurso inicial. El coordinador presenta un documento sobre el diario para que los profesores puedan entender las dos finalidades del mismo: ser un instrumento en el que se refleje la actividad de la clase, y a la vez ofrece datos para el comentario del grupo. Los profesores discuten sobre el sentido del diario, e incluso analizan alguno, pero llegan a la conclusión de que el diario verdaderamente es más eficaz para quien lo hace, no para los demás; aunque también consideran útil la discusión que realizan **«en grupo de campaña»**.

FIGURA 15

Tercera etapa en la introducción de «cambios» en el seminario de Infantil

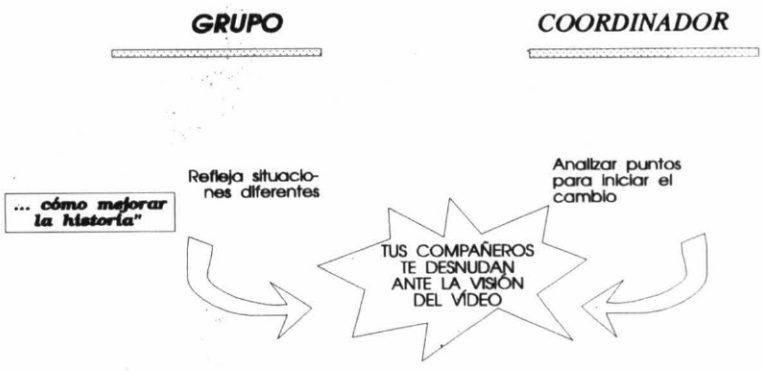


A partir de este momento, emerge la necesidad de ver directamente lo que ocurre en el aula, y a partir de ahí deciden grabar algunos vídeos (**cuarta etapa**) (figura 16). Pero cuando se dispone de clases grabadas surge la discusión sobre cómo hacer los comentarios. El coordinador presenta esquemas posibles para realizar el comentario, pero los profesores piensan que los vídeos reflejan situaciones diferentes. Al analizar varios vídeos descubren las posibilidades de la observación de compañeros: es como **«desnudarse profesionalmente ante los compañeros»**, y reconocen que es un medio eficaz para mejorar la historia profesional de cada uno.

La **última etapa** que presentamos en la figura 17, se refiere a la propia visión del seminario, que en forma de estrella representa la valoración que hacen los profesores del trabajo realizado. Corresponde esta figura a la última sesión del seminario de Infantil, en la que se llevó a cabo una valoración general de todo el proceso seguido. En la representación gráfica se ponen de manifiesto las dos conclusiones que sintetizan las dos líneas de significado que hemos venido siguiendo. El coordinador concluye con la necesidad de **«enganchar con lo que saben y con lo que hacen»** los profesores para poder mejorar significativamente; y los profesores llegan al convencimiento de que el seminario ha sido útil, y les ha aportado sugerencias y apoyo para la solución de sus problemas.

FIGURA 16

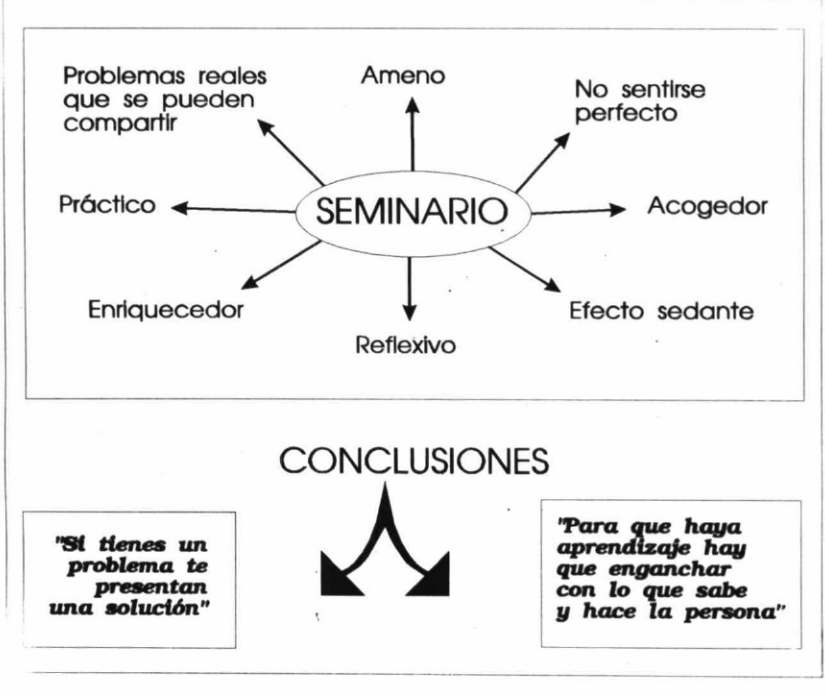
Cuarta etapa en la introducción de «cambios» en el seminario de Infantil



CUARTA ETAPA

FIGURA 17

Valoración global del seminario de Infantil



5. CONCLUSIONES

Resulta complejo intentar sintetizar el **contenido del discurso** analizado previamente que a lo largo de 130 páginas hemos realizado en la investigación de la que extraemos este artículo (Marcelo, 1995). Lo es en la medida que se trata de un discurso descriptivo, que hemos agrupado para facilitar su análisis en categorías, pero que resulta sumamente fluido, versátil, ramificado, sujeto a múltiples interferencias, y sobre todo construido grupalmente, aunque nuestro análisis haya incluido asimismo las aportaciones individuales.

Hay que destacar que el proceso de elaboración del sistema de categorías que se ha empleado para el análisis del contenido del discurso ha sido eminentemente inductivo. Se han incluido dimensiones y categorías que han aparecido a lo largo del discurso de los profesores. Por ello, el propio sistema de categorías ya representa por sí mismo una información suficiente para tener un primer conocimiento acerca de los temas sobre de los cuáles se ha hablado en los seminarios de formación.

Un primer grupo de contenidos abordados ha girado en torno a aspectos referidos **a la organización y desarrollo del propio seminario.** Así, los profesores se han referido a los materiales entregados a lo largo del seminario. Por otra parte, ha correspondido a los coordinadores la tarea de **gestión** del seminario, controlando el tiempo, ordenando el procedimiento, ayudando a resolver conflictos, clarificando los objetivos, reconduciendo las discusiones, así como revisando y evaluando el desarrollo de las sesiones del programa de formación. Hemos constatado, además, la presencia de estilos de gestión del seminario, que hemos denominado directo e indirecto.

El grupo de temas que más veces ha aparecido es el que hemos denominado como **contenidos didácticos.** En este grupo hemos incluido todas aquellas declaraciones que se refieren a la enseñanza interactiva: metodología, evaluación, gestión de clase, motivación, tareas, así como al tratamiento de conceptos psicopedagógicos.

De los temas anteriormente enunciados, es la **metodología** de enseñanza el que aparece con mayor frecuencia en el discurso de los profesores. Los profesores analizan a lo largo de las sesiones diferentes métodos de enseñanza, describiendo cuáles son los que predominan en sus aulas. Los profesores, de Secundaria prefieren utilizar la enseñanza expositiva, la lección magistral porque es más cómodo, se avanza con rapidez en los programas, les proporciona seguridad como profesores puesto que son ellos los que controlan la situación, y finalmente entienden que se hace necesario como base para realizar tareas posteriores. Sin embargo, como contrapartida piensan que para los alumnos son monótonas y poco atractivas las clases de esa manera –dada además, la falta de motivación que la mayor parte de los alumnos tiene–.

En el seminario de Infantil, los profesores han analizado los diferentes métodos de enseñanza, desde una perspectiva más flexible, abiertos a aplicar a sus au-

las pequeños cambios, en la organización y distribución de los alumnos en clase, el tipo de tareas, el tiempo, etc. Desde el coordinador de Infantil se animó a los profesores a introducir cambios en sus clases, algunos de los cuales hemos ya analizado. Los profesores de este nivel piensan, también, que alterar el orden de las actividades puede ser positivo para la formación de los alumnos. Reconocen que la teoría reinante entre el profesorado de este nivel de Infantil es considerar que durante las primeras horas los alumnos trabajan con mayor capacidad y realizan mejor el trabajo de «fichas».

La **motivación** ha sido un tópico de especial importancia, sobre todo en el seminario de Secundaria. En este seminario se ha abordado la motivación desde una perspectiva teórica y aplicada, en la medida en que se han centrado en el análisis de los factores que influyen en la motivación, los tipos de motivación (extrínseca o intrínseca), así como las estrategias para motivar.

Junto a la motivación, un tema de especial interés en los seminarios de Infantil y Secundaria ha sido **la gestión de clase**. La gestión de clase se ha abordado básicamente en dos temas; orden y control de los alumnos, y agrupamiento. En relación al orden y control, ha sido una preocupación frecuente en los profesores de Infantil referirse a los problemas de conducta de los alumnos, agresiones, así como a los castigos a los que tenían que recurrir. En Secundaria, se hace más referencia a la actitud de ciertos alumnos, que pueden ser líderes, y que influyen negativamente en el comportamiento de sus compañeros. En relación al **agrupamiento** de los alumnos, aparecen en el discurso de los profesores referencias a la composición de los grupos, y la organización del trabajo de los alumnos.

Un tercer grupo de temas que se ha abordado a lo largo del programa de formación tiene que ver con lo que denominamos **asesoramiento didáctico**, y **apoyo** personal. Son éstos unos temas que aparecen menos de lo que cabría esperar, y principalmente en el seminario de Infantil. Los profesores solicitan asesoramiento didáctico en relación a los materiales de enseñanza que utilizan, o con respecto a las relaciones con los alumnos, mientras que el apoyo personal se proporciona por el coordinador para animar a un profesor que ha informado tener algún problema en clase.

El cuarto tema de importancia que aparece en el discurso de los profesores son los **alumnos**. Ya hemos planteado que los alumnos representan un componente principal de las concepciones de los profesores. Los profesores se refieren a los alumnos cuando hablan de motivación, evaluación, metodología o gestión de clase. Pero, además de estas referencias, creimos necesario incorporar una categoría que recogiera específicamente las referencias de los profesores en relación con los estudiantes. También se establecen diferencias entre el tipo de referencias que hacen los profesores en función del nivel (Infantil/Secundaria). Así, los profesores de Infantil hacen más referencias a la dimensión afectiva de sus relaciones con los alumnos. Se hace referencia al autoconcepto de los alum-

nos, a sus conductas, atención, sus características psicológicas, así como a las condiciones familiares.

Por otra parte, los profesores de Secundaria también hacen referencia constantemente a las características de sus alumnos, sus actitudes, intereses, conducta, y expectativas. En este caso, una parte del discurso de los profesores en relación a los alumnos se ha centrado en analizar las diferencias que se producen entre los alumnos en función de los cursos, así como de los turnos (diurno/nocturno), caracterizando con claridad a los alumnos en función de su pertenencia a uno de estos grupos.

Junto al análisis del discurso de profesores en relación a temas concretos, hemos llevado a cabo, a través del programa AQUAD 3.0, la contrastación de ciertas hipótesis que pretendían establecer relaciones de contenido entre pares de categorías de las anteriormente analizadas. Así, hemos encontrado que en algunas ocasiones –en este caso evidentemente no podemos hablar de significación estadística–, y específicamente en el seminario de Secundaria **se ha establecido relaciones de significado entre las referencias de los profesores a asignaturas concretas, y el efecto que ello tenía en la metodología a utilizar.** En concreto: para los profesores principiantes, el tipo de asignatura influye y determina el método de enseñanza a seguir. Así, en asignaturas como Ética o Inglés, se puede fomentar el trabajo de los alumnos en grupo, mientras que en asignaturas como Matemáticas o Física, es la explicación el método de enseñanza más adecuado.

Otra relación que hemos contrastado es la que se establece entre las intervenciones conceptuales –normalmente del coordinador– en las que se definen y desarrollan conceptos psicopedagógicos (motivación, disciplina, evaluación, etc.), y la aplicación inmediata al análisis de problemas reales, concretos y prácticos. Esta relación se produce en algunas ocasiones a requerimiento del coordinador a través de preguntas directas, o bien por iniciativa de los propios profesores principiantes. Significa, y esto lo veremos más adelante, que **los profesores tienden a eludir un discurso conceptual, un conocimiento proposicional** en palabras de Shulman (1986), y parecen preferir un discurso más procedimental.

Los temas que hemos presentado anteriormente, corresponden a aquello de lo que **se ha hablado** a lo largo de los seminarios de formación. En la medida en que han aparecido como temas de interés de los profesores hemos creído necesario incorporarlos en nuestro análisis. Anteriormente ya se ha comentado la importancia relativa de estos temas, así como el tipo de discurso empleado por los profesores en su desarrollo.

Sin embargo, nos parece necesario también, analizar **de qué no se ha hablado** en los seminarios. Qué temas o aspectos han quedado difuminados, o simplemente no han aparecido. Para ello, creemos de interés tener en cuenta el modelo elaborado por Jordell (1987) en relación a las dimensiones que influyen en el proceso de socialización de profesores principiantes. Recordemos que estas dimensiones eran cuatro: **personal, didáctica o de aula, organizativa o de cen-**

tro, e **institucional**. Pues bien, después de analizar el contenido del discurso de los profesores y coordinadores, hemos de concluir que éste, fundamentalmente se ha centrado en el **nivel de aula o didáctico**. Los profesores principiantes han hablado, y en escasa medida reflexionado, principalmente sobre lo que les preocupa como profesores: sobrevivir a la exigente tarea diaria de la enseñanza, al contacto con los alumnos. Ello viene confirmado por la gran cantidad de categorías de corte didáctico que hemos incluido en nuestro sistema de análisis. No queremos decir que los profesores no deban hablar y reflexionar sobre estos temas, sino que llama la atención que otros temas no aparezcan.

Por ejemplo, y ya nos hemos referido a ello, no se ha abordado la repercusión **personal** que tenía en los profesores algunos de los problemas que percibían: problemas de angustia, inquietud, agresividad con los alumnos, inseguridades, o simplemente insatisfacciones y desencantos con la enseñanza. Las referencias de los profesores a este tipo de problemas ha sido mínima: sólo en el seminario de Infantil y en cuatro ocasiones. Podría argumentarse que los profesores no han desarrollado la suficiente confianza en el grupo como para que este tipo de problemas afloren. También, que los profesores no iban buscando este tipo de encuentros, sino que sus metas iban más dirigidas a resolver ciertos problemas prácticos, y buscaban un conocimiento más procedimental. Sin embargo, por una u otra razón –u otras que se nos ocurran– resulta de interés destacar este aspecto: la dificultad de los profesores principiantes para abordar en grupo el debate sobre repercusiones personales de la actividad docente.

Junto a la no presencia de referencias personales, destaca el escaso tratamiento dado a los aspectos **organizativos e institucionales**. Ello justifica que en nuestro sistema de análisis hayamos incluido sólo dos categorías para incluir, por una parte las referencias de los profesores principiantes a sus relaciones con los compañeros, y por otra las referencias al sistema educativo. Parece, de nuevo, que para los profesores principiantes resulta más acuciante responder a las demandas del aula que tratar aspectos más organizativos, como pudiera ser la coordinación entre profesores (del mismo Ciclo/Departamento), la elaboración del proyecto curricular de centro, la posibilidad de asesoramiento (mentorazgo) por algún profesor de su centro, las relaciones del centro educativo con el contexto (fundamentalmente padres), etc.

BIBLIOGRAFÍA

CAZDEN, C. (1989): «El discurso del aula», en M. Wittrock (ed.) *La investigación en la enseñanza, III.* Madrid, Paidós/MEC, pp. 627-710.

– (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Madrid, Paidós/MEC.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata.

GOUGH, B. y JAMES, D. (1990): *Planning professional training days.* Milton Keynes, Open University Press.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1989): *Introducción a la semántica funcional.* Madrid, Síntesis.

HUBER, G. Y MARCELO GARCÍA, C. (1991): «Computer Assistance for testing hypotheses about qualitative data: the software package AQUAD 3.0», *Qualitative Sociology,* vol. 14, n.º 4, pp. 325-347.

– (1993): «Voices of Beginning Teachers: Computer-assisted Listening to Their Common Experiences», en M. Schratz (ed.), *Qualitative voices in educational research.* London, Falmer Press, pp. 139-156.

JORDELL, KARL (1987): «Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers», *Teaching and Teacher Education,* vol. 3, n.º 3, pp. 165-177.

LITTLE, J. W. (1987): «Teachers as colleagues», en V. Koehler (ed.), *Educator's Handbook: A research perspective.* New York, Longman, pp. 491-518.

– (1990): «The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching», en C. Cazden (ed.), *Review of Research in Education, 16.* Washington, AERA, pp. 297-352.

LOZANO, V. y otros (1989): *Análisis del discurso.* Madrid, Cátedra.

KRUEGER, R. A. (1988): *El grupo de discusión.* Madrid, Pirámide.

MARCELO GARCÍA, C. (1988): «Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica profesional», *Enseñanza,* n.º 6, pp. 61-80.

– (1991): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.* Madrid, CIDE.

– (1992) (Coord.): *Investigación en Formación del Profesorado.* Madrid, Cincel.

– (1994): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.* Barcelona, PPU.

– (1995): *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza.* Barcelona, PPU.

MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica en Interacción en el Aula.* Madrid, Cincel-Kapelusz.

– (1990): «La interacción didáctica», en A. Medina y M. L. Sevillano (coords.), *Didáctica. Adaptación.* Madrid, UNED, pp. 570-618.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994): *Qualitative data analysis.* London, Sage Pub.

RICH, S. (1992): «Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development», *Journal of Staff Development,* vol. 13, n.º 3, pp. 32-35.

SCHÖN, D. A. (1979): «Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy», en A. Ortony (ed.), *Metaphors and thought.* Cambridge University Press, pp. 255-283.

SHULMAN, L. S. (1986): «Those who understand: knowledge growth in teaching», *Educational Research,* february, 4-14.

SIMON, A. y BOYER, E. (1974): *Mirrors for Behavior III. An Anthology of Observation Instrument.* Wynconte, Communication Materials Center.

STAKE, R. (1988): *Case Study Methods in Educational Research.* Seeking Sweet.

TESCH, RENATA (1990): *Qualitative Research. Analysis types & Software tools.* London, Falmer Press.

TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis.* Madrid, Narcea, S. A.

TOM, A. (1984): *Teaching as a moral craft.* New York, Longman.

VILLAR, L. M. y MARCELO, C. (1992): «Evaluación de planes de formación para el cambio», en Escudero, J. M. y López, J. (coords.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla, Arquetipo Ediciones, pp. 419-461.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

LAS NUEVAS PERSPECTIVAS DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

MARÍA JOSÉ BUENO MONREAL (*)

Si bien la biblioteca escolar no ha contado con una larga tradición en el sistema educativo español, en otros países como en Estados Unidos, país a la cabeza en el tema, ha alcanzado cotas de desarrollo verdaderamente importantes, influyendo y modificando notablemente la dinámica escolar. Actualmente, la biblioteca escolar en nuestro país está experimentando un destacable desarrollo y expansión; los numerosos programas y proyectos que aparecen así lo confirman. Las posibilidades educativas que la biblioteca escolar ofrece llegan al punto de constituirse en eje generador de la actividad escolar, como en el caso anglosajón. De ahí la importancia de su estudio en el momento presente, en el que nos enfrentamos a un currículum abierto donde se precisan nuevos modos de hacer, teniendo además como reto el logro de una mayor calidad en la enseñanza.

Este artículo tiene como finalidad principal ofrecer las nuevas perspectivas y dimensiones de desarrollo de la biblioteca escolar en España. Revisaremos, en primer lugar, los antecedentes más notables con el propósito de analizar la trayectoria y evolución. Estos aspectos ayudarán a entender la situación actual por la que atraviesa dicha institución. Continuaremos con los factores que convergen en ella y que motivan su desarrollo y expansión, con una repercusión directa en el campo escolar.

ANTECEDENTES EN ESPAÑA

En España, los antecedentes de la biblioteca escolar son más bien escasos y las actuaciones pueden ser caracterizadas como breves, esporádicas y sin tratamiento sistemático en el tiempo. Es más, muchas de las realizaciones hechas en este terreno quedaban destruidas por falta de medios económicos. El primer

(*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valladolid.

antecedente lo encontramos en 1869. Con la revolución de septiembre de 1868 (La Gloriosa), llega Manuel Ruiz Zorrilla al frente del Ministerio de Fomento, cargo que sólo podrá ocupar durante dos años. Entre sus proyectos culturales cabe destacar el favorecer la creación de una industria de medios de enseñanza que pudiera liberar al país de las importaciones de este material. Entre sus objetivos también estaba el iniciar una nueva política de construcciones escolares. En dicho proyecto se incluía una sala para la biblioteca en la escuela. En el Decreto del 15 de enero de 1869 se aprueba la creación de bibliotecas populares en las escuelas. Este intento de creación de bibliotecas respondía a la idea de extender la lectura pública a la población en general y a los habitantes de los medios rurales en particular, recurriendo a las bibliotecas de las escuelas como el medio más idóneo. El préstamo que podían utilizar los niños beneficiaría también a los adultos, al poder llevar los libros a las casas.

El primer proyecto llevado a cabo, siguiendo la disposición anterior, fue bajo el mandato de otro ministro, José Echegaray. Se crearon en un principio veinte bibliotecas, dos en cada distrito universitario. Cada una de estas bibliotecas era conducida y dirigida por maestros. Entre las funciones que desempeñaban estaban: la de elaborar una lista de los libros servidos; confeccionar una estadística semestral y una memoria anual; y fijar el horario de apertura. En 1870 se crearon 93 bibliotecas con una media de 150 títulos cada una. Con el paso del tiempo la demanda de estas instituciones se incrementó, habiendo en 1882 un total de 746. Sin embargo, en la práctica, la mayoría de estas bibliotecas estaba cerrada. Entre las razones que debieron existir para tal cierre y desaparición, están sobre todo las de carácter político y también las relativas a la falta de medios y de recursos para la continuación y expansión. Los cambios políticos y la desviación hacia otros objetivos no tan culturales influyeron en la desaparición de estas bibliotecas las cuales dejaron de ser inspeccionadas paulatinamente.

A comienzos del siglo XX, en 1901 se promulga el *Reglamento para el Régimen y Servicio de las Bibliotecas Públicas del Estado.* Este reglamento está considerado como uno de los mejores tratados de biblioteconomía que se han elaborado en España. Si bien algunas de sus disposiciones están anticuadas, revisa un amplio abanico en cuanto a temas relacionados con las bibliotecas, es decir, con aspectos relativos a competencias, clasificación de bibliotecas, definiciones de puestos de trabajo, catalogación, normas de colocación y servicio lector. Otra disposición a destacar fue la denominada *Instrucciones para la Redacción de los Catálogos de las Bibliotecas Públicas del Estado,* aprobada el 31 de julio de 1902, con el objeto de resolver ciertos problemas de catalogación. Esta disposición estuvo vigente hasta 1941.

En 1912 aparece el Real Decreto de 22 de noviembre por el que se creaba una biblioteca popular circulante con secciones provinciales, cada una con 907 volúmenes, de los cuales 658 eran destinados a los maestros como biblioteca de consulta y de ampliación de conocimientos, y el resto se dedicaba a los niños. Esta biblioteca actuaba a modo de central, estando reservada para las escuelas públicas dependientes de la Dirección General de Primera Enseñanza. El funcionamiento fue deficiente por falta de recursos y fue centro de una

campaña de desprestigio al ser acusada de difundir libros dañinos para la moral de los niños.

El Ministerio de Instrucción Pública promulga el Decreto del 7 de agosto de 1931, en virtud del cual se establecía la necesidad de que todo centro escolar de carácter público dispusiera de la correspondiente biblioteca. Al amparo de esta disposición fueron muchos los centros que se beneficiarion. En 1933 se crearon 3.151 pequeñas bibliotecas; cada una de ellas contaba con unos cien volúmenes. En estos casos los ayuntamientos ayudaron regalando lotes de libros a las escuelas, siendo el Ayuntamiento de Madrid uno de los que más contribuyó. La organización del servicio se encomendó al Patronato de Misiones Pedagógicas, organismo que fue creado por el Primer Ministro de Instrucción Pública de la República, Marcelino Domingo, para difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población. Así, el Patronato estableció bibliotecas populares, fijas y circulantes, asignando a maestros e inspectores de enseñanza primaria un papel muy importante en la aplicación de las medidas necesarias que condujeran al funcionamiento de dichas bibliotecas escolares. Se organizó también una serie de actividades encaminadas a lograr los fines propuestos. Estas actividades abarcaban desde lecturas y conferencias públicas a sesiones de cinematógrafo y sesiones musicales. Se invirtió para la creación de bibliotecas un 60 por 100 del presupuesto asignado al Patronato, consiguiendo crear antes del comienzo de la guerra 5.000 pequeñas bibliotecas de 100 volúmenes. Estos fondos respondían a una ciudadosa selección, estando destinados, unos a adultos, y otros a niños. Tenían preferencia para recibir bibliotecas las escuelas de medios rurales, especialmente la de los pueblos de menos de 5.000 habitantes. «Durante unos años pareció que el problema de las bibliotecas escolares iba a quedar resuelto gracias a las Misiones Pedagógicas, pero la guerra civil acabó con tan noble empresa y amable ilusión» (*Escolar,* H. 1987, p. 476).

Junto con el Patronato de Misiones Pedagógicas, hay que destacar la labor de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros para Bibliotecas Públicas, la cual estableció una línea de fomento a la lectura y a la cultura en general. Así se puede señalar que en esta época republicana se llevaron a cabo importantes realizaciones, más en el campo legislativo que en el ejecutivo, siendo la razón principal la falta de medios económicos. Al finalizar la guerra civil, el recién creado Ministerio de Educación Nacional expurgó y retiró –a veces íntegramente– lotes de libros procedentes de las acciones culturales desarrolladas durante la República.

Por Orden Ministerial del 23 de mayo de 1938 y del 8 de octubre de 1938 («BOE» del 16-X-1938) se impuso, con carácter obligatorio, la realización de actividades escolares con el propósito de incrementar el hábito lector del alumno, y el fomento de bibliotecas en los centros docentes de Primera Enseñanza y en los Institutos. En dichos decretos se menciona la importancia y la aportación que la biblioteca escolar puede realizar a la formación permanente de la

persona. También se les otorga como funciones a los bibliotecarios estatales y municipales aspectos tales como organizar exposiciones, explicar a los niños la utilización de la biblioteca, orientar en la búsqueda de datos, visitas colectivas, concesiones de diplomas a los lectores más asiduos, la hora feliz del cuento... Asimismo, estos bibliotecarios estaban obligados a colaborar con los maestros para la realización de actividades conjuntas escuela-biblioteca. Dichos decretos nunca se pudieron poner en práctica cuando en realidad no existían libros ni bibliotecas en las escuelas, y las pocas existentes tenían muy reducidos sus fondos. Aún así es relevante destacar la amplia concepción que se tenía ya sobre este tipo de bibliotecas, y la importancia que la biblioteca escolar podía desempeñar en la formación del niño.

El 16 de junio de 1954 («BOE» del 8 de julio de 1954) por un Decreto del Ministerio de Educación Nacional se crea el Servicio de Lectura Escolar, como una sección o unidad de apoyo bibliotecario del Servicio Nacional de Lectura (SNL). La función se le encomendó era la de facilitar libros a los alumnos en calidad de préstamo, y para ello se obligaba a todas las bibliotecas que dependían del SNL, y por supuesto a las pertenecientes a los centros de enseñanza, a crear secciones de préstamo. Los fondos de dichas secciones provenían de la aportación obligatoria y gratuita de los autores o editores, dependiendo de los casos, los cuales debían aportar diez ejemplares de todos los libros de texto que fueran aprobados por el Ministerio, así como las adquisiciones que a tal fin llevara el SNL, cuyas compras se realizaban con un descuento del 20 por 100. Sin embargo, en al práctica nunca se llevó a cabo por falta de medios. De ahí que en 1955 se creara la Biblioteca de Iniciación Cultural (BIC), dependiente de la Comisaría de Extensión Cultural, cuya función consistía en aportar libros a los centros de enseñanza primaria y de secundaria, así como a las poblaciones rurales. Dicha entidad permanecerá en activo hasta 1970, año en que se promulga la Ley General de Educación. El concepto de biblioteca durante esta época es restrictivo, quedando reducido a una reunión y almacén de libros. No podemos olvidar que la falta de fondos de las bibliotecas junto con la censura de los libros, y la falta de medios económicos, van a obligar a concentrar los esfuerzos en la dotación de fondos para las bibliotecas, primer paso para la creación –en la mayoría de los casos– y el establecimiento de estas instituciones.

En 1962, la Comisión de Literatura Infantil y Juvenil del Instituto Nacional del Libro Español (INLE) se dirige a las Comisiones de Información y de Educación Nacional pertenecientes al I Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1964-1967 con el fin de solicitar una red nacional de bibliotecas escolares. Producto de esta petición fue la concesión de 69 millones de pesetas en 1964 para la creación de bibliotecas escolares en centros de enseñanza primaria que tuvieran carácter oficial. De dicho importe casi 20 millones se destinaron para la adquisición de 3.000 lotes de libros, llamados «lotes de trabajo». Estos lotes estaban compuestos por un diccionario enciclopédico, un atlas de geografía española, un diccionario de la lengua española, y un atlas universal. El principal motivo que había tras esta serie de actuaciones era el de aproximarse a los niveles medios de los países miembros de la OCDE. El resultado fue, más que

una auténtica política bibliotecaria, una política de dotaciones de lotes bibliográficos a centros de enseñanza. Los objetivos previstos no fueron del todo cumplidos, no pudiendo mantener en funcionamiento todas las bibliotecas creadas en dichos centros.

En 1969 y según la Orden Ministerial del 15 de abril queda rescindido el cargo de bibliotecario en los Institutos Técnicos de Enseñanza Media, quedando suprimidas de este modo las únicas plazas existentes en relación a la figura del bibliotecario escolar. En 1977, en España sólo existían 640 bibliotecas escolares contabilizadas por la UNESCO, y la tasa de volúmenes por habitante se situaba en torno a los 0,3 volúmenes, excesivamente baja, máximo si se compara con países como Suecia (país con mayor índice), el cual contaba, en dicho año, con una media de 25,3 volúmenes por habitante.

En diciembre de 1979 se celebra en El Paular de Madrid, el I Simposio Nacional de Literatura Infantil. Las conclusiones de este Simposio suponen un nuevo avance en la concepción y en el papel que las bibliotecas escolares desempeñan en el proceso de aprendizaje-enseñanza del alumno. La biblioteca es ahora considerada como un centro de promoción y animación cultural. Se pide que sea organizada por una persona con conocimientos suficientes para ello, y se solicita un porcentaje fijo de los presupuestos para el mantenimiento de éstas. También se solicita un marco jurídico adecuado que promocione y regule estas instituciones. A partir de este momento se empiezan a poner en marcha diversos proyectos, experiencias, y realizaciones que impulsarán tanto su creación como una mejora en el funcionamiento de las ya existentes. En 1980, y como consecuencia de lo analizado en este I Simposio, se inician las Campañas de Fomento de Lectura Infantil llevadas a cabo por el Ministerio de Cultura. Junto a ellas se imparten cursillos de especialización en técnicas de biblioteconomía y animación a la lectura para profesores, acompañados con la entrega de libros para centros.

Al amparo de la pedagogía activa empiezan a aparecer y a expandirse en España las denominadas bibliotecas de aula. Se desarrollan bajo un modelo de escuela donde toda la comunidad escolar participa conjuntamente, y las actividades de enseñanza-aprendizaje se enmarcan bajo una metodología personalizada. Básicamente, los objetivos de este tipo de biblioteca son los de proporcionar material de consulta –bibliográfico en su mayoría– para las dinámicas que se realizan en el aula, y desarrollar el hábito lector del alumno. La biblioteca de aula, bajo estas premisas, funciona como una pequeña biblioteca de consulta y de lectura. La primera experiencia de la que hay constancia de este tipo de bibliotecas, se realizó en el Instituto «Veritas» de Madrid en 1960. También se puede destacar la experiencia llevada a cabo en 1971 en el colegio «Estudio» de Madrid, en donde se cursaba una asignatura obligatoria que consistía en la colaboración del alumnado en tareas relativas a organización y funcionamiento de la biblioteca. Pero habrá que esperar al decenio de los ochenta para comprobar su expansión y desarrollo.

Los días 24 y 25 de abril de 1989, organizado por el Centro de Coordinación Bibliotecaria y el Instituto Británico en España, se celebra el Seminario Hispano-Británico sobre Bibliotecas Escolares. Este seminario recoge las aspiraciones y tendencias sobre el tema, tanto en España como en el ámbito anglosajón, ofreciendo un balance final sobre la situación de las bibliotecas escolares españolas en el decenio de los ochenta. Si bien se hace eco de la relevancia de esta institución y de la importancia para el desarrollo del currículum escolar, también se analizaron los aspectos a superar en España, tales como la ausencia de bibliotecas escolares de forma institucionalizada y la falta de presupuesto para ello. Uno de los factores que se desprenden de esta situación, y señalados en dicha reunión, fue la ausencia de una representación lo suficientemente cualificada del Ministerio de Educación y Ciencia. Siendo el tema de las bibliotecas escolares eminentemente «escolar» y no sólo por denominación, sino en el aspecto más intrínseco que se desprende de ella –debido a la influencia directa en los procesos que se generan y se desarrollan en la escuela–, resulta significativa la no presencia de dicha instancia como representante legal de la escuela. Cabe señalar por último, la alta participación en el seminario de numerosos profesores españoles de enseñanza secundaria, poniendo de relevancia el interés que el tema conlleva desde la realidad escolar.

VÍAS DE DESARROLLO Y EXPANSIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR EN EL DECENIO DE LOS NOVENTA

La biblioteca escolar a lo largo del decenio de los noventa experimenta un destacable desarrollo y expansión. La necesidad de nuevos materiales para la enseñanza y la concepción de un currículum abierto influirán decisivamente para su difusión. Si bien las bibliotecas escolares quedan excluidas del sistema español de bibliotecas pasando a depender de las autoridades educativas de las distintas comunidades, en marzo de 1993, el Parlamento de Cataluña aprueba una ley de bibliotecas que integra a las bibliotecas de centros de enseñanza no universitarios en el sistema bibliotecario catalán. Establece una Comisión de Lectura Pública en cada comarca y municipio con biblioteca central urbana, a la vez que asegura el establecimiento de bibliotecas en los centros de enseñanza no universitarios. En la actualidad, todavía no se han fijado las normas específicas sobre organización, actividad y financiación de este último tipo de bibliotecas, pero constituyen un hecho importante y transcendente, tanto en lo que respecta a su consideración como para su desarrollo efectivo. Una actuación similar tiene lugar en la Comunidad Canaria, a través del Proyecto Hipatía, el cual se integraría en el Programa de Innovación Educativa que lleva dicha Comunidad. Entre los objetivos del Programa está el poner en funcionamiento una red de coordinación de bibliotecas no universitarias, así como el hacer de la biblioteca una herramienta imprescindible para la educación.

En noviembre de 1994 aparece un manifiesto en apoyo a las bibliotecas escolares firmado por numerosos colectivos civiles como sindicatos, colegios oficiales, asociaciones de padres, asociaciones de alumnos... Es el resultado del trabajo

realizado por el *Col.legi Oficial de Bibliotecaris i documentalistes de Catalunya*. Supone una reivindicación y reconocimiento de la importancia de la biblioteca escolar en el ámbito educativo del centro docente, implicando en ello a diversas instancias relacionadas con la biblioteca. El manifiesto es significativo en cuanto aúna diferentes instancias y contribuye a generar una conciencia clara del significado de dicha institución educativa.

Atendiendo a un estudio pormenorizado de las distintas actuaciones, cabe distinguir una serie de *factores de desarrollo* que convergan en esta institución y que la promueven. Estos factores transforman, modifican y expanden no sólo a la biblioteca escolar, sino que además a través de ella van a influir en los procesos educativos que la escuela desarrolla. De esta forma la biblioteca escolar va a participar tanto en el diseño del currículo como en su puesta en práctica, constituyéndose en agente esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Centrémonos ahora, detalladamente, en el análisis de estos factores de desarrollo. Estos son los siguientes:

1. La sociedad de la información y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
2. La utilización y el desarrollo de medios y recursos en la enseñanza.
3. Evolución del concepto de biblioteca.
4. Desarrollo de programas y proyectos que potencian la utilización de la biblioteca escolar.

1. *Las sociedades de la información y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación*

En la actualidad todo lo relativo a la información se ha desarrollado en gran medida convirtiéndose ésta en el epicentro de toda una generación. Resulta admirable cómo su expansión ha influido directamente en la vida del hombre produciendo importantes cambios en sus costumbres y quehaceres cotidianos. Desde cómo emplear el ocio y tiempo libre hasta las formas de trabajo; todos en alguna medida hemos presenciado y experimentado su influencia. El incremento de información a transmitir y el nuevo manejo de ésta ha llevado al individuo a un nuevo dominio y control de la información. Estos cambios relativos a la información producidos, precisamente, al amparo de la revolución tecnológica, junto con transformaciones de carácter social, nos conducen a un nuevo y elevado *status* de la información. La conocida frase «la información es poder» responde a este desarrollo. Las nuevas tecnologías de la información abarcan todos los medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten la información a gran velocidad y en gran cantidad. La tecnología de la información cubre un amplio campo y su gran aportación consis-

te en el uso combinado de los siguientes elementos: el tratamiento de la información (almacenamiento y recuperación de la información); tecnología de las comunicaciones (transmisión de la información); y transformaciones de la información (manipulación de la información). Dentro de este abanico se incluye el uso de ordenadores, microelectrónica y telecomunicaciones como instrumentos de producción, procesamiento, almacenamiento, obtención y distribución de la información en forma de gráficos, palabras o números, de forma más segura, rápida y económica. Estas tecnologías se aglutinan y se catalizan en la televisión, ya que es posible configurar unos sistemas integrados donde la pantalla de la televisión presenta información proveniente de múltiples canales (satélites, videotex, televisión por cable...). Estos servicios se conocen con el nombre de servicios de videocomunicación. La aparición de estos nuevos medios de comunicación influye en todo el entramado social y por supuesto educativo, al aparecer un nuevo sistema global de comunicación que se vincula con sistemas de carácter instructivo.

En el decenio de los ochenta, la sociedad se ha considerado como una sociedad interconectada, dentro de la cual el cable de fibra óptica, los satélites de difusión directa y las combinaciones de estos medios con la informática han configurado un espacio con múltiples posibilidades en cuanto a comunicación se refiere. En los años noventa el panorama se presenta bajo dos formas o vertientes. Por una parte, aumenta y se consolida la tendencia a audiencias multitudinarias; por otra parte, se tiende hacia nuevas formas de distribución de la información en las que el usuario toma ya un papel activo, superando las barreras de un mero receptor. Este entramado influirá directamente en difundir estas nuevas formas y tratamientos de la información precisando para ello un espacio donde reunirlos y expandirlos posteriormente. Al ser la biblioteca una institución una de cuyas misiones va a ser la difusión del conocimiento, y por tanto de la información en cualquiera de sus formatos, resulta ser el centro ideal para recibir estos nuevos medios de la información.

En el ámbito de lo escolar, la escuela va a precisar la introducción de todos estos cambios mencionados, máximo cuando la Reforma reclama la necesaria conexión con el medio social. La biblioteca escolar como institución bibliotecaria que es, resulta ser la adecuada para los nuevos soportes de la información junto con la dinámica que éstos generan (manejo, tratamiento, búsqueda...). De esta forma, a través de la biblioteca escolar, la escuela cumplirá con su necesaria conexión con los cambios tecnológicos, beneficiándose así de las ventajas que éstos aportan.

2. *La utilización y el desarrollo de medios y recursos en enseñanza*

Los procesos educativos, y más concretamente los relativos a la enseñanza-aprendizaje, siempre han sido acompañados de soportes físicos y materiales, vinculándose éstos últimos a corrientes y escuelas educativas determinadas. Con el desarrollo de las sociedades la complejidad de los recursos y de los me-

dios ha sido un hecho. En un primer momento fue el desarrollo de los medios audiovisuales, fundamentalmente, lo que originó la aparición de centros donde se reunieran los medios. En el decenio de los setenta surgieron en España los llamados «centros audiovisuales» en las escuelas, de forma independiente a la biblioteca, dada la relevancia que empezaban a tener dichos recursos. Así encontramos los términos de *«centro de medios audiovisuales»* o *«centro de audiovisuales»*. La puesta en práctica de dichos medios llevó a aglutinar a todos los medios en un solo espacio, surgiendo los términos, *«centros de medios»*, *«mediateca»*, o también *«centro de medios instructivos»*. Entre los diversos términos que han aparecido con el tiempo se consideró al de *«centro de recursos»* como el más común. El apelativo de «instrucción» proviene sobre todo del énfasis que en esos momentos se hacía en la transmisión de contenidos. Se puede definir el centro de recursos como un espacio destinado a la centralización de los recursos o de los medios de la institución escolar con el fin de lograr la máxima utilización y aprovechamiento de los mismos. En dicho centro, el objetivo principal era que los recursos fueran utilizados en las mejores condiciones y en las más apropiadas, según las características de los recursos. Se partía de que tanto alumnos como profesores pudieran trabajar en dicho espacio, pudiéndose realizar actividades individuales, en grupo medio o en gran grupo (clase). A la vez era un espacio reservado para la construcción, diseño y elaboración de materiales y documentos. Si bien es cierto que en diversas concepciones la biblioteca en la escuela se incorporó al centro de recursos como parte integrante de esta realidad, en la praxis escolar existía una clara diferencia entre biblioteca y centro de recursos, siendo en realidad dos instituciones que siguieron su desarrollo y que en algunos momentos confluyeron. El hecho que lo verifica es que los centros de recursos no lograron alcanzar un gran desarrollo, mientras que la biblioteca escolar se fue afianzando paulatinamente. En realidad, el centro de recursos quedó la mayoría de las veces como un centro de «almacenamiento» de medios que el profesorado no sabía utilizar, cayendo fácilmente en desuso. De ahí que no sea extraño encontrar cierta confusión terminológica, tanto en el ámbito teórico como en el práctico.

La biblioteca evolucionó en la línea de la animación de la lectura, y empezó a aglutinar a aquellos recursos o medios que más se utilizaban en las aulas o en el centro docente, recabando medios que antes se encontraban en el centro de recursos. En todo ello ha influido, muy probablemente, la tradición con la que cuenta la biblioteca en sí, siendo una institución con una larga trayectoria en su haber lo que sin duda ha determinado su asentamiento.

El desarrollo de los medios de comunicación determinó, en gran medida, la aparición de una corriente educativa llamada *aprendizaje basado en recursos*. Empezó a haber una preocupación por buscar recursos didácticos que permitieran expresar mejor los contenidos. Se buscaba una mejor motivación para el alumno ya que existía la certeza de que la motivación mejoraba el aprendizaje. El error principal fue el olvidar la construcción de los procesos cognitivos y afectivos que se producen en el aprendizaje. La motivación por sí sola no constituye el aprendizaje, aunque por supuesto, sí lo facilita y lo promueve. En esta

etapa fue utilizado el recurso, principalmente, como motivación más que como agente que interviene en el proceso del aprendizaje. El proceso educativo se centró totalmente en el alumno y todo se organizaba en función de éste. En teoría, el alumno pasó a ser el centro, desarrollando los principios de la enseñanza individualizada, pero en la práctica educativa el profesor no varió consustancialmente su papel. El rol del alumno cambió, se hizo más activo, más participativo, pero el profesor se resistió a la transformación de su rol como agente que coordina, facilita, diseña y promueve los procesos de aprendizaje donde va a desenvolverse el discente. La preocupación respecto a los recursos se centró, básicamente, en la utilización adecuada de éstos, según sus condiciones físicas y según su eficacia. Los criterios de evaluación sobre la utilización de los recursos en el aula residieron, principalmente, en la revisión de las condiciones más apropiadas de manejo y uso; por ejemplo en lo relativo a visibilidad o en lo relativo a sonido; y en criterios de organización, con el objetivo de conseguir el mejor aprovechamiento de éstos. Quizá el fallo más importante residió en ver los recursos aislados de su contexto específicos en cada situación de aprendizaje, sin conseguir una perspectiva más integradora de éstos. Faltó un análisis por parte del profesorado, ya que son los responsables de cada situación de aprendizaje y de los procesos que se generan en el aula.

Si bien se buscó una enseñanza con más calidad, y también una enseñanza más adaptada a las necesidades de la sociedad, la solución tendría que haber pasado, necesariamente, por un cambio de mentalidad, de perspectiva; es decir, adoptar una visión que conllevara un cambio de los roles de las personas implicadas en educación. Si los recursos nacieron al amparo de transformaciones y de la evolución de la técnica, no sólo hubiera sido necesario haber sabido utilizarlos adecuadamente, sino asumir y elaborar una concepción que permitiera transcender la información o el contenido bajo formas emergentes metodológicas e investigativas en el aula.

La falta de preparación del profesorado para enfrentarse a un nuevo tipo de enseñanza, más autónoma e independiente, y el peso de la mentalidad tradicional, constituyen las dos razones fundamentales que hacen que en España, el centro de recursos no se desarrolle en gran medida. A pesar de ello los centros de recursos supusieron un antecedente muy importante a tener presente en este entramado.

Entre las distintas corrientes de estudios sobre medios, se pueden distinguir, básicamente, dos: una es la tendencia ambientalista y la segunda es la teoría curricular. La primera ha analizado a los medios educativos como contextos de la educación, haciendo hincapié en el espacio físico organizado –incluyendo todo lo referente a la arquirectura escolar– como factor influyente. Bajo este punto de vista, los medios se convierten en vías contextualizadoras de la acción, al mismo tiempo que vehiculan y condicionan los mensajes que se transmiten. Bajo el marco de la teoría curricular, los soportes físicos facilitan la información o contenidos en los procesos comunicativos siendo su misión transportar la información, utilizándose así como canales de transmisión de información. Los me-

dios, al ser considerados como vehículos de mensajes, van a afectar y a influir en mayor medida en el proceso comunicativo mismo, correlacionando en menor medida con el efecto, en los procesos cognitivos de los alumnos o receptores de los mensajes.

Existen diversas investigaciones sobre los medios o recursos en la enseñanza. Uno de los modelos de investigación más clásicos sobre medios en España, es el aportado por Escudero Muñoz (1981, p. 35). Dicho modelo se basa en una perspectiva interactiva entre rasgos del sujeto, tareas y medios, es decir, combina habilidades y estilos no cognitivos con operaciones cognitivas del alumno, junto con los atributos estructurales y funcionales de los medios. Esta línea de investigación se basa en un enfoque sistemático de los medios y en la facilitación de procesos y operaciones cognitivas que éstos proporcionan, así como en la adecuación de medios respecto a contenidos. Dicha perspectiva es amplia en cuanto supera la mera comparación de medios.

En general en las investigaciones de medios se ha buscado la obtención de un rendimiento académico óptimo, así como la búsqueda de las destrezas cognitivas que desarrollan, sin olvidar la motivación que el medio genera y la consecución de un aprendizaje más rápido y más «barato» –más conocido como los beneficios económicos de los medios–. Se han centrado sobre todo en el análisis de los medios como elementos transmisores de información o bien motivacionales, olvidándose que los medios no son sólo instrumentos transmisores de información y motivacionales, sino también instrumentos de pensamiento y cultura. La investigación en medios, frente a otras de la didáctica, ha estado bastante influida por las presiones de la industria, con el objeto de justificarlos científicamente y en consecuencia abrir un nuevo mercado de consumo y desarrollo. Por ello es usual encontrar un gran número de investigaciones sobre si el nuevo medio tiene más rendimiento que el anterior. El análisis en este campo se ha dirigido a aspectos extracurriculares como, por ejemplo, la distancia a la que el alumnos debe situarse frente a la pantalla del ordenador o la duración de metrajes. Una de las necesidades que se deja entrever en está línea es la falta de estudios sobre la relación con las tareas de aprendizaje, con los contenidos, y con el contexto curricular donde el medio se inserta. Como señala Clark (1988, pp. 445-459), los efectos que se les ha atribuido a los medios no son exclusivos de ellos, por lo que tendremos entonces que cuestionar si es posible establecer fácilmente una transferencia de las habilidades aprendidas a otras situaciones de aprendizaje. Si existe, en efecto, una promoción de habilidades, probablemente esto no sea solamente debido a la utilización de los medios, sino que intervendrán otras variables que modularán a la vez esos efectos.

Las conexiones entre aprendizaje-medios; medios-motivación; medios-efectos; medios-rendimiento; medios-habilidades cognitivas; y medios-contexto, han sido analizados y tomadas como tema de investigación por numerosos autores. Ningún medio es mejor que otro, y es más, en el análisis causal del aprendizaje los medios no son probablemente la variable que más lo explique o que más

contribuya a su mejora, aunque sí es cierto que en determinadas condiciones contribuyen a la mejora del aprendizaje y a la efectividad. Ante lo expuesto, las nuevas líneas deberán tender más a la creación de la estrategia de aprendizaje y a considerarlos como procesos de aprendizaje y vehículos de comunicación, información, cultura y pensamiento.

3. *Evolución del concepto de biblioteca*

La evolución de la institución bibliotecaria ha promovido un cambio en sus roles tradicionales; ya no es solamente un centro de almacenamiento y conservación de libros y materiales impresos. La biblioteca se convierte así en un sistema abierto, donde la información es más que un recurso básico, entrando a formar parte de su razón de ser. El desarrollo del mundo de la información y comunicación ha contribuido a establecer nuevas formas y, por supuesto, una nueva dirección en la acción bibliotecaria. Como consecuencia, la biblioteca está abriendo sus puertas a la recepción de todo tipo de materiales y soportes o medios de información y de comunicación, ampliando la barrera del material bibliográfico como material exclusivo de sus fondos. Se genera entonces un tipo de biblioteca eminentemente dinámica al servicio del ciudadano, donde se desarrolla toda una dimensión sociocultural y, por supuesto, también educativa. Es un lugar de encuentro y de comunicación que contribuye a mejorar la vida de la comunidad.

Uno de los motores de cambio del concepto de biblioteca ha sido el paso de un saber enciclopédico, cerrado y unilateral, al saber plural, multilateral y abierto. La biblioteca ha evolucionado desde una centralización y conservación de ese saber a la expansión y popularización de éste al mayor número posible de personas, producto sobre todo de la democratización cultural. A la aparición y evolución de estos elementos habría que añadir otros como el aumento del tiempo libre, la igualdad de oportunidades ante el acceso a la cultura, el desarrollo de las industrias culturales, y la revolución de la tecnología.

La lectura ha sido la base por excelencia de la biblioteca. Dicha institución se constituye en plataforma necesaria para conseguir un nivel aceptable de lectores en un país, de ahí que haya sido centro y objeto de múltiples promociones y proyectos. Producto de la necesidad de potenciar la institución de las bibliotecas en España, se produce una serie de acciones encaminadas al crecimiento de éstas. La política en materia bibliotecaria lleva a crear el Centro de Coordinación Bibliotecaria en 1985 por el Real Decreto 565 de 24 de abril. Este centro se estructura dentro de la Dirección General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, y todas las acciones encaminadas por este servicio pretenden lograr un mejoramiento del Sistema Bibliotecario Español, asignándole los siguientes cometidos:

1. Elaboración de programas y planes concertados para la constitución y fomento de bibliotecas, mediante la oferta de servicios técnicos y asesoramiento en materia bibliotecaria.

2. La creación, dotación y fomento de bibliotecas de titularidad estatal, sin perjuicio de las funciones transferidas o que se transfieran a las Comunidades Autónomas.

3. El diseño y desarrollo de campañas de utilización de biblitecas.

4. La obtención, explotación y utilización de datos estadísticos.
5. La asistencia bibliotecaria a sectores especiales de población que no pueden utilizar los servicios habituales de las bibliotecas públicas.

En 1983, se inicia un plan de innovación en bibliotecas públicas con dos objetivos. El primero de ellos es dotar a las bibliotecas de instalaciones adecuadas, bien mediante la construcción de nuevos edificios, bien con la remodelación, ampliación y adecuación de edificios existentes. El segundo consiste en informatizar toda la red de bibliotecas públicas. El resumen de la inversión realizada hasta 1991, asciende a un total de 5.207 millones de pesetas en bibliotecas públicas construidas, y a un total de 3.681 millones de pesetas en bibliotecas en construcción, lo que implica una inversión total de 8.888 millones de pesetas en materia de instalaciones bibliotecarias públicas en 8 años (Ministerio de Cultura, 1991, p. 15).

La superabundancia de información publicada y la evolución rápida y continua de conocimientos, han convertido a la biblioteca en un espacio atractivo y abierto. La biblioteca asume también actualmente una función recreativa, al ofrecer una dimensión donde es posible emplear el tiempo libre a la vez que disfruta con las dinámicas que se generan en este espacio. El saber, la información que se encuentra en ellas, no está reñido con el desarrollo de esta vía. Otra dimensión a destacar es la que revierte en la denominada educación permanente de la persona y con ello de reciclaje para muchas profesiones. La biblioteca aporta la plataforma necesaria para un continuo aprendizaje y formación de la persona. El «aprender a aprender» se desarrolla plenamente en esta institución, aplicándose a cualquier edad, siendo el propio usuario el protagonista de su aprendizaje.

4. *Desarrollo de programas y proyectos que potencian la utilización de la biblioteca escolar*

La línea que se ha llevado y continúa en la actualidad en España para el asentamiento de las bibliotecas escolares en la enseñanza es, básicamente, a través de programas y proyectos. Dentro de esta vía se incluyen también todos aquellos programas, actuaciones y proyectos que potencian la utilización de medios en la práctica educativa por la relación que se puede establecer entre

medios y biblioteca. Estas actuaciones se centran en los puntos conflictivos de la situación. Así, casi todos los programas pasan por el logro de una mejor formación del profesorado en temas concernientes a la organización de la biblioteca escolar y a las conexiones entre Reforma Educativa y Biblioteca, haciendo hincapié en la dinamización de ésta. No podemos olvidar que el profesor es el principal eje de impulso de la biblioteca escolar; sin la integración de éste en la biblioteca no lograremos su pleno desarrollo. Otro de los puntos a destacar es el concerniente a dotaciones económicas; sin éstas, la biblioteca no puede donar al medio educativo sus mejores facetas.

Entre los programas y proyectos de bibliotecas escolares se podría destacar, especialmente, los realizados en las siguientes Comunidades: Cataluña, con la creación del *Servei de Biblioteques Escolars L'Amic de Paper,* el cual realiza diversas acciones encaminadas a la formación de maestros en cuestiones relativas a la biblioteca, a la dotación de fondos y publicaciones en relación al tema; Madrid, con el *Programa para el fomento de Bibliotecas Escolares* a través de dotaciones y cursos de formación a profesores; Canarias, con el *Proyecto Hipatia* de desarrollo y fomento de la biblioteca escolar en los centros docentes; y País Vasco con el *Proyecto de Mediatecas* el cual propone un cambio estructural de la actividad del centro docente a través de la búsqueda y utilización de medios de información.

Otras realizaciones relacionadas con medios y llevadas a término por el Ministerio de Educación y Ciencia, son el *Proyecto Atenea,* el *Proyecto Mercurio,* y el *Programa de Nuevas Tecnologías de la Comunicación Aplicadas a la Educación (NTIAE).* Todos ellos encaminados al desarrollo y fomento de medios para el vídeo, la informática, y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo, lo que revierte y contribuye al desarrollo de la biblioteca.

Otro aspecto a resaltar en este entramado es el incremento de Seminarios, Jornadas, Congresos y Reuniones sobre bibliotecas escolares, lo que contribuye a la difusión y expansión de éstas. Se destaca, por ejemplo, la *Reunión Nacional de Estudio y Debate: Lectura, Educación y Bibliotecas* realizada en Murcia, la cual aglutinó a numerosos expertos en el tema ofreciendo una amplia perspectiva. En dicha Reunión se ofrecieron nuevas vías para el desarrollo de una nueva forma de *educación documental,* es decir, un nuevo contexto pedagógico para el desarrollo de habilidades lectoras dentro de esta institución bibliotecaria. Se revisaron también los problemas existentes para su normalización y la situación particular de la biblioteca escolar en distintas comunidades autónomas.

Los resultados de estas actuaciones contribuyen, sin duda, a la promoción de este tipo de bibliotecas, ofreciendo un amplio contexto para su desarrollo. Pero aún son considerables los centros en los que todavía no se cuenta con una biblioteca, o bien, ésta no es utilizada en toda su dimensión y rendimiento. Actualmente no se fomentan, directamente, los servicios de apoyo a bibliotecas no universitarias, ni se implica a los Centros de profesores, los cuales podrían jugar una impotante baza en el desarrollo y estabilidad de la biblioteca escolar.

Una de las conclusiones más relevantes sería que si bien desde la innovación, tanto de origen público como privado, se ha impulsado y se han abierto nuevas perspectivas para este tipo de instituciones, falta aunar un auténtico esfuerzo por parte de las instituciones oficiales pertinentes hasta alcanzar, como en el caso de Francia, una red de bibliotecas escolares atendidas por personal específicamente formado al efecto, lo que supondría una institucionalización formal de este tipo de bibliotecas y una vía estable de desarrollo para ellas. Para ello señalaría la necesaria y continua inversión económica tanto en lo relativo a formación de bibliotecarios escolares como a profesores, junto con la inversión en dotaciones de material, tanto en lo relativo a soporte bibliográfico como audiovisual, informático o multimedia.

Para finalizar, señalar que la biblioteca escolar se constituye en una plataforma ideal para recibir avances, cambios y por supuesto la nueva información que el entorno, continuamente, genera. Contribuye así a la conexión tan necesaria escuela-medio social, y a la autonomía del alumno en su aprendizaje y en su hacer diario. De ahí que la biblioteca en la escuela revierta directamente y positivamente en la tan deseada calidad de la enseñanza ya que ofrece una metodología de trabajo propia junto con las novedades técnicas y medios de información y documentación, lo que proporciona una nueva perspectiva para el centro docente. La biblioteca, bajo estas coordenadas, supone una transformación de la organización del centro escolar y un perfecto desarrollo y adaptación a las exigencias del nuevo currículo que prescribe la LOGSE, sin olvidarnos del papel tan importante que juega en la formación del futuro usuario de cualquier tipo de bibliotecas o centros de documentación.

BIBLIOGRAFÍA

AMEIJEIRAS, C. (coord.) (1992): *Biblioteca escolar. Orientaciones para el ciclo superior.* Asociación Educación y Bibliotecas. Material ciclostilado, Madrid.

ASOCIACIÓN EDUCACIÓN Y BIBLIOTECAS (1991): *Biblioteca de aula en los ciclos inicial y medio. Curso para profesores de centros públicos del ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.* Material ciclostilado, Madrid.

BARO LLAMBIAS, M. y MAÑA TERRE, T. (1994*a*): «El uso de la información. Pautas de programación para la formación del usuario de la biblioteca escolar», *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura. 1,* julio, Barcelona, pp. 131-137.

– (1994*b*): *Formar-se per informar-se: propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola.* Editions Rosa Sensat, Barcelona.

BARTOLOMÉ, B. (1989): «Las bibliotecas provinciales (1835-1885). Un intento de promoción de la lectura en España», *Revista de Educación, 288,* enero-abril, pp. 271-304.

BRUNET, R. y MANADE, M. (1991): *Cómo organizar una biblioteca. La biblioteca escolar, particular y pública. Sistemas actuales de información y documentación.* CEAC, Barcelona.

BUENO MONREAL, M. J. (1995): «La Biblioteca multimedia: bases para su organización y administración», *Educación y Biblioteca. Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos, 59,* julio-agosto, pp. 12-19.

CARR, D. (1991): «The school library media specialist: roles and responsabilities». *School Library Media Quarterly, 4* (19), pp. 217-219.

CLARK, R. E. y SUGRUE, B. M. (1988): «Research on instructional media», 1978-1988. ELY, D. P. in *Educational Media and Technology Yearbook.* Englewood, Libraries Unlimited, pp. 19-36.

COMUNIDAD DE MADRID (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN-SERVICIO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA) (1992): *Programa bibliotecas escolares.* Inédito, Madrid.

DAVIS, R. (1974): *La biblioteca escolar, propulsora de la educación.* Bowker, Buenos Aires.

EBLE, M. (1988): *New dimension in school library media service.* Scarecrow Press, Methuen, N. J.

ESCOLAR, H. (1987): *Historia de las bibliotecas.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ed. Pirámide, Madrid.

GAUCHAN, T. (1995): «ALA Goal 2000: Planning for the millenium», *American Libraries,* enero, USA, pp. 17-21.

GILLESPIE, J. T. y SPIRT, D. L. (1983): *Administering the school library media center.* Bowker Company, New York.

KACHEL, D. (1995): «Look inward before looking outward: preparing the school library media center for cooperative collection development», *Library Media Quarterly, 2* (23), Winter, pp. 101-114.

LAGE FERNÁNDEZ, J. J. (1993): «¿A quién le importan las bibliotecas escolares?», *Educación y Biblioteca. Revista Mensual de Documentación y Recursos y Didáácticos, 37,* mayo, pp. 46-49.

MARINA SERRANO, E.; RODRÍGUEZ-VIÑALS CUSIÑO, E. y PÉREZ GONZÁLEZ, I. (1994): «Bibliotecas escolares: historia y vindicación», *Campo Abierto, 11,* Badajoz, pp. 123-131.

MINISTERIO DE CULTURA (DIRECCIÓN GENERAL DEL LIBRO Y BIBLIOTECAS-CENTRO DE COORDINACIÓN BIBLIOTECARIA) (1991): *Reglamento de bibliotecas públicas del Estado y del sistema español de bibliotecas. (Aprobado por Real Decreto 582/1989 de 19 de marzo.)* 2.ª ed. Industrias Gráficas Caro, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* Centro de publicaciones, Madrid.

MUNICIO, P. (1990): «Los centros de documentación y la formación del profesorado», *El siglo que viene, 9/10,* otoño-invierno, pp. 7-9.

RIEGO LANUZA, P. (1994): «¿Biblioteca escolar? Propuesta de un modelo», *Aula de Innovación Educativa, 27,* junio, Barcelona, pp. 62-67.

WALKER, S. (1992): «Development of a professional school library», *School Media Quarterly, 45,* Summer, pp. 375-381.

WATT, M. G. (1995): «Information Service in a age of education reform: a review of development in four countries», *School Library Media Quarterly, 2* (23), Winter, pp. 115-122.

INFORMES Y DOCUMENTOS

EL RETO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN
PROPUESTA DE UN MODELO SISTÉMICO

JUAN MANUEL COBO SUERO (*)

1. INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

1.1. *La calidad como signo de desarrollo*

El interés y la valoración social de la *calidad* constituyen uno de los signos característicos de las sociedades desarrolladas en nuestro tiempo. Esta valoración se basa en el hecho de que afirmar la «calidad» de un producto o de un servicio implica el reconocimiento de su bondad, de que es algo digno de confianza, de que no defrauda las expectativas legítimas que los ciudadanos depositan en él. La calidad constituye, de esta forma, un «valor añadido» a ese producto o servicio, que le hace particularmente competitivo frente a otros productos y servicios análogos ofertados en el mismo mercado.

Mientras los individuos no tienen capacidad adquisitiva alta o las sociedades no pueden ofrecer variedad de productos o servicios, los consumidores han de darse por contentos con comprar lo que pueden o le ofrecen. Ahora bien, cuando en una sociedad la capacidad adquisitiva de sus miembros aumenta y la oferta de productos y servicios se diversifica, aquéllo escogen entre éstos y la calidad de la oferta pasa a jugar un papel de primer orden en el estilo de vida.

El interés por el control y gestión de la calidad comienza en los Estados Unidos en los años veinte dentro del *ámbito empresarial,* extendiéndose a otros países después de la Segunda Guerra mundial. Constituyen momentos particularmente relevantes en la historia de este creciente interés, el proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad de las industrias desarrollado por Deming en 1940, a petición del Ministerio de Guerra de los EE.UU., la fuerte implicación teórica y práctica del Japón en el tema, ya desde la década de los cincuenta (en 1951 crea el «Premio Deming»), el desarrollo durante las décadas

(*) Universidad Pontificia de Comillas (Madrid).

siguientes en el mismo Japón y en los países occidentales de la teoría sobre la calidad que se orienta ya hacia una gestión y control de la «calidad total» (concepto que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios, y en el que el control estadístico de Deming será sólo una de las herramientas), y la institución de los premios «Malcolm Belbridge» en 1988, por la Presidencia de los EE.UU. y el EQA (The European Quality Award) en 1992, de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (fundada en 1988) (1).

En lo que respecta a la aplicación al *mundo de la educación, tanto primera como permanente,* de estos planteamientos originarios del mundo de la empresa, es algo que comenzará en la década de los ochenta impulsado sobre todo por la OCDE (2) y más adelante –y particularmente para la formación profesional inicial y continua– por diversas Comisiones Europeas.

En lo referente a la *educación primera,* el tema ha entrado con fuerza en los planteamientos de los *sistemas educativos* nacionales europeos. Una vez *lograda la plena escolarización* de los niños en edad considerada de enseñanza obligatoria (objetivo prioritario hasta el momento), el Comité de Educación de la OCDE (y los países de Europa Occidental en particular) han centrado su atención y dedicado sus esfuerzos a dos objetivos fundamentales:

- la *igualdad de oportunidades:* no basta ya que todos los niños y jóvenes accedan a «alguna» educación, sino que es preciso que todos tengan iguales oortunidades para acceder y recibir la educación concreta que cada uno precisa;

- y la *calidad de la educación:* para evitar el fracaso o el abandono escolar, para que los alumnos puedan prepararse mejor como personas y para su inserción social y laboral más adecuada...

Ambos objetivos están relacionados, ya que un sistema educativo de calidad proporcionará a todos y a cada uno de los alumnos la educación que precisa, objetivo último de la igualdad de oportunidades. Por lo que, invirtiendo el orden del discurso en el argumento, se puede afirmar también que, si se da igualdad

---

(1) Cf. F. López Rupérez: *La gestión de calidad en educación.* Madrid, Edit. La Muralla, 1994, pp. 39-43.

(2) Las publicaciones de la OCDE sobre temas relacionados con la calidad de la educación se suceden a partir de la segunda mitad de los ochenta: (1986) *L'enseignement et la formation en vue de la mise en valeur des resources humaines; (1989) Les écoles et la qualité;* (1990) *Communiqué du Comité de l'Education au niveau ministeriel «Une education de qualité pour tous»;* (1992 y 1993) *Education at a glance. OECD Indicators;* (1992) L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse; (1993) *Education, innovation et croissance économique: une approche a plusieurs niveaux.* «L'Innovation à l'enseignement», *Nouvelles de l'OCDE, 64,* pp. 1-2; (1994) *Gestión de l'enseignement supérieur,* vol. 6, 1 y 2.

de oportunidades en un sistema educativo, es señal de que en el mismo hay calidad (3). Una íntima relación puesta de manifiesto, por otra parte, por el propio Comité de Educación a Nivel Ministerial de la OCDE en su *Comunicado* de noviembre de 1990 «*Una educación de calidad para todos*», documento cuyo título se puede considerar como lema que se propone para las políticas educativas de los países miembros de la OCDE.

De entre los diversos aspectos que han de abordarse en el tema de la calidad de la educación, la Conferecnia de Ministros de Educación de la OCDE de 1984, se centró principalmente en la relación escuela-calidad. Fruto de una primera etapa de trabajo en este tema es el documento *Schools and Quality. An international Report* (1990). En una segunda etapa, en curso actualmente, la perspectiva es más concreta: calidad en la gestión de los recursos educativos.

Algo más lenta está resultando, en cambio, la introducción del tema de la calidad en la *formación permanente en el área laboral* (tanto ocupacional como continua), posiblemente por las dificultades con que tropieza todavía la generalización de la participación en estas formaciones (4).

Con todo, la toma de conciencia de la necesidad de calidad en esta formación es muy intensa en la actualidad, dentro de una política de la educación de la que se espera que asegure la competitividad de las economías nacionales con el aprovechamiento del gran potencial de los recursos humanos mediante la educación, como indica el Informe del Comité Consultivo sobre Investigación y Desarrollo Industrial de la Comisión de la Unión Europea (IRDAC) sobre *calidad y relevancia* (5). Una educación que, según el citado Informe, debe ser contemplada en la unidad de *un conjunto que pide calidad en todos sus pasos.* Así, una amplia cualificación básica inicial es un valor en sí mismo, que deben continuarse con una amplitud de conocimientos que propicie una competencia global, una profesionalización más que una especialización, sin prolongar por ello estos períodos de formación. Esta formación deberá capacitar a las personas para un aprendizaje que dure toda la vida, de tal forma que constituya como un primer módulo

---

(3) Para el MEC, la educación en valores y la *igualdad de oportunidades* constituyen los «dos ámbitos e indicadores principales de una enseñanza de calidad» (*Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación,* 1994, p. 21).

(4) «A nivel europeo, los representantes de los sindicatos han ofrecido aceptar la sugerencia hecha en el Libro Blanco de la Comisión y negociar un acuerdo de convenio colectivo de formación continua a fin de ampliar el acceso y la participación en la formación continua. Esto podría construirse sobre la base de las posiciones comunes previas consensuadas sobre este tema dentro del marco del diálogo social. Sin embargo, UNICE no ha aceptado esta propuesta. La Comisión favorecerá y apoyará la continuación del diálogo al respecto, reconociendo la importancia de mejorar la motivación y la calidad del conjunto de la mano de obra.» (COMISIÓN EUROPEA de la Dirección General de Empleo, Relaciones Laborales y Asuntos Sociales: *La Política social Europea. Un paso adelante para la unión. Libro Blanco,* Bruselas-Luxemburgo, CECA-CECEEA, 1994, p. 27).

(5) IRDAC: *Quality and Rellevance. The Challenge to European Education unlocking Europe's Human Potential.* Bruselas, 1994.

de este aprendizaje. En esta perspectiva de formación durante toda la vida, el gasto público en educación ha de distribuirse entre formación inicial y continua, y la calidad ha de introducirse en todos los ámbitos de la educación.

Finalmente, es importante recordar, aquí y siempre, que este reconocimiento de la importancia de la calidad de la educación no puede hacer olvidar la *gravísima penuria educativa que padece gran parte de la humanidad,* de la que se hizo eco la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1990) con su documento *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje* (6).

Una realidad que, por otra parte, una teoría realista y social sobre la calidad en la educación no puede ignorar, ya que debe constituir *un tercer referente para el cultivo de la misma.* Así, la calidad de la educación es algo a investigar y a promover, no sólo en los sistemas educativos y en los ámbitos de la formación continua de los países con algún grado de desarrollo, sino también *en los niveles de la atención educativa a las necesidades básicas del aprendizaje* de grandes sectores de la población mundial (tercer mundo) y de muchas personas de esos mismos países desarrollados (cuarto mundo).

1.2. *Calidad y calidad de la educación en España*

Hace treinta y cinco años que se fundó la Asociación para la Calidad (AECC) que, desde entonces, ha organizado seis congresos, el más reciente en mayo de 1995. Sin embargo, el auge del aprecio de la calidad no alcanza reconocimientos oficiales hasta la década de los ochenta, teniendo en 1989 su año más significativo con la puesta en marcha por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, del Plan Nacional de Calidad Industrial (cuatrianual, con un presupuesto superior a los doce mil millones de pesetas y que contempla diversas acciones). Desde entonces se suceden diversas iniciativas y actuaciones: premios instituidos por algunas Comunidades Autónomas, creación por iniciativa empresarial del «Club de Gestión de Calidad» e instauración del título de Registro de Empresa otorgado por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).

En lo que respecta a la calidad en educación, en el mismo año 1989 el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* apreciará en la necesidad de mejora de la calidad de la enseñanza una de las razones para esa reforma, así como también uno de los objetivos y motores de la misma (7).

---

(6) COMISIÓN INTERINSTITUCIONAL DE LA WCEFA (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL): *Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje: una visión para el decenio de 1990,* Santiago de Chile, UNESCO/OREALC (versión española, 1990).

(7) «Todo ello se traduce, como es natural, en una demanda sostenida y tenaz de mejora de los niveles de calidad de la enseñanza. Esa exigencia de renovación educativa, inherente a cualquier sistema, y esa demanda de mejora de la calidad de la enseñanza

En coherencia con este planteamiento, la mejora de la calidad de la enseñanza va a constituir uno de los grandes objetivos de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE* (1990), vertebradora de esa reforma, como lo muestran la importancia atribuida a la calidad en el preámbulo de la ley y el que se dedique en ella un título completo a este tema:

1. *Preámbulo:* «Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica (...); con la reordenación del sistema educativo (...) y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro» (párrafo 26).

   «Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro» (párrafo 40).

2. *Título Cuarto: De la Calidad de la Enseñanza.*

En esta misma dirección se orientan también actuaciones posteriores de la Administración educativa del Estado en el marco de la LOGSE y de la Reforma: «Conseguida al 100 por 100 la escolarización de todos los niños y jóvenes desde los cuatro años, ampliada la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, y establecidos los currículos de las diferentes etapas educativas, el horizonte principal de la política educativa en los próximos años ha de estar en la calidad de la enseñanza. Esta meta se halla establecida ya en la LOGSE, cuya nueva ordenación está precisamente al servicio de la calidad» (8).

2. LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. *Concepto de calidad de la educación*

Puede observarse a lo largo de la introducción que, al referirnos al sistema educativo, hemos utilizado indistintamente las locuciones *calidad de la educación y calidad de la enseñanza,* esta última principalmente en citas de documentos españoles. En realidad y en nuestra opinión, aunque se encuentra con frecuencia este uso indistinto, puede ser útil y conveniente avanzar en una separación de ambos conceptos, atribuyendo al primero un contenido más amplio y que engloba al segundo. Es algo cuya conveniencia esperamos mostrar a lo largo de este artículo.

---

se conjungan en ciertos casos y se traducen en apremio de reformas profundas... Este es también el caso del sistema educativo español.» (MEC: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo,* 1989, p. 91.)

(8) *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza,* p. 15.

Comenzando, pues, por el primero de estos dos conceptos, el concepto de *calidad de la educación* es muy sugerente, como muestran las diversas interpretaciones del mismo que pueden tener los diversos agentes sociales concernidos por el tema: padres, profesores, alumnos, Administración educativa, estudiosos.

En primer término, la locución y el concepto se han referido e inducen a pensar en los *sistemas educativos* o en elementos educativos dentro de ese marco (programación, profesorado, gestión de recursos..), es decir, a la educación que podemos denominar *primera.* Ahora bien, pueden y deben aplicarse también, con las matizaciones o adaptaciones pertinentes, a la educación no formal y a la *educación permanente,* como se verá en el epígrafe siguiente.

Obviamente se trata de un concepto que *presupone un criterio* que sirva, bien de modelo bien de baremo para discernirla y medirla, es decir, que sirva para determinar cuándo cabe hablar de calidad de la educación y para evaluar en qué medida se da esta calidad. En el orden de los sistemas educativos, este criterio suele buscarse y situarse a nivel de *los fines últimos de la educación en cada sociedad:* la calidad se concibe siempre como realidad vinculada a los fines, objetivos concretos y expectativas en general que la sociedad deposita en su sistema educativo, de tal forma que *una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible de esos fines* (9).

El concepto de calidad de la educación en uso hasta el momento es, según esto, *histórico y relativo,* ya que depende siempre de unos fines o expectativas que pueden ser diferentes entre las diversas comunidades sociales y a lo largo de su historia (10).

Con todo y sin negar por ello esta dependencia o, más aún, tomando como base esta misma vinculación entre calidad y fines de la educación, parece que puede avanzarse ya en la clarificación de un concepto de calidad de la educación *común y válido* para países con un grado de desarrollo económico, cultural, educativo y social, en general, de nivel medio alto e, incluso, medio, una vez que es

---

(9) Cf. JAVIER M. VALLE: *Capítulo V. Reformas educativas en la enseñanza no universitaria, en España 1993. Una interpretación de su realidad social,* Madrid, Fundación Encuentro, 1994, p. 242.

(10) «No resulta sencillo realizar una definición del concepto de calidad de la enseñanza. Es tarea tan compleja como la de caracterizar la calidad de vida, de la cual, por otra parte, es ingrediente constitutivo. Parece seguro, empero, que esa definición únicamente puede trazarse en relación con un contexto histórico y en relación también con los objetivos que cada sociedad otorga a su sistema educativo en una etapa concreta de su historia. La calidad de la enseñanza se mediría, así, en función de su capacidad para satisfacer apropiadamente las finalidades generales y los objetivos concretos que la comunidad social atribuye a esa misma enseñanza. La cuestión de la calidad de la enseñanza y de su mejora aparece, por consiguiente, vinculada a la cuestión de los fines de la educación: para qué se educa, a qué metas se desea que conduzca la educación.» (*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo,* p. 94.)

posible detectar en ellos una *coincidencia en el criterio para determinarla y evaluarla,* es decir, una coincidencia en los fines, objetivos concretos y expectativas en general que la sociedad deposita en su sistema educativo.

Esta coincidencia ha sido posible por una confluencia de factores. Así, por una parte, el desarrollo de la pedagogía ha puesto de manifiesto unos *fines primordiales de la educación* que hoy no parecen objeto de confrontación y sí de consenso. Por otra, y como ya hemos indicado, el desarrollo educativo y cultural de nuestros países ha hecho que *esos mismos fines* sean asumidos y se reflejen en las finalidades y expectativas que cada uno de ellos deposita en el sistema educativo. Finalmente, la coincidencia se ve reforzada también como consecuencia de los grandes procesos de regionalización mundial, actualmente en curso (entre los países que conforman la Unión Europea, por ejemplo), que piden no sólo relaciones o integraciones de tipo económico, sino también acercamiento y coherencia en otros órdenes (entre ellos el educativo) entre los países implicados.

Estos fines primordiales de la educación y contenidos referenciales básicos para la orientación a la mejor consecución posible de los mismos con respecto a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, se refieren y representan la *culminación de tres procesos interrelacionados del aprendizaje de la persona,* fundamentales tanto para una realización humana plena de los individuos como para el bien de la sociedad. Estos procesos son:

1. El *pleno desarrollo personal del alumno.*

2. Su *socialización,* es decir, su preparación para la inserción en la vida en su contexto social y cultural, comenzando el proceso ya en el mismo período educativo.

3. Su *preparación para la inserción en el mercado de trabajo* en el contexto socioeconómico en que le toca vivir, mediante la adquisición de las competencias (conocimientos y destrezas) y cualificaciones necesarias.

Así, si pensamos en las expectativas de la sociedad española (de las familias, estudiantes, empresas, sindicatos, Administración...) sobre el sistema educativo, es claro que todos desean o esperan de él que capacite verdaderamente a los jóvenes para el trabajo, que les prepare para una convivencia enriquecedora y responsable con los demás en todos los ámbitos (familiar, laboral, social...), y que les ayude a realizarse personalmente en todos los órdenes.

Qué se entiende en educación por «pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos» puede presentar algunas variaciones según los autores y países que, por lo general, afectan más a la forma de la explicación que al fondo. En España, el sentido de este fin (y el del segundo, la socialización) son aclarados por la *LOGSE* al afirmar en el *Preámbulo* que:

«El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una *formación plena* que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad» (párrafo 2).

Un sentido que es completado por otras perspectivas que abre la ley sobre el tema, por ejemplo las sugeridas por el *artículo 2,* punto 3. *a)*:

«3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.»

Intrínsecamente vinculado a este desarrollo está el proceso de socialización de la persona, en el que hoy día se reconoce una relevancia especial a la formación en valores, como libertad, participación, paz, tolerancia y solidaridad, y a la preparación para una vida en democracia, que es la forma sociopolítica que se considera más favorable para el cultivo de esos valores.

En cuanto al último proceso y fin, la preparación para la inserción en el mercado de trabajo, se trata en realidad de un aspecto del segundo, la socialización de la persona. Si lo desglosamos aquí es porque las expectativas sobre el mismo que las sociedades depositan generalmente en sus sistemas educativos son muy grandes, porque los desaciertos en él son inmediatamente constatados socialmente en forma de paro o desajustes laborales, por la relevancia para las economías nacionales atribuida a la educación y formación (11), y por constituir, por todo ello, no sólo uno de los capítulos más apremiantes de la educación o formación primera, sino también de la formación permanente.

2.2. *Carácter histórico y relativo del concepto*

Según esto, el concepto de calidad de la educación queda definido por el conjunto de unos fines últimos adecuados de la educación –el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, su socialización y su preparación para el mundo del trabajo–, y de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, orientados a la mejor consecución posible de esos fines.

Esto supuesto, el carácter histórico y relativo del concepto se muestra, en primer lugar, en las *modulaciones que presentan los fines últimos de la educación* en

(11) Cf. OCDE: *L'éducation et l'économie dans une societé en mutation,* 1989.

cada situación y contexto histórico. Véase, por ejemplo la formulación que de ellos hace la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)* (1985), repetida por la *LOGSE* en su *artículo 1:*

> «*Artículo segundo:*
>
> La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los Centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines:
>
> *a)* El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
>
> *b)* La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
>
> *c)* La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, tecnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
>
> *d)* La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
>
> *e)* La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
>
> *f)* La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
>
> *g)* La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.»

Como se puede apreciar, los tres procesos y fines culminativos de los mismos, mencionados en el concepto, están presentes a lo largo del articulado, con dos modulaciones que parecen requeridas por la realidad concreta española y la experiencia, aún reciente, de un largo período de régimen político no democrático: la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España, la formación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia...

Y, como es obvio, el carácter histórico y relativo se muestra también y muy especialmente *en los diversos elementos* que intervienen en el proceso educativo, bien porque su capacidad de contribución a una educación de calidad puede ser diversa en diferentes situaciones o países (por ejemplo, la formación permanente del profesorado será mejor o peor según sean los recursos que pueda dedicarle el país), bien porque en cada situación concreta hay que atender a prioridades o necesidades peculiares (la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras en España, por ejemplo, es mayor que en otros países de la Unión Europea).

2.3. *Propuesta de un «modelo sistémico» de calidad de la educación*

El concepto de calidad de la educación comprende, según lo contemplado hasta el momento, unos *fines* y unos *elementos* que intervienen en el proceso educativo y que tanto mejor contribuyen a esta calidad cuanto más orientados están a la consecución de los fines. Esto supuesto, ¿cuáles son estos elementos?

Respondemos a esta pregunta con la propuesta de un *modelo sistémico* para la comprensión de todos ellos. Es decir, de un modelo que debe ser visto como significativo de una *organización* estructural y funcional de gran *complejidad en la información* de sus diversos elementos, en la que la *interacción* entre ellos puede modificar más o menos profundamente a estos elementos y la *totalidad* puede hacer emerger, asimismo, cualidades y posiblidades en ellos.

Como puede verse, el modelo recoge y sitúa de forma ordenada, en el marco y norte de las *finalidades últimas* de la educación, todos los elementos que intervienen de una u otra forma en la calidad de la educación. Elementos que pasamos a comentar, fijando la tención, no tanto en cada elemento o factor en sí –los suponemos conocidos y, en cualquier caso, una buena síntesis de los mismos puede verse en los libros y documentos ya citados (12), cuanto en las *relaciones* entre los elementos y en algunas peculiaridades de la *aplicación de la «cultura empresarial»* sobre la calidad a los diversos tipos de centros docentes.

En ese marco y norte de las finalidades últimas de la educación, el modelo presenta, en primer lugar, la *ordenación del sistema educativo,* presupuesto y elemento de calidad que, al establecer el currículo de niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza, y los pasos y puentes entre ellos, desarrolla dos funciones principales en el conjunto. La de *facilitar, por una parte, cauces curriculares diferenciados* para que todos y cada uno de los alumnos puedan alcanzar los fines de la educación. Y la de *ubicar, por otra, la autonomía de los centros* (y con ello la acción de todos los factores incluidos en los epígrafes «gestión de calidad» y «calidad de la enseñanza») *en espacios y tiempos educativos concretos* del sistema y con un *sentido* que les viene dado por la *función* de dichos espacio y tiempo en el conjunto del sistema educativo.

Todos los demás elementos del modelo han de verse ya, por consiguiente, *en una ubicación sistémica concreta y con un sentido funcional determinado.* Así, por ejemplo, en el sistema educativo español los demás factores de calidad han de pensarse ya en centros ubicados en el nivel de la educación infantil o primaria o secundaria obligatoria, o en los diversos grados y modalidades de la educación secundaria postobligatoria y superior, y con el sentido en el conjunto correspondiente a ese nivel y grado. Lo que quiere decir que *el modelo que comentamos es válido para centros docentes de todos los niveles.*

---

(12) Publicaciones de la *OCDE: Libro Blanco,* Parte III. «Factores y procesos del sistema educativo», pp. 207-274; *LOGSE: Título Cuarto,* artículos 55 a 62; *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza,* pp. 57-165 y J. M. VALLE (colaboración citada, pp. 244-256).

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (MODELO SISTÉMICO)

FINES DE LA EDUCACION

Ordenación del Sistema Educativo

Autonomía del Centro Docente

Gestión de Calidad:

- Función directiva y de gobierno.
- Gestión de recursos educativos humanos y materiales.
- Selección, cualificación y formación del profesorado.
- Participación de la comunidad educativa.
- Evaluación de cada factor de calidad en gestión y enseñanza.

Calidad de la Enseñanza:

- Programación docente: objetivos, contenidos, metodología, evaluación.
- Innovación e investigación educativa.
- Orientación educativa y profesional.

Factores modulatorios:

- Tipos de centros educativos.
- Servicios de apoyo externos al centro.
- Estadio de la calidad en gestión y enseñanza.
- Apoyo de las Administraciones educativas a los factores de calidad en gestión y enseñanza.

Función Inspectora

Financiación

Evaluación del Sistema Educativo en su conjunto

El segundo presupuesto y elemento de calidad educativa que presenta el modelo es la *autonomía del centro docente,* ya que esta autonomía constituye el ámbito y caldo de cultivo necesarios para el desarrollo de varios factores de calidad que la «cultura empresarial» vincula a esta autonomía: oferta eductiva propia, motivación y función de liderazgo de la dirección, integración del personal en los valores superiores de la empresa... Los aspectos que configuran esta autonomía son múltiples, ya que de una u otra forma la autonomía del centro educativo afecta a la calidad de todos los elementos mencionados en los dos epígrafes siguientes del modelo.

Supuestas la ubicación del centro en el sistema educativo (que le aporta su sentido funcional en el conjunto) y la autonomía del mismo (ámbito para su identidad y para el desarrollo de otros elementos de calidad), el modelo desglosa dos tipos de factores de calidad en los centros educativos, que se agrupan bajo dos epígrafes, *gestión de calidad* y *calidad de la enseñanza,* correspondientes a los ámbitos de dirección y gestión y de producción en las empresas. La locución *«calidad de la enseñanza»* adquiere de esta forma y en este contexto su sentido más propio, ya que pasa a significar «calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje» dentro del concepto más amplio de «calidad de la educación».

Por relación a la calidad, todos los factores agrupados en estos dos epígrafes serán normalmente, en su conjunto o diferenciadamente *susceptibles de mejora.* Cuando la necesidad de mejora es importante, se hace precisa una intervención especial de apoyo a la misma por parte de las Administraciones educativas (13).

Es de notar, por otra parte, que los criterios de calidad que suelen manejarse en «cultura empresarial» son modulados, en el caso de los centros docentes, por *dos hechos peculiares y diferenciadores* del mundo de la educación: su cualidad

---

(13) Es lo que sucede actualmente en España, donde, iniciada una mejora de la calidad con la reforma educativa, se ha notado muy pronto la necesidad de acciones de apoyo a la misma por parte de la Administración educativa en orden a mejorar la autonomía de los centros, la motivación y competencia en la dirección, la motivación y formación del profesorado, la participación de las familias, la función inspectora y la evaluación. Cf.: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación, op. cit.;* y MEC: «Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes presentado al Consejo Escolar del Estado» (puede verse en *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Síntesis del debate,* 1994, pp. 117-160).

Una acción de apoyo especial debería hacerse también, en nuestra opinión, con el factor *Orientación educativa y profesional,* tan importante en un planteamiento comprensivo de la educación y para la integración en el sistema normal de grupos con desventajas o dificultades especiales, como hemos expuesto en el «Capítulo 7. *Educación*» del *V Informe FOESSA*(vol. 2, pp. 1248 y 1270); y en «Temas que merecen especial atención en la política educativa española 1990-2000. Algunas propuestas» (en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Política y Educación.* Sitges, 1995, pp. 323-332).

de servicio social peculiar y las diferencias en la aplicación de esos criterios en los diversos tipos de centros docentes (14).

Así, en cuanto a lo primero, la educación es un *servicio social peculiar,* ya que vincula toda la calidad a la consecución de unos *fines últimos de la educación que se imponen* a todos los centros educativos y que constituyen el criterio último para la *evaluación global* de los mismos, de tal forma que si no orientan su actividad hacia ellos pierden su legitimación social y pueden perder también la legitimación legal.

Una imposición y evaluación que no sólo diferencian a estos centros de otras empresas que se imponen sus fines últimos a sí mismas dentro de unos marcos legales de permisividad muy amplios, sino también de otros servicios sociales equiparables a la educación (trabajo, vivienda, salud), cuyo fin es la calidad del servicio mismo y la mejora de esa calidad, no otros fines posteriores a éstos, y eso es lo que se les puede exigir (15).

En cuanto a las diferencias en la aplicación de los criterios empresariales de calidad debidas a los *diversos tipos de centros docentes,* es algo que salta a la vista, si se considera que un *centro privado* puede aplicar esos criterios más literal y empáticamente con las empresas que un *centro docente público,* que tendrá que proponerse estrategias especiales para compensar las acciones empresariales que no puede ejercitar por su carácter de servicio público, y que pueden existir también *otros tipos de centros docentes* con su problemática propia en estos temas.

Así, por ejemplo, mientras un *centro privado* puede seleccionar el profesorado, escoger sus clientes (alumnos), establecer una cultura fuerte de empresa (mediante un ideario, por ejemplo), estimularse con la competitividad y el lucro, ejercer una dirección con liderazgo, promocionar al personal de acuerdo con su integración y eficacia y con las necesidades de la empresa, etc., la gestión de calidad en los *centros públicos* tendrá que renunciar a algunos de esos factores (por ejemplo, generalmente a la selección del profesorado y del alumnado) y deberá encontrar estrategias para compensar o poner en marcha otros (los relativos a dirección, motivación y quizá estabilidad del profesorado, participación...) (16).

---

(14) Sobre cultura empresarial, cf. VV.AA.: *Calidad Total en los Servicios Públicos y en la Empresa.* Madrid, Ministerio de las Administraciones Públicas, 1992; J. M. VIEDMA: *La excelencia empresarial.* Madrid, McGraw-Hill, 1992.

(15) En lo referente a *salud,* por ejemplo, del conjunto del engranaje de la atención sanitaria cabe esperar una mejora en calidad de vida en materia de salud, pero esta mejora no es un fin exigible a un hospital concreto, del que lo que se espera es que atienda y cure a sus pacientes lo mejor posible.

(16) El problema se acentúa en sociedades con una deficiente cultura de la función pública y la consiguiente gestión defectuosa de las empresas públicas. Cf. F. LÓPEZ RUPÉREZ, *op. cit.,* particularmente pp. 67-91 (4. «La poblemática de la calidad en el sector público») y pp. 103-155 (6. «La gestión de calidad en los centros públicos»).

Y, en España, *un centro en régimen de conciertos* tendrá analogías tanto con los centros privados (en selección de profesores, ideario...) como con los públicos (aceptación de todo el alumnado, ausencia del motivo lucro...), además de encontrar problemas propios en algunos factores de calidad (por ejemplo, la falta de financiación para la formación del profesorado).

Pasando ya al comentario de los tres elementos finales del modelo, la *función inspectora* tiene como tarea más propia la de la supervisión, evaluación y control de centros educativos, directores y profesores y la participación en la evaluación del sistema educativo, por lo cual ocupa en el modelo un espacio propio. Ahora bien, cuando el estadio de calidad de alguno de los factores contemplados más arriba o el conjunto de ellos precisa de algún tipo de ayudas especiales por parte de la Administración, ésta puede servirse de la función inspectora para apoyos de asesoramiento pedagógico y organizativo de los centros y de los equipos de profesores.

En lo referente a la *financiación,* no hace falta ponderar su importancia para la calidad del sistema educativo en su conjunto, y para la consecución final de la *igualdad de oportunidades,* indicador principal de esa calidad.

Con todo, poco puede decirse con carácter general, aparte del reconocimiento de esa importancia, ya que se trata, de hecho, de un elemento muy relacionado con diferentes realidades, tanto del ámbito de la política de la educación como de otras dimensiones de la política, lo que hace que revista planteamientos muy diversos. Así, estará intrínsecamente relacionado con el sistema de centros docentes existentes en el país (públicos, privados...) y la política de financiación de la educación que se adopte (a todos los centros, sólo o los públicos...), con las posibilidades presupuestarias, con la política social en educación..., debiendo afrontar y resolver, en cada una de las situaciones posibles, problemas específicos tanto para la provisión y distribución presupuestarias como para salvaguardar la igualdad de oportunidades.

2.4. *La evaluación*

Finalmente, la *evaluación del sistema educativo en su conjunto* es necesaria para valorar la calidad de la enseñanza, determinando el grado de cumplimiento de los fines u objetivos y el grado de aprovechamiento de los medios y recursos, para adecuar permanentemente el sistema a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y como mecanismo, en fin, de autorregulación del propio sistema. Consiguientemente, deberá aplicarse sobre los alumnos, los profesores, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.

La evaluación del sistema educativo debe estar orientada por los *indicadores de calidad de la educación* y supone y precisa *desarrollar modelos y procedimientos de evaluación e instrumentos de aplicación,* tanto para las evaluaciones más globales del sistema educativo como para los distintos niveles del mismo, o bien para ser

utilizados por los propios centros escolares con el fin de valorar la consecución de sus propios objetivos (17).

En lo relativo a los indicadores de calidad de la educación es necesario distinguir entre unos indicadores últimos, indicadores del conjunto del sistema e indicadores inmediatos.

Indicadores últimos son, ante todo, los *fines últimos* de la educación, es decir, el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, su socialización y su inserción en el mundo laboral. Se trata de indicadores cuya evaluación remite a estudios sobre la sociedad (sobre población, estructura social, situación sociolaboral...), más que sobre el mismo sistema educativo.

Por *indicadores del conjunto del sistema* entendemos aquí determinadas realidades que, sin poseer el carácter global de los fines últimos, tienen una gran importancia en la vida personal, social y profesional, ejercen algún tipo de finalidad sobre el conjunto del sistema y pueden ser evaluados en el marco del mismo. A este tipo de indicadores pertenecen la *igualdad de oportunidades,* la *educación en valores morales y cívicos* y el *aprender a aprender.*

Se trata de indicadores reconocidos ya generalmente (véase la nota 3 y la cita del IRDAC en la *Introducción histórica*). En lo que respecta al tercero, es de notar la importancia que le reconoce la *LOGSE* al situarlo en el contexto que le da su sentido profundo: el de un aprendizaje necesario para la formación permanente, principio básico para toda la educación en una sociedad actual:

> «1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas» *(artículo 2).*

En cuanto a los *indicadores inmediatos,* pueden ser evaluados directamente o mediante la aplicación de patrones de conjunto.

Estos indicadores son de muy diversa índole, por lo que es conveniente aproximarse a ellos desde distintas perspectivas. Así, una perspectiva la ofrece la consideración de los *requisitos mínimos* de calidad, contemplados, por ejemplo, por la *LODE* en el *artículo 14:*

> «1. Todos los Centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantías de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos.

---

(17) En España se ha creado a estos efectos en 1993 el «Instituto Nacional de Calidad y Evaluación» (INCE), previsto ya por la LOGSE, *artículo 62, 3.*

2. Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares.»

Otras perspectiva es la que atiende a los indicadores inmediatos de calidad *reconocidos generalmente como tales en la práctica educativa.* Una síntesis de los mismos se encuentra, por ejemplo, en la relación que presenta el *Libro Blanco* (p. 95 y ss.):

«• Los índices de abandono y fracaso escolar.

• Los niveles de rendimiento de los alumnos.

• La medida de logro de los objetivos de etapa y de área o de materia, convenientemente evaluados.

• El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo: profesorado, alumnado, padres.

• Ajuste de las capacidades de los alumnos, al concluir la educación formal, a las demandas de cualificación del entorno productivo.

• El grado de participación de los profesores en programas de formación permanente.

• El grado de participación y de consenso de los claustros en la elaboración de proyectos educativos de centros.

• La amplitud de la respuesta de los centros a convocatorias de programas de innovación educativa.

• La intensidad del apoyo que distintos servicios (equipos psicopedagógicos, centros de profesores, etc.) prestan a las escuelas.»

Y una tercera perspectiva que completa las anteriores, en cuanto que pone de manifiesto algunos indicadores no contemplados desde ellas y subraya la importancia de otros, es la que se centra en el análisis de la *eficacia en la educación,* considerando indicadores de calidad los factores de esa eficacia. Así, el estudio de las «escuelas eficaces» ha conducido a proponer la relación de factores de calidad en educación que se presenta a continuacion (18), algunos de los cuales o no figuran en las relaciones anteriores, o adquieren mayor relevancia en esta perspectiva:

«1) Un conjunto de objetivos básicos, bien definidos, alcanzables y compartidos por los profesores.

(18) Tomado de F. López Rupérez, *op. cit.,* p. 97 y ss.

2) Un conjunto de normas y de valores institucionales respetados por todos y dirigidos hacia la consecución de los fines y de los objetivos básicos de la escuela.

3) Un liderazgo efectvo por parte del director capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía, tanto a los alumnos como a los profesores hacia la mejora de las actividades y de los rendimientos.

4) Una elevada participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica. Los profesores son considerados por la escuela como profesionales expertos.

5) Una destacada estabilidad del profesorado que genera un clima de orden y favorece el compromiso personal con la institución.

6) Un programa efectivo de formación y de desarrollo del personal orientado, no sólo a mejorar las competencias profesionales para implementar el proyecto de la escuela, sino también a estimular expectativas, actitudes y conductas positivas para el progreso de la institución.

7) Un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo, tanto de la dirección hacia los profesores como de éstos hacia los alumnos, mediante la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación del buen rendimiento académico.

8) Un clima escolar ordenado que permite que profesores y alumnos se concentren sin distracciones ni perturbaciones en sus respectivas tareas. La disciplina se aplica con firmeza y justicia en un ambiente de confianza y de seguridad entre las personas.

9) Una explotación máxima del tiempo real de aprendizaje, lo que supone una implicación activa y responsable de los alumnos en las tareas, una vinculación efectiva de éstas con los objetivos y una elevada tasa de éxitos. Las interrupciones del proceso instructivo, sea por razones de disciplina sea por interferencias de otras actividades secundarias son reducidas al máximo.

10) Un grado de dificultad de las diferentes actividades escolares adecuado al nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, que permite a éstos conseguir buenos resultados.

11) Un alto nivel de apoyo y participación de los padres que se traduce no sólo en su disposición a colaborar con las actividades propias de la escuela, sino también en actuaciones dentro de sus propias casas, incidiendo sobre la motivación de los alumnos, aportándoles ayuda y reforzando, asimismo, la valoración de la institución escolar.

12) Un indiscutible apoyo de las autoridades escolares correspondientes, facilitando el soporte financiero necesario, alentando los procesos fundamentales de mejora y orientando a la dirección en su calidad de guía de todos ellos.»

3. LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

Viniendo ahora al tema de la calidad de la educación permanente, parece conveniente aclarar que empleamos aquí las locuciones *educación primera* y *educación permanente* en el sentido que se les atribuye en el *Capítulo 7. Educación* del *V Informe FOESSA* (19).

En este estudio se entiende por *educación y formación primera o inicial* la que conduce y capacita para las primeras inserciones sociales y laborales de la persona. Cuando esta educación no se ha realizado en todo o en parte durante los períodos de infancia y juventud, los aspectos no completados de la educación primera (en satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, en capacitación primera para algún trabajo...) deberán realizarse ya en edad adulta. La formación ocupacional para la primera inserción en el empleo no es considerada, pues, según esto, educación «permanente» sino «primera».

Y se entiende por *educación o formación permanente* la que, supuesta la educación primera, precisan las personas adultas en los órdenes académico, cultural, social y laboral. Así, es formación permanente en el orden laboral la formación continua que precisan los adultos con empleo, la formación ocupacional que precisan las personas en paro para su reinserción laboral y la formación preparatoria para la vida durante la jubilación (20).

Hay una tendencia a vincular o relacionar, al menos de alguna forma, la formación permanente con el sistema educativo. Así, la *LOGSE* comienza su *Título tercero. De la educación de las personas adultas* con la afirmación siguiente:

> «1. El sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. A tal fin, las Administraciones educativas colaborarán con las otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral» *(artículo 51).*

---

(19) J. M. Cobo y col.: Capítulo 7. *Educación, V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000.* Madrid, Fundación FOESSA, 1994.

(20) En España se distingue actualmente entre «formación continua» y «formación ocupacional» para acceder a un primer trabajo o para la reinserción laboral en caso de desempleo. En los documentos de la Unión Europea se usa la locución «formación continua» para significar los tres tipos de formación, deduciéndose por el contexto a cuál de ellos se refiere.

Ahora bien, en la práctica, en España esta relación de la educación de adultos con el sistema educativo tiene lugar en el caso de personas que precisan formación primera y de otras que aspiran a avanzar en su cualificación académica (necesidades a las que alude, como es lógico, la *LOGSE* en el artículo citado y siguientes) y, más excepcionalmente, en el caso de algunas formaciones avanzadas, quedando al margen de ella otras áreas y sectores de la formación, particularmente el sector y ámbito de la formación continua en las empresas (21).

En lo que respecta a la *calidad de la formación permanente,* es algo a lo que, como hemos visto en la introducción, se reconoce actualmente una gran importancia en Europa, si bien ciñéndose prácticamente al *área laboral* (en las áreas académica, social y cultural apenas si se alude al tema). Esta importancia se explica por la necesidad de la mencionada formación para combatir el gravísimo problema del *desempleo* y para asegurar la *competitividad* de las empresas.

Así, en lo que respecta al desempleo, en un contexto de reconocimiento de la prioridad absoluta que se debe dar a la búsqueda de puestos de trabajo buenos y estables «el Consejo Europeo de Bruselas determinó siete áreas para que los Estados miembros presten especial atención en su plan de acción resultante del Libro Blanco sobre la Comisión», la primera de las cuales se refiere precisamente a este aspecto:

> «(...)
>
> «*a)* mejorar los sistemas de educación y formación, especialmente la formación continua (22);
>
> (...)»

Y en lo que se refiere a la competitividad, en un contexto en el que se vincula la competitividad económica con el progreso social, la Comisión Europea verá en la formación y consiguiente adaptabilidad de los trabajadores una de las claves de esa competitividad:

> «Europa necesita moverse hacia una economía eficiente, basada en la calidad, con un alto índice de inversión en nuevas tecnologías. El recurso clave será una población trabajadora bien formada y altamente motivada y adaptable» (*ibídem,* p. 12).

---

(21) Una presentación de conjunto y detallada de las necesidades educativas de los adultos en España y de las respuestas de formación ofrecidas tanto por las Administraciones públicas como por las diversas acciones de iniciativa social (empresas, asociaciones, etcétera) entre 1982 y 1993 puede verse en el Capítulo 7. *Educación* del *V Informe FOESSA,* vol. 2, pp. 1159-1205.

(22) *La Política social Europea. Un paso adelante para la unión. Libro Blanco, op. cit.,* p. 18.

Finalmente, en el contexto más concreto de la distribución del Fondo Social Europeo para el quinquenio 1994-1999 (141.000 millones de *ecus*), la misma Comisión se muestra «favorable a un planteamiento basado en tres temas prioritarios:

- mejorar el acceso y la calidad de la educación y de la formación inicial (...);
- incrementar la competitividad y prevenir el desempleo mediante la adaptación de la mano de obra al desafío del cambio a través de un planteamiento sistemático de formación continua;
- mejorar las posibilidades de empleo de las personas afectadas por el paro de larga duración y por la exclusión (...)» (*ibídem*, p. 29).

El acceso al *empleo bueno*, la *adaptabilidad al cambio en el puesto de trabajo* y la *competitividad de las empresas* se muestran, por tanto, hoy como realidades profundamente vinculadas a la formación en el área laboral y particularmente a la formación continua, de tal forma que, aplicando también aquí la teoría sobre la relación entre fines de la educación y calidad de la misma, puede afirmarse que empleo, adaptabilidad laboral y competitividad de las empresas se erigen en *fines últimos* de esta formación y, por consiguiente, también en *indicadores principales* de la calidad de la misma.

Unos indicadores a los que es preciso añadir la *innovación en esta formación*, factor vinculado también al empleo bueno, a la adaptabilidad laboral y a la competitividad de las empresas, ya que, en un mundo en continuos y rápidos cambios tecnológicos y laborales en general, la formación tiene que prepararse no sólo para el presente sino también para el futuro, para lo cual ella misma deberá ser innovadora.

En esta línea se orienta precisamente el programa europeo de acción en el ámbito de la *formación profesional* denominado *LEONARDO*, que capitaliza la experiencia de programas anteriores (COMETT, FORCE, PETRA, EUROTECNET, LINGUA), y que ya ha comenzado a aplicarse en 1995:

> «Este programa (LEONARDO) está diseñado para promover y apoyar la calidad y la capacidad de innovación en el ámbito de la formación» (*ibídem*, p. 31).
>
> «El programa LEONARDO, por la importancia que concede a la mejora de la calidad de los sistemas de formación continua y a la capacidad de innovación (incluidas las formaciones multimedia y a distancia), puede contribuir mucho a la reflexión y la actuación de los Estados miembros y de los interlocutores sociales en este ámbito» (23).

---

(23) ANTONIO RUBERTI: «La política de formación profesional en la Unión Europea», CEDEFOP, *Formación Profesional. Revista Europea, 3*, 1994, pp. 9-13 (cita en p. 11 y ss.).

En lo que se refiere, finalmente, a la *evaluación de la calidad de la formación permanente* (continua, ocupacional para el primer empleo y ocupacional para la reinserción en el mundo laboral), es obvio que deberá contemplar y tomar como referencias últimas los objetivos y fines de esta formación e indicadores de la calidad de la misma en todas sus modalidades:

- el acceso al empleo,
- la capacitación para la adaptabilidad al cambio,
- la competitividad de las empresas con personal que ha recibido esta formación,
- la innovación practicada en la formación misma.

Un conjunto de evaluaciones sociales, que tienen su complemento habitual en la que debe realizarse en cada empresa: la *evaluación continua de la formación como componente de la evaluación profesional de los empleados:*

> «En lo tocante a la formación continua, a todos los Estados miembros les interesa mejorar y ampliar el acceso y la participación en la misma y subrayar la importancia de la formación en el seno de la empresa junto con la evaluación profesional apropiada de los empleados» (24).

(24) *Libro Blanco, op. cit.*, p. 26.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

OCDE (1995): Análisis del Panorama Educativo. Indicadores de la OCDE 1995. Paris, OCDE (Centro para la investigación e innovación de los sistemas de enseñanza), 373 páginas.

La presente edición de los indicadores de la OCDE sobre los sistemas nacionales de educación ofrece, respecto de sus predecesores desde el año inicial de referencia de 1991, algunas novedades de interés, tanto en la cobertura temática de los indicadores retenidos cuanto en el refinamiento metodológico en su construcción.

Los trabajos para esta edición, iniciados en 1991, se han extendido hasta el 1994, y el curso escolar de referencia para los datos primarios es el de 1991-1992, si bien otros datos de procedencias nacionales y datos de encuestas por muestreo pueden haberse demorado un poco más. La consulta de los datos primarios para la elaboración de los indicadores y las series históricas desde 1985 puede efectuarse en *Estadísticas de Educación de la OCDE, 1985-1992,* de la misma fuente.

La publicación está al servicio de las políticas nacionales de educación, pero hace hincapié en la necesidad que éstas tienen, cada día más, de tomar en cuenta un contexto internacional amplio. Aquí se sirven datos sobre 28 países, todos los de OCDE (Luxemburgo no envió datos) más cuatro de Europa del Este (Rusia, Polonia, Hungría y la República Checa). La comparabilidad internacional, un problema fundamental en esta clase de investigaciones, se ha mejorado con un afinamiento conceptual, –sobre todo en los capítulos sobre financiación y recursos– y con manuales técnicos de cumplimentación más precisos y exigentes. Con todo y ser un instrumento de primera mano, la cabal comprensión de los indicadores internacionales requiere una última remisión a los contextos locales; en este camino, la presente edición se enriquece con unos diagramas de cada sistema de enseñanza elaborados por los respectivos países; el correspondiente a España recoge ya la reforma LOGDSE y su calendario de puesta en práctica (pp. 271-273).

El libro agrupa los indicadores en tres grandes partes, a saber: Contexto, Costes-Recursos-Procesos Escolares y Resultados de la Enseñanza.

En esta ocasión, se extienden a cuarenta y nueve indicadores, abordando algunos los nuevos tales como: *a)* la estrecha relación entre enseñanza y mercado de trabajo y *b)* variaciones estructurales en los sistemas educativos y en los gastos educativos y *c)* las demandas sobre enseñanza presentadas por la sociedad.

El último de los aspectos mencionados es, a nuestro entender, el menos satisfactorio en cuanto al modo de construcción, (aunque quizá para esta impresión algo decepcionada cuente una superior expectativa) y representa el grueso de la primera de las partes, bajo el subtítulo de «opiniones y esperanzas» (pp. 47-68). Se refiere a la importancia concedida por la población (a través de muestreo) a las materias, formación de actitudes, respeto por los profesores, confianza en la escuela, responsabilidades y prioridades educativas prácticas, y autonomía de la escuela en la toma de decisiones.

Este subgrupo de indicadores se caracteriza por los siguientes rasgos técnicos: *1)* el bajo nivel de medición de los datos, recabados mediante escalas semánticas, que a la intrínseca imprecisión de sus items (del tipo «mucho», «poco», etc.) unen delicada dificultad en el análisis de las distribuciones; *2)* los indicadores se construyen por adición de los porcentajes de respuesta a los dos primeros items de la escala solamente; *3)* en el caso del «respeto por los profesores» se pasa de la ruina a la más absoluta miseria metodológica, por cuanto el hecho de referencia de la escala para el entrevistado no es ya su opinión, sino lo que opina que «se» opina (imagen refleja).

Para entendernos claro: si Ud., lector, y el que esto escribe, tenemos a los profesores de Secundaria en un altísimo respeto como profesionales pero opinamos, con amarga razón, que «se» les tiene «no muy respetados» o «no respetados en absoluto», según nos ha acogotado la pregunta, el indicador conjunto del respeto por los profesores que se forma es de un índice de respero del cero por ciento. Pero si se nos hubiera preguntado por nuestro personal respeto, el índice sería del 100 por 100. Es un ejemplo. El índice para España es del 32 por 100, récord por abajo en comparación con una media del 58 para once países considerados, cuyo valor máximo es de 74 por 100 en Austria.

Esta sensación de *flatus voci* pesa fuertemente cuando leemos que «en su conjunto, los países consideran más importantes las cualidades y/o aptitudes personales, sociales y profesionales que las materias de estudio» (p. 50). En efecto, la visión detallada de las tablas (pp. 48 y 51) señala que una gama de ocho cualidades obtiene un gradiente de respuestas positivas más alto que otra gama de diez materias. Pero más de cerca, puede advertirse que la materia «educación cívica» (59 por 100) contradice la estima de la cualidad «ser un buen cudadano» (75 por 100) o que la materia «geografía e historia» (60 por 100) queda tan mal parada como la cualidad «comprensión de otros países del mundo» (64 por 100) pero la materia «Lenguas extranjeras», con un índice de 79 por 100, supera a otras siete y a la mitad de las cualidades. Es lícito sospechar que al valorar las materias la gente es consciente de que forman un programa cuyo reparto de horarios es de «suma cero», mientras que a la hora de valorar cualidades humanas tocan al rebato del «pidan por esa boca». En toda esta parte, por tanto, la técnica empleada deja el interés de estos datos para una reflexión –amenísima, eso sí– sobre estereotipos nacionales.

Destácase en ella que la corresponsabilidad familia-escuela (63) prima en prácticamente todos los países sobre la prioridad de la familia (32) o de la escuela (5 por 100), presentando España el más alto índice internacional en aquel primer valor (80 por 100). Contrariamente, somos el país que menos importancia concede, con mucho, a la autonomía escolar en la toma de decisiones (del orden de un 17 frente al recorrido entre 22 y 60 por 100 de otros países).

La segunda parte, de largo la más extensa, ha afinado cuantitativa y cualitativamente el análisis de las fuentes y aplicación de los recursos y los gastos, por sectores, niveles y países. En casi todos los indicadores ocupa España lugares intermedios o medio-bajos, mostrándose como excepción la mejora en remuneraciones de los docentes, cuyos salarios iniciales son los más altos (ligeramente por debajo de la ex-República Federal Alemana, en paridad de poder adquisitivo, PPA), si bien el lugar en el escalafón interna-

cional empeora en salarios finales y presenta el récord kafkiano de un lapso temporal entre salario inicial y máximo de ¡45 años! (con una media para la ronda OCDE de 25 años, esa duración cuasi geológica no puede atribuirse sólo a sesgos de método).

Los Resultados de la Enseñanza ocupan la parte tercera, seguramente la más inquietante para responsables de instituciones educacionales y ciudadanía en general.

Por ello, y antes pues de mentar esta soga, permítasenos dos linimentos de uso recomendable para lectores impresionables de los indicadores comparativos internacionales. Lo primero es que la ubicación contextual de los indicadores globales se hace más necesaria, si cabe, en materia de resultados, donde los niveles de partida y las prioridades nacionales en política educacional son la referencia más consistente, entre otras; si en todos los casos un indicador comparativo global «es lo que es», en cuestión de resultados la comparación internacional es más que nunca una invitación a compararse consigo mismos y a las autoreflexión. Y lo segundo, que los indicadores de resultados educativos nacionales son seguramente los más visibles (y, por decirlo con mesura, los más lábiles) en el patio de monipodio de las corrientes trasnacionales de capital e inversiones.

La precaución se hace así obligada compañía del supranacionalismo más abierto. Veamos un ejemplo:

Este estudio lo realizan todos los países de OCDE pero recibe un apoyo económico extraordinario de los EE.UU., país encargado, por otra parte, de los trabajos específicos sobre resultados de la enseñanza. En uno de los indicadores, como es el nivel de lectura, los EE.UU., contra las alarmas que en esto se vienen publicando por otras fuentes de ese país, no sólo ostenta una puntuación superior a la media de los países, sino que supera a todos ellos (menos a Finlandia) en capacidad de lectura medida a los nueve años; es todavía superior a la media y a casi todos los países cuando se mide a los catorce años; y la mejora observada entre ambas edades, tomada como medida de eficiencia del sistema educativo respectivo, vuelve a superar la media internacional, claro es. En la construcción del índice, en EE.UU. se tomaron niños de edades medias de 15,0 años (de 14,2 en España, v. g.) y allí se estableció el promedio después de excluir al 5 por 100 de las criaturas incapaces de superar el test de lectura; las muestras empleadas son de dos a tres veces menores que las utilizadas en España y las desviaciones medias respecto de las medias internacionales arrojan coeficientes de variación de 99, 100 y 103 por 100 en los tres indicadores, respectivamente (9 y 14 años y diferencia); las precauciones continuarían con las edades de primer acceso a la enseñanza, currícula, etc., pero baste como ilustración lo ya apuntado.

La consulta de la parte V (Anexos) así como de todas las consideraciones metodológicas a lo largo del volumen es imprescindible para una comprensión cabal de los datos.

En resumen de la parte que comentamos, dos rasgos sobresalen que, trascendiendo de la ya importante relación sistema educativo-resultados del mismo, se instalan como gravísimas piezas de la estructura social española: en primer lugar, las distorsiones en los procesos concretos de transición entre niveles de la Enseñanza y, sobre todo, entre la Enseñanza y el sistema productivo. En segundo lugar, la baja altura de la formación de los trabajadores, que en los grupos «de cuello azul» y para las cohortes de edad 35-54 años descienden a niveles lamentables. ¿Podría el mejor sistema educativo resolver por sí sólo, en menos de tres décadas, estos riesgos de colapso nacional súbito?

Imprescindible para la discusión especializada, este *Análisis del Panorama Educativo* estimula mucho más amplios intereses.

A. Carrión

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Málaga, Ediciones Aljibe, 356 páginas.

La expresión entre bastidores hace referencia, como el mismo autor aclara en el título del libro, al «lado oculto de la organización escolar», a la importancia de descubrir la parte no visible, el lado no iluminado, lo no patente a la vista, lo que constituye frecuentemente el espacio micropolítico del funcionamiento de la escuela, en palabras de Ball. El símil teatral que Miguel Ángel Santos emplea reiteradamente en sus obras, le permite moverse sin demasiada dificultad entre las candilejas del escenario que iluminan la representación de la cotidianidad de cada escuela. Desde ahí puede observar las *perversidades* que se suceden en el ámbito de la realidad, constituida por lo que acontece todos los días y nunca aparecerá narrado en el espacio burocrático y formal de las actas. Para el autor, la perversidad, (hipocresía en palabras de Brunson) no es una desviación moral, es más bien un rasgo connatural de las organizaciones que reflejan las distintas discrepancias entre el pensar y el decir, entre el decir y el hacer, entre el hacer y el pensar.

Está claro que el autor se posiciona desde el mismo título del libro en el nivel idiográfico del estudio de la organización; le interesa el análisis de la organización escolar desde la perspectiva *interpretativa, dinámica, crítica y emancipadora,* frente a la perspectiva pragmática y técnica (para algunos tecnocrática) del estudio de la organización. A este enfoque ayuda el estilo literario de Miguel Ángel Santos más cercano al lenguaje de Lewis Caroll en el *País de las maravillas* que el de Taylor y Fayol. Cuando intitula sus libros, artículos y capítulos con epígrafes tan sugerentes como «Piedras en el camino», *El Archipiélago estratégico,* etc., indica un deseo expreso (no siempre logrado) de alejarse del ácido y farragoso lenguaje propio de la literatura anglosajona de gestión.

La misma estructura del libro escapa a lo que suele ser normal dentro del género en España. Los veinte capítulos que configuran el libro están constituidos por artículos del mismo autor publicados en su mayor parte en los últimos cuatro años. Sólo ha necesitado tres capítulos con títulos tan sugerentes como «El lado oscuro de la organización» (capítulo I), «Piedras en el camino» (capítulo VIII) y «¿Por qué no hay viento favorable?» (capítulo XIX) para dar cohesión al conjunto de la obra.

El libro podría estructurarse para el lector no acostumbrado a este tipo de literatura en dos parte claramente diferenciadas:

Una primera parte dedicada al *marco teórico de referencia* de la organización escolar en la que el autor se posiciona claramente y sin ambages en el paradigma crítico y emancipador del estudio de la organización, posición de sobra conocida por los lectores habituales de esta temática sobre organización escolar. Para el autor, el estudio de la organización escolar, no es sólo un alarde erudito y teórico de análisis de la organización desde el punto de vista de la legislación, como si todo lo legislado fuere justo y moral; tampoco la escuela es un espacio neutral donde sólo interesan las normas, la interacción eficaz entre recursos y objetivos, medios y fines. Para el autor, posicionado en el enfoque crítico y político de la organización, la escuela es también un espacio ideológico donde los agentes, protagonistas y clientes, consumidores todos del hecho educativo, juegan, a veces trágicamente, el juego del poder, la sumisión y la obediencia con la fuerza que proporcionan los intereses ocultos e inconfesables (personales o corporativos) que configuran la ley de la supervivencia social. Si el lado oculto es el lado perverso de la organización social de la escuela, el investigador y el teórico de la organización escolar así entendida, adquiere, mediante la denuncia que constituye su análisis crítico, el rol de emancipador, o mejor de facilitador de la emancipación, porque teóricamente sólo los protagonistas de cada escuela tienen capacidad de autoliberarse.

Desde el punto de vista del marco teórico, es también interesante observar su posición conceptual respecto a la metodología con que se ha de enfrentar el teórico de la organización cuando analiza e investiga la escuela. Defiende de forma meridianamente clara el estudio de la organización escolar desde el paradigma cualitativo y etnográfico, es decir, la investigación de la escuela desde ella misma, a través de los agentes que configuran su vida cotidiana y que él convierte en protagonistas de la investigación. Da por consiguiente una gran importancia al estudio de los contextos, de los escenarios naturales de la acción educativa. La finalidad de la investigación etnográfica, según el autor, es el conocimiento teleológico de la escuela. De esta forma, convierte el conocimiento teórico (lo que para otros investigadores es el fin de la investigación) en estrategia, o recurso de cambio, «para que los agentes y protagonistas del hecho educativo se emancipen de las perversidades que dificultan la consecución de la justicia de las finalidades y de las acciones que se plantean en el seno de la organización, así como de la mejora de las relaciones más sanas y democráticas articuladas sobre el diálogo la participación y el respeto mutuo». De esta manera, intenta aportar un discurso ético y moral al archipiélago de tendencias y enfoques del estudio de la organización escolar.

En la segunda parte del libro nos ofrece lo que él llama «preocupaciones temáticas», que se relacionan con el fenómeno organizativo y que pueden estar en la raíz de la investigación. Entre otras hace mención *al poder, las normas y los valores que las sustentan, la relación de predominio entre el plano formal (nomotético) y los comportamientos idiosincrásicos, la articulación de las estructuras, el currículum oculto, los canales explícitos de participación, las discrepancias entre estructuras democráticas y comportamientos y prácticas autoritarias, la incorporación e integración de los alumnos en la vida del centro, la dinámica de poder y liderazgo en la sala de profesores, la comunicación interpersonal y la circulación de la información, el ejercicio del control y la solución de conflictos, el papel que juega la tradición en el mantenimiento de rutinas y el desarrollo de los procesos de innovación y cambio, etc.*

Estas preocupaciones temáticas son el telón de fondo sobre las que articula la estructura del resto de los capítulos del libro y que para el autor configuran el paradigma crítico de la organización escolar. Veamos esquemáticamente su contenido más significativo a través de los bloques conceptuales entre los que ha distribuido los capítulos del libro.

El bloque del «Entramado de las relaciones» que desarrolla en dos capítulos hace hincapié en la escuela considerada como un microcosmos en el que se teje una red espesa, variable y dinámica de relaciones interpersonales que configuran el clima de la institución. Para estudiar las relaciones se parte de dos principios: todas las escuelas son iguales y cada escuela es única, inspirándose en la cita de Charles Gandy *«cada escuela es diferente de otra escuela y las escuelas, como grupos, son diferentes de otros tipos de organizaciones»*. El lector puede ahora comprender por qué el autor da tanta importancia al contexto de la escuela, a su estudio desde el plano ideográfico, desde las tensiones que se generan en su propio seno.

El bloque Del «Proyecto de Centro» que sistematiza en tres capítulos nos sitúa y quizá en ello radica el mayor interés en la perspectiva crítica del Proyecto Educativo de Centro.

El bloque sobre la «Configuración del Espacio» es quizá uno de los más interesantes para comprender la dimensión política del concepto de espacio, entendido como lugar en que se desarrollan, en el sentido moral y psíquico, las personas, en que se generan todas las dinámicas de poder y de relación que tanto influyen en los miembros de las organizaciones. «Los espacios físicos se cargan de significado a través de los uso que la cultura les atribuye, en la escuela el espacio es un elemento sustancial en el que se instala el currículum oculto.»

El bloque sobre la «Dirección escolar» se estructura en dos capítulos: uno dirigido al

director: «Tres triángulos para la mejora de la dirección escolar», de siete páginas y otro dedicado a los Consejos Escolares con una extensión de veinte páginas.

Aprovecha el bloque sobre la «Cultura escolar» para disertar ampliamente sobre el poder en la organización escolar, como espacio peculiar en el que las dinámicas de control, autoridad, influencia, ocupan un lugar predominante. Para analizar este aspecto parte de la cita de Bertrand Russell: «El concepto fundamental de la ciencia social es el poder, de la misma manera que la energía lo es de la ciencia física». Considera al equipo directivo como uno de los configuradores de la cultura de poder en la escuela desde el punto de vista de la organización formal, no olvida ni desprecia, sin embargo, las dinámicas de poder que se generan en el espacio informal del currículum oculto *acaso con más fuerza que las que emanan de la jerarquía.* En esta misma línea es interesante el estudio sobre las fuentes del poder.

El bloque sobre la «Evaluación del centro» lo presenta, a lo largo de tres capítulos en los que va desgranando con el mismo estilo imaginativo de siempre, su concepción cualitativa sobre evaluación ya conocida a través de su libro estrella *Hacer Visible lo Cotidiano* y múltiples artículos. Probablemente el capítulo decinoveno «Por qué no hay viento favorable» escrito expresamente para el libro sea la aportación más reciente e interesante.

Pienso que el libro, en su conjunto, es una excelente recopilación de las reflexiones y posicionamientos de Miguel Ángel Santos sobre la organización escolar desde la perspectiva crítica. Se disfruta leyéndolo como uno de los pocos libros sobre esta temática que resulta bien escrito, perfectamente estructurado y sobre todo con aportaciones nuevas que obliga al lector interesado por estos temas a reflexionar, y a plantearse cuestiones olvidadas. En general el autor ha sabido rentabilizar para el resultado del libro y para el lector, su paso por la escuela. Se agradece el esfuerzo que, tanto autor como editorial, han hecho por ofrecérnoslo.

Al hilo de su lectura, que ha sido sinceramente gratificante, me gustaría, para terminar, ofrecer a Miguel Ángel algunas de mis reflexiones, en especial en lo que se refiere al tratamiento que hace del tema de la dirección escolar.

En el único capítulo que se dedica a la Dirección «Tres triángulos para mejorar la dirección escolar», el autor parte de la constatación inquietante de la carencia de candidatos a la elección de director por los consejos escolares. Estoy de acuerdo con el diagnóstico: *no es un fenómeno debido al azar o a la moda.* «Se debe, –continúa el autor–, a la escasa relevancia de las tareas que realiza, a la poca preparación para ellas, a la dificultad de coordinar a profesionales desmotivados, a los pocos estímulos que supone la función, al esfuerzo considerable que exige...»

No estoy de acuerdo, sin embargo, por insuficiente, con que las condiciones de mejora que el autor sugiere desde la perspectiva del paradigma crítico de organización ayuden a construir un modelo de dirección que «estimule, garantice la cohesión e invite al entendimiento, posibilite recursos, enriquezca el proyecto educativo, impulse el trabajo, genere ilusiones...» Para conseguir todo esto, algunos pensamos que se exige un perfil de director que sepa lo que se trae entre manos, que acceda a la función directiva con una magnífica preparación profesional, que aplique tecnología moderna de gestión a los problemas, que se sienta atraído por un trabajo reconocido y valorado no sólo por el profesorado, sino por las instituciones que lo nombran, ya sea el consejo escolar, la administración o el mismo claustro. Porque no se trata de a quién se nombra o lige (aunque también), se trata sobre todo de que se nombre o seleccione a un profesional. Algunos pensamos que así se mejoraría la dirección escolar, asumiendo los riesgos que conlleva en la cultura actual de este país fortalecer la figura directiva.

Somos conscientes, no obstante, que con sólo esto, no solucionamos otros problemas de fondo que hacen referencia al malestar docente, a la desarticulación de las estructuras internas, al bajo interés por el trabajo colaborativo, al predominio de los intereses ocultos, inconfesables y corporativistas de los funcionarios docentes sobre los objetivos de la institución e intereses comunes de los padres, a la falta de calidad del sistema educativo porque no satisface ni a los agentes (los profesores) ni a los clientes (alumnos y padres) ni a la misma institución, (la propia escuela). Crear las condiciones para que se produzca un liderazgo institucional que pueda responder desde dentro de la escuela a todo los retos que acabamos de explicitar en forma de problemas, será pragmático pero puede que responda a los intereses, menos ideológicos y más cotidianos de los padres y de la sociedad como son: que sus hijos aprueben, que acudan a gusto al centro, que se sientan tratados con cariño por los profesores y la dirección, que se les escuchen, atiendan e intenten solucionar sus problemas.

Me sorprende, finalmente, que en ningún momento del libro aparezca, (nunca aparece en los tratados sobre organización) la función de la Universidad como responsable de la formación de los docentes, ya sea como profesores o como responsables de la función directiva. Si defendemos el acceso a la dirección de cualquier docente sin perfil previo (sin formación ni experiencia) debemos ser coherentes y exigir a la Universidad que les ofrezca, desde la formación inicial, conocimientos suficientes en organización y dirección. El funcionamiento de un centro educativo que el autor ha descrito perfectamente desde el paradigma crítico es enormemente complejo y difícil. No basta buena voluntad para gestionar con éxito tal empresa. Se necesita apoyo institucional, experiencia en la gestión y dinamización de equipos docentes, y formación específica de la cual no puede desentenderse, ni ser ajena la propia Universidad.

Manuel Álvarez

MENA MERCHÁN, B. y MARCOS PORRAS, M. (1994): *Nuevas Tecnologías para la Enseñanza. Didáctica y Metodología.* Madrid, Ediciones de la Torre, 141 páginas.

En nuestra sociedad las nuevas tecnologías, producto de los avances científico-tecnológicos en información y comunicación, aportan nuevas perspectivas a este campo.

La enseñanza de la tecnología educativa y con las nuevas tecnologías debe tener como objetivo prioritario la consecuención de una alfabetización tecnológica, desarrollar un pensamiento crítico y creativo, a la vez que conseguir una mejor adaptación al mundo social que nos rodea.

Creemos que todo lo que hemos apuntado, se trata minuciosamente en este libro del profesor Mena Merchán y su colaborador, donde se vierten los aspectos teóricos con las propuestas didácticas apoyadas en los medios que nos ofrecen las nuevas tecnologías hoy.

Pensamos, que con esta obra, los autores han querido prestar una ayuda tanto para el profesional de la enseñanza en activo, como para aquellos potenciales docentes que cursan sus estudios en las respectivas facultades de educación y escuelas universitarias de magisterio, para que éstos consigan impartir una docencia que sea acorde con la sociedad de la información actual, produciendo así una mayor calidad educativa y posibilitando el logro de los objetivos propuestos inicialmente.

En el primer capítulo y después de una clara declaración de intenciones, los autores analizan en profundidad el ámbito conceptual de la tecnología educativa y someten a una clasificación ordenada aspectos y conceptos tales como didáctica, tecnología educativa y nuevas tecnologías, intentando interrelacionarlas correctamente.

Un segundo apartado lo constituye la historia y la actualidad del tema que nos ocupa para pasar a intergrar la didáctica de la tecnología en el campo educativo de manera que ésta produzca aprendizajes significativos en los alumnos.

En el tercer capítulo se hace una mayor incidencia en el papel del profesor ante los medios. La formación inicial y la formación permanente tienen como objetivo prioritario dotarles de unos conocimientos básicos y familiarizarlos con algunos de los programas educativos disponibles. Se hace hincapié aquí en que el profesor, lejos de transmitir a sus alumnos los conocimientos relativos a una ciencia acabada, debe ser animador, guía que comparta el esfuerzo creativo, para encontrar una solución eficaz. Su tarea no estará orientada a resolver los problemas que aparezcan sobre la marcha, sino a enseñar a buscar y seleccionar los conocimientos, a vivir las experiencias de aprendizaje necesarias para afrontar el problema.

Finalmente, el último capítulo aborda las nuevas tecnologías y los medios educativos posibles y eficaces en la escuela de nuestros días. Así, hablan los autores del vídeo, sus fundamentos tecnológicos, aplicaciones en el centro escolar, qué criterios deben seguirse en la utilización del mismo y cuáles son las modalidades de uso adecuados. Posteriormente se aborda otro medio también importante como es la TV didáctica. Con ella se intenta conseguir que los alumnos alcancen los conocimientos suficientes, que sean capaces de sintetizar la información presentada y facilitar la aplicación de lo aprendido. Para ello se ofrecen en este libro formatos y guiones para programas de TV didáctica.

Más tarde, los autores entran de lleno en el campo de la informática y los ordenadores, abordando también los fundamentos tecnológicos y sus aplicaciones en la enseñanza. Se ofrece en este capítulo una extensa bibliografía especializada en bases de datos con sus características más importantes y su tipología, redes telemáticas y BBS que ofrecen informaciones útiles para la práctica docente indicando un código telefónico y una breve descripción de los servicios que ofrecen. Finaliza este apartado con la inclusión de una serie de temas referidos a cómo se puede trabajar con el ordenador en el aula y la metodología que puede utilizarse. Finaliza el libro hablando de la interactividad y el hipertexto, del vídeo interactivo, de los niveles de interactividad y de cuáles son sus aplicaciones en la enseñanza.

En definitiva, y para concluir, el libro del profesor Mena Merchán y de su colaborador Marcos Porras resulta ser una visión personal de la disciplina y aunque las muevas tecnologías aún se conforman como un campo de conocimiento en cierta forma heterogéneo, creemos que el que presentamos se ajusta a una determinada cultura compartida en la configuración disciplinar de las nuevas tecnologías, acogiendo innovaciones junto a los aspectos permanentes.

Dionisio de Castro Cardoso

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente.* Madrid, Visor (Colección Aprendizaje), 205 páginas, bibliografía 195-205.

Es difícil encontrar trabajos relativos a los recursos tecnológicos en educación que no sucumban al atractivo de la tecnología y de los aparatos en detrimento de su función didáctica. Este libro es una excepción que, tomando como referencia del currículum, hace reflexionar sobre los mismos, desde la teoría, en la práctica docente y en la formación del profesorado, lo que supone una ruptura con el discurso tecnológico que tradicionalmente ha acompañado los trabajos sobre los medios.

Desde el comienzo de la obra y hasta el final, existe una clara correspondencia entre el propósito y razones expuestas por el

autor y lo que se consigue en el texto: cuestionar el papel y el uso de los medios que se está haciendo tanto en la enseñanza como en la formación del profesorado, manteniendo una actitud crítica ligada a una visión respetuosa de la profesionalidad de los docentes.

Dividido en dos partes, la primera la integran cuatro capítulos en los que se desarrolla el concepto de cultura tecnológica, los usos, la selección y la organización de los medios en la enseñanza, todos ellos referentes teóricos imprescindibiles para comprender el papel de los recursos tecnológicos en la práctica docente. La segunda parte la forman otros cuatro capítulos dedicaados a la integración de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTI) en la formación del profesorado: el vídeo, el ordenador, el tandem vídeo-ordenador y las telecomunicaciones.

El primer capítulo profundiza en el concepto de cultura y las relaciones que existen entre cultura, currículum y recursos tecnológicos: estos recursos en los currícula oficiales, la génesis de los sistemas simbólicos de los materiales escolares, y los medios de comunicación como mediadores culturales.

Una aportación singular es la introducción del concepto de cultura tecnológica definida como la red de significados implícita en todas las formas de actividad, que permite comprender cuál es el papel y función que tienen los recursos tecnológicos, los distintos usos que se les asignan y los intereses que subyacen en los planteamientos que guían su selección y organización en los contextos educativos.

En el caso de los recursos tecnológicos existen también redes de significados que constituyen las culturas tecnológicas, hegemónicas o dominantes y las marginales y que ejercen una función como mediadores en la comunicación cultural. La existencia de estas culturas tecnológicas implica la necesidad de alfabetización –informática y visual–, que permita a los usuarios expresarse e interpretar mensajes codificados en estos lenguajes, a la vez que liberarse de la «anestesia cultural» a la que se ven sometidos por los medios de comunicación, mediante el desarrollo de la capacidad de indagación, de descubrimiento, de búsqueda y de crítica.

El capítulo dos está dedicado a los usos de los medios en la enseñanza analizados desde distintas perspectivas curriculares, que lleva a diferenciar entre usos transmisores/reproductores, usos prácticos/situacionales y usos críticos/transformadores. Este apartado sirve como marco para estudiar los usos que se contemplan en las orientaciones propuestas desde las administraciones educativas.

A partir de este análisis, Bautista plantea la necesidad de volver a pensar sobre los medios en la formación del profesorado, de forma que permitan asignarles funciones orientadas a hacer visibles las formas invisibles de dominación utilizadas por ciertos poderes y a ser herramientas que intervengan facilitando los procesos de reflexión de las comunidades educativas.

El capítulo tercero trata la selección de usos de los medios en la enseñanza y pretende responder a las cuestiones sobre qué procesos siguen los profesores y los alumnos al elegir un recurso u otro en la práctica o qué dimensiones tienen en cuenta para tomar decisiones sobre los medios que se van a utilizar y qué uso se va a hacer de éstos. Rompiendo con la concepción más extendida que tiende a considerar que sólo hay un uso, y que generalmente suele ser el que viene propuesto, el autor incide en la diversidad de usos dirigidos a realizar tareas que conllevan un aprendizaje, desarrollo personal de los alumnos o a dar respuestas a las dificultades o imprevistos que surgen en los procesos de enseñanza.

¿Qué posibilidades o limitaciones comporta cada una de las distintas formas de agrupamiento de los medios en los centros? ¿Existen distintas formas de organización de los mismos? ¿Qué son los centros de recur-

sos? ¿Qué filosofía hay implícita en esta fórmula organizativa? Estos interrogantes aparecen en las primeras líneas del cuarto capítulo, dedicado a la organización y distribución de los medios de enseñanza.

El autor muestra aquí que la disponibilidad de medios no es sinónimo de mejora cualitativa de la enseñanza, ya que ésta depende de los usos que hagan de ellos los docentes. También cuestiona el paradigma actual que orienta hacia la centralización de los recursos sobre la base de los principios de rentabilidad, control, seguridad, conservación y responsabilidad, principios todos ellos revisados desde su vigencia e implicaciones en la práctica en los que subyace un modelo tecnológico de la enseñanza que separa la teoría de la práctica y divide a los docentes en expertos-no expertos. Estas reflexiones llevan a debatir la medida en que este planteamiento contribuye a perpetuar al maestro dependiente de un –experto– para las tareas relacionadas con los recursos tecnológicos y materiales.

La propuesta del autor supone la desaparición del profesor experto en medios audiovisuales e informática y la formación del profesorado en los mismos, atendiendo a los principios de significatividad y relevancia del uso, accesibilidad, flexibilidad y profesionalización del profesor como alternativa a los modelos tecnológicos imperantes.

La segunda parte analiza las nuevas tecnologías como medios utilizados para la capacitación docente. En primer lugar, los usos del vídeo en la formación del profesorado, tomando como marco teórico de análisis las racionalidades técnica, práctica y crítica del currículum. Aun cuando el recurso es el mismo, los usos que se derivan de la variedad de propósitos que orientan su utilización son también diferentes. El autor analiza estrategias de formación orientadas desde la racionalidad técnica como son la microenseñanza y la supervisión clínica dirigidos al aprendizaje de competencias o acciones complejas que ha de realizar el profesor, limitándose a esta figura, lo que supone ignorar elementos fundamentales en el análisis de la práctica del docente: los alumnos, los contextos de la acción, las interacciones, etc., que determinan y son determinados por las conductas del profesor.

Por esto se cuestiona la validez de una formación reduccionista, basada en técnicas aplicables a modo de receta, que estanque la acción del docente en este nivel de mera aplicación de técnicas, sin llegar a desarrollar en ellos una actitud crítica que les induzca a la reflexión e investigación sobre su práctica y a la resolución singular de los problemas que en ella se planteen.

La utilización del vídeo desde la racionalidad práctica y crítica está orientada a la hetero y auto-observación, a la evaluación de la actividad que el profesor desarrolla en el aula y a las interacciones que se generan, para comprender lo que en ella acontece, buscando la coherencia entre esta práctica y los fines, los procedimientos y los principios de acción explicitados por las comunidades educativas.

El capítulo 6 revisa el papel de la informática, y se dedican apartados diferentes a los programas –EAO y simulaciones–, los lenguajes de programación, la inteligencia artificial y los sistemas expertos, para pasar a reflexionar sobre el papel de todas estas tecnologías en la adquisición de estrategias para resolver problemas de la práctica, en el desarrollo profesional del docente y, en definitiva, su capacitación.

El análisis de estas nuevas tecnologías se realiza desde la perspectiva histórico-cultural, posición desde la que el autor defiende que la utilización que se hace de los recursos condiciona la función mediadora de los mismos y con ella la interiroización de la cultura a través de estos instrumentos.

Entendidos los programas de ordenador como representaciones parciales de la realidad, una de las principales objeciones que se les puede plantear como recursos es la de

ofrecer visiones deformadas de la realidad, privadas de parcelas como la historia o los contextos sociales y culturales de los grupos de alumnos que configuran estos espacios, ya que se supone que deben practicar con estas pseudo-realidades, «con las que» y «de las que» deben aprender los docentes.

El autor señala éstas y otras limitaciones a estos recursos y reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones de algunos de los usos que se han hecho y se hacen de los sistemas expertos. También habre un abanico de cuestiones en las que profundizar para introducir nuevas propuestas, entre las que aparece un uso de la tecnología informática que permita la reflexión y la deliberación crítica, que lleve a despojar a este recurso del halo de bondad incuestionable y a hacer un uso selectivo y crítico del mismo en la formación del profesorado.

El séptimo capítulo está dedicado a las relaciones complementarias y de interactividad entre el vídeo y el ordenador y su aplicación en la formación del profesorado. A través de la revisión de distintas experiencias y proyectos que tienen como protagonista la utilización del vídeo interactivo (VI). la presentación de los multimedia y los sistemas hipermedia con fines formativos, el el autor pasea al lector por una variedad de aplicaciones que permiten acompañarle en los cuestionamientos que formula respecto a las posibilidades de este medio, al problema de la contextualización de los programas de VI y en la reflexión sobre las implicaciones de la simplificación de los espacios educativos que se realizan para esta tecnología.

Siguiendo a Roczak, Bautista se detiene a romper con la analogía entre ordenador y mente humana; con la equiparación entre procesos mentales y procesos de computación, memoria de ordenador y memoria humana, etc., y reivindica la irrenunciable singularidad y complejidad de la mente humana frente al reduccionismo de sus réplicas más sofisticadas, con las implicaciones que de ello se deriva en la configuración o concepción del alumno al que se quiere dirigir la formación.

Finalmente estudia una de las líneas más novedosas abiertas en las incursiones de la NNTT al ámbito de la educación, y más concretamente en la formación de los docentes: los sistemas de telecomunicación que permiten la formación a distnacia, basada en la conexión entre usuarios, redes telemáticas, conexiones vía satélite, etc.

Su utilización gira en torno al concepto de «redes colaborativas a distancia» que suscita numerosas expectativas a la vez que abre interrogantes por tratarse de una nueva forma de aprendizaje y de relación social. Entre las virtualidades de estos sistemas cabría resaltar las posibilidades de deliberación y colaboración a distancia.

Los ejemplos presentados son prometedores respecto a la formación y enriquecimiento transcultural y a las posibilidades de satisfacer las necesidades de los grupos de alumnos que, por sus recursos, no tendrían acceso a otros sistemas más convencionales de formación. Pero, ¿son estas posibilidades un mito o una realidad? Este capítulo abre un «inquietante mundo» en el que investigar para que estos nuevos recursos tecnológicos puedan realmente incidir de forma positiva en la capacitación de los docentes.

En síntesis, basándose en el análisis de los medios desde el enfoque histórico-cultural, Bautista aborda cómo los significados sociales y la propia historia condicionan los usos que se asocian a los artefactos culturales llamados recursos tecnológicos.

El autor reivindica la profesionalidad de los docentes para tomar decisiones informadas sobre el uso de los medios en los contextos de enseñanza. Algo difícil de lograr cuando en la cultura más extendida parece aceptado que los medios son neutrales, no transmiten valores o los que transmiten son ade-

cuados, lo que lleva a mantener una postura de sumisión ante ellos.

Conceptual a la vez que explicativo y reflexivo en su discurso, el libro inicia al lector a reflexionar. Hay una gran riqueza informativa y numerosas aportaciones derivadas de la práctica, la investigación y la reflexión del propio autor, combinando el rigor en la presentación de las distintas perspecticas teóricas y la honestidad en los plantemientos y en la presentación de sus propias dudas.

Como conclusión cabe señalar que se trata de un excelente libro de lectura y estudio para la formación de educadores, tanto por la información que presenta como por los análisis elaborados, las críticas fundadas y las reflexiones a las que induce, y que puede considerarse una obra, hoy por hoy imprescindible, para comprender el papel que tienen los recursos tecnológicos en la práctica docente, en los procesos de desarrollo curricular y en las propuestas que se formulan para la formación del profesorado.

Carmen Alba Pastor

REYZÁBAL, MARÍA VICTORIA (1994): *Lengua castellana y Literatura: programación en la Educación Primaria.* Madrid, Escuela Española, 332 páginas.

De la autora de esta obra cabe señalar una plena implicación con lo lingüístico. María Victoria Reyzábal ha publicado numerosos trabajos como especialista en didáctica de la Lengua y la Literatura, pero además ha abordado la creación literaria. Este hecho bien puede relacionarse con el equilibrio entre las distintas facetas del lenguaje que logra en esta propuesta de diseño curricular de las áreas de Lengua y Literatura para la Educación Primaria.

El primer capítulo argumenta aspectos teóricos, como la importancia del área de Lengua y Literatura en el currículum, la responsabilidad en el aprendizaje de la lengua de todo el equipo docente, y la de cualquier hablante hacia su propia la lengua. Quedan claramente expuestos los fundamentos conceptuales de la propuesta: el constructivismo como teoría cognitiva general; el enfoque comunicativo como propuesta didáctica, y la lingüística del texto como marco epistemológico.

Se trata de una introducción cargada de contenido y muy documentada. Aunque la insistente polarización «niños y niñas», «alumnos y alumnas» por la que opta la autora nos parece poco afortunada. La aspiración a la igualdad en las aulas merece signos y frutos más substanciales que una distinción superficial, con presunta carga ideológica, cuya lógica es ajena a la de la morfología.

La estructura de la obra se ajusta al modelo conceptual Objetivos/Contenidos/Programación/Evaluación que articula la normativa oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, dedicándose a cada uno de dichos aspectos un capítulo. En cada caso a la exposición de los textos oficiales que afectan al área (Reales Decretos y Ley Orgánica), siguen los comentarios y meticulosas puntualizaciones de la autora. No propone cambios substanciales, sino una concreta orientación –comunicativa, constructivista– que matiza y enriquece la normativa.

Se revisan y reelaboran los objetivos generales (capítulo segundo) y los contenidos adecuados para desarrollar las capacidades que éstos señalan (capítulo tercero). Esto permite abordar la posterior programación (capítulo tercero), muy atenta a la adecuada secuencialización de los contenidos esenciales por curso y temporalización en trimestres y unidades didácticas. En el difícil campo de la metodología y evaluación (capítulo cuarto) las aportaciones prácticas son muy aprovechables. Merecen atención los cinco modelos de registro de toma de datos –de varios autores– para la evaluación sumativa de distintos aspectos del proceso de aprendizaje.

La propuesta culmina en el día a día del aula, con criterios para el diseño de una unidad didáctica y un detallado ejemplo de unidad adecuada al tercer curso (capítulo sexto).

Definen este trabajo la exhaustividad, en los propósitos y en la realización. Sus más de trescientas páginas compaginan teoría y práctica sin desequilibrio, y no pierden nunca de vista la complejidad del lenguaje y sus distintas funciones. La también compleja meta de la programación propuesta es el desarrollo equilibrado de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, conocimiento, acción y plasmación estética.

Esta exhaustividad pide como respuesta el esfuerzo del lector. Es una obra sólida –pese a la apariencia esquemática de algunos capítulos– cuya densidad no ha pretendido atenuar la autora ni en el contenido ni en la forma. Dedicándole un tiempo y atención que merece, será para el docente una valiosa herramienta en la programación con la que afrontar la reforma desde el aula.

Elena Bordons Gangas

PERE DARDER *et al.* (1994): *Grupo-clase y proyecto educativo de centro.* Barcelona, Editorial Horsori, ICE, Universidad de Barcelona, 194 páginas.

Este libro tiene dos partes bien diferenciadas –indicadas arriba en su edición original por Eumon– que se mueven en el marco de una reflexión sobre temáticas muy próximas y desde puntos de vista que coinciden en su planteamiento. Los autores además, del fallecido Joaquín Franch a quien rinden memoria, son pedagogos y profesores de ciencias de la educación largamente comprometidos en la gestión de administraciones educativas y formación del profesorado en Cataluña.

Ambos trabajos se hacen tributarios de la *concepción-constructivista del aprendizaje y de la enseñanza* que alienta tanto en las tendencias adaptativas centradas en el aula y en el individuo alumno (grupo-clase) cuanto en los procesos de concreción de los proyectos educativos marco. Los trabajos, que se reseñarán sucesivamente, apuntan por tanto al ámbito concreto de la enseñanza, a su quehacer diario, pero quedan acotados entre el plano más amplio de las políticas de educación (siempre latente pero no discutido) y el plano de las particularidades curriculares (cuyo detalle excusan en los límites propios de la obra). Acotaciones ambas que, situado el libro en el pleno debate sobre la reforma actual de la enseñanza y dada la radicación catalana de los autores, hacen apetecer que en un próximo futuro ofreciesen una exposición al tiempo más explícita (por arriba) y sustanciada (por abajo) de las polémicas implicadas.

El grupo-clase

El propósito del texto es circunscribir la acción del maestro en el marco del grupo-clase, concebido como sistema de relaciones internas y como sistema de relaciones con el exterior o entorno.

Como elementos del entorno distingue los que constituyen el «sustrato» (individualidades diferenciadas, con unas circunstancias de llegada, de cierta edad y provenientes de un medio familiar con peculiaridades culturales y socioeconómicas) y la estructura institucional (que ejerce un proyecto de influencia y acoge al grupo: la escuela).

El marco institucional se especifica en unas condiciones estructurales (magnitud, homogeneidad, objetivos, canales formales de relación, responsabilidades), unas condiciones de trabajo (lugar, tiempo, actividades, materiales, procedimientos, criterios de valoración) y unas condiciones organizativas (diversificación interna, jerarquías, atribución de funciones y procedimientos de decisión, gestión, control, análisis y debate).

El análisis interno establece cuatro campos o perspectivas en el grupo: afectividad, estructura de poder, organización y actividad. Estos campos se interrelacionan y sólo a efectos expositivos cabe entenderlos aisladamente. En cada momento, uno de ellos puede polarizar o tener hegemonía sobre la vida entera del grupo, pero todos están presentes siempre en algún grado. Todos ellos, a su vez, están presididos por el campo de los valores (el autor fluctúa entre «valor» y «valoración», lo que sugiere cierta contaminación recíproca de los campos semánticos de la filosofía y las ciencias sociales –valores– y de la psicopedagogía –evaluaciones–), valores que emanan del ámbito social exterior y del propio grupo. Al cabo, la esfera de los valores es predominante por cuanto tanto la vida del grupo cuanto la enseñanza misma, en último extremo, o son procesos de circulación de significaciones o no son nada. Este aspecto, además de impregnar el conjunto del volumen, conectará más tarde en el apartado que dedica a la comunicación.

Hasta este punto, y aún después, hace una aplicación en el aula de la dinámica de grupos clásica de cuyas categorías conceptuales básicas, el uso directo y explícito hubiera hecho esta parte menos farragosa sin desmerecer por ello el mérito en la descripción de los concretos fenómenos del aula. Su pretensión de distanciarse de lo que llama formulación clásica mediante una «formulación dialéctica» da cuenta de inclinaciones menos conductistas y más psicodinámicas, menos darwinistas y más «mesocráticas», pero es tan innecesaria como sociológicamente irrelevante (pp. 28-32).

Para el *análisis de la evolución del grupo-clase* se reclama de la Teoría General de Sistemas de la que extrae algunas propiedades de utilidad conceptual como son las nociones de integración/diferenciación y de centralización/orientación.

El grupo-clase evoluciona hacia la búsqueda de las dimensiones integradoras que convierten a un grupo en algo más que un cúmulo de individuos y, simultáneamente, hacia la construcción de la singularidad personal diferenciadora. Esta bipolaridad impulsa constantemente el desplazamiento de los niveles óptimos a los cuales puede aspirar el grupo-clase.

Por centralización se entiende el hecho según el cual un sistema adopta un papel central o predominante en la actividad del conjunto; entonces, el sistema se articula íntegramente a su alrededor. Es decir, que en un momento concreto el grupo-clase se puede centrar en el establecimiento de relaciones personales y en la elaboración de las comunicaciones, mientras que en otro se centra, por ejemplo, en la realización de un trabajo o en la elaboración de la organización. Esto es producto de dos condiciones: la primera radica en que el grupo-clase experimente como una prioridad la relación o el trabajo; la segunda consiste en que el medio se lo permita o se lo imponga.

La dirección (orientación) que toma el grupo en su evolución discurre de modo paralelo, buscando regularmente una orientación a diferentes niveles –afectivo, organizativo, de trabajo...–. La elaboración acostumbra a proceder de uno de los dos niveles afectivo-relacional u organizativo-del trabajo (la dinámica de grupo clásica despacharía esto en las categorías «grupo centrado en el grupo» y «grupo centrado en la tarea»...).

Mediante un modelo descriptivo de la evolución del grupo-clase (pp. 44-73), se pasa amplia revista a la transformación en el tiempo, desde las primeras etapas de la enseñanza primaria hasta su ciclo superior, considerando las relaciones con el profesor, las variaciones de competencia, las relaciones intragrupales y la construcción de la identidad.

El motor más señalado es el juego de dependencia/contradependencia e interdependencias alumnos-profesor y su fijación alternada en los planos expresivo o de la afectividad u organizativo y del trabajo. Se describe el abanico de acciones interventivas del profesor y se ofrecen interesantes sociogramas

(pp. 68-69) de la estructura en cuatro etapas distintas de la enseñanza.

La descripción de la *comunicación* en el grupo-clase se acoge al esquema clásico de la Teoría de la Comunicación articulado sobre los conceptos de emisor, receptor, canal y mensaje, referidos a los repertorios de emisor y receptor y a su regulación.

Se discuten dos modelos de comunicación, uno «clásico» que instaura la unidireccionalidad del maestro como emisor y la verticalidad; y otro «abierto», que institucionaliza la multidireccionalidad maestro-alumnos y la horizontabilidad. Se inclina el autor por este segundo modelo, alertando sobre los peligros de la banalización en la espontaneidad y la necesidad de un delicado control; reproduce la oposición de McGre por entre lo que pudiéramos llamar estrategias comunicacionales de buena y mala intención, recoge el punto de vista de Muchielli sobre la manipulación y establece un gradiente de ejercicios de la comunicación a través de un par de coordenadas: el eje estimulación/restricción y el eje cierre/apertura del campo, yendo pues desde la estimulación a propósito de un campo temático amplio o sólo de un campo cerrado (estimulación parcial) hasta la restricción de un campo pequeño de temas prohibidos o, en el extremo, la restricción global.

Todo apunta a destacar que los contenidos del proyecto educativo y las significaciones que deben llegar a los niños y niñas en un momento determinado lo harán en el cuadro de un conjunto de relaciones interpersonales dinámicas, en las cuales el maestro orienta, estimula, encauza e influye. El maestro tiene el poder de influir y la cuestión es cómo usarlo, pero hay algo claro: debe usarlo. Y esto debe hacerse, desde la congruencia, la autenticidad, la consideración, aceptación y confianza en el alumno y comprendiéndolo desde dentro (empatía). Su orientación legítima es sólo una: la que contribuye a la construcción de la libertad de los chicos, y desde la perspectiva de éstos, la consecución de la autonomía y la solidaridad.

La organización de la clase, epígrafe final del trabajo reseñado (pp. 113-154) no es sólo un asunto de procedimientos docentes, pues según el autor, «en una organización educativa relacionarse de modo enriquecedor es tan importante como el trabajo material (...), el mantenimiento del grupo es tan importante como el estudio». En esta perspectiva, el grupo-clase se concibe como cualquier otra organización pero a diferencia de una organización industrial... «en educación la parte sustancial del producto que debe obtenerse no es externa a la organización».

Se presenta un inventario de los elementos a tener presentes en la organización y en la gestión de la vida del grupo-clase, que incluye el espacio, el tiempo, la infraestructura de la clase, la organización del trabajo (predominio de los modelos del libro, la explicación, el experimento aislado, la experiencia abierta y la investigación), la organización de actividades o realizaciones complejas del marco de relaciones y del análisis y toma de decisiones.

Proyecto educativo y concreción del currículum en el marco de la reforma

Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), culmina un largo proceso iniciado en 1981 con la revisión de los programas oficiales de la educación general Básica que ha dado lugar a numerosos procesos de discusión y experimentación impulsados tanto por el MEC como por los departamentos de enseñanza de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en la materia. Entre 1981 y 1987 aproximadamente, el proceso se caracteriza por una serie de *actuaciones parciales* dirigidas a subsanar algunos desajustes particularmente obvios y graves del Sistema Educativo. El punto de inflexión puede situarse en 1987, con la publicación en junio de un informe del MEC cuyo título *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate,* indica que estamos ante una propuesta de *reforma global* del sistema educativo que incluye todos los niveles no universitarios.

Los argumentos que aconsejan sustituir la estrategia de reformas parciales por una estrategia de reforma global son esencialmente de dos tipos. El primero se refiere a la magnitud de los cambios económicos, políticos, sociales y jurídicos producidos en España desde la implantación de la democracia (sólo como ejemplos: el desarrollo automático, los desfases enseñanza obligatoria/incorporación al mercado de trabajo, el desempleo, etc.). Pero a este argumento se añade otro que sugiere que dicha reforma no se debiera limitar a revisar los aspectos organizativos y de estructura del aistema educativo, sino que se tendría que hacerse cargo de la existencia de numerosos desajustes y disfuncionalidades que tienen su manifestación más directa en los altos porcentajes de fracaso escolar.

Los problemas principales del sistema están básicamente relacionados con la calidad de la enseñanza y la reforma debe ser abordada globalmente en un doble sentido: revisión en profundidad de todas las etapas y niveles de la enseñanza y prestar atención a todos los factores más directamente relacionados con la calidad.

Tras enmarcar el problema curricular en ese contexto los autores examinan la nueva estructura del sistema educativo a través de todos sus niveles (pp. 160-166). Entre las «dimensiones cualitativas» de la reforma ocupa lugar destacado la relativa al proceso de elaboración, concreción y desarrollo del currículum.

El planteamiento curricular de la reforma reposa sobre una serie de principios o ideas básicas que pueden agruparse en dos apartados.

El primero se refiere a una cierta manera de entender cómo aprenden los alumnos y cómo se les puede enseñar para que aprendan más y mejor. Tanto las propuestas curriculares elaboradas por el MEC como las elaboradas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya responden a la *concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza,* que postula que aprender consiste en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, de tal manera que los alumnos lleven a cabo este proceso a partir de su experiencia personal. En otros términos, la concepción constructivista se vincula necesariamente con la opción por un modelo de currículum abierto y flexible, atento a las características particulares de los alumnos a que se destina. Así, esto conduce, en segundo lugar, a desplazar buena parte de las competencias curriculares desde la Administración al ámbito de decisión de los centros escolares, que es donde el currículum deja de ser mera norma o propósito para hacerse realidad en forma de práctica docente o experiencia educativa.

Ese principio conlleva una nueva concepción, escalonada, del procedimiento de elaboración curricular.

El Proyecto Educativo Marco adopta la forma de una Diseño Curricular Base, que traduce un acuerdo de principio del cuerpo social y, en una sociedad moderna, democrática, multicultural e incluso multinacional como la nuestra, deben estar definidos de tal manera que a partir de ellos sea posible establecer proyectos educativos y propuestas curriculares susceptibles de satisfacer las necesidades de formación de las diferentes comunidades, grupos y sectores sociales que configuran nuestra sociedad.

El proyecto educativo y el currículum escolar tendrán una determinación progresiva a tres niveles (sistema educativo, centro y grupo-clase), con tres elementos comunes que, en una primera aproximación, habrán de tenerse en cuenta: *1)* el *saber o cultura* vigentes en el momento histórico concreto y en el contexto geopolítico determinado en que se intenta concretar aquellos (sin excluir el contexto político, económico e ideológico); *2) el colectivo que protagoniza el intento* (administraciones central, autonómicas y locales, centros escolares-equipos docentes) y aulas (los grupos-clase: en rigor, esto debe querer decir «los profesores», pero no lo dice) y *3) el colectivo de los receptores* que «en

cada uno de los niveles ha de aceptar las propuestas que se formulan desde otras instancias como punto de partida para llevar a cabo su propia elaboración.

Llama la atención en esta cascada de consensos y «tensiones»... en función de la correlación de fuerzas de los distintos sectores políticos e ideológicos y de los diferentes grupos de presión, representados en el colectivo implicado en la elaboración de la propuesta» (sic.) que el lector pueda echar de menos la mención de los receptores últimos, es decir, los escolares y sus familias y las comunidades; éstos, a despecho de las relaciones concretas cara a cara y del complejo entramado de las teorías participativas constructivistas y adaptativas sostenidas, o son convidados de piedra o bien «están representados en el colectivo implicado en la elaboración de la propuesta».

La participación en la elaboración en el ámbito del grupo-clase será limitada o nula, por razones obvias, pero puede manifestar «incluso rechazo total (...) cuando se constata por ejemplo, un fracaso o un absentismo escolar generalizado de los alumnos» (p. 176); y «la elaboración de un proyecto curricular detallado (...) está, a todas luces, fuera del alcance del profesor individualmente considerado» (p. 186).

* * *

Si el currículum escolar define *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar,* parece desprenderse la impresión de que, en las instancias del centro escolar, al grupo-clase le se podrá discutir y resolver *el cómo y el cuándo* (asunto psicopedagógico, técnico-docente), pero la cuestión del *qué enseñar y evaluar* está en el plano político y de la sociedad civil, en el terreno escabroso de la reproducción social (ideología nacional y sistema de clases).

El libro reseñado constituye por ello una interesante metonimia; y así como se ha dicho que la guerra es demasiado seria para dejarla en manos de los militares, parece ser que los problemas de la enseñanza no están en el grupo-clase.

A. Carrión.

AZCÁRATE RISTORI, I. (1993): *El Monasterio de la Enseñanza de Barcelona, 1645-1876.* Barcelona, PPU, 195 páginas)

El libro consta de una completa presentación a cargo del profesor Buenaventura Delgado que enriquece y realza el trabajo de Isabel de Azcárate. Respecto al contenido propiamente dicho, la publicación presenta en primer lugar, un estudio previo sobre la orden monástica femenica «Hijas de Nuestra Señora», fundada en Burdeos por Santa Juana de Lestonnac y primera orden de carácter docente aprobada por S.S. Paulo V en los inicios del siglo XVII y vinculada al Monasterio de la Enseñanza de Barcelona. El grueso de la publicación lo constituye el análisis histórico de la fundación y desarrollo del Monasterio de la Enseñanza que, como árbol frondoso y lleno de vitalidad, echó raíces profundas y se propagó por siete ciudades más. Concluye realizando un breve análisis pedagógico del pensionado, del externado y una alusión a la fiesta de la Niña María.

La fundación del Monasterio de la Enseñanza se encuadra en una época de gran inestabilidad. Cataluña se había sublevado contra la política centralista del valido Olivares, fundamentalmente porque se anteponía, una vez más, los intereses de Castilla a sus tradiciones históricas y a sus intereses económicos. Las masas, el bajo clero, las clases urbanas y mercantiles (muy hostigadas por las continuas exigencias fiscales) y la relegada nobleza, se mostraban anticastellanos.

Bacelona, tras un terrible asedio, se rendiría a las tropas reales en 1652 minada su moral por las disensiones internas, los

desacuerdos con los franceses y porque, como señala el profesor Buenaventura Delgado en la presentación del libro, sobre Barcelona «galopaban sin freno los cuatro jinetes del Apocalipsis con sus secuelas de guerra, peste, hambre y muerte».

La vitalidad de Barcelona pasaba, pues, por una situación crítica, como difíciles fueron los tres siglos historiados del Monasterio de la Enseñanza. No podían ser de otra forma teniendo en cuenta su contexto histórico. A lo largo del libro, Isabel de Azcárate refleja claramente la ósmosis entre el centro docente-claustral y las circunstancias que lo rodean. Su creación, desarrollo y extensión sólo son comprensibles a la luz de la vida social, religiosa, política y económica de la ciudad de Barcelona.

El Monasterio de la Enseñanza es una institución emblemática en nuestro pasado educativo por varias razones. En primer lugar, porque es una fundación de la Orden de las Hijas de Nuestra Señora, fundada en Burdeos en 1606 por Santa Juana de Lestonnac con la colaboración del jesuita P. Juan de Bordes, en la que las monjas siendo de clausura se dedican a la enseñanza. Como muy bien destaca Isabel de Azcárate, es un elemento a tener en cuenta por cuanto implica una intensa vida religiosa según la reforma tridentina, «o muro o marido», y una dedicación al apostolado activo; tanto es así que se le las conocerá como «monjas de la enseñanza». Se trata pues, de una orden monástica de carácter docente.

Estos dos pilares debemos tenerlos en cuenta a la hora de analizar las repercusiones pedagógicas. Más que por lo que pudieran asimilar por sus enseñanzas teóricas, las alumnas asimilarían aquellos discursos pedagógicos más convincentes como son los que provienen de lo que eran y representaban las monjas; es decir, de la autoridad moral y religiosa que las impregnaba. El comportamiento de las monjas pretendía reflejar sus convicciones morales y religiosas. Existía, pues, una lógica teórico-práctica fácil de asimilar no sólo a través de la catequesis, sino particularmente de la convivencia diaria.

En segundo lugar, es emblemática igualmente por su conexión con la pobreza. No tanto por haber profesado y, lo que no siempre va unido, haber dado testimonio de pobreza material, sino porque mayoritariamente sus alumnas eran pobres. Las monjas del Monasterio de la Enseñanza no cobraban por su trabajo. Vivían de las limosnas y de lo que aportaban las pensionistas. Queda claro, pues, que su dedicación a la enseñanza no tenía ánimo de lucro. La autora del libro destaca en numerosas ocasiones el hecho de que ante épocas de escasez y de hambre la comunidad de religiosas se mantuvo siempre unida y sólo en contadas ocasiones alguna que otra monja regresó a su casa para alimentarse. Las monjas vivieron en la pobreza hasta el punto de que «cuando conseguían comer un poco de pescado medio podrido lo consideraban como un festín», pero, como señala la autora, fueron ricas en deseos de evangelización lo que implicaba la transmisión educativa de un gabaje religioso y cultural.

En tercer lugar, destacamos la valentía con la que refleja las vivencias religiosas de los tres siglos del Monasterio historiado. No debemos olvidar que la autora es doctora en Teleología y si refleja acontecimientos que podrían catalogarse como de falsa religiosidad y cuando menos chocante para nuestra mentalidad, es por su formación histórica. Está claro, por ejemplo, que la Liturgia ha evolucionado y que su comprensión sólo es posible teniendo en cuenta el contexto de cada época; pero igualmente no tendrían sentido algunos ritos, ceremonias o útiles religiosos actuales prescindiendo de sus razones históricas. Así pues, el rigor con el que analiza las fuentes es de agradecer aunque aparezcan alementos que hoy día nos resultan chocantes como visiones, multiplicaciones de pan y otros signos considerados como divinos.

El libro rezuma religiosidad porque el contenido, relacionado con el Monasterio de

la Enseñanza, está ineludiblemente relacionado con el apostolado eclesiástico y porque su autora constantemente da testimonio de su fe. Teniendo en cuenta estos principios es lógico que aparezca por dóquier la presencia de la voluntad divina y los designios de la providencia. Continuamente se realzan valores considerados sólidamente crisitanos como la renuncia, la abnegación, la pobreza, la obediencia, el espíritu de sacrificio, la humildad... Sin duda alguna que un no creyente no hubiese realizado el mismo análisis de las mismas fuentes porque cada historiador deja marcada en su obra la huella de su personalidad.

La religiosidad de Isabel de Azcárate, sin embargo, no le face falsear la realidad histórica; la muestra tal y como la observa. Así, por ejemplo, cuando se producen intrigas, disensiones o discrepancias entre la propia comunidad de religiosas con otras comunidades o incluso con el obispo de Barcelona, las refleja y analiza como las percibe. La Iglesia católica no está constituida por personas con una uniformidad de criterios; refleja, en su interior, las discrepancias ideológicas, sociales y económicas de cada momento histórico.

La posesión de recursos era ineludible para conseguir el permiso de apertura de una nueva fundación; para que ésta fuese aprobada política y canónicamente se les exigía a los fundadores que tuviesen la propiedad del edificio donde iban a residir y que poseyesen una renta anual; las monjas del Monasterio de la Enseñanza tendrían, además, como única ayuda permanente la que aportaban las pensionistas o jóvenes internas. No obstante, la fundación del Monasterio, chocaba frontalmente con los intereses no sólo económicos, sino incluso de supervivencia de otras comunidades religiosas. Por ello, los párrocos y las comunidades religiosas colindantes se oponían a su fundación y posterior desarrollo: porque en una sociedad donde reinaba la miseria no había mucho que repartir.

La entrada en la comunidad de religiosas de Nuestra Señora de varias jóvenes pertenecientes a la nobleza catalana prestigiaba al Monasterio social y económicamente; por un lado, fomentaba las subvenciones, las limosnas y, en definitiva, casi venía a garantizar la supervivencia de las religiosas; por otro, su influencia religiosa y social aumentaba al tener mayor repercusión que si se tratase de personas de condición humilde. No debemos olvidar que la mayor parte de los clérigos y de los religiosos vivían de las limosnas y éstas eran tan escasas que a duras penas podían sufragarse los gastos ordinarios. Consecuentemente, toda nueva fundación o expansión perjudicaba directamente al resto de las comunidades religiosas existentes.

Nadie cuestionaba que el afianzamiento del Monasterio de la Enseñanza y su posterior propagación se debiese al progresivo aumento del número de religiosas, a su prestigio social y a la carencia de centros femeninos de enseñanza gratuita. Sin embargo, su existencia fue considerada como una amenaza de subsistencia para algunos religiosos. Lo cierto es que su reputación se acrecentaría incesantemente y se difundiría por las alumnas que llenaban sus aulas pertenecientes a todas las clases sociales. Uno de los puntales en los que se fundamentó su fama fue el que las alumnas externas recibiesen sus enseñanzas de forma totalmente gratuita incluso en aquellos momentos en los que las monjas tenían graves problemas de subsistencia. Este hecho acrecentaba su importancia dado que durante más de dos centurias fue el único centro barcelonés de enseñanza femeniza gratuita.

La Historia de la Educación en España es, en gran parte, la Historia de la Educación de la Iglesia. El proceder y las vicisitudes de este centro educativo no ha sido un hecho aislado en la historia de la educación formal de España. Así lo demuestra, por ejemplo, su vinculación con la expulsión de los jesuitas. Múltiples fueron las causas que provocaron su expulsión aunque todas más o menos relacionadas con el poder que habían alcanza-

do en el ámbito real, a través de los confesores, en el económico y en el social; en el campo educativo, controlaban la enseñanza secundaria y gran parte de las Universidades difundiendo la teología suarista; habían tenido graves enfrentamientos con las autoridades locales en Méjico y en Paraguay; por otro lado, su fidelidad al Papa les hacía estar, para algunos, por encima del mismo Estado; como ha dicho Domínguez Ortiz «la expulsión de los jesuitas fue el resultado de dos siglos de odios dentro de la Iglesia católica». No es éste el momento de analizar este hecho sino mencionarlo para recordar que se trataba de un problema que tuvo repercusiones no sólo políticas, sino también religiosas.

Dentro de la jerarquía y de la iglesia española esta medida tuvo sus adeptos entre los que podemos destacar al obispo de Barcelona Dr. Climent. Partidario de la expulsión de los jesuitas quiso, además, cercenar cualquier residuo de su «funesta influencia». El Monasterio de la Enseñanza que tuvo una vinculación estrecha con los jesuitas desde su fundación, se vería perseguido por el citado obispo. El análisis que la autora del libro realiza respecto a las vicisitudes que padecieron las monjas del Monasterio es muy elocuente. Por una parte, refleja que las disensiones en el seno de la Iglesia suelen atajarse por quien detenta la autoridad y por otra, que el súbdito, y particularmente el religioso, no tiene más salida que acatar las decisiones superiores dando muestras de la posesión de valores tales como la sumisión y la obediencia.

El objetivo fundamental de las Hijas de Nuestra Señora fue el de «enmendar y corregir la educación de la juventud por ser ésta muy importante para la religión y el estado». Parece obvio recordar que tratándose de un centro educativo católico, la preocupación educativa girase en torno de los intereses del alma; de hecho, como señala Isabel de Azcárate, la distribución del tiempo de las alumnas del pensionado era más propia de un noviciado. La influencia de los jesuitas se dejó nota, como ya hemos señalado, no sólo porque los fundadores tanto franceses como españoles fuesen de la Compañía o porque la dirección espiritual de las monjas la realizasen ellos hasta 1967, sino porque la pedagogía de sus aulas estaba marcada por la impronta de los jesuitas; emulación, organización del centro, forma de trabajar de las alumnas... Respecto al currículo, si bien es el usual de aquellas épocas relacionado con el papel social que se le imponía a la mujer (útiles en sus casas y buenas madres de familia), es de destacar la importancia que tenía el aprendizaje de la costura del bordado en el contexto de la industria catalana.

Isabel de Azcárate ha escudriñado pacientemente en veintiún archivos ubicados en ocho ciudades distintas y ha desenmascarado las causas de la evolución de la institución educativa que nos ocupa. Tarea compleja y sólo comprendida por quienes han investigado en este tipo de fuentes; no sólo por la dificultad de encontrar y analizar las fuentes de importantes estudios como éste, sino por la forma que tiene su autora de engarzar los datos e indagar sus causas. No en vano, el director de su trabajo fue don Carlos Seco Serrano.

Es de destacar el trabajo fundamentado y minucioso de la autora, unido al hecho de que se trata de una institución religiosa dedicada a la enseñanza femenina analizada por una educadora que es, además, doctora en Historia por la Universidad de Barcelona y doctora en Teología por la Universidad Gregoriana de Roma.

Su pasión por la obra del Monasterio de la Enseñanza se refleja a lo largo de todo el libro. En más de una ocasión, Isabel de Azcárate presenta una Historia con marcado, tintes providencialistas. Considera, fiel a sus convicciones religiosas, que los hechos suceden por una serie de circunstancias causales predispuestas por los designios divinos.

En un libro de estas características se pueden echar en falta referencias a la situación de la infancia, de la familia, del entorno; alguna alusión a la historia del pensamiento educativo, a la política educativa

eclesiástica y estatal de aquellos siglos. Isabel de Azcárate relata escuetamente pero de manera muy fundamentada, el proceso político, religioso y administrativo de cada fundación con un estilo ameno, de fácil lectutra y una buena presentación.

Miguel Beas Miranda.

BARTOLOMÉ, ROCÍO; GÓRRIZ, NIEVES; PASCUAL, CRISTINA, y GARCÍA, MERCEDES (1994): *Educador Infantil.* Madrid, Interamericana/McGraw-Hill, (X + 554 páginas).

Quiero empezar estos comentarios con un aserto muy directo y hasta cierto punto perogrullesco en su semántica global: tiene mucha más influencia sobre la evolución y ajuste positivo de un sistema educativo el crecimiento en la demanda de servicios –producido a tono con el desarrollo socioeconómico– que el avance, por importante que éste sea, del conocimiento científico adquirido acerca de las potencialidades humanas.

A pedagogos y psicopedagogos esto no los coge por sorprensa. Están, estamos, muy acostumbrados a largas esperas para ver cómo las más excelentes ideas y propuestas de innovación y progreso educativo se traducen en programas y guías de acción práctica, sobre todo al compás de reformulaciones y reordenaciones del sistema educativo, luego de mayúsculos debates en el tejido social a causa, fundamentalmente, de la manifiesta lejanía entre lo que la escuela debería conseguir y lo que, de hecho, consigue en la configuración de los seres humanos como sujetos educables.

Nuestra reciente reforma educativa y su ley marco (LOGSE), en la que se sancionan los pilares fundamentales sobre los que debe basarse el desarrollo formativo de las ciudadanas y ciudadanos del futuro, ha establecido la generalización progresiva de un primer nivel de enseñanza que acabó por rotularse de «educación infantil», dividido en dos ciclos (0-3 y 3-6 años), tan vitales como determinantes de posibilidades y oportunidades en el desarrollo del niño. Pero la realidad sobre la que se ha intentado aplicar un diseño legal, bien estructurado y fundamentado científicamente, muestra con prontitud sus insuficiencias en cuanto a medios humanos e infraestructurales para tarea tan costosa si se pretende que sea únicamente el sector público su dinamizador operativo.

Ciertamente, la nueva concepción supera el limitado horizonte que caracterizó a la «enseñanza preescolar» de la, por otra parte muy digna, ley del setenta. Lo que incorpora abiertamente la ley de ordenación educativa española del noventa es una interesante óptica globalizadora e integradora de perspectivas, enfoques y conocimientos sobre la evolución y contacto con el mundo a cargo del infante, con metas, contenidos y metodologías totalmente pertinentes al caso, pero sigue sin contar con el imprescindible soporte presupuestario que haga creíble y factible su consolidación intra-sistema.

Nos encontramos, entonces, con la paradoja que pretendíamos mostrar con la frase que abría esta recensión: la exigencia y el clamor de una sociedad que ha visto elevar como nunca sus indicadores culturales y en la que se han producido evidentes mutaciones en los roles laborales, a causa de la progresiva –por más que inacabada– incorporación de las mujeres al mundo del trabajo, se encuentra ahora mismo con que no se puede ir mucho más allá de los buenos deseos, comprobando la la terea casi imposible de una extensión universal que abarque todos los contextos y territorios del país. Entre otras razones, debido a la falta de margen para planificar, con dinamismo sostenido, inequívocas parcelas asociadas a la transformación requerida. Como por ejemplo, la que tiene que ver con las acreditaciones académicas y profesionales de numerosos efectivos/recursos humanos dedicados a la atención de «parvularios» en no menos numero-

sos centros o establecimientos que han venido acogiendo, a veces para simple custodia, a los más pequeños de nuestros congéneres. Lo que permite entender algunas de las fórmulas arbitradas (independientemente de los loables módulos del nivel III de formación profesional) para dotar de formación y especialización homologada al personal afectado por la situación existente, en gran parte carente de ningún tipo de educación superior.

Si algún sentido tiene la digresión anterior es la de avanzar, con ánimo clarificador, una lógica en el devenir socio-educativo de un país que acaba por explicitar sus consecuencias. Y una, no despreciable, es la de hacer deseables materiales de estudio y formación que permitan, sin ir más lejos, y con suficientes dosis didácticas, completar la preparación (con título incluido) de bastantes personas a las que el sistema no supo o no pudo asistir en tiempo y forma.

Por ello es justo dar la bienvenida a este libro, oportuno y útil para muchas personas que ahora mismo están inmersas en ese proceso de autoformación adaptativa a unas circunstancias afortunadamente más exigentes en cuanto a la preparación profesional de quienes tienen que atender, educativamente, a niñas y niños. Y en esa línea, el módulo profesional de nivel 3 de «educación infantil» supone un innegable avance cualitativo sobre el que se han depositado grandes y fundadas esperanzas de mejora en el sector.

Tanto el alumnado como el profesorado a los que va dirigido el volumen tienen en él un valioso instrumento para trabajar, teórica y prácticamente, un conjunto de contenidos y destrezas necesarias en el muy complejo campo de la educación infantil. De ahí su pertinencia como obra digna de ser considerada no sólo a los efectos mencionados sino también como guía que orienta y perfila series ordenadas de puntos y unidades básicas en el reaprendizaje compartido de lo que interesa, en clave de actualidad, para una tarea tan específicamente relevante por la optimización de los procesos educativos en que debe resolverse.

La base estructural de la que se parte ha permitido una distribución bastante solvente y equilibrada de lo que los autores han estimado para este proyecto, realizado gracias a una inteligente colaboración entre dos editoriales de fácil acreditación en el mercado. Siete bloques y treinta y cinco unidades temáticas marcan al respecto la pauta de seguimiento que el lector habrá de asumir. Desde los más elementales fundamentos de psicología evolutiva, transcurriendo por los desarrollos emocional y físico, planteando la sutil vinculación didáctica-animación, centrando el desarrollo cognitivo-motor, explicando la adquisición de los diferentes lenguajes en el niño junto a los distintos referentes de su expresividad (verbal, gestual, plástica, musical), y apuntando, para terminar, el marco jurídico y laboral –naturalmente, de modo no exhaustivo– que es menester posea quien desea, nada menos, que velar por la mejor atención a la infancia.

Por otra parte, al margen de la buena impresión tipográfica y de un atractivo formato material, merece destacarse el logrado encuentro entre sencillez expositiva y rigor en el tratamiento, incluso lingüístico, de temas y epígrafes principales a lo largo de las más de quinientas páginas de que consta este esfuerzo de cuatro profesores que, dicho sea de paso, denotan experiencia y habilidad en la conjunción de resortes pedagógicos imprescindibles para una aceptable comunicación escrita de mensajes secuenciados. Pensando en el destinatario, como es lógico, pero no bajo un prisma reforzador de adquisiciones pasivas sino proporcionando, al final de cada unidad, síntesis recordatorias de lo más conveniente y animando la indagación activa, muy proclive en su forma al diálogo interactivo, de posibilidades derivables en el mismo contexto de trabajo.

Miguel Anxo Santos Rego

WERTSCH, JAMES V. (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid, Visor.

Se trata de un estudio sobre la relación existente entre los procesos mentales humanos y el contexto cultural, histórico e institucional.

El autor intenta superar las limitaciones conceptuales que, desde el enfoque sociocultural, adoptan Vygotski y Leontiev acerca de la *acción mediada.* Así, mientras el primero enfatiza el carácter instrumental del signo y su papel como mediador y conector entre el pensamiento y el lenguaje, Leontiev, haciendo hincapié en la metodología, subraya la conjunción de tres unidades complementarias: la actividad, la acción y la operación.

Los esfuerzos de Wertsch van encaminados a lo largo de toda su obra a definir al individuo en tanto que es agente de sus acciones y como tal, autor y responsable de las mismas; pero la eficacia y el resultado de éstas dependerá de los instrumentos elegidos y de la destreza en su dominio. De lo que se desprende que existe una responsabilidad compartida entre el agente y los medios empleados.

Una nota a destacar es el carácter multidisciplinar de su proyecto. Desarrolla un concepto que sirve de puente entre la psicología y las demás ciencias sociales.

Constata la gran cantidad de lenguajes sociales para lograr comunicarse dentro de los diferentes grupos sociales a los que, de una forma u otra, se pertenece. Apoyándose en Bajtín pretende demostrar cómo ninguna de nuestras acciones se encuentra exenta de las determinaciones que los escenarios socioculturales, a través de los instrumentos mediadores que aquellos proveen, nos imponen.

La incorporación del pensamiento bajtiniano facilita al enfoque sociocultural el lograr una mejor comprensión de la relación entre mente, cultura y sociedad.

Suscribe las ideas compartidas por Vygotski y Bajtín, tales como que para comprender la acción mental humana se precisa de la comprensión de los mecanismos semióticos usados para mediar tal acción, así como que, determinados aspectos del funcionamiento mental humano se hallan ligados a los procesos comunicativos. Además propone la comprensión del funcionamiento mental humano sólo a través de algún tipo de análisis genético o evolutivo.

El enfoque enfatiza lo que es específicamente sociocultural, de acuerdo con la «psicología cultural». Sus postulados responden a la idea de que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan –de algún modo–, expresan, transforman y permutan la psiquis humana.

El marco que fundamenta su discurso se apoya en las «teorías de la actividad» de Leontiev, en Rubinstein y Chomsky.

Concibe a la acción típicamente humana en tanto emplea «instrumentos mediadores», tales como las herramientas o el lenguaje, y entiende que estos instrumentos mediadores dan forma a la acción de manera esencial.

El término acuñado de «voz» recuerda constantemente que las funciones mentales en el individuo se originan en procesos sociales, comunicativos.

Plantea como momento crítico en la conducta del niño la bifurcación de las líneas de desarrollo en una evolución natural-psicológica y otra cultural-psicológica. Además, señala que la naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo y forman la estructura del individuo.

La definición de las funciones mentales superiores supone que la noción de función

mental puede aplicarse adecuadamente a formas de actividad tanto sociales como individuales.

El argumento general de Vygotski sobre el origen social de las funciones mentales superiores en el individuo, surge con más claridad en relación con la «zona de desarrollo próximo». Esta última se define como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo –del niño–, determinado por la resolución independiente de un problema», y el nivel superior de «desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados».

Destaca por su preferencia, por el uso de instrumentos mediadores verbales para representar y resolver una amplia gama de problemas. Expone cómo los supuestos de Vygotski sobre la eficacia y la naturalidad de los instrumentos mediadores verbales son compartidos en occidente por gran parte de la investigación sobre el desarrollo de las funciones mentales. Algo bastante distinto en las culturas no occidentales.

El agente de la acción intermediada se concibe como el individuo o los individuos que actúan en conjunción con instrumentos mediadores.

Wertsch matiza que Vygotski refleja su adhesión a la propuesta marxista sobre la primacía de las fuerzas sociales: «un signo siempre es originariamente un medio usado con propósitos sociales, un medio para influenciar a los otros, y sólo más tarde se convierte en un medio para influenciarnos a nosotros mismos».

Sin embargo, él subraya la idea de que los instrumentos surgen con frecuencia como respuesta a otros requerimientos antes que como respuesta a la eficacia de las funciones intrapsicológicas o interpsicológicas, y que los instrumentos mediadores que dan forma a la acción no emergen típicamente como contestación a las demandas de la acción mediada, ya sea en el plano interpsicológico o en el intrapsicológico.

Plantea cómo Vygostkyi concedió al lenguaje muchas potencialidades semióticas, pero se concentró particularmente en dos, que corresponden a las dos transiciones genéticas que examinó con bastante detalle empírico: el desarrollo de los conceptos y la trasmisión del habla social al habla egocéntrica e interna.

Por otro lado, el autor afirma que existe una forma particular de acción semiótica, un «modo de discurso» o un «género discursivo», en el que las unidades ligüísticas son abstraídas del contexto comunicativo individual. En relación con esto resulta apropiado hablar de «instrumentos mediadores descontextualizados».

Si bien Vygotski se centró en el potencial semiótico del lenguaje humano para una creciente contextualización y concede que ejerce influencia sobre el significado, Wertsch integra el pensamiento de Bajtín.

Bajtín se centró en la dialogicidad, por ejemplo, en proceso que concibió como completamente diferente de cualquier clase de dialéctica hegeliana o marxista. Inauguró «la semiótica en su forma actual», la semiótica que reconoce que «lo más importante para comprender el significado no es el signo, sino el enunciado completo en cuya composición entra el signo».

Bajtín centró sus esfuerzos analíticos en el enunciado, «la verdadera unidad de la comunicación verbal». Escribió que «el habla puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del habla. El habla está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir.

La noción de voz para Bajtín está inherentemente vinculada con la de voz, o «la personalidad hablante, la conciencia hablante». «un enunciado, oral o escrito, se expresa siempre desde un punto de vista (una voz), que para Bajtín es más un proceso que una

localización. El enunciado establece diferencias en los valores. Las mismas palabras pueden significar cosas diferentes según la entonación particular con que se emiten en un contexto específico: la entonación es el sonido que el valor realiza».

En definitiva, se aplica tanto a la comunicación oral como a la escrita, acentuando la idea de que las voces existen siempre en un ambiente social.

El autor adaptó las ideas de Bajtín introduciendo el término de enunciado y voz para explicarlas de manera que fuesen rápidamente interpretables desde la perspectiva de los paradigmas occidentales contemporáneos del lenguaje, el discurso y la comunicación.

Sustenta su explicación de la comprensión, y emerge en su examen del habla interna –la cual deriva, al igual que para Vygotski, de procesos sociales–. Logra encontrar patrones de organización que derivan de la noción de lenguaje social. La dialogicidad es la noción que hace único a este aspecto de su pensamiento.

Apunta aquellas cuestiones que tienen mucho que decir sobre la naturaleza del significado, y, por tanto, sobre los procesos y perspectivas de la mediación semiótica. Señala la aproximación de Bajtín a los fenómenos semióticos, enfatiza continuamente la noción de que los enunciados y significados están inherentemente situados en un contexto sociocultural. Porque la producción de todo enunciado implica la apropiación de al menos un lenguaje social y un género discursivo, y porque estos tipos sociales de habla están situados socioculturalmente, la siguiente explicación asume que el significado se encuentra inextrincablemente ligado a los escenarios históricos, culturales e institucionales.

Desarrolla las ideas de Bajtín, relacionándolas con las implicaciones vygotskiana de la acción mediada.

El significado es central para la aproximación sociocultural a la acción mediada, porque la noción de mediación es central. («El análisis es el corazón y el alma del discurso indirecto»).

En los medios de comunicación, la tendencia a contar fuertemente con el discurso indirecto refleja supuestos básicos sobre la autoridad de las voces narrada y narradora, y más concretamente muestra que las voces cuyos enunciados se citan no tienen una autoridad abrumadora en el contexto de las prácticas actuales de los medios.

Muchos de los procesos sociales y psicológicos de la educación formal pueden concebirse provechosamente en función del aprendizaje de determinados géneros discursivos y «registros» de estos lenguajes, y en función de la comprensión de los contextos específicos en que las variantes pueden, o no ser usadas.

El objetivo de un enfoque sociocultural de la mente es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales.

Desde el enfoque que aquí se presenta, desde la perspectiva de Vygotski y Bajtín, los instrumentos mediadores están inherentemente relacionados con la acción. Para ellos la acción mediada es una unidad de análisis irreductible, y la/s persona/s que actúan con instrumentos mediadores son agentes irreductibles.

El proceso de socialización no consiste en reemplazar un género discursivo por otro; consiste, en cambio, en diferenciar y añadir géneros discursivos.

M.ª Esther del Moral Pérez

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación –INCE– c/ San Fernando de Jarama, 14 - 28002 Madrid. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación).

8. 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.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

SUMARIO

LA UNIVERSIDAD DE LOS NOVENTA

GUY-NEAVE: *La política de calidad. Evolución en la Enseñanza Superior en Europa Occidental.*–FERNANDO MUÑOZ VITORIA: *El acceso a la Universidad en España: Perspectiva histórica.*–MARIO DE MIGUEL: *Autorregulación y toma de decisiones en Instituciones Universitarias.*–ULRICH TEICHLER y BARBARA M. KEHM: *Hacia un nuevo entendimiento de las relaciones entre Enseñanza Superior y Empleo.*–BLANCA LOZANO: *La libertad de cátedra.*–MIGUEL ÁNGEL QUINTANILLA: *Nuevas ideas para la Universidad.*

MANUEL FERRAZ LORENZO: *Antecedentes, origen y consolidación histórica del sindicalismo de la enseñanza en Canarias (1905-1936).*–MICHEL W. APPLE y ANITA OLIVER: *Educación y formación de movimientos conservadores.*–KARI KANTASALMI: *Sistemas supra-nacionales, educación de adultos y cambio social: observaciones socio-históricas en el contexto europeo.*

ANGEL HUGUET CANALIS: *Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la franja oriental de Aragón: incidencias de algunos factores.*–M.ª ANTONIA MANASSERO MAS, JOANA FORNÉS VIVES, M.ª DEL CARMEN FERNÁNDEZ BENNASSAR, ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO y VICTORIA A. FERRER PÉREZ: *Burn-out en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes.*–DOMINGO PALACIO LÓPEZ: *La motivación como factor decisivo en el apren-dizaje y consolidación cognitiva de conceptos teórico-musicales, a nivel de segundo curso de LOGSE en enseñanzas artísticas.*–CARLOS MARCELO GARCÍA, PILAR MINGO RANCE DÍAZ y CRISTINA MAYOR RUIZ: *El contenido del discurso como variable de proceso en la evaluación de programas de formación de profesores.*

MARÍA JOSÉ BUENO MONREAL: *Las nuevas perspectivas de las bibliotecas escolares.*–JUAN MANUEL COBO SUERO: *El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico.*

Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones