REVISTA DE EDUCACIÓN

317

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 1998

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Francisco López Rupérez
Secretario General de Educación
y Formación profesional

VICEPRESIDENTE
Juan Antonio Puigserver Martínez
Secretario General Técnico

VOCALES
José Antonio Cagigas Rodríguez
Director General de Centros Educativos

Roberto Mur Montero
Director General de Coordinación
y de la Alta Inspección

Fernando Luis de Lanzas Sánchez del Corral
Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

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

Jesús Busto Salgado
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia
Subdirectora General de Formación
del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIO
Juan Manuel Moreno Olmedilla

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Margarita Cabañas Corihuela
Paloma Hernández Gil
Mercedes Serrano Parra

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

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

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tels. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-98-006-7
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid
Edita: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
ISSN: 0034-8082

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

Número 317 septiembre-diciembre 1998

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

sumario

MONOGRÁFICO

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. PRESENTACIÓN. 7

JUAN MANUEL ESCUDERO: Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado 11

CHRISTOPHER DAY: La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI 31

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO: Proyecto de formación desde el centro (PFC) 45

KEVIN RYAN: Reflexiones en torno a la formación de los profesores en los Estados Unidos 57

JUAN YANES GONZÁLEZ: La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado 65

FRANCINE VANISCOTTE: La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana 81

CARLOS MARCELO GARCÍA, ARACELI ESTEBARANZ GARCÍA: Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación del profesorado 97

VICENTE S. FERRERES PAVÍA, BONIFACIO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, ROSARIO BARRIOS ARÓS, MARÍA VIVES GARCÍA: Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de educación secundaria 121

ESTUDIOS

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ: Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica 145

MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO: El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad 157

XAVIER BONAL: La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio 185

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA: A propósito del 98: modernidad, estado y educación (España 1898-1923) 203

JORDI GARRETA I BOCHACA: Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español 229

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO, MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ, JOSÉ MARÍA PINEDA ARROYO: Adquisición de competencias básicas en la escuela rural. Resultados de los alumnos 257

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA, JAVIER BARQUÍN RUIZ: Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes 281

INFORMES Y DOCUMENTOS

JOAQUIM CASAL, MARIBEL GARCÍA, JORDI PLANAS: Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito 301

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ, NICOLÁS BORES CALLE: La condicionada y condicionante mirada del evaluador: el caso de la Educación Física 319

FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA: La evaluación de la Educación Física en la educación primaria: reflexión y alternativas sobre los datos del INCE 345

CONCEPCIÓN NAVAL: Una reflexión sobre la noción de *valor* en la educación 361

RECENSIONES 373

Corrección de errores del núm. 316 405

monográfico

JUAN MANUEL ESCUDERO
Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado

CHRISTOPHER DAY
La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO
Proyecto de formación desde el centro (PFC)

KEVIN RYAN
Reflexiones en torno a la formación de los profesores en los Estados Unidos

JUAN YANES GONZÁLEZ
La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado

FRANCINE VANISCOTTE
La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana

CARLOS MARCELO GARCÍA, ARACELI ESTEBARANZ GARCÍA
Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación del profesorado

VICENTE S. FERRERES PAVÍA, BONIFACIO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, ROSARIO BARRIOS ARÓS, MARÍA VIVES GARCÍA
Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de educación secundaria

La formación permanente del profesorado. Presentación

La Conferencia Internacional de Educación, organizada por la UNESCO en 1996, presentaba sus Recomendaciones para promover el fortalecimiento de la misión de los docentes y educadores en el momento actual, señalando que «la esperanza de las naciones, en especial de la juventud, en una vida más digna, más democrática y más próspera, está ligada a la educación, considerada como instrumento principal de desarrollo de la humanidad»[1]. Más concretamente, «frente al creciente papel que cumplen otros proveedores de información y agentes de socialización, se espera del docente que cumpla el papel de guía moral y pedagógico que permita al educando orientarse en esta masa de informaciones y de valores diferentes»[2].

Son palabras francamente comprometedoras para quienes estamos en el mundo de la educación, pero también muy gratificantes en cuanto muestran el gran aprecio que la sociedad tiene hacia la educación y la responsabilidad principal que se adscribe a los profesores. En efecto, en contra de posiciones desprofesionalizadoras, que conciben al docente como un mero agente socializador al que sólo se le pedirían conocimientos técnicos para cumplir eficazmente una función dependiente, estas palabras nos recuerdan la grandeza del magisterio, que, como decían los clásicos, es un oficio al que se debe honor. La Comisión Europea, en un reciente documento, señala que vamos hacia la «Europa del conocimiento»[3], objetivo que sólo se alcanzará si los jóvenes tienen personas, profesores, que estén dispuestos a servirles de guía, de modo que su sabiduría permita a las nuevas generaciones orientarse en el alud de informaciones que reciben y de valores que reclaman su atención.

Estar a la altura de estas exigencias no es tarea fácil, ni tampoco algo que pueda darse en un momento determinado como definitivamente conseguido. A nadie le gusta examinarse y menos ser examinado. Pero es evidente que la responsabilidad profesional nos ha de mover a los docentes a examinar nuestra forma de actuar, teniendo también en cuenta los resultados que otros consiguen y las exigencias que se derivan de unos tiempos caracterizados por la rapidez del cambio.

Por poner un solo ejemplo patente a todos: España tuvo que esperar hasta 1982 para conseguir llegar a la deseada meta de que todos quienes estaban en edad de escolaridad obligatoria dispusieran de un puesto escolar. Alcanzada esa meta es lógico que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 dedicara un título entero a la *calidad de la enseñanza*, conscientes de que el nuevo frente educativo es allí donde se encuentra. Naturalmente, la calidad, si no es una mera palabra de autocomplacencia, sólo se puede conseguir cuando previamente evaluamos nuestras acciones. Por ello fue muy acertada la decisión de la LOGSE de crear un Instituto Nacional de Calidad *y Evaluación* (INCE), que realizara investigaciones sobre el sistema educativo y sus diversos elementos, de forma que se pudieran proponer a las Administraciones educativas iniciativas y sugerencias que contribuyeran a mejorar la enseñanza.

---

(1) Recomendaciones de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Presentación, núm. 2 (Ginebra, 5.X.1996).

(2) Id. Núm. 3.

(3) Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas *Por una Europa del conocimiento*, COM (97) 563 final, de fecha 12.XI.1997.

Por otra parte, esta iniciativa legal conecta perfectamente con otras originadas en nuestro entorno político: hace pocos meses, el Diario Oficial de las Comunidades Europeas, publicó una convocatoria de trabajos dentro del plan Sócrates, que presentaba tres temas prioritarios para el año 1998, siendo el segundo de ellos el de la calidad de la enseñanza escolar, que se sugiere estudiar tanto desde una perspectiva amplia y novedosa, intentando descubrir indicadores que permitan medir cosas tan complejas como la aptitud para el trabajo, la realización personal, la integración social, la ciudadanía y la capacidad de aprender a aprender, como desde un planteamiento más consolidado, realizando análisis comparativos de los resultados de los alumnos de los Estados miembros, en matemáticas, ciencia y lectura; así como proponiendo modelos de explicación de las diferencias en función de las especificidades de los diversos sistemas educativos[4].

Dentro de este movimiento de ideas, el INCE inició a fines de 1996 un diagnóstico que reflejara la situación del sistema escolar español, en el momento en que se iban a transferir todas las competencias educativas a las Comunidades Autónomas que todavía no disponían de ellas. El análisis de los datos de tal diagnóstico y su comparación entre las diferentes Comunidades Autónomas es indudable que tendría mucho interés para individuar los puntos fuertes y los puntos débiles del sistema, de modo que se pudieran proponer medidas que mejoraran los actuales resultados. Circunstancias que escapan a mi conocimiento hicieron imposible alcanzar este objetivo en su totalidad, pues las autoridades de la Junta de Andalucía no quisieron realizar este diagnóstico en su Comunidad, al igual que en Canarias sólo se pudieron estudiar algunos de los elementos del diagnóstico.

El plan final de trabajo que el INCE adoptó, consistió en centrarse en la escuela secundaria obligatoria, tanto porque se acababa de terminar una evaluación de la enseñanza primaria como porque, quizá, es el nivel más interesante para tomar decisiones que se traduzcan en perfeccionar, de modo relevante, el conjunto de resultados del sistema educativo. Por otra parte, se consideró, de forma muy acertada, que los *resultados* no podían reducirse a descubrir los conocimientos que tuvieran los alumnos de 14 a 16 años. Evaluar el sistema significa, también, estudiar los planes de enseñanza, los métodos docentes, los modos de funcionamiento de los centros escolares, las relaciones entre la escuela y la sociedad y la situación de la profesión docente, analizando la identidad profesional del docente, su formación inicial y permanente, así como los incentivos, también sociales, de su carrera.

Para el estudio de estas cuestiones se constituyeron diversas Comisiones, cuyos miembros fueron nombrados unos en representación de cada Comunidad Autónoma con competencias plenas en materias educativas, que participaba en el diagnóstico, y otros por el Ministerio de Educación y Cultura y por el INCE, que nombró al presidente. De esta forma, la Comisión sobre la profesión docente, que tuve el honor de presidir, estuvo compuesta por D. Carlos Arribas, de la Comunidad Autónoma de Valencia, Dª. Inmaculada Bordas, de Cataluña; D. José María Gracia, de Navarra; D. Fernando Hernández, de Canarias; D. Antonio Medina, propuesto por el Ministerio; D. Fernando Muñoz, propuesto por el INCE; D. Jaime Santoalla, de Galicia y D. Francisco Trancón, del País Vasco. Es de justicia mencionar también el gran apoyo técnico que la Comisión encontró en Dª. María del Carmen Izquierdo, del INCE y la colaboración recibida de Dª. Carmen Segura, de Cataluña. Cabe señalar que la mecánica seguida para el nombramiento de la Comisión facilitó la existencia en ella de un claro pluralismo de sensibilidades y circunstan-

---

(4) Vid. Convocatoria (98/C 73/10) punto 4.2, en *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 14.III.1998.

cias, aunque impidió que allí se encontraran quienes trabajan fuera de las instituciones dependientes de los poderes públicos: de hecho todos éramos funcionarios del Estado en activo, docentes o no docentes.

Nuestra Comisión centró su trabajo en el análisis de la identidad profesional docente en su formación inicial y permanente, estudiando también la relación que media entre ellas y las actividades que se esperan del profesor, tanto en su acción en el aula y en el centro, como en sus nuevas funciones de planificador y programador, de orientador y tutor. Por último, se tocó igualmente el problema de la promoción profesional del docente, inscrito en el marco de los incentivos profesionales y sociales que los docentes tienen en el día de hoy.

Para alcanzar estos objetivos, la Comisión consideró que su trabajo debía contar con diversos apoyos externos, que proporcionaran datos o criterios que debieran tenerse en cuenta. En este sentido, diseñamos tres estrategias distintas: aplicar un Cuestionario a profesores de Educación Secundaria Obligatoria, celebrar una Mesa Redonda en las diversas Comunidades Autónomas y solicitar informes originales y breves a expertos nacionales e internacionales, concretamente sobre la formación inicial o permanente del profesorado.

No voy a detallar cómo se diseñó y aplicó el Cuestionario ni quiénes fueron invitados a las Mesas Redondas. De todo ello se da cumplida cuenta en el volumen que publicamos[5], y los datos recogidos están en el INCE a disposición de los investigadores. Baste señalar que en el cuestionario se siguieron escrupulosamente todas las exigencias científicas para que las preguntas permitieran obtener la información necesaria, dentro del respeto a los encuestados, y para que la muestra fuera significativa, de acuerdo con todas las variables relevantes de estratificación, siguiendo los principios de aleatoriedad y secreto.

Por el contrario, sí considero necesario explicar cómo se eligieron los expertos a los que se les pidió un informe. Es obvio que son muchas las personas que, en España y fuera de España, han trabajado sobre la formación del profesorado y que no cabía, ni tenía sentido, pretender acudir a todos ellos. Por ello se siguió el criterio de que los expertos españoles fueran elegidos por quienes en la Comisión representaban a alguna Comunidad Autónoma. Además se consideró conveniente acudir a algún experto no español, eligiéndose a dos —una persona europea y otra estadounidense— que fueron propuestos respectivamente por uno de los representantes de las Comunidades Autónomas y por mí. El procedimiento seguido en la elección de los expertos pienso que explica la gran diversidad de enfoques —sin duda, enriquecedora— que se manifestó en los informes recibidos, y que todos ellos fueran leídos con provecho por los miembros de la Comisión.

En un primer momento, se pensó publicar los informes de los expertos junto con el trabajo de la Comisión. Ahora bien, tanto por no desentonar con lo que se había hecho en las restantes comisiones, como para dar la posibilidad de un mayor conocimiento público de estos trabajos, se decidió acudir a la *Revista de Educación* para ver si los acogería en una sección monográfica. Esta iniciativa fue bien recibida por la dirección de la Revista, que sugirió la conveniencia de pedir a los expertos que repasaran sus trabajos para el nuevo lugar en que iban a aparecer y que se considerara la posibilidad de ampliar a dos los trabajos europeos, para complementar la visión francesa con una perspectiva anglosajona. Ambas sugerencias me parecieron muy razonables y neutrales, en el sentido de que introducir nuevos expertos *españoles* podría haber herido alguna sensibilidad.

---

(5) Vid. VARIOS AUTORES: *5. La profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998, pp. 13-17.

El monográfico que presentan estas líneas tiene la historia que acabo de indicar. Algunos de los expertos que presentaron informes prefirieron no terminar publicándolos aquí, mientras que los restantes aceptaron la propuesta que se les hizo, volviendo a presentar sus trabajos en un formato más propio de la *Revista de Educación*. Sólo en un caso hay una considerable diferencia entre el trabajo presentado y el que aquí publicamos. Se trata del artículo de Vicente Ferreres y sus colaboradores, que han introducido en la nueva versión unas consideraciones sobre el *Diagnóstico General del Sistema Educativo. Avance de resultados* y sobre *1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global,* publicación que ofrece una síntesis de los trabajos de todas las Comisiones encargadas de realizar el diagnóstico, también de aquella que les había solicitado primitivamente su aportación[6].

Naturalmente cada autor es muy libre para interpretar científicamente un texto publicado. Mantengo mis dudas, sin embargo, de que sea procedente enjuiciar intenciones presuntas, como cuando Ferreres y colaboradores afirman «que la Administración quiere decir, sus razones tendrá, que el sistema educativo público funciona mal y el informe del CIDE ha querido demostrar eso, y eso no es así»[7]. No sé dónde se obtuvo esa información. Puedo asegurar que tales intenciones jamás se presentaron en ninguna de las numerosas y plurales reuniones realizadas para la confección del diagnóstico. Y es evidente que tales presuntos deseos no casan con la conclusión número 19 de nuestra Comisión, donde decíamos: «hay una fuerte valoración social de la importancia de los estudios, de la educación en general, de la calidad de la educación y de la evolución positiva de dicha calidad. Asimismo, existe una valoración positiva de la labor profesional de los profesores por parte de los padres de los alumnos»[8].

Ahora bien, si es bueno reconocer la valoración positiva que tiene el esfuerzo que los profesores realizan, todavía es mejor reflexionar para saber cuáles sean las estrategias más pertinentes que deben seguirse para que tal valoración no decaiga sino que aumente. Confiamos en que los artículos que se publican a continuación arrojen luces útiles para alcanzar tan noble objetivo.

José A. Ibáñez-Martín

---

(6) Como consecuencia de los trabajos de las Comisiones, se han publicado seis volúmenes en la colección de Estudios e Informes del INCE, numerados correlativamente. El primero es VARIOS AUTORES: *1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998. Los otros cinco corresponden al informe íntegro presentado por cada una de las cinco comisiones, con los siguientes títulos: *2. Los resultados escolares, 3. Planes de estudio y métodos de enseñanza, 4. Funcionamiento de los centros, 5. La profesión docente y 6. Familia y escuela.*

(7) Epígrafe 4.2. Supongo que los autores cuando hablan del CIDE se refieren al INCE.

(8) VARIOS AUTORES: *5. La profesión docente*. 1998, o. c., p. 73.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

JUAN MANUEL ESCUDERO (*)

INTRODUCCIÓN: EL ESCENARIO COMPLEJO DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA FORMACIÓN HOY

La formación del profesorado, sea inicial o en ejercicio, es considerada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover las reformas y mejoras que la sociedad reclama hoy de los sistemas escolares y la educación. Merece ser considerada, asimismo, como un escenario propio para la provisión de diversas oportunidades y experiencias para el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera docente, sin olvidar, además, su valor expresivo y constituyente de experiencias, relaciones y significados que permitan a los docentes construir el sentido de su trabajo y dotarlo de propósitos y orientación en tiempos como los actuales, sin duda complicados. Y, tanto en el contexto de reformas, donde la formación adquiere a veces un carácter instrumental, como en su acepción más amplia, como facilitadora del desarrollo continuado del profesorado, la formación como facilitación y estimulación del aprendizaje de los docentes representa un trayecto de obligado recorrido para, a fin de cuentas, hacer posible el aprendizaje de los alumnos, así como la interrogación sobre el mismo y su mejora.

Es bien cierto, a su vez, que una política aceptable de formación tiene que ir acompañada de otras paralelas y simultáneas que dispongan múltiples apoyos a los docentes, así como los reconocimientos y afirmaciones que merece una profesión como ésta de la que cada vez se esperan más y más contribuciones en los tiempos que corren. El enorme elenco de expectativas, requerimientos sumamente ambiciosos y complejos, traducidos en las tareas y misiones encomendadas hoy a las instituciones escolares y a sus profesionales (Hargreaves y Goodson, 1996), no podrán ser mínimamente satisfechos a menos que las administraciones y gobiernos concierten políticas decididas y ambiciosas en los frentes a los que acabo de referirme. El rediseño de la profesión docente a que estamos asistiendo exige, desde luego, otro tanto de las políticas de profesorado, y particularmente en lo que atañe a los contextos, contenidos, metodologías y procesos de formación, sin olvidar las condiciones de acceso a la profesión y desempeño de su trabajo, ni el reconocimiento social, cultural y económico, lejos hoy de lo que sería deseable (Darling Hammond, 1997).

El rediseño de la profesión docente, en sus vertientes de formación así como también en las que atañen a su estatuto profesional y condiciones de trabajo,

(*) Universidad de Murcia.

atraen por doquier nuevos énfasis y atenciones. No hay informe nacional o internacional sobre la educación elaborado en la última década, por acotar un lapso de tiempo más cercano, que no haya insistido reiteradamente sobre el particular. Se han formulado, incluso con urgencia, medidas y propuestas de muy diversa naturaleza. (Smylie, 1994; Delors, 1996; Smyth, 1997; Darling Hammond, 1998). El eje argumental sobre el que suelen asentarse se muestra aquí y allá de forma reiterativa: el final de siglo está reclamando una profunda reestructuración de los sistemas escolares, y la mejora de éstos ha de incluir necesariamente una profunda revisión y reconstrucción de la profesión docente.

En efecto, desde la formación inicial y el control del acceso a la docencia, hasta las condiciones de contratación y de trabajo, pasando por la conformación de nuevos escenarios que estimulen, apoyen y faciliten el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la carrera profesional, son, por citar sólo algunas, facetas de la profesión docente sometidas a consideración. El foco central de todo ello apunta inequívocamente en esa dirección: reconstruir y mejorar las políticas *de* y *para* el profesorado como condición indispensable para mejorar el funcionamiento interno y los resultados, los procesos y las contribuciones sociales y personales, de los sistemas educativos.

Como una muestra de lo que estoy diciendo, basta citar a título ilustrativo el más reciente Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, Delors (1996); es un buen ejemplo de lo que trato de decir. De forma particular en su capítulo siete, dedicado específicamente al *personal docente*, se establece una posición diáfana al respecto, así como una serie de recomendaciones dirigidas a los distintos países y a sus políticas educativas. Dos referencias cabe destacar para subrayar tanto el contenido como el tono de los retos que al parecer de la Comisión afectan hoy a la profesión docente. Tomando nota de las condiciones emergentes (sociedad de la información, civilización científico-técnica y mundialización de la economía) que están contribuyendo a conformar la que ha dado en denominarse *sociedad cognitiva* (véase también al respecto el informe titulado *Livre Blanc sur l'Éducation et la Formation* [1995] promovido por la Comunidad Europea [CE]), y previendo que algunas de sus características más distintivas se están traduciendo en la búsqueda del conocimiento y el aprendizaje durante toda la vida por los ciudadanos, se sostiene que todo ello significará:

> esperar mucho del personal docente; se le exigirá mucho porque de él depende en gran parte que esa visión se convierta en realidad (p. 161).

Y, un poco más adelante, tras enunciar una amplia relación de las funciones más importantes de una escolarización y educación de calidad, cuyas implicaciones y retos para la profesión docente son fáciles de advertir, precisa:

> para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo (del docente), pues no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere (p. 162).

En este mismo capítulo del informe, se esbozan, aunque de forma muy esquemática, algunas tendencias y recomendaciones que también me parece oportuno citar en esta introducción. Concretamente, en un punto específico en el que se habla de la calidad del personal docente, se hace hincapié en temas consabidos, y hasta tópicos, así como en otros emergentes en el contexto de las políticas educativas en curso y por venir. Entre los primeros, que no por manidos y adornados de alguna que otra retórica inconsecuente son menos im-

portantes, la contratación y dignificación laboral de la profesión docente, la formación inicial y continuada, o la cualificación de los formadores de profesores; entre los segundos, que representan desafíos y vías de desarrollos previsibles, la evaluación y control de la profesión, su incardinación y participación en la administración y gestión de los centros, las condiciones de trabajo estructurales (salario, por ejemplo) y profesionales (rediseño del puesto de trabajo, reorganización de los tiempos laborales, sistema de incentivos para el desempeño de la docencia en contextos socioeducativos difíciles, medios y recursos disponibles en el contexto de la nueva cultura de la sociedad de la información y comunicación, sistemas de apoyo y colaboración tanto con la comunidad como con los profesionales de asesoramiento y asistencia externa, etc.)[1].

Me ha parecido oportuno situar mis reflexiones al hilo de algunas propuestas y consideraraciones como las aparecidas en dicho informe, porque, como es natural, se ha hecho acreedor a una amplia atención y reconocimiento tanto por el organismo patrocinador, como, asimismo, por la mirada global que intencionalmente ha procurado en relación con la educación del siglo que viene. Una buena demostración de este segundo aspecto aparece en la sabia decisión de convocar y oír las voces de una muestra de participantes bastante representativa de sensibilidades y contextos sociales, culturales y económicos diferentes. En cualquier caso, si realizáramos una revisión más amplia, considerando otros informes equivalentes producidos en los últimos años en diversos países, nos encontraríamos con propuestas básicamente convergentes en torno a los grandes temas y desafíos del presente y el futuro para los profesionales de la educación, y particularmente su formación y condiciones de ejercicio de la docencia. En los países occidentales puede apreciarse con claridad una toma de conciencia de las nuevas presiones y demandas que este final de siglo está depositando sobre los sistemas educativos, y, por ende, sobre el profesorado de forma muy particular, quizás hasta desbordante.

En estas coordenadas, la profesión docente ha llegado a convertirse en uno de los focos del sistema más sometido a presiones y requerimientos. Una fuente añadida a su complejidad estriba en que proceden de fuerzas no siempre homogéneas, resultan por ello de naturaleza dispar, y se traducen en expectativas y demandas del profesorado que, frecuentemente, mezclan lo razonable con los paradógico o incluso contradictorio. Con todo ello, las exigencias y demandas, también valoraciones positivas y reconocimientos, no están componiendo precisamente una polifonía de voces concordantes. No es infrecuente que los alumnos y alumnas, así como sus familias, con sus correspondientes peculiaridades y expectativas socioculturales y económicas, las políticas educativas, la administración y los diseñadores de reformas, febrilmente empeñados en introducir cambios tras cambios en la educación, o el sistema productivo y las presuntas necesidades del mundo laboral, compongan una cacofonía de ruidos repleta de dilemas y contradicciones.

Las urgencias y demandas que se reclaman de la profesión docente componen un listón de expectativas y cometidos muy elevado, tanto en intensidad como en extensión. No es de extrañar, por tanto, que estén surgiendo, de un lado, discursos y proclamas ampulosas en torno al papel crucial del profesorado, su reconocimiento y dignificación, sus protagonismos y participación; pero, de otro, también la denun-

(1) Informes de características similares, elaborados en EEUU, coinciden en asuntos equivalentes, tal como, por ejemplo, puede verse en un resumen de las cuestiones y recomendaciones más importantes de la *National Commission on Teaching and America's Future at Teachers College* (ver DARLING HAMMOND, 1998).

cia de este fenómeno con epítetos tales como la sobrecarga incesante de nuevas responsabilidades, la intensificación de su trabajo, la devaluación, cuando no culpabilización exclusiva de los resultados escolares, a través, por ejemplo, de las calificadas como «políticas de vergüenza» (Garman, 1995; Smyth, 1995).

Están a la orden del día sucesivos y cambiantes retos profesionales que pretenden conducir al profesorado hacia nuevos ámbitos y tareas, la mayoría todavía por explorar y valorar con perspectiva en sus contribuciones y beneficios para la pretendida mejora de la profesión y, a través de su decisiva mediación, la educación de las nuevas generaciones. Las apelaciones a su participación y responsabilización en el gobierno y gestión de los centros, la asunción de nuevos protagonismos en el desarrollo del currículum, y al mismo tiempo la asunción de nuevas responsabilidades, la reclamación de su protagonismo en nuevas formas de desarrollo profesional coextensivas al propio quehacer docente en los centros, o la reclamación de una continua actualización y revisión de sus competencias científicas y pedagógicas, son, y conste que la relación no es exhaustiva, algunas evidencias de lo que quiero decir. Por si fuera poco, la emergente definición de la escuela infantil y primaria, y también los institutos, como *instituciones educativas totales,* se está traduciendo en la delegación de ciertas responsabilidades, hasta hace poco propias de la socialización primaria, asumidas por la familia u otras instituciones sociales, a las escuelas y los docentes. (Hargreaves, 1997; Tedesco, 1995).

Esta orientación, por muy loable y defendible que sea, no deja de intensificar, expandir y profundizar tanto las facetas más estrictamente profesionales de la profesión, como aquellas otras de carácter más genuinamente personal y social. De ese modo, si la ampliación de la profesionalidad más allá del estricto trabajo de aula supone de hecho un modelo profesional mucho más multifacético y diversificado en competencias y actitudes profesionales, la profundización en las facetas morales, personales y sociales de esa misión integralmente educadora sitúa el perfil del docente que se reclama en dominios cercanos a lo ideológico, abiertamente comprometido con talantes, visiones y actitudes relativas a temas y valores de enorme calado social, cultural y político. Piénsese, por ejemplo, en los denominados temas transversales del currículum y su correspondiente apelación a un perfil de profesor idóneo para abordarlos con la seriedad y ecuanimidad que merecen.

Y todavía cabe señalar otra faceta de la profesión docente que empieza a esbozarse en diversas aproximaciones. Me refiero a la no menos vidriosa cuestión que afecta al deseable fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas y profesores con las familias, la comunidad y el contexto social más amplio (Goodlad, 1994). Cada vez se constata con más unanimidad que los centros y su misión socializadora no pueden quedar confinados a las paredes que acotan sus respectivos espacios físicos. Las fronteras entre dentro y fuera de las escuelas se han tornado más y más borrosas y fluidas. Lo que enseñan los profesores y el modo en que tratan de hacerlo, así como los valores, disposiciones y hábitos que intentan desarrollar con sus estudiantes, no son independientes del entorno social, en especial de los medios de comunicación (Sartori, 1998), ni tampoco realizables sin contar y trabajar con las realidades y experiencias extraescolares de los estudiantes. Se trata, en suma, de una nuevo escenario que está poniendo en jaque los contenidos culturales que representan y promueven nuestras escuelas, así como las relaciones sociales y experiencias que se disponen para facilitar el aprendizaje y desarrollo de nuestros estudiantes.

Así las cosas, no han dejado de emerger nuevas voces de alarma y auxilio: sin unos mínimos de participación y verdade-

ra colaboración familiar y social en la construcción y funcionamiento de las escuelas y la educación, parece improbable la aspiración a que nuestras instituciones y profesionales de la educación sean capaces de conjugar las funciones ahora delegadas de socialización primaria con las más específicamente centradas en la instrucción y formación intelectual. Bajo el lema que reza en términos como: *no por las escuelas y profesores solos*, se está convocando a imaginar y promover, incluso con urgencia, nuevos conciertos entre centros, docentes, familias y otras fuerzas sociales de la comunidad para volver a redistribuir cometidos y responsabilidades que no debieran haberse delegado por unos, y que, ciertamente, resultan problemáticos de asumir plenamente por otros. Pero lo legítimo y razonable de una apelación como ésta, que a fin de cuentas pretendería configurar un nuevo espacio de relaciones y compromisos sociales y educativos, está tan repleto de urgencias y posibilidades de futuro como de riesgos, imperativos cotidianos y derivas por caminos imprevisibles. Entre las expectativas falaces representadas por las políticas de libre elección, por ejemplo, y las aspiraciones de profundizar el gobierno de los centros en una dirección de progreso y democracia, se dibuja un amplio espacio de incertidumbre, incluso para la necesidad palpable de constituir nuevos marcos de relación, participación e implicación de la comunidad en las instituciones escolares. En cualquier caso, sin embargo, este nuevo espacio también representa, y seguramente lo hará con más intensidad en el futuro, una fuente de nuevas exigencias, disposiciones, compromisos y tareas para la profesión docente, ya tan saturada.

Es comprensible que las nuevas condiciones científico-técnicas, económicas y laborales, sociales, culturales y políticas, estén interpelando como viene ocurriendo a nuestros sistemas escolares y, con ello, también a la profesión docente. Pero sería insensato esperar que sólo con incrementar los niveles de expectativas y exigencias, y la ampliación e intensificación de la profesión y sus responsabilidades, pueda llegarse a buen puerto. Más bien al contrario. Hiperresponsabilizar a los docentes, aunque sea apelando a sus loables cometidos y funciones, o enunciando buenas declaraciones de principios, puede arrojar a esta profesión en los brazos de la desmoralización, exponerla a más frustraciones que gratificaciones, cercenar expectativas profesionales y personales, convertirla en un terreno poco abonado para atraer a personas de valía, consagrar la mediocridad, e incluso quemar a sus mejores efectivos. Tales efectos perversos e indeseables serán altamente probables, si esa redefinición de la profesión tan proclamada por doquier no va acompañada de más y mejores recursos y condiciones para que pueda desarrollarse de modo mínimamente prometedor y estimulante. Si ya resulta de por sí bastante compleja una situación cargada de tendencias conflictivas que han disparado las demandas y exigencias de las instituciones escolares y sus profesionales, el modo como empiezan a despejarse algunos interrogantes sobre el papel y el compromiso de los gobiernos con la educación en general, y la formación del profesorado en particular, está añadiendo nuevos motivos de desasosiego y preocupación para muchos. Son, a este respecto, bien conocidas algunas políticas de profesorado que persiguen más las rentabilidades inmediatas y pragmáticas que la activación de mecanismos y condiciones sólidas para el desarrollo profesional; más la vuelta a visiones restrictivas y técnicas de la competencia profesional que los compromisos congruentes con la ampliación de la profesión hasta incluir confines morales y políticos; más, en fin, el desmantelamiento de instituciones públicas, el recorte de presupuestos y formadores y el retraimiento por parte de las administraciones, pues también en esta materia parecen llegar las olas

de la liberalización de agentes y agencias en aras de una presunta cualificación más profesionalizadora y a la carta (Smyth, 1995; Calderhead, 1997; Escudero, 1998).

Los trazos gruesos con que acabo de dibujar este escenario son imprescindibles para ofrecer algunas consideraciones sobre la formación en ejercicio del profesorado, o, si se prefiere, para el desarrollo continuado de la profesión docente. Naturalmente, este mismo contexto merece ser tenido en cuenta para acometer muchos de los asuntos que se refieren a la formación inicial. Las conexiones y articulación entre estos dos tramos que debieran formar parte de una trayectoria mejor trabada es, con toda seguridad, otro de los temas en el candelero, que reclama soluciones más ingeniosas y provechosas que las que todos conocemos. Tanto el espacio disponible, como sobre todo la petición que se me ha formulado, me llevará a tratar con atención preferente la formación continuada. Aún así, no quiero pasar por alto la necesidad de sumarme a una llamada de alerta, particularmente dirigida hacia un fenómeno que ha llegado a adquirir en nuestro contexto propio una condición de especial urgencia y lamentación. Me refiero, como quizás puede adivinarse, al estado de cosas que atañe a la formación inicial del profesorado, particularmente del correspondiente a la Educación Secundaria. Este es uno de los asuntos más incomprensiblemente omitidos por la anterior administración educativa. Y, tal como están produciéndose los acontecimientos, más dejado a su antojo por la presente. La formación del profesorado de secundaria, concretada en el actual CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), lleva más de una década en situación de transición, aquejada de desprestigio, marginalidad y falta de reconocimiento, sólo apoyada en la buena voluntad y profesionalidad con que algunos profesionales intentan, a duras penas, mantenerla en una situación difícil de entender o justificar. Creo que esta asignatura, pendiente demasiados septiembres, tiene que ser abordada con decisión, participación, rigor científico y pedagógico, así como con todo el rango institucional y universitario que bien merece. Nuestro caso particular en materia de formación inicial del profesorado de secundaria podría ser, tal vez, uno de los más ilustrativos que podrían describirse en el concierto internacional para documentar algunos de los efectos perversos que la desidia en este tramo de la profesionalización docente puede comportar, entre otros aspectos, para el carácter, sentido y valoración de la misma formación continuada. Pero, hecho este paréntesis, volvamos al tema más acotado de mi contribución.

LA FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO

Sin merma del valor y funciones de la formación inicial del profesorado, la formación a lo largo de toda la carrera docente, o, para utilizar una expresión que ha terminado consagrándose, el desarrollo profesional, ha adquirido una carta especial de naturaleza en el contexto de un mundo tan dinámico como el actual, permanentemente sometido a cambios múltiples y acelerados al tiempo. En todos los campos de la actividad humana, la formación permanente se ha convertido, así, en una decisión estratégica, ineludible para las organizaciones o corporaciones que pretendan hacer frente, con perspectiva, al presente y futuro. Para los individuos, para los profesionales, es una condición o requisito del que depende no sólo la propia competencia sino también la supervivencia laboral, amén de la dignidad e identidad personal, e incluso la búsqueda del sentido a la propia existencia. Si esto puede decirse con carácter general del cualquier profesión, hay que acentuarlo, a buen se-

guro, en el caso de la profesión docente; ésta, dicho en breve, merece ser considerada como un espacio de encuentro en el que se dan cita no sólo procesos de formación sino, simultáneamente, sujetos definidos por su condición de formadores.

En los dos puntos siguientes, y adoptando como telón de fondo ese escenario que he tratado de describir previamente, presentaré, primero, un panorama general que nos permite apreciar una forma de caracterizar la formación permanente del profesorado; en segundo lugar, destacaré algunas propuestas que me parecen oportunas pensando sobre todo en la que se me antoja como coyuntura actual de la misma en el contexto de la política educativa emergente en nuestro país.

Algunas tendencias y presupuestos

Como es bien conocido, la formación del profesorado ha adquirido en las últimas décadas una atención sin precedentes. La investigación, la elaboración teórica y sus proyecciones sobre buen número de proyectos, desarrollos, experiencias y evaluación, han logrado consagrar un campo propio de análisis conceptuales, exploración y sugerencias imposible de sintetizar aquí. Mi propósito, mucho más modesto, se dirige a resaltar algunos avances y tendencias que, desde mi punto de vista, me parecen dignos de consideración. Abordaré, para ello, cuatro puntos: una determinada concepción de la formación como desarrollo profesional, sus múltiples caras o dimensiones, las facetas sociales y políticas que también afectan a la formación, y, finalmente, algunas sugerencias sobre el tema de la formación de formadores. Estos cuatro aspectos me servirán, a su vez, como referentes en los que procuraré asentar las propuestas que indicaré en el último apartado.

La formación como desarrollo profesional

Quizás sea ésta una de las ideas nucleares que ha logrado sintetizar una serie amplia de planteamientos y propuestas hasta hace poco fragmentarias y parciales. Hablar de desarrollo profesional corresponde, así, a una forma de pensar y encarar política y prácticamente la formación que define su identidad mediante una doble aproximación: en primera instancia, a través de una demarcación negativa, destacando lo que no debería ser o apuntando hacia lo que debiera superarse; en segundo lugar, proponiendo principios, contornos, cometidos y dimensiones que persiguen un modelo de formación mucho más comprensivo. Así, desde una definición negativa, se habla de desarrollo profesional de los docentes como algo que habría de ir más allá de una serie yuxtapuesta de actividades y actuaciones *episódicas, aisladas* y *escasamente articuladas* entre sí; *marginales* respecto al contexto de trabajo y *dudosamente sensibles* a las necesidades reales del profesorado; *definidas y gestionadas* por formadores no siempre atentos y sensibles al mundo de la práctica y los prácticos; *finalistas* y *raramente enlazadas* con su utilización posterior e incidencia en las prácticas pedagógicas, curriculares u organizativas de los docentes. A su vez, el desarrollo profesional, desde una postura de afirmación positiva, lleva hacia una visión de la formación como proceso y actividades de permanente *acompañamiento a la función docente, cercanas y sensibles* al contexto de trabajo y las necesidades del profesorado, aunque, sin menoscabo de un *equilibrio razonable con las prioridades del sistema* escolar; entendidas y desarrolladas más en forma de *itinerarios prolongados en el tiempo* e *integradores de diversas modalidades* de perfeccionamiento que como acontecimientos separados e inconexos.

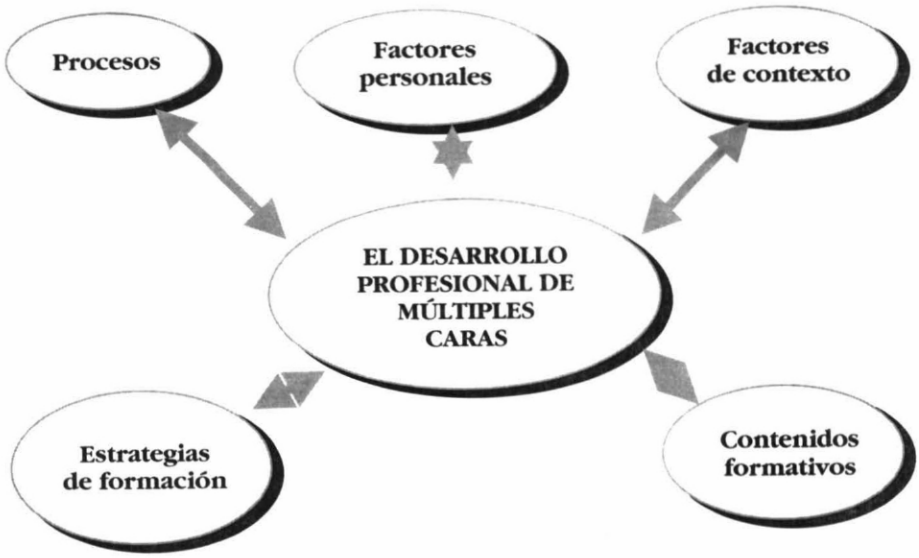
El desarrollo profesional, amparado en estos supuestos, no debiera entenderse como un aditamento a la profesión docente, que requiere actualizaciones y reciclaje de tiempo en tiempo, sino como un *contexto y contenido que converge con la misma profesión* y su ejercicio cotidiano; no un elemento contingente sino constitutivo de la misma condición docente. Por ello cabe sostener que, en algún sentido, la misma práctica docente, en su acepción más amplia, merece ser elevada a categoría de contexto y contenido importante en los procesos de formación, y al tiempo como destino de los mismos. Atribuir, por lo demás, este rango a la práctica y los prácticos en la configuración de la formación no tiene por qué significar ninguna modalidad de canto incondicional, a veces representado por visiones simplistas y reduccionistas de una y otros (Day, 1996), ni cerrar una vía necesaria para su enriquecimiento, crítica y transformación a la luz de la teoría pedagógica y los contextos sociales que interpelan a la profesión docente, sus tareas y cometidos.

Dicho de manera esquemática, el desarrollo profesional de los docentes habría de integrar así, tres ejes más importantes, cuya intersección permite concebirlo al tiempo como un *proceso personal,* susceptible de integrarse en *contextos grupales y colegiados* (otros profesores, los propios centros, ciclos, departamentos como lugares y contextos próximos de formación...), y que, a su vez, han de ser debidamente amparados y nutridos por *entornos contextuales* más amplios todavía (conocimientos y recursos profesionales, asesoramiento y apoyos de expertos, redes de acceso a informaciones y experiencias, etc.). Esta aproximación, en la que vienen insistiendo diversos autores (Fullan y Hargreaves, 1992; Escudero, 1992; Lieberman, 1992, Marcelo, 1994; Loucks-Horley, 1995, Hargreaves, 1996) supone asentar el desarrollo profesional, simultánea e integradamente, sobre un foco personal, uno social o colegiado (en buena medida el aprendizaje de la profesión docente es un proceso de socialización basado en la interacción), y también uno contextual, o, si se prefiere, ecológico.

El conocimiento de procedencia externo y aquel más personal y situacional; la sabiduría que emana de la práctica concreta y también las estructuras normativas de la práctica como denomina Elmore (1996) al conocimiento más general, los procesos de formación y las condiciones contextuales y hasta políticas que los modelan de alguna manera, todos y cada uno en su medida, han de concurrir y contribuir a hacer de la profesión docente una profesión estimulada y estimulante, dinámica e indagadora, asentada en el día a día y también una perspectiva de contornos temporales más amplios, integrando el pensamiento y proyectos de alcance con las actuaciones y sensibilidades cotidianas (Fullan y Hargreaves, 1996).

El desarrollo profesional como un escenario multidimensional

La aproximación que acabo de esbozar lleva a entender que la formación continuada del profesorado, así entendida, supone la conjugación de una serie combinada de múltiples factores, dimensiones y escenarios. Sobre el particular abundan, en los últimos años, contribuciones reconocidas en este ámbito. Recientemente, Day (1996) propuso un modelo sintético que me parece útil para poner de manifiesto un marco que identifica diversas facetas y dimensiones. El esquema que sigue está inspirado en su propuesta, en la que he destacado algunos matices que me parecen importantes, particularmente en el círculo que se refiere a los denominados factores de contexto.



Cada uno de los componentes del esquema anterior requeriría explicaciones más detenidas que las que aquí puedo desarrollar. Me limitaré tan sólo a ofrecer un ligero comentario y a subrayar un mensaje que de una aproximación como ésta procede extraer en relación con el tema que me ocupa.

La formación ha de implicar *procesos de aprendizaje* diversos, localizables en un amplio abanico que incluya desde el análisis y reflexión sobre la propia práctica hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso; desde compartir experiencias e ideas con otros compañeros, colaborando en materia de planificación, prácticas de aula, evaluación y análisis crítico de la propia enseñanza, currículum del centro, hasta la participación en contextos sociales y culturales más amplios, en colectivos profesionales y redes para compartir y conocer materiales, ideas, experiencias.

La formación, a su vez, habría de pensarse en relación interactiva con una serie de *factores personales* (biografías docentes, estadios de la carrera docente, necesidades personales...), lo que plantea desafíos importantes en lo que respecta a su personalización, así como otros de carácter *colegiado y contextual* (cultura de los propios centros y dinámicas institucionales, culturas profesionales, liderazgo, estructuras que afectan al puesto de trabajo, particularmente el tiempo...), que dirigen la atención hacia facetas sociales y comunitarias de la profesión docente y su desarrollo. Una política razonable de formación, desde este supuesto, está llamada a concentrar su atención en que los centros escolares no sean sólo un lugar de aprendizaje de los alumnos, sino también un espacio profesional de aprendizaje para los mismos profesores, equipos directivos y otros profesionales implicados o partícipes de su funcionamiento. La formación, asimismo, ha de asentarse sobre un con-

junto de *contenidos,* que seguramente han de extenderse a lo largo y ancho de un abanico de considerable amplitud, pues eso parece coherente con el afán de ampliar los ámbitos y tareas docentes. Seguramente habrían de incluirse en la formación desde contenidos formativos propiamente centrados en la enseñanza y el aprendizaje hasta otros de carácter organizativo, profesional y personal; desde los que tienen avales más «científico» y sistemáticos, hasta otros generados por el profesorado, a título individual o en grupo, en y desde los contextos de sus propias prácticas, intereses y experiencias. Y, finalmente, las *estrategias* de formación, que, por lo dicho hasta el momento, han de ser suficientemente diversificadas (cursos cortos, talleres, grupos de trabajo, colaboración con expertos, aprendizaje entre iguales compartiendo observaciones y valoraciones de las respectivas prácticas, colaboración en grupos de renovación pedagógica e investigación, participación en redes telemáticas, autoaprendizaje...), sea en razón de los contenidos sobre los que versen, los contextos y tiempos en los que ocurran, los procesos que pretendan movilizar, o los sujetos implicados, sea, desde una perspectiva más integradora, en función de unas u otras configuraciones resultantes de la combinación de los distintos elementos.

El mensaje que cabe derivar de esta aproximación parece nítido: el desarrollo profesional no puede reducirse a estrategias aisladas (por ejemplos sólo cursos, o sólo grupos de trabajo entre iguales); los procesos implicados en el aprendizaje profesional son mucho más complejos que la mera asistencia y recepción de información en cursos (es preciso reflexión, marcos de referencia para nutrir la reflexión, relación de teoría con práctica, compartir y aprender con otros, afirmación y reconocimiento de lo que está ocurriendo y crítica pedagógica orientada a su mejora y transformación...). Y, si es cierto que el aprendizaje de la profesión es ineludiblemente personal (lo que exige contemplar y favorecer dentro de lo legítimo los ritmos y opciones idiosincráticas), también lo es que los profesores construyen su identidad, y se socializan, en el contexto de culturas profesionales de pertenencia (ciclos, departamentos, asignaturas), y también en el seno de las culturas, relaciones y estructuras propias de sus contextos de trabajo, los centros. Mejorar la educación, como decía más arriba, implica mejorar a los profesores; pero a la luz de estas apreciaciones, la mejora de los profesores pasa también por plantearse múltiples cuestiones sobre lo que son, para qué se utilizan, cómo funcionan y a qué contribuyen las unidades organizativas y pedagógicas que conforman en gran media el ser y quehacer docente.

Es difícil, por complejo que resulte este cruce de múltiples factores, desconocer hoy que el desarrollo profesional requiere todo esto, aquí someramente descrito. No es de extrañar, por tanto, que no sólo requiera grandes esfuerzos por parte de los gobiernos (recursos financieros y humanos, condiciones contextuales), sino al tiempo dosis considerables de imaginación, indagación práctica, experimentación y hasta riesgo por parte de los formadores y los mismos profesores. No es sorprendente, dada tal complejidad, que al tiempo que se reconoce que la formación docente es ineludible para la calidad de la educación, paradógicamente se advierte que, en vez de una solución expeditiva, merece ser considerada en sí misma como un problema tremendamente difícil de resolver, pues no siempre aceptamos el reto de no enmascarar sus complicaciones, no trivializar sus proyectos y no escatimar los medios y recursos necesarios para garantizar su mejora progresiva. Lo que acabo de sugerir lleva a poner un énfasis más explícito en algunas de las cuestiones que bien merecen considerarse como una ampliación de lo que en esta propuesta se enuncia bajo la faceta relativa a los factores contextuales. Voy a detallarlo en el punto que sigue a continuación.

La construcción social y política de la formación

Por las características de los sujetos implicados en los procesos de formación docente, y también por la naturaleza de los contenidos y valores en juego cuando sus referentes son la educación de la ciudadanía, la formación es un fenómeno que no puede menos de ser contemplado desde categorías sociales y políticas. Esto es lo mismo que decir, en resumidas cuentas, que hunde sus raíces en intereses de la comunidad social, no sólo de los formadores o profesores, ni tampoco de los administradores o cargos políticos; que implica expresiones de poder e influencia, tanto por los contenidos e ideologías educativas que los canales de la formación propaguen, como por las relaciones de poder puestas en juego a la hora de definir unos y otras, gobernar las estructuras de formación, garantizar o no el acceso de los sujetos a las fuentes del conocimientos y actividades formativas, establecer estructuras de incentivación o recompensa, posibilitar u obstruir la participación. Así, los factores contextuales de la formación no sólo representan contornos circundantes a la misma; en realidad, la constituyen y de forma ineludible la definen y conforman en sus condiciones, desarrollos y, presumiblemente, también resultados.

En el contexto de una sociedad democrática, y desde el compromiso con una educación en democracia; desde la perspectiva de una escuela pública y para todos sin discriminación, la misma formación del profesorado ha de satisfacer una serie de criterios congruentes con estos presupuestos. Cabe argumentar, así, que un sistema público para la formación del profesorado ha de responder a valores de democracia y participación, de universalidad, garantizando el acceso no discriminativo al mismo de todo el profesorado, sea cual sea su localización geográfica o recursos. Ha de asumir, yendo todavía más lejos, un compromiso de discriminación positiva hacia los profesores que trabajen en condiciones de especial dificultad, así como eludir la política de prestar atención preferente y complaciente a los más «devotos y creyentes». En suma, la participación social y profesional en los sistemas de formación, su democratización interna, su accesibilidad y universalización, así como la apuesta por políticas de discriminación positiva a favor de ciertos colectivos de profesores y profesoras, me parecen criterios importantes desde los que afrontar la formación al prestar atención a esta faceta social y política.

La profesionalización de los formadores y servicios de formación

Un sistema de formación adecuado del profesorado requiere de profesionales debidamente preparados para garantizar cotas aceptables de calidad de la formación. Soy consciente de la ambivalencia del término profesionalización (ver para una buena aproximación Hargreaves y Goodson, 1996). Sin entrar en matices, lo refiero aquí como un antídoto contra el oportunismo, la instrumentación partidista, las designaciones personalistas, y como una apuesta por la competencia profesional y el compromiso ético con una formación del profesorado rigurosa, relevante y de calidad (Goodman, 1995). Un sistema de formación sin una política congruente de formación de sus formadores puede ir poco lejos. Cualesquiera otro criterio que no esté firmemente asentado en este principio me parece que puede resultar nocivo. No se puede hacer depender la gestión ni el desarrollo de la formación de unos u otros en función de quienes controlen el Ministerio de Educación, las Consejerías de Educación, o las Direcciones Provinciales de Educación.

En relación con los profesionales y potenciales servicios de apoyo y asesora-

miento en materia de formación hay muchos frentes abiertos que no puedo tratar aquí. Me limito a aludir, de un lado, a la conveniente diversificación de profesionales e instancias —las opciones hegemónicas no suelen ser buenas consejeras— pero, de otro, no conviene descuidar la necesidad imperiosa de vertebrar, coordinar e integrar en proyectos de colaboración a diversos contextos formativos, instancias, oportunidades y profesionales, debidamente acreditados para ello. En este sentido, un sistema de formación diversificado e integrado al tiempo ha de representar un espacio de juego, y de responsabilidad al tiempo, tanto para la Universidad como para la Administración Educativa, tanto para asesores y formadores, como para profesores y profesoras valiosos, colectivos, movimientos sociales y educativos de renovación pedagógica.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA NUESTRA COYUNTURA ACTUAL

Desde mi punto de vista, las consideraciones de carácter general presentadas en la introducción, y el panorama que he esbozado en el apartado anterior, representan marcos de referencia razonables para formular algunas propuestas en materia de formación continuada del profesorado, con la mirada particularmente dirigida a nuestro contexto nacional. La formación y el desarrollo profesional de los docentes constituye un tema de preocupación educativa que, desde luego, tiene un carácter transnacional. Es, por así decirlo, otra expresión más de la tan propalada globalización. Esto no supone, sin embargo, que las voces y análisis que más se hacen oír sean uniformes o representantivas de tradiciones, condiciones emergentes y posibilidades de futuro. También en este terreno pueden apreciarse con relativa facilidad discursos y lenguajes dominantes vinculados a diversas áreas geográficas y culturales, así como pugnas entre los mismos altamente marcadas por las peculiaridades y problemas en torno a los que se han ido produciendo en las últimas décadas. Todos, seguramente, hemos de tenerlos en cuenta, y generalmente así solemos hacer. De ese modo, entre otras cosas, lo que expresamos de una u otra forma es nuestro nivel de sintonía y actualización en conocimientos elaborados en otros lugares, y que puede sernos de utilidad para hablar, comprender y valorar nuestras realidades, así como incluso para proponer o desarrollar líneas de actuación generadas allá pero susceptibles de desarrollo y exploración aquí. Desde luego, este tipo de práctica es del todo aconsejable en la era de la información casi sin fronteras, aunque exige, al mismo tiempo, superar tentaciones fáciles de trasladar de modo directo ideas y líneas de actuación no tan sensibles a nuestras realidades como a aquellas en cuya interpretación y análisis se han fraguado. Es por eso por lo que, en esta tercera parte, me propongo relacionar un discurso amplio como el que he presentado en los dos puntos anteriores con lo que, a mi modo de ver, son algunas de las características y problemas con los que nos encontramos en la actual coyuntura educativa, particularmente en materia de formación continuada del profesorado.

Reconocer la situación en curso

Los ajustes razonables que un país determinado haya de ir abordando con el tiempo en sus sistemas de formación continuada del profesorado no podrían suponer, en mi opinión, una actitud *de tábula rasa* en relación con la historia y el presente. Según mi parecer, cualquier política de cambio en esta faceta debiera perseguir un equilibrio entre la continuidad y la generación de aquellos cambios que seamos capaces de justificar como relevantes y necesarios. El criterio de continuidad parece útil para no incurrir en una práctica indeseable de continuo tejer y destejer; el

cambio parece necesario para ir reconstruyendo sobre la marcha lo que haya de ser reconstruido, no para desmantelarlo.

Dicho ya en términos más concretos: la actual estructura y sistema de formación representado por los Centros de Profesores, ahora Centros de Profesores y Recursos, ha supuesto, desde su creación en 1984, una decisión, razonablemente aceptable, pues, aunque con dificultades normales, representa una fórmula excelente para descentralizar la formación, hacer posible la accesibilidad a actividades de formación a la práctica totalidad del profesorado, lo que ha beneficiado particularmente a los docentes que trabajan en áreas geográficas alejadas de las capitales de provincias. Ha representado, en mi opinión, una buena medida para diseminar muchas ideas y materiales educativos, ha propiciado fórmulas y modalidades diversificadas de formación (cursos, grupos de trabajo, talleres, formación en centros, seminarios...), y, durante estos años, ha desarrollado habilidades y competencias para la formación en una masa importante de asesores. Dispone, al día de hoy, de infraestructuras nada despreciables (edificios, equipos de nuevas tecnologías y bibliográficos), representa un lugar de encuentro para bastantes docentes, y todavía sigue manteniendo un cierto compromiso con la democratización de la formación a que he aludido más arriba. Con ello, esta estructura y sistema de formación se ha acercado a algunos de los imperativos que surgen al considerar las facetas sociales y políticas del desarrollo profesional de los docentes, aunque haya de reconocerse que todavía habría que recorrer tramos importantes a la luz de los criterios que consideré más arriba sobre el particular.

A partir de esta descripción y valoración somera, mi parecer es que sería desaconsejable cualquier política de desmantelamiento del actual sistema y estructura para la formación continuada de nuestro profesorado. Puede resultar, por contra, mucho más constructivo pensar en una política de reconstrucción y mejora del mismo. He defendido esta misma postura en alguna otra aportación que he realizado con algo más detenimiento sobre el particular. (Escudero, 1998a).

Encarar un balance riguroso, no prejuzgado ni partidista

Soy de la opinión, con otros muchos, de que la educación debe constituir materia de un pacto social, plenamente justificado para no hacerla depender de unos u otros avatares e inestabilidades políticas. La formación del profesorado, como ámbito más sectorial, también lo requiere. Si se aceptara este principio, y se parte de lo dicho en el punto anterior, no desmantelar nuestro sistema de formación no significa mantener por mantener el pasado ni el presente tal y como está, tal y como viene funcionando. En realidad, y desgraciadamente según mi opinión, ya se ha entrado en una fase de fuertes restricciones y estrangulamiento, lo que, según mi parecer, no es una buena salida a la situación, sino todo lo contrario.

Un balance serio y riguroso habría de eludir un deslizamiento injustificado hacia cualesquiera de estas dos posiciones extremas: a) todo lo que ha ocurrido con los CEPs merece una valoración incondicionalmente positiva; b) los CEPs han sido, al día de la fecha, un dechado de ineficacia e inutilidad. Yo entiendo, más bien, que esta institución ha sufrido un considerable desgaste entre lo que fueron sus principios genuinos, diseño inicial y primeros desarrollos, y lo que ha ido resultando su devenir, sobre todo en los últimos años. A nadie se le escapa que no siempre ha conseguido el equilibrio deseable entre su carácter de recurso en manos de la Administración para implantar la reforma y su carácter de espacio para la expresión, encuentro y formación del profesorado. Sus notas de participación y

democracia no siempre han funcionado más allá de las formalidades, que fueron aprovechadas en ocasiones para un control partidista y un ejercicio de influencias por determinados grupos fácticos, de uno u otro signo, cercenando así el mismo espíritu y filosofía de apertura y participación que debe inspirarla. La crisis general de participación ciudadana ha afectado, posiblemente, también a las aspiraciones de construir una estructura como ésta, promotora de una participación genuina por los docentes en las decisiones como éstas que tanto les afectan y que, por ello, pertenecen tanto a su participación como a su responsabilidad. Los avances logrados en la captación de la mayoría del profesorado quizás no han llegado donde hubiera sido deseable, y no deja de ser preocupante una cierta imagen de su devaluación por ciertos sectores del profesorado que han llegado a ver con malos ojos a aquellos compañeros «ceperos» (asistentes asiduos), y todavía quizás más despectivamente a los asesores y asesoras (desertores de la tiza). Asimismo, la tensión entre una formación voluntariamente asumida, y otra sometida a la incentivación de los sexenios ha dejado algunos rescoldos problemáticos (cursillismo y mercantilización de la formación). Aunque, como es bien conocido, no es nada fácil una resolución adecuada de este dilema. Pues, a fin de cuentas, para el profesorado la formación no sólo debe ser considerada como un derecho sino también como un deber.

Si las que acabo de referir son algunas de las cuentas peor saldadas de la todavía corta andadura de los CPRs, sería, desde mi punto de vista, del todo injusto no destacar también algunos logros, ciertamente importantes. Un sector considerable del profesorado no cuestiona tanto la estructura y el sistema como tal cuando, seguramente, algunas de sus facetas, por ejemplo las señaladas, así como sus paulatinos recortes y disfuncionalidades. Otro, en mi opinión minoritario, seguiría mostrando sus recelos y distancia incluso ante otras alternativas como las que a modo de rumor vienen circulando los dos últimos cursos. En cualquier caso, si en este balance hemos de considerar, como procede, algunos datos empíricos, yo estoy en condiciones de aportar someramente algunos procedentes de un estudio efectuado sobre un CEP tipo, el número 1 de Murcia (Hernández y otros, 1997; ver también para un síntesis parcial Escudero, [*en prensa*]).

El estudio se realizó sobre una amplia muestra de actividades de formación, correspondientes a la categoría de cursos de actualización científica y didáctica y a la formación en centros, realizadas entre los cursos 1989-90 y 1993-94. Los datos recabados y las valoraciones obtenidas versan sobre un amplio conjunto de cuestiones relativas a la formación: contenidos, metodología, materiales, calidad de los formadores, incidencia posterior de la formación. No es posible dar cuenta aquí de cada uno de ellos, pero sí me sirven para confirmar una de mis afirmaciones anteriores: no todas las actividades han sido bien valoradas por el profesorado, pero un amplio porcentaje de las mismas, tanto en la modalidad de cursos, como en la formación en centros, han sido consideradas útiles. Sólo un 11% y 13% del profesorado valoró como de poca o nula utilidad respectivamente la modalidad de cursos y la de formación en centros. Este dato aislado es poco significativo, pero me sirve para contrarrestar otras afirmaciones de totalidad en las que se ha sostenido lo contrario en el último año. Nuestro estudio puso de manifiesto que son muchos los matices a establecer, que hay que precisar no pocas cuestiones según las modalidades de formación, y que las circunstancias que concurren en unas u otras son homologables a las que se documentan en otros contextos sobre el valor y la incidencia de la formación continuada del profesorado. Es un terreno sobre el que seguir aprendiendo muchas cosas, pero en relación con el cual nuestro actual

sistema no es peor, sino todo lo contrario a veces, que el que pueda estar funcionando en países afines. No es, por tanto, un problema de sistema y estructura con el que nos encontramos, sino uno de mejora, apoyo, fortalecimiento y profundización de lo que ahora tenemos y ha sido construido con indudable esfuerzo. Su desaparición, a mi entender, supondría más costes —y no precisamente financieros— que ventajas.

Reforzar y conectar la estructura y sistema de los CPRs actuales

La coyuntura actual de nuestro sistema de formación permanente del profesorado muestra no pocos síntomas de agotamiento, aunque no por igual en todas las Comunidades Autónomas. De uno u otro modo, y por la concurrencia de diversos factores, se plantea una oportunidad, y hasta exigencia, de ciertos reajustes. El agotamiento, a fuerza de ser honestos, empezó a iniciarse antes del cambio de administración. Acontecimiento y previsiones de muy diversa naturaleza recayeron sobre los CEPs de forma no provechosa, de modo que entraron en una etapa con demasiados interrogantes y un exceso de incertidumbres en relación con su futuro. El inicio de la actual administración marcó, todavía con mayor claridad, la apertura de un proceso de cuestionamiento, escasamente fundamentado en un marco alternativo y mejor para la formación. Ha dado la impresión de estar más motivado por prejuicios y posicionamientos políticos que por compromisos serios con la mejora de la formación del profesorado.

De hecho, los temas educativos que han ido emergiendo al debate público en el último año y medio han sido todos ajenos a la formación, salvo alguna que otra riada de demostraciones simplificadoras contra el sistema actual. Como temas estrella, a la libre elección siguió el abaratamiento de los textos, a éstos la disputa sobre las Humanidades, y, sobrevolando por todo ello, un conjunto de lemas propagandísticos, vinculados a lenguajes foráneos cautivados por los modelos de la gestión de calidad total como tabla de salvación en el mar proceloso de la eficacia, eficiencia y persecución de calidad. Entre tanto, la formación está en un rincón, esperando que las definitivas transferencias a las Comunidades que todavía no las tienen resuelvan la patata caliente. Puede aducirse el dato, por ejemplo, de que la convocatoria reciente de ciertos proyectos de investigación entre Universidad y profesores de Educación Secundaria contempla para cada uno de los mismos un presupuesto equivalente al de algunos de los CPRs todavía en funcionamiento. Al menos en el todavía territorio MEC, la política sobre la formación parece discurrir por avatares diversos; unas veces, con anuncios más o menos explícitos de liquidar los rescoldos del sistema todavía vigente, otras, haciendo recaer sobre los mismos más y más cometidos y responsabilidades, y no siempre con los recursos de personal necesarios. Existen, en todo caso, demasiados interrogantes sobre si los cambios a acometer serán para bien o sencillamente para peor: más centralización, más trivialización de la formación, más desrregulación al tiempo, más desviación de los contenidos, decisiones y responsabilidades sobre la formación a los centros. En otra ocasión (Escudero, 1997a) me he atrevido a formular una crítica a algunas de estas medidas en curso.

La situación así creada me parece francamente preocupante, sobre todo en momentos en los que el desarrollo de una reforma tan compleja como la que está en marcha requeriría más que nunca claridad y mejoría en materia de apoyo, asesoramiento, formación del profesorado. La búsqueda de una salida alternativa y *para mejor* (la experiencia nos dice que puede haber salidas o cambios para peor) no puede ser tarea de uno solo, ni siquiera de

sectores particulares, así como tampoco una competencia exclusiva de las administraciones educativas, sea central o autonómicas. En un balance adecuado de la situación han de participar muchas voces, así como marcos de referencia comprensivos en la búsqueda de propuestas y tomas de decisión. Con este propósito, desarrollé el punto primero de esta contribución.

Apelar a una plataforma amplia para hacer frente a esto que ciertamente se ha convertido en un problema, no me salva, entiendo yo, de proponer algunas sugerencias, aunque haya de ser, a estas alturas, muy esquemáticamente. Así y todo, las que siguen son las que me parecen más razonables:

- Animar, reclamar, o crear precisamente esa plataforma a la que acabo de aludir. A mi modo de ver ha de ser un tema de prioridad nacional, no dejado *completamente* al arbitrio de cada una de las Comunidades Autónomas. Me preocuparía que pueda llegarse a una situación de excesiva desrregulación nacional en esta materia, aunque siempre habrá que salvar las competencias reconocidas. Las peculiaridades comunitarias debieran compatibilizarse con un sistema marco que nos permita una política de diferencias sin amparar las desigualdades; una política marco para seguir pensando, haciendo y aprendiendo conjuntamente desde algunos referentes comunes en un tema de la importancia del que nos ocupa: la formación del profesorado como trayecto obligatorio para un sistema educativo público y de calidad para todos.
- Reforzar la estructura y sistema vigente, y no precisamente por mantener por mantener, sino para aprovechar lo mejor de la experiencia pasada, así como para no desaprovechar recursos materiales y humanos disponibles. Reforzar, por lo demás, habría de traducirse en más recursos (financieros y humanos), políticas explícitas de mejora de los mismos (formación de formadores y asesores), y sistemas de control social y público del funcionamiento de los mismos. Si alguien llegara a suponer que basta declarar la formación como tema prioritario para serlo en efectivo, estaría incurriendo en la retórica fácil. Más y mejor formación de nuestros profesores exige más y mejor utilización de los recursos, pero siempre que éstos estén disponibles. El autoengaño al respecto resultaría a plazo medio un malísimo consejero. Las esquizofrenias entre las excelentes declaraciones sobre el desarrollo profesional, la prioridad estratégica de la formación, y otras similares, y las incongruentes decisiones políticas y prácticas, debieran ser evitadas en lo posible. Así parece ocurrir en otros lares (Garman, 1995), y esto sí que deberíamos tenerlo en cuenta en el nuestro para aprovechar sabiamente otras experiencias.
- Más y mejores recursos podría ser una vía de obligado recorrido para ir acercándose a modelos de desarrollo profesional como los comentados más arriba. La formación ahora no podría consistir sólo en cursos, sino en la profundización en otras líneas de asistencia, apoyo, colaboración y trabajo de los asesores de formación con centros y profesores. También recientemente me he permitido apuntar algunas ideas al respecto (Escudero, 1997b). Ni los CPRs debieran ser confinados a la categoría de agencias de organización y certificación de cursos, ni cualesquiera otra estructura que fuera a sustituirlos podría ir razonablemente por esta dirección. Un

buen sistema de formación para los tiempos que corren ha de significar un sistema para atender y promover diversas actividades de formación, en tiempos y contextos distintos, sobre contenidos diferentes, con esquemas de relación entre la formación y la práctica también imaginativos. Un sistema de formación como el que pienso debiera tener en sus manos las posibilidades que ofrecen y ofrecerán las nuevas tecnologías, lo que les permitiría trabajar sobre formas de apoyo y formación más flexibles en el tiempo y el espacio que las que ahora conocemos. Un sistema de formación como el que pienso debiera aglutinar mayor número de funciones, sobre todo si se quiere realmente la coordinación e integración de profesionales e instancias centradas en la asistencia, apoyo, movilización, capacitación y asesoramiento a centros y profesores. En torno a los CPRs, por ejemplo, podrían vertebrarse Centros Regionales de Desarrollo Curricular, que bien podrían ser una vía provechosa para capitalizar recursos y potenciar sus beneficios para el sistema educativo, así como integrar funciones artificialmente inconexas, cuando no inexistentes: desarrollo del currículum, apoyo a su puesta en práctica, formación, evaluación...

- Existe, finalmente, una faceta que resultaría improcedente omitir. Me refiero a la presencia de la Universidad en el sistema de formación permanente. Hasta la fecha, desgraciadamente, ha sido una invitada de piedra, una vía de compromiso para el desarrollo y certificación de ciertas actividades, sólo una ocasión para contactos personales y episódicos. La situación, seguramente, es atribuible a la política fundadora de los CEPs en su momento, así como a una falta de definición, reconocimiento y valoración de esta tarea por parte de la institución universitaria, lo que francamente resulta difícil de explicar, y menos todavía de comprender. La Universidad, por contra, debiera ser una de las instancias partícipes de pleno derecho en el sistema de formación que estoy sugiriendo. Ello supone, de un lado, que no sólo se le invite sino que incluso se le exija asumir su parte de responsabilidad, y, de otro, que ella misma haga frente a las decisiones correspondientes para asumir el protagonismo que debiera corresponderle. Si entre la formación inicial y permanente deben existir más vínculos de conexión que los que existen en nuestro país, ésta puede ser una de las opciones provechosas, puede asumir y exigir que la institución universitaria, sin ningún afán de hegemonía sino desde una perspectiva de colaboración, se implique no sólo en la primera sino también en la segunda.

En fin, he procurado presentar en esta contribución algunos de los presupuestos, exigencias, nuevas condiciones y ciertas respuestas que parecen necesarias a la hora de pensar y decidir sobre el desarrollo profesional de los docentes, así como también sobre un conjunto de opciones institucionales que es preciso orquestar con congruencia para no establecer excesivas contradicciones entre lo proclamado y lo realizado. Naturalmente, lo que me he atrevido a relacionar como presupuestos, y todavía en mayor medida las propuestas sugeridas, sólo representan una óptica entre otras. Un debate social mucho más amplio, y sacar a la luz un tema como este que está discurriendo de puntillas, parece algo que no deberíamos pasar por alto. Creo que se están sentando nuevas bases para la formación, es preciso clarificarlas y

debatirlas, pues lo que hagamos como nuestro sistema de desarrollo profesional de los docentes será una parte muy importante de lo que hagamos con el presente y futuro de nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

DARLING HAMMOND, L.: «School Reform at the Crossroads: Confronting the Central Issues of Teaching», *Educational Policy*, 11(2), 1997, pp. 151-166.

— «Teachers and Teaching: Testing Policy Hipotheses from a National Comisssion Report», *Educational Researcher*, 27(1), 1998, pp. 5-15.

DAY, CH.: «A General Framework for research Projects in In-Service Teacher Education: The European Context», *Sectorial Meeting of Santander Group*, Murcia, 1996.

DELORS, J. (coord.): *La Educación es un tesoro*, Madrid, Santillana-Unesco.

ELMORE, R.: «Teaching, Learning and School Organization: principles of practice and the regularities of schooling» *Educational Administration Quarterly*, 31(3), 1995, pp. 355-374.

ESCUDERO, J.M.: «Estrategias de formación del profesorado», en ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (coords): *Los desafíos de las Reformas Escolares*, Sevilla, Arquetipo, 1992.

— «Aproximadamente un lustro de formación en centros: balance crítico y constructivo», en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Libro de Actas, CEP de Linares, 1997ª, pp. 17-47.

— «Los Centros de Profesores y el Asesoramiento en nuestro contexto de política educativa», *Revista CEP de Loja*, núm. 2 (1997b), pp. 41-54.

— «Los Centros de Profesores en perspectiva: mejorar, no desmantelar», *Aula de Innovación*, núm. 68 (1998), pp. 25-32.

— «El desarrollo profesional del profesorado de Educación Secundaria», en *II Congreso sobre Formación del Profesorado*, Granada, en prensa.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *Understanding Teacher Development*. London, Cassell, 1992.

— *Whats Worth Fighting for in Your School*. New York, Teachers College Press, 1996.

GARMAN, N.B.: «The Schizophrenic Retoric of School Reform and the Effects on Teacher Development», en SMYTH, J. (ed): *Critical Discourses on Teacher Development*. London, Cassell, 1995.

GOODLAD, J.: *Educational Renewal. Better Teachers, Better Schools*, San Francisco, Jossey Bass, 1994.

GOODMAN, J.: «Working with Teachers to Reform Schools: Issues of Power, Expertise and Commitment», en SMYTH, J. (ed) *Critical Discourses on Teacher Development*. London, Cassell, 1995, pp. 65-79.

HARGREAVES, A.: «Transforming Knowledge: Blurring the boundaries Between Research, Policy and Practice», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 1996, pp. 105-122.

— «From Reform to Renewal: A New Deal for a New Age», en HARGREVES, A. y EVANS, R. (eds): *Beyond Educational Reform*. Buckingham, Open University Press, 1997, pp. 105-125.

HARGREAVES, A. and GOODSON, I.: «Teacher Professional Lives: Aspirations and Actualities», en GOODSON, I. and HARGREAVES, A. (eds): *Teachers professional Lives*. London, The Falmer Press, 1996, pp. 1-27.

HERNÁNDEZ, J. (dir): *La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP nº 1 de Murcia*, Madrid, CIDE, 1997.

LOUCKS-HORSLEY, S.: «Professional Development and the Learner Centered School», *Theory into Practice*, 34(4), 1995, pp. 265-271.

LOUIS, K. S.: «Restructuring and the Problem of Teachers Work», en LIEBERMAN, A. (ed): *The Changing Context of Teaching*, Chicago, NSSE, 1992, pp. 138-156.

MARCELO, C.: *La Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, PPU, 1994.

MONTERO, L. y MOLINA, E.: «Desarrollo profesional y Organización», en IV CIOE, Tarragona, 1996, pp. 299-351.

SARTORI, G.: *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1997.

SMYLIE, M.: «Redisigning Teachers Work: Connection to the Classroom», en DARLING HAMMOND, L. (ed): *Review of Research in Education*. Columbia, Teachers College, 1994, pp. 129-177.

SMYTH, J.: «Introduction», en SMYTH, J. (ed): *Critical Discourses on Teacher Development*, London, Cassell, 1995, pp. 1-19.

TEDESCO, J.C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1995.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EUROPA: TEMAS Y CONDICIONES PARA SU DESARROLLO EN EL SIGLO XXI

CHRISTOPHER DAY (*)

Este artículo pone de relieve cuatro temas que se centran en los distintos papeles que desempeña la enseñanza superior en el desarrollo de la investigación transnacional, dentro del desarrollo profesional continuo del profesorado. El primer tema analiza las circunstancias y condiciones necesarias para el desarrollo del profesorado a lo largo de su trayectoria profesional. El segundo establece las variables que, en términos de investigación, afectan al aprendizaje y desarrollo profesional, y a las limitaciones de las actuales tendencias. El tercer tema es una crítica de los modelos razonables de planificación de la investigación, que han sido ineficaces en su divulgación y utilización; sugiere una mayor atención por parte de los investigadores respecto a cuestiones de propiedad, participación e igualdad. El cuarto propone la necesidad de que los investigadores revisen sus propios objetivos, funciones, responsabilidades y compromisos para, así, acercarse a aquellas comunidades cuyas necesidades pretenden atender. Finalmente, el artículo sugiere una «flexibilidad continua» como medio para establecer y construir unos sistemas más efectivos para el aprendizaje y el desarrollo.

Históricamente, ningún país europeo ha hecho grandes esfuerzos por establecer un apoyo sistémico individualizado a lo largo de una trayectoria profesional para el desarrollo profesional continuo del profesorado. Un análisis de los contenidos del *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education* (Anuario Europeo de Estudios Comparativos de Formación del Profesorado, Sander, 1994) indica que en los 21 países representados, a lo que se daba un mayor énfasis en lo que se refiere a recursos, era a la formación inicial del profesorado. La formación permanente, que es parte del desarrollo profesional continuo, pero que no constituye la totalidad de éste, fue voluntaria (Austria); no coordinada (Dinamarca, Italia, España); no conceptualizada (Bélgica, Francia, Países Bajos); o fue deductiva, con predominio de cursos breves (Portugal, Reino Unido). Mientras que muchos países se acercaban a una formación permanente del profesorado basado en los centros (más barato y, aparentemente, más efectivo en el coste), no existía ninguna evidencia de una evaluación sistemática de los beneficios del uso de modelos concretos, ni ningún conocimiento de que el aprendizaje supusiera un cambio (de pensamiento y/o de práctica), y que éste a menudo necesitara un respaldo. Los intentos a nivel local y nacional de proporcionar una formación de apoyo para las necesidades del desarrollo profesional continuo de profesores y centros,

(*) Universidad de Nottingham.

son raramente estimados más allá de retóricas declaraciones como «se deberían producir mejoras como resultado». En Inglaterra y Gales, una organización financiera gubernamental, la Teacher Training Agency (TTA) está desarrollando un sistema nacional de fondos destinados a ciertas categorías de profesorado (como jefes de departamento, profesores «especializados» y directores), aunque sin una consideración explícita de modelos de aprendizaje efectivos, ni de las necesidades intelectuales y profesionales individualizadas y a largo plazo.

CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PERMANENTE: CIRCUNSTANCIAS Y CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

Por el momento existe poco reconocimiento respecto a la investigación de la efectividad de la formación permanente del profesorado, de la importancia que juega la vida personal de los profesores, de su situación (dentro del ámbito escolar), sus circunstancias personales y motivaciones. Aún así, la investigación nos dice que si queremos que el desarrollo profesional continuo sea efectivo, ha de extenderse más allá de las necesidades inmediatas del centro y de la práctica de las aulas, de tal manera que esté legitimada la ayuda a las necesidades personales y profesionales del profesor a largo plazo. El interés por la vida del profesorado y su trayectoria profesional se incrementó en varios países durante la década de los ochenta: en Inglaterra (Ball and Goodson, 1985; Sikes et al., 1985; Nias, 1989), en Estados Unidos (Ligthfoot, 1983), en Australia (Ingvarson and Greenway 1984; McLean, 1992), en Canadá (Butt, 1984) y en Suiza (Huberman, 1989). Ahora ya existen informes de lo que significa para un profesor una trayectoria de desarrollo profesional, a diferencia de una de crecimiento profesional. Sin una clara comprensión de lo que este «crecimiento» podría significar, es difícil determinar una vía para el desarrollo profesional (Sockett, 1989; 1993). Hasta hace poco, la mayor parte del lenguaje utilizado por formadores del profesorado, directivos, dirigentes, e investigadores, sugería que el desarrollo profesional es una línea continua, y que las designaciones están adscritas a diferentes fases. Entramos en la profesión como estudiantes (como miembros de una institución fuera del sistema del propio centro); entonces conseguimos una nueva condición de profesor cualificado, antes de ser aceptados completamente como profesores, hasta llegar a ser veteranos (Peterson, 1990). Se ha establecido un número de fases clave, por las cuales se ha observado que muchos profesores han pasado dentro de su carrera profesional. Por ejemplo, Bolam (1990, p. 153) estableció cinco fases a lo largo de una carrera profesional: la fase preparatoria, la fase de nombramiento, la fase de inducción, la fase en activo (esto es, 3-5 años, 6-10 años, 11 años en el puesto de trabajo) y la fase transicional (esto es, promoción, reorientación, jubilación). Nos recuerda que las necesidades de los individuos variarán de acuerdo con estos otros factores, como pueden ser la edad, el sexo o el tipo de centro. Por otra parte, Kremer-Hayon y Fessler (1991) postularon nueve fases dentro del ciclo de la carrera profesional: pre-servicio, inducción, competencia, formación, entusiasmo y crecimiento, frustración, estabilidad y estancamiento, carrera en declive, salida de la carrera profesional. Existe también bastante bibliografía que define a profesionales como, por ejemplo, las enfermeras, estableciendo una serie de fases de desarrollo de habilidades —sin tener en cuenta la edad— desde la fase de «principiante», pasando por niveles intermedios de cualificación hasta el nivel máximo, que sería el de «experto» (Dreyfus and Dreyfus, 1986).

Mientras que a través de estudios idiográficos y longitudinales se ha descubierto que los adultos atraviesan diferentes fases de aprendizaje, de igual manera lo hacemos nosotros, de diferentes formas en diferentes momentos y de acuerdo a diferentes circunstancias. Algunos sugieren que estas fases tienen lugar como respuesta a acontecimientos predecibles (Levinson et al., 1978); otros que existen diferentes y características fases de desarrollo cognitivo (Oja, 1989); mientras que algunos más se centran en la trayectoria profesional (Huberman, 1989) y en factores de los ciclos vitales (Ball and Goodson, 1985). Formadores del profesorado e investigadores han apuntado hacia la aplicación de estos descubrimientos a la profesión docente (Fessler, 1985; Christensen, 1983; Newman et al., 1980), y muchos han identificado momentos especiales en el aprendizaje dentro de su profesión y vida personal (Denicolo and Pope, 1990; Eraut, 1991; 1992; Gudmundsdottir, 1990; Leithwood, 1990; Sikes, Measor and Woods, 1985; Oja, 1989; Ball and Goodson, 1985; Goodson, 1992; Huberman, 1989; Shulman, 1987). Estos momentos han sido descritos de formas muy diferentes, como «incidentes críticos», «dilemas», «acontecimientos decisivos», o acontecimientos clave en la vida del individuo, alrededor de los cuales giran decisiones fundamentales. Estos incitan al individuo a «seleccionar ciertos tipos de acciones que conducen hacia ciertas direcciones» (Sikes et al., 1985, p. 57). Estas fases críticas en la biografía profesional de un profesor representan «la culminación de un proceso de toma de decisiones, que cristaliza el pensamiento del individuo, más que hacerle responsable... (por sí mismo)... de tal decisión» (Sikes et al., 1985, p. 58). En consecuencia, puede ocurrir que las definiciones del desarrollo profesional como cíclicas o como lineales, aunque aparentemente atractivas y plausibles, sean tanto demasiado simplistas como poco prácticas, desde el momento en que no se basan en una perspectiva del profesor como persona, sino en una perspectiva del «profesor como empleado» basada en el sistema y la dirección del centro. Una absoluta fidelidad podría acarrear una excesiva simplificación o una desviación de los servicios de la formación del profesorado en activo hacia las necesidades del sistema, y además podría ignorar, por su cuenta y riesgo, las necesidades del profesorado dentro de éste.

Por lo tanto, en el desarrollo de la investigación transnacional es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida. La formación permanente proporciona un método de intervención planificada para acelerar el crecimiento, aunque lo idóneo sería que se tomaran en consideración los momentos críticos dentro de esta interacción. Además, las investigaciones que hace veinte años hicieron Argyris y Schon acerca del trabajo de personas en diversas profesiones, y que incluía al profesorado, caracterizaban este mundo «normal» del aprendizaje como de «única espiral en la que (...) aprendemos a mantener el campo de la constancia mediante el diseño de acciones que satisfagan las variables de los gobiernos existentes» (Argyris y Schon, 1976). La promoción de este tipo de aprendizaje prevalece en ámbitos escolares que rechazan centrarse en sí mismos y que miran con recelo el análisis de pensamiento, planificación y práctica. Y, lo que es más importante, este tipo de aprendizaje permanece arraigado en la realidad (si no a la retórica) de muchos cursos de formación del profesorado que promueven una independencia y autosuficiencia y en ámbitos escolares «donde compartir problemas y asuntos podría considerarse como símbolo de debilidad». Argyris y Schon (1976) resaltan la

necesidad de acercarse de vez en cuando hacia un «aprendizaje de doble espiral» en el que las intenciones y prácticas docentes se elevan a un nivel explícito y públicamente accesible.

De todas maneras, no existe todavía mucha documentación sobre una aplicación sistemática y generalizada de la formación inicial del profesorado o del desarrollo profesional continuo tanto en centros escolares, como en la enseñanza superior y enseñanza complementaria, ni tampoco del considerable trabajo de investigación generado sobre la reflexión que se ha diseñado para revelar y hacer explícitas las teorías personales que engloban el aprendizaje del profesorado (para mayor información consultar Hatton y Smith, 1995; Korthagen, 1993; Handal, 1990). La mayor parte del trabajo de investigación que se refiere a la formación en activo tiende a centrar la atención en contextos organizativos y formas de suministro. Por ejemplo, en Estados Unidos el principal «método de enseñanza» de Bruce Joyce proporciona un método mediante el cual la elección se haría entre estrategias de intervención (Joyce, 1989). En Inglaterra, Les Bell determina tres aproximaciones a la formación del profesorado en activo, que son: (1) individualista (de aprendizaje y basado en cursos); (2) de grupo (basado en los centros y enfocado hacia ellos); y (3) perfeccionamiento profesional (Bell, 1991). Existen muchas más, sin embargo, escasean profundos estudios longitudinales acerca de su impacto. Hablando en términos de investigación, por una parte es importante la evaluación de los resultados de la aplicación de tales modelos por parte de la opinión, planificación y práctica del profesorado; mientras que por otra, es también necesario hacer explícitos los principios de aprendizaje profesional que se plasman en ellos, si los queremos sumar a nuestro conocimiento del aprendizaje y perfeccionamiento profesional. Existen, por ejemplo, muchos planteamientos que se basan tanto implícita como explícitamente en el supuesto de que la «transformación» ocurrirá como resultado.

Rogoff describe el fenómeno del aprendizaje en equipo dentro del género humano como una «comunidad de aprendices», y sugiere que el aprendizaje es «un proceso de transformación de la participación en la que se desea tanto responsabilidad como autonomía». Mientras que el aprendizaje en sí mismo es un proceso natural —por lo que ocurrirá sin tener en cuenta el ambiente social—, la calidad del aprendizaje variará de acuerdo con el ambiente, el nivel, y el tipo de participación y del historial de aprendizaje del individuo. Por lo tanto, los procesos y resultados del aprendizaje variarán con cada individuo, su circunstancia social, actitud y vida personal. El aprendizaje en el puesto de trabajo que dé como resultado un crecimiento de conocimientos prácticos y personales será idiosincrásico, ad hoc, único. También será en gran parte implícito, inadvertido y sin evidencia. Por lo que:

> En la nueva perspectiva sistémica de la actuación y desarrollo humano, la relación entre las personas y el escenario en el que actúan es un factor importante que da forma a la naturaleza de la experiencia y el tipo de conocimiento o comprensión adquiridos. (Crawford, 1995).

De lo que se deduce que, si el conocimiento personal se forma, en parte por los contextos en los que se ha utilizado, entonces «la transmisión de conocimientos entre contextos es limitada» (Eraut, 1994). Un objetivo importante de la educación para adultos, tanto si concierne directamente al enriquecimiento del individuo como persona, como al individuo como empleado, es dirigir las relaciones dialógicas entre teorías (por qué hacemos lo que hacemos) y prácticas (qué hacemos y cómo lo hacemos). De esta manera los problemas de transmisión de conocimientos se reducen. Esto es algo tradicional y una parte rutinaria de la mayoría de los valores y repertorios de los formadores de adultos.

Según los autores de un reciente informe de investigación de la National Foundation for Educational Research (la Fundación Nacional para la Investigación Pedagógica [Reino Unido]) acerca de la efectividad de la formación permanente, el método más popular para promover el desarrollo profesional son los cursos de formación permanente del profesorado que el centro proporciona. Quizás no sean los más aptos para fomentar la gama necesaria de resultados que son esenciales para un desarrollo profesional continuo de alta calidad, ya que están predominantemente limitados a una información, conciencia y resultados ya predispuestos (en tercer orden). Es necesario que el desarrollo profesional proporcione unos resultados motivadores, afectivos e institucionales (en segundo orden), y (en primer orden) unos resultados relacionados con conocimientos y habilidades (opuestos al contenido) y con una congruencia de valores. El informe llegaba a la conclusión de que:

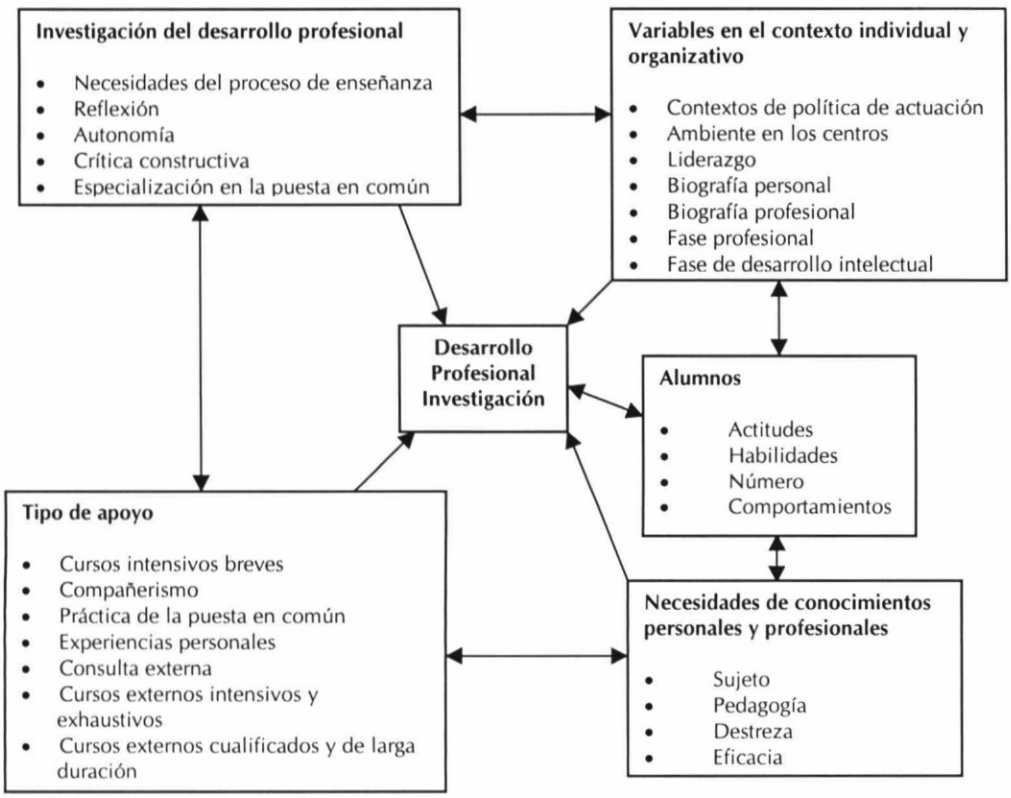
> (...) las experiencias de la formación permanente del profesorado que se centran en (o parecen ofrecer únicamente) los resultados del tercer orden, tienen menos probabilidad de tener un impacto en la práctica, a no ser que ya se hayan conseguido o ya existan otros resultados de un orden más alto (...) (Kinder et al., 1991, p. 59).

La evidencia de éste y otros estudios sugiere que los cursos en enseñanza superior pueden proporcionar un contrapeso necesario (denominado paliativo por algunos) para los regímenes de formación que predominan y que son accesibles para la mayoría del profesorado. De todas maneras, necesitamos de una mayor investigación para determinar los métodos más efectivos de utilización de las perspectivas de la enseñanza superior, que, históricamente, se han visto con frecuencia ampliamente eliminadas de la publicaciones del centro y de la vida en las aulas. Sin embargo, la formación en la enseñanza superior está en una situación inmejorable para poder trabajar, en colaboración con los profesores, a la hora de evaluar resultados, y de trazar diferentes enfoques para la formación permanente, sus principios subyacentes y sus relaciones con la calidad del desarrollo profesional, la calidad de la enseñanza y la calidad del aprendizaje y el rendimiento. Incluso, el floreciente desarrollo de las competencias del profesorado puede, como mucho y únicamente, «iluminar las diferentes facetas de lo que al fin y al cabo es un todo complejo» (Burgoyne, 1989). Las demandas de «sentido práctico» y «relevancia», hechas por aquellos que concentran financiación y esfuerzo en oportunidades de formación breves, que centran su atención predominantemente en necesidades de carácter institucional, deberían ser objeto de examen intelectual, ya que, a la larga, podrían tener buenos resultados para profesores que viven dentro de un aislamiento cultural y una mentalidad provinciana, y cuyo sentido de la realidad y necesidades intelectuales no se ven alimentados en la limitada carrera por un incremento de competencias técnicas. La restringida concepción de lo que se supone que tiene que ser un profesor (descrito por otros como la «tecnificación» de la enseñanza) se ha promovido de una forma tal que podría llegar a resultar en detrimento para el desarrollo profesional.

VARIABLES QUE EN TÉRMINOS DE EDUCACIÓN AFECTAN AL APRENDIZAJE Y AL DESARROLLO PROFESIONAL

El siguiente cuadro presenta un mapa del desarrollo profesional multidimensional que engloba los contextos en los que tienen lugar el aprendizaje y el desarrollo del profesorado. Podría servir para investigar diseños para el estudio de la formación del profesorado en activo a través de diferentes contextos nacionales.

CUADRO I
Desarrollo profesional: variables de investigación



UTILIZACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: CONCEPTOS DE PROPIEDAD Y EFECTO

En 1980, John Eisenberg expuso en Canadá sus estudios acerca de los límites de la investigación y acerca de pronósticos hechos por Lorne Hill, que por aquel entonces era profesor de educación en la Universidad de Toronto. Como resultado de frecuentes visitas a diferentes centros en Ontario, Hill llegaba a la conclusión de que:

> (...) muchos estudiantes (a) son analfabetos o apenas son capaces de leer o escribir, (b) son incapaces de hacer cálculos matemáticos y reflejan no tener ninguna habilidad para las matemáticas en los niveles esperados, (c) tienen grandes problemas para aprender otras lenguas, (d) carecen de los conocimientos más elementales acerca de acontecimientos históricos, sociales y políticos, y (e) no se respetan los unos a los otros ni tampoco a los profesores. (Eisenberg, 1995, p. 373-374).

Pronosticó que, a pesar de todas las investigaciones, programas y planes, la si-

tuación para 1990 sería la misma. En aquel momento, Eisenberg estaba consternado y desilusionado porque Hill no apreciara el gran trabajo y los serios avances de la investigación. No obstante, Eisenberg admite que para 1990 los pronósticos de Hill se cumplieron con creces, y llega a criticar la planificación racional, la investigación científica y los modelos de desarrollo. Sugiere que si la investigación ha de «marcar una diferencia», entonces «tenemos que reconocer que existen otros factores, además de la planificación e investigación razonable, que tienen una influencia considerable en nuestros destinos. Como resultado, tendríamos que quitar importancia al hábito de recurrir al tradicional modelo conductista, estadístico y de variabilidad de investigación y desarrollo» (p. 378).

En el ámbito del desarrollo profesional del profesorado, en el Reino Unido, Ray Bolam (1994) confeccionó, durante un período de más de veinte años, un análisis a gran escala de cuatro proyectos de investigación cualitativa y de desarrollo dirigidos hacia la formación del profesorado. Se referían a cuatro aspectos del desarrollo profesional del profesorado: inducción, formación en activo con base en los centros, desarrollo de la dirección, y evaluación (Bolam, 1994). Sus conclusiones fueron:

> Los cuatro casos confirman que la formulación de este plan y su puesta en práctica es un proceso complejo que tiene lugar a través de períodos, a veces prolongados (...), que los proyectos de investigación pueden jugar un papel importante, pero raramente crucial; que la investigación contribuye más bien con la globalidad del entorno profesional y político del proceso educacional (...) y de este modo tiene un impacto dentro de los centros en un plazo de tiempo más largo, y que, en la práctica, es más difuso e impredecible. (Bolam, 1994, p. 44).

Estas dos críticas por parte de Canadá e Inglaterra sobre el poder que la investigación tiene para pronosticar de una manera un tanto precisa los rendimientos del aprendizaje, indican una necesidad de mirar más allá de los modelos de planificación razonables. Las conclusiones no causan asombro ni tampoco son nuevas. El panorama educativo de cada país en el mundo está plagado de los desechos de reformas a gran escala inspiradas por los gobiernos, y, además, va acompañado de las súplicas por parte del gobierno por una mejora de la enseñanza y de los niveles de rendimiento. El contenido de los planes de estudios y las estructuras cambian, se introducen nuevas tecnologías, pero parece ser que el profesorado continúa «resistiéndose» a un esfuerzo por mejorar, y continúa «decepcionando» a la nación. Por su parte, a los gobiernos les resulta muy cómodo ignorar los problemas fundamentales de contrato y selección de profesorado, las pobres condiciones de su servicio, la naturaleza cambiante de la vida de las familias de donde provienen los alumnos y la necesidad de proporcionar un apoyo específico al profesorado durante toda su trayectoria profesional. Sin embargo, en ambos casos, la citada investigación está dirigida por personal académico de enseñanza superior. En el primer informe de Eisenberg no existía ningún tipo de participación por parte del profesorado. En el segundo, realizado por Bolam, los profesores eran participantes siempre dispuestos, pero las cuestiones personales, sociales y políticas demostraron ser a largo plazo determinantes más importantes en la internacionalización de la investigación y de los proyectos de desarrollo. El primer modelo de investigación utiliza, sin éxito, un modelo tradicional de estudio-desarrollo-difusión; el segundo, con un éxito limitado, utiliza un modelo innovador de «interacción social».

Existe un tercer modelo para la utilización de la investigación que ha demostrado tener una mayor efectividad. Se caracteriza porque:

- el desarrollo es esencial para su diseño;
- existe una igualdad de mando entre los participantes dentro del proceso.

Las tendencias de este modelo están constituidas por una investigación activa (que enfatiza la intervención para obtener las mejoras) y una investigación narrativa con sus enfoques constructivistas. Hoy en día abunda la bibliografía acerca del desarrollo profesional continuo del profesorado. Sostener ambos enfoques nos demuestra que la investigación es parcial, y llevada a cabo para ... «fomentar la realización de los objetivos de una educación dentro de una sociedad democrática, los cuales tendrían que promover un acceso a una vida digna y gratificante para todos los estudiantes» (Zeichner, 1995, p. 168). Ambos reconocen explícitamente la naturaleza ética de la investigación (el profesor como cliente y no como objeto) y de la importancia de los profesores en su propio desarrollo. No es posible el desarrollo del profesorado fuera de la docencia, solamente les podemos proporcionar oportunidades para un desarrollo.

Como investigadores tenemos la responsabilidad de utilizar lo anteriormente expuesto como método de reflexión para nuestros propios propósitos. Existen diferentes opciones:

- ignorar la evidencia y continuar empeñados en la búsqueda de conocimientos porque sí, dejando que otros se preocupen de su utilidad;
- continuar promoviendo la separación entre la investigación y el desarrollo bajo el argumento de que no tenemos el tiempo o la habilidad «referida al ser humano» como para trabajar intensamente;
- buscar el desarrollo de nuevos modelos «parciales» de investigación y desarrollo dentro del desarrollo profesional continuo del profesorado, mediante los que se reducirán las tradicionales dificultades de difusión, tales como la propiedad de transmisión de conocimientos, la relevancia percibida y la aplicación en el contexto de su utilización.

Cada elección que hagamos tendrá unas consecuencias para nuestro prestigio dentro de nuestras propias comunidades de enseñanza superior, las cuales tienen sus propias reglas de conducta. Por ejemplo, en Inglaterra, el Trienial Research Assessment Exercise, asegura que se le concede una menor importancia a la investigación con una «orientación práctica» que a aquella con una orientación teórica. Existe una cuestión más amplia que se refiere tanto a las intenciones profesionales básicas de los departamentos de educación como a su localización dentro de la vida académica. Mi única esperanza es que la investigación rechace en los años venideros el reciente resumen hecho por Mike Atkin, antiguo Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Stanford y de la Universidad de Illinois, acerca de la índole de la investigación académica, cuyo proceso describe «con una independencia casi absoluta respecto a lo que ocurre en los centros y en el mundo en general».

> He llegado a creer que la investigación docente, según se considera hoy en día, es una empresa que no le da mucha importancia a los acontecimientos pedagógicos reales, ya sea en las aulas o en foros donde las decisiones que se toman se refieren a las direcciones y funcionamientos de la empresa educativa. (Citado en Zeichner, 1995, p. 156).

Para aquellos comprometidos con la formación del profesorado en activo, y con cuestiones de finalidad, de compromiso personal, de relevancia y de utilización, serán temas importantes que investigar. En este sentido, y como investigadores no podemos ser objetivos ni dejar a un lado los principios. Las soluciones a cuestiones de tipo social están fuertemente arraigadas a

contextos políticos e ideológicos. Las cuestiones de normativa, enseñanza, aprendizaje, efectividad y mejora no son cuestiones técnicas.

> La objetividad está definida en gran manera por intereses poderosos dentro de las comunidades científicas y de investigación y por lo tanto forma parte, y no está aparte, del proceso político, a pesar de su manifiesto deseo de estar fuera de él. (Schratz and Walker, 1995, p. 124)

INVESTIGANDO A LOS INVESTIGADORES: FINES, FUNCIONES RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

Nos guste o no, esta alienación existe en parte por su historia y en parte por su función. Los mundos que enfatizan la unión sistemática de conocimientos, el examen formal de la experiencia, la crítica profesional y, según parece, las interminables discusiones acerca de las posibilidades más que de las soluciones, tienen una gran probabilidad de contrastar radicalmente con aquellos mundos dominados por la acción, por los conocimientos concretos y el ajetreo (Cuban, 1992, p. 8; Day, 1991, p. 537). De todas maneras, la investigación basada en la práctica ofrece potencialmente a los profesores la oportunidad de comprometerse en el desarrollo que genere un conocimiento profesional a través de la investigación sistemática con la ayuda de un «consejero» en investigación o un amigo crítico dentro o fuera del centro que, de otro modo, sería difícil conseguir. Existen muchos ejemplos de bolsas de colaboración con la formación en activo durante horas extras entre centros escolares y universidades, y cuya finalidad es el progreso. Fullan (1992) describe dos «consorcios de aprendizaje» en Canadá y Estados Unidos. Otras bolsas de colaboración, como la Coalition for Essential Schools, han sido descritas por Lieberman y McLoughlin (1992), y existe alguna que otra colaboración a escala más pequeña. Sin embargo, lo que pueda ser una dificultad común, puede significar una diferencia en funciones básicas. Esto es, los centros escolares enseñan a niños, y las universidades enseñan a adultos y se dedican al ejercicio de la investigación. Luego, esta investigación requiere por parte de aquellos que se comprometen con ella, un «modo de pensar» muy diferente al requerido en la mayoría de los trabajos de investigación. Se necesita destreza por parte de los participantes en cuestiones de relación técnica y humana, que vaya más allá de las requeridas en la investigación tradicional.

Muy pocos profesores de centros escolares destinan parte de su tiempo a reflexionar, teorizar, investigar y escribir. De todas maneras, el distanciamiento también existe porque muchos se han confabulado con esto. Existe un protector «halo de misterio», conscientemente calculado, que rodea la «teoría» y la «investigación», y que permite a un grupo de pedagogos continuar asumiendo el poder por encima del resto. Y digo «asumiendo» el poder porque la mayoría de los miembros del otro grupo consideran la «investigación» y la «teoría», que por definición está fuera de su control, irrelevante para sus asuntos prácticos y lejos de su experiencia práctica.

Los conocimientos generados por otros, fuera del sistema, y divulgados en un lenguaje crítico y politizado o impenetrable no deberían continuar utilizándose como medio para ejercer poder o autoridad sobre los profesores. Lo más necesario es utilizar la investigación como medio para informar acerca de la opinión del profesorado sobre los contextos, fines, destrezas, ciencia y arte de su profesión y de su enseñanza; y junto a esto, como medio para ayudarles a volver a ellos en diferentes momentos de su carrera profesional.

Entonces, ¿cuál es la razón por la que métodos de investigación que, en términos empresariales, están «cercanos al cliente» no se han adoptado como estrategias bási-

cas de desarrollo más que por unos cuantos departamentos de universidades de la Unión Europea y poco más? Yo creo que es, en parte, porque la colaboración que demandan no es fácil. Requieren una «interactividad continuada» (Huberman, 1995), el establecimiento y mantenimiento de relaciones a largo plazo que, por lo menos, sean análogas, en las que los formadores del profesorado, profesores-alumnos y profesorado sean «agentes activos en la producción de un nuevo discurso pedagógico, más que meros consumidores del conocimiento profesional producido por académicos e investigadores pedagógicos» (Edwards and Brunton, 1993, p. 156). Aún así, han surgido problemas de este tipo ya que la investigación profesional se ha visto «colonizada» por académicos de la educación superior. (Elliott, 1991).

HACIA UN PLAN EUROPEO DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO DE UNA RED TRANSNACIONAL DE TRABAJO COOPERATIVO

En este informe he intentado determinar el conocimiento social y los contextos de rol en los que vivimos como investigadores y formadores del profesorado, además de alguna cuestión de lo que conocemos acerca del aprendizaje y formación del profesorado, sus condiciones o variables, y su contexto personal, profesional, institucional y los más amplios contextos políticos que afectan a todo esto. Junto a todo ello, he intentado plantear cuestiones que afectan a la finalidad y la utilidad de las investigaciones que efectuamos; he intentado prestar atención a las funciones y responsabilidades de aquéllos que están en la enseñanza superior, y sugerir nuevos enfoques. El plan de investigación —que a continuación explicaré— se basa en estos cuatro temas mencionados, pero va más allá. Como preámbulo, haré una pequeña referencia al contexto político europeo en el que trabajamos. La Comisión Europea publicó recientemente el Libro Blanco *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, en el que se exponen las pautas de actuación dentro del campo de la formación. Sus autores establecen que

> el futuro de la cultura europea depende de su capacidad de preparar a la gente joven para preguntar constantemente y buscar nuevas respuestas sin ningún tipo de prejuicio. Estos son los auténticos cimientos de la ciudadanía y son esenciales si pretendemos que la sociedad europea sea abierta, multicultural y democrática. (p. 8)

Sugiere la necesidad de asociaciones cooperativas entre el centro y la familia, entre el centro y la empresa, y que «el reto para la cooperación entre los centros docentes y las empresas es el de aceptar a éstas como miembros absolutos en el proceso de formación» (p. 16). Recomienda la noción de «flexibilidad continua» como una condición necesaria para la cooperación entre las organizaciones, la cooperación entre redes y organizaciones y la cooperación a nivel local. Yo veo esta cooperación entre centros, profesorado y universidades como el paso adelante para la investigación del desarrollo de la formación continua del profesorado. El mundo en el que vivimos no nos ofrece sencillas elecciones entre blanco y negro, sino que nos ofrece una amplia variedad de elecciones cuya combinación puede ser más apropiada para nuestros propósitos, compromisos y responsabilidades. Nuestra responsabilidad es la de conectar nuestros propios y particulares intereses con los de la sociedad. Las cuestiones, entonces, podrían tratar sobre:

Temas de investigación para el siglo XXI

Calidad del profesorado. ¿Qué tipo de profesorado es necesario para apoyar la visión que el Libro Blanco da sobre una sociedad «justa» y para hombres y

mujeres que son creativos, colaboradores y polivalentes?

Mejora de los centros

¿Cuáles son las condiciones necesarias para una enseñanza efectiva que satisfaga las necesidades de la sociedad?; ¿cuáles son las características de un «buen» centro?

Desarrollo del profesorado

¿Cómo aprende el profesorado acerca de la enseñanza dentro del mismo trabajo?; ¿por qué cambian, (o no)?; ¿cuándo aprenden al máximo?

¿Cuál es la naturaleza y el papel de la reflexión dentro del desarrollo del profesorado?

¿Qué es lo que influye en el desarrollo del profesor (vidas, condiciones, liderazgo en el ámbito escolar)?; ¿cuál es su impacto relativo?

¿Qué es lo que influye en el éxito de la enseñanza dentro de una carrera?

¿Cuáles son las relaciones entre los profesores y el ámbito en el que actúan?

¿Qué relación existe, dentro de la educación, entre el conocimiento práctico personal, el conocimiento pedagógico y el conocimiento profesional?

Formación permanente

¿Qué enfoques se están utilizando?

¿Qué estrategias de intervención se están utilizando?; ¿son efectivas?

¿Cuál es el criterio para evaluar la efectividad?

¿Cómo se conectan los modelos utilizados con el conocimiento del profesor?

Universidades

¿Cuántos departamentos de educación consideran con mayor claridad la misión de la comunidad universitaria como un todo, mientras que conservan su compromiso de servir a los intereses de su comunidad profesional?

¿Cuántos investigadores de universidad adoptan el principio de flexibilidad e interacción continua?

¿Cuáles son los propósitos, funciones y responsabilidades de los investigadores de universidad para la contribución a la política educativa, desarrollo de la formación de profesorado y mejora de los centros?

En resumen, tenemos que proporcionar un preciso y claro mapa europeo de cómo se ha formado el concepto del desarrollo profesional continuo del profesorado, de los modelos y enfoques que se han utilizado, de lo que se puede hacer en cada uno de nuestros países para promover el desarrollo profesional continuo del profesorado. Debemos hacerlo a través de proyectos de colaboración. Sólo de esta manera podremos establecer una base de conocimiento empírico fundacional sobre la que podremos empezar a trabajar.

Para conseguir esto debemos formar redes temáticas y colaborar dentro de ellas y entre ellas. De todas maneras, tales redes demandarán:

- Interactividad continua.
- Un compromiso para una larga duración.
- Proyectos entrelazados.
- Un fuerte liderazgo.
- Infraestructuras que las respalden.
- Coherencia intelectual.

Este es el reto hacia el que nos debemos dirigir si nuestra investigación ha de convertirse en una parte, más que un aparte, de la formulación, la implementación y la evaluación de la política y desarrollo del

sistema de nuestros centros y sus profesores como un todo.

BIBLIOGRAFÍA

ARGYRIS, C. and SCHON, D. A.: *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*, New York, Jossey-Bass, 1976.

— *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, New York, Jossey-Bass, 1974.

BALL, S.: *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*, Londres, Methuen, 1987.

BALL, S. and GOODSON, I.(eds): *Teachers' Lives and Careers*, Lewes, The Falmer Press, 1985.

BELL, L. A.: «Approaches to the professional development of teachers», in BELL, L. A. and DAY, C.(eds): *Managing the Professional Development of Teachers*, Buckingham, Open University Press, 1991.

BOLAM, R.: «The Impact of Research on Policy and Practice in Continuing Professional Development», *periódico británico sobre la formación de profesorado en activo*, vol. 20, núm. 1 (1994), pp. 35-46.

— «Recent Developments in England and Wales», in JOYCE, B.(ed): *Changing School Culture through Staff Development*, the 1990 ASCD Yearbook, ASCD, 1250N Pitt Street, Alexandria, Virginia, 1990.

BURGOYNE, J.: «Creating the management portfolio», en *Management Education and Development*, vol. 20, Part. 1, (1989).

BUTT, R.: «Arguments for using biography in understanding teacher thinking», en HALKES, R. and OLSON, J. K. (eds), 1984, *op. cit.*

CHRISTENSEN, J. C.; BURK, P.; FESSLER, R. y HAGSTROM, D.: «Stages of teachers' careers: Implications for staff development», citado en OJA, S.N.: *Teachers: Ages and Stages of Adult Development*: HOLLY L. and MCLOUGHLIN C. S. (eds): *Perspectives on Teacher Professional Development*, (1989), London, The Falmer Press, 1983.

COMISIÓN EUROPEA: Libro Blanco. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento.*

CRAWFORD, K.: «What do Vygotskian Approaches to Psycohology Have to Offer Action Research», *Educational Action Researh Journal*, vol. 3, núm. 2 (1995), pp. 239-247.

CUBAN, L.: «Managing Dilemmas While Building Professional Communities», *Educational Researcher*, vol. 1, núm. 21 (1992), pp. 4-11.

DAY, C.: «Personal Development Planning: Towards a Lifelong Development Model of Teacher Growth», *artículo presentado en la National Conference of the British Educational Research Association*, 10-13 September 1993, University of Liverpool.

— «Roles and Relationships in Qualitative Research», *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 5/6 (1991), pp. 537-547.

DAY, C.; POPE, M. and DENICOLO, P. (eds): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London, The Falmer Press, 1993.

DENICOLO, P. and POPE, M.: «Adults Learning-Teachers Thinking» en DAY, C.; POPE, M. and DENICOLO, P. (eds), *op. cit.*, 1990.

DREYFUS, H. L. and DREYFUS, S. E.: *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, The Free Press, 1986.

EDWARDS, A. and BRUNTON, D.: «Supporting reflection on teachers' learning», en CALDERHEAD, J. and GATES, P. (eds): *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London, The Falmer Press, 1993, pp. 154-166.

EISENBERG, J.: «The Limits of Educational Research: Why Most Research and Grand Plans in Education are Futile and Wasteful?», *Curriculum Inquiry*, vol. 25, núm. 4 Autumn, 1995, pp. 367-380.

ERAUT, M. E.: «Indicators and Accountability at School and Classroom Level», *artículo para la General Assembly on International Education Indicators*, OECD/CERI, 1991.

FARTHER, B.: *Crisis in Education*. San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

FESSLER, R.: «A model for teacher professional growth and development», en BURKE, P. and HEIDEMAN, R. (eds): *Career Long Teacher Education*, Springfield Illinois, Charles C. Thomas, 1985.

GOODSON, I. F. (ed): *Studying Teachers' Lives*, London, Routledge, 1992.

GUDMUNDS DOTTIR, S.: «Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching» in DAY, C.; POPE, M. and DENICOLO, P. (eds): *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, London, The Falmer Press, 1993.

HANDAL, G.: «Promoting the articulation of tacit knowledge through the counselling of practitioners», *artículo central en la Amsterdam Pedagogisch Centrum Conference*, Amsterdam, Holland, 6-8 abril, 1990.

HARGREAVES, A.: «Dissonant Voices, Dissipated Lives: Teachers and the Multiple Realities of Restructuring», *artículo presentado en la Quinta Conferencia del International Study Association on Teacher Thinking*, Gothenburg, Sweden, 12-17, August, 1993.

HARGREAVES, A. and EARL, L.: *Rights of Passage*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1990.

HARGREAVES, D.: «Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects», *Teacher Training Agency Annual Lecture*, 1996.

HATTON, N. and SMITH, D.: «Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation», *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 1 (1995), pp. 33-49.

HUBERMAN, M.: «Networks That Alter Teaching», *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1, núm. 2 (1995), pp. 193-21.

— «The Professional Life Cycle of Teachers», *Teachers' College Record*, vol. 91, núm. 1 (1989), pp. 31-57.

INGVARSON, L. and GREENWAY, P. A.: «Portrayals of teacher development Australian», *Journal of Education*, vol. 1, núm. 28, (1984), pp. 45-65.

JOYCE, B.: «Staff Development as Cultural Change», *artículo presentado en la Conferencia Internacional de la Asociación de Investigación Educativa de Hong Kong*, noviembre, 1989.

KINDER, K.: HARLAND, J. and WOOTTEN, M.: *The Impact of School-Focused INSET on Classroom Practice*, Slough, NFER, 1991.

KORTHAGEN, F. A. J.: «Two Models of Reflection», *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, núm. 3 (1993), pp. 317-326.

KREYMER-HAYON, L. and FESSLER, R.: «The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages», presentación del artículo, «Educational Development: The Contribution of Research on Teachers' Thinking», *Cuarta Conferencia Internacional de International Study Association on Teacher Thinking*, 23-27 de septiembre de 1991, Universidad de Surrey, Inglaterra.

LECOMPTE, M. D. y DWORKIN, A. G.: *Giving up on School: Student Dropouts and Teacher Burnouts*, Newbury Park, CA, Corwin Press, 1992.

LEITHWOOD, K.: «The Principal's Role in Teacher Development», in JOYCE, B. (ed): *Changing School Culture through Staff Development*, Alexandria VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.

LEVINSON, D. J.; DARROW, C.; KLEIN, E. B.; LEVINSON, M. and MCKEE, B.: *The Seasons of a man's live*, Nueva York, Knopf, 1978.

LIEBERMAN, A. and MCLAUGHLIN, M.: *Networks for Educational Change: Power-*

ful and Problematic, Phi delta Kappa, 1992, pp. 673-677.

LIGHTFOOT, S. L.: «The lives of teachers» en SHULMAN, L. S. and SYKES, G. (eds): *Handbook of teaching and policy*, New York, Longman, 1983, pp. 241-260.

MACLEAN, R.: *Teachers' Careers and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*, London, The Falmer Press, 1992.

NEWMAN, K.; BURDEN, P. y APPLEGATE, J.: «Helping teachers examine their long range development», en HOLLY, M. L. and MCLAUGHLIN, C.S.: (eds) *Perspectives on Teacher Professional Development*, London, The Falmer Press, 1980.

NIAS, J.: *Primary Teachers Talking. A Study on Teaching as Work*, London, Routledge, 1989.

NODDINGS, N.: *The Challenge to Care in Schools*, New York, Teachers College Press, 1992.

OUP: *The Shorter Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, 1972.

OJA, S. N.: «Teachers: Ages and Stages of Adult Development», en HOLLY, M. L. and MCLAUGHLIN, C. S. (eds): *Perspectives on Teacher Professional Development*. Lewes, The Falmer Press, 1989.

PETERSON, K. D.: «Assistance and Assesment for Beginning Teachers», en MILLMANN, J. and DARLING HAMMOND, L. (eds): *The New Handbook of Teacher*, Evaluation, Sage Publications, 1990.

RAUDENBUSH, S. W.; ROWAN, B.; and CHEONG, Y. F.: «Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High School Teachers», *Sociology of Education*, núm. 2 (1992), pp. 150-167.

ROGOFF, B.: «Developing an Understanding of the Idea of Communities of Learners», *Mind, Culture and Activity*, vol. 1, núm. 4 (1994), pp. 209-229.

SANDER, T.: *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education: Current Changes and Challenges in European Teacher Education*, Bélgica, Nijs-Herent, 1994.

SCHON, D. A.: *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, London, Temple Smith, 1983.

SCHRATZ, M. y WALKER, R.: *Research as Social Change: New Opportunities for Qualitative Research*, London, Routledge, 1995.

SHULMAN, L.: «Knowledge and teaching: Foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, vol. 1, núm. 57 (1987), pp. 1-22.

SIKES, P. J.; MEASOR, L.; and WOODS, P.: *Teacher Careers: Crises and Continuities*, London, The Falmer Press, 1985.

STEADMAN, S.; ERAUT, M.; FIELDING, M. and HORTON, A.: «Inset effectiveness», *Report to the Department for Education*, 1992.

WATTS, H.: «Can you Feed a Frog on Tadpole Food?» Insight, *Journal of the National Conference of Teachers' Centre Leaders*, vol. 2, núm. 4 (1981), pp. 32-40.

YINGER, R.: «Learning the language of practice», *Curriculum Inquiry*, vol. 3, núm. 17 (1987), pp. 153-172.

ZEICHNER, K. M.: «Beyond the Divide of Teacher Research and Academic Research», *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1, núm. 2 (1995), pp. 153-172.

PROYECTO DE FORMACIÓN DESDE EL CENTRO (PFC)

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO (*)

PREÁMBULO

Los planes formativos de las comunidades autónomas con competencias educativas transferidas y del territorio MEC no deben ser cosa de salón, despacho o cenáculo, sino de cielo abierto. Sólo la libre circulación de ideas educativas entre profesores, administradores, agentes sociales y profesionales favorece la marcha del desarrollo profesional al ritmo del tiempo presente. Los planes formativos han desarrollado una arborización de programas y actividades que giran en torno al ideal de perfeccionamiento o mejora continua. ¿A qué se debe la gran difusión de estos planes? Seguramente al mito del cientificismo educativo imperante. Para los administradores desarrollistas la meta es reticular las acciones formativas, disponer en coordenadas las variables que son objeto de representación al principio y de evaluación al final, si bien todas están presididas por la liana de los presupuestos económicos que cuelga como una losa sobre las demás, desbaratando los organigramas o aminorando programas tramados en planes anuales.

Es bien conocido el ritual de los planes formativos: se proclaman para satisfacción de las necesidades de los profesores; se seleccionan y encomian formadores de instituciones procedentes de diversos niveles educativos y de sectores sociales; se ponen esperanzas en estrategias curriculares y de entrenamiento; se subrayan algunas formas protocolarias de solicitudes que deben ser selladas por oficiantes que manifiestan recíprocos compromisos; se evalúan procesos y operaciones que ofrezcan indicios de transformación de estados de salud mental; se archivan informes propiciadores de reformas, casi insensiblemente, sin parar a saber qué hay detrás de esos análisis. En los planes formativos son muy socorridas las referencias a periplo, travesía o proceso temporal: su carácter anual acentúa la ordenación de pasos, desde el tono enfático de los fines y propósitos a la gravedad evaluativa de actores, situaciones y elementos.

Los planes formativos son un valioso «ahorratiempo» para los tecnócratas porque evitan despilfarros conversacionales con los agentes, dado la reiteración invariada de programas educativos y de piezas metodológicas monocordes, y la predominancia de tics léxicos revestidos de cierta modernidad educativa. En los planes se han acotado las zonas de influencia profesional hasta convertir el mundo formativo en un zoco, y se ha impuesto como ideal concienciar a profesores y profesoras para anhelar ardientemente que los estudiantes aprendan mediante un zarandeo mental basado en competencias educativas sim-

(*) Universidad de Sevilla.

ples. Los planes formativos compendian acciones sobre las que se yerguen las voluntades de los docentes que se estiran en busca de actitudes de convencimiento paulatino y deliberado, si bien algunos programas más bien parecen sendas balizadas por donde el profesorado debe inflexiblemente discurrir.

Aglutinaré las acumulaciones de ideas que se enlazan en un modelo formativo hasta levantar un tronco nudoso con bifurcaciones de ramas en seis conceptos — naturaleza, agente de calidad, profesor, bosquejo, implantación y evaluación —, que enlazaré en un sentido nuevo —autoformación— configurando una trama diferente — Proyecto de Formación desde el Centro (PFC) — recorrido por finas estrías de autonomía, participación, colegialidad, toma de decisiones, calidad, relaciones de poder, solidaridad..., que le dan al modelo su bulliciosa luminosidad y su vibrante alteración de centro a centro.

NATURALEZA

Un movimiento organizativo pretende elevar la dignidad de la institución escolar añadiendo nombres de aquello que la caracteriza. La tendencia a aupar los términos es palpable en el sustantivo proyecto: su proceso ascendente tiene enorme fuerza en todas las actividades educativas (curricular, social, organizativa y formativa). Se apela a este término pretencioso para designar un peldaño superior en las cuestiones de planificación de hechos y acciones de signo educativo. Aquí lo voy a utilizar para evocar conocimientos sustantivos y contingentes referidos a la realidad del cambio de rumbo personal y social justificado, y la transformación de los compromisos de los centros docentes.

El empleo de la expresión Proyecto Formativo desde el Centro (PFC) es una forma de glosar aconteceres que se refieren directa o indirectamente a la mejora de la calidad de un centro docente; alude, además, a la deseada coordinación entre agentes de calidad y enseñantes; al análisis de costes de las acciones formativas; y a las tecnologías, recursos materiales e instalaciones de los centros docentes. En este artículo, la espesura indescifrable de líneas, trazos y acciones aparece en la superficie del Proyecto de Formación desde el Centro (PFC) que debe promover ondulaciones para que profesores y profesoras se deslicen con celeridad en los Proyectos Curriculares de Centro (PCC).

A través de varios hilos conductores se desarrollan las acciones formativas: uno es evidentemente administrativo (Centros de Formación Permanente, conocidos bajo distintas siglas que los simbolizan: CPRs, CEPs, CEFOCOPs, CAPs, COPs...) e intencionado (Colegios de Doctores y Licenciados, Sindicatos, Institutos municipales, MRPs, Iglesia, etc.), que realizan acciones formativas inadaptadas al singular contexto (de aula y de centro docente) al que pertenece cada profesor participante en un curso; otro traspasa y se sobrepone a la formalidad administrativa y se articula en torno a la unidad del centro docente donde los congéneres se arropan sin aspavientos, sin reglas, para compartir y multiplicar energías, e infundir potencialidad y solidaridad para realizar una empresa común que tenga personalidad propia: por un lado, el aliento simbólico del cambio se materializa en el dibujo de cada centro docente y año concreto, en el relieve físico del detalle de escuelas e institutos que son distintos entre sí por razones de tipología (público *vs.* concertado *vs.* privado), ubicación (urbano *vs.* rural), lengua (monolingüe *vs.* bilingüe), comunidad con competencias educativas transferidas o no, etcétera; por otro, los proyectos basados en el centro y gestionados desde él incorporan una corriente sin fisuras: los papeles que adoptan profesores y profesoras, las horas no lectivas cotidianas, los mundos de las creencias pedagógicas, las reuniones pro-

fesionales de contemplación /discusión de ideas, la gestión de presupuestos ..., todo entra naturalmente en un PFC.

Hay comunidades autónomas que reservan para sus órganos centrales de gobierno la competencia de planificar y ejecutar actividades informativas masivas destinadas al profesorado. Una escuela o instituto al unir sus piezas en un PFC y articularlas en los PCCs añade una meta más a las finalidades del Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Un PFC es una voz que habla y vive en un centro docente sujeta a un continuo balance, a tomar la memoria del curso anterior como mecanismo que la comunica con los mundos presente y futuro, a sentirse un fondo o depósito a medio plazo de la gama de posiciones de los distintos personajes que trabajan en etapas y áreas de cambiantes texturas existenciales.

Probarse a sí mismo la capacidad para dar vida a tantos cientos de voces de un centro docente es el reto de un PFC: un alumno o alumna, cada año produce un sentido, cada año habla con una voz. Para eso, un PFC tiene un argumento y no rehuye el hilo de la estrategia: es un vocablo que designa la compenetración de la misión que tiene la institución escolar, las ideas sobresalientes compartidas por los docentes, capaces de subyugar y atraer a los miembros de la comunidad, como un fluido lubricante, hasta exhibir las energías expresivas de una cultura que no tiene ringorrangos retóricos.

Está recorrido, además, por un indescifrable desplazamiento que no refleja solo lo que existe en el centro docente, sino la utopía del abrirse y crecer. Quizá su propia naturaleza es lo que le confiere su signo paradójico: los textos curriculares innovadores de profesores y profesoras de áreas, por ejemplo de Matemáticas y Educación Física, buscan desprenderse del mundo escolar ensordecido y rutinariamente lento, debaten consigo mismo y con sus opciones éticas, y arraigan primero en sus percepciones transformadoras de la enseñanza. Por eso, la mirada de un PFC es más que una mirada: prendido en la dinámica de los valores, normas, actitudes y conductas se esfuerza en descubrir el punto en que accede al pensamiento de todos —profesores y profesoras, y alumnos y alumnas—, en que se hace modo de vida.

Es una cadencia como la de la respiración, un sueño impensable por donde van penetrando los cambios curriculares —ora un contenido, ora una metodología— hasta apenas distinguirse: este ritmo de fluir no marcado asegura a un PFC el vínculo de la existencia con el PCC dando a ambos estatuto de lo real dentro de la realidad de un Plan Anual.

Finalmente, un PFC es un reactivo para reajustar un centro docente débilmente organizado —al menos, con inseguridad—, y mal calculado en términos de su ubicación en el barrio, de la rentabilidad de las acciones educativas, de su personal, etc., dotándolo de savia vivificante.

AGENTE DE CALIDAD

Como un dramaturgo que ha sido previamente actor, un agente de calidad es un profesor de un centro docente que dialoga con los demás colegas sobre transformaciones personales y sociales, adornado de valores: respetuoso de los derechos profesionales; comunicador socioeducativo para construir ambientes de aprendizaje; mente que no vende tecnociencia administrativa; listo para ayudar y no presionar a colegas; causa de efectos deseables en partícipes de acciones formativas (satisfacción y otros beneficios profesionales). Su obra asesora da cuenta de cómo se identifican procesos curriculares: puede tratar con un profesor o profesora de Educación Plástica la preparación de un mural que refleje la historia del barrio; en otro momento, ayudar a un estudiante a descubrir la vocación por la música que lo arrastra a absentismos apa-

rentemente injustificados, y en otro, tal vez, a crear un taller donde se debatan trabajos académicos para el periódico escolar o se inicie a los jóvenes en la travesía literaria.

Un agente de calidad no sólo presta oídos a las melodías interiores de profesores y profesoras, y estudiantes con inquietantes ansias de conocer; además, incita a analizar procesos fascinantes de creación de encuentros y reuniones formativas para desatar la barca curricular y empezar a navegar aunque desemboque en el naufragio del error o de la diferencia no significativa con otra práctica. La fascinación del análisis del problema es al principio un juego de salón de profesores para el agente de calidad: las fundamentaciones, los límites, las redefiniciones y revisiones de las cuestiones que se tienen que estudiar no lo sitúa enfrente del lago, sino a orillas del mismo, alojado en la misma preocupación y compartiendo las mismas experiencias con profesores y profesoras hasta hallar soluciones heurísticas, una conjunción de creencias cuyos ecos nutren las aulas diariamente, y graduando los efectos para que en sus manos la innovación no se desboque y sea convincente.

A largo plazo, debe impulsar técnicas, métodos e instrumentos que favorezcan el aprender a aprender y la profundización cognitiva de estudiantes. A corto plazo, diagnosticar las necesidades formativas de profesores y profesoras, el desarrollo de sesiones de trabajo con una dinámica colaborativa, y el seguimiento de actividades. Además, compartir responsabilidades de evaluación de actividades con grupos de perfeccionamiento (logro de metas, rendimiento de estudiantes, etc.); ofrecer apoyo humano e impulsar la implicación de profesores y profesoras en actividades formativas; elevar el nivel de conciencia moral del grupo de perfeccionamiento, y orientar hacia valores y contextos de participación democrática.

La ratio de agentes de calidad de distintas etapas y áreas de conocimiento y profesores y profesoras debe ser baja. Un Claustro numeroso de un centro de Educación Secundaria requiere múltiples actos formativos de carácter diádico (al menos uno anual en Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Lengua y Literatura, Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Música, Nuevas Tecnologías, Tecnología, Filosofía, Latín/Griego) o cuando menos reuniones de área, conferencias de ciclo, Juntas de etapa, asambleas comunitarias, Consejos Escolares...

Frente a la horizontalidad de relaciones que promueve un agente de calidad, en definitiva democráticas, existen otras verticales y jerárquicas, promovidas por el equipo directivo, que no deben enhebrar foros de vapuleos sobre responsabilidades recíprocas, sino comentarios o glosas para intentar acuerdos y mejorar la marcha del centro docente.

PROFESOR

Es una persona que tiene la propiedad de disponer de sí mismo: sus costumbres, creencias, respetos, lealtades... están dotados de consistencia. El perfeccionamiento pretende moldear el magma de la personalidad docente como si fuera plastilina, y resulta arduo moverse en ese espacio si no se hace, además, respetando a profesores y profesoras. El perfeccionamiento se expresa bien cuando está bien concebido, cuando la mejora se articula en elementos discretos. *Ex contrario*, cabe reflexionar que una formación permanente realizada con un lenguaje pedagógico viscoso la convertiría en una pieza fofa de la Administración.

La férula modelo de la mejora contempla cinco competencias: estudiar las percepciones que tiene un profesor o profesora para corregir defectos, faltas, imperfecciones, carencias vicios o manías, tanto en el aula como en el Claustro, tuto-

ría, consejo, pasillo o patio de recreo; nominar las razones que tiene o manifiesta; proclamar sus objetivos personales; designar proyectos que cundan para rebosar los objetivos, y enunciar tareas llanas, corrientes y vadeables para completar los proyectos.

Un enseñante evoluciona a lo largo de los años y se observa en él su estado movedizo (haciéndose patente así su naturaleza inacabada, su condición de funcionario del aprendizaje) desde el estadio de recién ingresado en la carrera, sin datación histórica, a otro terminal de autónomo metabolismo profesional. A través de la mera observación del fluir de sus años se puede deducir la aceleración de su trama funcionarial; de una inicial concentración anecdótica —asistencia a jornadas, grupos de trabajo y actividades de renovación pedagógica— a una mayor morosidad hacia el final de su vida profesional —espectador de cambios—.

Se desconoce la actitud de profesores y profesoras ante las actividades de un PFC. Su persistencia en la mejora no es obsesiva, más bien se acerca públicamente a ella en un doble movimiento: hacia fuera (la acumulación de horas formativas para obtener reconocimiento de sexenios es un motivo tautológico de mantenimiento de los CPRs, CEPs, etc., que garantiza la existencia de comisiones de servicio de asesores y de un perfeccionamiento profesional acreditado burocráticamente) y hacia adentro (en el mejor de los casos, para reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias o procedimientos de enseñanza, actualizar conocimientos científicos del área o disciplina, elaborar materiales curriculares, manejar nuevas tecnologías de la información y comunicación, y aprender experiencias curriculares de colegas), caracterizando en ambas fuerzas las composiciones que jalonan su tiempo inminente.

La profunda visión que tiene un docente sobre el cambio en su mundo personal puede quedar supeditada al tiempo: implicarse en procesos de toma de decisiones formativas que le incumben o participar en procesos de toma de decisiones escolares de Claustro y Consejo Escolar son pasos que reducen el tiempo total a una existencia básica donde habita el ámbito humano de la toma de conciencia, de la apropiación del instante de la dirección personal y del ritmo versal del cambio.

Los signos que constituyen el alfabeto de la mejora son cambios en las creencias sobre las características, necesidades e intereses de los estudiantes; en la constatación de la actualización científica de conocimientos pedagógicos; en la apreciación del currículo de la materia como instrumento para investigar, o en una mayor capacidad para reflexionar colectivamente sobre la tarea docente...; emisiones, unas veces reflexivas y contenidas, y otras discursivas y desbordantes, muy agudas y acordes con la jerga profesional y la digresión coloquial profesoral.

En la nueva imagen de socialización pedagógica conocida por grupos de trabajo, profesores y profesoras pretenden descubrir los significados de muchas palabras de la reforma. En lugar de sucedáneos pedagógicos de carácter teórico, un docente solicita trabajar en común, intercambiar conocimientos, investigar y reflexionar conjuntamente; esas acciones formativas son las bases del desarrollo profesional: con ellas se da relieve a un aprendizaje del adulto necesitado de compartir saberes y aceptar diálogos como vehículos de generación de conocimiento pedagógico, subordinando la acumulación de anécdotas curriculares adquiridas en centros formativos a las apostillas personales que testimonian sus conocimientos rigurosos de la práctica.

BOSQUEJO

El empleo de bosquejo o diseño como nombre empezó a sonar en España con

ocasión de la última reforma educativa; siempre se refería a los elementos curriculares, y aludía a la ordenación patente de variables latentes en el aprendizaje. El término bosquejo denuncia la intención: procede del vocabulario artístico. Si en este último, el bosquejo impone autoría y un juego de trazos que delimiten el caos escénico, en un PFC la obra puede estar imaginada entre todos y el juego escénico depende de las iniciativas de los actores libremente deliberadas, donde no existen grandes papeles, y el supuesto divismo de los agentes de calidad queda neutralizado por la corresponsabilidad que contraen los profesores y profesoras participantes.

El bosquejo de un PFC ningún parecido tiene con una fortuita reunión de un conjunto de profesores y profesoras para satisfacer una necesidad ociosa. Tiene pretensiones profesionales y aspira a reproducir en el ámbito escolar la lógica de acciones engarzadas para llegar a pequeños triunfos consolidados. Esta lógica, unida a la autogestión de todas las acciones, es lo que requiere nuestra nominación: preparación, planificación, organización, metodología, tecnología y técnica, contenido, medios y recursos, seguimiento y retroacción. Todos estos términos se posan en el bosquejo tan oportunamente como una cigüeña en un campanario; forman una orquesta de notas inaudibles que debe encasillar cada claustro o formación independiente de profesores y profesoras, como una callada marea de procesos creativos que tiene dos líneas argumentativas: una, el transcurrir lógico basado en un principio de causalidad, y otra, que se apoya en el encadenamiento, sin transición, de una idea a otra.

No se ha llegado a una descentralización escolar en la planificación de un subconjunto de acciones formativas que den cabida a la pasión por la transmutación de la realidad escolar frente a la realidad administrativa. No ha habido una discusión idónea sobre la profesionalización docente por una insuficiente reflexión sobre el hecho del cambio, la innovación y la reforma educativa desde el puesto de trabajo. En las acciones formativas externas al centro docente, la coordinación entre formadores ha sido escasa, primando la subjetivación, la poética del texto y el manual; la generalización pedagógica ha sido acuñada en otros contextos; se ha hecho gala de un entrenamiento en técnicas sin metafísica; se ha marcado una especialización curricular digitada por agentes pertenecientes o vinculados a fuerzas democráticas (sindicales); se ha burocratizado la carrera docente a fuerza de certificados que han ocasionado perspectivas unificadas, tipificadas o desestructuradas, encaminadas a la asimilación de experiencias educativas en la instantaneidad de cursos proclives a un mercantilismo enlatado. El conocimiento pedagógico se ha convertido en un sucedáneo de las acciones reales de un centro docente orientado a promover aprendizajes con significados para la cualificación social.

Un PFC debe incluir propuestas de innovación educativa, integración de nuevas tecnologías de la información y comunicación, sugerencias de colaboración interinstitucionales, ayudas económicas individuales para que profesores y profesoras asistan a actividades formativas organizadas por asociaciones o universidades de carácter autonómico o central sobre tareas específicas: función directiva, orientación escolar, perfeccionamiento lingüístico en Inglaterra y Francia, programas en el marco europeo (Lingua), etc. La planificación debe martillear los acentos de la experimentación y el riesgo, la incorporación de las bases prácticas de conocimiento, la colegialidad y el compromiso, el liderazgo formativo autosostenido, la implicación apropiada de participantes, los principios de aprendizaje adulto, la reacción a posturas eruditas y académicas, y la apreciación de las noticias biográficas personales y la historia del centro docente sin contención alguna.

Esperan en un PFC las necesidades de profesores, profesoras y estudiantes heredadas de la reforma: conocimiento de los principios educativos contenidos en la LOGSE, tratamiento de la diversidad, resolución de problemas conductuales, fomento de la motivación del alumno, sistemas de evaluación de los aprendizajes, ejes transversales, programación de nuevos contenidos, nuevas metáforas sobre el rol docente (práctico reflexivo, gestor ético y de valores), acción tutorial, nuevas tecnologías, estimulación de la lectura y mejora de hábitos de estudio, prevención y afrontamiento de problemas sociales (sida, drogas, vandalismo), gestión de calidad de centros docentes, programas europeos, investigación e innovación en el aula, educación bilingüe, o módulos profesionales, que caractericen a los intérpretes como sujetos con imaginación para alternar colores y administrar registros.

La selección de temas formativos configura el realismo organizativo de un centro docente fundiendo en un mismo crisol la situación visible y problemática de la práctica y lo ideado por las mentes humanas, promoviendo, en definitiva, cultura pedagógica. Así, los núcleos temáticos están apegados a la tradición escolar y hay que equilibrarlos para evitar movimientos rápidos: se secuenciarán en función de la pertinencia para la edad y el conocimiento del grupo de profesores —la preparación de colegas expertos y novicios puede ser una estrategia formativa para aprender la resolución de problemas conductuales—; coherencia con el área de conocimiento —por ejemplo, estimulación de la lectura en la materia de Lengua—; adecuación de los nuevos contenidos a los que poseen profesores y profesoras —sistemas de evaluación de aprendizajes de estudiantes—; prioridad en los contenidos según necesidades identificadas —por ejemplo, esquemas para diseñar un PCC de la ESO—; continuidad y progreso de los contenidos formativos a lo largo de los ciclos de la ESO; armonía entre acciones diversas que cuando se encuentran se compensan mutuamente —las tendencias en la evaluación cualitativa y cuantitativa—; correspondencia mutua entre profesores y profesoras, acciones formativas o fenómenos pedagógicos —observación de clase o de vídeo y retroacción por colega, como proceso que sucede con alternación entre pares de profesores y profesoras—. Los dedos de éstos obtienen, como los de un pianista, delicados efectos pulsando en el registro adecuado con sumo refinamiento.

La organización del contenido estará presidida por la entonación de principios que reclamen la mirada de profesores y profesoras: representatividad de la acción formativa en un PCC, significación de la acción formativa para el conocimiento profesional docente, relevancia social de la acción formativa como transformadora del contexto del centro docente, funcionalidad formativa para concretar las acciones y traducirlas en competencias profesionales, y potencialidad de transferencia que transcienda las acciones formativas y se integren en el mejoramiento de un PCC. Correctamente sincopados en éste, los principios organizativos de las acciones formativas cubren, además, la exploración de necesidades y opciones personales, psicológicas (estrés, ansiedad, malestar, agotamiento), y profesionales de un centro docente (usuarios y destinatarios); el consenso del claustro y consejo escolar acerca de un PFC; la selección y demostración de experiencias prácticas; el subrayado del carácter abierto, procesual y flexible de los pormenores formativos; la conexión (epistemológica y metodológica) entre las diversas actividades; la disponibilidad de recursos humanos y materiales para la ejecución de actividades y tareas (organización del espacio y entorno físico); la revitalización de protocolos de relación voluntaria y participativa; la asunción de responsabilidades y toma de decisiones; la potencialidad y relevancia de actividades y

tareas para aprender competencias profesionales pertinentes y situadas en el contexto; la orientación de las tareas al aprendizaje de estudiantes; la previsión de un calendario amplio para introducir cambios en el aula; un sistema social de incentivación individual y grupal para realizar actividades, y el asesoramiento y seguimiento de la práctica por el equipo de calidad de un PFC.

Si se acepta la función gestora de un centro docente para crear su PFC, el caudal de metodologías se incrementa con estas otras que han sido transitadas eficazmente: torbellino de ideas, estudios de caso, preparación / orientación de colegas principiantes por otros de experiencia contrastada, amistad crítica, análisis de incidentes críticos, visita recíproca, trueque de trabajo, contrato de aprendizaje, red de comunicación, desarrollo organizativo, liderazgo asistido por compañeros, círculos de calidad, sombreado de acciones de expertos, simulación grabada y reproducida en vídeo, entrenamiento en competencias educativas, gestión del estrés, ansiedad, o cansancio anímico, discusión en grupos estructurados (área, etapa, centros), y construcción de equipos para la realización de actividades.

No es una exposición de carácter antológico, pero la relación de modalidades para un PFC que establezca lazos de comunicación y cooperación con una Universidad podrían ser así de dilatadas: grupos de trabajo estable preparados por formadores; redacción de proyectos y materiales curriculares; proyectos de innovación educativa; observación de colegas, que ofrece la originalidad de contratos entre pares de colegas para establecer visitas recíprocas; conferencias sobre casos, o estudio clínico de situaciones que permiten a profesores y profesoras diagnosticar y tratar estudiantes individualmente; evaluación de proyectos y materiales curriculares; ensayo de nuevas prácticas educativas; centros de recursos curriculares y telemáticos, y participación en acontecimientos exteriores (jornadas pedagógicas, reuniones de asociaciones de profesores de áreas de conocimiento, etc.).

Para no vivir en el otoño de las certezas formativas de un PFC, se propone un montaje tecnológico que represente acciones arrolladas: solidaridad en la acción formativa, enriquecimiento del sitio de trabajo, exposición y discusión de la espesura de los conceptos implicados, agentes de calidad que incentivan la ayuda mutua, plasmaciones personales de profesores y profesoras (viñetas que sintetizan percepciones, conocimientos y emociones), y visitas a otras aulas y centros, y la invitación a personas que detentan voz autorizada (formadores, ponentes, asesores, inspectores).

Las técnicas reiteran los rasgos más característicos de un PFC que tejen la maraña de una metodología o modalidad formativa, y son como una desparramada alcancía: desde leer y escribir, interpretar y criticar textos (proyectos, programaciones, adaptaciones, estudios de casos, etc.), comunicarse en sesiones grupales, a evaluar memorias y juzgar actuaciones sin interferencias, mediaciones e ideas recibidas. Las técnicas son también perspectivas narrativas y críticas para iluminar la vida escondida de profesores y profesoras: exposiciones de colegas, seminarios (trabajos en grupo, intervenciones de participantes, etc.), estudios de casos o incidentes críticos, simulaciones (análisis de vídeos o programas informáticos, interpretación de papeles, etc.), visitas a centros o monumentos, excursiones, mesas redondas, debates, y observaciones de la enseñanza de colegas en clase.

Ante los recursos, los autores de un PFC deben ser exigentes e inconformistas. Se debe reprobar la inaccesibilidad de los centros docentes a los recursos escritos (revistas, libros, memorias de investigación), audiovisuales (vídeo, retroproyector) y la novísima telemática (desde

hardware y software a conexión con internet) para el aprendizaje de conceptos y técnicas pedagógicas e intercambio de experiencias por medio de redes informáticas (entre centros docentes, universidades, actuales CPRs, etc.), porque un FFC significa un cambio de corriente formativa: desde una formación centrada en el asesor externo a un aprendizaje centrado en el profesor; al uso de la automotivación y de la interactividad entre colegas para mejorar experiencias propias, basándose en el principio ergonómico de recursos y materiales a la medida de profesores y profesoras.

Se tiene que exhortar al profesorado para que valore el trasfondo de las propuestas de un PFC en función de expresiones arquetípicas: coherencia conceptual, validez para el proceso y significación de la enseñanza-aprendizaje de clase, adecuación a la comunidad social del centro docente, y satisfacción e interés en función de necesidades personales y profesionales. Las acciones formativas convierten el currículo en un texto, y a un profesor o profesora en un narrador que se desliza en él reflexionando y escribiendo su propia experiencia curricular, y su drama íntimo de sorpresas y de inconsistencias pedagógicas.

IMPLANTACIÓN

Este concepto recuerda la verdadera vitalidad de un PFC. Es la fase en que un profesor o profesora se entrena (verbo pronominal que subraya el valor del adiestramiento para hacer frente a la dificultad del programa; por ejemplo, la dimensión europea de la educación), frente a entrenar (verbo transitivo que alude a la actividad de preparación que realiza un agente de calidad —que también se podría llamar mentor—) a profesores y profesoras.

Las ofertas de objetivos, contenidos, actividades, tareas y sistemas de evaluación del entrenamiento contenidas en un PFC aumentan el caudal circulante del currículo; fomentan la interacción y las relaciones interpersonales en grupos (desde díadas en áreas como unidad menor, a equipos docentes de etapa), y de calendario y duración flexibles según los ciclos de un centro de Educación Secundaria. Los docentes que intervienen en la construcción, secuenciación, análisis y seguimiento de sus propias pragmáticas de perfeccionamiento, para seleccionar la alternativa metodológica que mejor se adapte a su esquema conceptual, deciden su itinerario formativo en un PFC fomentándose en éste actitudes de colaboración en equipo y de toma colegiada de decisiones.

Si el propósito de la acción formativa es la reflexión sobre la práctica de áreas curriculares de la ESO, una estrategia de entrenamiento que provoca una sacudida dialéctica es: describir el conocimiento, creencias y principios que caracterizan una práctica de enseñanza. Las descripciones convierten la enseñanza en un texto escrito que utiliza el lenguaje literario de profesores y profesoras: el uso de diarios y periódicos comprime los hechos y dilemas que conforman su conocimiento tácito; como tal, la enseñanza se describe para hacerla accesible y revelar su significado; informar a través de cábalas, conjeturas o suposiciones que dan forma a una acción docente, creando aquéllos sus propios indicios pedagógicos y elaborando un proceso de clasificación de las categorías conceptuales con que han establecido su acción práctica; confrontarse con las presunciones y sospechas de los agentes de calidad para reconocer los propios supuestos, ideas, valores y creencias, y cómo las fuerzas sociales e institucionales los han influido, y reconstruir meditando y destapando las tensiones que existen entre las prácticas docentes particulares y los contextos culturales y sociales más amplios en los cuales se incluyen aquéllos. Es la fase en que un profesional desarrolla ideas o

teorías mediante la reconsideración de un asunto tratado, apelando a la experimentación del mismo o a la introducción de nuevos datos.

Otros ingredientes formativos que ensanchan la transcendencia formativa son: escribir, que es un medio para captar procesos de pensamiento de enseñantes y un producto que se puede evaluar y reformular; periódicos, que publican y difunden esquemas didácticos y sinopsis de tareas que tienen significado; grabaciones de casos estructurados, que amplían el número de alfabetos expresivos de las acciones; situaciones heurísticas o escenarios y contextos docentes simulados, como *role-playing* o estudios de caso.

El ambiente institucional de los centros docentes debe proveer espacios y tiempos para la incorporación de PFCs que modifiquen las resistencias de profesores y profesoras ante los cambios pedagógicos. Un PFC es como un sistema de socialización profesional que retribuye las expectativas de enseñanza-aprendizaje en otras medidas que no tienen que ver con la metrología pedagógica tradicional, y hace un seguimiento de los efectos formativos para adoptar decisiones sobre el valor de los mismos. En este sentido, la preparación de colegas permite una revisión continua de las acciones formativas: haciendo posible que pares de docentes solucionen problemas educativos persistentes, como también sucede en la estrategia de entrenamiento conocida como supervisión clínica, manteniendo conversaciones que son el azaroso acúmulo de voces y textos que afectan procesos innovadores, como la investigación-acción, y mejorando la enseñanza de los restantes colegas puesto que las recomendaciones y sugerencias dadas entre ellos tienen más verosimilitud de ser transferidas a situaciones de clase.

Un PFC debe tener un carácter bianual: algunas acciones formativas se planifican en septiembre, se ejecutan y siguen en el curso, se evalúan al final del mismo, y se difunden, adoptan e integran al año siguiente. Los periodos de junio y septiembre deben ser ocasiones para trabar relatos grupales de equipos docentes. Durante el curso se pueden dedicar días de entrenamiento para dinamitar la rutina curricular y que formen parte del calendario escolar: jornadas, talleres, visitas, etc. donde se transmitan y compartan situaciones de enseñanza-aprendizaje y los prácticos hagan sugestiva y asimilable la práctica.

El reconocimiento de los esfuerzos de perfeccionamiento debe ir más allá de certificados acreditativos para la justificación de un sexenio: hallar la ecuación entre automotivación y recompensa es una tarea sutil en la que se encierra la entidad de la profesión. La administración educativa dispone de servicios de apoyo y la Universidad cuenta con departamentos especializados en educación, psicología, sociología, antropología, economía, etc.: estas dos referencias ofrecen, desde ponentes que realizan visitas para realizar observaciones participantes o no participantes y ayudan en la puesta en práctica de innovaciones, a profesores y profesoras que recurren al seguimiento telemático en línea y refuerzan la supervisión de experiencias de solución de problemas de los agentes de calidad.

EVALUACIÓN

Un PFC expresa la conveniencia de comprobación de la bonísima fe puesta en el cambio; de la verificación de la novedad forjada en un área; de la inspección de las actitudes de una multitudinaria organización; de la fiscalización de cuñas teóricas que propenden a oscurecer las circulares, y escritos administrativos. Produce el sistema evaluativo una desenvoltura de cuestiones antinómicas que metidos en el oficio de control de un PFC, agentes de calidad y profesorado deben acordar: formativo (por ejemplo, meditar sobre la incidencia de las especulaciones políticas

en radios, televisiones y diarios) *vs.* sumativo (por ej.: precisar la cantidad de éxitos acumulados en un trimestre); inmediato (por ej.: especular sobre las respuestas fónicas de estudiantes en pruebas de idiomas) *vs.* diferido (por ej.: prever diálogos inteligentes entre estudiantes de dos países); procesual (por ej.: representar, desempeñar y ejecutar papeles de indagación) *vs.* resultado (por ej.: testimonios recogidos tras el pase de una encuesta); para satisfacción de profesor (por ej.: deleite tras las reuniones de equipos de profesores) *vs.* para satisfacción de agente de calidad (por ej.: figuras y tropos personales de profesores y profesoras connotando conocimiento pedagógico); interno (por ej.: profesores y profesoras del centro docente afrontan la redacción de indicadores de evaluación) *vs.* externo (por ej.: profesores y profesoras de otros centros docentes se enfrentan acerca de los criterios para constatar la mejora); comprensivo (por ej.: profesores y profesoras debaten el peso que tiene la evaluación de conocimientos, actitudes y valores) *vs.* parcial (por ej.: profesores y profesoras conceden preferencia a la evaluación del conocimiento curricular); apoyo (por ej.: agentes de calidad no debaten la validez de los acuerdos sobre la frecuencia evaluativa) *vs.* control (por ej.: los ordenadores del equipo directivo archivan las calificaciones de los estudiantes en una base de datos); participativo (por ej.: la rapidez de las sesiones evaluativas esplende por la implicación del claustro) *vs.* reticente (por ej.: se soslayan los informes evaluativos por los molestos equívocos de la redacción); expectativas de estudiante (por ej.: conocer el interés que despierta la educación para el consumidor en el estudiante) *vs.* aprendizajes de estudiante (por ej.: distinguir situaciones sociales donde se manifiesten situaciones de consumismo, intolerancia, xenofobia, sexismo, contaminación...); diagnóstico de percepciones (por ej.: conocer antes de ver un vídeo las costumbres, formas de pensar y valores de los estudiantes) *vs.* verificación de dominio de destrezas (por ej.: identificación de los bienes de consumo que fomentan relaciones sociales); cómo enseñar (por ej.: evaluación de los materiales curriculares impresos y audiovisuales para la coeducación) *vs.* qué enseñar (por ej.: evaluación de los contenidos transversales —ambiental, moral, salud, consumo, vial...—), o basado en grupo (por ej.: establecer las dimensiones del clima de un centro escolar) *vs.* basado en individuo (por ej.: testimoniar la evolución de un estudiante para identificar las debilidades).

Las metodologías evaluativas no deben ser un teatro de sombras. La entrada de purismos y casticismos en el escenario de la medición del valor de un PFC debe ser patrocinada por profesores y profesoras que entienden los propósitos y su metrología: aplican la evaluación a las actitudes y conductas humanas para conocer si se han sublevado contra una realidad inmovilista; comprenden la multitud de datos previstos en los procedimientos e instrumentos diseñados para evaluar el cambio; miden el cambio en cada una de las fases (teórica, demostración, práctica y retroacción) de las acciones; constatan el cambio en la autonomía docente para construir conocimiento curricular experto; diagnostican la transformación de los valores sociales y educativos compartidos; difunden los hallazgos de la evaluación de las acciones formativas en un centro docente; utilizan los hallazgos de la evaluación de acciones formativas para adoptar decisiones sobre profesorado, estudiantes y centro docente; establecen un calendario de medición de actividades para verificar que se integran en clase, equipo y centro docente; y prevén un tiempo para recopilar evidencias de la práctica, reflexionar sobre ellas y autoevaluarse.

Los instrumentales, aparejos y avíos que sustentan la evaluación de un PFC tienen amplias resonancias metrológicas: la

atractiva variable cualitativa hace valer el rango de la sustancia (que se expresa en diarios o directrices) *vs.* la relevante cuantitativa que arbitra la longitud, superficie o peso de un producto (que cuenta con el respaldo de cuestionarios para sondear opiniones o pruebas normalizadas para calibrar aptitudes o aprendizajes de alumnos y alumnas); indican la rutilante extensión de una evidencia, desde parcial (como las escalas o inventarios sectoriales) a comprensiva que es el punto culminante de un proceso (como la observación participante o la inmersión en una situación); traslucen el interés y goce de un sujeto en su ambiente (exégesis de los estudios de caso) *vs.* la comparecencia en actos públicos (listas de asistencia a cursos), y esclarecen la proyección del sujeto en el tiempo, dilatándolo como un poliedro o estirándolo como un friso (dossier personal o carpeta de documentos) *vs.* respeto a las constricciones de la edad (clasificación de los atributos profesionales por ciclos vitales).

De los conceptos a la acción.

Memorándum 1. La calidad de la acción formativa se debe planificar desde un centro docente despertando la conciencia de zonas pedagógicas y científicas de emancipación o mejora en un Proyecto Formativo desde el Centro (PFC).

Memorándum 2. Es central en un PFC la constitución de equipos de calidad formativa del centro. El liderazgo formativo requiere preparar agentes de calidad para identificar y tratar los puntos neurálgicos de cambio de un centro docente.

Memorándum 3. La creación de una visión personal de los cambios curriculares, organizativos y metodológicos subyacentes en la reforma; la redacción de misiones descritas como antesala de ensayos pedagógicos; la delineación de objetivos personales para ejecutar las misiones; los proyectos estéticamente reveladores, y la realización de tareas son las fases de cualquier plan de acción personal para un PFC.

Memorándum 4. El bosquejo representa la lógica de diseño formativo de un PFC y comprende la preparación y la planificación, la organización, la metodología, la tecnología y la técnica, el contenido, el medio y el recurso, el seguimiento y la retroacción de acciones formativas, y la sujeción de las características eficaces del desarrollo profesional: colegialidad y colaboración, principios del aprendizaje adulto, etc.

Memorándum 5. Se proponen estrategias que analizan la práctica: describiendo el conocimiento, creencias y principios; informando de los mismos a colegas; confrontándose con colegas para mantener interacciones críticas sobre las ideas, y reconstruyendo las prácticas docentes particulares, y los contextos culturales y sociales más amplios en los cuales se incluyen. Para mantener los efectos de una acción formativa se requieren ayudas y tiempo en el calendario escolar.

Memorándum 6. El juicio del valor de las acciones de un PFC formalizará ideas debatiendo antinomias conceptuales, alternativas metodológicas y opiniones instrumentales.

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EEUU

KEVIN RYAN (*)

La formación del futuro profesorado en EEUU es una actividad vasta, desigual y dispersa. Los futuros profesores se preparan en unas mil doscientas instituciones de enseñanza superior a lo ancho de toda la nación. La burocracia educacional de cada uno de los cincuenta estados es la responsable de regular la calidad de los programas. Aunque una buena parte de estas regulaciones a nivel estatal se superpone, en general los requisitos necesarios para ser profesor no resultan variados ni generalizados.

Alrededor de un 90% del profesorado, ya sea de educación primaria (desde el jardín de infancia a sexto curso) o secundaria (desde el séptimo curso al duodécimo) se prepara durante los años previos a la graduación. Los requisitos varían según se trate de programas para impartir enseñanza primaria o secundaria, así como en lo que respecta a las distintas áreas y especialidades. Sin embargo, en EEUU es habitual que un joven que desee ser profesor pueda recibir su título universitario tras cuatro años se estudios junto a la enseñanza profesional pertinente que le habilite para ser profesor. Frente a lo que ocurre con otros profesionales, como los abogados, los médicos o los arquitectos, el candidato que desea hacer de la enseñanza su profesión, no precisa de grandes prácticas ni de una dedicación extra de tiempo o dinero.

Durante la mayor parte de este siglo, la educación del profesor ha sido conducida casi exclusivamente por universidades y otras instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, esto no ha sido siempre así. Hasta finales del siglo XIX, en EEUU, el profesor aprendía a enseñar mientras desempeñaba esta actividad —como la mayoría de los demás profesionales— o en programas prácticos de aprendizaje con este fin. Este aprendizaje profesional fue poco a poco acercándose hasta integrarse en la educación superior. Los programas de formación del profesorado, entonces, evolucionaron de tener una duración de uno o dos años a una de cuatro años completos, aunando el estudio de artes y humanidades junto al conocimiento de habilidades profesionales. Una de las curiosidades históricas en EEUU en cuanto a la formación de profesionales se refiere, es que mientras otras áreas profesionales, como las anteriormente mencionadas, rompieron las barreras de los cuatro años de pregrado y se convirtieron en programas de postgrado con una duración de dos a cuatro años, la formación de profesores ha quedado atrapada en el anterior modelo de pregraduación. En este modelo educativo, los estudios liberales y profesionales se llevan a cabo en el transcurso del mismo marco temporal de los cuatro años de Universidad. El efecto de esta operación estriba en

(*) The Center for Advancement of Ethics and Character. Universidad de Boston.

que el conocimiento básico que concierne tanto a la enseñanza como al aprendizaje compite en tiempo y atención con el estudio de la herencia intelectual del futuro profesor, así como con el contenido de la asignatura que finalmente enseñará.

Una excepción a este modelo de formación de cuatro años, la constituyen los programas de postgrado para la formación del profesorado, siendo los más extendidos los programas del Master of Arts of Teaching (MAT). Estos programas de MAT se imparten en las universidades más prestigiosas, como Stanford, Yale y Harvard, e históricamente han sido elegidos por muchos graduados con buena preparación en oficios liberales hacia la enseñanza de las asignaturas en las que se han especializado. En cualquier momento, sin embargo, se formarán en programas de postgrado menos del 5% de los profesores estadounidenses. La formación del profesorado sigue encasillada en los programas de pregraduación.

Una de las consecuencias obvias de la combinación del aprendizaje liberal y profesional en el corto espacio de cuatro años, es que los profesores que van a ser los mediadores en la transmisión de la herencia intelectual y cultural de la sociedad, no han contado con el tiempo suficiente para estudiar y empaparse de ese vasto y creciente conocimiento básico. En efecto, saben menos que sus compañeros titulados universitarios que han estudiado carreras liberales disfrutando de las clases de un profesor especializado en una disciplina determinada. Otra de las consecuencias es que su aprendizaje profesional es limitado. Los futuros profesores no sólo están limitados por la cantidad de tiempo que pueden dedicar a prepararse para impartir clases, sino que además, la mayor parte de su preparación transcurre en las aulas de escuelas y facultades universitarias, a menudo a una gran distancia —tanto psicológica como física— de los niños. Estos factores dan a los programas para la formación del profesorado una calidad artificial y restringida que lleva a los graduados a quejarse de haber fracasado en el objetivo de prepararles para la vida real en las aulas.

La ventaja de este persistente modelo de formación de profesores es que es barato. Las personas que desean ser profesores no se ven forzadas a realizar un gran esfuerzo de tiempo, recursos económicos o de energía en sus estudios profesionales. También tendría sentido para los planificadores sociales y los políticos. Mientras se ha venido produciendo un fuerte movimiento durante los últimos 35 años para mejorar la formación de los profesores y hacer los estudios más largos y rigurosos (Darling-Hammond et al., 1995; Goodlad, 1984; Smith, 1980; Ryan, 1975; Conant, 1963), al mismo tiempo se ha concedido poco dinero para respaldar estos planes, ya que la enseñanza es una profesión relativamente mal pagada en EEUU y supone para muchos de los que la desempeñan una ocupación en la que no piensan estar toda la vida, la escasa inversión de tiempo y dinero satisface a muchos de ellos. De hecho, algunos justifican esta escasa inversión de tiempo y dinero en los futuros profesores, señalando que esta profesión resulta así más accesible a los miembros de clases sociales más bajas y de minorías desfavorecidas. Hoy en día, no existe en EEUU una voluntad social suficiente como para proveer de una formación más amplia y mejor y al mismo tiempo de escolaridad y soporte económico a estos profesores en potencia.

Ciertamente, aunque la falta de inversión económica por parte de la sociedad e individual por parte de los futuros profesores es un factor que limita la formación del profesorado, este hecho solo no puede justificar sus «deficiencias». Una de las críticas más comunes a este tipo de formación es la de la superficialidad. Así, uno de los críticos de esta formación escribió no hace mucho tiempo:

> Sin poseer ni respetar el conocimiento ellos mismos, ¿cómo pueden los profesores inculcar el menor entusiasmo por éste a sus alumnos? Hoy no hay un sitio en EEUU en el que la vida intelectual esté más muerta que en las escuelas, exceptuando los centros de formación de profesores (Kramer, 1991).

Otros críticos provenientes de dentro y fuera de la profesión se quejan constantemente de los contenidos de los cursos de formación y de la falta de «transmisión de valores» de estos contenidos al trabajo del profesor (Lucas, 1996). Continuamente se oyen quejas tales como: «el programa es demasiado teórico y poco práctico».

Los especialistas en formación del profesorado tienen sin embargo otros problemas junto al de intentar transmitir un conocimiento teórico y práctico en perfecto equilibrio a los futuros profesores. Se enfrentan normalmente al problema de enseñar a grupos en los que algunos alumnos quieren dedicarse a enseñar en guarderías, otros, educación infantil y otros, secundaria. Lo que es más, deben adecuar también los cursos para los estudiantes que desean enseñar en escuelas privadas de elite, así como a los que enseñarán en escuelas de guetos al servicio de los más pobres de las áreas urbanas. Aún así, sin embargo, la incesante queja sigue siendo la pobre calidad de los cursos que imparten. Los críticos de esta formación denuncian que los contenidos de los programas no son intelectualmente exigentes, el trabajo a realizar en los cursos exige un rendimiento muy pobre y es fácil pasar de curso. En general, las calificaciones que se reciben en los cursos de educación, son notablemente altas comparadas con las que se reciben en otros estudios universitarios, hecho que molesta a los profesores de esos otros estudios y que contribuye a la escasa reputación de las escuelas y departamentos de formación del profesorado.

Esta situación se ve empeorada por el hecho de que la media de estudiantes que realizan los cursos universitarios de formación del profesorado está entre los menos dotados intelectualmente del campus. Estos estudiantes cuentan con el nivel más pobre de preparación en educación secundaria y la puntuación más baja en el Test de Aptitud Académica (SAT: examen muy utilizado en EEUU para el ingreso en la universidad). Este panorama se complica sin embargo, por el hecho de que el perfil intelectual de estos estudiantes candidatos a profesores se distribuye de dos formas: si bien aproximadamente el 80% de los estudiantes que se forman como profesores se encuentra en la cuarta parte más baja de dicho test (25%) sobre el conjunto total de estudiantes, el restante 20% está de hecho bastante dotado y se encuentra situada entre la cuarta parte más alta del total del cuerpo de estudiantes. Como resultado, un curso de formación para profesores es una mezcla de un gran número de estudiantes relativamente mediocres y un núcleo de buenos estudiantes.

Es necesario considerar otros factores que resaltan en este paisaje de programas de formación defectuosos y mediocres, y de futuros profesores con modesta competencia intelectual. Uno de ellos es que la profesión de la enseñanza guarda pocos secretos para los futuros profesores. La mayoría de estos estudiantes ya han tenido contacto con treinta o cuarenta profesores antes de empezar estos estudios. Y previamente a estos cursos de formación, han pasado la mayor parte de su vida en las aulas observando el trabajo del profesor. Han visto, en efecto, el equivalente a 15.000 veces la película *La vida en las aulas*, (Ryan et al., 1980). Los estudiantes de otras profesiones no cuentan, ni de lejos, con la familiaridad con la carrera profesional para la cual se están preparando, con la que cuentan los futuros profesores. Aunque se den limitaciones a dicha experiencia, tales como las de haber tenido pobres modelos y haber percibido la enseñanza sólo desde la perspectiva del alumno, aún

así, todo ese tiempo que han pasado en clase representa una gran mina de conocimientos útiles.

Otro de los factores a tener en cuenta en contra de este sombrío panorama que presentan los estudios de formación del profesorado, son las cualidades humanas personales de aquellos que los cursan. Los futuros profesores tienden a ser bastante altruistas y a interesarse por las personas. En un reciente estudio de la Asociación Nacional de Educación (NEA [1997]) se revela que alrededor de dos de cada tres profesores (68,1%) decidió serlo porque «deseaba trabajar con jóvenes» y algo menos de la mitad (48%) eligió la enseñanza debido «al valor y significación que la educación tiene para la sociedad». Por otra parte, la capacidad intelectual no es el factor más importante de esta profesión. Si bien es necesario un cierto nivel, para la enseñanza primaria y secundaria resultan más importantes otras cualidades y características. Muchas de estas cualidades tienen que ver con la capacidad del futuro profesor de comunicarse de forma efectiva con el alumno, de hacerle sentirse aceptado y seguro, o inculcarle la curiosidad por aprender y la dedicación a sus estudios. Muchas de estas cualidades son de índole moral, por lo que, aunque resulten difíciles de medir o evaluar, tienen una enorme importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cualquier persona que se haya visto humillada por un profesor autoritario o herida por uno arrogante o insensible podrá apreciar el hecho de que el impulso de enseñar es fundamentalmente altruista y que representa el deseo de compartir lo que uno valora con el fin de facultar a otros. Los profesores que desempeñan esta profesión, de forma predominante ven su elección como una llamada, una vocación.

El mismo hecho de la existencia de estas cualidades morales intrínsecas a la enseñanza y a la naturaleza altruista de la vocación del profesor, plantea un interrogante sobre el sistema de formación del profesorado estadounidense. Desde los años sesenta, la formación del profesorado en los EEUU ha ido tomando un carácter cada vez más «técnico». Esto quiere decir que el trabajo del profesor se ha ido reduciendo paulatinamente al dominio de técnicas y habilidades. El estudio de la educación y la preparación para la enseñanza, que anteriormente había sido en su mayor parte filosófico e histórico, fue cayendo cada vez más bajo la influencia de las ciencias sociales. Enseñar, más que una vocación o una relación entre profesores y alumnos, era concebido como un comportamiento. De esta forma, sería observado, descrito, categorizado y analizado. Podía ser objeto de escrutinio científico y este examen proporcionaría los comportamientos (habilidades y estrategias) que conducen a resultados predecibles. Estos comportamientos se convertirían en los contenidos de la formación del profesorado y se enseñarían a los futuros profesores con el propósito de mejorar la educación de los alumnos. Aunque las opiniones varían respecto al éxito de esta iniciativa, este enfoque científico de la enseñanza de técnicas y habilidades ha marcado claramente la pauta de la formación del profesorado estadounidense. Así, se tuvo que dejar espacio para el nuevo enfoque de técnicas y habilidades en el apretado y saturado currículo para la formación del profesor. Lo que ha sido sacrificado son los cursos de filosofía y de historia de la educación y del currículo, cursos que en el pasado llevaban a los profesores a grandes preguntas como: «¿Qué es lo que más merece la pena saber dentro del universo del conocimiento?», «¿cuáles son los fines de la educación?», «¿en qué se van a convertir los niños con nuestra educación?» y «¿qué tipo de vida es realmente la que merece la pena vivir?», han desaparecido del currículo para la formación del profesor. Con ello se ha producido la erosión de la visión del profesor de sí mismo como educador moral y de alguien que tiene responsabilida-

des en la formación del carácter. La rica vocación cargada de ética del profesor ha sido reducida al rol del «profesor como proveedor de información» o «transmisor de habilidades» (Ryan, 1997).

Los resultados de este cambio de estilo de formación del profesorado han sido devastadores, según la opinión de este escritor. Las históricas e inevitables responsabilidades de centros educativos y profesores a la hora de afectar las vidas morales de los alumnos han resultado atrofiadas. Debido a que la misión ética del profesor se ha ignorado en gran parte durante las últimas décadas, sólo un porcentaje relativamente reducido de profesores lo siente como parte de su responsabilidad. De hecho, en general se cree que cualquier intrusión por parte del profesor en este dominio es ilegal. Esta percepción es un terrible malentendido sobre la misión de los centros de enseñanza, junto al hecho de que es imposible dirigir un colegio sin influir profundamente sobre el carácter de los alumnos, así como sobre su sentido del bien y del mal. Los códigos educativos de los cincuenta estados, es decir, lo que las autoridades legislativas han dictado sobre aquello que los colegios deben hacer o no, dirigen claramente a centros y profesores hacia ese ámbito. Históricamente, uno de los propósitos principales de la creación de centros públicos de enseñanza en los EEUU fue el de educar a la ciudadanía de acuerdo con las altas sugerencias del gobierno democrático. La democracia está fundada sobre las virtudes de la responsabilidad, el respeto por los derechos de los demás y la preocupación por los más pobres y desafortunados. Nuestros Padres Fundadores vieron de forma clara los centros de enseñanza pública como los lugares en los que habrían de enseñarse las virtudes cívicas, que son los que proporcionan la cohesión necesaria para la democracia.

Aparte de negar a los alumnos la preparación necesaria que necesitan para ser buenos ciudadanos, el fracaso de nuestros programas de formación del profesorado a la hora de tratar la misión moral del profesor tiene otro efecto devastador sobre el mismo profesor. Sin ningún mandato ético o moral, los profesores tienen poca autoridad moral en las aulas. Se han convertido en meros funcionarios sin ninguna otra obligación especial sobre sus alumnos más que la de proporcionarles información y habilidades. El desorden general y la falta de disciplina en los centros educativos estadounidenses y en las aulas se puede retrotraer directamente a este malentendido del papel del profesor.

Durante las últimas décadas, ha constituido una queja común entre el profesorado así como la razón por la cual muchos de ellos han abandonado la profesión de modo prematuro, el fenómeno que llaman «quemarse», un sensación de agotamiento físico y pérdida de dirección y de metas. El trabajo ya no tiene ningún sentido y las dificultades del día a día erosionan de forma gradual la energía y el interés. Esta situación parece estar directamente relacionada con el error que acabamos de describir a la hora de interpretar el sentido de la enseñanza. El tejido que une al profesor con sus alumnos y a éste con los grandes propósitos de los centros educativos se ha debilitado de forma dramática.

Por otra parte, se reconoce ampliamente que educar el carácter es una parte intrínseca del trabajo del profesor. Un joven estudiante no puede pasar doce o trece años de escolarización y no verse moralmente influido por tal experiencia. El buen o mal ejemplo que un niño encuentra, los buenos y los malos hábitos a los que se le acostumbra y el sentido del bien y el mal que adquiere en parte debido a las experiencias en el colegio, tienen que surtir inevitablemente su efecto. Y no es sino por este motivo por lo que es crucial que la formación del profesorado prepare a los profesores para su trabajo como educadores del carácter.

Al menos siete características y habilidades deberían, por tanto, estar presentes en un programa para la formación del profesor. Serían las siguientes:

Primero, los mismos profesores deben ser personas de moralidad y buen carácter. Deben apreciar el hecho de que son modelos morales para sus alumnos y que como tales, deben aceptar la responsabilidad de ser buenos ejemplos a seguir.

Segundo, los profesores deben contemplar la vida y el carácter moral de sus alumnos como su responsabilidad profesional e inculcar a los alumnos la adquisición de virtudes como el respeto a los demás o la persistencia en las tareas difíciles, como prioridad profesional.

Tercero, los profesores deben ser capaces de hacer comprometerse a sus alumnos con un discurso moral y ayudarles a pensar y a hablar sobre los «deberes» de la vida.

Cuarto, los profesores deben ser capaces de articular sus propios principios morales sin, por una parte, aparentar abogar por una neutralidad ética, y por otra, sin pretender que los alumnos carguen con sus propios puntos de vista morales en todos los asuntos controvertidos. Los alumnos deberían ver a los profesores como personas que se toman en serio la cuestión moral.

Quinto, los profesores deben ser capaces de ayudar a los alumnos a solidarizarse con los problemas de los demás, haciéndoles salir así de la preocupación por sí mismos, que es tan común entre los niños.

Sexto, los profesores deben ser capaces de establecer un clima moral positivo en el aula, un entorno de trabajo en el que el niño se sienta seguro, querido y estimulado para desarrollarse en todos los sentidos.

Y *séptimo,* los profesores deben ser capaces de hacer que los niños desempeñen actividades en el centro y en la comunidad que les permitan obtener experiencia y práctica para comportarse de forma ética y altruista.

Actualmente, existe un creciente interés en EEUU por reclamar la misión moral del profesorado. No obstante, este ímpetu, proviene de fuera de los centros educativos, de los padres, el público general y, de forma creciente, de los políticos. Muchos estados cuentan con nuevas leyes y una legislación especial que persigue en los profesores la vuelta al desempeño de su trabajo como una labor que enseña los valores morales fundamentales de la nación, así como llama su atención sobre el papel del profesor en la formación del carácter. A lo largo de la nación, los centros de educación primaria y secundaria se están esforzando para responder a esta nueva demanda. Desgraciadamente, no están recibiendo, sin embargo, mucha ayuda y apoyo por parte de las universidades y demás instituciones de enseñanza superior. Recientemente se han producido tres intentos para determinar lo que los programas de formación del profesorado están llevando a cabo con el fin de preparar a los futuros profesores para la labor de la educación del carácter. Un estudio a nivel nacional realizado en 1996 reveló que «el programa medio para la formación de profesores no proporcionaba una formación significativa en métodos eficaces para la educación moral» (Wakefield) además de poner de manifiesto que existía una gran diferencia entre lo que las autoridades de esos programas (decanos y jefes de departamentos) «creían que debería estar sucediendo y lo que en realidad se estaba enseñando». Durante ese mismo año, se llevó a cabo un estudio similar en las 122 instituciones encargadas de la formación de profesores en los seis estados de Nueva Inglaterra (The Center for the Advancement of Ethics and Character). La mitad de los centros accedió al estudio y los que respondieron estuvieron abrumadoramente de acuerdo (95%) con que la educación del carácter debía formar parte de la formación del profesor. Y, sin embargo, menos de una cuarta parte de los centros

(24%) respondieron que sí contaban en aquel momento con un programa de formación del carácter. En 1998, otro estudio nacional realizado a gran escala, intentó obtener un panorama más exacto de lo que los centros de formación están llevando a cabo para preparar a los futuros profesores en lo que concierne a su responsabilidad en la formación del carácter (The Center for the Advancement of Ethics and Character, 1998). Lo que ha surgido de este estudio, dirigido a casi la mitad de las 1.240 instituciones estadounidenses dedicadas a la formación del profesorado, es un panorama similar a lo anteriormente descrito, aunque con una mayor confusión a la hora de opinar sobre lo que se debería hacer. Tomando todos estos estudios en cuenta, parece claro que nuestras instituciones para la formación de profesores no están haciendo nada o casi nada para responder a esta necesidad. Hasta que lo hagan, los numerosos esfuerzos de reformas educativas, que hasta hoy han tenido un éxito escaso en los EEUU, serán del todo poco efectivos. Hasta que lo hagan, nuestros centros de enseñanza continuarán siendo instituciones caóticas. Hasta este momento, la enseñanza será contemplada como una actividad burocrática de bajo nivel, con pocas compensaciones y poco atractiva para los posibles candidatos a ser profesores.

BIBLIOGRAFÍA

CENTER FOR THE ADVANCEMENT OF ETHICS AND CHARACTER: «New England Survey of Character Education in Teacher Education Programs», (manuscrito no publicado). MA: Boston University, Boston, 1996.

— «Character Education and Teacher Education», (manuscrito no publicado). MA: Boston University, Boston, 1998.

CONANT, J. B.: *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill, New York, 1963.

DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A. E. and KLEIN, S.: *A License to Teacher: Building a Profession for Twenty-First Century Schools Boulder*. Colo., Westview, 1995.

GOODLAD, J. I.: *A Place Called School*. McGraw-Hill, New York, 1984.

KRAMER, R.: *The Miseducation of America's Teacher*. School Follies. Free Press, New York, 1991.

LUCAS, C.: *Crisis in the Academy*. St. Martin's Press, New York, 1996.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: *Status of the American Public School Teacher 1995-96*. NEA, Washington, D. C., 1996.

RYAN, K.: *Teacher Education: the seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study od Education*. University of Chicago Press, Chicago, III, 1975.

— «The Missing Link's Missing Link», en *Journal of Education*, Boston, MA: Boston University, vol. 179, núm. 2 (1997).

RYAN, K.; NEWMAN, K.; MAGER, G.; APPLEGATE, J.; LASLEY, T.; FLORA, R. and JOHNSTON, J.: *Biting the Apple: Accounts of First Year Teachers*. Longman Inc., New York, 1980.

SMITH, B.O.: *Design for a School of Pedagogy*. U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1980.

WALEFIELD, D.: *Moral Education Methods Lacking*. TX: Baylor University, Baylor, 1996.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: UN ESPACIO DESOLADO

JUAN YANES GONZÁLEZ (*)

Admiro de verdad a mis colegas de Secundaria y considero que son la gente que tiene más mérito en esta sociedad. Pero si ahora me metieran en un instituto, me volvería loco.

Félix de Azúa, 1997

No parece que el optimismo pueda ser el tono que inspire un examen desapasionado de la formación permanente del profesorado de Secundaria en nuestro país. En los últimos treinta años, sin embargo, hemos pasado de un modelo de formación permanente, limitado, ineficaz y en cierta medida elitista –inexistente para muchos–, encarnado por los ICEs[1], a poder hablar de un paisaje diverso de propuestas de formación. Ha hecho acto de presencia planes, vías encaminadas al desarrollo profesional de los docentes y un conjunto de instituciones específicas para dicha formación. Parece que puede empezar a hablarse de políticas educativas relacionadas con la mejora y la cualificación del profesorado en el ejercicio de la profesión. Políticas de formación, en algunos casos, resultado de consensos diversos, de procesos de debate democrático y descentralizadas (Puelles, Blas y Pedró, 1996). Pero no es menos cierto que el mapa que se dibuja nos ofrece un panorama muy heterogéneo y, en ocasiones, contradictorio. Detrás de la retórica oficial de las distintas administraciones, subsiste el minifundismo y la atomización de las políticas de formación, la insistencia en modelos puramente culturalistas o la promoción de la formación como un mecanismo de acreditación, en contradicción con otras políticas curriculares y educativas. Se produce el fenómeno de «sobreoferta» formativa, de la saturación, de una cierta mercantilización. Correlativamente apunta el fenómeno de la escasa participación del profesorado, frente a la oferta apabullante de formación, presentada en ocasiones, de forma torrencial y caótica. Dentro de sus limitaciones, el presente artículo, intenta describir el conjunto de estos fenómenos para remitir, a continuación, a una serie de principios teóricos y a una experiencia histórica coherente con ese con-

(*) Universidad de La Laguna.

(1) Hay excepciones notables como es, por ejemplo, el caso de alguno de los ICEs de las universidades catalanas, con una extensa y prolongada tradición en el campo de la formación permanente y el asesoramiento a proyectos de innovación educativa.

junto de principios, cual es la de los Movimientos de Renovación en nuestro país[2].

CLAROSCUROS

En los años setenta, con la LGE, culmina un proceso de implantación hegemónica de una visión técnico-científica de la educación y de superación de la visión vocacionalista y patriotera de la profesión docente. «Se defendía la "profesionalidad" docente mostrando la labor educativa como "técnica" y, por tanto, como política e ideológicamente aséptica; así, se intentaba que el objeto de las preocupaciones e intereses formativos y "profesionales" del profesorado viniese dado sólo por los *medios* educativos y se dejase a un lado la reflexión y búsqueda de alternativas en torno a los fines y las mismas condiciones bajo las que se impartía la enseñanza» (M. Jiménez Jaén, 1994, p. 139). Las «alternativas democráticas a la enseñanza» durante la transición, recogieron desde sus primeras formulaciones las necesidades de cualificación profesional del profesorado. La formación del profesorado aparecía vinculada al conjunto de propuestas que se hacían para tener un sistema educativo democrático: relaciones entre la escuela y la sociedad, la estructura y funcionamiento del sistema educativo, el modelo de gestión y de toma de decisiones en la política educativa, los contenidos de la enseñanza, las metodologías, las condiciones de trabajo, los modelos organizativos del profesorado y finalmente, el nuevo marco general de libertades democrático.

La década de los ochenta supuso el inicio y la progresiva extensión de una oferta de formación que intentaba dar respuesta a la demanda generalizada en los sectores más comprometidos con la educación y su mejora. Los procesos de reforma del sistema educativo urgieron también la necesidad de incrementar la oferta de formación, para adaptarse al nuevo marco curricular, institucional y profesional[3]. Vista con cierta perspectiva la situación actual, y aun admitiendo enormes deficiencias, lagunas y contradicciones, puede afirmarse que la formación en servicio se ha instalado en el horizonte del sistema educativo y del profesorado como una realidad. Lo cual no la exime, como decimos, de ser un terreno problemático, generador de nuevos conflictos, fracturas e incertidumbres (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997). Problemas que acentúan las contradicciones entre cantidad y calidad, extensión y profundidad que cuestionan las estrategias de formación y el sentido mismo de la formación al que éstas remiten. La propia Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, por ejemplo, introduce el difícil principio de cohonestación de derechos y deberes en la formación, cuando afirma que, «la formación permanente del profesorado constituye un derecho y una

(2) Este artículo expresa las opiniones del autor apoyadas en una sucinta bibliografía. Su vinculación con los Movimientos de Renovación Pedagógica, si bien no le autorizan a hablar en su nombre, sí le estimulan a plantear algunas cuestiones en la línea de lo que han sido los debates de este colectivo, sobre todo en los Encuentros Estatales de Secundaria.

(3) La proliferación de organismos, centros gestores, programas e instancias políticas diversas que planifican y/o coordinan planes de formación puede verse en L. M. Villar (1996). El abanico incluye desde comisiones técnicas de carácter provincial, a otras de ámbito autonómico, como el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, la Subdirección General de Formación Permanente del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, el Consejo de Formación de Navarra, etcétera. También han proliferado instituciones o centros de carácter local o comarcal, como los Centros de Profesorado, Centros de Apoyo al Profesorado, Centros de Recursos, Centros de Orientación Pedagógica, etcétera, dependiendo de la configuración peculiar adoptada en cada Comunidad Autónoma.

obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros» (LOGSE, art. 56/2), dejando, en la práctica, sin delimitar los contornos de esos aspectos compulsivos u obligatorios a los que alude. El «tiempo de formación», cuestión adyacente a la anterior, es otro de los macro-problemas al que la oferta institucional de formación no termina de dar una solución satisfactoria y que podría explicar, en parte, la baja participación en actividades de formación del profesorado de Secundaria: «Sólo se articulan fórmulas de compromiso: compartir la formación entre el tiempo del profesor y el de las horas complementarias y retribuir económicamente de forma indirecta dichas actividades, en parte de manera administrativa bajo la fórmula de certificación de créditos válidos para consursos, etc.» (J. Segovia, 1997, p. 224). Quedando pendiente la formación en horario laboral.

Así pues, una visión ingenua se compadecería mal con la situación real. Cualquier análisis crítico, nos conduce a un cierto pesimismo o escepticismo y nos remite a un cúmulo de factores que están el origen de la situación que describimos. Este cúmulo de factores va desde una errátil política de formación permanente del profesorado en general y de la formación permanente del profesorado de Secundaria en particular –obsesivamente centrada en los aspectos cuantitativos de la formación: número de profesores asistentes, número de cursos, número de grupos de trabajo o seminarios, etcétera–, a la ausencia de formación inicial profesionalizadora para gran parte del profesorado de Secundaria. La reforma de la formación del profesorado aparece en España como una reforma aplazada (S. Morgenstern, 1994). Factores que son en buena medida viejas historias, acumulación de problemas no resueltos y falta de coraje político, pusilanimidad e incapacidad para abordarlos. Cuando no, pura y simplemente, una cuestión hacendística, que remite en última instancia a la crisis general de lo público y a la progresiva desregulación impuesta por nuestra peculiar ideología neoliberal (F. Angulo, 1995) que altera sustancialmente los tímidas conquistas del Estado del Bienestar.

La actual situación se caracteriza por la ausencia de una cultura específica del profesorado de Secundaria. En este contexto cristalizan actitudes, visiones de la realidad educativa y de la actividad del profesorado que configuran al profesorado Secundaria como un colectivo heterogéneo, sometido a una reconversión en gran medida impuesta. Algo que también repercute en el diseño de políticas de formación del profesorado impidiendo su generalización: hay que atender a una enorme masa de personas que a su vez tienen grados de implicación y experiencia muy diversa. Se ha tratado de establecer, sin demasiada fortuna, mapas de actitudes que conforman perfiles de profesorado, como por ejemplo, el propuesto y elaborado por J. M. Masjuan (1995): profesorado tradicional, didactistas, reformistas pedagógicos, o reformistas pedagógicos y organizativos. Pero este tipo de aproximaciones no ha tenido repercusiones en la práctica. El tipo de formación que se ofrece a estos profesores debería estar adaptado a su perfil profesional, lo que implica una enorme dificultad.

En su momento, es decir, durante el prolongado período de experimentación de la Reforma, no se quiso abordar con todas sus consecuencias la formación permanente como el elemento dinamizador por excelencia de una profunda reforma del sistema educativo. Tampoco se hizo una reestructuración de los cuerpos docentes y sus competencias profesionales. Consecuentemente la cualificación académica de lo que podría haber constituido los tipos de profesorado de Secundaria, tal y como propuso, en su momento el Grupo XV: profesores de área de Secundaria Obligato-

ria y profesores de disciplina para la Postobligatoria, quedó también pendiente. Esta es una de las cuestiones más llamativas y desalentadoras de las casi dos décadas de reformas educativas. Si la creación de la Secundaria Obligatoria es la cuestión más emblemática de la Reforma, ¿cómo es posible que no se haya creado titulaciones específicas de Profesorado de Secundaria? ¿Cómo es posible que no se elevara la titulación de Primaria e Infantil a licenciatura? El mantenimiento de la diplomatura en estas etapas, contradice de manera flagrante los principios defendidos en la Reforma. Máxime cuando en octubre de 1990 la totalidad de las Escuelas de Magisterio, reunidas en Barcelona, se pronunciaron a favor de la elevación de todas las titulaciones de magisterio, con lo que se removía uno de los posibles escollos corporativos. La falta de visión estratégica y generosidad del MEC y del Consejo de Universidades resulta un asunto bastante penoso. Hubiera supuesto un primer paso para la progresiva integración del profesorado. Así ha quedado pendiente, *ad calendas graecas*, la cuestión del famoso «cuerpo único de enseñantes» que constituyó una de las reivindicaciones históricas del movimiento democrático de enseñantes desde sus orígenes. La cuestión de la formación inicial no es, pues, un problema aislado. Tiene repercusiones en la formación permanente que se ve limitada por el conjunto de competencias y el estatus profesional de los futuros profesores y profesoras que se establece en la formación inicial.

Si se concibe la formación inicial y la continua como una proceso unitario que no tiene solución de continuidad en la vida profesional de los docentes, las implicaciones teóricas y prácticas de este principio se amplifican. La formación inicial no debería desvincular, en el caso del profesorado de Secundaria, su formación científico-cultural, de la formación pedagógica y profesional. Si como ocurre en el caso español esta formación es inexistente o episódica (CAP/CCP), no podemos escandalizarnos de las enormes lagunas de la formación del profesorado. Este hiato en la formación inicial del profesorado tiene, además consecuencias perversas. Pensamos que está en la base de la escasa participación del profesorado de secundaria en la formación contínua institucional. En las conclusiones de un reciente informe sobre la evaluación de los Planes de Formación, los profesores V. Ferreres, J. Gairín, B. Jiménez, E. Martín, Ch. Barrios, M. Vives y V. Benedito (1997), afirmaban:

> Dejamos para el final una temática de fondo, que tal vez no ha sido aclarada suficientemente por las personas e instituciones investigadas, pero que costituye un fondo en el que casi nadie quiere entrar. [...] Lo cierto es que el profesorado de secundaria no está suficientemente involucrado en los procesos de implantación de la LOGSE, ni en las tareas de planificación y de desarrollo de la formación, ni participa con entusiasmo en las actividades de formación ofertadas por la Administración. (V. Ferreres *et al.*, 1997, p. 297).

No se puede culpar al profesorado de forma generalizada diciendo que es renuente por naturaleza al cambio. Ese es el mejor camino para no revisar las políticas y las responsabilidades que trascienden el ámbito del profesorado. Debemos tener el coraje de plantear la necesidad de la transformación de los planes de estudio de formación inicial del profesorado y de las instituciones y planes responsables de la formación permanente. Subyace también aquí un problema estructural de difícil solución, cual es la segregación institucional de ámbitos relacionados con la educación y la mejora del sistema educativo como son la formación del profesorado y la renovación o innovación pedagógica. Como señala el profesor A. Pérez Gómez:

> Ya es hora de integrar los programas de formación inicial, investigación educativa, innovación curricular y perfeccionamiento del profesor en proyectos convergentes.

> ¿Quién puede comprender el espectáculo de la disociación y aislamiento actual? Una escuela de Magisterio que nada tiene que ver con la investigación educativa ni con la innovación curricular, ni con el perfeccionamiento del profesorado. Unas secciones de Pedagogía en las Facultades que para nada se relacionan ni con la formación ni con la innovación, ni con el perfeccionamiento. Unos Institutos de Ciencias de la Educación en declive, cumpliendo con variopintas y autodefinidas funciones. Unos CEP trabajando en la innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado que demandan, frecuentemente sin éxito, el apoyo del resto de la instituciones, En fin, una Administración provincial, regional-nacional y estatal, que promueve programas paralelos de investigación, innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado. (A. Pérez Gómez, 1990, p. 87).

Remover esta situación es no sólo enfrentarse a poderosísimas inercias institucionales, al arraigado y secular corporativismo, sino que supone una batalla política que nadie parece estar dispuesto abanderar.

La formación permanente del profesorado de Secundaria, está lastrada por un rosario interminable de problemas (R. Yus Ramos, 1995). Piénsese, por ejemplo, en la hipoteca que supone para la formación permanente la cuestión, mal resuelta, de la homologación de profesorado. Al quedar ésta vinculada a los sexenios y a la acreditación de un número determinado de horas de formación, se desvirtúa en gran medida la propia formación. Una cierta teorización sobre el carácter «plano» de la carrera docente (C. Marcelo, 1994) podría inducir al mantenimiento de este estímulo extrínseco, pero esto no hace mas que desviar el genuino sentido de la formación, como un proceso de crecimiento personal y social. Esta sería una mala solución, como en su momento fue un fiasco el intento de crear una «Carrera docente».

Pero hay más cuestiones que inciden en la situación actual. Si bien en su momento la inclusión del profesorado procedente del Ciclo Superior de la EGB en el Primer Ciclo de la ESO evitó un conflicto corporativo de grandes dimensiones, la convivencia de dos tipos de profesorado con culturas profesionales distintas ubicadas sobre estructuras del puesto de trabajo también distintas (horarios, tareas, salarios, funciones) hace previsible un foco permanente de disfunciones –permítaseme el eufemismo– dentro del sistema. Las políticas de las distintas Administraciones son, en este terreno bastante dispares y elusivas, y no constituyen un ejemplo demasiado edificante. La situación con respecto a las condiciones de trabajo de los dos colectivos laborales más importantes que se integran en los Institutos de Enseñanza Secundaria –profesorado del Cuerpo de Maestros adscritos a Secundaria, procedentes de la EGB y profesores del Cuerpo de Secundaria– es bien dispar. Coexisten cuatro categorías salariales que se corresponde con: el Profesorado adscrito del Cuerpo de Maestro; el Profesorado del Cuerpo de Profesores de Secundaria, compuesto por tres colectivos: el de los antiguos Agregados de Instituto, más el antiguo Cuerpo de Catedráticos, hoy sólo profesores de Secundaria que tienen la *condición* de catedráticos, pero que no son un cuerpo diferenciado, y los antiguos Tecnólogos de Formación Profesional. Todos ellos forman, repito, el Cuerpo de Secundaria. Finalmente en los IES se integran los antiguos Maestros de Taller, hoy reconvertidos en Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Los Maestros tienen un sueldo, los Profesores Técnicos otro, los Catedráticos otro y el resto del Cuerpo de Secundaria, otro. Pero no en todos los sitios es así, ni en cuanto a los horarios, ni en cuento a los salarios. Esta situación evidencia las condiciones semicaóticas con que se está implantando la ESO y los riesgos que ello comporta. En general la información «oficial» sobre estas cuestiones suele ser bastante gaseosa y se pasa por encima de ellas como gato por ascuas. La formación del profesorado tiene

que ver con la estructura del puesto de trabajo. No es una cuestión angelical e incorpórea que se de al margen de las condiciones materiales en las que desarrolla su trabajo el profesorado.

Otro problema. Pensamos que habría que ir a una formación diferenciada y específica del profesorado novel de Secundaria. Disponemos ya de algunas investigaciones referidas a nuestra realidad que así lo indican (C. Marcelo, 1991). Resulta difícil comprender que no exista previsión alguna por parte de las distintas Administraciones educativas sobre este grupo de profesorado que se enfrenta indefenso a una realidad muchas veces hostil y siempre compleja, como es la enseñanza. Establecer un período de progresiva inmersión en la práctica, debidamente tutorizado, parece una necesidad urgente que debería desarrollarse como parte de la formación del profesorado más bisoño y que pondría de manifiesto la sensibilidad de las autoridades educativas hacia este colectivo de principiantes.

Por fin, nos gustaría añadir que algunas de las revisiones que se citan en la bibliografía (Villar, 1996; Ferreres, 1997) hacen referencia de manera pormenorizada a los planes generales (o plan marco) de formación, a los planes anuales, a conjuntos de estrategias e, incluso, aluden a numerosas actividades desarrolladas por el MEC y por la Comunidades Autónomas[4]. No obstante, en todos estos trabajos se constata que gran parte de los programas y sus concreciones son conglomerados heterogéneos de actividades, poco coherentes con los objetivos que los propios planes se plantean[5]. Esta situación se debe al método «acumulativo» que se emplea para su elaboración, o al intento de contentar o tratar de conciliar intereses contradictorios. Son por tanto no sólo el resultado del *modus operandi*, digamos, de los organismo responsables de su planifica, sino el resultado de la falta de debate sobre los principios que deben inspirar el conjunto de acciones formadoras. Las distintas Administraciones amparadas en la excusa de hacer una oferta diversificada que responda a los distintos intereses del profesorado, hace ofertas indiscriminadas en una suerte de caleidoscopio.

Las anteriores observaciones no se anotan por simple prurito crítico, sino por que creemos que condicionan, y en algunos casos señalan, el tipo de medidas prácticas que habría que emprender. O, en todo caso, el tipo de obstáculos que gravitan sobre el campo de la formación y que sería conveniente remover.

PRINCIPIOS

Una de las claves de cualquier plan de reforma, de su éxito o de su fracaso, está en el propio profesorado. Este parece ser uno de los principios mejor asentados en la mentalidad de reformadores y administradores. Sin embargo, no deja de ser una verdad a medias. No se puede establecer una relación de causa a efecto entre la bondad del profesorado y la bondad del sistema educativo. Y no se puede establecer porque es el sistema educativo, la definición política de los perfiles y requisitos que deben reunir los docentes, los compromisos económicos e institucionales y la

(4) Podrían consultarse, así mismo, los Informes anuales del Consejo Escolar de Estado (no incluidos en la bibliografía final de este trabajo), que detallan con precisión, gran parte de las medidas adoptadas sobre formación en las distintas etapas de la enseñanza no universitaria.

(5) Hay ejemplos pintorescos, donde se clasifican las modalidades de formación en complicadas jergas. Poco o nada se dicen de las claves teóricas de tan curiosos sistemas que planteados así al profesorado le parecerá un arcano y sólo contribuirá a aumentar el desprecio que muchos sienten por pedagogos y psicólogos educativos como usuarios de una jerga incomprensible y pedante.

mentalidad social, la que condiciona y en muchos casos determina la naturaleza de la función docente. Los administradores políticos de la educación cuando sustentan la bondad del sistema educativo en la bondad de su profesorado, hacen un ejercicio de simplificación interesado. No creemos que sea necesario insistir en esta consideración que hace referencia a las determinaciones sociopolíticas del contexto en el ejercicio de la docencia, necesarias para una comprensión global del fenómeno de la formación. Lo normal suele ser la culpabilización del profesorado, atribuyéndole la responsabilidad de los males del sistema (J. Elliott, 1990), en cualquiera de las variantes de la llamada «hipótesis de causalidad docente».

Las políticas no pueden estar descerebradas. Deben basarse en la defensa explícita de valores. ¿Desde qué perspectiva, pues, debemos imaginar y pensar la función de educar y, en consecuencia, la formación del propio profesorado? Responder a esta pregunta no es una cuestión abstracta, sin conexión alguna con la realidad. Más importante que el estudio de modelos, que proceder a inventariar objetivos, contenidos y estrategias de formación permanente del profesorado de Secundaria, nos parece que la hipotética validez de este escrito puede radicar en insistir en el tipo de principios que debe inspirar esos modelos, objetivos, contenidos y estrategias de formación. Sólo se puede redefinir el discurso y la práctica de la formación explicando los valores y principios en los que se sustenta[6]. nos gustaría centrarnos en cuatro principios, que pasamos a enumerar: primero, la necesidad de enfrentarse a las concepciones y prácticas tecnocráticas de la formación; segundo, la necesidad de que las escuelas elaboren proyectos culturales; tercero, la defensa de principios democráticos de participación; y cuarto, la necesidad de generar procesos de identidad colectiva.

El *primer principio* que debe inspirar la formación hace referencia a la necesidad de combatir activamente las concepciones técnicas de la educación. Las concepciones técnicas alejan al profesorado de una profesionalidad reflexiva, lo convierten en instrumento y lo alienan profesionalmente. La formación del profesorado no es exclusiva ni principalmente un problema que se pueda resolver desde una perspectiva técnica, sino un proceso que habría que abordar desde una plataforma teórica y política enfrentada a sus presupuestos. Por desgracia, casi todas la parcelas de la formación se convierten en espacios de la expansión de la *racionalidad técnica,* constelando formas de conocimiento y de actuación en la práctica que configura modelos de acción profesional y de formación inspirados en ella. Pongamos un ejemplo que hace estragos entre gran parte del profesorado de «ciencias». Entre este tipo de profesorado, la ciencia está elevada a la categoría absoluta de mito[7]. El profesorado de Secundaria, educado en un respeto cuasi sacramental a la ciencia y al conocimiento científico y al cultivo del llamado «método científico», desarrolla una mentalidad poco flexible al cuentionamiento del conoci-

(6) Hemos tratado este problema de manera más extensa en un artículo firmado por Yanes González y Area Moreira (1998), aparecido bajo el título «El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital».

(7) Hace, sin embargo, bastantes años que esta visión de la ciencia ha entrado en crisis y es muy cuestionada. Desde T. S. Kuhn a E. Morin, por sólo citar dos ejemplos, se ha producido una revisión radical del papel de la ciencia. Este último, por ejemplo, calificaba el enorme progreso del conocimiento científico y tecnológico como paradójico, unidireccional y reductor, y su crecimiento como un factor que aumenta la incertidumbre y no la certeza, en una especie de «nueva conciencia de la ignorancia». Para Morin, la invisibilidad del paradigma es la que permite su vigencia.

miento empírico, y mantiene una idealización de la formación universitaria recibida. Este profesorado es vulnerable a las concepciones eficientistas de la educación, del currículum y a las concepciónes gerencialistas de la gestión de las organizaciones humanas como la escuela. Para nosotros, una orientación de la formación del profesorado de carácter crítico, en sentido amplio, es quizá la única perspectiva que puede evitar que el profesorado se convierta en aprendiz de brujo.

Así pues, uno de los problemas básicos de la formación radica en la incomprensión de la latencia de la razón instrumental que se filtra por la totalidad de los poros del edificio escolar, de la formación inicial del profesorado que en ellas trabaja y de las opciones más usuales de desarrollo profesional. Todas las mitologías tecnológicas remiten irremisiblemente a este supuesto.

> Esta concepción epistemológica de la práctica como racionalidad técnica o instrumental se ha desarrollado a lo largo de todo este siglo y, en particular en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación, la práctica y la formación del profesional en el ámbito educativo. La concepción de la enseñanza como intervención tecnológica, la investigación sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto, al concepción del profesor como técnico y la formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias son elocuentes indicadores de la amplitud temporal y espacial del modelo de racionalidad técnica. (A. I. Pérez Gómez, 1988, p. 130).

La jerarquía de conocimientos en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria; la asignación de un papel meramente técnico al profesorado y a los centros, en el que el desarrollo de medios está separado de los fines a los que sirven; la supeditación de la práctica a las prescripciones externas a la misma; la reciente y multitudinaria invasión de expertos y especialistas; la fragmentación del conocimiento en asignaturas... son obstáculos para una regeneración de la educación. Convertir este principio de crítica a la racionalidad técnica en motor de una nueva concepción de la formación es una tarea ineludible que debería impregnar todos los ámbitos de la educación. De igual forma el desarrollo de estrategias coherentes con este principio, no sólo supondrá la impugnación de gran parte de las formas de actuación en el terreno de la educación y otros, sino de las políticas que la inspiran.

La materia fundamental que debería alimentar la formación del profesorado es el desarrollo crítico de su propia práctica. La formación, para que no sea otorgada, ni asumida como algo extrínseco, como un don o un regalo, debe que coincidir con el ejercicio profesional. En esta línea sería necesario desarrollar todos aquellos proyectos que enfaticen la construcción de conocimiento por parte del profesorado. Todos aquellos proyectos que, de manera arriesgada, apuesten por su autonomía y que contribuyan a cortar la cadena de dependencias y prescripciones que no estimulan desarrollo profesional autónomo del profesorado.

El *segundo principio* que proponemos es la necesidad de que la formación del profesorado esté encaminada a que las escuelas construyan proyectos culturales de carácter global y emancipador. En íntima conexión con el principio anterior que ayudaría a concebir la práctica de la docencia de una manera no instrumental, este segundo principio induciría al profesorado a entrar en un proceso de interpretación global de la realidad. Llamémosle como queramos, la escolaridad como la construcción de una experiencia que permite interpretar la complejidad del mundo. El profesorado y la escuela, situados en el extrarradio de los intereses económicos y políticos de un mundo globalizado, cumplirá una función marginal en la economía política del conocimiento (Hargreaves, 1996; Castells, 1994). De ahí la necesidad

de cambiar desde el interior del propio proyecto modernista de escuela, la concepción fragmentaria, compartimentada y depauperada del conocimiento y reivindicar el curriculum como un proyecto de cultura socialmente necesaria (J. Gimeno, 1988; Gimeno y Pérez, 1992; D. Ashenden, J. Blackburn, B. Hannan y D. White, 1989; J. Martínez Bonafé, 1995). Esta reorientación es capital, si –como intentamos aquí– reivindicamos la función social de la escolaridad desde una posición crítica, donde el profesorado se vea a sí mismo como un trabajador cultural, un trabajador intelectual.

Sin un proyecto cultural emancipador la escuela se verá relegada a una labor de segundo orden tratando de hacer una imposible competencia a las poderosas tecnologías de la información y la comunicación. Un proyecto cultural ha de cumplir la doble función de ser, por un lado una estructura de interpretación de los fenómenos sociales y del conocimiento disperso y fragmentado, contribuyendo a la interpretación global del conjunto de saberes y experiencias sociales. Por otro, el de constituir un instrumento para la acción cultural y política de la propia escuela. Si vamos hacia una sociedad en la que el poder se va a estructurar sobre el control del conocimiento y la información, habría que crear nuevos centros de contrapoder, redes de cultura que actuando localmente responda a un proyecto que trate de extender el conocimiento, y busquen la creación de una sociedad más justa e igualitaria.

La formación del profesorado aparece como un factor necesario en la consecución de esta utopía en donde también las nuevas tecnologías no sólo pueden proporcionarnos el soporte virtual de nuevos proyectos culturales, sino ser la metáfora misma de la respuesta global. Este proyecto cultural supone la posibilidad de hacer frente a la complejidad de los problemas con que se enfrenta la educación. Nace del rechazo a la artificiosa y fragmentaria organización del conocimiento que se imparte en la escuela y de su falta de relevancia. Este es, sin duda, el nudo gordiano del problema al que nos enfrentamos: el profesorado debe tener la oportunidad de construir su identidad profesional en el seno de proyectos culturales de esta naturaleza, lo que implica la posibilidad de socializarse críticamente en contacto con ellas en el propio seno de las instituciones responsables de su formación inicial y permanente.

Esto pone también de relieve la relación entre profesorado y currículum. Su contenido está implícito en los principios que defendemos. La confluencia desde distintas perspectivas en una epistemología de la práctica profesional y la formulación del desarrollo del currículum en los centros como el medio idóneo para lograr el desarrollo profesional, han hecho posible un acceso a la teoría que vincula la formación permanente con el desarrollo del currículum. Esta perspectiva la encontramos en Laurence Stenhouse (1984; 1987), cuando estatuye al profesorado como investigador de su práctica, y en Donald Shön (1987), al conceptualizar al profesorado como profesional práctico reflexivo de su práctica. Las posibilidades que la Reforma ofrece para concretar esta perspectiva en torno a las complejas labores de desarrollo del currículum, llámense Proyecto Curricular de Centro, etc. son evidentes. Una aproximación que vincula formación permanente y desarrollo del currículum en nuestro contexto ha sido alentada, entre otros, por el profesor J. M. Escudero Muñoz[8]. Queda en pie el reto y la necesidad de vincular la formación al

(8) Remitimos al lector a alguno de sus textos: Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997; Escudero Muñoz y López Yáñez, 1991; Escudero Muñoz y González González, 1994.

desarrollo de proyectos de innovación en el centro, al PEC y al PCC, aspecto sustantivo de la formación que tienen que ver con el curriculum. La formación permanente del profesorado de Secundaria ha de hacer referencia fundamental a la planificación, desarrollo y evaluación del curriculum. Lo que realmente profesionaliza es la práctica reflexiva y la comprensión de esa práctica como un ejercicio profesional. Como hemos criticado en la primera parte, gran parte de la formación que hoy se ofrece al profesorado se centra en aspectos extrínsecos a esa práctica y muchas veces deviene en un estereotipo de lo que debe ser la formación, acentuándose sólo los aspectos credencialistas.

El *tercer principio* que proponemos como inspirador y vertebrador de la formación del profesorado en general y de la formación del profesorado de Secundaria, en particular, hace referencia a que la formación debe sustentarse en profundos valores democráticos y ella misma debe ser un ejercicio de democracia como participación. A pesar de los consensos que suscita este principio, es un valor conflictivo. Democracia y educación encarnan un binomio de larga tradición. Desde el ideal deweyano de democracia como una aspiración moral en el que las escuelas debían ser espacios y formas de vida genuinamente democráticos, hasta el revisionismo de sus presupuestos por la nueva derecha para hacer acopio de argumentos y buscar cierta cobertura ideológica, hay un dilatado proceso de reflexión sobre su significado e implicaciones (F. Beltrán, 1994). Nos interesa sobre todo subrayar la ecuación de quienes asimilan una concepción crítica de la educación con la creación de sociedades democráticas en sentido radical que define la democracia como la finalidad sustancial de la educación, como forma distintiva de vida social. Por ejemplo W.Carr cuando afirma:

> Entendida como una forma de investigación moral y reflexiva, la aspiración de una ciencia de la educación crítica sería la aspiración principal de la educación misma: contribuir al cultivo de aquellas cualidades de mente que fomenten el desarrollo de individuos racionales y el crecimiento de sociedades democráticas. En la actualidad, la educación y la ciencia de la educación están infectadas por la infatigable extensión de la lógica de la racionalidad instrumental, y la democracia es entendida como un sistema de gerencia política más que como una forma distintiva de vida social. (Carr, 1990, p. 159)

Resulta ilustrativo a estas alturas volver la mirada sobre la propuesta de Kenneth Zeichner (1983), hecha hace más de tres lustros, y comprobar que los modos de clasificación de los modelos de formación del profesorado se diseccionan sobre dos ejes que hacen referencia a la tensión democrática. En el primero de los ejes, que se refiere al currículum de formación del profesorado, la tensión se establece en la forma de aceptación del curriculum. En un extremo estaría el curriculum que es impuesto a los futuros profesores o a los profesores en servicio y que es recibido por ellos aceptando el contenido de los programas formativos. No hay posibilidades de participación ni de negociación. En el otro extremo estarían los modelos de formación en los que no se predetermina el curriculum, sino que se basan en las necesidades de los alumnos, en su capacidad de negociación, de participación y en su capacidad de llegar a acuerdos. El otro eje se refiere al papel de las instituciones sociales (escuela, sistema educativo, sistema social), a la actitud y visión que se transmite durante la formación y si se deben promover acciones para cambiarlas o no. De tal forma que en un extremo se situarían aquellos modelos de formación que presentan la escuela, el sistema educativo y el propio sistema social como estructuras inamovibles destinadas a la continuidad, o por el contrario se transmite la idea de que tanto la escuela, como el sistema social

pueden ser objeto de cambio y transformación. Dentro de estos dos ejes se sitúan los cuatro paradigmas que propone el autor. K. Zeichner entiende también que cualquier plan de formación conlleva una orientación ideológica.

> Toda formación del profesorado es una forma de ideología. Cada programa se refiere a la ideología educativa mantenida por un particular formador de profesores o institución de formación de profesorado. No hay nada libre de valor en formación del profesorado así como no hay nada libre de valor en la educación de los niños (K. Zeichner, 1983).

La propuesta de este autor norteamericano, representante de la corriente crítica en el campo de la formación del profesorado, no es más que un ejemplo radical de comprensión de la formación del profesorado como un impulso moral democrático. K. Zeichner, en el citado artículo, entiende que los paradigmas de formación son «una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforma prácticas específicas en la formación del profesorado», tiene pues una concepción expansiva de lo que es un paradigma de formación. La formación conecta con otros espacios (¿qué no está conectado en educación?)[9].

La lucha por la democratización puede ser abordada desde múltiples facetas en la vida del profesorado. Todo el proceso educativo es una permanente invitación a participar en esa lucha que siempre tendrá nuevos escenarios y posibilidades desconocidas. Generar una cultura democrática no tiene connotaciones épicas o espectaculares. Puede implicar resistir, reconquistar pequeños espacios de participación... La lucha del profesorado por la democracia puede consistir en conseguir, de forma organizada, su participación en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas de formación, hasta evitar la pérdida de autonomía de los centros de profesorado. El profesorado ha de oponerse tanto al *desarrollismo curricular*, como al *prescriptivismo organizativo*: subsiste el afán de regular todos y cada uno de los entresijos de la vida de los centros. Condición que el profesorado sobrelleva como una especie de herencia o de maldición al ser hijos de un Estado con un aparato burocrático con tanta tradición hipercentralista e intervencionista. Una lectura de los Reglamentos Orgánicos de Centro, o de las Circulares de principio de curso, nos muestra cómo la normalización inunda los intersticios de la vida escolar. Democratización y autonomía dejan, inmediatamente, de ser entelequias para convertirse en materia de reflexión del profesorado y en la sustancia de muchos proyectos. El déficit democrático –democracia entendida como ética de la participación, como impulso y compromiso moral por la transformación individual y colectiva–, en toda la estructura de formación del profesorado es notorio. El grado de democracia participativa, no se puede medir con un sí o un no, más bien se asemeja a un continuo y se distribuye de forma desigual a lo largo de nuestra sociedad y del sistema educativo. Pero lo que parece evidente es que sin el arraigo de profundas convicciones democráticas del profesorado entraremos desvalidos en un

(9) Las posiciones de K. Zeichner pueden ampliarse en una obra que ha tenido amplia difusión en nuestro país y de la que es coautor junto con D. P. Liston: *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Sus propuestas son conocidas también a través de diversos trabajos: «Dialéctica de la socialización del profesor», «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado», «Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor», «El maestro como profesional reflexivo», «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar», como puede verse en la bibliografía que se adjunta.

nuevo siglo de profundas diferencias, marcadas entre otros aspecto, por una participación desigual y antidemocrática y la exclusión de grandes sectores de población de los beneficios de la cultura. La educación formal, para muchas personas de nuestro país, sigue siendo la llave de acceso a la cultura hegemónica y a los beneficios asociados a la misma en una sociedad desigual y competitiva, donde se practica ferozmente el darwinismo social, cultural y escolar. Lograr que el profesorado de Secundaria se implique en procesos de participación democrática es una cuestión de supervivencia.

Finalmente, el *cuarto principio* que nos parece relevante en cualquier proyecto de formación, es la dimensión social y comunitaria: la formación permanente del profesorado debe ir encaminada a que *el profesorado se reconozca como sujeto colectivo,* capaz de compartir el conocimiento y capaz de compartir un espacio común de acción social. Reconocerse como sujeto colectivo significa asumir y compartir la conciencia de ciudadanía. Este concepto es a todas luces una expresión política que encierra un imaginario de creencias, supuestos e ilusiones sobre la sociedad en la que queremos vivir. La construcción de la conciencia colectiva de los docentes es un recorrido que difícilmente puede abordarse desde la soledad de las aulas y desde la cultura del individualismo, tan común entre el profesorado de Secundaria. Precisa de la experiencia compartida, del intercambio y apoyo entre unos docentes y otros. Reclamar que la formación del profesorado debe ser un proceso colaborativo, una trayectoria socializada todavía sigue siendo una reivindicación necesaria en estos tiempos de feroz individualismo.

Los enfoques y modelos de formación al uso, con escasas excepciones, han planteado el perfeccionamiento profesional y la innovación pedagógica como un fenómeno que debe ser vivenciado por cada profesor de manera individual[10]. Esta concepción formativa es coherente con el paisaje comunitario existente en la mayor parte de las escuelas. Los centros educativos se asemejan más a un bloque de apartamentos individuales y aislados que a una casa común. Describir las relaciones de trabajo entre los profesores de un mismo centro como un proceso de *balcanización* o de «reino de taifas» es una de las metáforas más acertadas de los últimos tiempos. Una política que apueste por una formación crítica del profesorado tiene que tener ente sus metas la superación de esta cultura del individualismo.

LOS MRPS O LA MEMORIA

La historia última de la formación del profesorado en nuestro país está marcada por una experiencia singular. Experiencia que hoy es quizá menos perceptible que hace diez o veinte años, pero necesaria que entonces. Nos referimos a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). No quisiéramos terminar sin aludir a la necesidad de fomentar vías autónomas de formación, como un reto ineludible de una política educativa de formación: los Movimientos de Renovación Pedagógica son un caso paradigmático (J. Martínez, 1989, 1992, 1993; J. Yanes, 1990, 1994, 1996, 1997). Me permitirán la debilidad de hacer una breve mención a su experiencia. Estos colectivos nacen en las distintas regiones y nacionalidad de España en la década de

(10) Los Centros de Profesorado (CEPs), a los que me ha sido imposible aludir con cierta profundidad, han intentando fomentar una cultura no fragmentada ni individualista. De todas formas sobre ellos se ha ejercido una política llena de miedos, ambigüedades y contradicciones. El progresivo desmantelamiento de los Centros de Profesorado, se viene a sumar al conjunto de desatinos en la política de formación, sin que exista una alternativa clara a esas instituciones (R. Yus Ramos, 1997; J. Mª Gobantes, 1997).

los setenta impulsados mayoritariamente por grupos de profesores y profesoras de EGB, aunque también participan, en menor medida, profesorado de Enseñanzas Medias, de las Escuelas de Magisterio y de la Universidad. Con posterioridad estos colectivos pasan a denominarse Movimientos de Renovación Pedagógica, constituyendo una original experiencia de autoorganización del propio profesorado. Las Escuelas de Verano (EV) fueron foros de debate, formación y autoformación que impulsaron la creación de proyectos educativos encaminados a la renovación y mejora de la práctica de la enseñanza. Desde sus comienzos hicieron una decidida apuesta por la transformación cualitativa de la educación. Se interesaron por incorporar las corrientes más vigorosas y progresistas de la pedagogía moderna y por rescatar las tradiciones renovadoras sepultadas o silenciadas durante la Dictadura, corrientes que incluyeron en sus cursos y debates. Las EV cuestionaron la menesterosa situación de la enseñanza pública y las funciones sociales que los poderes públicos asignaban al profesorado y a la propia escuela. Su proyecto de transformación cultural fue divulgado bajo la denominación de «Modelo de Escuela Pública». Criticaron el autoritarismo escolar abogando por la participación y la gestión democrática de los centros y del sistema educativo en general. Defendieron una educación activa, que se adaptara al desarrollo psicológico de la infancia y la juventud. Una educación que fuera no-sexista y que estuviera ligada al medio social, geográfico, cultural e histórico en el que vivía el alumnado. Fomentaron, así mismo, una aproximación global al conocimiento, criticando la compartimentación del mismo en asignaturas. Entendieron que todo esto habría que hacerlo desde los centros y las aulas donde el profesorado representaba un papel primordial. Se necesitaban profesores no sólo preparados científica y pedagógicamente, sino que mantuvieran un fuerte compromiso por la defensa de las personas más desfavorecidas. Entendían la función docente como la de un «activista social» que tuviera una visión crítica y política de la educación. Las EV, siempre combinaron actitudes combativas y lúdicas entendiendo la formación como un proceso de compromiso político y educativo. J. Martínez Bonafé, dice al respecto:

> Un MRP no es un colectivo profesionalista con una mirada miope sobre el trabajo en la escuela y con los ojos cerrados a las influencias sociales, políticas y culturales del amplio y complejo sistema social en el que se inscribe la escuela. Un MRP no participa del sospechoso silencio con que se ignora la desigualdad y se enmascara la diferencia cuando un grupo de personas se encuentran en la escuela para socializar y reconstruir las culturas. Y tampoco es cómplice de una concepción del trabajo docente que deja en manos de los lenguajes expertos la dirección del proceso educativo y desplaza el protagonismo del maestro o la maestra a la recepción pasiva y la aplicación técnica –funcionarial y burocrática– de lo que otros han pensado fuera de la escuela. Un MRP se enfrenta a la colonización del trabajo docente, a la división social de ese trabajo, a la separación y el aislamiento como estrategias de poder sobre la configuración de ese trabajo. Lo dejamos claro en el Congreso de Gandía. Un MRP es un movimiento social que, con una perspectiva histórica trata de confluir con otros movimientos sociales en La transformación liberadora de la escuela y de la sociedad. Es también un movimiento independiente de instituciones administrativas u organizaciones políticas y sindicales. Y quiere ser autónomo en la construcción compartida del conocimiento pedagógico y social que permita avanzar hacia un modelo de Escuela Pública, en tanto que proyecto cultural emancipador. (J. Martínez Bonafé, 1993, p. 104)

La construcción de alternativas a la formación del profesorado no debería perder de vista la rica experiencia acumulada por estos colectivos autónomos del profesorado.

* * *

Subsiste el problema de una formación permanente suficientemente atractiva y consistente para el profesorado de Secundaria. Una política que explicite los valores emancipadores y los principios en los que se sustenta. No basta lamentar y constatar el «absentismo formativo» de este profesorado, tratando de culpabilizarlo de su propio infortunio. Tampoco basta achacarlo a que este tipo de profesorado, mayoritario en la ESO, está estigmatizado por la especialización disciplinar[11]. No parece un problema de fácil solución, sobre todo porque no se han abordado los problema de raíz. Problemas que conducen a este perfil de educador escasamente profesional, creando una formación inicial *ad hoc* y su o sus correspondientes títulos de Profesorado de Secundaria. Tanto el antiguo CAP, como el actual CCP, no dejan de ser sucedáneos de una verdadera formación inicial para el profesorado de Secundaria. Para muchos colectivos de enseñantes (sindicatos de clase y MRPs) sigue siendo fundamental ligar los aspectos relacionados con la formación, con las condiciones estructurales en las que se desarrollan los programas de formación. No hay formación desvinculada de la estructura del puesto de trabajo.

Hoy la formación permanente ha de asumir la pesada carga de muchos errores, lagunas y tiene, además, que asumir de la compensación de un conjunto de desequilibrios. Una formación que asuma las contradiciones a las que hemos hecho referencia debería diseñar políticas de formación que atraigan la atención y el interés de este profesorado. Debería, así mismo, fomentar aquellas dimensiones relacionadas con el desarrollo del curriculum en la práctica e introducir la dimensión teórica y crítica de la formación de la que carece en muchas ocasiones. Es también necesario huir de una cierta mentalidad fatalista con respecto a la dificultad de lograr el interés y motivación del profesorado de Secundaria. Habría quizá que recordar los inicios de la experimentación de la reforma del Bachillerato General del año 1983 y el relativo entusiasmo que despertó entre el profesorado de Enseñanzas Medias, renuente a participar en procesos colaborativos de innovación y formación.

En todo caso, el desarrollo profesional no es una progresión horizontal, sino más bien, una especie de progresión circular alrededor de un centro dinámico y móvil como es la práctica. En manos de los administradores está la planificación de políticas justas y el cuidado y la mejora de instituciones que fomenten un desarrollo profesional en la línea de lo aquí expuesto. El profesorado tampoco puede esperar con los brazos cruzados a que se les «otorgue» un tipo de formación. Deben exigir, mientras construyen sus propias organizaciones, que las autoridades allanen el terreno de las dificultades, se comprometan económicamente y remuevan los obstáculos para que este espacio de la educación no sea un espacio desolado.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO RASCO, F.: «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo». *Kikirikí*, 35 (1995), pp. 25-33.

ASHENDEN, D. BLACKBURN, J., HANNAN B. and WHITE, D.: «Manifiesto para un currículum democrático». En MRP Escola

(11) La introducción del concepto de *área* que suaviza y amplifica teóricamente el de *disciplina*, dentro del conjunto de conocimientos obligatorios que se imparte en la Secundaria, apenas ha tenido incidencia (Yus Ramos, 1995). De igual modo la concepción, más inclusiva, de *ámbito* lingüístico, tecnológico y científico. Como anécdota apunto el sabroso comentario que me hacía un veterano y experimentado profesor de Física de un I. B., en tono jocoso: «¿Para qué vamos a engañarnos?, ciencias y letras, ¡lo de toda la vida!».

d'Estiu del País Valencià: *Un currículum para una escuela popular.* Valencia: MRP Escola d'Estiu del País Valencià, 1989, pp. 11-27.

BELTRÁN LLAVADOR, F.: «¿Lee a John Dewey la nueva derecha?». *Cuadernos de Pedagogía,* 231, 1994, pp. 80-86.

CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional». En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Paidós Educador, Barcelona, 1994, pp. 13-53.

ELLIOTT, J.: «Implicaciones de la investigación en el aula sobre el desarrollo profesional». En J. ELLIOTT, *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata, 1990, pp. 191-211.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Com): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla, Arquetipo Ediciones, 1991.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y GONZÁLEZ, Mª T.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones pedagógicas, 1994.

ESCUDERO, J. M., BOLÍVAR, A., GONZÁLEZ, Mª T. y MORENO, J. M.: *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria.* Barcelona, ICE/Horsori, 1997.

FERRERES PAVÍA, V. S., *et al.: El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación.* Barcelona, Oikos-tau, 1997.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores.* Madrid, Morata, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum. Una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1992.

GOBANTES OLLERO, J. Mª: *Los Centros del Profesorado (CEPs): Evaluación y cambio educativo.* Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. 1997.

MARCELO GARCÍA, C.: *La formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.

— *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.* Madrid, CIDE, 1991.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política». En J. PANIAGUA y A. SAN MARTÍN (Eds.): *Diez años de educación en España (1978-88).* Valencia, Diputación Provincial-Centro de Alcira-Valencia de la UNED, 1989, pp. 337-349.

— «Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español: un esquema de aproximación». En VV.AA. *Crítica de la Pedagogía y pedagogía Crítica.* Valencia, Federación de MRPs del Pais Valenciano, 1992.

— «Los MRPs y el compromiso con la escuela». *Cuadernos de Pedagogía,* 220 (1993), pp. 104-109.

— «El profesorado en el tercer milenio». *Cuadernos de Pedagogía,* 240 (1995), pp. 23-28.

MASJUAN I CODINA, J. M.: «Actitudes y tipologías [del profesorado de Secundaria]». *Cuadernos de Pedagogía,* 238 (1995), pp. 55-58.

MORGENSTERN DE FINKEL, S.: «La formación del profesorado en España: una reforma aplazada». En T. POPKEWITZ, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1994, pp. 129-160.

PUELLES, M. DE; BLAS, P. DE, y PEDRÓ, F.: *Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.* Barcelona, ICE/ Horsori, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A.: «El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado». En A. VILLA (Coord.). *Perspectivas y problemas de*

la función docente. Madrid, Narcea, 1988, pp. 128-148.

SCHÖN, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. London, Jossey-Bass Publishers, 1987.

SEGOVIA PÉREZ, J.: *Investigación educativa y formación del profesorado. Primaria y secundaria*. Madrid, Escuela Española, 1997.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.

STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.

VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-tau, 1996.

YANES GONZÁLEZ, J.: «Prácticos, reflexivos, críticos, transformadores y autónomos: Algunas consideraciones sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica y la Formación Permanente del Profesorado» (1990). En *I Jornadas sobre Formación del Profesorado*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1990.

— «Cambio educativo y comunidades críticas del profesorado: los MRPs en Canarias». En *Jornadas de Innovación Educativa. Ponencias*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 1994, pp. 54-70.

— «Algunas especies domésticas del bestiario pedagógico». *La Gaveta*, 2-3 (1996), pp. 11-17.

— *La república del profesorado. Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, 1997.

— «Espacios del profesorado. Algunos antecedentes». En VV.AA.: *Apuntes para la Historia de la Educación en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, 1997, pp. 141-155.

YANES GONZÁLEZ, J. y AREA MOREIRA, M.: «El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital». *Pixel*, 10 (1998), pp. 25-36.

YUS RAMOS, R.: «¿Existe un profesorado para la ESO?». *Cuadernos de Pedagogía*, 238 (1995), pp. 48-54.

— «Claves para un análisis de la evolución del perfeccionamiento del profesorado en España». *Tabor*, 25 (1997), pp. 48-61.

ZEICHNER, K. M.: «Alternative Paradigms of Teachers Education». *Journal of Teachers Education*, 3, (1983), pp. 3-9.

— «Dialéctica de la socialización del profesor». *Revista de Educación*, 277 (1985), pp. 95-123.

— «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 288 (1987), pp. 161-190.

— «Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor. Tendencias actuales en Estados Unidos». En A. VILLA (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988, pp. 110-127.

— «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), pp. 44-49.

— «Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar». En VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*. Vol.II. Madrid, Morata/Paideia, 1995, pp. 385-398.

ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata/Paideia, 1993.

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: PERSPECTIVAS EN LA EUROPA DEL MAÑANA

FRANCINE VANISCOTTE (*)

Desde los años sesenta, la formación del profesorado ha sufrido al hacer frente a la ola de democratización de los años de la postguerra. Posteriormente ha sido objeto de numerosas reformas[1] y actualmente se ve afectada por constantes debates que permiten que persista un clima de duda sobre la eficacia de las reformas acometidas hace cuarenta años.

Si se analizan de forma somera los trabajos de carácter general publicados en el ámbito de la educación en los últimos diez años, podrán realizarse una serie de constataciones que servirán de base al presente artículo[2]:

- La profesión docente atraviesa una larga crisis después de constatar que los movimientos de democratización surgidos en la mayoría de los países de Europa como consecuencia de las reformas de la postguerra no habían producido los resultados previstos.
- Noción aún relativamente nueva, la formación continua cuenta con modalidades y estrategias tanto diversificadas, porque refleja la multiplicidad de las culturas, como convergentes, porque trata de dar respuesta a los problemas comunes de las sociedades europeas.
- En la actualidad, y luego de realizar numerosos esfuerzos para superar la crisis, la noción de formación continua, «formación que no se interrumpe a lo largo de la vida», de acuerdo con la fórmula actual, supone una esperanza de una nueva dinámica de la formación que permita entrar en el siglo XXI.

LA PROFESIÓN DOCENTE

La larga crisis que afecta a la profesión ha sido puesta de manifiesto repetidamente y por todos han sido reconocidas las dificultades que entraña una profesión cuyos objetivos son a veces contradictorios o incluso incompatibles:

- responder a la demanda social de calidad en la educación, por difícil

(*) Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). París.

(1) Véase F. VANISCOTTE: *Les écoles de l'Europe: systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris, INRP/IUFM de Toulouse, col. Horizons pour la formation, 1996. Este artículo recoge elementos de esa obra (capítulo: La profession d'enseignant: perspective dans l'Europe de demain, pp. 241-279).

(2) F. VANISCOTTE: *Étude synthétique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994)*, documento de los servicios de la Comisión Europea (DG XXII), 1994 y L. PAQUAY: *Rapport de synthèse-Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, INRP, 1997.

que sea definir tal calidad, y pese a que no se reconozca al profesorado el derecho a definir las prioridades de los sistemas educativos;
- realizar una necesaria selección, garantizando una igualdad de oportunidades que lleve a todos lo más lejos posible;
- otorgar las cualificaciones que permitan adaptarse a la sociedad futura y garantizar, al mismo tiempo, una perennidad del aprendizaje, luego de verificado;
- abrir la escuela a la vida y al medio ambiente y reforzar la enseñanza básica necesaria en una sociedad moderna. La aparición de la violencia en las aulas induce a la escuela a realizar un cierto repliegue sobre sí misma.

Las tensiones que nacen de estas contradicciones difíciles de superar son la causa de los debates que ponen en tela de juicio la formación inicial del profesorado. Los responsables educativos y los formadores del profesorado «han tomado conciencia de la inutilidad de querer cambiar el sistema educativo mediante la sola modificación de la formación inicial del profesorado»[3]. La reflexión sobre el proceso de reforma evoluciona y *estimula a que se encuentren soluciones originales e innovadoras en la formación continua.*

La formación continua no debería, pues, describirse ni analizarse separada del contexto social: dudas e inquietud de la profesión docente, problemas económicos, malestar de la juventud. La situación actual no es satisfactoria. Se denuncia la degradación de las condiciones laborales y, a pesar de la diversidad de situaciones dentro del país, todos los países se enfrentan a idénticos problemas: crisis de identidad y búsqueda de profesionalización, búsqueda de una mejora en la calidad de la enseñanza, ruptura con la cultura juvenil, imposibilidad de responder a sus expectativas en una sociedad que no puede garantizar ni la movilidad social ni el empleo.

En estos últimos años, los países europeos han tratado de mejorar la posición social del profesorado y las políticas de contratación. Ha sido frecuente la revisión de los salarios y las perspectivas profesionales han mejorado[4]. Las reivindicaciones salariales, igual que las de reconocimiento social, han encontrado un punto de apoyo en una orientación que contempla una mayor profesionalización del profesorado, en especial gracias a la formación universitaria. Se han visto fortalecidas las distintas facetas de la formación (formación general, conocimientos especializados, formación pedagógica). La formación inicial atraviesa ahora por un momento carente de reformas que induce a buscar la mejora y la renovación de la profesión en la formación continua, que parece contar con mayores posibilidades de resolver las dificultades a las que por su naturaleza ha de enfrentarse la profesión docente:

- gran *heterogeneidad* —incluso dentro de cada país— de la normativa, las condiciones de trabajo y de la situación que de todo ello se desprende. No debería hablarse de un único cuerpo docente aunque existan características comunes a los profesores;
- un *aumento sensible de las funciones y las responsabilidades*, recono-

(3) L. PAQUAY: *Rapport de synthèse-Observatoire européen des innovations en éducation et en formation.* INRP, 1997.

(4) G. NEAVE: *Le Corps enseignant: perspectives dans la Communauté européenne,* documentos de los Servicios de la Comisión (Doc. núm. 174/90 FR), 1990.

cido unánimemente[5]. El trabajo docente se ha convertido progresivamente en un trabajo que precisa competencia en al menos tres polos fundamentales: competencia profesional de enseñanza, competencia en la gestión administrativa y competencia de adaptación para poder responder a las necesidades específicas de un contexto local, para desarrollar proyectos y para poner en marcha innovaciones en el seno de una determinada sociedad;

- una *capacidad de adaptación a las reformas* realizadas por las autoridades jerárquicas. Las estrategias desarrolladas en las reformas educativas aplican el modelo de economía liberal a la escuela y es razonable dudar de la pertinencia de la transferencia de dicho modelo. Éste, con mucha frecuencia, da lugar a una sucesión de reformas, acometidas sin contar con la visión contrastada del profesorado, que no tiene tiempo de acostumbrarse a una reforma cuando ya es inminente la siguiente. Teniendo en cuenta que hacen falta quince años para que se consolide una reforma, el profesorado vive, pues, en una situación de cambio constante y con una sensación de inestabilidad dentro del cual hay poco lugar para la pedagogía. Empleados de una pesada maquinaria administrativa, los docentes sienten que «a pesar del cambio continuo, nada llega a cambiar». Sólo una sólida formación permanente podría permitirles superar el clima de duda existente respecto a la eficacia institucional del cambio. Más que la innovación, la idea de «justo en su momento pedagógico»[6] es lo que atrae hoy al profesorado. Dicha idea forma parte de una dinámica de formación continua y se sitúa entre una anticipación que se temería dominar mal y un tradicionalismo que se consideraría excesivamente rutinario;
- una *renovación del profesorado*, que se lleva a cabo en el contexto de la generalización de la enseñanza secundaria superior y de una profesión a menudo elegida por defecto[7]. Ante una situación inédita, basada en la rápida renovación del profesorado y de los efectivos escolares, en claro descenso, el sistema de captación y de formación se enfrenta a la necesidad de inventar modelos más individualizados, más simples, mejor adaptados a las condiciones de trabajo del profesorado, ha de tender hacia la diversificación de las competencias del profesorado. En este contexto, la formación durante la práctica laboral adquiere un aspecto diferente y reviste una nueva importancia;
- una *nueva profesionalidad*, ya que el pedagogo debe adquirir una nueva identidad. La opción del profesionalismo, importada del mundo anglosajón, es opuesta aunque sustitutiva de la «vocación»[8]. Ser profesor consiste en realizar un *trabajo*, basado en una actividad organizada y programada por un poder central, consiste en ejercer un *oficio* aplicando técnicas y conocimientos

(5) OCDE: *L'enseignant aujourd'hui: fonctions, statuts, politique*. Paris, 1990.

(6) P. Dupouey: *L'approche qualité et formation continue*. Paris, Éditions d'Organisation, 1992.

(7) OCDE: *L'enseignant aujourd'hui: fonctions, statuts, politique*. Paris, 1990.

(8) M. Lemosse: «La professionalisation des enseignants: le point de vue anglais», *Recherche et Formation*, Paris, INRP, núm. 6 (1989), pp. 55-67.

aprendidos, consiste en una *profesión*. Por todo ello, hay que entender:

- el ejercicio de una actividad intelectual que conlleva la responsabilidad personal de quien la ejerce,
- el ejercicio de una actividad científica, no rutinaria ni repetitiva,
- la necesidad de una larga y sólida formación para poder ejercer dicha profesión.

Todo lo cual conduce a centrarse en la formación universitaria.

El ejercicio de una práctica a veces similar a un *arte* y característica de un *grupo* sólidamente estructurado, a menudo justifica el mantenimiento de un determinado instituto de formación del profesorado o de departamentos específicos dentro de la universidad.

Se trata, además, de una actividad de tipo *altruista*; el profesorado presta un servicio a la sociedad, lo que supone la posesión de cualidades personales además de la adquisición de competencias profesionales y de la transmisión de los valores tradicionales de la enseñanza en una determinada sociedad.

Esta búsqueda de profesionalismo ha supuesto una cierta «universitarización» de la formación inicial hasta la década de 1990, que hoy parece marcar un punto de inflexión[9]. Dinamarca y Holanda mantienen la formación del profesorado de la enseñanza obligatoria en institutos concretos; Bélgica multiplica propuestas intermedias; Italia llega después de más de veinte años a poner en marcha una ley cuya aplicación ha sido aplazada ininterrumpidamente; el Reino Unido ha puesto en tela de juicio el papel que desempeña la universidad en la formación del profesorado y tiene como objetivo conceder mayor importancia a la formación práctica. Determinados países pugnan por mantener ambas vías: universidad y centros de formación (Suecia, Reino Unido), y cuando el profesorado goza de formación universitaria desde hace muchos años, se plantean quejas sobre la insuficiente articulación entre la formación teórica y la práctica. De nuevo la atención vuelve hacia la formación durante la práctica laboral.

Al centrarse en la universidad, la formación del profesorado ha pasado a ser más científica y ha hecho gala de su interés por la investigación. Las disciplinas universitarias se han visto muy fortalecidas, en especial la sociología, la historia, la filosofía de la educación y la psicología, disciplinas todas ellas que se incluyen bajo la rúbrica de ciencias de la educación, a las que hay que añadir el que se tengan en cuenta las tecnologías de la comunicación, el desarrollo de la didáctica de las disciplinas y la reflexión sobre la transposición didáctica. Dichas disciplinas y dichas posturas renovadas dotan a los futuros profesores de una mejor comprensión de las fuerzas sociales, de los comportamientos sociales, de los problemas de aprendizaje del niño, y garantizan que el profesorado sea un grupo profesional cuyo profesionalismo se basa en conocimientos específicos[10]. La formación continua no puede prescindir de dichas nuevas experiencias. Sus puntos de apoyo han cambiado. Ya no se trata de paliar las deficiencias de una mediocre formación inicial porque se ha entrado resueltamente en una perspectiva de perfeccionamiento profesional de alto nivel.

---

(9) El lector puede remitirse a las actas de los seminarios realizados por ATEE (Asociación para la formación del profesorado europeo), Anvers, 1991. Barcelona, 1993, dirigiéndose a la sede de la asociación en 60 rue de la Concorde, 1050, Bruselas.

(10) R. Bourdoncle: «L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants en Angleterre», *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1 (1993), pp. 133-147.

No obstante, no existe consenso respecto a que la posesión de un título universitario de mayor grado confiera al profesor un dominio de su asignatura suficiente para permitirle transferir los conceptos aprendidos a otras asignaturas; tampoco existe acuerdo unánime respecto a que el acercamiento de la formación y la enseñanza universitaria suponga una mejora en términos pedagógicos para el futuro profesor. Existen pocos datos sobre la forma en que la formación incide en la identidad profesional futura. Ésta es, sin duda, una de las razones por las que el sistema de formación de todos los países está fundamentado en el reciclaje académico por una parte, en que la universidad desempeña el papel principal, y el reciclaje psicopedagógico por otra, en que el papel principal corresponde a las instituciones de formación, concebidas como centros de formación profesional cercanos a los campos de aplicación, incluso dentro de las propias universidades.

LA FORMACIÓN CONTINUA: UNA ORGANIZACIÓN CONTRASTADA[11]

Hoy en día, la formación continua del profesorado, noción ya antigua y sin embargo siempre de actualidad, mantiene una tensión entre la atención al análisis crítico y el necesario acompañamiento de las políticas nacionales. Constituye una idea impuesta por la dinámica social y la creciente demanda de calidad de la enseñanza, cuyo contexto de crisis económica duradera ha cambiado considerablemente la atención prestada a su importancia. Se considera que la formación continua del profesorado es un instrumento esencial para transmitir las políticas educativas nacionales y lograr que se acepte la evolución cada vez más rápida de dichas políticas. Por ello, los ministerios de los diferentes países europeos definen generalmente su marco conceptual.

La descentralización es, por ello, la norma general: se aplica tanto a nivel regional o provincial, como en Portugal, Francia, Italia o Dinamarca, como al de las autoridades locales o del propio centro, como en Finlandia o Escocia. Esta situación aumenta las iniciativas y las posibilidades de autonomía, pero hace difícil la obtención de datos sobre la organización, la participación y los contenidos. Los estudios comparativos sobre la organización de la formación continua en Europa resultan, pues, poco precisos. Las acciones formativas se fragmentan en distintos territorios locales o regionales, los poderes que las organizan son múltiples y las tendencias de los diferentes tipos de organizaciones resultan difíciles de percibir. Sin embargo, la formación continua cuenta en los distintos países con un claro consenso respecto a sus objetivos, con idénticas dudas y problemáticas comparables.

MODALIDADES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Cuatro grandes tendencias prevalecen actualmente y desde hace varios años en la formación continua[12]. Dichas tendencias se corresponden con objetivos y modelos pedagógicos diferentes que, con distintos matices, se aplican al conjunto de los países europeos.

---

(11) Las conclusiones de este artículo se basan en las respuestas a la encuesta realizada por la unidad europea de Eurydice entre las unidades nacionales en el año 1994. Toma igualmente elementos del documento de trabajo elaborado por el autor para la Comisión de las Comunidades Europeas (DG XXII) *Étude synthetique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994),* junio de 1994.

(12) Véase L. DEMAILLY: «Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels», *Recherche et Formation,* Paris, INRP, núm. 10, 1991, pp. 23-26.

- *Orientación universitaria*, que valora los conocimientos teóricos y su forma tradicional de transmisión: cursos de especialización y conferencias. La formación que se inscribe dentro de este tipo de orientación confiere al profesor una mayor cualificación a través de la obtención de títulos, se basa en un compromiso voluntario del profesor y es de larga duración.
- *Orientación de tipo escolar*, en la que la formación está impartida por una institución reconocida y especializada en la formación del profesorado (formación inicial y/o continua), con autoridad para organizar los cursos de formación otorgada por un poder central, regional o local. En dicho caso, la formación incluye a veces aspectos obligatorios, por ejemplo, en el caso de acompañar a una reforma o a nuevas orientaciones políticas.
- *Orientación contractual*, en la que formadores y alumnos establecen un acuerdo preciso sobre un determinado tipo de formación. La gestión incluye, en ese caso, un análisis de las necesidades, un proyecto negociado entre los asociados, un pliego de condiciones y modalidades preestablecidas relativas a los aspectos pedagógicos de la formación. En este caso, la formación se lleva a cabo en un instituto de formación o en un centro especializado.
- *Orientación interactiva reflexiva*, en la que la formación está vinculada a la solución de un problema y a la práctica profesional. La formación se basa en este caso en el conocimiento del oficio, en una gestión del proyecto que permita la adquisición de nuevos conocimientos profesionales. Se lleva a cabo con mayor frecuencia en centros de estudios y sitúa en lugar destacado al autoanálisis y la autoformación.

Los cuatro tipos de formación citados son complementarios. La tendencia actual coincide con el desarrollo de la última variante, en especial en los países con un alto grado descentralización (Reino Unido, Holanda, Dinamarca), si bien todos los países cuentan también con programas de formación continua, que a menudo varían según se trate de enseñanza primaria o secundaria.

En términos generales, la formación continua se realiza:

- En centros o entidades específicos, como ocurre en España (centros de profesores), en Francia (MAPFEN), en Italia (IRRSAE: Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggionarmento Educativi), en Bélgica, Grecia, Dinamarca y Suecia, así como en Alemania y Austria. Cabe reseñar que ciertas entidades específicas de formación continua no tienen garantizada su estabilidad (los IRRSAE son objeto de permanente debate, los MAPFEN franceses deberían integrarse en fecha próxima en los IUFM).
- En centros de formación inicial asociados a la formación continua, como ocurre en Francia (IUFM), en Luxemburgo, Holanda, Portugal, el Reino Unido, Finlandia e Islandia.
- A través de la matriculación en centros de formación a distancia.

Estos centros pueden tener *status* universitario (Royal Danish School, IUFM francés) pero es más frecuente que esto no ocurra. Si bien desde hace veinte años existe una tendencia a llevar a la universidad la formación inicial del profesorado, al mismo tiempo se da una tendencia inversa consistente en que la formación continua se desarrolle fuera de la universidad y, en especial, en el seno de los centros especializados. Esto se pone de manifiesto por la

preocupación por centrarse en el aspecto profesional de la formación continua, pero, al mismo tiempo, plantea el problema del reconocimiento académico de este tipo de formación. Según la orientación que se dé a la formación, los métodos pedagógicos utilizados varían desde los cursos especializados tradicionales hasta los trabajos de pequeños grupos o la autoformación. El desarrollo de la formación a distancia y la utilización de las nuevas tecnologías están logrando que evolucionen de forma considerable los modelos de formación continua. La tabla siguiente presenta el estado en que se hallan los diferentes modelos de formación continua.

Objetivos más frecuentes	**Forma pedagógica de tipo universitario**
- adquirir nuevas competencias - actualizar sus competencias - participar en la investigación - fomentar la innovación - adquirir un perfeccionamiento profesional	- conferencias, cursos - cursos de formación de larga duración, períodos sabáticos - enseñanza a distancia - universidad de verano
Contenidos más frecuentes	**Formadores**
- pedagogía general - planes de estudios y didáctica - formación de nueva cualificación a través de examen o título	- universitarios - profesores, investigadores
Formación de nueva cualificación a través de examen o título	

Forma pedagógica de tipo escolar, contractual e interactiva	**Objetivos más frecuentes**
- conferencia pedagógica - viajes de estudios, incluyendo viajes al extranjero - universidad de verano - seminarios - cursos de formación práctica	- favorecer el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la innovación - formar en la gestión de la escuela - formar en la gestión de las relaciones humanas y en la solución de los problemas del centro - reflexionar sobre las prácticas pedagógicas - actualizar sus competencias básicas
Formadores	**Contenidos más frecuentes**
- personal a tiempo completo - universitarios - profesores retirados - expertos	- pedagogía y psicología - conocimiento del entorno - innovación - proyecto pedagógico
Formación que puede ser de nueva cualificación	



Forma pedagógica de tipo interactivo y reflexivo	**Objetivos más frecuentes**
- talleres - jornadas o semanas pedagógicas - cursos de formación relacionados con la práctica pedagógica - trabajo en grupo	- favorecer el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la innovación - formar en la gestión de la escuela - formar en la gestión de las relaciones humanas y en la solución de los problemas del centro - reflexionar sobre las prácticas pedagógicas - actualizar sus competencias básicas
Formadores	**Contenidos más frecuentes**
- inspectores, consejeros, directores de centros - expertos - profesores del mismo nivel	- pedagogía y psicología - conocimiento del entorno - innovación - proyecto pedagógico

Problemas de la formación continua

Aunque hoy se considere prioritaria, la formación continua atraviesa por problemas ya que no ha calado en las prácticas y en las costumbres. Los problemas afectan, por una parte, a la financiación y la influencia de la formación en la evolución profesional, y por otra, a la relación con la formación inicial y la evaluación de los resultados de la formación.

Aspectos materiales y financieros

Todos los países cuentan con recursos financieros limitados para acometer acciones de formación continua. En conjunto, los presupuestos asignados a dicho fin no se corresponden con la ambición de los objetivos establecidos. Por consiguiente, las sustituciones son difíciles, las ofertas de formación limitadas y tanto la participación como la duración de la formación se han visto reducidas.

La sustitución del profesorado, pese a que se han aportado diversas soluciones, sigue constituyendo un problema. En 1994, ningún país garantizaba la sustitución sistemática ni su rechazo total. Sí contaban con una serie de medidas de sustitución en ciertas condiciones relacionadas con los tipos de formación, con su contenido, considerado o no como prioritario, con su duración, lugar y nivel de enseñanza. El problema de la sustitución se abordaba individualmente más que mediante leyes. Medidas estratégicas comparables se utilizan para mantener la oferta de formación continua. Estas medidas están basadas en:

- la duración de los cursos de formación: parte de la semana durante un período que abarque el tiempo libre y el tiempo escolar;
- los intercambios de cursos con los compañeros o dentro de las posibilidades de empleo del tiempo;
- autorización de ausencia sin sustitución para cursos de formación de corta duración;
- desarrollo de propuestas fuera del tiempo escolar, universidades de verano y educación a distancia.

Esta última medida es la tendencia actualmente dominante. Permite un ahorro económico sustancial y resuelve los problemas de sustitución.

Los aspectos legales y las carreras

En términos generales, la formación continua no supone ninguna ventaja profesional ni legal, lo que puede redundar en una ausencia de motivación y de compromiso del profesorado. La formación continua es un derecho que se basa en textos legislativos pero, a pesar de dicho principio, su aplicación está muy limitada. El derecho a la formación es, con frecuencia, un derecho profesional, sin carácter obligatorio, lo que la asemeja más bien a una obligación moral. Sin embargo, hay excepciones. Grecia garantiza en principio una formación que se convierte en obligatoria para el profesorado recientemente nombrado, ya que puede transcurrir mucho tiempo entre la fecha en que se concluyen los estudios y la de su nombramiento. Sólo España, Portugal e Islandia han establecido una relación entre el progreso profesional y la participación en las acciones de formación continua. La ausencia de obligatoriedad que caracteriza a la formación continua en la mayoría de los países produce, no obstante, una consecuencia positiva: induce a desarrollar estrategias de innovación y procedimientos democráticos que promuevan la autonomía del profesorado.

Relación entre la formación inicial, la formación continua y la evolución de los objetivos públicos

La relación entre formación inicial y formación continua se sitúa hoy dentro de un proceso global de formación permanente. Sin embargo, puede ocurrir que la formación continua del profesorado se haya concebido para suplir las carencias de la formación inicial, provocando de ese modo una relación conflictiva entre ambas: conflicto entre las instituciones, conflicto entre los formadores y conflicto en los contenidos propuestos. Para lograr la articulación de la formación inicial y la formación continua, el profesorado principiante padece problemas y sufre una sensación de abandono que hoy son objeto de atención. Estos jóvenes pedagogos aún no están plenamente integrados en el proceso de formación permanente pese a que podrían ser los principales beneficiados de una reflexión renovada sobre la articulación entre la formación inicial y la formación continua. Michael Huberman[13], que ha llevado a cabo un estudio sobre el ciclo vital del profesorado, ha puesto de manifiesto que el 63% de los profesores padece una sensación de indecisión durante los 10 primeros años de su carrera, el 46% tendría al principio de su actividad profesional la sensación de no estar a la altura de las circunstancias y un 54% tendría la sensación de dejarse llevar día a día.

La evaluación imposible

Resulta especialmente difícil determinar cuáles son los efectos de la formación continua sobre la práctica profesional del profesorado. Como consecuencia de la organización descentralizada de la formación continua, faltan datos sobre la participación real del profesorado. Se podría pensar que cierto número de cursos de formación, que son de corta duración por razones presupuestarias, no dan tiempo suficiente para que el proceso formativo de análisis y distanciamiento de las prácticas profesionales produzca una evolución apreciable en las prácticas pedagógicas. Se puede suponer hipotéticamente, también, que el número de profesores atraídos por la formación continua no se corresponde con la masa crítica necesaria para que se produzcan cambios, teniendo en cuenta el contexto sociológico, tecnológico y la rapidez de adaptación que exige. Un desarrollo de las investigaciones y del proceso de evaluación sólo podría permitir delimitar los efectos de la formación continua en la práctica docente.

Las prácticas de evaluación están en la actualidad muy poco desarrolladas en la formación continua. La forma de actuar difiere enormemente cuando se trata de realizar una evaluación cualitativa. Puede darse tanto la idea de que nada de lo que abarca la formación continua puede evaluarse, ya que se trata del desarrollo personal del individuo, como las tentativas estructuradas de establecer una relación entre un análisis de las necesidades, una formulación de las expectativas y una valoración de los resultados. Su desarrollo podría permitir dar respuesta a cuestiones esenciales en la formación continua: identificación de las necesidades en función de grupos determinados, tipo de conocimientos a adquirir, valoración de los conocimientos adquiridos, influencia de la formación en la práctica profesional y sus consecuencias en los alumnos; todos ellos elementos que podrían facilitar el cambio y la innovación. Un método así sólo puede concebirse a largo plazo y con un sólido dispositivo metodológico y todo apunta a que la formación continua aún no ha alcanzado dicha fase.

---

(13) M. Huberman: «La recherche sur la formation: quelques hypothèses provocatrices», *Recherche et Formation*, Paris, INRP, núm. 1 (1987), pp. 11-27.

LA FORMACIÓN CONTINUA: UN APRENDIZAJE QUE NO SE INTERRUMPE A LO LARGO DE LA VIDA Y UNA ESPERANZA PARA EL SIGLO XXI

El conjunto de problemas que se han mencionado anteriormente debieran dar lugar a estudios e investigaciones, pero parece que hay problemas para identificar qué investigaciones serían necesarias para delimitar el campo epistemológico y didáctico de la formación continua del profesorado[14]. Las investigaciones que se están realizando actualmente tratan de fomentar la búsqueda de una nueva identidad y de un verdadero profesionalismo. Sin embargo, se alzan voces para denunciar «la utopía formativa». De todos es sabido, que cualquiera que sea la formación recibida, corre el riesgo de ser rápidamente «engullida» al chocar con la realidad. El joven pedagogo no trata necesariamente de retransmitir los valores y los comportamiento dominantes en la formación recibida. Los cursos de formación poco estructurados y excesivamente innovadores o los cursos de formación demasiado académicos y alejados de la realidad escolar sólo aportan falta de seguridad. Se tiende normalmente a buscar entre los recuerdos de la infancia un modelo que aporte una mayor seguridad. La formación adquirida durante la práctica profesional ha de otorgar la confianza que la formación inicial no puede dispensar.

A lo largo de la década de los setenta ha prevalecido una hipótesis muy seductora, la del isomorfismo entre las prácticas de formación y las prácticas futuras de enseñanza. Sin embargo, nada se ha demostrado en este campo, ni respecto a la formación inicial ni respecto a la formación continua. La correlación entre los estudios de alto nivel y los resultados de los alumnos, entre la formación basada en prácticas innovadoras interdisciplinarias y la disposición a la innovación en la práctica son hipótesis seductoras, verosímiles, pero que exigirían una nueva elaboración y seria profundización para poder evaluar las consecuencias de la formación continua. Hasta principios de la década de 1990, las encuestas han venido demostrando que la formación continua es relativamente inoperante, produce escasos resultados visibles y cambios visibles en la práctica profesional[15].

Una encuesta realizada en 1994 por la Comunidad Europea, en la que participamos[16], unida a un estudio bibliográfico de las principales obras aparecidas desde el año 1980, ha permitido poner de manifiesto tres grandes tendencias, confirmadas por los trabajos más recientes[17]:

- la voluntad de profesionalizar al profesorado;
- la voluntad de implicarlos en el proceso de formación;
- la voluntad de dotar de dinamismo a la formación y de hacer de ella un triunfo de la innovación.

---

(14) Véase F. VANISCOTTE: «La formazione del formatori di insegnanti. Riflessione a partire da un'esperienza francesa» en *Innovation in primary education in Italy. Planning and Training*. Actas del Seminario celebrado en Florencia del 26 al 28 de octubre de 1986, publicaciones de IRSSAE de Florencia, 1991, pp. 67-73.

(15) G. NEAVE: *Le Corps enseignant: perspectives dans la Communauté européenne,* documento de los Servicios de la Comisión (Doc. núm. 174/90 FR), 1990.

(16) Encuesta realizada por la unidad europea de Eurydice entre las unidades en el año 1994.

(17) F. VANISCOTTE: *Étude synthétique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994),* documento de los servicios de la Comisión (DG XXII). Observatorio europeo de innovaciones en educación y formación, coordinado por el INRP, Paris, 1994.

VOLUNTAD DE PROFESIONALIZAR AL PROFESORADO

Las posturas que se han planteado en el debate sobre la profesionalización del profesorado en formación inicial son diversas, no dejan de producir consecuencias sobre la forma en que la formación continua afronta a su vez dicho problema[18]. Los diversos tipos de competencias que reflejan los modelos de profesionalidad han podido formularse del modo siguiente[19]:

- el profesor instruido, aquél que domina el saber;
- el práctico-artesano, aquél que ha adquirido sus conocimientos en el marco de actos contextualizados;
- el técnico, aquél que ha adquirido sistemáticamente la técnica del «saber hacer»;
- el práctico-reflexivo, el que se ha hecho con un saber empírico sistemático y comunicable, más o menos teórico;
- la persona que busca la autosuperación;
- el protagonista social, comprometido en proyectos colectivos y consciente de las consecuencias antroposociales de la práctica cotidiana.

En la reciente literatura científica, el modelo de profesionalidad actualmente dominante es el del profesor reflexivo. Los investigadores y los formadores valoran este modelo (y, en menor medida, el de la persona y el protagonista social) y lo consideran referente de toda práctica docente[20].

Situando a la formación continua en los centros, delegando la confección de los presupuestos en las autoridades locales y en las escuelas, y situando al centro en el lugar del cliente que compra una formación en un mercado de ofertas diversas, el objetivo es la profesionalización de la formación. Esta opción se pone de manifiesto con la implantación de dispositivos que facilitan la identificación de las necesidades, la reflexión sobre la solución de los problemas, la gestión del proyecto, una formación continua fundamentada en términos de práctica profesional más que en términos académicos. Esta voluntad de formación de profesionales reflexivos podría invertir la tendencia a la «universitarización» y dar argumentos a quienes desearían contemplar la evolución de la formación inicial hacia un modelo del tipo implantado en Inglaterra. Podría también, invertirse como consecuencia del acceso a la profesión de profesores de mejor nivel universitario, mejor formados para analizar su trabajo, con una demanda mucho más exigente de estudio de la relación existente entre los conocimientos teóricos y los prácticos en la formación continua.

VOLUNTAD DE IMPLICAR AL PROFESORADO

En clara relación con la voluntad de profesionalizar al profesorado, se consolida la preocupación por implicarlos. La formación continua se define, de ahora en adelante, dentro de la formación permanente (aprendizaje de toda una vida), como un conjunto de actividades y prácti-

(18) Véase M. PERRON; C. LESSARD y P.W. BERLANGER: «La professionalisation de l'enseignant et la formation des enseignants. Tout a-t-it été dit?», *Revue des Sciences de l'Education,* núm. monográfico, 19, 1 (1993), pp. 5-32.

(19) L. PAQUAY; M. ALTET; E. CHARLIER y P. PERRENOUD: *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences?* Louvain-la-Neuve, de Boeck, 1996.

(20) L. PAQUAY: *Rapport de synthése. Observatoire européen des innovation en éducation et en formation* INRP, 1997.

cas que exigen implicación para incrementar los conocimientos, perfeccionar las habilidades, analizar y hacer que evolucionen las actitudes profesionales[21]. Si, teniendo en cuenta dichos fines, la formación continua parece adecuada para «profesionalizar», para mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, para facilitar el dominio de la evolución técnica y científica, para anticipar los cambios[22], no hay que olvidar que también se centra en el propio desarrollo y en el del protagonista social que debe mejorar progresivamente a lo largo de toda la vida profesional y personal.

Excepción hecha del caso especial de las acciones de formación que tienden a obtener nuevas cualificaciones ratificadas con un título, la calidad de las acciones de formación continua logra su significado en relación con su eficacia. La formación continua sólo puede ser eficaz si quienes la siguen tienen una motivación y un proyecto de desarrollo profesional en consonancia con la formación propuesta. Existe, pues, una relación entre la implicación del profesorado y la eficacia de las distintas modalidades de formación continua[23]. Pero, ¿cómo determinar los indicadores que permitirán valorar la calidad de los resultados? En la actualidad, los profesores tienden a matricularse en cursos de formación que se centran en los aspectos prácticos y se desarrollan en las escuelas o en relación con la escuela. Se inclinan más por lo operativo que por lo conceptual y son, de algún modo, los artesanos de su formación, ya que le asignan un papel respecto a su implicación personal, o colectiva cuando se trata de un equipo educativo.

Esta tendencia va acompañada de una atención a la definición de las necesidades de formación, necesidades del profesorado, que es el principal usuario de la formación, pero también necesidades de los equipos de profesores, de las escuelas, de los barrios, necesidades de una región o de una población determinadas. Los cursos de formación considerados contractuales e interactivos insisten en la expresión y el análisis de necesidades. Los modelos pedagógicos que acompañan a la formación en los centros escolares y a la definición de las necesidades de la formación, permiten progresar hacia un equilibrio entre la oferta y la demanda de la formación. Sin embargo, no es cierto que hayan respondido de forma satisfactoria a las dudas técnicas que plantea este tipo de práctica. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que los profesores diagnostiquen sus propias necesidades de formación?; ¿quién puede ayudarlos en ese campo?; ¿cómo garantizar la validez del diagnóstico?; ¿qué escala debe establecerse entre las necesidades y cómo diferenciar las necesidades superficiales debidas a exigencias externas de las necesidades más profundas relacionadas con un problema de desarrollo personal?; ¿cómo asegurarse una profunda implicación real, capaz de asegurar la evolución y las dudas?

VOLUNTAD DE DOTAR DE DINAMISMO A LA FORMACIÓN CONTINUA Y DE HACER DE ELLA UN TRIUNFO DE LA INNOVACIÓN

La resistencia a la innovación en la educación ha sido objeto de numerosos

(21) Véase M. PERRON: «Vers un continuum de formation des enseignants. Éléments d'analyse», *Recherche et Formation,* 10 (1991), pp. 137-152.

(22) P. CASPAR: «Éléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'Éducation nationale en France», en *Teacher Education in Europe; the Challenge Ahead-Proceedings,* notas de una conferencia pronunciada en Jordanhill, Glasgow, bajo la dirección de T. BONET y J. Mc CALL, 1990, pp. 99-108.

(23) R. BORLAM: «La formation continue des enseignants en Angleterre et au pays de Galles», en *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté Économique Européenne* (Thessalonique), 1988.

trabajos desde la década de los sesenta[24]. La recurrente cuestión de las condiciones necesarias para la innovación, tanto en las instituciones como en el compromiso personal, pone de manifiesto su importancia. En la actualidad, los usos sociales se producen cada vez más en la esfera económica y técnica y luego se transforman para ser transmitidos. La rapidez cada vez mayor de estas operaciones da lugar a una aproximación entre la esfera de la economía[25] y la de la enseñanza, así como una renovación de la reflexión sobre la necesidad de prever las evoluciones. Es conocida la dificultad que tienen las instituciones para adaptarse a los cambios y a las nuevas necesidades sociales[26], así como que la rapidez del progreso técnico, la inflación y la rápida renovación de los usos sociales, no permiten que las nuevas instituciones (suele ser el caso de las instituciones de formación continua) se organicen con la celeridad necesaria. Las instituciones (y la escuela en particular) suelen acumular retrasos respecto a la evolución de la sociedad y de sus necesidades. Una formación continua revisada podría solucionar en parte este problema.

La formación continua se presenta, de hecho, como la menos estática de las instituciones y de ahí que desempeñe un papel mayor en cuanto a la difusión de las innovaciones. Por otra parte, la propia formación continua es una innovación. Sus estructuras recientes, diversificadas, simples y flexibles, la convierten en instrumento privilegiado para impulsar una dinámica de cambio, mantener la especialización y la competencia del profesorado, encauzar las innovaciones y acompañar a las nuevas prioridades educativas. Aunque no esté garantizada la duración de las estrategias voluntaristas que se aplican desde hace diez o quince años (IRRSAE italianos, MAPFEN franceses, centros de profesores españoles), se habrá contribuido a dotar de una nueva dinámica a los centros, a modernizar las prácticas, habiendo podido implantar también los dispositivos más pesados necesarios para acompañar a las innovaciones.

CONCLUSIÓN

La encuesta realizada en 1994 entre los Estados miembros de la Unión Europea puso claramente de manifiesto que la formación continua representaba una fuerza viva, fluctuante, compleja y, a veces, inestable. Sus estructuras no tienen la edad de las de la formación inicial pero, al no haber creado completamente su propio campo de investigación, puede basarse en lo que se conoce sobre la evolución profesional del profesorado. Sus *principios básicos* están ahora claros: la formación continua es un derecho del conjunto del personal docente; cumple al profesorado la responsabilidad de definir sus necesidades; la formación continua se basa en la negociación, la concertación, el compromiso personal del profesor; sus modalidades organizativas, sus tipos de acción, sus marcos y contenidos pedagógicos son simples y flexibles y, por contra, su evaluación si-

(24) Véase entre otras publicaciones: M.B. MILES: *Innovation and Education*. New York, Teacher's College Press, 1967; J. HASSENFORDER: *L'innovation dans l'enseignement*. Paris, Casterman, 1972; M. FULLAN: *The meaning of educational change*. Toronto, Institute for studies in Education, 1982; F. CROS: *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris, PUF l'éducateur, 1993, así como una nota de síntesis sobre L'innovation en éducation preparada por François CROS, que aparecerá en fecha próxima en la *Revue Française de Pédagogie*.

(25) Véase P. DUPOUEY: *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Paris, Editions d'Organisation, 1992.

(26) Véase M. REGUZZONI: «Progrès technologique et pédagogie pragmatique: le rôle de la recherche en éducation», *Recherche et Formation*, 4 (1988), pp. 9-22.

gue siendo un campo prácticamente desconocido.

Estos principios son objeto de un amplio consenso. Si el concepto de «aprendizaje de toda una vida» o de formación permanente no son nuevos, la implantación de lo que suponen sólo está en sus balbuceos. Su redescubrimiento actual demuestra una nueva toma de conciencia. La idea de «continuidad» en la formación se ha abierto paso lentamente y la formación continua parece hoy uno de los eslabones principales del proceso que articula en una dinámica única una formación básica, un apoyo al inicio de la práctica profesional y una formación continua. Cabe profundizar en la reflexión sobre esta nueva dinámica aportando un nuevo marco a la relación entre teoría y práctica, estableciendo relaciones entre los centros universitarios y los centros de prácticas con objeto de compartir mejor las responsabilidades, iniciando las investigaciones necesarias, hallando los medios de reconocimiento del desarrollo profesional, los conocimientos adquiridos por los profesores de forma empírica, así como los conocimientos teóricos y permitir, dentro de la mayor flexibilidad, la organización de un plan para la carrera profesional.

El éxito de esta orientación conceptual trastoca las ideas tradicionales del oficio de profesor, que ya no es una profesión que se adquiere durante la formación inicial sino una profesión *en fase de transformación*. Para que la idea de «continuidad» de la formación continua siga progresando, sería preciso que la formación inicial concediera al futuro profesor la sensación de que la carrera que está a punto de iniciar lo obligará a poner permanentemente en entredicho su práctica y a actualizar constantemente su competencia. De forma paralela, es preciso desarrollar los medios de la formación continua para ofrecer al profesorado la posibilidad de satisfacer las ansias que en ellos hubiera despertado la formación inicial. Las consecuencias de tal éxito son importantes e idénticas en todos los países europeos: mejora de la calidad de la enseñanza y de la eficacia de los sistemas educativos, mejor gestión del conjunto de los recursos humanos nacionales, mejor optimización de los recursos limitados asignados, diversificación de las ofertas de formación dentro de un proceso de formación permanente, creación de unas condiciones que permitan la implicación del profesorado y la innovación de los centros docentes.

¿Va a modificarse *la relación entre la calidad y la eficacia de la formación*?; ¿pueden calidad y eficacia disociarse de la preocupación de obtener el reconocimiento real de la formación continua, es decir, de una formación que permita la gestión de una carrera y de una movilidad profesional, concediendo valor ante los responsables educativos a una determinada orientación personal y profesional?; ¿puede tener la misma legitimidad el reconocimiento de la formación proporcionada por el centro docente que la proporcionada por la universidad, citando como ejemplo las unidades y créditos de la formación? Cuando los profesores que hayan tenido una formación inicial más académica, más valorada y, tal vez, más próxima a los lugares de práctica sean los nuevos clientes de la formación continua, ¿cuál será su demanda de calidad y eficacia?; ¿estará dirigida al fortalecimiento de aspectos concretos y de análisis de la práctica profesional?; ¿se modificará hacia una búsqueda de conocimientos y de captación de nuevas ideas?; ¿cómo se resolverá la actual contradicción entre la búsqueda de una mejora en la práctica profesional, la difusión de la innovación sustituida por la formación continua y la ausencia de un vínculo entre el compromiso de una formación continua y la carrera del profesor?

La diversidad y la complementariedad de formas de acción dentro de cada país podrían, sin duda, significar una ausencia de objetivo global, una relación insuficien-

temente definida entre la teoría y la práctica, pero pueden, también, ser un indicio de que existe una *dinámica en marcha*. El problema de la racionalización de las acciones de formación debe, no obstante, plantearse, ya que se correría el riesgo de acentuar de forma desmesurada la complejidad de los dispositivos de formación, bajo la argumentación de su enriquecimiento. Una excesiva diversificación podría dar lugar a la dispersión y al empobrecimiento. Pero también pudiera ser, como en el caso de la formación continua, que la mejor norma fuera no tratarlo con excesiva rigidez con objeto de preservar la riqueza de la oferta, la acogida de la demanda, la diversidad de acciones, la modulación de la duración, la alternativa entre tiempo libre y tiempo de trabajo. Corresponde, tal vez, a la formación continua la tarea de reivindicar su libertad y no racionalizar excesivamente las estructuras y las acciones que son los signos de su vitalidad.

Tal vez sean hoy esas posibilidades de libertad y dinamismo la mejor baza para desarrollar la formación continua europea y para lograr el éxito de una «Europa de la formación». No existe legislación alguna que impida que la formación continua sea transnacional, interregional o europea. Las autoridades locales multiplican las iniciativas en este campo, favoreciendo así la circulación de las ideas y la innovación dentro del espacio europeo. La generalización de dichas prácticas podría hacer avanzar la construcción europea y la innovación pedagógica, de modo que se consiga alcanzar una auténtica formación a lo largo de toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

ALTET, M.: *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris, PUF, 1994.

BOURDONCLE, R.: «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaiens», *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, 94 (1991), pp. 73-92.

CARBONNEAU, M.: «Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines», *Recherche et Fromation*, Paris, INRP, 19 (1993), pp. 33-57.

DELMAILLY, L.: «Modèles de formation continue des enseignants et rapports aux savoirs professionnels», *Recherche et Fromation*, Paris, INRP, 10 (1991), pp. 23-26.

DUPOUEY, P.: *L'approche qualité et formation continue*. Paris, Éditions d'Organisation, 1992.

FULLAN & HARGREAVES, D. H.: *Teacher development and educational change*. London & Washington, The Falmer Press, 1992.

HUBERMAN, M. ET COLL.: «La vie des enseignants. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé». (English translation and publication [1993]: *The live of teachers*. Cassel, Teachers College Press), 1989.

LANG, V.: «Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation», *Recherche et formation*. Paris, INRP, 23 (1997), pp. 9-28.

LEMOSSE, M.: «Le professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais, *Recherche et formation*. Paris, INRP, 6 (1989), pp. 55-66.

NEAVE, G.: *Le corps enseignant: perspectives dans la Communauté européenne*, Document des services de la commission (Doc. núm. 174/90 FR), 1990.

OCDE: *L'enseignant aujourd'hui: fonctions, status, politiques*. Paris, OCDE, 1990.

PAQUAY, L.: «Vers un référentiel de compétences professionnelles de lenseignant», *Recherche et formation*. Paris, INRP, 16 (1994), pp. 7-38.

PAQUAY L.; ALTET M.; CHARLIER E. & PERRENPUD P.: *Former des enseignants professionnels: quelles stratégie? quelles compétences?* Louvain-la-Neuve, De Boeck, 1996.

SIMOLA H. & POKEWITTZ T.S.: *Professionalization and education.* Helsinki, University of Helsinki, research report, núm. 169, 1996.

UNITE EUROPÉENNE D'EURYDICE (Réseau d'information sur l'éducation dans l'Union Européenne): *La formation continue des enseignants dans l'Union européenne.* Bruxelles, 1994.

VANISCOTTE, F.: «La formazione del formatori di insegnanti. Riflessione a partire da un'esperienza francesa» in *Innovation in primary education, in Italy. Planning and Training.* Publications de l'IRSSAE de Florence, 1991, pp. 67-73.

— «La formation des enseignants en Europe», *Pédagogies,* Louvain la-Neuve, 6 (1993), pp. 53-71.

— *Étude synthétique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994)*: document des services de la Commission (DG XXII), 1994.

— «Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe», *Recherche et formation,* Paris, INRP, 18 (1995), pp. 57-71.

— *Les écoles de l'Europe : Systèmes éducatifs et dimension européenne,* Paris, INRP, Toulouse, IUFM, 1996.



MODELOS DE COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CARLOS MARCELO GARCÍA (*)
ARACELI ESTEBARANZ GARCÍA (*)

CRÓNICA DE UN DESENCUENTRO

La historia de las relaciones entre las Universidades y los Centros Educativos se ha venido caracterizando más por el desencuentro y la ignorancia recíproca que por una colaboración con beneficio mutuo. La Universidad, como institución encargada de la formación inicial de los profesores ha venido necesitando de los profesores y de las escuelas para ofrecer a sus estudiantes –futuros profesores– contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización, que completen el marco general formativo diseñado y ejecutado por las Universidades correspondientes.

La crónica de las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos se parece mucho a aquel estribillo de una canción que nos decía: «*ni contigo ni sin ti...*». Ambas instituciones se han venido necesitando para ciertas funciones, no coincidentes necesariamente, pero esta necesidad no ha conducido, salvo excepciones, a relaciones de entendimiento, sino de suspicacia, inseguridad mutua, ambivalencia (respeto/desprecio), etc.

En este artículo, nuestra preocupación se centra en un ámbito muy específico –pero ampliamente significativo– de las relaciones entre las Universidades y los Centros Educativos: la formación inicial de los profesores de niveles no universitarios (ya esta denominación de por sí dice mucho de las relaciones antes enunciadas). La formación inicial de los profesores constituye un subsistema en el que pueden estudiarse con gran detalle los diferentes momentos por los cuales han pasado estas relaciones Universidad-Centros Educativos. La formación inicial de los profesores ha pasado –nos centraremos más adelante en ello– por diferentes etapas que bien pueden ser representativas de las relaciones mantenidas a gran escala.

En sus orígenes históricos, la formación del profesorado se realizaba *fuera* de la Universidad, y constituía más el aprendizaje de un oficio que una profesión. Conforme la formación del profesorado comienza a institucionalizarse –primero la formación de profesores de primaria y posteriormente de secundaria–, los Centros Educativos cambian su papel y aparecen como «laboratorios» de práctica, lugares para aprender a enseñar en la práctica en las denominadas Escuelas Anejas, localizadas junto a las Escuelas de Magisterio con una gran interacción con ésta, siendo lugar privilegiado para la realización de prácticas en grupos más o menos reducidos.

(*) Universidad de Sevilla.

En la medida en que se produce un incremento del número de estudiantes en Magisterio, se va viendo la necesidad de abrir el abanico de Centros Educativos colaboradores de las Escuelas de Magisterio, y cuya función consiste en «acoger» a los alumnos para la realización del segmento curricular prescriptivo en los estudios de magisterio: las prácticas de enseñanza.

El horizonte actual presenta un contexto mucho más interesante y complejo como veremos más adelante. Poco a poco va instalándose en el discurso de la formación del profesorado, que los Centros Educativos son el ámbito más adecuado de planificación, desarrollo curricular, desarrollo organizativo y desarrollo profesional. En otros trabajos ya hemos desarrollado esta idea que se centra en el «eslogan» ampliamente popularizado y aceptado tanto en los ambientes académicos como por la Administración Educativa: *la escuela como unidad de cambio.* Este discurso, que comenzó refiriéndose a la formación de los profesores en ejercicio *(formación centrada en la escuela)* se amplía hasta contemplar la posibilidad/necesidad de que la formación inicial de los profesores, o al menos una parte considerable se desarrolle en contacto con los Centros Educativos; y lo que resulta más importante, bajo la planificación, seguimiento, supervisión y evaluación de los profesores que en estos centros trabajan.

En las páginas siguientes intentaremos mostrar que la evolución que brevemente hemos presentado no es coyuntural, sino que responde a un cambio observable de conceptos e ideas acerca de cómo se aprende a enseñar, acerca del tipo y función del conocimiento en la enseñanza, de la idea de escuela, así como de los límites de la profesionalización de los profesores.

LAS RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LOS CENTROS EDUCATIVOS: LAS AMISTADES PELIGROSAS

Al comienzo planteábamos que las relaciones entre los Centros Educativos y la Universidad ha estado caracterizada por el desencuentro o la ignorancia mutua. Decían Corrigan y Haberman que:

> la Universidad ignora las condiciones de las escuelas... Es razonable y comprensible que las organizaciones políticas, las instituciones educativas, y las burocracias educativas persigan sus propias metas. (Corrigan y Haberman, 1990, p. 209).

Ello es así debido a que ambas instituciones se diferencian mucho entre sí. Para Goodlad, estas diferencias se centran en sus *«propósitos, funciones, estructura, clientela, sistema de recompensas, reglas y regulaciones, ambiente y cultura»* (Goodlad, 1988, p. 14). Tradicionalmente se espera de la Universidad, y de forma particular de las instituciones de formación inicial del profesorado, que desarrollen investigación dentro de su campo de especialidad, que genere conocimiento que pueda ser de utilidad para mejorar la calidad de la educación y de los profesores. Se ha asignado a los Centros Educativos la educación de las nuevas generaciones, a través de los profesionales de la enseñanza que aplican los conocimientos adquiridos en las instituciones universitarias. Por otra parte, es característico de la enseñanza universitaria, la posibilidad de una orientación más reflexiva de la enseñanza, que contrasta con la orientación a la acción de los profesores de escuelas.

Con relación a la cultura, Cuban (1992) plantea que algunos valores culturales enfrentan a las escuelas y a las universidades: la cultura universitaria, como comentábamos anteriormente, valora la reflexión, el análisis y la investigación científica; por el contrario, la cultura de la escuela valora la aplicación de conocimiento a situaciones prácticas; la cultura escolar valora la acción y experiencia basada en el conocimiento que puede aplicarse inmediatamente a situaciones de enseñanza y aprendizaje. También el sistema de recompensas diferencia a los profesores de universidad de los profesores de Centros Educativos. Ya

es bien conocido el hecho de que los profesores de universidad tienen mayores fuentes de motivación intrínseca por el hecho de que la actividad investigadora –a la que se dedican por propia iniciativa y satisfacción profesional y personal– posee una alta valoración social, así como favorece el prestigio profesional.

Pero el hecho de que la Universidad y los Centros Educativos sean instituciones diferentes no impide que puedan darse entre ellas formas más o menos elaboradas de colaboración. Es más, una de las condiciones que establece Goodlad (1988) para que pueda haber colaboración es que las instituciones participantes deberían ser lo suficientemente diferentes o disonantes como para estimular el intercambio entre ellas.

Ello se ha producido y se viene produciendo en multitud de ocasiones que todos podemos pensar. Las universidades —o más precisamente profesores universitarios— han venido colaborando con los Centros Educativos en aspectos referidos al asesoramiento curricular y organizativo, en el apoyo a procesos de indagación o investigación-acción, en la puesta en marcha, dinamización de programas de innovación educativa. Igualmente se ha dado un trasvase de conocimiento –en ambos sentidos pero sin equivalencia de volumen– entre ambas instituciones.

Huberman y Levinson (1988), en un artículo ya clásico, vienen a plantear que existen dos teorías para analizar las relaciones entre las universidades y los Centros Educativos: la *Teoría de la transferencia de conocimientos*, y la *Teoría interinstitucional*. La primera teoría, planteada por Havelock establece diferentes momentos en las relaciones, desde la producción de conocimiento –que corresponde a la Universidad– hasta llevar a su uso por consumidores.

Por otra parte, la teoría interinstitucional se basa en conceptos como disposición institucional, red institucional y modelo organizativo agregado. Desde el punto de vista de los autores, los resultados de un acuerdo interinstitucional deben beneficiar a la escuela y a la universidad por igual, afectando la mejora de la práctica docente, la capacidad institucional, el *status* y el poder de los que participan, así como las conexiones interinstitucionales. Pero en este proceso influyen algunas variables, como son las características del personal que participa en el acuerdo interinstitucional, la actitud y liderazgo del coordinador, su energía, compromiso, estabilidad del profesorado, así como los incentivos recibidos. También resultan determinantes en un acuerdo de estas características tanto los recursos externos como la propia característica del programa (diversidad de objetivos, variedad de actividades).

Una idea importante se deriva del modelo de acuerdo institucional propuesto por Huberman y Levinson, y es que las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos deben procurar un beneficio recíproco: En palabras de Antelo y Henderson (1992):

> Si la educación va a beneficiarse del potencial real del movimiento de colaboración escuela/empresa, parece apropiado plantear un modelo de colaboración que destaque el beneficio mutuo, la colaboración, reciprocidad y las relaciones de igualdad. Además, el término colaboración se refiere a un proceso operativo. Tal proceso requiere el desarrollo de una política que permita la planificación, implantación y evaluación conjunta de los implicados... Así, el propósito de la colaboración es compartir la responsabilidad, el liderazgo y la autoridad para la toma de decisiones estratégica y la implantación operativa.. (p. 55).

Esta es la misma idea que otros autores han venido planteando. Así, por ejemplo, Goodlad (1988) habla de que debe derivarse un beneficio mutuo en las relaciones. Sirotnik (1988) habla de la necesidad de que cada parte esté lo suficientemente desinteresada como para asegurar la satisfacción de intereses mutuos. Rudduck (1992),

por último, establece que las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos deben basarse en la disponibilidad de los participantes para dejar aparte la mitología tradicional hacia el otro, aprender a respetar las limitaciones del otro, reconocer las necesidades y condiciones de supervivencia profesional del otro; en crear un compromiso compartido sobre cambios que sean de importancia; en crear un compromiso compartido para clarificar principios y propósitos y comprender los contextos sociales y políticos en los que se asientan estos principios; y en aceptar una percepción compartida de la enseñanza como una «profesión imposible» (una profesión en que las ideas son difíciles de realizar, donde existen objetivos múltiples, ambiguos y conflictivos.

Por otra parte, se viene observando que en los últimos años, se están desarrollando programas de formación de profesores que se basan en la colaboración entre las instituciones, valorando la responsabilidad de las escuelas en la formación inicial de los profesores. Estos programas han venido surgiendo por varios motivos:

- La *insatisfacción* de los profesores y de los estudiantes de profesorado con los programas de formación de profesores. Parece que no llenan las expectativas de los estudiantes en cuanto a proporcionar conocimiento práctico y destrezas de enseñanza. Además, el poder de socialización de la universidad es débil en comparación con las normas de la escuela, que tienen un mayor impacto en los momentos de iniciación a la enseñanza y en la acomodación progresiva a la enseñanza formal.
- El *incremento del conocimiento pedagógico* sugiere cambios para aplicar las nuevas visiones de la enseñanza y del aprendizaje que no son fácilmente aceptadas por las escuelas y los profesores. La universidad puede aportar mucha ayuda en este sentido, desarrollando una nueva forma de organización en que lo mejor de la teoría, de la investigación y de la experiencia sea integrado y puesto en práctica, además de desarrollar un conocimiento base para la enseñanza y la formación del profesor.
- Los *profesores con experiencia* necesitan crecer, mejorar, descubrir formas únicas y efectivas de comprender su materia, a sus estudiantes y la enseñanza, y mejorar su destreza para hacer comprensible el contenido del curso. Quieren crecer, pero, además, el desarrollo profesional no es hoy una opción, es un mandato y una responsabilidad (Tatel, 1994), y una forma de participar en programas de desarrollo profesional es a través de la colaboración entre universidad y escuela en la formación del profesorado.

MODELOS DE RELACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LOS CENTROS EDUCATIVOS: LAS IDEAS SOBRE APRENDER A ENSEÑAR

Vemos que las relaciones entre la institución universitaria y los Centros Educativos son complejas, tanto por la cultura, finalidades, recompensas o por las estructuras internas a escala global, como por las actitudes y recelos que a escala particular se perciben.

Pero, intentando centrarnos en el ámbito que nos ocupa en este artículo, cual es la formación inicial de los profesores, quisiéramos plantear que el tipo de relaciones individuales o institucionales que se han dado entre la Universidad y los Centros Educativos ha ido evolucionando en función de las ideas que sobre el «aprender a enseñar» se han venido asumiendo en cada momento.

Ya en otro trabajo uno de los autores de este artículo ha pasado revista a las diferentes *Orientaciones Conceptuales* en la formación del profesorado (Marcelo, 1995). Nos interesa ahora plantear que los diferentes modelos de relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos, están necesariamente contaminados por las ideas que se posean sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar.

UN MODELO DE YUXTAPOSICIÓN: CADA CUAL EN SU SITIO

Quizá el modelo de aprender a enseñar más tradicional, pero no por ello menos presente en la actualidad, es el que entiende que se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitándolos. Es una especie de *«aterriza como puedas»* en la enseñanza, correspondiéndole al profesor en formación establecer las conexiones posibles –si las hubiera– entre el currículum explícito que cursa en la institución de formación, y el currículum vivido durante las prácticas. Para entendernos, las relaciones entre la teoría y la práctica.

Desde esta concepción, van a ser las prácticas de enseñanza el elemento curricular más importante para los profesores en formación. Ello no quiere decir que este modelo desconsidere la formación teórica y la adquisición de conocimientos psicopedagógicos. Lo que sucede es que la cultura común en la formación del profesorado indica que las prácticas de enseñanza representan un valor considerable y que es en las prácticas de enseñanza donde se demuestra la competencia de un profesor (Zeichner, 1980).

El modelo de relaciones que se establecen según este planteamiento es, en primer lugar, el de la yuxtaposición en los contenidos de la formación: primero viene la teoría (formación básicamente académica, conceptual y proposicional) y las prácticas vienen después como ocasión para aplicar conocimientos. En segundo lugar, destaca la hegemonía de uno de los «partners» en la relación, ya que la planificación de las prácticas corresponde a la Universidad. En tercer lugar, la no-intencionalidad en la elección de escenarios de aprendizaje para las prácticas: debido a que el número de alumnos es tan alto resulta imposible seleccionar Centros Educativos con algún tipo de criterio. En cuarto lugar, unas prácticas atomizadas donde la unidad es el profesor en formación practicando en una clase con un profesor tutor. Por último, unas prácticas en las que la supervisión de burocratiza y se delega en la «buena voluntad» del profesor correspondiente. Como afirmaba Pendry,

> La teorización educativa se ha mostrado a menudo como irrelevante, ha habido poca oportunidad para llevar a las escuelas nuevas ideas, se ha aprendido poco del extenso conocimiento y destreza de los profesores con experiencia, las visitas a las escuelas de los tutores se han visto como una ocasión para sobrevivir más que de aprendizaje, los estudiantes aprenden a actuar de forma diferente para diferentes audiencias, a menudo en complicidad con sus supervisores de escuela con ocasión de la visita del tutor, el aprendizaje se ha conseguido a través de un penoso proceso de ensayo y error de una forma no guiada ni analítica...(Pendry, 1994, p. 66).

UN MODELO DE CONSONANCIA EN TORNO A UN PERFIL DE BUEN PROFESOR

Una segunda concepción del proceso de aprender a enseñar ha venido determinada la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte del profesor en formación. Se asume que la formación del profesor debe capacitar a éstos para llevar a cabo de forma eficaz la tarea de enseñar, concretada en función de competencias derivadas de la investigación

proceso-producto. Desde esta orientación, aprender a enseñar *implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define desde el punto de vista de actuación* (Feiman, 1990, p. 223).

La idea de aprender a enseñar que está implícita en este modelo es que la enseñanza puede estar guiada por un conocimiento empíricamente desarrollado, generado casi exclusivamente por la investigación realizada en la universidad por investigadores y formadores de profesores. Así, la universidad puede entrenar con mayor calidad a profesores en formación cuando las perspectivas y lenguaje del profesor tutor de colegio o del mentor sean los mismos que los utilizados por la universidad. Esto determina que se deba formar a los mentores y tutores en este conocimiento derivado de la investigación, puesto que les serán necesarios para supervisar y evaluar la práctica docente de los profesores en formación.

La denominación de modelo de *Consonancia* la hemos tomado de Cochran-Smith, que la utiliza para referirse a una relación entre la escuela y la institución universitaria, en la que la principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas sea consistente con la que se proporciona en la Universidad, y para ello se recurre en algunos casos a la aplicación de los resultados de la investigación sobre eficacia docente. En este caso, el conocimiento base es el derivado de la investigación, el cual aprenden los profesores tutores, o mentores, con el objetivo de facilitar que los estudiantes dominen estas competencias. De esta forma, los profesores tutores reciben formación en el dominio de competencias, para que haya congruencia entre lo enseñado en la universidad y la escuela.

El papel de profesor que coopera tiene un enorme potencial como vehículo para el desarrollo profesional efectivo. Los profesores creen que el proceso de supervisión mismo promueve oportunidades de reflexión, estimulación y satisfacción. Se sienten más conectados y comprometidos con la enseñanza como una profesión, en parte porque se sienten formando parte de un continuo, pasando la antorcha a la nueva generación de profesores; e identifican muchas condiciones específicas del programa, escenario y personalidad que promueven –e impiden– su desarrollo profesional durante la situación de supervisión, y describen cambios en sus clases que ocurren como resultado de su experiencia con los estudiantes de profesorado.

Evidentemente, la cooperación de los profesores del aula en la que hacen sus prácticas los alumnos es más eficaz si reciben una formación en prácticas de supervisión o de mentores. Aunque esta preparación no esté incluida en un programa global de formación de profesores. Lemma (1993) describe el programa de formación de mentores de Connecticut para primaria, en el cual se pretende que los profesores con experiencia aprendan a trabajar con los alumnos y con los estudiantes de profesorado. Ahora bien, para este programa la selección de los profesores se hace a través de grabaciones de prácticas de enseñanza (para ver las efectivas), ensayos, entrevistas... Importa su habilidad para cooperar como miembro de un equipo, su compromiso con la inducción de un profesor novato dentro de su profesión, y su habilidad para reflexionar y articular sus ideas sobre la enseñanza.

El mayor objetivo del curso es preparar a los profesores con experiencia para supervisar, guiar, y apoyar las primeras experiencias reales de enseñanza con niños. El apoyo debe ser suministrado a través de la interacción y las conferencias de supervisión diseñadas para reflexionar sobre prácticas de enseñanza y cómo afectan a los alumnos en clase, así como para pensar qué decisiones se deben tomar para ser más efectivos en la próxima fase.

UN MODELO DE DISONANCIA CRÍTICA: VER CON OTROS OJOS

Resulta excesivo para nuestro propósito resumir suficientemente las bases empíricas y conceptuales de este modelo de aprender a enseñar. Diremos, para situarnos, que se basa en la idea ya por muchos de nosotros investigada y pregonada de que la enseñanza es principalmente una actividad práctica, difícil de encorsetar en modelos competenciales. También, y esto nos interesa, que el proceso de aprender a enseñar, requiere el desarrollo y adquisición de conocimientos que no son exclusivamente proposicionales. Que los profesores generan y poseen conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas que ha venido en denominarse conocimiento profesional, conocimiento práctico, conocimiento personal, etc., y que aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica (Clandinin y Connelly, 1996).

Aprender a enseñar es un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experiencial y activo que con la imitación o la aplicación de destrezas. Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás. En el proceso de aprendizaje cuenta el individuo profesor que posee sus propias teorías y creencias fuertemente asentadas por el periodo de socialización previa como estudiante (Marcelo, 1996).

No debemos de dejar de lado la importancia que en la última década ha tenido el movimiento que ha pretendido revalorizar el trabajo del profesor, así como las investigaciones que han pretendido «dar la voz» a los docentes. Para algunos, este movimiento está ayudando a prestigiar y profesionalizar a los docentes, en la medida en que pone de manifiesto que éstos poseen conocimiento que, aunque derivado de la experiencia, puede tener también valor epistemológico. Esto es algo que hay que demostrar, puesto que, como ha puesto de manifiesto Fenstermacher (1994),

> A pesar de la contribución que muchos estudios en el área del conocimiento del profesor hacen para el conocimiento práctico, existe un serio problema epistemológico al identificar como conocimiento lo que los profesores creen, imaginan, intuyen, sienten, y sobre lo que reflexionan. No es que tales actividades mentales no conduzcan al conocimiento; es que tales actividades mentales, una vez que se han inferido o expresado, deben ser objeto de valoración para determinar su mérito epistemológico. Sin mérito epistemológico, cualquier creencia, o comprensión que posean los profesores no debería identificarse con conocimiento, al menos no en el sentido de implicar mérito epistemológico. Al poseer mérito epistemológico, probablemente se considere como conocimiento..., el concepto de conocimiento práctico es una categoría epistemológica legitimada en la medida en que responda a las demandas de justificación y garantía de la misma forma que se demanda al conocimiento formal. A menos que las consideraciones de garantía y justificación se cumplan, el conocimiento práctico carece de mérito epistemológico; sólo sirve como una clase de concepto que agrupa, o que utiliza la palabra conocimiento como medio para legitimar el trabajo de los profesores. (pp. 47-48).

Una vez establecido lo anterior, y teniendo en cuenta que nuestra preocupación se dirige al análisis de los diferentes modelos de colaboración entre la Universidad y los Centros Educativos, planteamos cuáles son los aspectos concretos de esta interacción. Cochran-Smith (1991) denomina el modelo que estamos abordando como de *Disonancia crítica,* ya que lo que la Universidad trata de promover en los profesores en formación es el desarrollo

de una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza. Así no llegarán a caer en lo que se denomina «excesivo realismo» (llegar a creer que la enseñanza es tan compleja/simple como aquella situación que se observa). Pendry (1994) se refiere a ello cuando afirma que:

> si los alumnos en prácticas sólo tienen acceso al aquí y ahora, a un rango de preocupaciones inevitablemente limitado que caracteriza el pensamiento diario de los profesores con experiencia, conociendo sólo el contexto de una o dos escuelas, puede conducir a un empobrecimiento profesional. Los profesores en formación deben tener acceso a estas cosas, y deben tener la oportunidad de aprender lo más que puedan de ellas, pero también necesitan acceso a oportunidades que revelen prácticas alternativas, formas alternativas de pensar, criterios que tengan que ver con metas a largo plazo, con temas de justicia social, etc. (Pendry, 1994, pp. 79)

Zabalza estableció diferencias entre la práctica y las prácticas, poniendo de manifiesto que una cosa es *la práctica*, la actividad, el ejercicio profesional, y otra son *las prácticas*. Las prácticas representan ocasiones de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión que se va a desempeñar. Las prácticas poseen sentido de realidad. En ella los estudiantes se aproximan –que no se integran– a un mundo diferente que se plantea los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación disciplinar. Las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica (Zabalza, 1989). Las prácticas profesionales, al menos las que conocemos, adolecen de ciertas limitaciones –*lagunas en palabras de Feiman (1988)*–. Una limitación o laguna, muy frecuente en la formación de profesores, es la denominada de familiaridad. Ocurre con la profesión docente –quizá sea ésta la profesión donde más acentuada esté esta laguna– que los futuros profesionales han recibido durante su periodo de escolarización obligatoria una amplia e incontrolada *socialización previa*. Es decir, han sido alumnos –y, por tanto, observadores– de decenas de profesores que han actuado como profesionales con ellos. En definitiva, la profesión docente en su vertiente práctica no les es del todo desconocida. Es más, *creen* que saben tanto de ella, puesto que han visto a tantos profesores, que podrían actuar *como* ellos sin necesidad de ninguna formación académica complementaria.

Por todo lo dicho, las prácticas de enseñanza se convierten en una ocasión para indagar en diferentes dimensiones: personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales mediante las cuales la Universidad intenta controlar las prácticas para que los profesores en formación realicen autorreflexión, a través del autoanálisis, supervisión de compañeros, evaluación horizontal o la supervisión clínica. A través de este modelo de *Disonancia Crítica* podemos observar situaciones de seguimiento de las actividades que llevan a cabo los alumnos en prácticas mediante la realización de seminarios o trabajos de indagación crítica sobre la realidad docente que observan y en la que participan, generalmente sin la participación de aquellos profesores de Centros Públicos con los que realizan prácticas.

Stewart y otros (1994) describen una experiencia de investigación colaborativa en el Practicum de enseñanza que implica a un profesor de la Universidad de Ottawa (Canadá) y dos profesores ayudantes, y cómo les afecta a la vida personal y profesional. Los datos los obtienen a través de encuestas, diarios y discusiones de grupo, observaciones y entrevistas personales. Tratan de comprender el proceso de socialización que ocurre durante el practicum, y descubrir los beneficios del profesor investigador para la clase.

Un cambio en la formación del profesor consiste en considerar a los futuros

profesores como investigadores que aprenden investigando, buscando respuestas a sus preguntas (Fueyo y Neves, 1995). Esto es importante para aquellos profesores que van a enseñar en contextos de enseñanza y aprendizaje culturalmente diferentes al propio. Orientar la formación en este sentido exige tiempo para tareas de investigación, situaciones de búsqueda, las prácticas lo son, y diálogo con los compañeros y con los instructores, para clarificar preguntas, datos y respuestas.

En la última década la investigación-acción ha jugado un papel significativo en la mejora de la escuela, la institucionalización del cambio, la mejora del currículum escolar y la formación profesional del profesor tanto fuera como dentro de nuestro país. Catelli (1995) presenta un proyecto de investigación colaborativa entre personal de siete escuelas y de la universidad asociada (el Queens College de Nueva York). Llevan trabajando 15 años, y han producido 25 trabajos colaborativos. Han preparado a 200 estudiantes de profesorado, de los cuales el 75 % está trabajando en la enseñanza. Reconocen un gran impacto sobre la formación de los profesores tanto inicial como in-service, así como sobre el currículum escolar, de esta asociación de la cual la investigación colaborativa es parte principal.

Los profesores de las escuelas son contratados por la universidad para hacer la función de supervisores de los estudiantes de profesorado y para enseñar algunos cursos seleccionados de la formación inicial. Todos los prácticos tienen el *status* de instructores adjuntos. Se reúnen una vez al mes en un seminario de trabajo con los profesores del college, y tienen el poder de tomar decisiones en el componente pedagógico del programa de la formación del profesor. Las discusiones, evaluaciones e investigación están dirigidas a mejorar la educación y las relaciones entre las dos instituciones asociadas.

La investigación en la acción ha supuesto una forma de examinar las propias prácticas educativas y mejorar lo que se veía que era necesario para conseguir los objetivos. En la clase se proponen mejorar la realización de las prácticas del estudiante y la mejora de los procedimientos de supervisión. Graban las clases, y para el análisis usan sistemas de categorías múltiples para codificar los datos: conducta de los alumnos, tiempo empleado en determinadas tareas, conducta del profesor, etc. Los estudiantes con su supervisor codifican y analizan las lecciones grabadas, con este sistema, una vez al comienzo del semestre y otra vez al final, para ver la dirección del cambio y las diferencias (estadísticamente).

Stanulis y Jeffers (1995) analizan la experiencia de aprendizaje en las relaciones estudiante/mentor a través de la investigación colaborativa de la escuela y la universidad de Georgia asociadas. El caso que presentan es el de un estudiante, un mentor y un profesor de la universidad (coordinador de experiencias de campo y mentor de los estudiantes que se adscriben a la escuela que estudian), que analizan las teorías pedagógicas y los factores que guían las prácticas de enseñanza del estudiante. El objetivo es aprender cómo aprender juntos. Describe cómo el mentor va construyendo su papel como mentor para ayudar al estudiante a desarrollar un estilo de enseñanza reflexiva, y cómo aprende a analizar sus prácticas de mentor. Pero lo analizan juntos porque los dos desempeñan el papel de mentores del mismo estudiante.

Los tres planifican qué van a investigar, cómo y cuándo. Observan la enseñanza, hablan y discuten sobre la enseñanza, la planificación, el contenido, la disciplina, los alumnos individualmente considerados, y tienen un foro para cuestionarse que es público (oral: conferencias entre el mentor de la escuela y el estudiante) y privado (escrito: diario, que hacen el mentor de la escuela y el estudiante), y cinco entrevistas de estimulación del RECUERDO

que hizo el profesor de universidad sobre las conferencias de supervisión dentro de las 24 horas siguientes a haberlas grabado. El diálogo diario entre mentor y estudiante parece que fue un instrumento útil de comunicación al principio. Se hacen comentarios mutuos y buscan solución satisfactoria juntos. Las conferencias sirven para explicar ideas y sentimientos.

Holly y McLoughlin (1989) establecían diferencias entre tres tipos de registros personales: *logs, diaries, journals.* El *log* consistiría en un registro que se redacta con cierta regularidad y que incluye hechos, sin interpretaciones, con un carácter de datos objetivos, empíricos, y eminentemente descriptivos. El *diary* se define como *un registro de experiencias y observaciones personales a lo largo del tiempo* (Holly y Mcloughlin, 1989, p. 263). Tiene un carácter más personal, y su escritura es más espontánea, en tanto que incorpora interpretaciones, opiniones, sentimientos, y pensamientos. Por último, lo que Holly y McLoughlin denominan *journal* representaría una combinación de los dos tipos anteriores, en tanto que incluiría hechos, pero también pensamientos y sentimientos espontáneos y personales. Además, se entiende como un intento sistemático y comprehensivo para clarificar ideas y experiencias. Esta modalidad de diario, según Holly y Mcloughlin puede adoptar diferentes modalidades en función del estilo del que lo redacta. Así, puede ser descriptivo, analítico, evaluativo, etnográfico, terapéutico, reflexivo, introspectivo o creativo (1989, pp. 264-5).

MODELO DE RESONANCIA COLABORATIVA: LA FORMACIÓN COMO PROBLEMA Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

El cuarto modelo que viene a representar las relaciones entre la Universidad y los Centros Educativos presenta una visión más compleja, pero con mayor potencial de desarrollo. Es el modelo denominado *Resonancia Colaborativa.* Según este planteamiento, el proceso de aprender a enseñar se entiende más bien como un río al que van confluyendo experiencias, conocimientos, situaciones, que se producen en diferentes –e igualmente válidos– contextos, tanto formales como informales, que conducen a la generación de un profesional cuya principal característica es que *aprende a lo largo de la vida.* Se entiende, por tanto, que Universidad y Centros Educativos no son sino espacios donde es posible aprender. Espacios con sus características, cultura, protagonistas, reglas específicas, pero que son capaces de coordinarse para aprender y permitir que los sujetos implicados –no sólo profesores en formación– aprendan.

Estamos hablando, por tanto, de una relación que frente a la hegemonía, plantea la colaboración; frente al aprendizaje individual el aprender juntos. Una relación que esté orientada más al objetivo de conseguir buenos profesionales de la enseñanza que a perpetuar posiciones corporativas. En palabras de Cochran-Smith, *la meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos* (Cochran-Smith, 1991, p. 109). Para ello se plantea que debe existir un ambiente y una cultura de colaboración entre los miembros de ambas instituciones, a través de la realización de proyectos conjuntos, en los que los profesores en formación puedan ocasionalmente participar. Esta relación no se establece exclusivamente para el desarrollo de las prácticas, sino que puede establecerse en torno a proyectos de investigación o de innovación.

Una característica de este modelo de *Resonancia Colaborativa* es que los Centros Educativos y la Universidad se convierten en lugares donde se indaga de forma sistemática y crítica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como

organización. Este tipo de indagación aparece dentro de una cultura de colaboración donde profesores principiantes, veteranos y formadores de profesores aprenden continuamente, e investigan sobre su enseñanza, donde el poder es compartido (Upton y Cozen, 1996), y el conocimiento sobre la enseñanza es fluido y se contruye socialmente (Lasley, Matcynski, y Williams, 1992). Una relación donde el saber, el lenguaje, las críticas, y los marcos teóricos de los profesores en las escuelas son tan esenciales como los conocimientos que proporciona la universidad y los investigadores.

La necesidad de una formación inicial del profesorado centrada en la escuela viene siendo planteada por autores (McIntyre, 1994) que vienen a comentar que son las aulas de los Centros Educativos los contextos más apropiados para aprender a enseñar. Este autor de reconocida trayectoria investigadora, plantea que

> El problema básico ha surgido porque un grupo de personas en las universidades ha sido responsable del programa de aprendizaje, mientras que otro grupo de personas en las escuelas ha estado controlando directamente ese aprendizaje. (p. 82)

El modelo de yuxtaposición descrito anteriormente, así como el de disonancia crítica han fracasado en tanto que no han sido capaces de integrar el programa de aprendizaje y formación y el espacio de aprendizaje. Así, McIntyre, que lleva en torno a diez años liderando el proyecto de la Universidad de Oxford para la formación del profesorado plantea que es necesario *un cambio hacia una formación inicial del profesorado centrada en la escuela que cree la oportunidad de hacer del aula un ambiente de aprendizaje más apropiado.* Para ello el profesor tutor de aula asume las funciones de formador de profesores, haciendo hincapié en tres ámbitos: modelamiento, práctica y retroacción de los profesores en formación. Como el autor plantea,

> quizás el cambio más fundamental que se produce cuando los profesores aceptan la responsabilidad de formar a otros profesores es que la enseñanza de clase puede planificarse para promover simultáneamente el aprendizaje de los alumnos y de los profesores en formación. (McIntyre, 1994, p. 88).

Pero para que ello pueda ocurrir es necesario que exista un contexto interinstitucional, marcado por la colaboración y el acuerdo. Hord definía en 1978 la *colaboración* como

> un término que implica que las partes implicadas comparten la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones... es un término que asume que dos o más componentes, cada uno de ellos con programas separados y autónomos, se ponen de acuerdo para trabajar juntos y que todos los programas tengan más éxito. (cit. en Clark, 1988, p. 38).

La colaboración puede realizarse por personas individuales o por instituciones. Puede tener un contenido amplio o restrictivo, aunque asumido y negociado por los participantes.

Muchas ideas positivas se han vertido en los últimos tiempos sobre la importancia de los acuerdos de colaboración interinstitucional. El término *partnership* se ha popularizado y se utiliza para referirse a cualquier proceso de intercambio, colaboración entre instituciones con el objeto de mejor conseguir sus respectivos objetivos. Clark se refiere al *partnership* como

> un sentido de comunidad creado entre diferentes sistemas sociales... Las relaciones de colaboración son más fuertes cuando se basan y se mantienen a través de un proceso de aprendizaje. Esto significa que la implicación debe tener lugar en muchos aspectos. (Clark, 1996, p. 131).

A estos aspectos se refiere Alexander (1990) al establecer que existen, en primer lugar, unos *aspectos estructurales* asociados a una relación de *partnership,* ya que implica encuentros entre diferentes instituciones, cada una con sus propósitos, estructuras, roles y procedimientos, y cultura. Existen también *aspectos actitudinales* que tienen que ver con las actitudes y preconcepciones que cada parte pueda tener de

la otra. En tercer lugar, existen *aspectos personales*, en tanto que el acuerdo interinstitucional afecta a personas: en relación con los niños, se debe asegurar que las decisiones que se tomen sobre la formación en la escuela sean en beneficio de los alumnos; con relación a los profesores en formación, éstos tienen derecho a que se dé un clima en las prácticas de enseñanza que potencie el aprendizaje profesional. Por último, existen *aspectos conceptuales* que tiene que ver con la necesidad de compartir un modelo de aprender a enseñar; así como de la relación entre teoría y práctica.

La necesidad de los acuerdos interinstitucionales, así como su oportunidad actual, viene justificándose con argumentos académicos, epistemológicos, políticos y profesionales. Unos discursos pueden ocultar otros, de forma que lo que se dice pretender es precisamente lo contrario de lo que se persigue. Esperamos explicarnos a continuación.

En primer lugar, el discurso acerca de la necesidad de colaboración se ha instalado en nuestro paisaje académico: los profesores deben colaborar para elaborar proyectos; los centros deben colaborar entre sí en la realización de proyectos comunes; los directores deben fomentar un clima de colaboración en sus escuelas; los padres deben colaborar en el desarrollo de actividades escolares; los Centros Educativos deben colaborar con las instituciones de formación inicial, etc. En realidad, como plantea Fullan (1993),

> la colaboración ha sido uno de los conceptos mal comprendidos en los temas del cambio. Por sí sola no es buena: no significa asenso, no significa que los grandes desacuerdos estén prohibidos; no significa que el individuo debe marchar dentro del grupo. (p. 82)

La colaboración se nos presenta como un estado ideal en el que las tensiones, luchas, conflictos de intereses, búsqueda de satisfacción individual, esté superados. Nada más lejos de la realidad.

La preocupación por la colaboración, por compartir, por contribuir con todos los medios disponibles a una meta deseable tiene sentido en la medida en que se asuma que todo acuerdo de colaboración, tanto si es voluntario como obligado, representa pérdidas de poder y hegemonía, en favor de otras metas que puedan ser de más valor (Allexsaht-Snider, Deegan y White, 1995). Para hablar más en concreto: los Centros Educativos podrán colaborar en la formación inicial de los profesores en la medida en que asuman que sus funciones no se acaban en la educación de los niños, sino que deben incorporar una dimensión nueva, estructural, cual es la preocupación por la planificación, gestión, supervisión de una parte de la formación inicial de los profesores. La colaboración significa también para la Universidad perder su hegemonía en la formación inicial, tanto en porcentaje de presencia, como en capacidad para decidir sobre todos los aspectos del currículum formativo. En ambos casos se producen pérdidas, pero también ganancias que representan nuevos horizontes de desarrollo e indagación, así como de profesionalización.

El planteamiento a favor de la colaboración entre la Universidad y los Centros Educativos viene basándose en la idea de que estos últimos deben asumir una nueva (?) responsabilidad cual es la planificación de la formación inicial. Es lo que denominaremos *formación inicial del profesorado centrada en la escuela*. Esta iniciativa consiste claramente en una reestructuración del currículum de la formación inicial de los profesores, a fin de dedicar una parte más amplia a experiencias de formación práctica realizadas en los propios Centros Educativos. Hargreaves (1995) ha llamado recientemente la atención hacia lo que denomina «una nueva geografía social de la formación del profesorado», ya que, según su opinión, la formación del profesorado se está des-institucionalizando y localizándose en otros contextos y espacios más alejados de las instituciones universitarias. Ello está suponiendo una nueva configura-

ción de la teoría y la práctica dentro del currículum; cambios en los contenidos teóricos que estudian los estudiantes, así como cambios en la naturaleza de la relación entre el profesor y el tutor que tiende a ser de mayor igualdad. Wilkin alude a esta realidad señalando que responde a un efecto de la postmodernidad en la formación de los profesores, ya que, como señala el autor:

> proponer que la localización de la formación esté dentro de un contexto cultural más amplio puede ofrecer algunos puntos de vista más útiles en relación con los dilemas actuales y acciones futuras. Parece ser que el posmodernismo ha penetrado en la formación inicial, y, por tanto, deben tomarse en consideración sus consecuencias en las prácticas actuales. (Wilkin, 1993, p. 38)

Las llamadas a la colaboración entre Centros Educativos y Centros de Formación del Profesorado, para que la formación de los profesores se realice en colaboración con ambas instituciones tiene algunos aspectos críticos que es preciso destacar para no perder de vista un necesario principio de realismo. Principalmente, en aquellas experiencias que se vienen publicando en las que se describen programas que muestran ejemplos de Centros Educativos que asumen responsabilidades en la formación inicial de los profesores, se nos llama la atención sobre la dificultad que tienen las escuelas de dedicar tiempo y preocupación para la formación. La principal preocupación de los profesores y de las escuelas es la educación de sus alumnos (Barton y Wong, 1993). Pero, cuando además de esta tarea han de abordar la formación de nuevos profesores, se pueden producir desajustes organizativos con relación al tiempo necesario para realizar las actividades que suponen la observación, supervisión, asesoramiento, reunión con profesores de universidad, etc. Crowther, un profesor de enseñanza primaria implicado en un programa de formación inicial de profesores, afirmaba que:

> Incluso en el caso de que pudiéramos seleccionar los mejores estudiantes, el tiempo que hay que prestarle en la clase puede afectar de forma negativa al aprendizaje de algunos de nuestros niños. Las escuelas necesitan tener en cuenta el costo que supone la planificación y coordinación de esta iniciativa, el proporcionar una supervisión suficiente y apropiada, la evaluación y la acreditación. Las escuelas deberían tener en cuenta el tiempo que los profesores dedican a trabajar con los estudiantes en prácticas en lugar de con los niños... Las escuelas están recibiendo insuficiente financiación para llevar a cabo este ambicioso y potencialmente problemático proyecto. (Crowther, 1995, p. 70)

Junto a las dificultades que pueden surgir desde las escuelas por el coste personal adicional que supone la necesidad de atender de forma planificada a la formación de profesores, se nos anuncian también dificultades en la otra contraparte, la Universidad. Así, Griffith y Owen (1995) nos habla de resistencias y miedos en el profesorado universitario por ver que su influencia puede ser cada vez menor, y, por tanto, su tiempo de dedicación a esta actividad puede reducirse, así como inseguridades en los profesores de universidad por sentirse poco cualificados para tratar los problemas pedagógicos de las escuelas (Gross, 1988).

En Estados Unidos, y como consecuencia de algunos informes elaborados en 1986 (Holmes Group, Carnegie Group) se comenzaron a desarrollar lo que han denominado *Escuelas de Desarrollo Profesional.* A este respecto Zeichner ha comentado que:

> esta tendencia a desarrollar las prácticas sólo en escuelas especialmente seleccionadas, que posean una especial preocupación por la formación del profesorado, (análogo a la enseñanza en los hospitales en Medicina), es sin lugar a dudas, el desarrollo más importante con relación a las

prácticas de enseñanza en Estados Unidos. (Zeichner, 1990, p. 121)

La creación de las *Escuelas de Desarrollo Profesional* es coherente con la idea de escuela como espacio de innovación y de desarrollo personal y profesional de los profesores, así como de aprendizaje relevante para los alumnos (Dixon e Isher, 1992). Un modelo de escuela entendida como unidad básica de los procesos de cambio e innovación, centrada en el desarrollo del currículum por los profesores, con adecuado apoyo externo, que desarrolle procesos de autoevaluación institucional, guiada por una cultura de colaboración y experimentación, con autonomía organizativa y de funcionamiento, y que sea capaz de transformarse en un espacio de formación tanto en el ámbito de la formación inicial, como durante el periodo de iniciación.

La novedad que se plantea desde esta propuesta es la necesidad de establecer relaciones de colaboración, no de supremacía, entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las instituciones de formación del profesorado. Desde este punto de vista, la Universidad puede funcionar como una *agencia de apoyo a la innovación* y al trabajo colaborativo en las escuelas. La colaboración se produciría, según los autores del informe Holmes (1986) bajo los siguientes principios: a) Reciprocidad o intercambio mutuo entre escuela y Universidad; b) Experimentación, o disponibilidad a ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela; c) Indagación sistemática, para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y validación, y d) Diversidad de estudiantes, para que las estrategias de enseñanza se refieran a una amplia variedad de niños con diferente procedencia, capacidades y estilos de aprendizaje (Stalling y Kowalski, 1990).

Por otra parte, se han llevado a cabo algunas experiencias de interacción entre profesores de Universidad y de escuelas, como por ejemplo, la experiencia de IT/INSET llevada a cabo en la Universidad de Santiago. Esta experiencia implica la configuración de un equipo pedagógico no jerarquizado integrado por un tutor universitario, un profesor en activo del nivel no universitario, y varios profesores en formación, que trabajan en un área de currículum (Montero y otros, 1989). Estas experiencias vienen a representar ejemplos parciales de la propuesta de escuelas de desarrollo profesional, tal como se han planteado anteriormente. Sin embargo, y como apuntaran Winitzky y otros (1992), pueden aparecer problemas en la medida en que se trata de instituciones con culturas diferentes y posiblemente con diferentes concepciones y modelos de enseñanza

En Inglaterra, los últimos cinco años han marcado un cambio considerable en el balance de la responsabilidad asumida por las Universidades y las escuelas en la formación de profesores, a instancias del gobierno (Inman y otros, 1994). A las escuelas incluso se les da dinero para formación por participar en el programa: 1.000 libras por estudiante de profesorado que reciban en secundaria (aunque los profesores creen que es poco, porque origina más gastos). En primaria la aportación varía de entre 120 a 1.000 libras. Esto es por la diferencia de días de prácticas (alrededor de 90 en primaria, y hasta 120 días en secundaria). Hay cuatro áreas en las que las escuelas han tomado responsabilidad: inducción, seminarios basados en la escuela, ejercer la función de mentores de los estudiantes en las clases diarias, y «ampliar la experiencia profesional». Normalmente cada Universidad trabaja en colaboración con un grupo de escuelas asociadas, aunque tienen sus peculiaridades en la organización.

En la experiencia de la Universidad de Cambridge cada estudiante se adscribe a un consorcio de escuelas. El consorcio varía en tamaño, pero generalmente consta de tres escuelas que forman un primer cluster y junto con otras tres forman un

«cluster asociado». El cluster principal está determinado por la distancia: están cerca de la universidad. Estas escuelas tienen la responsabilidad de inducir y acoger a los alumnos dos días por semana en el primer periodo. En el segundo periodo, que están todo el tiempo en la escuela, la mayoría de los estudiantes son transferidos a un cluster asociado, otros quedan en su escuela base. Pero éstos serán transferidos a otra escuela para el tercer periodo (cinco semanas), para obtener una experiencia más amplia. Todos los clusters ofrecen un amplio rango de oportunidades de experiencia de enseñanza dentro de las edades correspondientes (7-13).

El programa de la Universidad de Oxford durante el curso 1993-94 implicó a 30 escuelas, 250 internos, que se adscriben a las escuelas por pares por materias, y en cada escuela suele haber al menos 4 parejas. Hay 130 mentores, 30 tutores profesionales, 300 profesores de las escuelas, 29 tutores curriculares, y treinta tutores generales; todos trabajan dentro de una visión singular de la formación del profesor. Hay un Internship Partnership Committee. Es un grupo que representa a los directores, mentores y tutores profesionales, la autoridad local de educación, la Universidad y el Westminster College (que se unió a la Universidad de Oxford en este programa). Ha articulado un documento deliberativo, no legalístico, que indica las exigencias que debe reunir una escuela para formar parte de esta asociación, y describe los roles y responsabilidades de la escuela y de la universidad. La implicación de cada escuela es renegociada actualmente basándose en estos requisitos: Necesitan tener ocho plazas, disponer de un mentor para cada materia, comprometerse a proporcionar tiempo a los mentores y tutores profesionales para cumplir su responsabilidad con los internos. Aún quedan por clarificar criterios y cumplir mejor los compromisos.

La experiencia de los «internos» se extiende desde el final de septiembre a mayo. Antes de ir a la Universidad de Oxford están dos semanas en una escuela primaria y en una secundaria próxima a su casa. Después, durante 13 semanas, pasan dos días a la semana en la escuela y tres en la universidad. Desde final de enero hasta mitad de mayo están todo el tiempo en la escuela, aunque algunos días esporádicos van a la Universidad. Pasado el verano van cuatro semanas a una escuela secundaria.

Esta implicación extensiva en una escuela, a lo largo del año, es fundamental para los principios del modelo, porque les da la oportunidad de desarrollar el conocimiento situacional complejo. Así son capaces de aprender sobre, y contribuir a la vida de la escuela en su conjunto y en su diversidad en los diferentes periodos del año. Pero ello supone también que la formación de los profesores forma parte de la vida de la escuela porque es imposible ignorarlos cuando están allí nueve meses.

En el caso de la Universidad de Lancaster existe una asociación entre la Universidad y ocho escuelas de primaria, que surge para construir un modelo pedagógico de formación del profesor, cuyo marco es el explicado anteriormente por Edwards (1995), con una intención de colaboración pedagógica pero con reparto de funciones en su estructura. Hay una expectativa clara: ambas instituciones van a prestar el apoyo necesario a los estudiantes para comprender y desarrollar su práctica, y consecuentemente, existe la posibilidad de que los tutores y los mentores puedan coincidir en roles. Los 42 estudiantes se sitúan en las escuelas en grupos de entre 6 y 12 estudiantes, y cada grupo, pasa por dos escuelas. Dentro de cada clase se sitúan en parejas, a las que atiende un profesor. El tutor asociado debe organizar experiencias curriculares apropiadas para los estudiantes y conducir seminarios en la escuela para los estudiantes adscritos a la misma.

En el caso de Lancaster cada escuela nombra un *tutor asociado* que es el enlace entre la escuela y la Universidad. El equipo

de la Universidad se relaciona con los tutores que tienen la responsabilidad de los estudiantes en cada escuela colaboradora. *Los tutores asociados reciben formación relacionada con el programa en la Universidad.* Con relación a los *mentores*, su principal tarea es promover el desarrollo del conocimiento de los estudiantes en prácticas y la comprensión de las prácticas de clase. Tienen una responsabilidad específica de coordinar y planificar un horario apropiado para el estudiante, que le permita adquirir las destrezas de enseñanza dentro de su materia. El mentor actúa con un papel de modelo, con respecto a la ética general del profesional de la enseñanza; es guía, apoyo y controla el progreso del estudiante.

Describimos brevemente el modelo de prácticas de la Universidad de Cambridge, que incluye dos periodos. En el primero, que se planifica en la primavera precedente, se reúnen los tutores profesionales de un cluster con el profesor enlace de la Facultad a fin de discutir la disponibilidad de plazas para adscribir a los estudiantes. En septiembre la Facultad tiene ya la adscripción de alumnos. Una vez colocados, los tutores profesionales pueden sugerir la ayuda precisa, según necesidades de los estudiantes, a los mentores, a los profesores de la materia o al profesor enlace. Así la colocación no es una cosa casual, y las cosas pueden ser diferentes, ya que esto hace posible desarrollar un programa de inducción poderoso y estructurado.

La inducción basada en la escuela dura ocho días. El objetivo de este periodo es proporcionar a los estudiantes una comprensión general de la escuela como comunidad de trabajo, y esto se logra a través de una combinación equilibrada de introducciones, observaciones localizadas, y tiempo para explorar y reflexionar, así como para familiarizarse con el contexto social y cultural. Las orientaciones para la inducción son diseñadas por un comité conjunto de la escuela y de la facultad. Los elementos del programa no son exigencias sino recomendaciones. Los estudiantes pueden reunirse con personal de la escuela de todo tipo. Pueden visitar todos los niveles de la escuela, y pueden observar cómo aprenden los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es tarea del *tutor profesional* organizar este programa. No es fácil, porque hay que minimizar el impacto en la escuela y maximizar las oportunidades de los estudiantes. En su caso tienen hasta 18 estudiantes en una escuela relativamente pequeña (750 alumnos). A los estudiantes se les da un folleto, que incluye información sobre los códigos de conducta, uniformes de los alumnos, recursos, nombres y números de teléfono de todos los tutores profesionales del cluster, y planos para localizarlos, así como de los profesores de las materias, los mentores y el profesor enlace.

Pasado el período de inducción, los estudiantes pasan dos días por semana en la escuela y tres en la facultad. De los dos días de la escuela, día y medio lo pasan en la materia bajo la guía de los mentores y medio día en un seminario transversal, liderado por un tutor profesional. Los seminarios son relacionados con los temas de la facultad y los materiales son suministrados por ella; es una forma de integrar las contribuciones de la escuela y la facultad. El programa se llama «Situaciones y Temas». Semanalmente, se explica un tema de especial importancia en la facultad. Durante el seminario, este tema se analiza en el contexto de la experiencia práctica de la escuela, o sea, en una situación contextualizada.

Ello supone integración de aportaciones en un solo programa, unidad en la formación de los estudiantes, y oportunidades de desarrollo profesional para los profesores que intervienen. La responsabilidad de los mentores en este periodo es la de proporcionar una cuidadosa introducción estructurada para las destrezas de enseñanza, y prepararles para el Nivel 2. Adicional-

mente, cuando es posible cronológicamente, se intenta relacionar el programa de «situaciones» con la enseñanza que se está impartiendo. Y los mentores intentan planificar su materia de forma que faciliten trabajar en esta área. Importa que tengan muchas experiencias para que puedan aprender en varias formas, porque llegan con preconcepciones sobre el buen profesor y sobre ellos mismos.

El mentor como guía y modelo representa un gran papel. Los mentores trabajan en colaboración con los profesores de la universidad de la propia materia, y a veces se organizan mesas redondas de mentores elegidos de los clusters para discutir y revisar los elementos de la materia de enseñanza. Estas reuniones suponen una oportunidad para las dos partes de desarrollar y compartir una comprensión del contenido y de la forma de presentación de la materia. En la escuela guían a los estudiantes en su curva de aprendizaje desde octubre, que llegan con total inexperiencia, hasta diciembre que se preparan para actuar solos.

En el segundo periodo de prácticas, la preocupación fundamental es la actuación del estudiante solo. A lo largo del periodo crece su compromiso de enseñanza hasta llegar a los dos tercios del horario. El ritmo al que se va pasando a más responsabilidad depende del acuerdo entre el mentor y el estudiante. Construye su enseñanza sobre lo aprendido en el periodo 1. Es importante que llegue a integrarse como un profesor más, por ello, debe ir a las reuniones de planificación y a las actividades extracurriculares. No se recomienda que en este segundo periodo haya seminarios en la facultad, pero los mentores se reúnen semanalmente, dentro de su horario, con el estudiante para planificar y evaluar. La principal responsabilidad de la evaluación se ha transferido a los mentores y tutores profesionales. Los mentores, a efectos de informar sobre niveles de competencia en la enseñanza, adoptan un estilo analítico tanto para la orientación como para hacer el informe para el profesor enlace. La evaluación se va haciendo durante las prácticas y al concluir los periodos, y se hace en un formato de competencias docentes. Aunque cada escuela completa el informe en su propio estilo (puestos de acuerdo el mentor y el tutor profesional).

En 62 instituciones de Educación Superior de Inglaterra y Gales se están desarrollando programas de formación de mentores unidos a los programas de formación inicial de profesores de secundaria (Cameron-Jones y O'Hara, 1995). Ambos programas pueden ser complementarios y pueden facilitar, así, las relaciones de reciprocidad entre la universidad y las escuelas. Para estos autores, la formación del mentor debe apoyarse en la consideración de la naturaleza de su rol. Ello supone un diálogo entre las instituciones de formación y las escuelas, a través del cual los supervisores de la Universidad y los mentores pueden adoptar también roles complementarios y aumentar la coherencia entre las experiencias prácticas de los estudiantes y sus cursos teóricos.

Hegarty y Simco (1995), que también trabajan en la formación de maestros de primaria en Lancaster, consideran que la importancia que se da hoy al profesor «huésped» (para otros cooperador) proviene de la copia que el gobierno ha hecho de la consideración de su Universidad de la formación del profesor como *práctico-reflexivo*. Ello supone el apoyo profesional al estudiante durante sus prácticas en la forma de análisis profesional sobre la base de principios, algo que es relativamente raro, pero necesario; por ello, hay que prestar más atención y formación al profesor como tutor o como mentor. El mentor colaborará eficazmente si se prepara en destrezas tales como: observar a los estudiantes en la acción; comentarios tutoriales y conferencias; dar feedback y apoyar el aprendizaje; evaluar y, en particular, cambiar el rol desde amigo crítico a asesor. En su experiencia, han enfatizado la im-

portancia de la evaluación de la experiencia práctica de los mentores y de los estudiantes, los estudiantes que han contado con un mentor han tenido experiencias más positivas que las de los otros estudiantes con un tutor tradicional.

Además de la mejora y la coherencia en la formación inicial de los profesores perseguida con la asociación, en varios programas como el de Goldsmiths se señalan beneficios (Inman y otros, 1994): para los profesores porque se hacen más reflexivos; para los departamentos de la escuela que colaboran en la formación de profesores, porque establecen o aumentan los lazos con otros departamentos; y por lo tanto para la escuela entera, porque los estudiantes hacen proyectos de desarrollo curricular transversales. Por ello, la formación inicial redunda en desarrollo profesional y organizativo ya que los profesores implicados, como señala Aplin (1994), planifican el trabajo como un equipo, comparten la enseñanza y las observaciones en una clase; evalúan la relevancia y el valor de lo que obtienen los alumnos en cada sesión; reflexionan sobre lo que se ha aprendido; y usan esto en la planificación del próximo estadio.

UN NUEVO PARADIGMA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: APRENDER EN UNA ESCUELA QUE APRENDE

Los programas que hemos descrito anteriormente pretenden sentar las bases de un nuevo paradigma de la formación que asume que aprender a enseñar no es un acontecimiento ocasional y de duración limitada, sino que ha de entenderse como un proceso que dura toda la vida. Así lo vienen reconociendo diferentes instancias, entre las que destaca la Comisión Europea, que en el reciente *Documento a Debate* (White Paper) que ha publicado afirma que:

> la educación y la formación de forma cada vez más crecientes serán los principales vehículos para la concienciación, la integración, el avance y el desarrollo personal: la educación adquirida en el sistema de educación formal, en el trabajo o de una forma más informal, es la clave para controlar el propio futuro y desarrollo. (p. 2)

Se destaca en este documento la necesidad de una cooperación más estrecha entre las instituciones dedicadas a la formación, y para ello plantea que es importante profundizar en el establecimiento de *redes de formación,* que ayuden a los sujetos a *aprender a cooperar* puesto que es ésta una habilidad necesaria que las modernas empresas demandan. Para conseguir este objetivo, el documento plantea la necesidad de *acercar las escuelas y el sector productivo,* que las escuelas y las empresas se complementen mutuamente como lugares de aprendizaje, que la educación esté abierta al mundo del trabajo.

Como vemos, las recomendaciones que viene haciendo la Comisión Europea vienen en la línea de poner énfasis en el aprovechamiento de los recursos formativos que la sociedad pone a disposición de los ciudadanos: en nuestro caso los profesores en formación. La visión de una sociedad en contacto, con intercambio fluido de información, con nuevas formas y condiciones de trabajo viene siendo vislumbrada por algunos autores. Recientemente Dalin y Rust (1996) se han aventurado a publicar un libro titulado *Hacia una escuela para el siglo veintiuno.* En ese trabajo plantean que la sociedad del próximo siglo

> se podría describir mejor como una sociedad que aprende, porque la clave del éxito será el conocimiento. Uno de los mayores cambios en el futuro es que el aprendizaje no estará limitado sólo a los jóvenes que se preparan para la vida adulta. El aprendizaje caracterizará a los grupos de todas las edades y aspectos de la sociedad. La noción de aprender durante toda la vida es ya parte de nuestra consciencia, pero hasta ahora se ha relacionado sólo con algunas profesiones y roles. En la sociedad del futuro, podemos anticipar que en todas las

> edades, todas las clases sociales y categorías de trabajadores serán necesariamente parte de una sociedad que aprende. (p. 141)

Se entiende, por tanto, que el aprendizaje no es un proceso aislado y solitario, sino que:

> implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y conocimientos que llegan a la organización a través del ambiente, o que son generados por él. (Louis, 1994, p. 9)

El aprendizaje de la organización es algo más que la suma del aprendizaje de algunos de sus miembros. El aprendizaje en la organización supone procesamiento social de la información, socialización en la cultura y desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias o ambientes. Como Senge plantea en su sugerente libro titulado *La Quinta Disciplina*:

> Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Ya no es posible 'otear el panorama' y ordenar a los demás que sigan las órdenes del 'gran estratega'. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización. (Senge, 1992, pp. 11-12)

El aprendizaje en el puesto de trabajo parece que está configurándose ya como un nuevo paradigma en la formación (Sparks, 1994). Se destaca cada vez más lo que Barroso llama *integrar el lugar para aprender con el lugar para hacer* (Barroso, 1995), que el medio de trabajo profesional se transforme en medio educativo.

Jean-Marie Barbier, Director del *Centre de Recherche sur la Formacion*, coincide con esta idea afirmando que se ha producido un cambio en la consideración de la formación. Se observa, cada vez más, un acercamiento entre trabajo y formación, entre investigación y formación, el desarrollo de funciones de ingeniería de la formación. Paralelamente a las funciones de producción de la formación, un desarrollo de la dimensión local de la formación y el desarrollo de un enfoque más global del desarrollo de itinerarios individuales (Barbier, 1992). Ello está llevando a la creación de nuevas formas de formación por y en las situaciones de trabajo: nuevos desarrollos de la función tutorial en la empresa, de organizaciones cualificantes, de formación-acción, de la formación integrada en el trabajo y en la producción. En su análisis concluye que:

> los nuevos modos de organización del trabajo, comportan cada vez con más frecuencia una actividad formalizada de reflexión anticipatoria y retrospectiva de los trabajadores sobre los procesos que llevan a cabo en la producción; nuevas formas de formación, cada vez más ligada a las situaciones de trabajo, y nuevas formas de investigación. (Barbier, 1992, p. 139)

PROFESIONALIDAD Y COLABORACIÓN: ¿HACIA DÓNDE NOS CONDUCEN LOS MODELOS DE COLABORACIÓN?

Hemos venido manteniendo a lo largo de este artículo la necesidad de plantear un nuevo modelo de relaciones entre las Universidadades (Instituciones de Formación del Profesorado) y los Centros Educativos. Hemos fundamentado esta necesidad pensando principalmente en las repercusiones positivas que puede tener para los profesores en formación. Pero ¿existen beneficios para los profesores? Ya anteriormente planteábamos algunos problemas que los profesores de Centros Educativos encontraban cuando se implicaban en proyectos de colaboración con Universidades: sobrecarga de tareas, insuficiente tiempo y formación, culturas y lenguajes distintos...

¿Qué pueden ganar los profesores de una mayor implicación en la formación inicial? ¿Asumir nuevos roles tendrá alguna repercusión en la consideración profesional de los profesores? Recientemente, uno de nosotros ha tenido ocasión de analizar

lo que denominaba como *Constantes y desafíos de la profesión docente* (Marcelo, 1995) concluyendo con algunas condiciones para la mejora de la profesionalidad de los profesores. Realmente, como plantean Miles, Everton y Bonnett (1994),

> Si los profesores van a tomar más responsabilidad en la formación inicial del profesorado, entonces debe darse un cambio significativo en el sentido de identidad profesional. (p. 59)

Forma parte del discurso del profesionalismo, hacer referencia y fundamentar la condición profesional en un conocimiento especializado, derivado de la investigación y adquirido en instituciones de enseñanza superior (Hoyle, 1995). ¿Hasta qué punto abogar por una formación inicial del profesorado centrada en la escuela supone avances o retrocesos en la consideración de la enseñanza como una profesión?

Para algunos autores, desvincular la formación inicial de los profesores de las Universidades conduce hacia la

> desprofesionalización y representa un desafío al estatus profesional y a la autonomía tal y como tradicionalmente se ha entendido. (Moore, 1994, p. 31)

Hargreaves es aun más radical en sus planteamientos, que viene a mostrar que la revalorización de la práctica y del conocimiento práctico puede contribuir a apoyar políticas de liberalización y simplificación del acceso a la docencia. Hemos seleccionado una frase que, aunque extensa, recoge mejor que nuestras palabras la idea que queremos expresar:

> En el mejor de los casos, el discurso del profesionalismo práctico y reflexivo está contribuyendo a deconstruir la pretensión intelectual de una profesionalización centrada en la universidad, basada en conocimientos científicos como base para la profesionalización del profesor... Pero cuando se asumen formas extremadamente personalizadas y románticas, creemos que el discurso del profesionalismo práctico está abierto al peligro de un dualismo crítico. Primero, porque no todo conocimiento práctico del profesor es educativamente benéfico o socialmente valioso... Una segunda crítica al discurso del profesionalismo práctico es que un excesivo celo por promover el conocimiento cotidiano, práctico (con la mejor de las razones) puede conducir el trabajo de los profesores fuera de compromisos morales y sociales más amplios. En este tipo de escenario, gobiernos de derechas pueden reestructurar el trabajo de los profesores y la formación del profesorado de forma que reduzca su trabajo a destrezas pedagógicas y competencias técnicas, dejando de lado cualquier responsabilidad moral de los profesores o juicio profesional de éstos acerca de los asuntos curriculares, y que también limiten las posibilidades a los profesores de acceder al conocimiento universitario, con lo que éste puede aportarle de indagación independiente, crítica intelectual y comprensión de otros profesores en otros contextos. Ello puede llevar a transformar el conocimiento de los profesores en conocimiento coloquial. Algunos de los ejemplos que conducen a la formación inicial del profesorado centrada en la escuela y las escuelas de desarrollo profesional pueden suponer amenazas en este sentido. (Goodson y Hargreaves, 1996, pp. 17-18)

Este planteamiento que hacen Goodson y Hargreaves no es asumido por autores como David Hargreaves (1994) quien mantiene la idea de un nuevo profesionalismo basado en la asunción de nuevas responsabilidades y funciones. De esta forma, prácticas como el *coaching* y la observación de compañeros, el trabajo como mentor, el desarrollo profesional, la innovación escolar, la mejora escolar, la formación inicial del profesorado centrada en la escuela, el trabajo en equipo... configuran nuevos espacios y responsabilidades que contribuirán a hacer más compleja y especializada la tarea de enseñar, algo que desde nuestro punto de vista resulta necesario en tanto que avanzamos hacia una nueva definición del puesto de trabajo del profesor, así como del papel de la escuela en la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXANDER, R.: «Partnership in Initial Teacher Education: Confronting the Issues». En M. BOOTH, J. FURLONG and M. WILKIN (Eds.), *Partnership in Initial Teacher Training*, London, Cassell, 1990, pp. 59-73.

ALLEXSAHT-SNIDER, M., DEEGAN, J. and WHITE, S.: «Educational Renewal in an Alternative Teacher Education Program: Evolution of a School-University Partnership». *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 5 (1995), pp. 519-530.

ALPIN, R.: «Partnership: The Leicester Secondary Experience». En A. WILLIAMS (Ed.): *Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training*, London, Falmer Press, 1994, pp. 46-62.

ANTELO, A. and HENDERSON, R.: «Formulating Effective School-Corporation Partnership: a policy analysis model». *School Organization*, vol. 12, núm. 1 (1992), pp. 51-61.

BARTON, A. and WONG, D.: *School and University Collaboration: Conflicting Models for Change*, paper presented at the annual meeting of AERA, 1993.

BARBIER, J. M.: «La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail». *Education Permanente*, núm. 112 (1992), pp. 125-146.

BARROSO, J.: *Formaçao. Projecto e Desenvolvimento Organizacional*, Lisboa, VI Coloquio de AIPELF/AFIRSE, 1995.

CAMERON-JONES, M. and O'HARA P.: «Mentors' Perceptions of Their Roles with Students in Initial Teacher Training». *Cambridge Journal of Education*, vol. 25, núm. 2 (1995), pp. 189-199.

CATELLI, L. A.: «Action Research and Collaborative Inquiry in a School-University Partnership». *Action in Teacher Education*, vol. XVI, núm. 4 (1995), pp. 25-38.

CLANDININ, J. and CONNELLY, M.: «Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers-School Stories-Stories of School». *Educational Researchers*, vol. 25, núm. 3 (1996), pp. 24-30.

CLARK, R.: «School-University Relationships: An Interpretative Review». En K. SIROTNIK and J. GOODLAD (Eds.), *School University Partneships in action. Concepts, Cases and Concerns*. Chicago, Teacher College Press,1988, pp. 32-65.

CLARK, D.: *Schools as Learning Communities*, London, Cassell, 1996.

COCHRAN-SMITH, M.: Reinventing Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 2 (1991), pp. 104-118.

COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S.: *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*, Chicago, Teacher College Press, 1993.

CORRIGAN, D. and HABERMAN, M.: «The Context of Teacher Education». En R. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 1990, pp. 195-211.

CROWTHER, G.: «A primary school view of involvement in initial teacher training». En H. BINES and J. WELTON (Eds.): *Managing Partnership in Teacher Training and Development*. London, Routledge, 1995, pp. 69-79.

CUBAN, L.: «Managing dilemmas while building professional communities». *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 1 (1992), pp. 4-11.

DALIN, P. and RUST, V.: *Towards schooling for the twenty-first century*. London, Cassell, 1996.

DIXON, P. and ISHER, R.: «Professional Development Schools: Stages in Collaboration». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 1 (1992), pp. 28-34.

EDWARDS, A.: «Teacher Education: Partnerships in Pedagogy?» *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 6 (1995), pp. 595-610.

EDWARDS, T.: «The politics of partnership», en H. BINES and J. WELTON (Eds.): *Managing Partnership in Teacher Training and Development*. London, Routledge, 1995, pp. 161-174.

FEIMAN-NEMSER, S. and BUCHMAN, M.: «Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado». En L. M. VILLAR ANGULO (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alicante, Marfil,1988, pp. 301-314.

FEIMAN-NEMSER, S.: «Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives». En R. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, MacMillam, 1990, pp. 212-233.

FENSTERMACHER, G.: «The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching». *Review of Research in Education.* Washington, AERA, 1994, pp. 3-56.

FERRERES PAVÍA, V.: «Relaciones Universidad-Centros Escolares». En L. M. VILLAR (Ed.): *Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela.* Granada, FORCE, 1992, pp. 52-58

FUEYO, V. and NEVES, A.: Preservice Teacher as Researcher: A Research Context for Change in the Heterogeneous Classroom. *Action in Teacher Education,* vol. XVI, núm. 4 (1995), pp. 39-49.

FULLAN, M.: *Change Forces. Probing the depths of educational reform.* London, Falmer Press, 1993.

GOODLAD, J.: «School-University partnership for educational renewal: Rationale and concepts». En K. SIROTNIK and J. GOODLAD (Eds.): *School-University partnership in action.* New York, Teacher College Press, 1988, pp. 3-31.

GOODSON, I. and HARGREAVES, A.: *Teachers' professional lives.* London, Falmer Press, 1996.

GRIFFITH, V. and OWEN, P.: «School-based teacher education: A look to the future». En V. GRIFFITHS, and P. OWEN (Eds.): *School in Partnership.* London, Paul Chapman, 1995, pp. 148-156.

GRIFFITHS, V. and OWEN, P.: *Schools in Partnership.* London, Paul Chapman Publishing Ltd., 1995.

GRIFFITHS, V. and OWEN, P.: «Developments in School-Based Teacher Education». En V. GRIFFITHS, and P. OWEN (Eds.): *School in Partnership,* London, Paul Chapman, 1995, pp. 3-15.

GROSS, T.: *Partners in Education. How Colleges Can Work with Schools to Improve Teaching and Learning,* San Francisco, Jossey Bass, 1988.

HARGREAVES, A.: «Towards a Social Geography of Teacher Education». En N. K. SHIMAHARA and I. Z. HOLOWINSKY (Eds.): *Teacher Education in Industrialized Nations.* New York, Garland, 1995.

— *Changing Teachers changing times.* Chicago, Teachers Colleges Press, 1994.

HARGREAVES, D.: «The New Professionalism: The synthesis of professional and institutional development». *Teaching and Teacher Education,* vol. 10, núm. 4 (1994), pp. 423-438.

HEGARTY, P. H. and SIMCO, N.: «Partnership and Progress: Teacher Mentoring in United Kingdom Teacher Education». Primary, *Action in Teacher Education,* vol. XVII, núm. 2 (1995), pp. 69-75.

HOLLY, M. and MCLOUGHLIN, C.: «Professional development and journal writing». En M. HOLLY and C. MCLOUGHLIN (Eds.): *Perspectives on teacher professional development.* London, Falmer Press, 1989, pp. 259-284.

HOLMES GROUP CONSORTIUM: *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group.* East Lansing: mimeographed paper, 1986.

HOYLE, E. and JOHN, P.: *Professional Knowledge and Professional Practice.* London, Cassee, 1995.

HUBERMAN, M. y LEVINSON, N.: «Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas». *Revista de Educación,* núm. 286 (1988), pp. 61-96.

INMAN, S.: «Partnership: The Goldsmiths Experience». En WILLIAMS, A. (Ed.):

Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training. London, The Falmer Press, 1994, pp. 81-92.

LASLEY, T., MATCZYNSKI, T. and WILLIAMS, J.: «Collaborative and Non collaborative Partnership Structures in Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 4 (1992), pp. 257-261.

LEMMA, P.: «The Cooperating Teacher as Supervisor: A Case Study». *Journal of curriculum and Supervision*, vol. 8, núm. 4 (1993), pp. 329-342.

LOUIS, K. S.: «Beyond "Managed Change"»: Rethinking How Schools Improve». *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 1 (1994), pp. 2-24.

MARCELO GARCÍA, C. *et al.*: *Innovación, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*, Madrid, CIDE, 1996.

MARCELO GARCÍA, C.: *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona, 1995.

— «Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas». En ZABALZA, M. (Eds.): *Actas Symposium sobre prácticas de Enseñanza*, Santiago, Tórculo, 1996.

MCINTYRE, D.: «Classroom as Learning Environments for Beginning Teachers». En M. WILKIN and D. SANKEY (Eds.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. London, Kogan Page, 1994, pp. 81-93.

MILES, S., EVERTON, T. and BONNETT, M.: «Primary partnership matters: some views from the profession». *Cambridge Journal of Education*, vol. 24, núm. 1 (1994), pp. 49-65.

MONTERO, L. y OTROS: «La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas: IT/INSET». En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, Santiago, Tórculo, 1989, pp. 101-110.

MOORE, R.: «Professionalism, Expertise and Control in Teacher Training». En M. WILKIN and D. SANKEY (Eds.): *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training*. London, Kogan Page, 1994, pp. 28-41.

PENDRY, A.: «Partnership: The Oxford Internship Scheme». En A. WILLIAMS (Ed.): *Perspectives on Partnership. Secondary Initial Teacher Training*. London, Falmer Press, 1994, pp. 63-80.

RUDDUCK, J.: «Universities in Partnership with Schools and School Systems: Les Liasons Dangereuses?» En M. FULLAN and A. HARGREAVES (Eds.): *Teacher Development and Educational Change*. London, Falmer Press, 1992, pp. 194-212.

SENGE, P.: *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, Granica, 1992.

SIROTNIK, K.: «The Meaning and Conduct of Inquiry in School-University Partnerships». En K. SIROTNIK and J. GOODLAD (Eds.): *School University Partneships in action. Concepts, Cases and Concerns*. Chicago, Teacher College Press, 1988, p. 169-190.

SPARKS, D.: «A paradigm shift in staff development». *Journal of Staff Development*, vol. 15, núm. 4 (1994), pp. 26-29.

STALLINGS, J. A. and KOWALSKI, T.: «Research on Professional Development Schools». En W. HOUSTON (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 1990, pp. 251-263.

STANULIS, R. N. and JEFFERS, L.: «Action Research as a Way of Learning about Teaching in a Mentor/Student Teacher Relationship». *Action in Teacher Education*, vol. XVI, núm. 4 (1995), pp. 14-24.

STEWART, S. R.; BAKER, D. and MACDONALD, C. J.: «One Classroom Teacher's Personal Narrative of Collaborative Research on the Teaching Practicum». *Educational Action Research*, vol. 2, núm. 3 (1994), pp. 339-356.

STUFFLEBEAM, D. and SHINKFIELD, A.: «About this Issue». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 8, 1994, pp. 103-108.

TATEL, E. S.: *Improving Classroom Practice: Ways Experienced Teachers Change After Supervising Student Teachers.* New Orleans, AERA. 1994.

UPTON, P. and COZENS, P. A.: «Consortium Approach to Staff Development». En D. BRIDGES and C. HUSBANDS (Eds.): Consorting and Collaborating in the Education Marketplace. London, Falmer Press, 1996, pp. 66-81.

WILKIN, M.: «Initial Training as a Case of Postmodern Development: Some Implications for Mentoring». En MCINTYRE, D., HAGGER, H. and WILKIN, M. (Eds.): *Mentoring. Perspectives on School-Based Teacher Education.* London, Kogan Page, 1993, pp. 37-53.

WINITZKY, N., STODDART, T. and O'KEEFE, P.: «Great Expectations: Emergent Professional Development Schools». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 1 (1992), pp. 3-18.

WINITZKY, N. *et al.*: «Great Expectations: Emergent Professional Development Schools». *Journal of Teacher Education*, vol. 43, núm. 1 (1992), pp. 3-18.

ZABALZA BERAZA, M.: «Teoría de las prácticas». En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, Santiago, Tórculo, 1989, pp. 15-40.

ZEICHNER, K.: «Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 6 (1980), pp. 45-55.

ZEICHNER, K.: «Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990». *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, núm. 2 (1990), pp. 105-132.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

VICENTE S. FERRERES PAVÍA (*)
BONIFACIO JIMÉNEZ JIMÉNEZ (*)
ROSARIO BARRIOS ARÓS (*)
MARÍA VIVES GARCÍA (*)

INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge algunas reflexiones sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria. Reflexiones a las que hemos llegado, desde nuestra experiencia continuada, que comenzó en 1986, a través de trabajos e investigaciones conjuntas con profesores y profesoras de Educación Secundaria. Por tanto, la base de este artículo se encuentra en las publicaciones que han ido produciendo los miembros del equipo.

Lo hemos contextualizado a partir del libro de Maravall (1984) y el Libro Blanco. La contextualización es fundamental para apreciar el «nacimiento» del desarrollo profesional en Secundaria y, a la vez, justificar nuestras aportaciones.

Las investigaciones desarrolladas se dan no sólo en Cataluña sino también en otros ámbitos y, sobre la base de los datos recogidos en ellas, hemos presentado la situación del profesorado respecto a su desarrollo profesional. De todas ellas hemos intentado extraer elementos teóricos que nos sirvan de base y punto de partida para guiar los proyectos de formación permanente. Además, incluimos algunas consideraciones a tener en cuenta en el trabajo con los profesionales de Secundaria.

El elemento de reflexión que hemos escogido como fundamental ha sido la evaluación, por dos razones: una, la más importante, la publicación del *Diagnóstico General del Sistema Educativo* (INCE, 1998), éste nos ha servido de excusa para reflexionar sobre el desarrollo profesional desde las dos perspectivas: la personal y la institucional; otra, el Congreso Nacional de «Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad» por el indicador que representa junto al Informe: la «implantación» como una forma de ver el desarrollo profesional ligado al rendimiento y a la «calidad». *El crecimiento profesional necesita de la evaluación para la mejora y no de la evaluación como control.*

Hemos dejado aparte el problema de la autonomía del profesorado, aunque a veces resulte difícil, teórica y prácticamente, por ser otro de los elementos fundamentales de reflexión en estos momentos.

Por último, el informe que en su día presentamos al INCE, nos obligó a señalar algunas consideraciones y propuestas que surgen de la reflexión conjunta entre pro-

(*) Universidad Rovira i Virgili. Departamento de Pedagogía. Tarragona.

fesores de Secundaria y el equipo de la Universidad.

Queda mucho camino por recorrer, sobre todo en Secundaria, ya que es un nivel que va a soportar muchas presiones, que es complejo no sólo por los alumnos que lo componen sino por la variedad cultural del profesorado y, sobre todo, por el cambio cultural que debe producirse.

CONTEXTO

Cuando en 1984 Maravall publica su libro *La Reforma de la enseñanza* y la Dirección General de EE MM edita *Hacia la Reforma. Documentos de trabajo*, se inicia un proceso que culminará con la publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989).

Maravall (1984), hace notar las razones de esta reforma:

- El carácter profundamente discriminatorio de las actuales Enseñanzas Medias.
- La inadecuación entre legislación educativa y laboral.
- Desajuste entre la formación y el empleo.
- Insuficiente extensión del tramo de educación obligatoria (vid. González, Ferreres y Jiménez, 1988).

Todas las razones inciden de pleno en varios aspectos referentes a lo que denominamos Educación Secundaria y más concretamente en lo relativo al profesorado y su formación.

Nos detendremos en el Libro Blanco. En el capítulo XIII, se dice: «Una escuela renovada precisa de *un profesorado igualmente renovado* (...). La formación continuada constituye una *responsabilidad de todo profesor: un deber, a la vez que un derecho* ... » (p. 210).

El mismo documento propone «un modelo de formación permanente», que tiene como notas más destacables:

- Estar basado en la *práctica profesional* (...).
  La formación permanente ha de articularse, principalmente, en *una reflexión del profesorado sobre su práctica docente*, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico, y las actitudes propias que orienten su desarrollo profesional. Así concebida, *la práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción.*
- Estar *centrado en la escuela.*
  (...) La experimentación curricular constituye, pues, una ocasión privilegiada para *fomentar un trabajo cooperativo.* El Ministerio de Educación favorecerá la comunicación de cualquier experiencia (...) y dará preferencia a programas y actuaciones promovidas por *equipos de trabajo que conciban la formación permanente como parte de su actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa.*
- Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto. Una formación permanente que se propone *obtener una profesionalización* cada vez mayor de *grupos docentes homogéneos*, precisa de una previsión de estrategias diversificadas, en las que habrá que *contar con todo tipo de instituciones, (...), desde la Universidad hasta la empresa.*
- *Su carácter descentralizado (...)* (pp. 213-215).

El «Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado» de 1989, representa la concreción del Libro Blanco y del Diseño Curricular Base y puede decirse que su influencia ha sido fundamental en el marco del desarrollo profesional.

Ambos planes, investigación y formación, deberán entenderse como dos líneas convergentes para llevar a cabo una misma

acción, de ahí que se presenten juntos. «La investigación, tal como se plantea, deberá ligarse íntimamente a la práctica cotidiana del profesorado (...) la formación, por su parte, no se plantea como una instrucción libresca del docente; por el contrario, se entiende como algo ligado a la reflexión y a los problemas que plantea la acción educativa. Los dos modelos de actuación, el de la investigación y la formación, parten, pues, de una preocupación y unos mismos objetivos generales» (MEC, 1989, p. 3).

Según la propuesta, la dialéctica entre práctica docente, investigación y actividades de formación irá configurando las líneas concretas que provocarán una auténtica transformación del sistema educativo.

Podemos darnos cuenta del interés que para el Ministerio tiene en aquellos años:

- la implicación del profesorado en la Reforma del Sistema Educativo;
- que esta implicación se lleve a cabo por profesionales que realizan una acción en diversos contextos espacio-temporales y prácticos (aula, departamento/seminario y centro), especialmente profesionales de Educación Secundaria olvidados en su desarrollo profesional y cuyo perfil es bastante desconocido;
- por último, que la investigación educativa y la formación permanente sean los ejes generadores de la renovación-innovación del sistema.

La LOGSE (Ley 1/1990 de 3 octubre. BOE 04-09-90) recoge el punto álgido de todo un proceso: «Las administraciones educativas fomentarán la *autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de profesores*» (LOGSE, art. 57.4) (La cursiva es nuestra).

En esta Ley aparece otra dimensión interesante. En los Títulos Preliminar, 3 y 4 (art. 62.1), entre otros aspectos, se dice «(la evaluación) se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración».

Se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que en 1993 (9-XII), en Catalunya, tiene su reflejo en el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, en cumplimiento del artículo 62 antes citado y que termina de dar a luz el primer gran informe sobre evaluación, *Presentación del informe final del diagnóstico general del sistema educativo* (Madrid, 16 de junio de 1998).

Este es el panorama que se perfila y en el que, con ánimo de síntesis, destacaremos las siguientes particularidades:

- Un afán económico-social de configurar una educación secundaria más acorde con la legislación laboral por el desacuerdo entre la formación y el mundo del trabajo.
- La hiper-responsabilización, desde medios políticos y sociales, del profesor como un profesional cuya renovación continua no es sólo una demanda sino una exigencia.
- Proponer y tomar como base, los siguientes elementos fundamentales:
  - La reflexión/investigación del profesorado sobre su práctica docente, intentando converger formación e investigación educativa.
  - Centrar su desarrollo básicamente sobre el centro educativo, en el cual se fomentará el trabajo cooperativo como estrategia fundamental de formación.
  - En un afán de facilitar y garantizar el trabajo en equipo, se intenta generar una autonomía no sólo pedagógica sino también organizativa, en los centros educativos.

SITUACIÓN DE PARTIDA DEL PROFESORADO

En aquellas mismas fechas, el grupo empieza a trabajar el tema del Desarrollo Profesional y la Formación Permanente, colaborando en el trabajo que coordinó Benedito (1991) sobre la Formación Permanente en Catalunya. Más adelante, ampliamos el estudio y profundizamos en la Educación Secundaria, ya que considerábamos que este nivel era el que más presión iba a soportar en los años venideros, y por otra parte, porque era el colectivo que menos se había atendido en cuanto a la Formación Permanente (Ferreres, 1992a).

Como fruto del estudio que acabamos de mencionar, se recogió una información muy valiosa, ya que provenía de los propios profesores de secundaria, en ella se reflejaban las opiniones y preocupaciones de estos profesionales (BUP y FP) y para nosotros fue punto de partida de trabajos posteriores.

A modo de resumen, indicaremos algunas de las conclusiones a las que se llegó en esta investigación y que agrupábamos en cinco grandes ejes.

Concepto que los profesores tenían sobre la formación permanente del profesorado

Para la mayoría de los encuestados, la Formación Permanente era la posibilidad de actualizar los conocimientos, intercambiar experiencias o de conocer nuevos métodos y técnicas.

Partiendo de esta idea sobre formación permanente, es lógico que se le concediera una valoración muy alta, tanto en BUP como en FP, a los aspectos formativos que hacían referencia a conocimientos didácticos y formación práctica. También destacar que la mayoría de los profesores encuestados reconocían la necesidad de una formación permanente a lo largo de toda su vida profesional.

Oferta de planes de formación permanente

Es importante, para evitar enfoques erróneos, considerar la valoración que los docentes de secundaria hacían sobre la oferta de los planes de Formación Permanente, que en aquellos momentos existía, sobre todo teniendo en cuenta la escasa participación existente; sólo un 26,8% en FP y un 30% en BUP reconocía haber participado en el pasado y estar participando en aquellos momentos en alguna actividad formativa. Un 21% aproximadamente no había participado nunca. Aducían, como motivos de esta escasa participación, razones de tipo profesional, falta de información, razones geográficas...; causas en las que coincidían ambos colectivos aunque no en el mismo orden.

Aspectos que debían incidir en la formación permanente y condiciones para su efectividad

Ambos colectivos (FP y BUP) coincidían en afirmar que los aspectos que influían más en ellos al inscribirse en alguna actividad de Formación Permanente eran: cubrir lagunas científicas, por un lado, y la preparación didáctica y práctica por otro, quedando relegado a un tercer lugar la preparación psicológica. En cambio, valoraban muy alto la formación psicopedagógica cuando se les preguntaba por aquellos aspectos más importantes de la formación permanente.

Metodología

En este apartado se tenía en cuenta la valoración que de los distintos tipos de ac-

tividades realizaban los profesores de secundaria. Así, los aspectos más valorados eran asesoramiento a centros, reuniones de trabajo multicentros y los grupos de trabajo.

Cuando analizamos la relación entre los aspectos a desarrollar en la formación (cultural, psicopedagógico,...) y las actividades de formación, deducimos que, según la opinión de los profesores:

- los aspectos culturales deberían tratarse en jornadas y seminarios;
- los aspectos científicos en cursos, aunque también en jornadas y seminarios;
- los aspectos psicopedagógicos en grupos de trabajo, según los profesores de BUP y en el asesoramiento a los centros según los de FP;
- los aspectos didácticos, básicamente en grupos de trabajo,
- los aspectos prácticos podían tratarse en casi todas las actividades según los profesores de FP y, en cursos, según los profesores de BUP.

Formación permanente institucional

En este apartado se valoraba de forma muy distinta según la opinión de los profesores el papel que jugaban las instituciones educativas y el que deberían jugar; los ICE eran la única institución que no ofrecía apenas variación, alcanzando la puntuación más alta; el resto de instituciones señaladas (ayuntamientos, inspección, movimientos de renovación pedagógica, universidad, etc.) obtenían puntuaciones más bajas.

Por lo que se refiere a los medios que la Administración aportaba para la formación permanente, el 75% de los profesores creían que eran insuficientes (vid. al respecto datos del 1992 al 1995 en Ferreres (coord.), 1997). Además, era de destacar que más de la mitad de los profesores coincidieran en señalar que se sacaba poco provecho de los escasos medios que se les ofrecía.

En cuanto a quién debía proponer los planes de formación, estaban de acuerdo, ambos colectivos, en que debía ser la Administración educativa, aunque había de surgir de la coordinación entre todos los implicados (Administración, profesores, universidad, etc.).

Este es el panorama con el que nos encontramos en 1992. Haciendo un análisis, en profundidad, con ese mosaico y con esa situación, sería interesante ver qué aspectos teórico-prácticos afloran y qué elementos nos pueden ayudar para generar, a partir de hoy, propuestas de actuación en la Educación Secundaria.

SUPUESTOS TEÓRICOS Y DE ACTUACIÓN

Con el fin de fundamentar otras aportaciones presentamos los supuestos o elementos teóricos en los que nos basamos y que, a nuestro entender, conforman los principios en los que se debería basar todo proyecto de formación permanente si se quiere alcanzar un desarrollo profesional real de los docentes.

Relación teoría-práctica

Con este principio se pretende plantear, no sólo la dicotomía existente entre ambos conceptos, que en ocasiones se ha intentado superar con actividades «prácticas» en procesos de formación eminentemente teóricos, sino también, abordar la práctica como la fuente esencial, como el eje sobre el que tiene que girar la formación permanente.

Un ejemplo claro lo constituye la preocupación que manifiestan los docentes de secundaria (según el último trabajo de investigación —Barrios, 1997— que hemos realizado) referido a su práctica docente:

disciplina, motivación, metodología y evaluación. Como se puede apreciar, por una parte son problemas prácticos que los profesores desearían resolver con acciones técnicas; lo cual, en principio, sería del todo imposible si no se dispone de un sostén teórico que fundamente dichas prácticas; por otra parte, éstos, que son problemas directos e inmediatos, no se pueden solucionar con cursos o conferencias sino con procesos de indagación sobre la práctica diaria en los distintos ámbitos: aulas, departamentos/seminarios y centros educativos.

Por todo ello, la formación permanente no puede quedar como una serie de actividades que se desarrollan con la intención de adecuar los conocimientos sobre los contenidos, estrategias, materiales, organización, evaluación,... a las exigencias que demanda una nueva ley educativa. Se debe avanzar más, es decir, aplicar, indagar, reflexionar e investigar en su desarrollo práctico, en definitiva, valorar su impacto.

No obstante, es necesario ver este tipo de relación y la configuración del conocimiento pedagógico experto, siempre desde distintos enfoques (vid. Pérez, 1998, pp. 185-194).

La investigación

La investigación cualitativa y en ella la investigación-acción es otro elemento a tener en cuenta en este acercamiento conceptual.

Pensamos con Carr y Kemmis (1988, p. 129) que «la investigación de los problemas educacionales es la única misión legítima que puede proponerse para una concepción coherente de la investigación educativa». Ante una Reforma educativa de esta envergadura, la universidad debe comprometerse con la práctica que sólo es posible analizarla en contextos concretos; es evidente que la investigación educativa se legitima como tal, al desarrollar teorías en aquella práctica educativa que esté arraigada en situaciones concretas en las que se ven afectados profesores que intentan resolver los problemas que, a diario, surgen en situaciones específicas, no sólo en el aula sino en otros contextos donde los docentes estén inmersos. Con todos los problemas que podamos tener al participar junto al profesorado de Secundaria, con diferentes formas de entender los problemas, «la comunicación entre conocimiento y acción (...) es un problema de comunicación a nivel cultural antes que plantearlo como un problema formal o tecnológico» (Gimeno, 1990, p. 20), esto nos va a obligar a:

- Una revisión teórica, porque en la práctica toda teoría resulta diferente.
- Someter la teoría a la saludable prueba de la modestia; «una cosa es la teoría y otra la práctica» (profesor de secundaria).
- Hacer que lo científico se «ensucie las manos» como diría Demo (1985, p. 56) haciéndolo completamente histórico, porque el cambio en educación no depende muy directamente del conocimiento, ya que la práctica educativa es una práctica histórica y social.
- Por último, el proceso de investigación ha de verse como parte de una experiencia educativa total que sirve para establecer las necesidades de la comunidad y para aumentar la concienciación y el compromiso dentro de ella.

Esto nos obliga a proponer un tipo de investigación que definimos como: «aquella forma de indagación que es llevada a cabo por todos los participantes, actuando como grupo, en situaciones sociales y en diversos contextos que tiene por objetivo fundamental la mejora de la racionalización de sus propias prácticas, el conocimiento de ellas y de las situaciones y circunstancias dentro de las cuales tiene lugar, concibiendo este proceso como forma-

tivo para los alumnos, para el grupo y para la comunidad». (Ferreres, 1992a, pp. 20-21).

Por lo tanto, son los procesos de investigación-acción, surgidos de las iniciativas de los profesores los que responden mejor a los procesos de formación permanente, aunque para ello, necesariamente, se deba establecer una relación estrecha con servicios o instituciones, que sirvan de apoyo y de asesoramiento, pero inmersos en el proceso de I-A, como miembros integrantes del grupo, de tal manera que todos persigan un mismo fin, que no es otro que el desarrollo profesional. Es así como el paradigma orientado a la indagación es el que se ajusta mejor a nuestras intenciones.

La cultura colaborativa

Consideramos la cultura como un conjunto de elementos interrelacionados, al igual que las formas de pensamiento, los diversos modos de vida y las formas de relación que los distintos profesionales llevan a cabo en diversos contextos espaciales y prácticos y en las distintas instituciones. Entendemos, pues, que son los usos prácticos (las formas de pensamiento, modos de vida y las formas de relación) los que debemos reconstruir para conformar una cultura profesional de la colaboración. *El currículum debe ser el medio de vida, a través del cual, los profesionales reconstruyan sus experiencias en los diversos contextos prácticos.* (Ferreres,1992b, p. 7; vid. Pérez, 1998, p. 16 y ss).

Por ello advertimos la cultura colaborativa como el elemento indispensable, que permite avanzar a un centro educativo evitando la disparidad de 'culturas' que pueden concurrir en una comunidad educativa, ya que no podemos entender la cultura de las organizaciones educativas como la cultura de los individuos que en ella habitan, sino como la simbiosis de todas ellas y de las propias que provoca, facilita o exige una organización. En el reciente trabajo de Pérez (1998, pp. 170-174) se nos alerta sobre la colaboración como «una nueva ortodoxia de los procesos de cambio e innovación en la escuela».

El diálogo y el consenso serán las estrategias de la cultura colaborativa, pero ésta no se puede imponer, no se puede establecer 'desde fuera'. En el mejor de los casos, se puede transmitir, contagiar, participando, formando parte, imbuyéndose en el grupo cultural, pero, sobre todo, es una experiencia individual y vivencial, que debe de ir expandiéndose. Como señala Pérez (1998, p. 173) «La cultura de la colaboración puede ser sólo un simulacro superficial de consenso que esconde las profundas e inevitables divergencias en las concepciones éticas y políticas de la sociedad que se reflejan obviamente en la educación».

Los contextos de actuación

El contexto espacial del *aula* es el genuino y el más rico para poder analizar los procesos que inciden en el desarrollo de la enseñanza, no obstante es insuficiente para llegar a captar todos los significados. Los problemas de la práctica no están sólo en el aula, ni tan siquiera en el Departamento, ni tan siquiera en el centro —contexto práctico muy rico—. De hecho, *los problemas de la práctica están en todos los elementos que, de una u otra forma, intervienen en el proceso educativo.*

De todas formas, abogamos por los Centros como unidades básicas de formación, y dentro de ellos, por los Departamentos como estructuras organizativas intermedias que pueden favorecer la cultura colaborativa que mencionábamos. Además, en ellos se pueden promover los procesos de reflexión, discusión y experimentación, necesarios en los procesos de investigación. (Ferreres y Molina, 1995).

Los centros y sus profesores deben optar por su propio desarrollo y mejora, ya

que son los centros los que conocen, mejor que nadie, su propia cultura y pueden plasmarla en sus proyectos de manera que, realmente, el pretendido proyecto educativo y proyecto curricular tengan una coherencia y consistencia en el desarrollo de la vida educativa y no quede en un mero documento que se archiva. De ahí la importancia que puede tener *la elaboración del PEC y PCC, no sólo como instrumentos de organización y coherencia interna, sino porque pueden suponer la 'excusa' para iniciar procesos de reflexión, discusión y consenso,* que vayan minando los elementos individualistas que rigen, generalmente, las organizaciones educativas.

LOS PROTAGONISTAS

Decíamos que los problemas de la práctica radican en todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Indudablemente el profesorado desempeña un papel fundamental en el proceso de su propio desarrollo profesional, máxime cuando defendemos los centros como contexto básico. Con esto queremos decir que el concepto de profesionalidad va muy unido al de responsabilidad y éste, a su vez, al de autonomía, de manera que fomente la capacidad de reflexión, análisis y decisión, fruto de la responsabilidad compartida; esto, tanto en el aula como en las estructuras organizativas existentes en los centros (departamentos, seminarios, equipos docentes, etc.) aprovechando al máximo las potencialidades que cada una de ellas ofrece.

Hay que reconocer que, aunque el papel principal recaiga sobre el profesorado, éste se enfrenta a algunas dificultades que no puede superar por sí mismo, al menos de momento, las cuales surgen básicamente de una carencia formativa en el nuevo planteamiento de la función docente. Por ello, *la figura del asesor* es importante. Esta figura puede desempeñar un papel de asesor externo ofreciendo apoyos puntuales, o como miembro del grupo de profesores como apuntábamos en el apartado en que nos referíamos a la investigación.

Las *instancias administrativas* suponen otro elemento primordial, ya que sobre ellas recae la responsabilidad de facilitar los mecanismos necesarios para que los docentes puedan gozar de la autonomía necesaria y para que ejerzan sus funciones con responsabilidad.

Por último, a los profesores y profesoras *hay que concebirlos como profesionales* que son capaces de establecer unos procesos de reflexión compartida, de manera que salve su posible subjetividad con la discusión y el diálogo entre iguales, y, así, ir avanzando en la calidad de su ejercicio profesional. Éste será, en realidad, uno de los problemas al que las instancias administrativas habrán de enfrentarse, ya que deben empezar por cambiar su concepción sobre los profesionales de la educación, si se quiere que, efectivamente, se lleven a cabo todos los procesos que comporta la implantación de cualquier reforma educativa; hay que hacer algo para elevar el *status* del profesorado, por una parte y, por otra, la consideración social que ahora disfrutan. (Vid. los últimos trabajos de Esteve al respecto, [1998a] en Cabero y Loscertales [1998] y Esteve, [1998b], en prensa).

Al final, respecto a los propósitos que nos mueven al grupo entero, aunque cada grupo pueda tener objetivos concretos, podemos afirmar que del contraste entre un marco teórico interpretativo y crítico y una experiencia práctica en un ámbito contextual de investigación e innovación, afloran grandes campos de indagación conjuntos:

- Análisis de los componentes teóricos y prácticos del profesional de secundaria en relación a los procesos de formación e innovación.
- Conocimiento de las condiciones y desarrollo, personales, institucionales y socio-políticas que conforman

la acción diaria de los distintos contextos de formación.
- Análisis y reconocimiento de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la acción docente realizada.

UN ELEMENTO DE REFLEXIÓN: LA «FIEBRE» POR LA EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Uno de los elementos que «mueve», de alguna manera, al profesorado de Secundaria es la evaluación.

Tenemos ante nosotros el *Diagnóstico General del Sistema Educativo. Avance de Resultados* y *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global* (INCE, 1998). Uno de los aspectos importantes es el propio informe en sí. Un informe en el que la fuente principal de información también ha sido el profesorado a través del cuestionario a más de 3.000 profesores de más de 600 centros.

No vamos a entrar en un análisis, sólo hacer alguna cita del informe global que nos interesa.

En el apartado «Entre la motivación y la exigencia» del capítulo 7 del Informe Global «Conclusiones y recomendaciones» dice:

> (...) el profesorado no parece rehuir una evaluación permanente o periódica de su trabajo. (...) La primera (...) es, quizá, que la evaluación del profesorado debería venir planteada en un marco más amplio de evaluación, *que considere la eficiencia del centro escolar en su conjunto.* La segunda, que sea fundamentalmente formativa, es decir, *atenta sobre todo a la mejora de la función docente de cada profesor.* La tercera, que no venga impuesta coercitivamente desde afuera, sino más bien precedida de una cultura de evaluación y autoevaluación que haga ver, a cada profesor, su utilidad y conveniencia. En este marco el profesorado parece admitir la función diagnóstica de esos procesos evaluadores, siempre que se opere con absoluta transparencia y se sepa de antemano las repercusiones que pueden tener (p. 154). (La cursiva es nuestra).

Desde esta perspectiva aparecen las dos dimensiones fundamentales en el desarrollo profesional en la que nosotros hacemos hincapié y a la que le dedicaremos posteriormente un espacio de reflexión. ¿Qué consecuencias va a tener sobre el profesorado, especialmente el de Secundaria? ¿y sobre su formación y desarrollo? Estimamos que es el inicio de unas consecuencias no deseables sobre el desarrollo profesional de las profesoras y profesores de los niveles no universitarios. Igualmente que va a ser uno de los procesos de evaluación que más van a repercutir en los profesionales de Infantil, Primaria y Secundaria.

Dejar constancia, también, que siguen perviviendo los estímulos ocupacionales frente a los profesionales, que lo instructivo-práctico y la evaluación de todo ello debe ser realizado en el seno de los centros, de cada centro y no por la Administración o los funcionarios al servicio de la Administración.

En los trabajos de Benedito (coord.), 1991; CC OO, 1993; MEC, 1986; entre otros, ya se destacaba la desconfianza con la que el profesorado vive cualquier control, cualquier papel, incluso al que viene de la Administración y, ahí está nuestro principal problema. Porque, como señala Álvarez Méndez (1997, p. 2):

> Todo vive en la Escuela bajo la sospecha anunciada —y en parte aceptada— de la permanente vigilancia, que es una forma sutil de la evaluación ejercida desde el poder (de los empleadores sobre los aspirantes o empleados, de la Administración sobre los administrados, del Director del Centro sobre sus componentes, del Profesor sobre sus alumnos ...).

Junto a aquellos retazos del informe global donde la mejora es primordial hay otros que también nos llaman la atención,

por ejemplo: «Del diagnóstico realizado se deriva la existencia de desigualdades diversas. Hay, por ejemplo, salvo alguna pequeña excepción, un mayor rendimiento escolar en el sector privado que en el público» (p. 162). «20. Según el *Informe* sobre el Rendimiento Escolar sólo el 30% de los alumnos de 14 años y el 22,5% de los de 16 años consiguen en España, como promedio, unos resultados que podrían considerarse netamente 'satisfactorios' ...» (p. 146).

Veamos varios aspectos que queremos destacar.

Por una parte, la evaluación como control por parte del Estado, el rendimiento, la eficiencia... y la evaluación como mejora que demanda el profesorado.

Por otra, la evaluación como mejora, que demanda para sí el profesorado, constatando dos vertientes de la evaluación; la personal, individual y la institucional, el Centro. Siendo ésta una de nuestras principales preocupaciones, la evaluación y el desarrollo profesional, tenemos muy reciente el Congreso sobre «Formación del Profesorado. Evaluación y calidad» (1998) para seguir algunas de las aportaciones que allí hacíamos.

Si seguimos en esta línea es porque creemos que, junto a la autonomía de los centros y el profesorado, son los dos puntos fundamentales del debate en un contexto neoliberal y en una real, y a veces anunciada, falta de medios económicos, rendimientos, eficiencia, calidad, etc. Los trabajos de Bolívar (1995), Contreras (1997) y Pérez (1998) son algunos de los que tratan el problema de la autonomía, nosotros, aquí, vamos a intentar provocar el debate sobre la evaluación y el desarrollo profesional.

Es obvio el reconocer que la evaluación del profesorado, en nuestro país, siempre se ha desarrollado con intencionalidades poco claras (el diagnóstico realizado por el INCE nos va a servir para; ¿hacer un diagnóstico del sistema?; ¿por qué ahora?; ¿para apreciar el funcionamiento de la LOGSE a casi ocho años de su publicación?; ¿para realizar un proceso de mejora de todo el sistema educativo público?; ¿para cambiar, transformar el actual plan de formación permanente del profesorado o su estructura, los CEP, o para cambiar la misma LOGSE?; etc.). También entendemos que predomina la lógica formal y no ha sido completada con la lógica hermenéutica, no nos referimos al estudio que hemos comentado anteriormente sino a la mayoría de los estudios que se realizan en nuestro país. ¿Quizás prima la vertiente de control frente a la de mejora? Aunque... también podemos pensar que el primer efecto del proceso de evaluación es proporcionar información para fomentar el desarrollo y la mejora. (¿No es esto una ironía?).

En el informe, tantas veces citado, (5. *La profesión docente*) hay dos constataciones últimas:

- «21. En las Mesas Redondas se percibe que, aunque hay resistencias a la evaluación del trabajo del profesorado, ésta se admitiría como elemento de mejora y diagnóstico (por este orden)» (p. 74). Dato que hemos venido citando en todos nuestros trabajos cuando hemos hablado de desarrollo profesional, incluido cuando nos referíamos a los universitarios.
- Sin embargo, es curioso, de ahí que digamos que en Secundaria prima lo ocupacional y técnico sobre lo profesional, cuando se dice «23. Los profesores opinan que los aspectos concretos relacionados con su actividad docente que convendría tener más en cuenta para valorar su trabajo, deben ser: las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la mejora del clima del aula (el orden y la disciplina) y el espíritu innovador y creador (no sabemos con qué sentido)» (p. 74). (Los breves comentarios, entre paréntesis, son nuestros).

Como señala Natriello (1997)

> El reconocimiento que la evaluación del profesor tiene lugar dentro de un contexto organizativo es vital para comprender los propósitos fundamentales de los sistemas de evaluación del profesorado (p. 49).

Otra de las reflexiones que estimamos deben figurar, aquí y hoy, es la referente a la innovación y el desarrollo profesional. Si queremos innovar deberemos contar con el profesorado, como afirma Hargreaves (1996) «los profesores son, más que otras personas, la clave del cambio educativo» (p. 38).

De Vicente (1997), evidencia la relación entre el desarrollo de los profesores y la puesta en marcha de innovaciones, pues éstas llevan consigo cambios en las prácticas y las conductas de los docentes, en los sistemas de creencias de los docentes y en su comprensión de la enseñanza. Y él mismo termina dicho discurso con un punto que denomina «4. Hay que cambiar los sistemas de creencias de los profesores y de la cultura de los centros».

A todo ello añadiremos unas reflexiones surgidas de nuestra propuesta sobre las dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional del docente que nos van a servir para guiar el posterior discurso y que emanan, básicamente, de los últimos estudios realizados (Ferreres, 1996; Ferreres (coord), 1997; Ferreres y Molina, 1995; Ferreres, Barrios, Jiménez y Vives, 1997).

De alguna manera hay que concretar los ámbitos espaciales y prácticos sobre los cuales soportar el desarrollo profesional.

Respecto a *los espacios de desarrollo* hay que hacer notar que, desde nuestra perspectiva, no tiene valor el espacio aula sin contar con los departamentos/seminarios y equipos docentes.

Respecto a *las acciones facilitadoras*, como señalaremos con posterioridad, todas las que responden a los distintos conocimientos de la profesión que facilitan, por qué no, los procedimientos administrativos o actividades técnicas (Pérez, 1998, p. 183) pero también las políticas. Encontramos incompleto el retrato de profesor que se hace en el Informe (5. *La profesión docente*. INCE, 1998, p. 23) sobre todo por estas razones:

- Por el título del gráfico 1: El profesor de Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva pedagógica, al buscar en las funciones del profesor (como docente, como tutor, como miembro de una organización) para conseguir un «Rendimiento profesional educativo».
- De alguna manera queda patente la vertiente técnica del profesor como docente (el profesor y las materias, el conocimiento de los alumnos, la metodología, la planificación del proceso educativo y la evaluación) además como formador de ciudadanos.
- El olvido del profesor como persona.

Por último, respecto al *sentido interno del desarrollo profesional*, que estaría en dos dimensiones: en la percepción del docente como individuo y a la vez como miembro de una comunidad profesional, no sólo como miembro de una organización. La ubicación de este elemento estaría en lo que venimos en llamar ámbito pedagógico, profesional y sociocultural de la profesión.

Como señala Fernández Cruz (1995) de alguna manera existe una dimensión personal y otra institucional que «debe permitirnos identificar aquellos factores de evolución profesional que provocan incrementos significativos en la disposición, el compromiso o la capacitación de los docentes» (p. 19). Existen ya diversos trabajos en los que subyace lo que se ha venido a denominar «crecimiento profesional» que no es una maduración solamente biológica, más bien, un proceso largo en el que se producen cambios sistemáticos en el comportamiento profesional a medida que transcurre la carrera docente; como señala Fernández Cruz (1995) este proceso de crecimiento está en el origen de la fundamentación sobre la que los formadores de profesores pueden diagnosticar necesidades y ofrecer ayuda al profesor y a la

profesora para enfocar a corto, medio y largo plazo su crecimiento personal. De aquí que existan dos dimensiones del desarrollo:

- Por una parte, lo que hemos denominado crecimiento profesional del docente como persona, como individuo.
- Por otra, el desarrollo profesional, del docente como miembro de una organización, como miembro que se desarrolla en los distintos ámbitos prácticos. (Vid. Ferreres 1996, p. 165).

Nuestra propuesta siempre partirá del desarrollo profesional y, como ya hemos señalado, desde la perspectiva de la mejora.

El profesor como persona y el desarrollo profesional

Como señala Esteve (1998a) «en los últimos cien años han cambiado las expectativas de la sociedad sobre la educación (...) El estudio de las expectativas sociales sobre la educación se convierte entonces en un elemento imprescindible para el estudio del trabajo de los profesores en un lugar y en una época histórica determinada» (p. 13).

El problema es que la sociedad ha ido ampliando hasta límites insospechados «proyectando sobre los profesores unas exigencias desmedidas» (p. 15) exigencias que han llevado a hiperresponsabilizar al profesorado de todos los males del sistema. En puridad, las profesoras y los profesores nos importan sólo por sus acciones, sólo su eficacia y/o eficiencia.

Es a partir de esta visión del profesorado y los trabajos de Abraham (El enseñante es también una persona) en 1984 y los de Esteve (1984, 1994 y 1997) y Esteve y otros (1995) que surge la perspectiva del docente como persona.

Con todo ello emerge lo que Esteve (1998b) denomina el «paradigma personal» que trata, en síntesis, de centrarse en la comprensión de los problemas que afectan a la persona del profesor y la profesora. Se estudia a los docentes como personas desde diversos puntos de vista: su satisfacción en el ejercicio profesional, su autoestima, sus aspiraciones, sus motivaciones, su evolución como persona y como profesional (Huberman, 1989; Fernández Cruz, 1995) etc.

Como señala Natriello (1997):

> La evaluación del rendimiento de los profesores individuales se lleva a cabo de forma constante por parte de estudiantes, padres, otros profesores y el público en general. Pero sólo cuando el proceso de evaluación está ligado a la organización de la escuela lo convertimos en un sistema e intentamos estudiar sus propiedades formales y los propósitos deseados y sus consiguientes consecuencias (p. 50).

Por ello debemos pensar que también el docente como profesional y persona ha de crecer en y desde diversas dimensiones siempre a partir de la evaluación como proceso de mejora (Ferreres, 1998).

Elliott (1986) relataba cómo los directores de los centros de Londres habían recibido instrucciones de las autoridades locales de educación en el sentido de que incorporasen un elemento de «autoestimación» del profesor en todos los cursos de reciclaje que organizasen y que, a muchos profesores se les alentaba a realizar algo que se denomina indistintamente «autoevaluación», «autoestimación» o «autovaloración».

Ahora empiezan, también en nuestro país, las evaluaciones internas, ¿sabemos cómo funcionó el Plan EVA? ¿qué aportó cuando se habla tanto de autonomía de gestión?, ¿es realmente el proceso que ahora se está empezando en Cataluña, la autovaloración de los centros, la autoevaluación de los centros un "grito" a la mejora, a la mejora de la práctica, a la responsabiliza-

ción de todos y cada uno de los miembros de una institución en contraposición a estrategias externas donde la responsabilidad es asumida, en este caso, por las Delegaciones Territoriales de Enseñanza?

Partimos de la caracterización que presenta Ball (1985) de la autoevaluación como el «proceso informal o formal utilizado por un profesor para emitir juicios acerca de su propio comportamiento profesional» (p. 532).

Así entendida la evaluación personal, en nuestro contexto, representaría que sólo el profesor puede mejorar y que ello es compatible con la autonomía profesional; en cambio, si es una estrategia política que se señala desde la Administración, es una estrategia de aumentar el control externo en detrimento de la autonomía profesional. Deberemos, pues, tener en cuenta qué tipo de autonomía profesional:

- *Autonomía como* status *o como atributo.* Dependería de las directrices técnicas, inestabilidad para los dilemas, incapacidad de respuesta creativa ante la incertidumbre: Experto técnico.
- *Autonomía como responsabilidad moral propia.* Equilibrio entre independencia de juicio y la responsabilidad social. Capacidad para resolver situaciones dilemáticas y para la realización práctica de las pretensiones educativas: Profesional reflexivo.
- *Autonomía como emancipación.* Liberación profesional y social de las opresiones. Conciencia crítica. Autonomía como proceso colectivo, dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza: Intelectual crítico (vid. Contreras, 1997 p. 146).

¿Qué razones tenemos pues para tomar la autoevaluación informal y/o formal como estrategia de desarrollo profesional teniendo en cuenta al docente como persona?

Desde distintos trabajos (Elliott, 1986; Shipman, 1986 o Solabarrieta, 1996) se aprecia esta tendencia.

Por ejemplo, Elliott (1986) habla de «tres clases de autoevaluación y sus consecuencias para el desarrollo profesional de los maestros» (p. 239). Si buscásemos razones, podríamos seguir sus consideraciones:

- *Autoevaluación irreflexiva basada en conocimiento práctico tácito.* A partir de esta clase de actividad autoevaluadora, Elliott señala que a los profesores se les puede considerar como profesionales autónomos en la medida en que poseen la capacidad para autoevaluar sus actividades, basándose en el conocimiento práctico tácito nacido de su propia experiencia y de la experiencia de otros. Este conocimiento práctico constituye una tradición. Sólo en virtud de esa tradición pueden los profesores poseer esta capacidad para la *autoevaluación irreflexiva*, depende del grado en que los profesores hayan dominado una tradición pedagógica. Por consiguiente, no pueden desarrollar el conocimiento práctico necesario para alcanzar el dominio por medio de la autoevaluación y nada más. Este desarrollo únicamente tiene lugar cuando someten sus prácticas a la evaluación y las instrucciones de los que hayan dominado la tradición.

De ello se deduce:

- La autoevaluación irreflexiva no sirve como mejora para aquellos que tienen una experiencia-tradición, pues ya son competentes.
- Generan un desarrollo hacia la competencia (...) entendida como la utilización hábil de las existencias de conocimiento profesional tácito (...) el nivel de práctica competente es la capacidad para reproducir la

sabiduría tradicional en acción (ibíd, 242).

Este es un primer nivel de la autoevaluación que sólo puede ayudar a aquellos profesionales en su desarrollo profesional inicial por su falta de competencia práctica o para lo que representaría su formación inicial.

- *La autoevaluación como deliberación práctica.* Después de desentrañar el concepto de liberación a partir de la visión aristotélica, distingue entre «el desarrollo profesional hacia el dominio» y «el desarrollo más allá del dominio». Para él la «autoevaluación deliberativa es una condición necesaria del segundo tipo (pues) permite a los profesionales autónomos no sólo reproducir y mantener la práctica tradicional —que define como dominio o competencia básica— sino desarrollar sus prácticas de manera que sean apropiadas al cambio de las condiciones sociales».

  Aquí, si bien queda salvada la autonomía, entra en juego el grupo que se configura en torno a la deliberación, al desarrollo de procesos comunes con lo que la individualidad, la «autoestimación» se construye con otros.
- *Autoevaluación basada en un conocimiento explícito de las reglas técnicas.* La «techne» hace referencia al conocimiento de reglas que gobiernan la producción de un objeto o un estado de cosas claramente definidos. «Esta clase de conocimiento es explícita y consciente» (Elliott, 1986 p. 251).

  La autoevaluación técnica es sólo un método alternativo para mejorar la competencia, lo que contrasta con respecto a la autoevaluación deliberativa y el desarrollo profesional, donde la primera es una condición necesaria del desarrollo profesional.

  Cuando surge la autoevaluación técnica frente a la deliberativa, referidas al desarrollo profesional, aparece el problema de la responsabilidad para distinguir entre *responsabilidad contractual y responsabilidad moral* ya que puede proporcionarnos, como señala Elliott (1986), pistas para determinar la intención que hay debajo de políticas como las que se han desarrollado y las que se están desarrollando respecto a la autoevaluación. Vuelve a reaparecer la autoevaluación con control político y administrativo o como mejora, como realización personal.

Por tanto, aquí, sólo nos interesa la responsabilidad moral. Creemos, como ya dijimos en otros lugares, que debemos diferenciar esos tipos de responsabilidad como diferenciamos el control y la mejora.

Es evidente que Elliott (1986, 1990 y 1991) nos lleva de la mano de los diferentes niveles de la autoevaluación a la investigación-acción. Terminando con una frase del autor citado donde deja aclarado cuál sería el cuarto tipo de autoevaluación; «las teorías críticas pueden ser generadas por personas de fuera», pero únicamente pueden ser validadas por las autoevaluaciones de los ejercitantes. El cuarto tipo de autoevaluación, la concienciación, «tiene que depender de un diálogo sobre teoremas críticos con su consultor externo» y, es más, «las personas que decidan la política que hay que seguir y que deseen que las estructuras organizativas de las escuelas apoyen a la autoevaluación deliberativa y a la toma de decisiones por los profesores individuales tendrán que facilitar procedimientos que permitan al conjunto del personal docente examinar colectivamente *la relación entre las estructuras organizativas y sus actividades como individuos*» (ibíd. p. 258) (La cursiva es nuestra).

Los trabajos de Solabarrieta (1996), Duke y Stiggins (1997), Day (1997) o Pérez (1998) dejan entrever la necesidad de la

vertiente personal en los docentes. En este último caso (p. 188 y ss.), parte de la obra de Jackson, *La vida en las aulas* y su crítica a la concepción lineal y mecánica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su énfasis en el carácter vivo, conflictivo, incierto y singular de la vida en las aulas y escuelas, se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un simple reflejo objetivo y automático de la complejidad real, ni un compendio aséptico de los resultados de la investigación científica. Es así como «este enfoque de reflexión en y sobre la acción, de *investigación-acción*, el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica» (ibíd. p. 190).

El desarrollo profesional y la institución educativa

Debemos insistir en la racionalidad que debe caracterizar nuestras propuestas en este momento, y que debemos pasar de una razón monológica a una razón dialógica y comunicativa, cuyo ejercicio va a implicar el diálogo entre los miembros de las comunidades educativas.

«El desarrollo profesional del profesor —dice Marcelo, 1994— y la mejora de la institución escolar son dos caras de la misma moneda, de forma que es difícil pensar en una sin otra» (p. 319), el centro educativo hay que verlo «como una unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación» (Santos, 1995, p. 101).

Es evidente que no podemos olvidarnos de la institución donde, realmente, el profesor y la profesora viven con otros colegas y lo hacen en un centro educativo, con unas estructuras organizativas —departamentos / seminarios y equipos docentes— en donde, habitualmente, se reúnen y trabajan juntos preparando lo que desarrollarán en el aula (Ferreres y Molina, 1995 y Barrios, 1997).

Cuando ponemos en relación al profesorado con la Administración es cuando la evaluación, desde la perspectiva que aquí estamos tratando, entra en su punto álgido, en el eje de la discusión.

Hace más de una década que trabajamos con centros, departamentos y grupos de profesores y profesoras y estamos convencidos de la necesidad de la colaboración como base del desarrollo de las organizaciones.

Las sucesivas reformas (1970, 1990) demandan ese tipo de estrategias. «Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de profesores» ya señalada con anterioridad (LOGSE, art. 57.4) y es evidente que fijan como eje el centro educativo.

Esta perspectiva hace pensar a Iwanicki (1997) que entre los propósitos esenciales de la evaluación se encuentran;

- el *Crecimiento profesional.* Para fomentar el crecimiento profesional del profesorado principiante y veterano, y
- la *Mejora de la escuela.* Para promover la mejora de la escuela y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Por tanto, en este caso, la evaluación debe servir, a partir del contexto centro, para producir crecimiento y mejora.

En 1996 señalábamos esta circunstancia y citábamos como dimensiones a evaluar, entre otras, la cultura profesional, la cooperación y la colaboración en el marco del centro y ya hacíamos notar con Bolam (1991) que «el dilema básico radica en si estas dos propuestas —mejora y rendimiento de cuentas— pueden ser abarcadas dentro de un mismo esquema. Un segundo dilema se centra en si el mismo esquema puede utilizarse tanto para evaluar indivi-

duos como para evaluar una organización. McLaughlin y Pfifer (1988) argumentan que los dos propósitos pueden ser comprendidos dentro de una misma evaluación pero la experiencia realizada en Inglaterra contradice esta perspectiva» (p. 9).

De alguna manera Iwanicki (1997, p. 229 y ss.) intenta mezclar la evaluación del crecimiento profesional (lo que Bolam denomina evaluación de individuos) con la evaluación de la organización. Pero, además, mezcla también lo que es la evaluación como control con la mejora:

> Utilizar el enfoque basado en el equipo para desarrollar unos objetivos de mejora tiene varias ventajas. Primero, fomenta la confianza y la colegialidad. Crea una atmósfera en la que los profesores pueden trabajar juntos para desarrollar y perseguir dichos objetivos, los cuales pueden luego servir como base para su evaluación. Segundo, saca parte del proceso de evaluación del despacho del director y lo traslada al lugar donde se desarrolla el trabajo (...). Tercero, a través de este enfoque, la evaluación del profesorado tiene un impacto más visible y significativo sobre la mejora de la escuela que si los profesores trabajasen solos en el desarrollo de sus objetivos de rendimiento (p. 229).

Si antes no dijera: «Una vez identificados los objetivos prioritarios para mejorar el grado de eficacia de la escuela, éstos se integran en el proceso de evaluación haciendo que los profesores desarrollen unos objetivos de rendimiento que centren su atención en las necesidades identificadas en los objetivos prioritarios» (p. 228) ¿Quién identifica los objetivos prioritarios?, ¿qué implica rendimiento? Como señala Álvarez (1997):

> En este contexto (...) conviene advertir que antes de evaluar un centro es conveniente sentar las bases y asegurarse de que así va a ser, que hagan creíble, además de posible, la necesidad de una evaluación *cuyos efectos siempre positivos reviertan en beneficio precisamente de los sujetos que son objeto de evaluación o en beneficio del centro como institución* (...) Para que la evaluación sea creíble además de educativamente valiosa resulta necesario contar con ellos (se refiere a todas las personas de la institución) (p. 4).

Estimamos que en el desarrollo profesional, la evaluación no es más que una circunstancia. A veces nos preguntamos porqué parece que sólo la Administración desee que los Centros Educativos funcionen bien al asumir, ella sola, toda la carga —diseño, desarrollo y ejecución— de la evaluación y eso no debe ser así. Como señalamos anteriormente respecto a la responsabilidad, hablábamos de una moral y otra contractual, nos quedamos con la responsabilidad moral pero compartida, y es así porque todos, profesorado, alumnos, padres, personal de administración, *todos* tenemos los mismos propósitos, la mejora de la calidad de la formación de nuestras jóvenes generaciones. Y esto lo recalcamos porque notamos que la Administración quiere decir, sus razones tendrá, que el Sistema Educativo público funciona mal y el informe del CIDE ha querido demostrar eso, y eso no es así. Al fin y al cabo la evaluación no es más que un medio (una circunstancia) para la mejora y, esa «moda» que se está trasluciendo desde la Administración de crear una cultura de la evaluación, debería intentar *crear antes una cultura de la colaboración en los centros.* (Ferreres, 1992b; Ferreres y Molina, 1995).

Así pues, sentadas las bases sobre las que soportar la evaluación del profesorado como miembro de una institución señalaríamos algunos extremos.

Es evidente que en este ámbito hemos hecho especial hincapié en los siguientes elementos:

- La autonomía como responsabilidad moral propia y como emancipación.
- La autoevaluación deliberativa como construcción «con otros» y como concienciación, dependiente de un diálogo.

Y decíamos, de la mano de Elliott (1986) que

> (...) las personas que decidan la política que hay que seguir (...) tendrán que facilitar procedimientos que permitan al conjunto del personal docente examinar colectivamente la relación entre las estructuras organizativas y sus actividades como individuos (p. 258).

Es, sigue siendo, la necesaria relación entre el mundo de la vida y los sistemas económico y político.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS FINALES

La búsqueda de la calidad educativa debe de pasar por estas premisas si no queremos quedarnos en unos planteamientos teóricos, que se van transmitiendo en algunas actividades puntuales, pero que no llegan a cuajar en propuestas concretas y viables, para que puedan desarrollarse. La razón de ello está fundamentalmente en déficits provenientes de una escasa formación inicial muy patente en el profesorado de educación secundaria. La puesta en marcha del curso de Cualificación Pedagógica debe/debería ser, más profunda, profesionalmente entendida. Se sabe que muchas deficiencias profesionales no pueden ser corregidas sólo con formación continua.

Por esta razón es por lo que creemos necesario plantear unas *consideraciones a la Administración*, porque está en su mano la política a seguir. Ella es quien establece el marco de actuación, diseña las normativas y determina los presupuestos correspondientes. Y estas cuestiones dependen directamente de la importancia que se conceda a la educación, ya que mientras ésta no sea un eje prioritario en la política general, mientras no se entienda la educación como un proceso determinante en el desarrollo de la sociedad, no se dedicarán los esfuerzos y presupuestos necesarios, en ninguna instancia, aunque paralelamente se deben plantear consideraciones a otras instancias, cuyas aplicaciones deben canalizarse desde la Administración.

Cualquier programa de desarrollo profesional debe de tener en cuenta que han de cambiarse las bases de su profesionalidad, empezando por su formación inicial. Los *programas* no deberían cubrir déficits (reales o imaginarios, competenciales o técnicos), sino hacer presente, a la sociedad y a sus dirigentes, la importancia de la educación y de sus profesionales, de tal manera que puedan removerse tanto las prácticas concurrentes como las institucionales.

Al *profesorado* de Secundaria, como grupo profesional, se le concienciará, intelectual y éticamente, de la importancia de todos los contextos prácticos y de que su profesionalidad mejorará, en tanto en cuanto ellos y ellas, como grupo, trabajen para mejorar los contextos prácticos, no sólo el didáctico, sino también el profesional, el organizativo y el institucional. En estos momentos, este grupo profesional necesita que se ponga de manifiesto la importancia de su trabajo en esta fase fundamental de tránsito (de EGB y BUP a ESO) y una valoración —incluso una sobrevaloración— de su esfuerzo.

Todas las observaciones, consideraciones y propuestas que vamos a exponer están, de una u otra manera, presentes en los trabajos desarrollados por el grupo en los últimos años.

REFERIDAS A LA POLÍTICA EDUCATIVA

- Creemos que se debe considerar a los profesores y profesoras como *profesionales protagonistas del proceso educativo*, no sólo como transmisores ni sólo aplicadores de las decisiones políticas. Se debe contar con la opinión de éstos y *hacerles conocedores y partícipes activos de las propuestas de desarrollo profesional, creando los canales de co-*

municación pertinentes y haciendo más fluidos los existentes.

- Desde la política educativa deberían focalizar su atención en cada centro suministrándoles los *recursos suficientes y permanentes para la formación*, creando así los motivos para que los docentes sientan la necesidad de mejora: más profesores, habiliten tiempos (la mejora no está en las horas de clase sino en las horas que el profesorado necesita para poder prepararlas y poder reflexionar y experimentar en y sobre ellas), recursos didácticos, ayudas,... Es la mejor forma de cumplir con las demandas de los Planes de Formación (MEC y Comunidades Autónomas).
- Es necesario llevar a cabo campañas de concienciación de la sociedad dirigidas a resaltar la importancia de la educación, diciendo qué se le pide al modelo educativo propuesto y qué funciones y responsabilidades se les exige, realmente, al profesorado de secundaria, no sea que aquéllas desborden no sólo los recursos que se emplean para cubrirlas sino también las responsabilidades que el modelo les exige a los docentes, y también reglamentar estas funciones y responsabilidades, teniendo en cuenta el horarió lectivo y el laboral.
- Deberían hacerse patentes y públicas las funciones y responsabilidades de los profesores y profesoras, a la vez que, según aquellas funciones, se valorasen los esfuerzos que los profesionales tienen que hacer, es decir, se compensen o equilibren el «*status* social» con la utilidad social real que tienen.

Referidas a instancias administrativas

- Creemos que sería interesante reestructurar las funciones y competencias de todos los órganos e instancias que están en relación con los centros educativos (Inspección, Dirección, CEP, CR, etc.), de manera que queden bien delimitadas, sin contradicciones internas y sin interferencias entre los distintos servicios. A la vez que, *establézcanse las relaciones que sean necesarias entre ellos.* Se debería determinar qué servicio o servicios han de ofrecer asesoramiento a los centros en los distintos aspectos, pero teniendo en cuenta que sea sólo una instancia a la que deban dirigirse los profesionales, ya que muchas veces las cuestiones sobre las que se necesita ayuda están muy relacionadas entre sí y difícilmente se pueden separar entre organizativas, normativas, estratégicas, didácticas, etc., facilitando así los contactos y demandas que se hagan desde los centros, con visión posibilista y viable. Las agencias intermedias y los responsables deberán quedar perfectamente definidos y delimitadas sus funciones.
  Otro servicio que se debería determinar es aquel que realice el seguimiento de las funciones docentes en todos los contextos de actuación, pudiendo orientar a los profesores en cuestiones puntuales o dirigirles al servicio o servicios de asesoramiento. Además, este servicio junto con el/los anterior/es pueden ofrecer a la Administración una información valiosa para la evaluación de centros, aspecto importante como incentivación profesional, y para la toma de decisiones de mejora al respecto. Ha de separarse la evaluación como control de la diagnóstica y de mejora.
- Olviden la evaluación como control, como un elemento integrante del proceso de desarrollo profesional, de mejora porque, aquella perspectiva no sirve.
- Distingan, si así lo desean, tipo de actividades (cursos, seminarios, talleres, etc.) pero también deberían pre-

parar planes que distingan a, al menos, dos grupos de profesionales: principiantes y veteranos, tendientes a cubrir diversas necesidades de formación y diversas necesidades sentidas.

Referidas a la universidad

- La Universidad alejada del sistema educativo no universitario debe comprometerse de forma decidida en el desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. Creemos que la profesión docente tiene unas características propias y debe de desempeñar un papel muy concreto e importante en la sociedad. Por ello, la formación inicial del docente es algo que no puede venir como un «añadido» a la formación científica que reciben los licenciados en las diferentes Facultades.
  Por lo tanto, debemos reivindicar que la formación inicial y permanente de los profesores y profesoras de Secundaria sea responsabilidad de la Universidad, coordinada desde las Facultades o Departamentos de Educación. Su puesta en marcha merecería la consideración de igual rango que cualquier otra titulación universitaria.
- Los «acuerdos interinstitucionales» entre grupos o departamentos de universidades y grupos o departamentos de secundaria pueden ser la vía inicial de implicación, completado con la participación real de los profesores de secundaria en la práctica universitaria diaria y puede ser también o de hecho estimamos que es la mejor de las estrategias *iniciales* de desarrollo profesional, teniendo presente las necesidades e intereses de uno y otro colectivo, procurando, a la vez, generar objetivos comunes y colocando como primer objetivo el desarrollo profesional.
- Uno de los problemas que debemos apuntar a la hora del desarrollo profesional es la impaciencia en los resultados. Ser conscientes de la lentitud del proceso y de las trabas y dificultades con que nos vamos a encontrar por parte de instancias ajenas a los grupos, es fundamental.

Referidas a los centros

- Debe definirse la autonomía de los Centros y Departamentos, administrativa y de gestión. Demandar que las decisiones conjuntas que se tomen sean vinculantes para todos los miembros, estableciendo el correspondiente sistema de seguimiento, es uno de los pilares sobre los que ayudar, provocar y facilitar la creación de un sentido de pertenencia a una institución.
- Establecer un sistema de evaluación de centros como incentivación profesional y de mejora, es decir, un sistema de incentivación a los centros como unidad, basados en distintos criterios como pueden ser los proyectos de trabajo conjunto, informe del servicio de seguimiento y asesoramiento, proyectos relacionados con la comunidad educativa ...
- Escoger aquellos cargos directivos que faciliten el diálogo, el trabajo en grupo, los espacios de autonomía; que busquen la coherencia de la institución; que faciliten las condiciones (a través de las prácticas organizativas) para el desarrollo de las innovaciones; que sepan buscar medios para la mejora de la institución ... que sepan desbloquear las condiciones y actitudes que impiden el desarrollo de los profesionales que conviven en ella. No obstante la cuestión de la dirección es un problema alarmante por el retraimiento del profesorado para asumir las responsabilidades direc-

tivas. Elegir a aquellos coordinadores de departamentos/seminarios más dinámicos, solidarios, abiertos al diálogo y a la cooperación.

- En esta línea se tiene que buscar la coherencia, con respecto a los alumnos, a través de un proyecto docente de la institución que, a la vez que regule la convivencia, oriente las prácticas organizativas y pedagógicas.

REFERIDAS A LOS PROFESORES

- Tener en cuenta el problema de las plantillas. Para ello se debería revisar y agilizar el establecimiento de plantillas, evitando o reduciendo al máximo los problemas que surgen de la movilidad de la misma. Quizá sería positivo establecer algún tipo de incentivación a los profesores que demanden plaza fija en centros de determinadas zonas, a fin de consolidar las plantillas, aunque somos conscientes de los problemas que representa.
- Establecer un sistema de incentivación al profesorado: Revisando el baremo de puntuaciones otorgadas a las diferentes actividades que se pueden realizar, de manera que exista una verdadera coherencia entre la relevancia de la formación, que proporciona cada tipo de actividad, y la puntuación. Otra forma sería fomentando la participación a congresos, reuniones profesionales, facilitando permisos, matrículas ... si presentan aportaciones de las propias experiencias. También creemos que sería interesante disponer de una «bolsa» de profesores sustitutos para cubrir la docencia de aquellos profesores que participen activamente (no sólo como asistente) en alguna actividad de formación, que les ocupe un determinado tiempo.
- Por último, una de las mejores motivaciones, según nuestra opinión, para el desarrollo profesional de los profesores y profesoras sería facilitarles tiempo para su formación.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: «La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción» en *Heuresis.* Universidad de Cádiz, vol. 1, núm. 1-2, 1997, pp. 1-18.

BARRIOS, Ch.: *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria..* Tesis Doctoral. Tarragona, Universidad Rovira i Virgili. Inédita. 1997.

BENEDITO, V. (coord.): *La formación del profesorado universitario.* Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. 1991.

BOLAM, R.: *The Effectiveness of Schooling and of Educational.* An OECD Project Bristol. University. 1991.

BOLÍVAR, A.: «La doble cara de la descentralización y la autonomía» en *Revista de Organización y Gestión Educativa.* núm. 4 (1995), pp. 3-8.

CABERO, J. Y LOSCERTALES, F.: *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social.* Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 1998, pp. 13-22.

CARR, W. y KEMMIS, ST.: *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona, Martínez Roca. 1988.

CONTRERAS, J.: *La autonomía del profesorado.* Madrid, Morata. 1997.

DAY, Ch.: «In-service. teacher Education in Europe: conditions and themes form development in the 21st century» en *British Journal of In-Service Education.* vol. 23, núm. 1(1997), 9 pp., s/n.

DEMO, P.: *Investigación participante. Mito y realidad.* Buenos Aires, Kapelusz, S.A. 1985.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN: *Congreso de Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad.* Las Palmas de Gran Canaria: Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas. 1998.

DE VICENTE, P.: «Trabajar juntos para construir un sueño. Cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas». *Conferencia Clausura II Congreso de Formación del Profesorado.* Granada: Grupo FORCE. 9 pp. (polic.) 1997.

DUKE, D.L. y STIGGINS, R.J.: «Más allá de la competencia mínima. Evaluación para el desarrollo profesional» en MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (Dirs.) *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, La Muralla, 1997, p. 165-187.

ELLIOTT, J.: «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad» en GALTON, H. y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Barcelona, Martínez Roca, 1986, pp. 237-259.

— *La investigación - acción en educación.* Madrid, Morata, 1990.

— «Actuación profesional y formación del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía.* Barcelona, núm. 191 (1991), pp. 76-80.

ESTEVE, J. M.: *Profesores en conflicto.* Madrid, Narcea, 1984.

— *La formación inicial de los profesores de Secundaria.* Barcelona, Ariel, 1997.

— «Prólogo» en CABERO, J. y LOSCERTALES, F. *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social.* Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 1998a, pp. 13-22.

— «El paradigma personal: Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador» en FERRERES, V. S. y IMBERNÓN, F. (coord.) *Formación y actualización de la función pedagógica.* cap. 6. Barcelona, Síntesis, (en prensa). 1998b.

ESTEVE, J. M y otros: *Los profesores ante el cambio social.* Barcelona, Antrophos, 1995.

FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *Los ciclos vitales de los profesores.* Granada, Force. 1995.

FERRERES, V.(coord.): *El desarrollo Profesional del Docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación.* Barcelona, Oikos-Tau. 1997.

FERRERES, V.: *Proyecto Docente. Acceso a Cátedra.* Tarragona. Universidad de Barcelona. 1992a.

— «La cultura profesional de los docentes: desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa». *ACTAS II CIOE. Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo.* Sevilla, GID. 1992b, pp. 3-40.

— «Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional del docente» en ICE. *Evaluación de experiencias y tendencias en la Formación del Profesorado.* Bilbao, ICE Deusto. 1996, pp. 155-170.

FERRERES, V. y MOLINA, E.: *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa.* Barcelona, P.P.U. 1995.

FERRERES, V. S.; BARRIOS, Ch.; JIMÉNEZ, B. y VIVES, M.: «Las modalidades de formación del profesorado: perspectivas de futuro» (Informe a INCE). Policopiado. 1997.

GABINETE DE ESTUDIOS DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO.: *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública.* Madrid, CIDE, 1993.

GONZÁLEZ, A. P.; FERRERES, V. Y JIMÉNEZ, B.: *La Educación Secundaria. Estado de la cuestión.* Barcelona, P.P.U. 1988.

GIMENO, J.: *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores.* Jornadas P. F. del P. de la CEE. Barcelona. (39 pp. Policopiado). 1990.

HUBERMAN, M.: *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Paris, Delachaux et Niestlé. 1989.

INCE: *Diagnóstico General del Sistema Educativo. Avance de resultados.* Ma-

drid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. MEC. 1998.

IWANICKI, E. F.: «Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas» en MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (dirs.): *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, La Muralla, 1997, p. 222-239.

MARAVALL, J. M.: *La Reforma de la Enseñanza.* Barcelona, Laia. 1984.

MCLAUGHLIN, M. W. y PFIFER, R. S.: *Teacher Evaluation: Improvement, Accountability and Effective Learning.* New York, Teachers College Press. 1988.

MEC: *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-86).* Madrid, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, 1986.

— *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, MEC, 1989.

— *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.* Madrid, MEC, 1989.

MUGUERZA, J.: *Desde la perplejidad.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.

NATRIELLO, G.: «Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado» en MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (dir.) (1997): *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, La Muralla. 1997, pp. 49-64.

PÉREZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata, 1998.

SANTOS, M. A.: *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga, Aljibe, 1995.

SHIPMAN, M.: «Estilos de evaluaciones basadas en la escuela», en GALTON, H. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Barcelona, Martínez Roca, 1986, pp. 260-266.

SOLABARRIETA, J.: «Sistemas de autoevaluación docente» en ICE. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado.* Bilbao, ICE. Universidad de Deusto, 1996, pp. 171-197.

estudios

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ
Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica

MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO
El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad

XAVIER BONAL
La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA
A propósito del 98: modernidad, estado y educación (España 1898-1923)

JORDI GARRETA I BOCHACA
Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español



DOS HITOS EN LA HISTORIA RECIENTE DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: LA CREACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ (*)

INTRODUCCIÓN

Como sabemos, todo pueblo, organización o sistema es deudor de su propia historia, la cual no puede ser ignorada si no se quiere caer en argumentaciones o valoraciones simples y efímeras. Así, para conocer y comprender el hábitat de la formación permanente del profesorado en nuestros días es necesario remontarse a su pasado, al menos al más reciente.

Aunque este trabajo se sitúa cronológicamente entre los años 1969 y 1984 (aproximadamente) el recorrido va a iniciar su andadura a partir de los años 30, aunque incluso sea conveniente remontarse algo más en el tiempo, para hacer una escueta referencia al papel pionero que la Institución Libre de Enseñanza (ILE) desempeñó en el ámbito de la formación permanente a finales del siglo XIX y albores del XX.

Una de las iniciativas pioneras de esta institución fue la organización de las *Conferencias Pedagógicas*. Éstas pretendieron ser «reuniones capaces de lograr no sólo un intercambio de opiniones y experiencias sino de ser un vehículo que sirviera para mejorar y actualizar la educación en su sentido más amplio, ya científico, ya humano, a través de un perfeccionamiento y puesta en común entre los integrantes de ese colectivo educador» (Montenegro Valenzuela, 1990, p. 104)

La ILE reclamó apoyo continuo para los profesores a lo largo de su ejercicio profesional apuntando incluso la conveniencia de que los docentes viajasen al extranjero para conocer otras realidades educativas que enriqueciesen sus conocimientos. Se pretendía evitar el aislamiento profesional del Magisterio mediante bibliotecas ambulantes, reuniones, asociaciones, ayudas diversas, etc.; constituyendo así los inicios de la formación permanente en España.

Según De Puelles Benítez (1980), los principios del institucionalismo junto a los del socialismo, vendrían a caracterizar la política educativa de la Segunda República. Así, en el siglo XX, fue allá por la Segunda República cuando el sistema educativo español vivió un importante auge, propiciado por el sistema político, que alentaba y aportaba los medios económicos oportunos, así como por los intereses e ilusiones que mostraban los propios maestros y maestras. En palabras de Navarro Sandalinas (1992), «parecía relegada al

(*) Universidad de Sevilla.

pasado aquella situación amorfa, aquel sistema educativo pobre de medios y de ánimos anterior a 1931» (p. 215). Y fue en ese mismo año cuando hubo voluntad desde los sectores oficiales para atender a la formación permanente, lo cual se hizo en un primer momento mediante los Centros de Colaboración (derivación de las Conferencias Pedagógicas) y las Escuelas de Verano.

La «voluntad oficial» mencionada hay que encuadrarla en un intento del Gobierno de la Segunda República por reformar el sistema educativo, por reformar una escuela que, desde su punto de vista, precisaba de profesores mejor formados. Según De Puelles Benítez (1980), «la escuela pública debe tener un carácter activo y creador. Para ello se organizarán con carácter permanente cursos de perfeccionamiento para maestros y profesores, a fin de familiarizarles con los métodos de la escuela activa» (p. 324). Esta formación, cuyos gastos corrían a cargo del Ministerio de Instrucción Pública, sindicatos y asociaciones profesionales, no se puede calificar de brillante, aunque es indiscutible su carácter pionero y esperanzador.

Fue también durante la Segunda República cuando se creó la primera Sección de Pedagogía en España (Decreto de 27 de enero de 1932), adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Molero Pintado y MEC, 1991). Ésta ofrecía una oportunidad para los maestros que aspirasen a ampliar su cultura y a ejercer los cargos de mayor importancia y responsabilidad.

Esta coyuntura prometedora a nivel general, en la cual los maestros aumentaron considerablemente sus honorarios, quedó cercenada drásticamente por la Guerra Civil, a cuyo término se «renovaría» el sistema educativo, afectando principalmente a maestros, inspectores, publicaciones (desaparece Revista de Pedagogía), etc. Esta renovación se centró en el profesorado, ya que «la atención fundamental de las nuevas autoridades se dirigió a la depuración del personal docente, especialmente del Magisterio que tanto había promocionado la Segunda República» (De Puelles Benítez, 1980, p. 367).

Es evidente, por tanto, que durante el medio siglo que transcurre entre la década de los años 30 y la de los 80, el Magisterio (así como otras parcelas) sufre cambios muy intensos e importantes que pueden ayudarnos a comprender mejor la situación actual. La nefasta Guerra Civil marcará significativamente el devenir del profesorado, de su formación inicial, su trabajo, sus expectativas, su desarrollo profesional, etc. Y es que frente a la esperanza de la renovación del sistema educativo que había contagiado la Segunda República, «la Guerra Civil es, también aquí, azote, frustración y trauma colectivo» (De Puelles Benítez, 1980, p. 13).

En el trabajo de Navarro Sandalinas (1992) se descubren claves para conocer cómo fue involucionando la formación permanente del profesorado desde la Segunda República hasta el final de la Dictadura. Una de estas claves residió, como se ha referido, en la desaparición o depuración de numerosos maestros y maestras a instancias del Régimen, quienes fueron sustituidos por oficiales del ejército reconvertidos a maestros. «Toda la vanguardia enseñante del país, todos los elementos activos e inquietos fueron borrados del mapa educativo español. El profesorado se quedó sin su sector avanzado; se quedó aterrorizado y en una situación económica tal que las preocupaciones profesionales tuvieron que ser sustituidas, durante años y más años, por otro tipo de preocupaciones; fundamentalmente, comer y dar de comer a los suyos» (p. 216).

Es evidente pues, que la incipiente formación permanente de la época quedó brutalmente sesgada y sólo comenzaría a resurgir años después, de la mano de los maestros y las maestras que se oponían al régimen dictatorial y que dieron vida a los Movimientos de Renovación Pedagógica,

Escuelas de Verano, y otras formas de asociacionismo, como se verá más adelante.

Durante la Dictadura, en una situación propia de todo contexto de posguerra, y después de la criba que se hizo del profesorado, la formación inicial de éste era una preocupación mucho más perentoria que la formación permanente. De todas formas, a finales de los 50 algo empezó a cambiar, aunque fuese en la dirección de los planteamientos tecnocráticos (De Puelles Benítez, 1980), que se afianzarían poco a poco.

La reaparición de la formación permanente en los años 60 se concretó en la creación del Centro de Documentación y Orientación de Enseñanza Primaria, destacando la vuelta al escenario de los Centros de Colaboración con una variante clave: los asesores o formadores de maestros. Si la vanguardia pedagógica había sido «aniquilada» ¿quién podría estar al frente de la formación permanente? «No había nadie, en este país, cuya formación le permitiera engrosar a una élite pedagógica que asumiese la inmensa tarea de poner al día al profesorado; un profesorado, por otra parte, mal formado y mal pagado y abandonado durante décadas, por lo que estaba especialísimamente necesitado de una urgente y drástica puesta al día» (Navarro Sandalinas, 1992, p. 220).

Algunos años después, el ministro Villar Palasí pondría en marcha la Ley General de Educación con una grave deficiencia, no había tenido en cuenta la situación que en aquel momento atravesaba ese profesorado alimentado en la posguerra por el régimen franquista. ¿Qué ilusiones, intereses, energía y compromiso podrían tener para con la reforma? Los resultados de la promulgación de la LGE en esas condiciones ya los conocemos.

Estos breves apuntes históricos nos llevan a situar los antecedentes de la actual formación permanente a finales de los años 60, en torno a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (1969). En algo más de dos décadas hemos pasado prácticamente de la ausencia real, e incluso imaginaria, de formación permanente a la demanda de mayor calidad para la amplia oferta de actividades de formación que se realizan en estos momentos.

A tenor de lo expuesto, y de forma excesivamente resumida se pueden destacar diferentes fases (más o menos definidas) en la reciente historia de la formación permanente en España, destacando dos hitos de la misma: *la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).* Tales fases se corresponden con:

- *La Segunda República:* Momento álgido para el profesorado donde se aborda con entusiasmo la formación permanente.
- *La Guerra Civil y Dictadura*: Desaparece la formación permanente y cambia drásticamente el plantel de profesores, imponiéndose un modelo educativo marcado por el nacionalcatolicismo.
- *El final de la Dictadura, los años 70*: Se hace evidente la necesidad de la formación permanente para la implantación de la LGE (1970), pero no se cuenta con personal especializado así como tampoco hay una adecuada planificación política de la formación permanente por parte del equipo de Villar Palasí. Se crean los ICEs que dan lugar al conocido «cursillismo». Es una etapa caracterizada por la mediocridad, con modelos transmisivos y tecnológicos de formación del profesorado; aunque en paralelo se van creando las bases de un modelo más progresista, que se consolidaría con el nacimiento de los MRPs.
- *La transición a la democracia*: Es el resurgir con fuerza de los movimientos progresistas, MRPs, Escuelas de Verano, etc., se cree en y se

defiende la escuela pública de mayor calidad para todos, así como medidas que vengan a mejorar las condiciones laborales del profesorado.

- *El primer período socialista*: Se crean los Centros de Profesores (1984), estando al frente de éstos algunos de los maestros y las maestras que habían sido los protagonistas de la transición; se institucionaliza y oficializa el discurso progresista de la renovación de la escuela; se ensayan fórmulas de participación de los profesores en la planificación de su propia formación; se promueve la autonomía de los docentes, etc.
- *El final del período socialista*: Gran parte de las y los profesionales más comprometidos han agotado prácticamente sus energías para renovar la escuela, pasan a un segundo plano, se repliegan sobre sí mismos. La crisis general afecta a la implantación de la LOGSE que demanda un nuevo perfil profesional. La obtención de certificados para aspirar a recibir más sueldo vía sexenios, es una variable que comienza a incidir excesivamente en las actividades de formación. Es una situación acomodaticia, que por esta misma razón es el germen para quienes aún están dispuestos a trabajar para hacer de la escuela algo diferente, siendo un elemento importante la formación permanente. Se fortalecen los MRPs que habían vivido un período de crisis.
- *El período conservador*: En la actualidad las expectativas en relación a la formación permanente no son muy entusiastas, se teme por el futuro de los CEPs, y por una vuelta a los planteamientos que vinculan la formación permanente a la universidad, en detrimento del protagonismo del profesorado en su formación, entre otras cuestiones.

A continuación se pasa a describir con más detenimiento los hitos anunciados en líneas anteriores, elementos clave en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España.

LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Los ICEs fueron creados por el Decreto 1678/1969 de 24 de julio (BOE de 15 de agosto de 1969). Nacieron asignados a las diferentes universidades españolas y como institución que habría de preparar al profesorado para la aplicación de la Ley General de Educación de 1970.

El BOE de 10 de diciembre de 1969 creaba el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), que habría de coordinar la labor de todos los ICEs, pero fue sustituido poco después por el INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) según el Decreto 750/1974, de 4 de marzo.

Los ICEs nacieron con la pretensión de abarcar tres ámbitos de actuación, bastante complejos cada uno de ellos por separado, que eran los siguientes:

- potenciar la investigación educativa,
- formar a los aspirantes a profesores de enseñanzas medias, y
- ofrecer vías de mejora de todos los niveles del sistema educativo mediante la formación de su profesorado.

El contexto político del momento propició que estas tareas fuesen abordadas desde las premisas de la racionalidad instrumental, lo cual vino a condicionar inexorablemente la trayectoria de estas instituciones. Los ICEs debían abonar el terreno para el desarrollo de la LGE, lo cual acabó traduciéndose en una amplia oferta de cursos, la cual les hizo merecedores de la denominación de creadores del «cursillismo».

> Tanto por el número de horas de los que se han impartido y se imparten por las instituciones encargadas del tema, como por el tiempo que llevan siendo la actividad más fuerte en sus planes de formación, nos encontramos ante la actividad de formación y perfeccionamiento por antonomasia (Martínez Mut, 1983, p. 31).

Los cursillos se caracterizaban por impartirse en un número reducido de horas durante los cuales algún «experto» transmitía información a los maestros, al margen de sus necesidades, niveles de desarrollo, posibilidades y motivaciones, con objeto de ¿modificar la escuela? Pero, ¿por qué surge esta modalidad de formación? En parte esta situación vino motivada por la falta de medios de los recién creados ICEs, ya que contar con numerosos administrativos no era suficiente para orientar, coordinar y desarrollar actividades de formación permanente. Faltaban los formadores, los asesores, quienes sufrían una acusada centralización, y no pudieron atender la demanda que se originó en los inicios de la década de los setenta. La vía para dar respuesta a esta demanda tomó cuerpo en los cursillos, mientras el ICE se centraba en la organización de los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) como formación inicial para el profesorado de secundaria.

Como plantea Imbernón (1989), «los ICEs se han dedicado sobre todo a desarrollar cursos de especialización para la primera etapa de EGB, cursos para las áreas de la segunda etapa de la EGB y los cursos del Certificado de Aptitud Pedagógica para la enseñanza media y, secundariamente, cursos de técnicas directivas y de administración escolar» (p. 95).

En relación a los cursos para la obtención del CAP —que llegaron a ser un punto fuerte de la política de esta institución— diversos autores, tras hacer un análisis de la situación de la formación inicial en los ICEs por esas fechas, aseguraban que uno de los aspectos más positivos de esta institución era el trabajo que venían desarrollando en la formación permanente del profesorado no universitario. Por su parte, Navarro Sandalinas (1992) considera que «esos ICEs han sido núcleos de trabajo y reflexión durante largos años y han creado una cierta tradición (donde no la había) de investigación y formación permanente del profesorado» (p. 231). El principal problema es que los primeros frutos de esta institución fueron demasiado tardíos para la reforma de 1970, que los hubiese precisado con anterioridad. Y es que, según De Puelles Benítez (1980), a pesar del empeño de los promotores de la LGE por organizar la formación permanente del profesorado, al hacerse balance se comprueba que los ICEs *no cumplieron bien su misión.*

> La experiencia de los ICE no ha conducido a fórmulas flexibles de perfeccionamiento, ni a un imprescindible acercamiento al profesorado, ni a superar el aislamiento profesional en que éste se encuentra con demasiada frecuencia (Maravall, 1986, p. 77).

El cursillismo que anidó en los ICEs, ha sido justificado, junto a la ausencia de personal cualificado suficiente (sobre la base de la propia burocratización estructural de la institución), por la profusión de funciones y la escasez de recursos, así como por la inestabilidad de la plantilla, etc. Ante este panorama, los cursos o cursillos se erigieron como la modalidad formativa más eficaz. Permitía atender a bastantes profesores y profesoras, facilitar títulos a canjear por puntos para la movilidad del profesorado, transmitir el conocimiento técnico que se consideraba imprescindible para el buen «profesional», no invertir mucho dinero en la formación, así como dar un papel preponderante a la universidad y a su profesorado para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Ahora bien, estos cursos han marcado una etapa de la formación permanente del profesorado en España, caracterizada, como plantea Morgenstern de Finkel

(1994), por la puesta en práctica de un enfoque técnico de la formación del profesorado mediante programas de instrucción programada, la microenseñanza, los minicursos inductivos, la supervisión, etc. (Villar Angulo, 1977, 1986; Martínez Mut, 1983; García Álvarez, 1986).

El enfoque tecnológico de la formación permanente organizada por los ICEs, es visto desde otro punto de vista por alguno de los protagonistas de tal empresa, como es Martínez Mut, quien trabajó durante muchos años en el ICE de la Universidad de Valencia. Según este autor, «frente a los medios tradicionales de formación y perfeccionamiento del profesorado (conferencias, cursillos, cursos por correspondencia, ...) la aplicación generalizada de los medios audiovisuales y demás logros de la tecnología educativa posibilita un cambio de perspectiva en la metodología a emplear en la formación de los educadores» (1983, p. 147).

A pesar del reconocimiento que se suele hacer de la labor pionera de los ICEs en el campo de la formación permanente (Escudero Escorza y Ubieto Arteta, 1989), un importante inconveniente que han tenido que afrontar ha sido que, al ser autónomos, y no tener vinculación con las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, ni con las secciones de Pedagogía, actuaban en solitario y con escasa planificación y evaluación de las actividades que organizaban. Según el Informe del Consejo Escolar de Andalucía (1993), otros problemas importantes que plantearon los ICEs, por el hecho de estar adscritos a las universidades, fueron:

- la inadecuación de la oferta presentada a las demandas locales y comarcales del profesorado, al estar en las ciudades donde había universidad, y
- el hecho de que quienes estaban más cerca de la capital tenían mejor acceso a los recursos formativos, en detrimento de otros sectores del profesorado, lo que provocaba una injusta desigualdad.

La adscripción de los ICEs a las universidades (siendo el director de aquéllos personas nombradas por los rectores correspondientes) no originó críticas sólo desde el profesorado, también se dio la circunstancia de que determinados sectores del profesorado universitario se mostraron recelosos ante esta institución, a la que dedicaron escasa consideración (Imbernón, 1989).

Los ICEs sufrieron, según García Suárez (1988), los efectos del cambio de política territorial que trajo el gobierno socialista. Así, destaca que «fueron perdiendo parte de sus competencias a medida que se desarrollaron los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas por medio de las transferencias de competencias en materia de enseñanza, y también con el desarrollo y la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria» (p. 79).

Por su parte, el ministro J. M. Maravall (1986) arremetería contra los ICEs por considerar que «la política oficial de formación del profesorado en ejercicio, se ha ubicado entre el paternalismo ilustrado y el dirigismo. Ha adolecido además de una deficiente planificación (...) se ha caracterizado también por una gran concentración, (...) la descoordinación que ha existido entre ICEs y Administración ha sido también notable (...) no se ha dispuesto tan siquiera de información adecuada acerca de la eficacia de estos programas ...» (p. 77).

En definitiva, se podría decir que los ICEs supusieron un hito en la historia de la formación permanente del profesorado en España, por constituir un intento formal de institucionalización de la misma, y por plantearse como respuesta o solución (aunque excesivamente tardía) a las necesidades que acompañan a toda reforma educativa. Como sabemos, su influencia ha sido decisiva a nivel general, pero está pendiente aún el calibrar en qué medida la

formación permanente que han expedido los ICEs durante más de una década, ha dejado huella en el profesorado, en la enseñanza y en los centros escolares.

Morgenstern de Finkel (1994) destaca que «ninguna investigación muestra evidencias claras del grado en que los maestros aceptaron el programa tecnocrático, se resistieron a él o, simplemente, lo ignoraron» (p. 138). Lo que sí parece estar claro es que las resistencias de ciertos sectores del profesorado, tanto respecto al contenido como a la forma de las actividades formativas, que se defendían desde los ICEs, dio origen a los Movimientos de Renovación Pedagógica. Según la *Encuesta al Profesorado de los niveles de EGB y EEMM* realizada por el MEC en 1986, participaban más maestros en las actividades organizadas por los MRPs, que en las ofertadas desde los ICEs.

Así pues, se podría cerrar este apartado destacando cuáles han sido las principales aportaciones o influencias de los ICEs en el devenir de la formación permanente del profesorado.

- Tanto a nivel teórico como práctico se defendía la separación entre el ámbito de la práctica y el de la teoría.
- El trabajo cotidiano de los docentes permanecía al margen de las actividades formativas, el conocimiento válido procedía de fuentes académicas expertas.
- La investigación educativa y la formación permanente no mantenían relaciones más allá de las aportaciones de aquélla para el contenido y la forma de ésta, de manos de los expertos investigadores de la universidad.
- Fomento de la desigualdad de oportunidades entre el profesorado de cara a su formación, en perjuicio de los ámbitos rurales.
- Los cursos parecían ser la fórmula «mágica» para una rápida y eficaz formación del profesorado.
- Papel pasivo del profesorado, que debía confiar y asumir los planteamientos que les hacían los profesores universitarios que actuaban como asesores y formadores.
- Ausencia de acciones evaluadoras, no era necesario evaluar la formación permanente que se estaba ofertando, se confiaba en su calidad innata.
- La expedición de títulos a cambio de horas de asistencia a actividades de formación.
- El fomento de la desilusión y la frustración entre el profesorado, el cual pudo ser reconvertido en parte por el entusiasmo de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Todas estas carencias citadas anteriormente, de los Institutos de Ciencias de la Educación respecto a la formación permanente del profesorado, favorecerían —como se ha sugerido— el surgimiento, a finales de la década de los 70, de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Doménech i Francesch y Viñas i Cirera, 1992b) y de otras asociaciones profesionales no institucionales. En opinión de Cuadernos de Pedagogía, según se recoge en el editorial de un ejemplar de esta revista que salió a la luz en 1975, los MRPs aparecían en un contexto que caracterizaban así:

> En este terreno clave hay mucho por andar, puesto que ha sido asimismo mucho lo desandado. Pero se cuenta con un factor extraordinario para recorrer el camino: la conciencia, ampliamente extendida entre los profesionales de la enseñanza, de sus propias carencias, vacíos y limitaciones en lo que a su formación se refiere. De ahí el éxito y la acogida de esas meritorias escuelas de verano que han proliferado por todo el estado español, como una manifestación más del fracaso de una política edu-

cativa oscurantista, hueca y anacrónica en la labor de la educación del educador (1985, p. 70).

Como se recoge en la cita, los MRPs nacieron como fruto de las Escuelas de Verano (Quitllet Sabater, 1981; Elejabeitia y otros, 1983) en la medida en que éstas propiciaron la necesidad de prolongar a lo largo del curso escolar los encuentros que se realizaban en verano. Los diversos talleres, cursos y seminarios que se desarrollaban en tales escuelas fueron dando lugar a asociaciones o colectivos permanentes.

> Los asistentes a ella han ido poniendo de manifiesto la necesidad de continuar en contacto a través de seminarios, cursos o encuentros realizados durante el año escolar, de contar con archivos y bibliotecas cuya consulta resulte fácil y asequible para los maestros, y a la vez han señalado la necesidad de poseer órganos de comunicación propios, del tipo boletines, circulares o revistas (Quitllet Sabater, 1981, p. 306).

Sería en Almagro, en el primer Encuentro de estos colectivos, realizado en 1979, cuando adoptarían la forma de Movimientos de Renovación Pedagógica, al objeto de aunar iniciativas diversas y dispersas para fortalecer la defensa de los principios comunes. Los MRPs vendrían así a participar de forma significativa en el contexto que se define a continuación.

> La insuficiencia de la oferta de los cursos y actividades de los ICEs, unida al recelo ideológico que levantaban y la coyuntura política de la transición democrática, hacen que cobren una fuerza súbita e inusitada una serie de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), que van a llevar a la práctica esa reivindicación (Guerrero Serón y Feito Alonso, 1996, p. 270).
>
> En torno a la organización de las Escuelas de Verano se fueron desarrollando los MRPs, como un espacio donde los enseñantes llevaban a cabo funciones tan diversas como la superación de alguna de las lagunas más patentes en la formación de los profesores y las profesoras, la reivindicación de un Estado democrático, o la discusión y la defensa de una alternativa por una Escuela Pública de calidad (Autores Varios, 1992, p. 67).

De estas dos aportaciones se deduce que el ámbito de actuación de los MRPs estaba definido por la defensa de una sociedad democrática, que contase con una escuela pública de calidad para todos. Esta labor la emprendían fundamentalmente en torno a la formación permanente del profesorado, ya que como exponen Doménech i Francesch y Viñas i Cirera: «tradicionalmente, la formación del profesorado ha sido una de nuestras principales actividades. Podríamos afirmar que casi ha sido nuestro origen» (1992b, p. 75).

Antes de pasar a presentar los principios, rasgos e ideas que caracterizan la formación permanente desde el punto de vista de los MRPs, es conveniente conocer algo más de su propia identidad. Es obligado destacar que bajo la denominación de Movimiento de Renovación Pedagógica se encuentran colectivos diversos, autónomos e independientes entre sí, aunque unidos mediante su organización confederativa. La nota básica característica de todos ellos gira en torno a la consideración de los MRPs como movimientos sociales con pretensiones de incidencia en el ámbito educativo especialmente, al margen del oficialismo de la Administración (Martínez Bonafé, 1989). Doménech i Francesch y Viñas i Cirera (1992b) lo plantean diciendo que el concepto de MRP «debe sintetizar y articular un nuevo movimiento social cuyo objetivo sea esta transformación educativa, más allá del marco estricto de la escuela y de los enseñantes, es decir, responsabilizando al conjunto de la sociedad, y de sectores estratégicamente comprometidos en este cambio» (p. 76).

Según Elejabeitia y otros (1983), «los movimientos de renovación pedagógica acompañan la vida de los sistemas educativos, como los movimientos políticos alternativos reformadores o revolucionarios acompañan la vida de las sociedades/Esta-

do». Por su parte, Martínez Bonafé (1993) entiende que «un MRP es un movimiento social que, con una perspectiva histórica, trata de confluir con otros movimientos sociales en la transformación liberadora de la escuela y de la sociedad» (p. 104); al tiempo que Guerrero Serón y Feito Alonso (1996) estiman que «los MRPs fueron los verdaderos catalizadores y precedentes, desde la sociedad civil, de una acción estatal que no llegará a institucionalizarse, de forma generalizada, hasta la década de los 80, con la llegada del PSOE al Gobierno» (p. 271).

Es probable que una de las aportaciones más significativas de los MRPs sea la idea que se recoge en las citas anteriores: la necesidad del compromiso y la actuación de la ciudadanía para defender una educación de calidad para una sociedad democrática. Este tipo de compromisos han dejado de protagonizar en cierta medida la vida en este país que, con su joven democracia, parece invitar a dejar todas las decisiones y actuaciones en las manos de quienes nos gobiernan, limitándose la participación ciudadana a las jornadas electorales.

Antes de pasar a ver los descriptores de la formación permanente del profesorado según los Movimientos de Renovación Pedagógica, sería adecuado realizar algunas sucintas apreciaciones de los descriptores de la denominada escuela pública de calidad (Doménech i Francesch y Viñas i Cirera, 1992a; Martínez Bonafé, 1993, 1994; Doménech i Francesch, 1995; MRPs, 1996; Alcalá, 1996; etc.). Este modelo de escuela es deudor de diversas experiencias y corrientes como la pedagogía no directiva, la sociología crítica de la educación, la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, la Escuela de Barbiana, la desescolarización de la sociedad, etc.

Entre los rasgos que caracterizan esta escuela pública de calidad se encuentran la defensa de una institución plural, gratuita y laica que recoja y atienda a la diversidad del alumnado; fomente la participación democrática, la cooperación, la crítica, la solidaridad y la autonomía; sea sensible a la interculturalidad; se base en premisas ambientalistas, en la no discriminación en razón de sexo, religión, raza o lengua; en la conexión de las experiencias vitales con los aprendizajes, en el fomento de la cultura popular, en la crítica a un conocimiento enciclopedista; que tome la investigación como principio didáctico para conocer, comprender y transformar el mundo; que defina su proyecto educativo y regule su funcionamiento; que sea fuente de ricas experiencias de aprendizaje para todas las personas implicadas; que no permanezca ajena a la comunidad; etc.

Ante estas reivindicaciones, los MRPs han centrado su actuación de forma prioritaria en la formación del profesorado, como se ha reseñado con anterioridad. Formación que se considera imprescindible de cara a renovar la enseñanza. Según Martínez Bonafé (1994), la innovación de la escuela estaría «muy vinculada a la capacidad del propio profesorado para conquistar espacios de autonomía en su actividad laboral, para investigar, contrastar, deliberar y comunicar investigaciones y experiencias de renovación» (p. 12). De esta forma, «frente a la racionalidad instrumental, una concepción interpretativa y crítica aproxima a los actores sociales y les sitúa en una teoría del conocimiento donde reflexión y acción son momentos para la valoración crítica de la actividad social educativa» (Ídem, p. 11).

A continuación pasamos a ver cuáles son las características que se prodigan en relación a la formación permanente del profesorado desde los Movimientos de Renovación Pedagógica.

- Las actividades deben tener en cuenta los mecanismos que promueven cambios reales en la escuela, siendo el protagonista irrenunciable de éstos el profesorado.

- Es muy importante la creación de plataformas de opinión desde una perspectiva crítica sobre el modelo educativo que se sugiere.
- Es necesario favorecer la elaboración autónoma del pensamiento pedagógico y de los proyectos educativos a desarrollar en la práctica.
- Las actividades que organiza la administración educativa no deben limitarse a aquéllas que se consideran necesarias desde el punto de vista de las grandes necesidades del sistema educativo.
- Se debe luchar contra prácticas educativas inmovilistas y propuestas cerradas de formación permanente.
- Hay que establecer puentes sólidos entre las prácticas y las teorías educativas.
- Se debe fomentar la reflexión del profesorado en, sobre y para la acción educativa.
- La escuela y la formación del profesorado deben recoger y asumir la idiosincrasia de cada contexto social y educativo.
- Se debe favorecer la coexistencia de la pluralidad de planteamientos existente.
- Los MRPs deben ser independientes de la Administración, aunque se establezcan convenios de colaboración entre ambos.
- La formación permanente debe trabajar en pro de la escuela pública de calidad.
- Se debe considerar el centro escolar como unidad de renovación pedagógica.
- Se debe promover que el conocimiento pedagógico se construya en colaboración y mediante la deliberación del profesorado.
- La investigación educativa debe pasar a ser una vía para la construcción por parte del profesorado de ese conocimiento pedagógico.
- La práctica escolar, la reflexión pedagógica y la lucha social deben caminar parejas.
- Hay que potenciar la divulgación de escritos realizados por el propio profesorado como fuente de información para la reflexión y la comunión de proyectos.
- La formación debe contar con procedimientos para su continua revisión y adecuación a los contextos y a las situaciones cambiantes.
- La formación permanente debe estar orientada por los principios del desarrollo profesional.
- Las actividades formativas deben responder a los principios de globalidad, intersubjetividad compartida y racionalidad crítica.
- Es conveniente que el profesorado preocupado por la renovación pedagógica se una a otras instancias sociales de carácter progresista.
- La defensa del cuerpo único de enseñantes ha de seguir siendo un frente de reinvindicación.
- Desde la formación permanente hay que propiciar el análisis ideológico-político del sistema educativo y del currículum.
- El profesorado debe ser actor en los procesos de elaboración de materiales y proyectos curriculares, en la organización de los centros, en la investigación educativa y en la propia organización y desarrollo de la formación permanente.
- Se debe promover la coherencia entre los discursos teóricos que se defienden y las prácticas que se desarrollan.
- Se debe luchar por la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado.
- Se deben diferenciar los conceptos de reforma y de renovación pedagógica.
- Se deben examinar las relaciones entre el profesorado y la Universidad, y entre aquél y la administración educativa.

Los principios y los propósitos enunciados, que han sido defendidos y trabajados desde los MRPs, y continúan siéndolo, han protagonizado las diferentes etapas que han vivido estos colectivos, que en rasgos generales son las siguientes:

- *Momento álgido*, que se extiende desde su creación hasta los primeros años de la década de los 80.
- *Momento de «confusión»*, motivado, entre otros factores, por los intentos del Ministerio de Educación y Ciencia de fagocitar tanto el discurso como a los miembros de estos movimientos. En esta etapa había quien presagiaba la desaparición de los MRPs como destacan Doménech i Francesch y Viñas i Cirera (1992b). La confusión vino generada por la comprobación de que algunos de los temas que siempre habían sido reivindicados por los MRPs aparecían en la LOGSE, así como en las tentativas de institucionalización de la formación permanente. En 1986, hasta el propio ministro J. M. Maravall se erigiría como «principal defensor e impulsor» de los MRPs. Esto llevó a pensar a ciertos sectores de estos movimientos que su papel había concluido, al ser asumidas sus ideas y peticiones por la Administración.
- *Momento crítico* en torno al Encuentro en Granada en 1987, que agudizó la confusión reinante. Según Doménech i Francesch y Viñas i Cirera (1992b), entre los motivos que intensificaron la crisis se encuentran: la desorientación del profesorado, el papel asignado a los Centros de Profesores, los recortes en las subvenciones, así como «la apropiación, a menudo formal, de parte de nuestro lenguaje; incorporación de compañeros y compañeras a puestos de trabajo en la Administración» (p. 73).
- *Momento de superación*: que se extendió desde 1989 a 1992, en el cual se intentaba remontar la aguda crisis abierta. Ello implicaba analizar y dilucidar cuáles eran sus planteamientos de renovación, cuáles eran los de la Reforma, y cuáles los suyos con respecto a ésta. Tras la confusión hacía falta una sólida reorientación, tanto a nivel conceptual como a nivel práctico.
- *Momento de resurgimiento* que se vive en la actualidad. Desde el punto de vista de Martínez Bonafé (1993), los MRPs han evolucionado «hacia la reflexión teórico-práctica sobre la función de la pedagogía crítica y sus estrategias de implantación en la escuela» (p. 108).

El distanciamiento en el tiempo nos permitirá en un futuro no demasiado lejano volver sobre el recorrido histórico de la formación permanente del profesorado trazado en este artículo, y que es una primera aproximación a la descripción y análisis de los antecedentes de la actual formación continua.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALÁ, M.: «Pequeña historia del movimiento Freinet en España», en *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 40, (1996), pp. 39-59.

AUTORES VARIOS: «Escuelas de verano. La reconstrucción del conocimiento pedagógico crítico», en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, (1992), pp. 67-71.

CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía 1983-1992*, Huelva, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1993.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *La educación en España*, Barcelona, Laia, 1985.

DE PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1967-1975)*, Barcelona, Labor, 1980.

DOMÉNECH FRANCESCH, J.: «Organizar la renovación pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 240, (1995), pp. 73-77.

DOMÉNECH FRANCESCH, J. y VIÑAS I CIRERA, J.: «Cien medidas para mejorar la escuela pública», en *Cuadernos de Pedagogía*, 199, (1992a), pp. 22-24.

— «Movimientos de Renovación Pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 199, (1992b), pp. 72-81.

ELEJABEITIA, C. y OTROS: *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*, Madrid, EDE, 1983.

ESCUDERO ESCORZA, T. y UBIETO ARTETA, A.: «Los Institutos de Ciencias de la Educación y el MEC: Unas relaciones controvertidas», en J. Paniagua y A. San Martín (eds.), *Diez años de educación en España (1978-1988)*, Alzira (Valencia), Diputación de Valencia, 1989, pp. 115-149.

GARCÍA ÁLVAREZ, J.: *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*, Alcoy, Marfil, 1986.

GARCÍA SUÁREZ, J.A.: *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de Formación*, Barcelona, PPU, 1988.

GUERRERO SERÓN, A. y FEITO ALONSO, R.: «La reforma educativa y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309, (1996), pp. 263-285.

IMBERNÓN, F.: *La formación del profesorado. El reto de la reforma*, Barcelona, Laia, 1989.

MARAVALL, J.M.: *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia, 1986.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política», en J. Paniagua y A. San Martin (eds.), *Diez años de educación en España (1978-1988)*, Alzira (Valencia), Diputación de Valencia, 1989.

— «Los MRPs o el compromiso en la escuela», en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, (1993), pp. 104-109.

— «Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español», en *Investigación en la Escuela*, 22, (1994), pp. 7-24.

MARTÍNEZ MUT, B.: *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*. Madrid, Anaya, 1983.

MOLERO PINTADO, A.: «El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 0, (1987), pp. 7-22.

MOLERO PINTADO, A. y MEC: *Historia de la Educación en España. Tomo IV: La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, 1991.

MONTENEGRO VALENZUELA, J.: «Los inicios histórico-educativos de la formación permanente del profesorado de Magisterio: las Conferencias Pedagógicas de Zaragoza (1887-1914)», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, (1990), pp. 103-111.

MORGENSTERN DE FINKEL, S.: «Formación del profesorado en España: una reforma aplazada», en T.S. Popkewitz (Comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1994, pp. 129-160.

MRPs: «¿Ejes transversales o fundamentación del currículo?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 248, (1996), pp. 87-91.

NAVARRO SANDALINAS, R.: «La ley Villar y la formación del profesorado», en *Revista de Educación, nº extraordinario: La Ley General de Educación veinte años después*, (1992), pp. 209-236.

QUITLLET SABATER, R.: *El Profesor. Formación y Perfeccionamiento*, Madrid, Escuela Española, 1981.

VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.): *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*, Madrid, Aula XXI, 1977.

VILLAR ANGULO, L.M.: *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*, Valencia, Promolibro, 1986.

EL CAMBIO EDUCATIVO Y LAS COMUNIDADES DISCURSIVAS: REPRESENTANDO EL CAMBIO EN TIEMPOS DE POSTMODERNIDAD

MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO (*)

UN VIRAJE EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO

El campo de estudio del cambio ha tenido una trayectoria poco habituada a los éxitos. Un repaso superficial a su corta historia, el síndrome post-spuknit señala sus comienzos, pone de manifiesto que la frustración ha sido la nota dominante. Desde sus inicios, las tendencias tecnológicas, que dominaron el campo, fracasaron al traicionar las expectativas de control de las instituciones educativas en pos del progreso socioeconómico. La frustración se ha visto, en parte, atemperada con la incorporación de aproximaciones más comprometidas con los aspectos prácticos, comúnmente relacionadas con la implementación. Más recientemente, las perspectivas cultural y política de la innovación han roto la ortodoxia técnica ofreciendo alternativas sugerentes. Sin embargo su influencia ha sido francamente limitada, sobre todo si se observa la capacidad de pervivencia de los esfuerzos de cambio de tinte gerencialista, y su versatilidad para manifestarse a través de nuevas formas a lo largo del tiempo[1].

En su obra *The New Meaning of Educational Change,* Michael Fullan (1991) nos ofrece, junto con una descripción bastante desalentadora del trayecto recorrido, un compendio de los hallazgos acumulados hasta ese momento. Viendo la trayectoria completa del cambio educativo, puede especularse que hay una patente falta de horizonte que parece lastrar su desarrollo conceptual. Se aprecia que sigue intacta la preocupación por el proceso de cambio y por las maneras de articular la implantación de innovaciones. Este modo de enfocar los asuntos del cambio ha sido predominante y, como reconoce Andy Hargreaves, ha saturado el campo:

> Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos. Aunque ahora nos encontramos con un impresionante discurso profesional sobre el proceso de cambio, nuestra atención al fin y al contexto del cambio y a los discursos mediante los que

(*) Universidad de La Coruña.

(1) Lamentablemente, hoy sobran evidencias al respecto cuando se siguen los pasos de las innovaciones en los países occidentales; en especial el caso inglés y el estadounidense dan buena muestra de ello. Como algunos de sus cronistas mencionan, tras el señuelo de la calidad, o mejor dicho de la excelencia, como se verá más adelante, se alientan reformas que llevan a considerar la educación como un proceso de producción orientado al consumo (ELLIOTT, 1993).

> se interpreta y expresa, sale relativamente mal parada. (Hargreaves, 1996, p. 50).

Sólo dos años más tarde, el mismo Michael Fullan (1993, p. 7), cambiaba el tono de la discusión para congratularse de una transformación en los asuntos del cambio. Desde su punto de vista, podían alentarse ciertas esperanzas porque formas novedosas de pensar el cambio en educación prometían sustituir claves teóricas ya estériles. En esos dos años la comprensión del cambio ha sido modificada claramente. Michael Fullan (1993) declara que ya no es suficiente estudiar los factores asociados con el éxito o el fallo de las irmovaciones. Tampoco es posible aceptar la separación entre el cambio planeado y el cambio que ocurre espontánea y naturalmente. Ahora se requiere una visión holística sobre el cambio que haga posible tratar con él más proactiva y productivamente. Además, se observa la introducción de asuntos y perspectivas que están informando el desarrollo de otros campos en las ciencias sociales. Por ejemplo, se alude a la teoría del caos y al uso de referentes más intuitivos y contextualizados para interpretar cómo los conceptos relacionados con la innovación trabajan en la práctica (Fullan, 1993, p. 8).

Para entender esta rápida transformación en el discurso sobre el cambio educativo, es necesario considerar la influencia que las categorías de la modernidad han tenido en el desenvolvimiento de este área de conocimiento. Analizando *The New Meaning of Educational Change* (Fullan, 1991), Cleo Cherryholmes (1995, p. 163) menciona que el metaanálisis de Michael Fullan sirve para falsear una hipótesis implícita. Aquélla que manifiesta que las aproximaciones usadas por la modernidad para estudiar el cambio educativo, y que han estimulado la racionalidad, la jerarquía, el control y la linealidad del pensamiento, conducirían al éxito de la innovación. Los reiterados resultados de las investigaciones empíricas sobre cambio educativo han proporcionado una gran cantidad de evidencia negativa en relación con la mencionada hipótesis implícita. Este descalabro, desde su punto de vista:

> Es un ejemplo en el que lo que es moderno apunta hacia lo que es postmoderno. A la luz de la historia de Fullan considerar completamente la modernidad requiere reconocer sus límites sin renunciar a sus posibilidades. (Cherryholmes, 1995, p. 163).

Aludir a la postmodernidad resulta problemático, porque de manera inmediata se invocan ciertos demonios relacionados con las tendencias más lúdicas y menos comprometidas, que parecen vitorear la pérdida del proyecto emancipador de la modernidad. Pero, aunque se sostenga una postura más o menos beligerante con la postmodernidad, no parece que sea posible ignorar que las formas utilizadas para conceptualizar la educación y todos los campos disciplinares en los que se concreta, entre éstos el cambio educativo, están siendo interpelados (Stephen Kemmis, 1995). Esto está produciendo un considerable desasosiego que, sin embargo, para algunos autores y autoras está resultando saludable. Este es el caso de Patty Lather y Elizabeth Ellsworth (1996). Estas autoras no consideran que tal cuestionamiento deba implicar el relevo de una gran narrativa por otra gran narrativa, sino la posibilidad de sustituir categorías exhaustas. Para Aronowitz y Giroux (1993) la crítica cultural de la postmodernidad cuestiona la lógica de los fundamentos que han configurado la base epistemológica de la modernidad. Esto supone el abandono de ciertos rasgos de ésta, pero no la ruptura definitiva. El propio Michael Apple (1996a, p. 144) señala que la perspicacia revelada por los análisis postestructuralistas, al poner de manifiesto la inexistencia de un fin utópico de las relaciones de poder, no significa que no puedan cambiarse ni transformarse las instituciones educativas. Tampoco implica renunciar a defender

posturas sociales comprometidas con la justicia social.

Formas híbridas, que compaginan los propósitos emancipadores con la crítica cultural de la postmodernidad, están poniendo de manifiesto la posibilidad de relanzar el compromiso transformador de las tendencias políticas salvando así las debilidades que han sido puestas de manifiesto certeramente desde posturas cercanas a los planteamientos postestructuralistas. Esta inestable alianza está siendo llevada al campo del cambio educativo con fórmulas como la propuesta por Dennis Carlson (1992), que trata de conectar el discurso neomarxista con las perspectivas postestructuralistas. O Stephen Kemmis (1995) que intenta desmarcarse de las pretensiones totalizadoras que han acompañado las concepciones del cambio apoyadas en epistemologias de progreso, como mostraré al tratar la comunidad discursiva de las políticas culturales.

En el relevo de las formas tradicionales de concebir el cambio, algunos autores y autoras están ofreciendo claves muy sugerentes. Son aquéllos que optan por no eludir las implicaciones que las recientes transformaciones culturales, sociales y epistemológicas de la postmodernidad tienen para la educación. Sus análisis incluyen referentes conceptuales hasta ahora ignorados en la comprensión del cambio. Como cabe esperar, sus desarrollos conceptuales son peculiares, pero es apreciable una predisposición clara para explorar nuevas zonas. Antes de tratar el tema de la representación del conocimiento sobre el cambio educativo en la actualidad, voy a referirme, de manera sucinta, a las propuestas de redefinición del cambio que ofrecen Thomas Popkewitz (1994a) y Andy Hargreaves (1996).

Tomas Popkewitz (1994a) es un autor con una larga experiencia en la crítica a las tendencias dorninantes y, como es habitual en él, se anticipa sugiriendo un viraje que permita desprenderse de la armonía y el consenso, que han dirigido la conceptualización del cambio, para dar cabida al conflicto y la controversia. De igual modo, propone que la preocupación por la eficacia en el funcionamiento del sistema durante el tiempo presente, se reemplace por el estudio de las relaciones de poder y saber en el cambio educativo y el modo en que configuran espacios de opresión y contestación a lo largo del tiempo. Por último, y en coherencia con su perspectiva pluridisciplinar del estudio del cambio, aboga por abolir el predominio de la psicología y dar paso a la sociología, la historia y la filosofía.

Andy Hargreaves (1996) propone sustituir la preocupación por el proceso del cambio, es decir, la focalización en los aspectos operativos, por la atención al contexto y a la definición de los propósitos del cambio en éste. La obsesión por la anticipación de las metas del programa y su sujeción a éstas cedería protagonismo a la búsqueda de los deseos y anhelos de los participantes en experiencias de cambio. Las listas de máximas para lograr el cambio educativo, en tanto que forma de capturar el conocimiento del cambio de carácter fragmentario y superficial, se reemplazarían por las descripciones, que permiten retratar la densidad y complejidad de los escenarios educativos.

Como consecuencia de este viraje en el estudio del cambio educativo se ha dejado de anhelar la certidumbre y el control y se comienza a poner toda la energía en crear categorías más sofisticadas, que permitan dar cuenta de prácticas más complejas e interrelacionadas.

LA REPRESENTACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO: LAS COMUNIDADES DISCURSIVAS

Este viraje conceptual, como cabe suponer, afecta también al modo de representar el conocimiento sobre el cambio

educativo. En un terreno de redefinición de categorías se hace necesario encontrar formas de representar el cambio que capten las complejas y, con frecuencia, contradictorias manifestaciones de la innovación. Manifestaciones que no se dejan retratar de modo apropiado por las modalidades previamente usadas.

Los modelos han sido la primera herramienta de representación. La literatura producida durante la primera étapa de configuración de este campo de estudio muestra que los modelos han ocupado un espacio predominante. Modelos como los de Havelock (1969) y Guba y Clark (1965 en Hoyle, 1976) han tenido una considerable influencia. Sin negar su utilidad, es evidente que los modelos pretenden la selección de aquellos elementos esenciales que puedan reflejar con precisión la realidad. Al hacer esto conectan con modos de representación claramente inscritos en la modernidad. En la búsqueda de formas alternativas de representar el cambio, las perspertivas han sido un recurso muy valioso. Las perspectivas de la innovación (House, 1988) han servido para registrar una complejidad más acorde con la identidad del cambio educativo.

Frente a la forma habitual de enfocar la conceptualización de los estudios del cambio a partir de su análisis, clasificación y generalización, Ernest House (1988, p. 5) opta por postular ciertos principios o supuestos que permitirían «dar razón» de los estudios sobre innovación. Cada una de las *tres perspectivas* que propone, tecnológica, cultural y política, contiene una imagen subyacente distintiva, en la que se apoya para interpretar los hechos y procesos de innovación. Las perspectivas actúan como marcos interpretativos que permiten discriminar los elementos de valor y decidir las pautas de acción. Como puede apreciarse, resulta evidente el paralelismo de esta caracterización con las estructuras de racionalidad que ha elaborado Jürgen Habermas (1982) a partir de su teoría de los intereses rectores del conocimiento[2]. Las perspectivas, según las ideó Ernest House (1988), han servido para dar cuenta de configuraciones de conocimiento que rompían la hegemonía tecnológica y planteaban marcos alternativos de interpretación y acción del cambio educativo, y han capturado más claramente las tensiones y luchas entre la ortodoxía tecnológica y la heterodoxia política y cultural. De modo que las perspectivas recogen un espectro de posiciones más amplio y ofrecen una comprensión más profunda de sus relaciones. Por su potencialidad comprensiva han sido utilizadas para dibujar las corrientes epistemológicas del cambio por diversos autores y autoras, preocupados por articular formas de pensar y actuar en un campo difuso y fragmentado. Este es el caso de Mª Teresa González y Juan Manuel Escudero (1987), Félix Angulo (1990), David Hopkins (1994). Como puede apreciarse, esta modalidad de representacion tiene un alcance comprensivo mucho mayor que los modelos y permite clasificar éstos en función de sus fundamentos subyacentes.

En escenarios más recientes los marcos de conocimiento están perdiendo claridad y están apareciendo numerosas líneas de pensamiento. Los marcos tradicionales de conocimiento, que una vez se consideraron estables, son cuestionados. Un creciente numero de autores consideran las orientaciones fundacionales del conocimiento, ya sean positivistas, interpretativas o marxistas, como incompletas y problemáticas. Por ejemplo, Torsten Húsen (1990) admite la incapacidad de un solo paradigma para contestar todas las preguntas. En otras palabras, un paradigma, por

(2) No puede extrañarnos, que la esfera de la innovación asumiera una forma de caracterización del conocimiento que ha organizado el análisis de las tradiciones epistemológicas del currículum, si se consideran las conexiones entre ambos.

definición, excluye aquellas preguntas que considera irrelevantes. Esta situación está configurando un escenario epistemológico caracterizado por una heterogeneidad emergente (Paulston, 1995). La tradicional guerra entre paradigmas está sustituyéndose por una disputa global entre comunidades que interactúan y, con frecuencia, son complementarias. Por esta razón el uso del conocirniento se hace más ecléctico y se alimenta por el flujo de nuevas ideas y nuevas construcciones epistemológicas que fluyen de una variedad de tendencias (Paulston, 1995, p. 151).

¿Cómo se están abordando estas alteraciones en la configuración del conocimiento del cambio educativo? Para dar cuenta de la pluralidad de escuelas y de las ambiguas relaciones que mantienen entre sí, de convivencia pero sin excluir tanto el conflicto como la complementariedad, se ha recurrido a nociones que privilegian, sobre todo, el carácter social de su elaboración y la arbitrariedad de sus posiciones. Una de estas nociones ha sido «comunidades discursivas» (Paulston, 1995, p. 152). Paulston (1995) ha usado este constructo, pero para caracterizarlas se ha servido de etiquetas académicas y de perspectivas conceptuales tradicionales, además no ha considerado cómo los grupos sociales están construyendo las nuevas líneas de pensamiento. De manera que este autor todavía hace una caracterización de las comunidades discursivas bastante conectada con formas previas de representación.

La noción de comunidades discursivas ha sido descrita por Diane Macdonell (1986). Esta autora se refiere a las comunidades discursivas como asociaciones de identidades y discursos que crean su particularidad entre aquellas personas que se ven a sí mismas como miembros y participantes en sus discursos. Este constructo aúna dos poderosos conceptos: discurso y comunidad.

> La noción de discurso[3] ha sido sugestivamente elaborada por Michel Foucault (1979). El discurso permite dar cuenta de los procesos sociales que están involucrados en la producción de significado y en la producción de posiciones institucionales y personales. El discurso revela a un tiempo la posición y los puntos de vista desde los cuales los sujetos hablan. Porque los discursos no sólo se refieren a lo que puede ser dicho, también aluden a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Es decir, los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder (Ball, 1993, p. 6). Los significados se crean a partir de las prácticas institucionales, de modo que las posibilidades de significación están marcadas por la posición social e institucional de quien los usa.

Cada discurso se crea a partir de un juego de inclusiones y exclusiones: en un momento determinado, entre todos los enunciados que podrían decirse sólo aparecen algunos de ellos, mientras otros se excluyen. Los discursos se configuran como posibilidad y limitación, como inclusión y como exclusión. En su seno se modifica el sentido de los términos y los significados. Al organizarse y combinarse de un modo peculiar, se limitan las posibilidades de pensamiento y se descartan alternativas. Este entramado de exclusiones e inclusiones, que es el discurso, crea lazos antagónicos con otras prácticas discursivas. Es, a la vez, producto e instrumento del poder en un contexto discursivo determinado, pero sirve también como lugar para la resistencia y lugar para el acercamiento

(3) A finales de los sesenta y durante los setenta, e inicialmente en Francia, se produjeron ciertas transformaciones en el modo de considerar cómo es construido el significado, que han tenido una repercusión trascendental no sólo en las humanidades y los estudios literarios, sino en un área considerada principalmente como *neutral*: los discursos del conocimiento (MacDonell, 1986).

hacia la estrategia opuesta (Ball, 1993). Las formas discursivas que se estimulan o inhiben, así como la regulación de la participación en el discurso, están relacionadas con la existencia de unas reglas que constituyen y regulan el uso del lenguaje.

Los discursos educativos presentan una peculiaridad que es importante considerar. Los discursos educativos no sólo se configuran como discursos, sino que fundamentalmente se caracterizan por propagar y divulgar selectivamente discursos (Ball, 1993). Esto quiere decir que son articulados a partir de lo que Raymond Williams (1975) ha llamado la tradición selectiva. De modo que los discursos del conocimiento sobre el cambio educativo tienen la doble dimensión de configurarse como discursos y servir de vehículo selectivo a ciertos discursos.

El constructo de discurso se vincula directamente con la noción de comunidad, porque está referido a un tiempo y espacio determinados, que han sido definidos en el contexto de un período específico y un área social, económica, geográfica o lingüística dadas (Foucault, 1972 en Cherryholmes, 1988, p. 3)[4]. Por comunidad se entiende una asociación de individuos que crean modos compartidos de interpretar sus experiencias y construyen una identidad peculiar conectando individuos y grupos. Las afinidades se refuerzan, pero las diferencias no se eliminan. Una comunidad es mantenida por la contribución activa de sus miembros, incluyendo la construcción de discursos, el mantenimiento de fronteras y las relaciones con otras comunidades. Los criterios para la pertenencia, el destierro, los derechos, privilegios, denuncias y exclusiones son estrategias que contribuyen al mantenimiento de los límites de la comunidad. Pero las fronteras son un asunto de convenciones, de modo que la distinción entre lo que está dentro o fuera de éstas suele estar sujeta a constante justificación y defensa. No todos los miembros se conocen entre sí y con frecuencia pertenecen a diferentes clases de grupos y organizaciones que configuran la comunidad, muchos de los cuales pueden estar en conflicto unos con otros. Al mismo tiempo los miembros pueden pertenecer a varias comunidades y su estancia en cualquiera de ellas es provisional, temporal e inestable. Las comunidades discursivas no están fijadas con precisión: límites y pertenencia son cuestiones flexibles (Macdonell, 1986).

La noción de comunidad proporciona un marco apropiado para incluir los nuevos movimientos sociales que emergen en las sociedades del capitalismo avanzado. Muchos de estos movimientos sociales están organizados en torno a estilos de vida y valores y proporcionan nuevas formas de comunidad en las cuales los miembros participan activamente en el proceso de construcción de identidad de dichas comunidades (Melucci, 1989 en Carlson, 1997). Los movimientos sociales no son fácilmente ubicados en espacios políticos. Cada movimiento persigue alguna clase de programa autónomo, de modo que las uniones entre movimientos e, incluso, la pertenencia a alguno de ellos es provisional, localizada e inestable (Carlson, 1997).

La noción de comunidad discursiva trata de capturar el carácter social de la producción de conocimiento y la arbitrariedad de cualquier posición epistemológica. Por este motivo puede ser muy útil para dar cuenta de la complejidad y ambigüedad de la innovación educativa y capturar las formas cambiantes en que se manifiesta. Para presentar las comunidades discursivas del cambio educativo voy a usar términos que reflejan los discursos que producen y que además las crean. La

(4) La referencia a un tiempo y espacio localizados no impide considerar las asociaciones *virtuales* como comunidades.

propuesta que voy a hacer no solamente es tentativa, sino que surge de la exclusión de ciertas regularidades en los discursos y, a su vez, de la consideración de otras. Tanto los términos como los límites, que definen las comunidades discursivas que voy a proponer, son provisionales y móviles. Por este motivo, su inclusión en una u otra comunidad no puede ser concebida netamente. Los discursos serán descritos a través de los patrones o configuraciones que van produciendo. Estos tienen que verse como producciones que interactúan y se solapan, pugnando por manifestarse. En esta lucha, que libran internamente, recurrirán, incluso, a nociones de comunidades rivales para mantener su prevalencia, algunas serán reemplazadas, otras se reformularán o pueden permanecer en la sombra para reaparecer con nueva fuerza.

Voy a describir las comunidades discursivas de *la excelencia, la reestructuración* y las *políticas culturales*. Como pone de manifiesto su representación gráfica, no tienen fronteras claramente delimitadas, el solapamiento es la nota distintiva, especialmente en el caso de la comunidad discursiva de la reestructuración que es claramente bicéfala. Sin embargo voy a presentarlas como entidades separadas para tratar de retratar sus rasgos más acusados. Para darles a conocer me referiré a ciertos temas que son útiles para caracterizar sus diferentes personalidades: las perspectivas de innovación de las que proceden, los grupos y movimientos sociales que les dan vida, algunos ejemplos de innovaciones que se pueden inscribir dentro de sus límites, los lemas fundamentales en los que se condensan sus discursos y las prácticas de innovación en que cristalizan las acciones de sus miembros.



LA COMUNIDAD DISCURSIVA DE LA EXCELENCIA

Si algo caracteriza esta comunidad discursiva es su capacidad de supervivencia. Sus raíces se adentran en las corrientes evolucionistas y funcionalistas del cambio educativo. Con los planteamientos neofuncionalistas ha demostrado una sorprendente capacidad de adaptación a las nuevas

«demandas ambientales». Los grupos que están construyendo su identidad tienen conexiones evidentes con movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición (Apple, 1996a).

Algunas innovaciones educativas que pueden enclavarse en esta comunidad discursiva son la reforma de 1988 en Gran Bretaña que pretendía centralizar el currículum y lo que se denomina *primera ola* de reforma en los EEUU de América, conocida también como *Regreso a lo básico*, ambas desarrolladas por administraciones neoconservadoras. Estas innovaciones son ejemplos del resurgir de las reformas arriba-abajo. El reforzamiento de este tipo de tendencias está relacionado con un conjunto complejo de cambios sociopolíticos y económicos mundiales que han alentado la diseminación de lo que se conoce como *pensamiento único*[5]. Este modo de racionalidad excluyente ha traído consigo la transferencia de la lógica del mercado a la escuela.

> En los discursos educativos la lógica del mercado se cristaliza en la búsqueda de la excelencia. La idea de excelencia remite a prácticas simbólicas de determinados grupos sociales implicados en la elaboración de distinciones culturales. Por obra de estos grupos, se configuran jerarquías de excelencia que están conectadas con una cultura determinada que, a su vez, es la que les otorga valor. La jerarquía estimula la aparición de prácticas específicamente encaminadas hacia la búsqueda de perfección dentro de dicha cultura. La excelencia es, de por sí, una construcción intelectual, cultural y social que no sólo sirve para representar las desigualdades sociales, sino también *la parte de arbitrariedad que caracteriza esa construcción* (Perrenoud, 1990, p. 14). En educación, las jerarquías de excelencia reflejan las jerarquías sociales y ponen de manifiesto la prevalencia de un canon específico.

Los discursos de la excelencia toman forma en el lema del alza de los niveles de aprendizaje. El concepto de nivel es un concepto vacío o, dicho de otro modo, lleno de valores, que es empleado para delimitar un sector de la sociedad que recibirá ciertos privilegios (Baudelot y Establet, 1990). Hay una clara conexión entre la elevación de niveles educativos y las prácticas de selección y exclusión que vinculan los niveles más altos con una élite social. En el contexto de esta comunidad discursiva, la: elevación de niveles significa la búsqueda de niveles más altos en los requerimientos académicos, más ciencias, más carga de trabajo escolar, más disciplina. En este sentido, los discursos de la excelencia reivindican un modo de funcionar ya establecido en el seno, no sólo de las instituciones educativas, sino de los grupos sociales. Al hacerlo *llena* de significado las categorías de excelencia, porque nos remite a un canon específico, que suele ser el de la sociedad *blanca*, occidental y el de la cultura tradicional. De lo que se trata es de legitimar una selección cultural y un modo de racionalidad propios de una racionalidad instrumental, que implica la revitalización de un legado tecnocrático y la radicalización de la meritocracia. La excusa para apoyar este rumbo para el cambio es la fidelidad a las normas del mercado so pena de perder el tren del progreso. Y es que la alusión al declive económico y social está asociada a la noción de *nivel*.

---

(5) La noción de pensamiento único ha sido acuñada por IGNACIO RAMONET (1995), *Le Monde Diplomatique*, para hablar de la nueva doctrina que traduce en términos ideológicos supuestamente universales los intereses de un conjunto de fuerzas económicas y más particularmente aquéllas relacionadas con el capital internacional. Puede consultarse (NAREDO, 1997).

Jean Kenway (1993, p. 189) ha realizado un análisis del discurso de la derecha en Australia durante los años ochenta que es un testimonio esclarecedor del modo en que se articula este vínculo. Bajo el *mito movilizador* de la crisis de la educación pública, la derecha ha construido un discurso de oposiciones binarias. El lado negativo de este discurso siempre corresponde a las escuelas estatales y la noción de nivel ocupa un papel destacado. El nivel aparece ligado directamente con el descenso de rendimiento en lectura, escritura y matemáticas y con las necesidades de la economía y la respuesta servil que debe dar la educación. El descenso está unido, también, a la decadencia de las disciplinas, que se refleja en la emergencia de disciplinas no tradicionales desde estudios de la mujer a educación para la paz y en la instauración de prácticas conectadas con lo que se denomina educación progresista o centrada en el estudiante. Lo que se ataca es la pérdida de valor de lo que se considera conocimiento. Para completar el cuadro, el declive en los niveles de conocimiento se asocia, además, al descenso en los niveles de comportamiento (1993, p. 191).

La comunidad discursiva de la excelencia está instrumentalizando mitos relacionados con el progreso y el declive de las sociedades occidentales. La profunda crisis socioeconómica que están viviendo las sociedades capitalistas a finales del siglo XX se compara con la idea milenarista de una época dorada de la civilización y se sostiene la contribución directa de la educación a su logro. La metáfora del declive ha sido promovida por lo que se ha denominado la *Primera Ola de Reformas* en EEUU y constituye un ejemplo de las políticas educativas fruto de la ascendencia al poder de gobiemos neoconservadores. En este sentido, la reivindicación de la excelencia tiene que verse en el contexto del desarrollo mundial y de las tendencias demográficas y sociales que han erosionado el apoyo de la clase media y media alta a los servicios públicos y que han traído consigo el ascenso al poder de gobiernos neoconservadores en GB, en Australia y en EEUU (Boyd y Kerchner, 1988)[6]. Los cambios sufridos en la economía y la profunda crisis del capitalismo y el cambio social contemporáneo constituyen causas trascendentales de este cambio. Estas alteraciones han producido agitación e incertidumbre en la vida cotidiana de muchas personas que observan la dificultad creciente de la supervivencia. En el campo educativo se han producido luchas en sectores ideológicos y políticos para definir la forma en que la educación se relaciona con esas transformaciones (Kenway, 1993, p. 170). Aquellos grupos que persiguen la fidelidad a las normas del mercado, intentando mantenerse en la senda del progreso, son los que apoyan el lema de la elevación de niveles.

Pero, como sostienen David Tyack y Larry Cuban (1995, pp. 38-39), es irresponsable acusar al sistema educativo del declive económico. Esta clase de análisis distorsiona la relación entre educación y econornia, porque impide considerar la desesperanzadora situación del mercado de trabajo en el que una importante cantidad de puestos laborales requieren escasa cualificación y un gran número de trabajadores cualificados estan siendo desperdiciados. Mejorar la escuela y reformar la formación profesional no parecen tareas difíciles comparadas con el intento de mejorar el tipo de trabajos que la economía ofrece. La situación es especialmente dramática para los grupos sociales situados al margen de la cultura dominante (Apple, 1996).

La polémica en torno al progreso y al declive está contribuyendo a alimentar la

(6) Una descripción de la trayectoria seguida en el Reino Unido puede consultarse en ELLIOTT (1993 y 1995).

crisis de legitimidad que atraviesa la educación pública. La educación es uno de los últimos servicios controlados y regulados por el Estado y, por esta razón, está siendo víctima de las tendencias desreguladoras y de las presiones para la privatización. Esta es una tendencia global que pone de manifiesto cómo los valores educativos vigentes en las democracias occidentales están siendo reemplazados. En Estados Unidos se ha observado un proceso de sustitución que puede equipararse con otros ocurridos en algunos países occidentales. Desde 1980, con la presidencia de Reagan, se ha iniciado el relevo de los valores que han guiado tradicionalmente la politica educativa y la excelencia ha pasado a reemplazar la igualdad. De tal forma que se ha constatado un cambio radical de la equidad a la excelencia, de la satisfacción de necesidades y el acceso a oportunidades educativas a exigencias de habilidad y selectividad, de regulaciones y cumplimiento de la ley a desregulación, de la escuela común a la elección de los padres y la competición institucional, de la preocupación por asuntos sociales y de bienestar a asuntos económicos y de productividad (Clark y Astuto, 1986 en Boyd y Kerchner, 1988)[7].

Los discursos de la excelencia están articulando un conjunto de *prácticas selectivas* que apuestan por la exclusión para reafirmar las distinciones entre los grupos sociales. Estas prácticas de selección y exclusión toman forma, fundamentalmente, a través de la elección de centro y de la descentralización. Ambas prácticas están conectadas con otras como la privatización, la evaluación estandarizada y lo que se llama en inglés el encauzamiento o encasillamiento y que se refiere a aquel conjunto de prácticas que tratan de encasillar estudiantes *recluyéndolos* en determinados tramos del sistema educativo y también en determinadas escuelas. Todas estas prácticas tienen conexiones con tendencias desreguladoras que están dando lugar a dinámicas contradictorias. En las sociedades occidentales de fin de siglo hay un contexto generalizado de desregulación que está afectando la organización de los servicios sociales en los estados del bienestar. En la enseñanza, la desregulación se deja notar en la organización del currículum, las políticas de elección de centro y la descentralización escolar. Pero tales expresiones tienen manifestaciones paradójicas y deben ponerse en relación con prácticas indirectas de control que, más o menos encubiertamente, obstaculizan la desregulación. En esta comunidad discursiva, la evaluación actúa como un poderoso mecanismo recentralizador.

La *elección de centro* se define sobre todo en relación con los criterios usados para organizar las prácticas de diversificación escolar que promueven. En estos criterios tiene un peso definitivo el modo en que la financiación se organiza. Parece que hay pocas dudas respecto de las escasas posibilidades que tienen los criterios de equidad para ganarles la batalla a los criterios de productividad. Son estos últimos los que con bastante certeza van a primar la satisfacción de ciertos niveles de rendimiento buscando el acoplamiento a la lógica de mercado (Carnoy, 1993). Para imponer la libertad de eleccion de centro se tiene que articular un sistema de evaluación usando pruebas estandarizadas que permiten comparar los logros en el rendimiento, de manera que aumenta irremediablemente el control centralizado (Boyd y Kerchner, 1988). Resulta irónico que para lograr la diversificación de la oferta escolar se hayan contravenido los presupuestos de esta ideología. Esta forma de proceder ha afectado directamente al personal de la administración educativa y al profesorado que se ha visto sometido de igual modo al

(7) Sobre los avatares políticos que explican esta trayectoria puede consultarse IANNACCONE (1988).

control evaluativo. Esta aparente paradoja procede de la combinación de la ideología de mercado, que sustenta la idea de la libre elección, con la búsqueda de la excelencia que exige el control del rendimiento a través del nivel para asegurar un acceso selectivo a ciertos tramos educativos o ciertas escuelas. Alentar a un tiempo la libertad de elección de centro y el alza del nivel a través de un aumento de exámenes produce una doble patologización (Torres, 1992): se naturaliza el fracaso escolar y se legitima la dependencia del currículum con respecto a la evaluación.

Tras las presiones hacia la *descentralización* o hacia la centralización, se adivina una continuidad en los argumentos que se mantienen para apoyar tanto una como otra (Tyack, 1993). Los ciclos de centralización/descentralización se sirven de la alusión a la mejora de la eficacia para invocar ambas. Los análisis políticos del tema, con frecuencia, pasan por alto la existencia de presiones al margen del sistema educativo que condicionan las prácticas de un modo decisivo. Por ejemplo, los libros de texto actúan como fuentes de homogeneización más contundentes que las directivas sobre enseñanza (Tyack, 1993). Para Richard Elmore (1993) los asuntos de centralización y descentralización remiten a un debate político en el que no se discute el contenido, ni la práctica de la enseñanza, ni las formas de mejorarla. La controversia tiene que ver con quién debería tomar decisiones en materia educativa y cómo. La postura a favor de la descentralización se apoya en argumentos contrapuestos. Por una parte, se pretende crear un mecanismo más eficaz para desarrollar las directivas estatales a través de la determinación local. Por otra, se sitúa en el marco de una ecología de razón instrumental e individualismo posesivo (Popkewitz, 1994a).

Las políticas neoconservadoras están siendo articuladas a través de un discurso de oposiciones binarias que identifica, sin asomo de dudas, a los responsables del declive o del progreso. Esta modalidad discursiva se ha revelado muy eficaz para enganchar con la inquietud de las familias en un escenario de creciente precariedad laboral. Como lúcidamente observa Jean Kenway (1993, p. 204) se producen así crueles ironías, de forma que se considera que el Estado no puede limitar la libertad en la elección de centro, pero se le acusa, al mismo tiempo, de negligencia para regular la enseñanza conforme a las reglas del capital. En definitiva, la comunidad discursiva de la excelencia aglutina un grupo de tendencias de cambio que apoyan un poderoso intento normalizador de la nueva derecha, usando el concepto foucaultiano, que tiene repercusiones en todos los ámbitos de la educación y que se transmite a otras comunidades discursivas.

LA COMUNIDAD DISCURSIVA DE LA REESTRUCTURACIÓN

Esta comunidad discursiva se crea a partir de la interacción de un conjunto complejo de discursos sobre la innovación. Sus raíces se encuentran simultáneamente en las perspectivas cultural y tecnológica. La comunidad discursiva de la reestructuración tiene una personalidad dual y contradictoria, porque grupos con intereses contrapuestos luchan por apropiarse de sus improntas, y prácticas de innovación propias de la comunidad discursiva de la excelencia se filtran en ella.

Un amplio abanico de grupos sociales pugnan por construir su identidad, desde la nueva derecha y sectores empresariales hasta movimientos progresistas y escuelas y profesionales de le educación. Es significativo que en la mayoría de los países anglosajones la voz del profesorado haya sido silenciada en el debate político sobre la reestructuración. Según Lawrence Angus (1992, p. 16) este hecho responde a la idea de creer que el profesorado hace reclamaciones pensando en sus propios intereses

más que en las necesidades de los estudiantes o la nación. Esta asunción es compartida por los principales grupos políticos. De modo que lo que predomina son las voces de los políticos, sus consejeros, representantes de la industria y la empresa, académicos conservadores y comentadores sociales[8]. Desde su visión la escuela es un escenario estratégico para contribuir individual y colectivamente al desarrollo y la competitividad económica de la nación. Algo que les sitúa próximos a los grupos que se ubican en la comunidad discursiva de la excelencia.

La reestructuración está conectada con la segunda ola de reformas en EEUU que se ha llevado a cabo durante los años noventa –aunque algunos autores hablan de tercera ola, como Jesse Goodman (1995)–[9]. Por contraposición a la primera ola de reformas, conocida como la *Vuelta a lo básico*, que se ha dicho está ligada a la comunidad discursiva de la excelencia, parece presentarse con ropajes opuestos, como vamos a ver.

Están próximas a la reestructuración todas aquellas innovaciones ligadas a lo que se conoce como postfordismo. Esta noción se refiere a toda una constelación de transformaciones ligadas a la actual modificación del capital en las sociedades contemporáneas y que, como en el caso del fordismo[10], viene acompañada de cambios en las prácticas políticas, en las formas de consumo y en el modo de organización de las instituciones públicas. De entre los cambios con una repercusión más clara en la educación pública pueden destacarse los nuevos estilos de gestión y organización, nuevas formas de consumismo y la remodelación del mercado laboral (Carlson, 1997). Estas reformas intentan transferir a la educación formas de organización y gestión empresarial que priman la flexibilidad y la participación en la toma de decisiones y formas de consumismo que promueven la diversificación de la oferta. Estos nuevos modos de producción necesitan de profesionales cualificados y comprometidos con su perfeccionamiento continuo. Pensando en qué tipo de estudiantes se pudiera acomodar a estos contextos laborales, parece claro que se necesitan sujetos que formen parte de una nueva clase laboral con altas destrezas intelectuales. Con peculiaridades asociadas a cada contexto nacional, pueden ser observadas en la mayoría de los países occidentales innovaciones conectadas con estas transformaciones (Beare y Boyd, 1993).

La llamada a la reestructuración es el lema más significativo de esta comunidad discursiva. Tras esta vaga denominación se esconde un intento de cambio amplio y global de las instituciones educativas con repercusiones en el aula, en la organización y el gobierno de las escuelas y en las condiciones de trabajo del profesorado

---

(8) En términos similares se refiere JOHN ELLIOTT (1995) a la exclusión de los profesionales de la discusión política en Gran Bretaña.

(9) Siguiendo con la moda de los informes gubernamentales iniciada en la primera ola de reformas, *la vuelta a lo básico,* abren este nuevo período un informe de la Carnegie Commission. A nation prepare: teacher for the 21st century y otro del Holmes Group Tomorrow's Teachers ambos aparecidos en 1986. Popkewitz (1994) ha puesto de manifiesto cómo el bombardeo de informes ha actuado como una cúpula simbólica.

(10) Lo que se conoce por fordismo responde a una forma de producción ligada a la aparición de la cadena de montaje, que se caracteriza por la fragmentación de los procesos de producción y la descualificación de los trabajadores y que ha traído consigo un conjunto de transformaciones sociales y políticas que han configurado las sociedades capitalistas. Para profundizar en este asunto hay que remitirse a ANTONIO GRAMSCI (1981). Sobre las repercusiones del fordismo en la fragmentación de la cultura escolar y el influjo de las nuevas formas flexibles de organización empresarial en el modo de organizar el conocimiento escolar puede consultarse TORRES (1994).

(Elmore, 1991). Se proponen modalidades de innovación abajo-arriba, en las que el profesorado tiene un papel protagonista y la colaboración es la clave para su desarrollo. Se hace hincapié en los aspectos organizativos buscando la reestructuración de las instituciones educativas; no se trata sólo de focalizar el cambio en asuntos de enseñanza sino también de cambiar a través de la participación en la organización (Lieberman, 1995). Se promueve currículos centrados en el desarrollo de destrezas intelectuales complejas y en el aprendizaje por descubrimiento.

Los discursos de la reestructuración están configurando un complejo y ambiguo escenario, en el que la reestructuración puede aparecer ligada tanto con la justicia social como con la competitividad (Elmore, 1991). Los análisis más clarividentes hablan de un contexto de bifurcación del cambio educativo (Fullan, 1993). Con este adjetivo se quiere poner en evidencia la naturaleza dual y contradictoria de las líneas de innovación que se desarrollan bajo la cobertura de esta denominación.

Parte del problema es que las propuestas tras las que se enarbola el cambio educativo entendido como reestructuración: participación, devolución de autoridad, dotación de poder, parecen fácilmente atribuibles a posturas progresistas, pero son engañosas en la práctica y su significado únicamente puede ser comprendido en el contexto más amplio de las decisiones políticas y sociales que las arropan (Angus, 1993, p. 12). El que se promuevan prácticas más progresistas o conservadoras depende del modo en que las prácticas de innovación dentro de esta comunidad discursiva se vean o no refrendadas por ciertos valores y prácticas sociales y económicas. Este lazo tiene profundas implicaciones porque afecta al carácter con que las nuevas propuestas son desarrolladas.

La comunidad discursiva de la reestructuración se articula en tomo a un conjunto de prácticas marcadas por la ambigüedad. La ambigüedad toma cuerpo a través de una retórica de buenas intenciones definidas como progresistas, que en la práctica tienen efectos contraproducentes e, incluso, promueven sútiles formas de control y recentralización. Entre estas prácticas destacan, en particular, la capacitación del profesorado y formas de organización más autónomas que se han identificado con la gestión basada en la escuela (school-based management), que a su vez está vinculada con la descentralización. Esta última es una práctica de gran alcance que está también presente en la comunidad discursiva de la excelencia. No puede extrañarnos que la elección de escuela se mantenga también en la comunidad discursiva de la reestructuración. No hay duda que la continuidad de estos asuntos pone en evidencia las conexiones con la comunidad discursiva de la excelencia. Ahora bien en el contexto de la comunidad discursiva de la reestructuración resulta difícil capturar el sentido con que se proponen, de ahí que puedan verse como manifestaciones de simulacro.

Las prácticas de innovación comprometidas con la capacitación del profesorado pretenden transformar las condiciones de trabajo del profesorado aumentando su esfera de poder. Pero los asuntos de dotación de poder no tienen un desarrollo unívoco. Como Noreen Garman (1995) pone de manifiesto hay, al menos, dos maneras de entender la potenciación. Una versión pretende ponerla al servicio de intereses previamente delimitados y, con frecuencia, ajenos al profesorado. La otra no la instrumentaliza, de manera que no restringe de antemano los cauces por los que tal ejercicio del poder debería discurrir, y asume el riesgo de la imposibilidad de anticipar los caminos que tomarán las escuelas comprometidas en tales procesos de dotación de poder. La primera modalidad es una manifestación más de las prácticas de simulación segura que son propias del escenario del capitalismo tardío (Hargreaves, 1996).

Algo similar sucede con las prácticas de innovación que promueven la *gestión basada en la escuela.* Este tipo de iniciativas pretende modificar las formas de gobierno y la estructura de incentivos de las escuelas, a través de políticas de autofinanciación y autogestión. Pero como John Smyth (1993) ha mostrado, esconde formas solapadas de control, porque se desarrollan prácticas que no retan las claves conservadoras del funcionamiento de las instituciones educativas, sino que las refuerzan de forma muy sutil. Por una parte, se está promoviendo el recorte en los presupuestos y justo se habla de reparto de poder cuando aumenta el control sobre los sectores públicos. Por otra, se está produciendo un deliberado proceso de cooperación, porque la retórica de la devolución de poder se está produciendo en un contexto de una vuelta sustancial hacia la recentralización de los sistemas educativos. De manera que parece que las formas de gestión basada en la escuela, lejos de contribuir a la emancipación, están llevando a hacer la escolarización más rigurosa, disciplinada y académica. La lógica de esta contradicción hay que situarla en los ajustes estructurales que están ocurriendo en el capitalismo occidental, que están llevando al desmantelamiento de los sistemas educativos centralizados y a su sustitución por una ideología del mercado libre basada en la elección y la competición, en la que los ciudadanos son vistos como consumidores más que como participantes en la educación (Smyth, 1993, p. 3). De manera que se produce una contradicción entre la retórica sobre la democracia y la realidad de los imperativos económicos (1993, p. 4). Para John Smyth (1993) es un síntoma que advierte que el verdadero problema no es dar más poder sino cómo intensificarlo. Se está produciendo la sustitución de un modelo profesional de educación por otro de gestión industrial. La difusividad del poder está haciendo que el centro esté incrementando su control sin perder legitimidad, porque deja de ser evidente su papel rector. Al mismo tiempo que pequeñas elites políticas están intensificando su capacidad de configurar las líneas y marcos de actuación, mientras tienen menos responsabilidad en su implementación (Smyth, 1993, p. 3)[11]. Lo que está sucediendo es que en la práctica no se están retando los intereses fundamentalmente conservadores de las estructuras de gobierno existentes. Esto es debido a que las decisiones locales están determinadas por condiciones sociales preexistentes y a que el uso de tests y la toma de decisiones arriba-abajo se aceptan ampliamente como objetivas y basadas en la racionalidad científica libre de valores. La apariencia de equidad y democracia es debida a la naturaleza retórica del discurso que continúa definiendo equidad como igualdad de oportunidades para los no iguales y democracia como cualquier forma de participación (Anderson y Dixon, 1993, p. 59).

Como puede apreciarse no es una casualidad que estos patrones estén más cerca de posiciones conservadoras que «renovadoras». Y aparecen como evidencia clara de la cara regresiva de la reestructuración En este sentido no es una coincidencia que la evaluación se haya convertido en una de las características fundamentales de la reconstrucción política y de disciplina de los profesores como sujetos éticos en la década de 1980 (Ball, 1993, p. 161), y que tal modo de proceder se haya ido renovando hasta desarrollar una tecnología de poder que legitima la supervisión y el control de las escuelas en los años noventa. Justamente es éste uno de los rasgos distintivos de una de las configuraciones más potentes de la reestructuración: la reforma sistémica.

---

(11) Este proceso es lo que MICHAEL APPLE (1996a) llama la industrialización de la enseñanza.

LA REFORMA SISTÉMICA

Se ha señalado ya cómo la descentralización local y, especialmente, la gestión basada en la escuela se están planteando en un contexto de recentralización. Precisamente las tendencias centralizadoras son el punto esencial de lo que se conoce como *reforma sistémica* en EEUU. Es ésta la versión de la reestructuración que propone la combinación de reformas arriba-abajo con procesos de abajo-arriba de un modo poco claro, porque fundamentalmente busca establecer metas educativas nacionales y niveles curriculares también nacionales, lo que presumiblemente tiene que ir acompañado de un sistema nacional de evaluación del aprendizaje (Tyack y Cuban, 1995, p. 81). El concepto de reforma sistémica, elaborado por Marshall Smith y Jennifer O'Day (1991 en Vinovskis, 1996) ha marcado de modo especial la configuración de esta idea. Desde su punto de vista surge ante la situación de solapamiento y líneas contradictorias de actuación que trae consigo la peculiar organización del sistema educativo norteamericano. Supone una combinación del marco curricular nacional y la evaluación nacional con las reformas en el plano local, es decir, dentro de cada Estado[12]. No obstante, manifestaciones próximas a la reforma sistémica pueden ser observadas con variaciones en otros contextos, porque fundamentalmente refuerzan ciertas líneas de cambio presentes ya en la comunidad discursiva de la excelencia.

Las reformas sistémicas aluden a propuestas de cambio que destacan especialmente el papel del Estado, están articuladas en torno a estándares basados en contenidos, esta vez en lo que se llama procesos de aprendizaje de alto nivel, y buscan proporcionar un acoplamiento cerrado y coherente entre currículum y evaluación de los aprendizajes en el plano local (Vinovskis,1996). Terry Astuto y David Clark (1992) critican esta aproximación de un modo contundente, porque mantiene intocable la visión más tradicional de la educación. No creen que indicadores académicos más altos y una evaluación más rigurosa de los aprendizajes a partir de objetivos puede influenciar el aprendizaje de los estudiantes. Para terminar, identifican este intento de reforma como un cambio completamente arriba-abajo y externo a los centros educativos.

Vinovskis (1996) ha hecho un pormenorizado estudio de la reforma sistémica en EEUU y viene a concluir que hay considerable desacuerdo en lo que significa, en teoría y en la práctica, la expansión del papel centralizador del Estado y el énfasis en los indicadores de contenido. Por otra parte, algunos estudios acerca de la respuesta de los distritos escolares a las demandas de centralización del currículum se han encontrado un ambiente muy complejo en el que hay que considerar los factores contextuales, las dimensiones legales y políticas, las peculiaridades demográficas y las reformas iniciadas localmente (Firestone *et al*, 1992, p. 272). Más concretamente, en aquellas comunidades locales habitadas por minorías, estudiantes con limitado nivel de inglés, madres jóvenes, etc. se ha puesto en evidencia la importancia de los asuntos de igualdad de oportunidades y la diversidad de respuestas de los

(12) Esto se lograría interviniendo en tres niveles:

- Los marcos curriculares establecerían lo que los estudiantes deberían saber.
- La coordinación de las políticas estatales proporcionaría una estructura coherente para apoyar a las escuelas al designar estrategias efectivas para enseñar el contenido fijado en los marcos curriculares.
- A través de un gobierno reestructurado del sistema, las escuelas tendrían recursos, flexibilidad y responsabilidad para designar e implementar estrategias efectivas para preparar a sus estudiantes a aprender el contenido de los marcos a un alto nivel de ejecución.

centros y comunidades ante las presiones centralizadoras. En bastantes ocasiones estas presiones fueron percibidas como parte del problema más que de la solución (Firestone *et al*, 1992, p. 272)[13].

Pero lo que parece olvidar el propio Maris Vinovskis (1996) es que hay sobradas evidencias sobre la inoperancia de las reformas arriba y abajo. Los partidarios de la reforma sistémica ignoran que *las escuelas cambian las reformas* (Tyack y Cuban, 1995, pp. 60 y ss). Una reforma planeada racionalmente, tecnocrática y de arriba-abajo es traicionada de muchos modos cuando pasa por el tamiz de la sabiduría práctica de los educadores. Los docentes y las escuelas tienen una tradición y una cultura que no puede reemplazarse. Es éste un conocimiento ya antiguo, que Michael Fullan articuló cuando en 1982 habló del *significado del cambio*. Las innovaciones no entran en un terreno vacío, no sustituyen lo que hay, más frecuentemente añaden complejidad, porque el profesorado y los centros reconstruyen las reformas. Como han advertido algunos autores, tras estudiar el modo en que las directrices educativas son reinterpretadas en el nivel local:

> Esta primacía de lo particular significa que la reforma realmente sucede en una escuela única, incluso en un aula única, en un tiempo específico (Kirp y Driver, 1995, p. 608).

Esto no quiere decir que no haya una interconexión con el nivel central, pero las directrices de éste tienen que ser o, mejor dicho, son inevitablemente definidas y reconstruidas localmente.

Aparte de resultar obvia la ignorancia de que hacen gala estas tendencias en relación con el camino recorrido por el conocimiento del cambio educativo, también muestran una paradoja inherente. Vuelve a ponerse de manifiesto una contradicción evidente entre los esfuerzos descentralizadores (capacitación del profesorado, gestión basada en la escuela y desregulación) y las reformas centralizadoras (una mayor intrusión en el currículum, incremento de las pruebas de evaluación a través de tests para estudiantes y docentes y persistentes presiones para incrementar la evaluación externa de los centros educativos). Estas contradicciones parecen ser la seña de identidad de las prácticas neoconservadoras y neoliberales sobre el cambio educativo. Aunque indudablemente ponen de manifiesto las visiones conflictivas que con respecto a la escuela sostienen las diversas audiencias y grupos que se enclavan en lo que se conoce como nueva derecha[14], muestran una fisura considerable en el entramado lógico que articula los discursos de la reforma sistémica, que suelen ser presentados sin ninguna falla.

LA REESTRUCTURACIÓN *GENUINA*

Los autores que abogan por un planteamiento progresista de la reestructuración suelen dedicarse a desenmascarar los discursos regresivos, marcando las diferencias.

Para neutralizar la reestructuración retórica resulta obligado considerar que los compromisos sociales y pedagógicos de una escuela son los que determinan la calidad de la acción transformadora y no los lemas a los que se vincula. Una nueva estructura puede ser necesaria para las escuelas, pero no es suficiente para asegurar la realización de ciertos tipos de compro-

---

(13) El estudio realizado sobre la respuesta de veintiún distritos a la reforma sistémica ofrece cuatro tipos de posturas en relación con la pasividad o no ante ésta y con respecto al desarrollo de reformas locales. Puede consultarse FIRESTONE, *et al* (1992).

(14) MICHAEL APPLE (1996a) ha utilizado la metáfora del paraguas para intentar capturar la diversidad de grupos con puntos de vista en conflicto que sin embargo coinciden en apoyar formas de educación conservadoras.

misos progresistas. La reestructuración falla al buscar el cambio estructural como un fin en sí mismo, sin examinar críticamente la valía de esta modificación a la luz de los valores pedagógicos y sociales que han condicionado la educación a través de este siglo (Goodman, 1995, p. 23). Como alternativas a los principios de la reestructuración gerencialista se plantean propuestas que abogan por prácticas pedagógicas que hagan factible una mayor presencia de la democracia social, de la experiencia existencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, del aprendizaje colectivo, del profesorado como promotor de la reforma. Los valores que vale la pena desarrollar son los valores de comunidad, indagación intelectual e implicación social. Estos valores están presentes en algunas escuelas comprometidas con su particular movimiento de reestructuración, las cuales empiezan a comunicarse unas con otras la idea de configurar una red sin producir un modelo fácilmente replicable, sino aprender una de otra y aplicar lo aprendido de su propia y única circunstancia. Esta es precisamente la situación que retratan una serie de estudios de caso sobre iniciativas singulares de apropiación de la reestructuración por parte de las escuelas (Lieberman, 1995). Justamente este enfoque desde el terreno de la práctica, pone en evidencia la importancia de buscar cauces nuevos de negociación de la responsabilidad, nuevas aproximaciones a la rendición de cuentas, la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante, la participación del profesorado para desarrollar el sentido de la propiedad de la reforma y para organizar su tiempo de trabajo con el fin de permitir la interacción con los colegas (Darling-Hammond, 1995).

Para David Tyack (1990, pp. 186-187) dos facetas de este movimiento son claves. Una estructural es la descentralización de la autoridad y la otra pedagógica se refiere al modo de hacer más viva e interesante la educación tanto para estudiantes como para educadores. En relación con la primera, lo más importante es analizar qué decisiones pueden ser mejor tomadas en estructuras relativamente descentralizadas o centralizadas Algunos de los discursos sobre descentralización son populistas o dan muestras de una retórica corporativa, mientras que otros muestran estrategias bien razonadas. Desde su punto de vista hay que considerar que las burocracias y las regulaciones no son simplemente malignas y perversas, en sus orígenes parecen formas apropiadas de resolver los problemas. Por ejemplo, mucho del crecimiento del personal de apoyo fue obra de un concienzudo deseo de proporcionar a los niños servicios como alimentación, cuidado, transporte, etc. Respecto al segundo rasgo pedagógico, esto ha sido posible siempre que los docentes han estado implicados como compañeros activos y desde su punto de vista es más posible con la descentralización. Pero capacitar al profesorado para darle autonomía y recursos para hacer el aprendizaje más vivo no parece compaginable con los patrones tradicionales de reforma que añaden un nuevo programa a una estructura ya existente.

Como ha podido apreciarse lo que la comunidad discursiva de la reestructuración pone de manifiesto no es que persisten las formas tradicionales de enseñanza, sino que también se perpetúan los modos tradicionales de la innovación. Lo que supone tal modo de actuar es el *olvido* de algo aprendido en reformas de signo opuesto a las que se están generalizando:

> Lo que deberíamos haber aprendido de los años sesenta es que la ingeniería social centralizada no funciona cuando actúa para efectuar cambios fundamentales en la calidad del aprendizaje en las escuelas. Lo que en realidad funciona se descubrió durante los años sesenta y setenta, pero los políticos y los funcionarios gubernativos, que en la segunda ola de reformas sólo se han limitado a reforzar y robustecer el modelo de ingeniería social que surgió cuando los organismos centrales incrementaron su

> influencia durante las reformas precedentes, siguen sin reconocerlo. (Elliott, 1995, p. 249)

Esto es algo que ya se había anticipado y que en esta comunidad discursiva adquiere tintes especialmente sombríos. Las prácticas de esta reforma contradicen los lemas a los que apelan: una política pública más informada, participación comunitaria, profesionalismo de los docentes (Popkewitz, 1994a, p. 133). Parece, por tanto, que el significado de la reestructuración sólo puede ser descifrado en relación con el contexto en el que se desarrollo y con los propósitos que persigue (Hargreaves, 1996).

LA COMUNIDAD DISCURSIVA DE LAS POLÍTICAS CULTURALES[15]

Esta comunidad discursiva es explícitamente híbrida. Surge de la convergencia de perspectivas culturales y políticas. Lo político tiene una gran relevancia al matizar lo cultural, porque sitúa lo simbólico en el contexto de la producción social de significado y resalta el conflicto y la preocupación por la transformación, rasgos más acusados de la perspectiva política. El influjo recíproco ha producido una reinterpretación y, a la vez un relanzamiento de la noción de cultura. En esta comunidad discursiva se considera que la práctica cultural y la producción cultural no se derivan de un orden social determinado, sino que son ellas mismas los principales elementos que lo constituyen. La cultura es vista como un sistema significativo a través del que el orden social es necesariamente comunicado, reproducido, experienciado y explorado (Williams, 1986, p. 13). Al caracterizar la cultura como un sistema significativo, se la concibe como esencialmente involucrada en todas las formas de actividad social. En consecuencia, las múltiples formas de producción intelectual se consideran prácticas significativas, ya se trate de la moda, el periodismo o la educación.

La configuración de esta comunidad discursiva está ligada al itinerario seguido por las corrientes políticas. Hacia finales de los años ochenta estas tendencias se han visto sacudidas por la controversia que han suscitado las críticas de ciertos autores y autoras sobre aspectos centrales de las perspectivas críticas (Pinar *et al*, 1995, p. 27). Una de las críticas con más impacto ha sido la de Elizabeth Ellsworth (1989) que ha cuestionado tanto la estructura conceptual como la práctica diaria de la pedagogía crítica, justamente la rama de la teoría política asociada a Henry Giroux. Según esta autora, términos claves como potenciación, voz de los estudiantes o diálogo representan *palabras código* y una postura de invisibilidad. Por ejemplo, al usar una definición de potenciación tan amplia se fracasa en retar a grupos específicos, al usar una concepción de razón descontextualizada y universalizada se mantienen los mitos represivos que perpetúan las relaciones de dominación. La pedagogía crítica fracasa, porque no cuestiona su propia situación de una comprensión superior de los docentes sobre los estudiantes[16]. Muy importante para el cambio educativo es la crítica que se le ha hecho con respecto a las po-

(15) Políticas culturales es la traducción de *Cultural Politics*. En castellano una única palabra sirve para referirse a dos significados asociados con la noción de política. En inglés estos dos significados corresponden a palabras diferentes. *Policy* se refiere a los asuntos relacionados con el poder y la intervención sociopolítica a nivel macro. *Politic*, por el contrario, se referiere a esos mismos asuntos pero en el nivel micro, en los contextos institucionales y sociales de interacción humana en los que la vida diaria se despliega. Se utiliza en plural porque dichas intervenciones se caracterizan por la pluralidad y la diversidad de posiciones y discursos.

(16) Algunos años más tarde JENNIFER GORE (1996) aplicará el debate no sólo a las pedagogías críticas sino también a las pedagogías feministas.

sibilidades emancipatorias de los sujetos dentro de las estructuras de poder y dominación. El discurso crítico ha promovido el pesimismo con respecto a las posibilidades de cambio y ha ofrecido un estrecho margen de acción considerando la transformación radical que alienta la pedagogía crítica (Carlson, 1992).

Gracias a la influencia de nuevos movimientos intelectuales y sociales los planteamientos críticos están siendo reformulados. La teoría feminista, los movimientos ecológicos y especialmente el postestructuralismo (sobre todo su énfasis en el carácter discursivo de la realidad social) están alentando la redefinición de las corrientes críticas. La respuesta dada no ha sido uniforme, sino cambiante y con frecuencia ambivalente (Pinar *et al*, 1995, p. 294)[17]. En líneas generales se puede concretar en el declive de la clase social como principal categoría de análisis social y educativo, un suceso que es apoyado por algunos autores (Aronowitz, 1990) y criticado por otros, especialmente por Michael Apple (1992) quien considera que su abandono es una pérdida de memoria colectiva. Sin embargo, se observa la progresiva aceptación de las posibilidades del postestructuralismo como políticamente progresista (Carlson, 1992). Esta renovación de los discursos críticos está incorporando los temas de raza y género, la búsqueda de formas de investigación más accesibles a los participantes y la controversia que en el propio seno de la tendencia introducen voces de autores y autoras postmodernos y feministas que critican las debilidades de la misma[18]. Este proceso, analizado superficialmente, puede parecer una crisis, pero, por el contrario, ha puesto de manifiesto la visibilidad de las perspectivas críticas y ha contribuido a dar sentido a la posición central que ocupan en los discursos educativos contemporáneos (Pinar *et al*, 1995, p. 283).

La confluencia de multiplicidad de posturas y tendencias está estimulando la diversificación de discursos, como uno de los principales rasgos de identidad de la comunidad discursiva de las políticas culturales (Pinar *et al*, 1995). La diversidad está también presente en los grupos y movimientos que configuran esta comunidad discursiva. Son grupos que persiguen múltiples programas políticos y que están produciendo movimientos contrahegemónicos que difieren de las posturas políticas unificadas. Estos movimientos se movilizan en torno a lo que se conoce con el nombre de *políticas de la diferencia*[19] (Laclau y Mouffe, 1985 en Carlson, 1997). La identidad se construye por el entrelazamiento de discursos de varios movimientos semiautónomos en la izquierda democrática, *de un modo en el que ningún discurso domina y en el que cada movimiento social mantiene sus programas y lenguajes de lucha específicos* (Carlson, 1997, p. 23). El respeto por

(17) Por ejemplo, la teoría crítica es acusada de usar un lenguaje crítico que es fundamentalmente individual, eurocéntrico, androcéntrico y determinista. Puede consultarse McLaren (1995, pp. 29-33).

(18) El postestructuralismo ha tenido un papel importante en la configuración de una política de la diferencia que, además de producir la adopción generalizada de una novedosa forma de concebir las identidades plurales, ha pluralizado el propio espacio público incorporando especialmente las tendencias culturales que se producían en los márgenes. No existe una postura única, sino que es una colección fragmentada de discursos que se presentan en formas diversas ya sean radicales, liberales, conservadoras o apolíticas. Lo que no significa que tenga que verse como una claudicación del compromiso social y político. Por ejemplo, ciertos teóricos lo han usado para resaltar los espacios desde los que las instituciones configuran voces dominantes y subordinadas. Este es el caso de muchas feministas y también de educadores. Puede consultarse Henry Giroux (1996, p. 181).

(19) La noción de diferencia está sujeta a controversia. Puede ser enarbolada como un espacio para la reclusión del otro o reivindicada como una posibilidad de emancipación. Puede consultarse McLaren, (1995).

la diferencia es uno de los principios organizativos comunes. A través de estas diferencias, los grupos pueden encontrar espacios para compartir sus experiencias de opresión y/o exclusión, gracias a los múltiples planos de identidad que confluyen en la experiencia vital de cada persona y cada grupo. Por ejemplo, diferencias étnicas pueden encontrar puntos de confluencia en relación con el género o la clase social o la religión. Algunos ejemplos de movimientos sociales dentro de esta comunidad discursiva son los movimientos preocupados por las políticas de identidad, las políticas del cuerpo y las políticas verdes (Carlson, 1997). Las políticas de identidad aglutinan movimientos sociales configurados al amparo de diferencias relacionadas con la clase social, la raza, el género, la orientación sexual la habilidad y otros indicadores de diferencia que producen grupos e identidades marginadas. Las políticas del cuerpo están ligadas a los derechos individuales relacionados con el control de los propios cuerpos y deseos, lo que tiene que ver con el apoyo más amplio a asuntos relacionados con homosexualidad, contracepción, aborto, etc. y con la posibilidad de hacer elecciones verdaderamente personales con respecto a éstos. Las políticas verdes se caracterizan por su preocupación en relación con las acciones y la ética que acompaña el cuidado del medioambiente natural. Además grupos de educadores progresistas, dentro de estos movimientos, luchan por encontrar dentro de las instituciones educativas espacios de inclusión de los grupos marcados por diferencias. Lo que supone atender sus derechos e intereses.

Ejemplos de innovación en esta comunidad discursiva pueden ser encontrados en aquellas prácticas que promueven formas comprensivas de enseñanza frente a las prácticas de encasillamientos en etapas o escuelas, educación multicultural, educación postcolonial. Estos son ejemplos de cambios educativos que buscan formas alternativas de escolarización comprometidas con la incorporación en el currículum de los grupos y culturas excluidos de la *tradición selectiva*, así como obstaculizar prácticas de selección. Estas innovaciones contrahegemónicas[20] están cuestionando los modos educativos que legitiman los discursos de los grupos cuya identidad es la dominante (como varones blancos, de clase media, cristianos, heterosexuales y sujetos capacitados). Las prácticas de innovación, en esta comunidad discursiva, están marcadas por la diversidad de aproximaciones. Sin embargo puede ser delimitada una preocupación compartida: aquélla que se pregunta por las posibilidades del cambio educativo para contribuir a la emancipación, cuando se toman en consideración ciertos recursos teóricos postestructuralistas.

Frente a este problema, Stephen Kemmis (1995), por ejemplo, sostiene una doble postura: de receptividad hacia la combinación de puntos de vista y categorías de análisis, y de rechazo a la posición pretendidamente distante y desimplicada de los autores postmodernos en relación con el proyecto emancipatorio. Según su opción hay que tomar una postura de primera persona para pensar en el cambio educativo, desde la que encontrar modos de compartir tareas y preocupaciones y abrirse a nuevas formas de solidaridad. Al preguntarse sobre la pertinencia de mantener la emancipación como una aspiración contemporánea, señala la continuidad de la dependencia, la opresión, el sufrimiento y la irracionalidad, pero manifestándose en formas no reconocibles con los esquemas previos de análisis. Por ejemplo, la división entre empleados y desempleados, las nuevas formas de anomia y alienación, de sufrimiento (Giddens, 1993).

(20) Las prácticas contrahegemónicas implican la movilización de nuevos movimientos sociales que rearticulan valores y temas sociales de un modo consistente con los intereses de una coalición democrática (Carlson, 1992, p. 8).

Pero el problema es, ¿desde qué perspectivas es posible formular teorías de transformación social? Porque para la mayoría de las corrientes postmodernas las teorías del cambio social son manifestaciones de ideologías ahora desenmascaradas. Parece que reniegan de un sentido de responsabilidad en la construcción de la sociedad, porque consideran que las posturas emancipatorias no pueden justificarse. Para Kemmis (1995), esta posición implica una inconsistencia autorreferencial, porque mientras los autores postmodernos quieren afirmar la potencia crítica de sus análisis, niegan que el proyecto crítico sea justificable (1995, p. 151).

Dado que la cuestión clave no es hablar del bienestar de los otros, sino crear las condiciones para que ellos mismos puedan hacer oír sus voces, sigue siendo necesaria la emancipación aunque sea, al mismo tiempo, imprescindible su reconstrucción (1995, p. 156). En este contexto la emancipación no anuncia un programa particular, puede denunciar estructuras de opresión, pero no está concebida para ofrecer una clara, positiva y universal visión de lo que será la liberación del sufrimiento, de la irracionalidad, de la injusticia, de la falta de equidad en cualquier momento histórico y para cualquier grupo en particular (1995, p. 159).

Conviene señalar que la definición o la nueva interpretación de emancipación que propone Stephen Kemmis (1995) se desmarca claramente de las pretensiones universales que han acompañado las concepciones del cambio apoyadas en una epistemología del progreso. Este asunto ha sido ampliamente tratado por Thomas Popkewitz (1994a, pp. 250 y ss). Este autor ha analizado detenidamente lo que él denomina el enfoque populista dentro de los estudios críticos. Este enfoque se caracteriza por aceptar el dualismo global entre opresor y oprimido, se plantea problemas sobre la *praxis* que desarrolla a partir de un estudio crítico previo, proclama una relación directa del investigador con los movimientos sociales de oposición, califica de progresistas todas las prácticas vinculadas con los grupos oprimidos y contiene una epistemología que define el saber del investigador crítico como productor del progreso (1994, p. 251).

Popkewitz (1994a) intenta mostrar los riesgos y tensiones de una epistemología del progreso, pero no descarta la preocupación política. En busca de una alternativa va a recurrir a los estudios feministas que se apoyan en una epistemología que rechaza el progreso y al pragmatismo crítico que defiende Cleo Cherryholmes (1988, p. 150), y que supone la interpretación y reconstrucción continua de nuestros textos y prácticas discursivas. Propone introducir una idea de progreso en las prácticas de reconstrucción social en un contexto de opciones provisionales decididas a través de un debate público; *una discusión entre personas determinadas en situaciones determinadas, para tratar casos concretos con diferentes cuestiones en juego* (1994, p. 264). Evidentemente, su propuesta no deja de ser problemática, porque plantea claramente que ni la teoría ni los teóricos tienen funciones normativas (1994, p. 264). Pero desde su punto de vista esta idea de progreso mezcla las tradiciones de la Ilustración con los planteamientos postmodernos y neopragmáticos que ayudan a reconstruirlas (1994, p. 264).

Para Svi Shapiro (1995) la batalla por un cambio educativo transformativo depende de la articulación de la educación como una acción moral y, más ampliamente, depende de cómo la política es capaz de articular el futuro en términos de una visión moral enraizada en las necesidades materiales, emocionales y espirituales de nuestras vidas (1995, p. 24). En este sentido considera muy oportuno el concepto de poder de Michel Foucault. Hay una multiplicidad de campos en los que los seres humanos luchan por la libertad, la justicia, la dignidad y una más completa realización de sus vidas. Estos campos se

solapan y se entrecruzan, produciendo un complejo mapa social de aspiraciones y luchas humanas. Estas luchas tienen su peculiar dinamismo, carácter y conjunto de posibilidades. Reconocer esta complejidad no supone negar las batallas sociales, históricamente importantes, sino tratar de ofrecer un lenguaje educativo y, más adelante, una agenda, que pueda ser lo más inclusiva posible, para recoger el más completo rango de batallas y preocupaciones humanas en esta coyuntura temporal (1995, p. 30).

Otros autores apuestan decididamente por las posibilidades que ofrece la postmodernidad, y señalan que tiene un potencial crítico y a la vez emancipatorio (Brooker, 1992 en Biesta, 1995). Su abandono de la universalidad se basa en que cualquier universal trae consigo inevitablemente la exclusión, la injusticia, la represión y violencia. La afirmación postmoderna de una pluralidad radical crea el espacio necesario para mostrar lo marginal, lo reprimido, lo silenciado (Brooker, 1992 en Biesta, 1995). El problema es que esta postura no sólo tiene una tendencia emancipatoria, sino que mina las tradicionales fuentes de justificación del compromiso emancipatorio.

La postmodernidad confronta primariamente la tensión entre contingencia y compromiso y nos muestra lo inadecuado de cierto tipo de compromisos basados en verdades o identidades universales, un compromiso que exige estar en lo cierto automáticamente. Nos muestra, en definitiva, la vulnerabilidad fundamental de todo compromiso, mientras nos hace conscientes de que cualquier compromiso puede siempre ser ofensivo. Hay dos formas de escapar de la tensión postmoderna: por la contingencia, y se cae en el nihilismo, o por el compromiso, y se cae en el fundamentalismo. La solución es mantenerse en la tensión para ver las posibilidades de realizar el potencial, pero permaneciendo completamente conscientes de la contingencia de esta empresa (Biesta, 1995, p. 166). Se pueden extraer dos conclusiones respecto al compromiso emancipatorio. En relación con los medios empleados para realizar el compromiso: éste se realiza en un contexto contingente, y respecto al fin del compromiso: no existe ninguna aspiración emancipatoria que pueda ser alcanzada sin una trayectoria conflictiva en relación con las consecuencias no deseadas. Aquéllos que reconocen que el compromiso local es una forma de compromiso, pueden reconocer que la postmodernidad eventualmente lleva a una repolitización de la interacción humana (Bernstein, Richard, 1992 en Biesta, 1995).

Aunque hablar de formas de reconciliación entre los discursos críticos y los postmodernos y postestructuralistas, es, al menos, tan complicado como tratar independientemente cada una de estas aproximaciones, resulta posible identificar un terreno de convivencia más pacífica e, incluso, de alianzas concretas que, a mi modo de ver, va a tener consecuencias insospechadas en la conceptualización del cambio educativo. Este terreno se corresponde con una constelación de prácticas y estudios que se conocen como políticas culturales[21].

(21) Las políticas culturales están enclavadas en un campo de indagación más amplio que se conoce con el nombre de estudios culturales. Los estudios culturales han sido definidos corno la investigación sobre las formas en que nuestras subjetividades individuales son socialmente construidas. Sitúa las fuentes del significado no en la razón individual sino en las relaciones sociales, en la comunicación, en las políticas culturales, lo que implica la existencia de formas de razonamiento político o comunal que trascienden la subjetividad individual, pero esta trascendencia es material y no idealista porque incluye todas las formas de significación, y especialmente la escritura dentro de los medios y condiciones de su producción. Esta «antidisciplina» es un área interdisciplinar de reciente creación en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, dedicada al estudio de los procesos culturales y especialmente a la cultura popular, que se concibe como importante, compleja y teórica y políticamente informada. Es fundamentalmente un campo crítico en el sentido en que no se reconoce una ortodoxia. Puede consultarse TURNER (1990).

Las políticas culturales se ven como un modo específico de acotar la intervención teórica que tiene en el poder su principal foco de atención y que usa sus recursos teóricos para contribuir a la construcción de una cultura emancipatoria.

El dominio de las políticas culturales se articula en torno a las siguientes preguntas (Jordan y Weedon, 1995, p. 4):

- ¿Qué cultura será la oficial y cuál será la subordinada?
- ¿Qué culturas serán apoyadas para su distribución y cuáles permanecerán en la sombra? ¿Qué historia será recordada y cuál pasará al olvido?
- ¿Qué imágenes de la vida social serán proyectadas y cuáles serán marginadas?
- ¿Qué voces serán escuchadas y cuáles serán silenciadas?
- ¿Quién está representando a quién y sobre qué base?

La pedagogía entendida como forma de política cultural tiene su objeto de estudio en el vínculo entre las posibilidades de participación social, que se manifiestan en una gama de capacidades humanas, y las formas sociales que las estimulan o constriñen (Giroux, 1996). Su propósito es alterar la experiencia de los sujetos en el sentido de incrementar las posibilidades de acción humana y de justicia social, tratando que estudiantes y profesorado sean agentes sociales, políticos y económicos. Las preguntas esenciales se localizan en torno al poder para nombrar, para representar el sentido común, para poder crear versiones oficiales, para representar el mundo social legítimo, en definitiva para desplegar su existencia en formas que recojan las peculiaridades culturales y sociales asociadas a las diferencias de clase social, etnia, género, nacionalidad, religión o destreza.

Desde esta perspectiva la *reforma educativa* se percibe como una configuración de retórica y otras actividades desarrolladas por individuos envueltos en un proceso de lucha entre grupos sociales en un terreno de dinámicas políticas, culturales y económicas contradictorias en los niveles locales, nacionales y mundiales. Las dinámicas de estos diversos niveles se producen a través de las contiendas sociales que incluyen conflicto y cooperación dentro y entre las elites del Estado, las organizaciones internacionales, los capitalistas, los trabajadores, los partidos políticos y los grupos de género, raciales, étnicos y religiosos. Hay entonces una relación dialéctica entre las dinámicas estructurales y la acción humana de las personas, tanto al nivel de la actividad como de la retórica de la reforma educativa, que a un tiempo es constituida y constituye las estructuras sociales (Ginsburg y Cooper, 1991, p. 378).

Los procesos de reforma aparecen como un cúmulo de contradicciones y conflictos, porque lo que puede ser visto como una manera constructiva de cambio por un grupo, puede ser contemplado por otros como una regresión e incluso una amenaza. Las relaciones entre los diferentes grupos involucrados están caracterizadas por las desigualdades en el número de los miembros, el bienestar y el poder, lo que incluye el control sobre la economía, el aparato del Estado, los recursos militares y los medios de comunicación. Como estas luchas se producen en un terreno de contradicciones es imposible anticipar la dirección que tomará la reforma y la influencia de los grupos. En cierto sentido estas contradicciones proporcionan un espacio de respuesta para acciones contrahegemónicas y, a la vez, constriñen dichas posibilidades (1991, p. 379). Se necesita desarrollar medios más eficaces de comunicación para el trabajo de resistencia, considerando la hegemonía de las elites en los medios de comunicación se hace necesario buscar canales alternativos para comprometernos colectivamente con el cambio social, explotando así las posibilidades que nos ofrece el contexto contradictorio de la reforma. La clave está en la *praxis* crítica que

lleva a resistirse desde la acción a los cambios regresivos que no se circunscriben exclusivamente al terreno de lo educativo (1994, p. 387).

La educación y la innovación en tanto que políticas culturales, apoyan una conceptualización del cambio que se enfoca hacia el poder, y que pone los recursos teóricos al servicio de la transformación de las formas de producción cultural contribuyendo a crear cultura emancipatoria. Son claves para el cambio las relaciones sociales de desigualdad y las luchas para transformarlas. La desigualdad se considera a través de la atención a las prácticas culturales e históricas de los grupos silenciados en el proceso de producción cultural. La promoción de la diferencia es su más notorio rasgo. Diferencias de clase social, etnicidad, género, nacionalidad, religión, orientación sexual o destrezas y las posibilidades humanas de participación social a través de la educación que están relacionadas con éstas son el principal foco del cambio educativo. Esta amplia aproximación está produciendo varias clases de prácticas de cambio que tienen una estrecha relación entre sí. Y que pueden ser denominadas prácticas de diferencia. Voy a proporcionar una breve descripción de algunas de ellas.

La diferencia es expresada con respecto a las políticas asociadas al *conocimiento valioso*. Desde esta aproximación se abordan las formas de definir los cambios que afectan a la selección del conocimiento escolar. En especial, se concreta en la definición de lo que se entiende por alfabetización y en la polémica acerca del canon. En cuanto a la alfabetización se cuestiona su limitación a lo profesional y se aboga por una definición de alfabetización cultural que incluya conocimiento de procesos científicos, tecnológicos y políticos que aseguren la autogestión (Carlson, 1992). La alfabetización está relacionada con las prácticas de representación como una práctica discursiva que organiza y contiene significados y despliega posibilidades de vida y subjetividad. El debate del canon remite a la política del conocimiento oficial, cuyas batallas ha relatado Apple (1996b), entre otros. Ambos asuntos conectan con problemas que relacionan disciplinas académicas, selección del currículum y poder con consideraciones políticas en relación con el acceso y representación de las voces de determinados grupos diferenciados por raza, clase social, género, etnicidad o nacionalismo. Lo que Raymond Williams (1975) ha definido como la tradición selectiva y que Thomas Popkewitz (1994b) ha descrito como la alquimia de las disciplinas escolares.

Otra faceta del conocimiento de sus relaciones con el cambio es la que se aborda cuando se plantea la *reforma* como un asunto de *epistemología social*. Thomas Popkewitz (1994a) ha retratado la trama que configura los hilos de la reforma atendiendo su función de regulación social. Ha puesto de manifiesto la urdimbre que se crea por la confluencia que se da entre determinadas formas de ejercer ciertas prácticas sociales y las relaciones de poder que vehiculan, las formas de conocimiento que se legitiman y las modalidades epistemológicas a que dan lugar. Las reformas son vistas como tácticas normalizadoras, y el cambio educativo es concebido como un asunto de epistemología social. Es decir, toma los objetos constituidos en el saber de la escolarización y los define como elementos de la práctica institucional en los que se engarzan relaciones de poder históricamente configuradas que dan consistencia a las vicisitudes y contingencias de la vida cotidiana en las aulas. La reforma se conceptualiza como una práctica social que surge de la confluencia de saber, poder y prácticas históricamente contextualizadas.

Cuando conocimiento y poder se abordan desde la transformación de lo local se plantea la *reforma situada* o contextualizada. El cambio situado circunscribe la

innovación a las peculiaridades de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y a los escenarios singulares. Pretende reflejar la diversidad de culturas e identidades como seña de identidad de las políticas culturales de cambio, especificándolas en relación con un escenario y un tiempo determinados. El cambio situado reniega de un patrón fijo de desarrollo y se define a partir de la autotransformación, para plegarse tanto en la forma como en los propósitos a los diferentes escenarios, circunstancias y grupos. Como Janet Miller (1996) insinúa, ofrece formas más lúcidas de capturar la naturaleza variable, contextual y densa de las situaciones de enseñanza, articulando relaciones sociales concretas con los momentos vividos en las prácticas de clase. Un ejemplo de abordaje del cambio educativo desde esta perspectiva nos lo ofrece Magali Sarfatti Larson (1995), en su estudio de una escuela primaria, pública, urbana y apuntando específicamente a las maestras.

> Dentro de la escuela primaria me interesan las maestras. Me interesan por muchas razones: por haber sido históricamente tanto una fuerza de trabajo cautiva, sin alternativas, como uno de los sectores más instruidos de la población; por la falta de autonomía que caracteriza aún a sus propias tentativas de profesionalización; por los problemas de reclutamiento y renovación de personal docente que se plantean, en algunos casos de manera muy aguda, y por las posibilidades paradójicas de resolverlos, ahora que las mujeres de las sociedades avanzadas tienen más opciones en el mercado del trabajo; por las contradicciones que los enseñantes encarnan, entre una misión de socialización importante (diríamos sacralizada) y el prestigio e importancia casi nulos que en realidad se le otorga sobre todo en Estados Unidos. Me interesan tanto por la burocrática indiferencia y la empecinada resistencia que a veces manifiestan, como por los ejemplos de dedicación, increíble paciencia, creatividad, fantasía que me ha sido posible entrever, habiéndome pasado la vida entera tratando con los distintos niveles de diferentes sistemas escolares. Me interesan, finalmente, como mujeres que pueden adquirir una gran importancia en la vida de los niños que les confiamos. (Larson, 1995, p. 274).

También la investigación de Andy Hargreaves (1996), en la que estudia aspectos escurridizos del cambio en los que convergen elementos personales, morales, políticos y sociales. Por ejemplo: el estudio del tiempo y su desvelamiento de las epistemologías asociadas al género y a la organización profesional, o el estudio de la culpabilidad. Este autor pone en relación asuntos de identidad y experiencias personales con sistemas más amplios de creencias y formas de interacción que se configuran en las instituciones educativas.

Como ha podido observarse esta comunidad discursiva juega con el reto de articular los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder con las innovaciones situadas, de manera que tiene que dar respuesta a uno de los interrogantes claves de las tendencias emancipatorias en el escenario de la postmodernidad: ¿cómo conciliar los compromisos locales, que se convierten en *únicos* en razón de la consideración otorgada a las diferencias, con la contribución a políticas más comunes implicadas con transformaciones de alcance general, relativas a la justicia social y la democracia? Probablemente esta difícil alianza dará frutos insospechados entre los que cabe anticipar la reconstrucción de las claves usadas hasta ahora para describir dichos asuntos.

Desde mi punto de vista, usar la noción de *comunidades discursivas* en la representación del cambio educativo permite trabajar con una idea de la configuración del conocimiento de este campo de estudio que hace hincapié en su construcción social, en la relación, interacción y tensiones entre diversas líneas de pensamiento y que pone en evidencia las condiciones materiales e ideológicas en las que se pro-

duce el saber sobre la innovación. Permite, también, realizar una cartografía social de las posiciones epistemológicas del cambio educativo salvando la rigidez de las formas precedentes y mostrando las zonas de interacción y conflicto. De modo que pone al descubierto que cualquier intento por captarlas es, en sí mismo, una tarea tentativa.

El mapa que he intentado trazar es provisional, porque el terreno que retrata es inestable, los grupos que lo pueblan son nómadas y las demarcaciones fluctúan. Las comunidades discursivas del cambio educativo sólo pueden ser capturadas por una clase de narrativa que no secuestre sus despliegues en el futuro inmediato y que declare el carácter temporal de dicha representación. Me gustaría que este documento invitase a imaginar las formas venideras en que dichos despliegues podrían configurarse.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, G. L.; DIXON, A.: «Paradigm shifts and site-based management in the United States, toward a paradigm of social empowerment» en SMYTH, J. (ed.): *A socially critical view of the sey managing school*. London, Falmer Press, 1993.

ANGULO, F.: *Innovación y evaluación educativa*. Málaga, Universidad de Málaga, 1990.

ANGUS, L.: «Democratic participation or efficient site management, the social and political location of the self-management school» en SMYTH, J. (ed.): *A socially critical view of the self managing school*. London, Falmer Press, 1992.

APPLE, M. W.: «Education, culture and class power: Basil Bernstein and the neo-Marxist sociology of education» en *Educational Theory*, 21 (7), 1992, pp. 4-11.

— *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós, 1996a.

— *Política cultural y educación*. Madrid, Morata. 1996b.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A.: *Education Still Under Siege*. Toronto, OISE Press, 1993.

BALL, S. J.: «La gestión como tecnología moral» en BALL, S. J. (ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 1993.

BAUDELOT, C; ESTABLET, R.: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990.

BEARE, H.; BOYD, W. L. (Eds.): *Restructuring schools. An international pespective on the movement to transform the control and performance of schools*. London, Falmer, 1993.

BIESTA, G.: «Postmodernism and the repoliticization of education» en *Interchange*, 26 (2), pp. 161-183, 1995.

BOYD, W. L.; KERCHNER, C. T.: «Introduction and overview: education and the politics of excellence and choice» en BOYD, W. L. y KERCHNER, C. T. (eds.) *The politics of excellence and choice in education*. London, Falmer, 1988.

CARNOY, M.: «School improvement: is privatization the answer?» en Hannaway, J.; Carnoy, M. (eds.) *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

CARLSON, D.: *Teacher and crisis. Urban school reform and teachers'work culture*. New York, Routledge, 1992.

— *Making progress*. New York, Teacher College Press, 1992.

CHERRYHOLMES, C. H.: *Power and criticism: poststructural investigations in education*. New York, Teacher College Press, 1988.

— «Pragmatism, modernity, and educational change», in CORSON, D. (ed.) *Discourse and power in educational organizations*. Toronto, OISE Press, 1995.

DARLING-HAMMOND, L.: «Policy for restructuring» en LIEBERMAN, A. (ed.) *Estructuring schools*. Building from the ground up. New York, Teachers College Press, 1995.

ELMORE, R. F.: «School decentralization: who gains? who loses?» en HANNAWAY, J.; CARNOY, M. (eds.) *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

— *Restructuring schools. The next generation of educational reform. San Francisco, Jossey-Bass, 1991.*

ELLIOTT, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid, Morata, 1993.

— «El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular» en VV AA (eds.) *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos.* Madrid, Morata, 1995.

ELSWOETH, E.: «Why doesn't this feel empowering? working through the repressive myths of critical pedagogy». *Harvard Educational Review, 59* (3), pp. 297-324, 1989.

FIRESTONE, W.; *et al*: «Recent trends in state educational reform: assessment and prospect». *Teacher College Record.* 94, (2) (1992), pp. 254-277.

FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber.* México, Siglo XXI, 1979.

FULLAN, M. G.: *The meaning of educational change.* Ontario, OISE Press, 1982.

— *The new meaning of educational change.* London, Cassel, 1991.

— *Change forces. Probing the depths of educational reform.* London, Falmer. 1993.

GARMAN, N. B.: «The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development» en SMYTH, J. (ed.) *Critical discourses on teacher development.* Toronto, OISE Press, 1995.

GINSBURG, A.: *Consecuencias de la Modernidad.* Madrid, Alianza Editorial, 1993.

GINSBURG, M. B. *et al.*: «Educational Reform: social struggle, the state and economic system» en GINSBURG, M. B. (ed.) *Understanding educational reform in global context: economy, ideology and the state.* New York, Garland, 1991.

GIROUX, H. A.: *Placeres inquietantes.* Barcelona, Paidós, 1996.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo.* Barcelona, Humánitas, 1987.

GOODMAN, J.: «Change without difference: school restructuring in Historical perspective» en *Harvard Educational Review,* 65 (1), pp. 1-29, 1995.

GORE, J.: *Controversias entre las pedagogías.* Madrid, Morata, 1996.

GRAMSCI, A.: *La alternativa pedagógica.* Barcelona, Fontamara, 1981.

HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés.* Madrid, Taurus, 1982.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid, Morata, 1996.

HOPKINS, D. *et al.*: *School improvement in an era of change.* New York, Teacher College Press, 1994.

HOUSE, E.: «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural». *Revista de Educación,* 286 (1988), pp. 5-34.

HUSÉN, T.: «Research paradigms in Education» en HUSÉN, T. (ed.) *Education and the global concern.* Oxford, Pergamon Press, 1990.

IANNACCONE, L.: «From equity to excellence: political context and dynamics», en BOYD, W. L.; KERCHNER, C. T.: (eds.) *The politics of excellence and choice in education.* London, Falmer, 1988.

JORDAN, G.; WEEDON, C.: *Cultural politics. Class, gender, race and the postmodern world.* Oxford, Blackwell, 1995.

KEMMIS, S.: «Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era» en *Curriculum Studies,* 3 (2), 1995, pp. 133-167.

KENWAY, J.: «La educación y el discurso político de la Nueva Derecha» en BALL, S. J. (ed.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid, Morata, 1993.

KIRP, D. L; DRIVER, C. E.: «The aspirations of systemic reform meet the realities of localism» *Educational Administration Quarterly,* 31 (4), 1995, pp. 589-612.

LARSON, M. S.: «Yo no soy tu madre...». Retórica y realidad en una reforma escolar. (Notas para una investigación) en Didáctica, C.I.d. (ed.) *Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos.* Madrid, Morata, 1995.

LATHER, P.; ELLSWORTH, E.: «Introduction» *Theory into practice,* 35 (2), pp. 86-92, 1996.

LIEBERMAN, A.: *The work of restructuring schools. Building from the ground up.* New York, Teachers College Press, 1995.

MACDOWELL, D.: *Theories of discourse. An introduction.* Oxford, Basil Blackwel, 1996.

MCLAREN, P.: *Critical Pedagogy and predatory culture.* New York, Routledge, 1995.

MILLER, J. L.: «Teachers, researchers, and situated school reform: circulations of power», *Theory into practice,* 35 (2), pp. 86-92, 1996.

NAREDO, J. M.: «Sobre el 'pensamiento único'» en *Archipiélago,* 29 (1997), p. 24.

PAULSTON, R. G: «Mapping knowledge perspectives in studies of educational change» en COOKSON, P. W.; SCHNEIDER, B., (eds.) *Transforming schools. Trend, dilemmas y prospects.* New York, Garland, 1995.

PERRENOUD, P.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid, Morata, 1990.

PINAR, W. F.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. M.: *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses.* New York, Peter Lang, 1995.

POPKEWITZ, T. S.: *Sociología Política de las reformas educativas.* Madrid, Morata, 1994a.

— «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas» en *Revista de Educación,* 305 (1994b), pp. 103-137.

SHAPIRO, S.: «Educational change and the crisis of the left: toward a postmodern educational discourse» en KAMPOL, B. M.; PETER (ed.) *Critical multiculturalism: uncommon voices a common struggle. Westport, Connecticut.* London, Bergin&Garvey, 1995.

SMYTH, J.: (ed.): *A socially critical view of the self managing school.* London, Falmer Press, 1993.

TORRES, J.: *El currículum oculto.* Madrid, Morata, 1992.

— *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Madrid, Morata, 1992.

TYACK, D.: «Reestructuring in historical perspective: tinkering toward utopia», *Teacher College Record* 92, (2), 1990, pp. 170-191.

— «School governance in the United States: historical puzzles and anomalies» en HANNAWAY, J.; CARNOY, M. (eds.) *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

TYACK, D.; CUBAN, L.: *Tinkering toward utopia.* Cambridge, Ma, Harvard University Press, 1995.

VINOVSKIS, M. A.: «An analysis of the concept and uses of systemic educational reform», *American Educational Research Journal,* 33 (1), 1996, pp. 53-85.

WILLIAMS, R.: *The long revolution.* London, Penguin, 1975.

— *Culture.* London, Fontana Press, 1986.

LA SOCIOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: APORTACIONES AL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE CAMBIO

XAVIER BONAL (*)

INTRODUCCIÓN

La teoría sociológica de la educación ha dedicado escasa atención al estudio del cambio educativo. El desarrollo de los paradigmas teóricos de la disciplina ha delimitado el tipo de objetos de estudio y las reformulaciones del mismo, tendiendo a excluir el análisis concreto del cambio o supeditándolo a las premisas básicas de la teoría. De hecho, la interpretación de cómo cambia la educación pocas veces está incluida en las propias formulaciones teóricas y debe ser deducida a partir de los argumentos básicos de cada teoría. Desde posiciones deterministas, por ejemplo, el estudio de las transformaciones en la estructura y contenidos del sistema educativo se subordina a las necesidades orgánicas de la sociedad, sean éstas interpretadas en términos de equilibrio social necesario para el mantenimiento del orden moral (caso del funcionalismo de raíz durkheimiana), de las necesidades técnicas del sistema productivo (casos del funcionalismo tecno-económico y de la teoría de la correspondencia) o como consecuencia de la apropiación de la legitimidad de la transmisión cultural por parte de determinadas clases o fracciones de clase (caso de la teoría de la reproducción). Las aproximaciones etnográficas o interaccionistas al estudio de la educación, por otro lado, ponen énfasis en las perspectivas de los agentes y en la interacción cotidiana que tiene lugar en las propias instituciones educativas para explicar la dinámica del cambio educativo. Tal dinámica se remite en última instancia a procesos micropolíticos en la escuela (Ball, 1989) o a estrategias de adaptación y resistencia de los actores educativos (Pollard 1984; Woods 1985).

Roger Dale ha señalado cómo ambos tipos de aproximaciones consiguen acercarnos a explicaciones parciales del cambio, incapaces de poner en relación los niveles macro y microsociológicos. Las primeras pueden proporcionarnos interpretaciones sobre la delimitación estructural que está en la base del origen del cambio, pero no pueden explicar «nada en particular» (Dale, 1989, p. 25). Las segundas consiguen dar cuenta del cambio cotidiano, pero no nos acercan a los factores que lo contextualizan, lo hacen posible o lo delimitan. Son limitadas para, como señala Bernstein, proporcionarnos conceptos capaces de explicar lo macro en lo micro y viceversa (Bernstein, 1993). Para una correcta comprensión del cambio educativo (o del cambio social) los planos de análisis macro y microsociológicos deben relacionarse de forma dinámica. Y es más, deben

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

proporcionarnos un marco útil no solamente para describir sino para *explicar* las transformaciones en los contendios de los cuatro sistemas de mensajes de los sistemas de enseñanza: currículum, pedagogía, evaluación y organización y gestión. O, lo que es lo mismo, un marco capaz de explicar no sólo la *forma* sino también el *porqué* del cambio.

La omisión en la teoría sociológica de la educación de los aspectos políticos de la misma es, en mi opinión, el factor fundamental que limita la capacidad de muchas teorías para dar cuenta de los procesos de cambio de los sistemas de enseñanza. En efecto, las teorías dominantes en sociología de la educación o bien han prescindido del hecho de que la educación es parte del Estado o bien han incluido un análisis del Estado como si se tratara de un macroactor con intereses homogéneos, normalmente al servicio del capital y de la reproducción del modo de producción. Considero que la superación de esta limitación exige profundizar en lo que podemos denominar la sociología de la política educativa, esto es, el análisis del papel del Estado en educación a partir del estudio de la lógica que rige la formación de políticas y de los condicionantes que contextualizan sus procesos de aplicación. Estudios recientes de diversos autores nos muestran cómo este parece ser uno de los escenarios de análisis más importantes en la sociología de la educación actual, el cual está proporcionando explicaciones de los procesos de cambio mucho más satisfactorias que las deducibles de las teorías dominantes de la disciplina.

Por lo demás, el estudio del cambio educativo, y de las reformas en particular, se sitúa en el corazón de los retos que nos plantea la teoría sociológica contemporánea, esto es, la necesidad de no reducir las explicaciones sociológicas de la realidad social a partir de planteamientos deterministas o voluntaristas. La dinámica de estructuración es especialmente relevante para la comprensión del cambio social, donde se pone de relieve cómo los actores sociales son estructurados y estructurantes de la vida social (Giddens, 1984).

Con este objetivo estructuraré el trabajo en cuatro apartados:

- Una breve exposición sobre las limitaciones de las teorías que, desde una perspectiva determinista, plantean interpretaciones del cambio educativo.
- Una revisión y valoración de tres aportaciones de la sociología de la política educativa desde las que es posible realizar otro tipo de aproximación al análisis del cambio educativo.
- Una interpretación de la lógica de actuación del Estado en educación en las reformas de los años sesenta y setenta en los países avanzados y de los factores que explican la crisis de dicho modelo de intervención.
- Un análisis del modelo de intervención del Estado en educación que se deduce de las reformas de finales de los años ochenta y noventa en los países capitalistas avanzados.

Se trata, por lo tanto, de introducir en primer lugar una reflexión teórica (apartados 1º y 2º) que posteriormente intentará reforzarse con un análisis de las tendencias generales hacia las que avanzan las reformas educativas actuales (apartados 3º y 4º). Este análisis aplicado no pretende ser omnicomprensivo sino mostrar las posibilidades de un tipo de aproximación que puede abrir el campo a análisis más concretos de los procesos de cambio en sistemas educativos específicos.

LAS LIMITACIONES DE LAS TEORÍAS ESTRUCTURALISTAS PARA LA EXPLICACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO

Los argumentos proporcionados por el funcionalismo tecnológico o las teorías de

la reproducción y la correspondencia resultan limitados para la explicación del cambio de la estructura y contenidos de los sistemas educativos. Desde la «nueva sociología de la educación» (Young, 1971) hasta la teoría de las resistencias (Giroux, 1983; Apple, 1988) o las teorías sobre la educación y la reproducción de los géneros (MacDonald, 1980) se han realizado críticas al carácter cerrado de aquellas teorías. En sus argumentos destaca la crítica a la omisión del análisis de las prácticas escolares o la imposibilidad de dar cuenta de las desigualdades educativas diferentes a las derivadas del origen de clase de los individuos (Flecha, 1992). Bernstein, por su parte, ha señalado cómo las teorías de la reproducción (entre las que incluye sus primeros trabajos) relegan el análisis del cambio educativo a la transformación de la base social de la producción (Bernstein, 1990, p. 18). Ello es así, según el mismo autor, porque las teorías de la reproducción no están interesadas en la descripción del dispositivo de transmisión, sino «únicamente en el diagnóstico de su patología» (Bernstein, 1990, p. 20).

Lo que subraya la crítica de Bernstein es que probablemente no debamos hablar de teorías erróneas, sino limitadas para explicar determinados fenómenos educativos, entre otros el del cambio. Consideremos, por ejemplo, la explicación de tipo funcionalista-tecnológico como marco interpretativo de las nuevas necesidades de la formación polivalente para el sistema productivo y su impacto sobre el discurso educativo público y sobre la orientación de las reformas educativas. Sin duda, las transformaciones en la organización del trabajo o en los requerimientos de cualificación derivados del uso y aplicación de nuevas tecnologías a la producción, impactan en alguna medida en la estructura y contenidos de los sistemas educativos. Es más, la revalorización de las teorías del capital humano en los años noventa es perceptible en las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE (1991) o de la Unión Europea (Rodríguez Guerra, 1995) sobre las necesidades de flexibilizar la formación proporcionada por los sistemas educativos.

Sin embargo, partiendo de este marco de análisis es imposible realizar la interpretación global del cambio curricular como el producto de estas necesidades. Porque si la flexibilidad en la producción requiere flexibilidad en la educación, ¿cómo explicar el mantenimiento de itinerarios académicos y profesionales con contenidos y pedagogías diferentes y relativamente excluyentes entre sí?, ¿cómo se traduce la flexibilidad en el trabajo en el currículum educativo?, ¿se trata de flexibilidad en la estructura (diseño propedéutico de los itinerarios) o en los contenidos (mayor optatividad) del sistema de enseñanza?

Un ejercicio parecido puede realizarse tomando como marco de referencia la explicación determinista cultural de Bourdieu y Passeron sobre el sistema de enseñanza. Si el objetivo de la educación escolar es preservar las necesidades de la institución escolar, la distinción académica y la cultura escolar como cultura dominante, ¿cómo entender que en todos los sistemas educativos asistamos a la introducción de cambios en la transmisión escolar en los que se incluyen temas transversales en el currículum que aproximan la escuela a la vida y rompen en cierto modo el aislamiento cultural de las instituciones educativas? o, ¿es posible interpretar, como hace Julia Varela (1991), los nuevos cambios pedagógicos únicamente como la adaptación de la transmisión cultural al *habitus* de las nuevas clases medias? Y si es así, ¿qué sentido tiene la extensión de la enseñanza obligatoria para abrir el abanico de oportunidades educativas?

Por otra parte, la aplicación de la teoría de la correspondencia al análisis de los cambios educativos actuales nos llevaría a reducir el análisis de las reformas al dominio de determinados intereses de la clase

capitalista, o a nuevas formas de explotación que requieren modificaciones en el currículum oculto que transmiten las instituciones educativas. Sin embargo, como se pregunta Dale (1989), ¿es posible considerar de forma homogénea los intereses de la clase capitalista?, ¿qué fracción de capital es la dominante? ¿cómo ejerce ese poder e influye sobre la orientación de la política educativa? Por otra parte, si asistimos a procesos de mayor internacionalización del capital y globalización, ¿por qué observamos formas de respuesta relativamente diferentes en las reformas educativas recientes de los distintos Estados?, o ¿por qué están los Estados interesados en preservar un currículum «nacional»?

También en este caso existen interpretaciones de las reformas educativas a partir del principio de correspondencia entre educación y producción. Sarup (1990), desde un punto de vista teórico, o los primeros trabajos de Fernández Enguita (1987) sobre la aplicación experimental de la Reforma de las Enseñanzas Medias en España, parten de la lógica de la correspondencia para interpretar los cambios en el discurso o en las mismas prácticas educativas como cambios que no alteran las funciones básicas de reproducción y selección del sistema educativo, o que incluso las perfeccionan para otorgar mayor credibilidad al principio educativo meritocrático (Fernández Enguita, 1987, p. 97).

En definitiva, las explicaciones estructuralistas no consiguen dar respuesta a algunos interrogantes anteriormente planteados o acaban por «acomodar» las interpretaciones de los cambios educativos al principio causal sobre el que se fundamenta la teoría, sea éste el cambio tecnológico, la reproducción de la cultura dominante o la reproducción de las relaciones sociales de producción. La interpretación de los cambios curriculares, pedagógicos o de organización escolar encuentran sus límites en la misma función social para la que la escuela es creada: la formación del capital humano, la transmisión del *habitus* o la socialización de los individuos al puesto de trabajo. Incluso las revisiones de las posiciones más deterministas del neomarxismo (Bowles & Gintis, 1983 y 1986; Carnoy & Levin, 1985; Fernández Enguita, 1985) que desarrollan más la idea de contradicción para entender la existencia de cambio educativo son insuficientes para dar cuenta de la lógica que orienta la toma de decisiones políticas en educación y la orientación de las reformas.

LAS APORTACIONES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La tradición académica de la sociología de la educación está siendo especialmente cuestionada en la actualidad. Dos aspectos parecen estar en la base de esta crisis. Por una parte, las aportaciones de la teoría sociológica contemporánea que ponen de relieve los límites del estructuralismo para explicar las transformaciones sociales aceleradas. Por otra parte, en el ámbito concreto de la educación, la emergencia de una línea de investigación sobre la sociología de la política educativa, cuyo objeto de estudio fundamental es el proceso de formación y aplicación de políticas de enseñanza. Nos ocuparemos de señalar las aportaciones más sobresalientes de esta línea de desarrollo teórico y empírico para constatar cómo nos pueden acercar a marcos interpretativos más adecuados de las reformas educativas.

LAS APORTACIONES DE ROGER DALE AL ANÁLISIS DEL PAPEL DEL ESTADO EN EDUCACIÓN

El análisis de Dale (1989) pone de relieve las limitaciones de la teoría de la correspondencia para interpretar el cambio. La principal aportación de Dale al análisis

sociológico de la educación es sin duda el tratamiento en profundidad del papel del Estado. A partir de las aportaciones recientes de la teoría del Estado moderno Dale consigue desarrollar una teoría de la intervención del Estado en educación que supera las limitaciones de la teoría de la correspondencia. Este autor no rechaza las funciones de reproducción social que la teoría de la correspondencia asigna al sistema educativo, pero introduce aspectos en el análisis que cuestionan las explicaciones reduccionistas sobre la acción pública en educación. De sus aportaciones cabe destacar tres aspectos fundamentales:

- La incoporación de las necesidades de legitimación del propio Estado en las sociedades modernas como elemento fundamental del análisis de la intervención pública en educación. Siguiendo a Offe (1990), Dale destaca cómo una de las características fundamentales de la intervención pública en las sociedades modernas, en las que la presencia del Estado se incrementa de forma notable en los ámbitos de la producción y de la reproducción social, es la necesidad de legitimar sus propias acciones. Esto es significativamente diferente al planteamiento de Carnoy y Levin (1985) sobre la doble función del sistema de enseñanza: [1] la de favorecer el proceso de acumulación de capital y la de responder a las demandas democráticas de la sociedad. En la gestión del sistema educativo el Estado puede enfrentarse a sus propias necesidades de legitimación que pueden responder a contradicciones originadas por su propia acción y no como consecuencia exclusivamente de condicionantes externos[2]. Puede existir lo que Offe denomina una «crisis en la gestión de la crisis» en el interior del propio Estado. Existen estrategias de intervención, por lo tanto, que pueden responder a la necesidad de compensar el déficit de legitimación del propio sector público. En la misma línea de análisis, por ejemplo, Weiler (1989) utiliza el concepto de «legitimación compensatoria» para interpretar las políticas educativas recientes en Francia o Alemania[3].
- La identificación de los «problemas básicos» del Estado en educación (apoyar el modo de producción, garantizar un contexto para su reproducción y legitimar el modo de producción y a sí mismo) no presupone la forma en que el Estado dará respuesta a los mismos. Las características del modelo de crecimiento económico, la propia estructura y organización del sistema educativo, el papel de los sindicatos de la enseñanza, etc. son factores que condicionan la intervención del Estado en educación. No existe, en consecuencia, un modelo de intervención preescrito que garantice la mejor

(1) El planteamiento de Carnoy y Levin es parecido al de Bowles & Gintis (1986), posterior a su autocrítica de la teoría de la correspondencia. Según estos autores, la contradicción fundamental que delimita la acción del Estado se sitúa en la dicotomía entre *derechos de propiedad* y *derechos de la persona*.

(2) El ejemplo más claro de esto es la necesidad del propio Estado de responder a sus propios problemas de financiación, cuestión que no tiene una relación directa e inmediata con el proceso de acumulación o con las necesidades de democratización del sistema.

(3) Véase un análisis parecido al de Hans Weiler para el caso español en Beltrán (1991).

respuesta[4] ni un único factor causal que esté en la base del cambio educativo.

- La idea de *mandato* del sistema educativo, como el conjunto de expectativas que la sociedad deposita en el sistema educativo, permite introducir la consideración de la variabilidad de los objetivos políticos de la educación (esto es, la necesidad de contextualización histórica en la interpretación de los objetivos de la intervención pública en educación). En la constitución del mandato, por lo tanto, no sólo intervienen factores de tipo económico[5]. Dale subraya, además, cómo especialmente en situaciones de crisis el Estado interviene activamente en la definición o reconstrucción del mandato, cuestión que otorga extraordinaria importancia a la función de regulación social del propio discurso educativo.

El análisis de Dale es más amplio. Sin embargo, los elementos destacados ofrecen una nueva vía de aproximación al estudio de la política educativa que permite cuestionar el principio de correspondencia positiva entre educación y producción (Fritzell, 1987). Sus aportaciones, por otra parte, no se quedan exclusivamente en el plano teórico. En efecto, Dale aplica su marco teórico al análisis de los cambios en la política educativa británica desde la finalización de la II Guerra Mundial hasta la actualidad, donde muestra los procesos de constitución del modelo de intervención y los factores que originan el cambio de mandato del sistema educativo.

El análisis de los grupos de interés

Otra línea de análisis emergente en los últimos años se centra en el estudio de los diferentes grupos de interés en educación y su nivel de influencia sobre la política educativa. Autores pertenecientes a la tradición educativa etnográfica critican el trabajo de Dale por considerarlo excesivamente estructuralista (Bowe *et al.*, 1992; Ball, 1994). En él no aparecen los propios actores cuyos discursos subyacen a la toma de decisiones políticas en educación.

> Las teorías del control del Estado dibujan la formación de políticas alejada de su aplicación. Las políticas son «aplicadas» sobre la gente por un conjunto de legisladores cuyo rol está perfectamente especificado en la legislación (Bowe *et al.*, 1992).

Los actores pueden influir en la toma de decisiones o estar *dentro* de los propios aparatos del Estado (Ozga, 1987). El análisis de la propia orientación de la política educativa debe realizarse, en consecuencia, a partir del análisis e intersecciones entre discursos educativos que penetran en la propia producción de los textos, en su distribución y en su aplicación. En sus últimos trabajos, Apple, por ejemplo, se aproxima a esta orientación. Su análisis del currículum oficial le lleva a analizar los intereses latentes en la producción de los textos es-

---

(4) Sobre este aspecto Dale aprovecha el análisis de Offe sobre los diferentes problemas que comportan los modelos de intervención de tipo *burocrático, racional* o *participativo* (Dale, 1989, p. 29).

(5) Tómese como ejemplo la diferencia de objetivos políticos de la intervención pública en educación en España durante la transición democrática y en la actualidad como muestra de variación del mandato. La necesidad de compensación de los déficits de provisión del servicio en la etapa democrática conlleva un modelo de intervención en el que el Estado debe asumir un papel activo en educación, compensando su papel históricamente subsidiario. Este mandato difiere notablemente del actual en el que existen claras tendencias desreguladoras (Gimeno Sacristán, 1994).

colares (Apple, 1989) y en la producción de informes oficiales que orientan la posterior producción de políticas (Apple, 1996)[6].

Ball (1990) o Lawton (1993), por su parte, realizan el análisis de los grupos de interés de la política educativa británica, las características de sus discursos y su influencia sobre la Reforma Educativa de 1988. Lo más destacable de su análisis es cómo la orientación dominante de esta Reforma es el producto de dos discursos que presentan contradicciones entre sí. Ball observa en la *Education Reform Act* de 1988 un cambio en el modelo de regulación de la reproducción social que denomina postfordista (Ball, 1990, p. 124). La base del «nuevo vocacionalismo» de la reforma (nueva definición de la relación entre formación y trabajo basada en la preparación de trabajadores multicualificados capaces de innovar y mejorar procesos y productos) es el resultado de los intereses de los *industrial trainers*, orientados al conocimiento aplicado y a una respuesta flexible del sistema educativo a las transformaciones económicas aceleradas, y de los *cultural restorationists*, interesados en el *back to basics*, la alta cultura y la excelencia académica.

Pocos análisis de este tipo se han realizado para el caso español. Los más destacables, aunque fundamentalmente descriptivos, surgieron como consecuencia del controvertido proceso de debate y aprobación de la LODE (Boix y García 1985; Boix, 1992), momento en el que se polarizan y visibilizan las posiciones divergentes de los diferentes grupos de interés, situados fundamentalmente entre la defensa de un modelo de escuela pública o privada.

Sin pretender entrar en el análisis de Ball o en el análisis del mapa de los grupos de interés en España, lo que es destacable de este tipo de aportaciones es que los propios discursos e intereses que informan la producción de reformas pueden no ser completamente coherentes. La etnografía de la toma de decisiones políticas, por lo tanto, puede hacer posible observar la construcción de equilibrios y negociaciones entre grupos de interés contrapuestos que expliquen tanto el proceso de generación de políticas como su proceso de aplicación.

La reforma como discurso de regulación social

Una última línea de análisis teórico y empírico se centra en el estudio del poder regulador de la reforma sobre las actitudes y comportamientos de los individuos. El cambio educativo, en este sentido, no es solamente una respuesta a las condiciones económicas y políticas sino también una forma de estructuración de la experiencia de los sujetos. Esta es, por ejemplo, la línea de análisis desarrollada por Popkewitz (1988 y 1994) o por Bernstein en sus últimos trabajos (Bernstein, 1993 y 1996). El propio discurso educativo y sus recomendaciones pedagógicas «tienen consecuencias significativas tanto para la legitimación como para la estructuración del yo». (Popkewitz, 1994, p. 154). Popkewitz muestra, por ejemplo, la importancia de las reformas curriculares de los años sesenta en la construcción del «individualismo posesivo» (como conjunto de capacidades innatas de las que el individuo es el único propietario), principio fundamental para garantizar la hegemonía del modelo educativo meritocrático.

---

(6) Ladwing (1994), por su parte, a partir de la teoría de los campos de actividad de Bourdieu, analiza la construcción de los informes de política educativa estadounidenses partiendo del análisis de los distintos intereses en el campo de elaboración de la política educativa.

En este sentido, las reformas educativas, y el discurso educativo en general, no son exclusivamente un producto político que tiene efectos inmediatos sobre las prácticas sociales. El propio discurso educativo tiene capacidad estructurante de la experiencia porque lo que hace es fijar los límites de lo posible y pensable. Las aportaciones de Bernstein sobre la creciente autonomía del campo de control simbólico sobre el campo de producción demuestran la importancia de agentes especializados en el campo de la producción de discursos cuyos intereses pueden tener solamente una correspondencia indirecta con los del campo de la producción. Son, en palabras del propio Bernstein, agentes recontextualizadores de la producción de discursos, cuya función es traducir el conocimiento científico en conocimiento educativo. Este proceso de recontextualización posiciona a transmisores y receptores en una relación educativa determinada y jerarquizada, definidora de lo que es posible, correcto y necesario aprender así como de la forma en que hay que hacerlo[7]. El discurso pedagógico, por lo tanto, tiene capacidad estructurante de actitudes y comportamientos decisivos en la relación educativa cotidiana.

En definitiva, lo más destacable de las tres líneas de análisis referidas es que a partir de ellas puede enriquecerse notablemente el análisis del cambio educativo. La incidencia, aunque desigual, en los aspectos políticos e ideológicos de la educación permite reconocer las limitaciones de las interpretaciones estructuralistas del cambio educativo y nos pueden aproximar a respuestas más ajustadas a los interrogantes anteriormente planteados.

Por otra parte, más que excluyentes entre sí, las aproximaciones teóricas revisadas son complementarias en la medida en que ponen énfasis en los distintos aspectos del déficit de las interpretaciones estructuralistas del cambio. No se trata, por lo tanto, de elegir una u otra perspectiva de análisis, sino de tener en cuenta sus aportaciones para el análisis de las tendencias de las reformas educativas recientes.

EL MODELO DE INTERVENCIÓN PÚBLICA DE LOS AÑOS SESENTA

Es conocido el contexto social y económico en el que se desarrollaron las reformas comprensivas en Europa durante la década de los sesenta. En plena expansión de los Estados de Bienestar y de las políticas keynesianas, el modelo de intervención pública en educación fue el resultado de la confluencia de razones políticas, económicas, sociales e ideológicas. Desde el punto de vista del Estado, la inversión en educación es a la vez un mecanismo de apoyo a las necesidades de desarrollo económico y a las propias necesidades de legitimación (en la medida en que existe un reconocimiento social de la contribución de las credenciales educativas a la movilidad social que hace aumentar la demanda de educación). La etapa expansionista del gasto público, por otra parte, permite a los estados de los países más desarrollados responder al aumento permanente de la demanda educativa.

En este contexto, la orientación política de las reformas comprensivas condensará principios igualitarios –la educación es un derecho paralelo al de la ciudadanía– y *fabianos* –la educación como utilidad social para la distribución de las aptitudes– (Finn *et al.*, 1977), o, lo que es lo mismo, la condensación de los principios de la Escuela Democrática y de la Escuela Meritocrática (Stoer, 1994).

---

(7) Véase, a modo de ejemplo, la aplicación del marco teórico de Bernstein al análisis del discurso pedagógico oficial de las reformas educativas recientes en Colombia realizado por Mario Díaz (1994).

El modelo de reforma resultante de estas condiciones puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- La extensión del período de enseñanza obligatoria y gratuita hasta la edad de entrada en el mercado de trabajo (Coleman, 1972).
- El establecimiento de un tronco curricular homogéneo para todos los estudiantes como garantía de la igualdad de oportunidades y de la homogeneidad cultural de los ciudadanos[8].
- La reformulación tecnocrática de un currículum por objetivos, bajo la creencia compartida de que los estudiantes deben aprender las materias necesarias para la posterior especialización profesional.
- El establecimiento de un modelo de administración educativa donde es el Estado el que garantiza el cumplimiento del principio de igualdad educativa (independientemente del nivel de centralización o descentralización de los sistemas educativos).

Por otra parte, el poder discursivo de las reformas de los sesenta, como señala Popkewitz, encuentra su espacio como respuesta a la creciente profesionalización de la vida social, al papel de la ciencia en la dinámica de expansión económica y a las propias expectativas de la población en las posibilidades de la educación. Son varios los autores que han subrayado la aplicación parcial, la no aplicación o los efectos limitados de las reformas comprensivas (Weiler, 1989; Derouet, 1991). Sin embargo no por ello dejan de tener su importancia sobre la actitud y disposición de los individuos. Popkewitz lo expresa de este modo:

> Aunque hay pruebas significativas de que los programas de reforma sólo llegaron a ponerse en práctica de forma intermitente en las clases, sus mayores efectos hay que situarlos en sus cualidades normalizadoras. Las nuevas reglas y obligaciones del saber profesionalizado proporcionaron distinciones más perfeccionadas para la organización de los procesos mediante los que se configuraba la identidad en las escuelas. La construcción del saber sobre las disciplinas incorporaba definiciones funcionales y pragmáticas, vinculándose la competencia con una visión del yo en cuanto poseedor de cualidades concretas y taxonómicas que podían ordenarse y regularse (Popkewitz, 1994, p. 161).

La eficacia de las reformas comprensivas, por lo tanto, no hay que situarla únicamente en el plano de la eficiencia económica y de las necesidades de legitimación política e ideológica del Estado, sino también en la capacidad reguladora de las disposiciones y actitudes individuales para la necesaria adaptación al doble principio de la educación como garantía para la igualdad de oportunidades y como legitimación de las desigualdades sociales.

La crisis del modelo de consenso

Lógicamente, este modelo de consenso relativo sobre la intervención del Estado en educación es sostenible, como señala Dale, en unas condiciones económicas y sociales muy concretas que posibilitan la respuesta a las expectativas de los distintos grupos sociales sobre el sistema educativo (Dale, 1989, p. 103). La ruptura de estas condiciones en los años setenta está en la base de la crisis del mandato y de la reconstrucción de la agenda política en educación (y, por lo tanto, de la orientación de las reformas educativas).

El mantenimiento del mandato depende, por lo tanto, de un tipo de condiciones

(8) Santos (1991), por ejemplo, utiliza el concepto de «ciudadanía estatizante» para designar el modelo de ciudadano impulsado por el discurso político.

económicas, sociales e ideológicas cuya fractura se materializa a finales de los años sesenta. En este contexto, es la imposibilidad de mantener los principios meritocráticos y democráticos que sustentan el establecimiento de las reformas comprensivas lo que origina la crisis del modelo de intervención del Estado en educación. Analíticamente, pueden distinguirse cuatro grandes contradicciones ilustrativas de esta crisis.

- En primer lugar, es localizable una contradicción de tipo *económico*. La dimensión económica de la educación hace referencia tanto a las necesidades de financiación del propio sistema como a la función externa de la educación para el desarrollo productivo. La crisis económica de los años setenta y la emergencia de críticas sobre la formación deficiente proporcionada por el sistema educativo acentúa la contradicción entre expansión y crisis de la educación: cuanto mayores son las presiones sociales que responsabilizan a la educación de la crisis económica y que, por lo tanto, solicitan cambios, menores son las posibilidades de financiación de dichos cambios. Es precisamente en situaciones de crisis cuando emergen los discursos e intereses que han permanecido latentes en situación de expansión, cosa que explica, por ejemplo, la creciente emergencia del nuevo discurso «vocacionalista» de la educación (Ball, 1990).
- Una segunda contradicción es de tipo *social*. La crisis de la educación no es solamente una crisis de tipo económico. Es también una crisis en el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades. La sobreeducación, el incremento del paro juvenil, la persistencia de situaciones de marginación de los grupos sociales más desfavorecidos, etc. constituye otra fuente de conflictos y de ruptura de la armonía necesaria para el mantenimiento del orden social. Es más, lejos de contraerse, la demanda educativa se mantiene e incluso se intensifica: aunque la inversión en educación no sea una condición suficiente para la movilidad social, la persistencia de la demanda pone de relieve como sí es una condición necesaria o, como señala Thurow, una estrategia defensiva. En definitiva, cuanto más se constatan los efectos limitados de la educación para la movilidad social, mayores son las presiones de los grupos sociales más desfavorecidos sobre la inversión pública educativa. Hay que señalar además, la importancia de la producción sociológica crítica emergente en los años setenta, demostrativa de la función de reproducción social del sistema escolar. El mantenimiento de fuertes desigualdades sociales en el sistema de enseñanza cuestiona el mismo principio meritocrático de la escuela de masas y agrava la crisis de legitimación del Estado.
- Una tercera contradicción es de tipo *político-ideológico* y hace referencia a las necesidades de legitimación del propio Estado. La constitución del mandato educativo de los sesenta trae consigo una enorme responsabilidad del Estado en educación a la que éste responde fundamentalmente por medio de una racionalidad burocrático-asignativa. Se trata de un modelo que se ajusta tanto al principio del Estado como principal responsable de la provisión y administración de la educación como a la respuesta a las deman-

das procedentes de administraciones locales o de los propios trabajadores de la enseñanza. La imposibilidad económica (e ideológica) de seguir dando respuesta a todas las demandas cuestiona la propia eficacia del modelo asignativo. Sin embargo, la sustitución de mecanismos de asignación normativa, basada en *inputs*, por mecanismos de asignación productiva, basada en *outputs*, no es automática. Dos tipos de problemas caracterizan esta transición: por un lado, la dificultad de modificar una racionalidad política de asignación de recursos hasta entonces definidora de la intervención del Estado[9]; por otro lado, el significativo conflicto social potencial que se deriva de este cambio de lógica, en la medida en que disminuye el impacto redistributivo del gasto público y se introducen agravios comparativos entre las distintas «clientelas» del sistema educativo.

- Finalmente, una última contradicción es de tipo cultural, y guarda relación con el modelo de homogeneidad cultural que se desprende de las reformas de los sesenta. Se trata de un modelo que es importante para el establecimiento del concepto de ciudadanía, del mantenimiento de la identidad nacional e incluso para el desarrollo de la ideología meritocrática. Uno de los derechos de la ciudadanía es el del acceso a la cultura, entendida ésta como cultura nacional. Por ejemplo, las políticas multiculturales de estos años son políticas asimilacionistas, esto es, ocupadas en garantizar la integración del inmigrante por medio del acceso a la cultura de acogida. Este modelo, no obstante, entra progresivamente en contradicción con los cambios sociales: los movimientos migratorios Sur-Norte y la influencia de nuevos movimientos sociales en educación que cuestionarán el carácter androcéntrico y etnocéntrico del currículum y de la pedagogía, cuestionan el modelo de integración de la educación y reivindican espacios para la diferencia y diversidad cultural. La homogeneidad cultural del mandato anterior, por lo tanto, deja de ser progresivamente válida en una sociedad cada vez más diversa culturalmente.

Estas contradicciones de diversa naturaleza son un aspecto clave para interpretar sociológicamente las tendencias de las reformas educativas en la actualidad. Las dificultades en la gestión de estas crisis constituyen el punto de partida fundamental desde el que entender la progresiva reestructuración de los mandatos de los sistemas educativos, es decir, el establecimiento de las nuevas políticas educativas en los años ochenta y noventa. Lógicamente, estas contradicciones no pueden predeterminar con precisión las características específicas de tales políticas (el nivel de descentralización, los ámbitos de desregulación, la dirección de los cambios curriculares, las políticas de participación, etc.). Aspectos como la distribución entre enseñanza pública y privada, el grado de desarrollo tecnológico del sistema productivo,

(9) Se trata de una dificultad no solamente cultural sino también económica. Santos señala el hecho de que «cuando el Estado adopta un rol más activo provoca una enorme expansión burocrática y convierte en obsoletos los propios criterios de racionalidad que pretenden dominar la actuación del Estado» (Santos, 1992, p. 199).

el nivel de democratización del sistema educativo, la estructura territorial de competencias, el nivel de estructuración y fuerza de los sindicatos educativos, la capacidad de influencia de los nuevos movimientos sociales en la política educativa, etc., son variables fundamentales para comprender las diferencias en las formas de respuesta y para dar sentido a un análisis comparativo entre los modelos de intervención pública en educación. Sin embargo, como veremos a continuación, las reformas recientes presentan ciertas regularidades que denotan el establecimiento de un cambio en el modelo de intervención pública en educación, dirigido fundamentalmente a reducir la sobrecarga de responsabilidad económica, política e ideológica del Estado en educación.

LAS REFORMAS RECIENTES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: DE LA UNIDAD A LA DIVERSIDAD

Diversos autores coinciden en señalar cómo en todos los países capitalistas avanzados estamos asistiendo a cambios educativos importantes que alteran el modelo de intervención pública surgido de la postguerra (y consolidado en forma de leyes en los años sesenta y setenta) y el propio sistema de mensajes del sistema educativo. Los condicionantes que guían las propuestas de reforma en la actualidad poco tienen que ver con los que informaron las reformas comprensivas de los años sesenta o principios de los setenta. Ahora bien, lejos de poder interpretar los cambios actuales en los sistemas educativos como una simple respuesta a las nuevas necesidades productivas (a través del principio de correspondencia positiva entre sistema educativo y productivo), los análisis que pueden realizarse desde la sociología de la política educativa nos permiten adentrarnos en una lógica del cambio donde lo significativo es entender las formas en que el Estado responde a sus «problemas básicos» y especialmente a sus propias necesidades de financiación y legitimación.

La imposibilidad de sostener el mandato anterior se evidencia a partir del análisis de los informes y discursos que orientan las reformas. Lo más significativo es que el nuevo discurso de la reforma reconstruye de tal modo el mandato del sistema educativo que se producen transformaciones radicales en los principios básicos que orientaron la producción de las reformas comprensivas y que alteran significativamente la estructura de mensajes del sistema educativo.

EL NUEVO MANDATO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En los países europeos se producen reorientaciones del discurso educativo que reestructuran los límites de lo pensable y definen un nuevo mandato para el sistema de enseñanza. Estos cambios pueden ser interpretados como formas de amortiguación de las contradicciones antes mencionadas. Veamos de forma sintetizada cuáles son estas regularidades discursivas y cómo se redefine el sistema básico de mensajes del sistema educativo.

EL «NUEVO VOCACIONALISMO» COMO DISCURSO DOMINANTE

Los autores revisados subrayan la importancia de la redefinición de la función económica de la educación en el discurso educativo oficial. Éste es un discurso que recupera la necesidad de ajuste de los perfiles de formación a las nuevas necesidades del sector productivo y revaloriza, de este modo, la teoría del capital humano. Se trata de un discurso que no parte únicamente de la iniciativa de los propios Estados, sino que, en Europa, es reforzado por

las «recomendaciones y orientaciones» de la Comisión Europea en materia de formación (Nóvoa 1996; Sultana 1995). Sin embargo, es un discurso que –a diferencia de la orientación tecnocrática de las reformas de los sesenta– no subraya únicamente el carácter instrumental del currículum, sino también, y fundamentalmente, su carácter expresivo. Los cambios en la sociedad de la información alteran la base económica de la acumulación y la competitividad y convierten en obsoletos los antiguos modelos de formación, excesivamente rígidos. Los cambios en la organización del trabajo y el impacto de las nuevas tecnologías exigen modelos formativos más flexibles. La nueva formación, en consecuencia, debe ser versátil y adaptada a las capacidades de los individuos, cuyo principal capital cultural pasa a ser no tanto su conocimiento acumulado como su capacidad de aprendizaje. La polivalencia se convierte en el mejor atributo para el trabajador en la nueva sociedad de la información.

El «nuevo vocacionalismo» presente en los discursos de reforma es tanto el resultado de las presiones de determinados grupos de interés, especialmente de los «industrial trainers» (Ball, 1990). Constituye, incluso, en los países de la periferia europea, un recurso ideológico de la modernización (aparente) del sector productivo y de la flexibilidad de adaptación del sistema de enseñanza a los nuevos tiempos (Correia *et al.*, 1993; Bonal, 1995). Es también, según Popkewitz (1994), un intento de superar la «crisis de motivación» propia del capitalismo avanzado (en terminología de Habermas): las nuevas reformas basan su poder regulador en otorgar un nuevo impulso al individualismo posesivo para superar la situación de crisis, esta vez a partir de la creencia de que no sólo existe una cantidad de formación necesaria que garantiza las oportunidades laborales y sociales, sino también una calidad de educación determinada.

La atención a la diversidad

En relación con lo anterior, el nuevo discurso incorpora –de forma latente– una redefinición del principio de igualdad de oportunidades educativas. Un principio que ya hemos visto que en los años sesenta se construye a partir de la idea fundamental de homogeneidad, tanto cultural como por lo que se refiere a las condiciones de acceso. En el nuevo mandato, como es lógico, la base meritocrática de la definición del principio de igualdad de oportunidades no cambia, pero sí se produce una redefinición de la dimensión cultural y pedagógica del concepto de igualdad educativa. El propio discurso educativo oficial subraya los efectos excesivamente normalizadores y excluyentes que presentan los modelos educativos rígidos en cuanto a la formación que proporcionan y a los métodos de enseñanza. El currículum y la pedagogía, en consecuencia, son redefinidos con el fin de atender mejor la diversidad de estilos, intereses, formas de aprendizaje y culturas. Nos alejamos, por lo tanto, de la base meritocrática que orienta las reformas comprensivas de los años sesenta y asistimos al denominado *Inclusive schooling*, es decir, a la adecuación del sistema a cada uno de los ciudadanos, de modo que el sistema de enseñanza deja de ser responsable directo de la exclusión social. El sistema de mensajes educativos, en consecuencia, debe ahora alejarse de la uniformidad y responder a la diversidad de situaciones e individuos. Se abre así un espacio para la aparición de las teorías pedagógicas constructivistas y para la diversificación curricular (Gimeno Sacristán, 1994).

La desregulación de la gestión del sistema y la autonomía de los centros escolares

Desde el punto de vista de la organización y gestión del sistema, las necesidades

anteriores justifican la importancia creciente de la autonomía de las instituciones educativas para responder a una formación flexible y a la atención a la diversidad. El propio discurso educativo subraya la importancia de la autonomía institucional. Donde antes existía un modelo fuertemente regulado en lo referido a la administración pedagógica y económica de los centros se deja paso a una progresiva descentralización y desregulación: los centros pasan a tener mayor autonomía de organización y gestión, requisito fundamental para asegurar la calidad de la oferta educativa. La concreción de la autonomía institucional se puede extender desde la libertad de los centros para fijar una proporción significativa de su propio currículum o los métodos de enseñanza, hasta la posibilidad de diversificar las fuentes de financiación. Lógicamente, de la traducción de este principio en medidas políticas y legislativas concretas depende el grado de desregulación del sistema y de cambio en el modelo cultural de gestión escolar. En efecto, la autonomía institucional no significa solamente un cambio de «manos administrativas», sino que puede afectar, en función de su desarrollo, a la misma definición de la profesionalidad docente[10].

De este modo, el discurso educativo oficial se fundamenta en el principio de libertad de acción y en la necesidad de adecuación a las necesidades locales para justificar la desregulación económica y pedagógica de los centros docentes. El principio de unidad y uniformidad que orientaba anteriormente la responsabilidad del Estado en educación es sustituido por el principio de libertad y diversidad, requisito para la adecuación del servicio a los requerimientos de los que lo disfrutan (consumidores). No es pues el Estado sino el mercado quien puede establecer los límites de la libertad y la diversidad educativas.

Derouet acierta a señalar cómo mostrado el fracaso de las reformas comprensivas (cuestión que no conlleva la eliminación de la misma puesto que ésta se considera un logro del Estado de Bienestar):

> «La única forma de salvar el sistema es a través de otorgar a las escuelas mayor autonomía institucional, puesto que la planificación individualizada no conlleva los problemas y limitaciones que conlleva una planificación a escala nacional» (Derouet, 1991, p. 122). La descentralización, el paso de la esfera estatal a la esfera local, constituye en sí misma una estrategia de legitimación compensatoria (Weiler, 1990, p. 445). El Estado, de este modo, se libra de responsabilidad política (y puede que económica) al generar nuevos actores responsables de la administración del servicio.

Las tendencias señaladas enmarcan el nuevo modelo de orientación de las políticas educativas en los países capitalistas avanzados. Un modelo de intervención que, lógicamente, toma formas específicas en función de las características de cada sistema educativo, pero que claramente está orientado a reducir la sobrecarga de responsabilidad económica y política que soporta el Estado en educación. En el límite este modelo de (no) intervención pública se traduce en el establecimiento de un auténtico mercado educativo. Este es, por ejemplo, el caso británico. La reforma de 1988 supuso el establecimiento de un cambio profundo en el modelo de provisión

(10) Los análisis de BALL (1994) o del propio DALE (1989 y 1994) muestran el impacto de las medidas adoptadas en la Reforma Educativa británica de 1988 sobre las condiciones de trabajo del profesorado. El paso de un modelo profesional basado en la transmisión de conocimientos a un modelo de profesor como gestor de recursos educativos, junto con otras medidas de evaluación del trabajo docente (*accountability*), genera reacciones de rechazo e incertidumbre en el profesorado.

educativa, alcanzado no por medio de la privatización del sistema público de educación, sino a través de mecanismos desreguladores. Medidas como la libertad de elección de centro, el *opting-out* (posibilidad de que las escuelas públicas puedan no depender del control financiero gubernamental), los cambios en las formas de financiación (financiación *per capita* o sistema de cheques escolares), la diversidad en los modelos de oferta formativa, o los cambios en el sistema de gestión interna de los centros (Local Management Schools), son indicativas del establecimiento de cuasi-mercados educativos (Bartlett, 1993; Le Grand, 1996). En otros casos, como en España o Portugal, la coincidencia de los procesos de consolidación y crisis de la escuela de masas a lo largo de las décadas de los setenta y los ochenta, la función históricamente más ideológica que económica del sistema de enseñanza, la ausencia de reformas comprensivas democratizadoras, la presencia de un importante sector privado en el sistema de enseñanza, el heterogéneo mapa de intereses, etc., dibujan un escenario de condiciones y agentes sociales que repercute en una orientación de políticas educativas especialmente contradictoria, donde coinciden medidas reguladoras que intentan compensar las desigualdades educativas persistentes con procesos desreguladores y diferenciadores[11].

CONCLUSIONES

Este trabajo ha puesto de relieve la complejidad del fenómeno del cambio educativo y las limitaciones de las teorías estructuralistas para una correcta interpretación sociológica de las reformas educativas recientes en las sociedades industriales avanzadas. La importancia del Estado como actor clave en el proceso de formación de políticas, y especialmente sus necesidades de legitimación política, constituye un aspecto central para la comprensión de los cambios de modelo de intervención pública en educación. La aproximación realizada nos ha permitido establecer nexos entre el nivel de las condiciones sociales, económicas y políticas que enmarcan la actuación del Estado y la lógica del cambio en el sistema de mensajes de la educación.

No se trata por ello de una relación determinista. Es la especificidad de cada formación social y el propio mapa de actores sociales lo que explica la posible variabilidad en las medidas legislativas y en las políticas concretas que serán desarrolladas por cada sistema público de educación. Sin embargo, el objetivo de este trabajo no ha sido el del análisis de una formación social concreta o el estudio comparado de las reformas, sino el desarrollar el instrumental necesario para su posible estudio. En este sentido, el análisis presentado permite observar las tendencias generales de los cambios y constituye un marco de referencia para el estudio de reformas concretas, que, en cada caso, debe atender a las contradicciones específicas que contextualizan la intervención pública en educación así como al mapa concreto de actores que influyen directa o indirectamente sobre la formación de políticas de enseñanza.

En todo caso, lo que demuestran las aproximaciones desde la sociología política de la educación es la ineludible necesi-

(11) El análisis de las reformas educativas recientes en los países del Sur de Europa de democratización tardía presenta interesantes peculiaridades. El exiguo desarrollo del Estado de Bienestar en estos países agudiza las demandas sociales de prestaciones públicas en períodos de contracción económica y de tendencias hacia el Estado mínimo en el resto de Europa, fenómeno que complica extraordinariamente los problemas de legitimación del Estado. Veánse análisis específicos para el caso portugués en Stoer (1986) y Gomes (1996) y para el caso español en Bonal y Rambla (1996).

dad de incorporar la compleja relación entre Estado y educación si se quiere conseguir una interpretación completa de los factores que en cada momento histórico condicionan la formación de políticas en el sistema de enseñanza. En este sentido, este tipo de aproximación nos acerca a un análisis más adecuado del cambio curricular, pedagógico o de los modelos de gestión escolar que el que se pueda derivar de las sobreutilizadas teorías de la reproducción y la correspondencia.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W.: «Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis: Class Formation and Capitalist Schools». *History and Education Quarterly*, 28 (2), 1988.

— *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.

— *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós, 1996.

BERNSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure, 1990.

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

— *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Londres, Taylor & Francis, 1996.

BALL, S. J.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.

— *Politics and Policy Making in Education*. Londres, Routledge, 1990.

— *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Milton Keynes, Open University Press, 1994.

BELTRÁN, F.: *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València, 1991.

BOIX, M. y GARCÍA, J. A.: *La LODE. Anàlisi i comentaris des de Catalunya a una llei controvertida*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1985.

— *Grups d'interès i política educativa a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62, 1992.

BONAL, X.: «Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the case of Spain». *International Studies in Sociology of Education*, 5 (2), 1995.

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

BOWE, R. *et al.*: *Reforming Education and Changing Schools*. Londres, Routledge, 1992.

BOWLES, S. and GINTIS, H.: «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo» en *Educación y Sociedad*, 2, 1983.

— *Democracy and Capitalism*. Nueva York, Basic Books, 1986.

CARNOY, M. and LEVIN, H. M.: *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1985.

COLEMAN, J.: «The Concept of Equality of Educational Opportunity» en COSIN, B. *et al.* (ed.) *School and Society*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972.

CORREIA, J. A.; STOLEROFF, A. and STOER, S.: «A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal» en *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 1993.

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

— «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação» en *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 1994.

DEROUET, J. L.: «Lower Secondary Education in France: from uniformity to institutional autonomy». *European Journal of Education*, 26 (2), 1991.

DÍAZ, MARIO V.: «Aproximacions al camp intellectual de l'educació». *Temps d'Educació*, 11, 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación». *Educación y Sociedad*, 4, 1985.

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

FINN, D. *et al.*: «Social Democracy Education and the Crisis». *Working Papers in Cultural Studies*, 10, 1977.

FLECHA, R.: «Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación» en GIROUX, H. & FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona, El Roure, 1992.

FRITZELL, Ch.: «On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory». *British Journal of Sociology of Education*, 8 (1), 1987.

GIDDENS, A.: *The Constitution of Society.* Cambridge, Polity Press, 1984.

GIMENO SACRISTÁN, J.: «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares». *Signos*, 13, 1994.

GIROUX, H. A.: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition.* Nueva York, Bergin & Garvey, 1983.

GOMES, R.: «The Reform of Mass Schooling in Portugal, 1974-1991». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1 (1), 1996.

LADWIG, J.: «For Whom This Reform?: outlining educational policy analysis as a social field» en *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), 1994.

LAWTON, D.: «Political Parties, Ideology and the National Curriculum». *Educational Review*, 45 (2), 1993.

LE GRAND, J.: *Los cuasi mercados y la política social*, en OROVAL, E. (ed.) *Economía de la Educación.* Barcelona, Ariel, 1996.

LEVIN, H. M.: «The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Europe». *Comparative Education Review*, 22, 1978.

MacDONALD, M.: «Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations», en BARTON, L.; MEIGHAN, R. and WALKER, S. (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum.* Barcombe, The Falmer Press, 1980.

NÓVOA, A.: *L'Europe et l'Éducation: Elements d'analyse socio-historiques des politiques éducatives.* Trabajo no publicado, 1996.

OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza.* Madrid, Paidós/MEC, 1991.

OFFE, C.: *Contradicciones en el Estado del Bienestar.* Madrid, Alianza, 1990.

OZGA, J.: «Studying Education Policy through the Lives of the Policy-makers: An attempt to Close the Macro-micro gap», en WALKER, S. and BARTON, L. (ed.), *Changing Policies, Changing Teachers.* Milton Keynes, Open University Press, 1987.

POLLARD, A.: «Coping Strategies and the Multiplication of Differentiation in Infant Classrooms». *British Educational Reasearch Journal*, 10 (1), 1984.

POPKEWITZ, T.: «Education Reform: Rethoric, Ritual and Social Interest». *Educational Theory*, 38 (1), 1988.

— *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid, Morata, 1994.

RODRÍGUEZ GUERRA, J.: «Exigencias educativas de la producción flexible», en VV AA *Volver a pensar la educación*, vol 1, Madrid, Morata, 1995.

SANTOS, B. S.: «Subjectividade, Cidadania e Emancipação». *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 21, 1991.

— *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988).* Porto, Edições Afrontamento, 1992.

SARUP, M.: «El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación». *Revista de Educación*, 291, 1990.

STOER, S.: *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980. Uma decada de transição.* Porto, Edições Afrontamento, 1986.

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

SULTANA, R.: «A Uniting Europe, a Dividing Education? Supranationalism, Euro-Centrism and the Curriculum». *International Studies in Sociology of Education*, 5 (2), 1995.

VARELA, J.: «Una reforma para las nuevas clases medias». *Archipiélago*, 6, 1991.

WEILER, H. N.: «Why Reforms Fail: the politics of education in France and the Federal Republic of Germany». *Journal of Curriculum Studies*, 21 (4), 1989.

WEILER, H. N.: «Curriculum Reform and the Legitimation of Educational Objectives: the case of the Federal Republic of Germany». *Oxford Review of Education*, 16 (1), 1990.

WOODS, P.: «Sociology, Ethnography and Teacher Practice». *Teaching and Teacher Education*, 1 (1), 1985.

YOUNG, M. F. D. (ed.): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Collier MacMillan, 1971.

A PROPÓSITO DEL 98: MODERNIDAD, ESTADO Y EDUCACIÓN (España 1898-1923)

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA (*)

INTRODUCCIÓN: LA INTERPELACIÓN A LA EDUCACIÓN Y AL ESTADO, UNA SIGNIFICACIÓN DEL 98

Este primer centenario de aquel 98 está siendo justamente aprovechado para repensar su origen y sus llamamientos, para reflexionar, mediando la distancia de un siglo, sobre su significado y evaluar sus consecuencias. El que la prensa haya venido dedicándole sus páginas de opinión es muestra de que el «Desastre» todavía interesa hasta el punto de haber levantado alguna que otra polvareda política –¿acaso no la originó el V Centenario del primer viaje de Colón?– que, sin embargo, puede enturbiar la visión del 98 y su circunstancia[1]. Para bien o para mal, este 98 todavía sigue mirándose en aquel 98. Pero, ¿qué significó el «Desastre» de fines de siglo? ¿Qué trajo consigo aquel 98 al que Cossío se refiere como «este año terrible»[2] y Ortega califica en 1910 de «abismo de dolor»[3] y todavía años más tarde de «fecha terrible y fatal»?[4] El lector ya sabe que el 98 sólo es el inicio de una andadura sin colonias y del nacionalismo de doble signo: periférico y nacional[5]. El 98 es, sobre todo, la fe-

(*) Universidad de Valencia.

(1) Asistimos al calor del 98 a una corriente revisionista de la Restauración –no siempre apolítica– y de la tradicional interpretación historiográfica regeneracionista que nos legó una imagen negativa de España; véanse, por ejemplo, algunos de los trabajos recopilados en M. SUÁREZ CORTINA (ed.): *La Restauración, entre el liberalismo y la democracia*. Madrid, Alianza, 1997, pp. 109-155, y en J. P. FUSI y A. NIÑO (eds.): *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1997; asimismo J. P. FUSI y J. PALAFOX: *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad*. Madrid, Espasa Calpe, 1997.

(2) M. B. COSSÍO: «Idilio Pedagógico», en *De su Jornada (Fragmentos)*. Madrid, Aguilar, 1966, p. 179.

(3) «Pedagogía social como programa político», conferencia pronunciada el 12 de marzo de 1910 en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao (J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas*, Madrid, «Revista de Occidente», 1944-1969, T. I, p. 521).

(4) «Vieja y nueva política», Conferencia pronunciada el 3 de marzo de 1914 en el Teatro de la Comedia (J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas...*, T. I, p. 283).

(5) En el 98, y aún antes, se plantearon cuestiones decisivas que afectan al llamado «problema de España», entre las que no es la menor el concepto de «nación» española, (debido en gran medida a la generación del 98 –y también a la del 14– como ha puesto de manifiesto Inman FOX en *La invención de España. Nacionalismo liberal e identidad nacional*. Madrid, Cátedra, 1997. Para Andrés de Blas, a raíz del «desastre», el nacionalismo catalán, sobre todo, y también el vasco abandonan sus planteamientos románticos para convertirse en movimientos políticos; pero este «peligro catalán» y la «amenaza separatista» son a su vez, un «acicate decisivo en la formulación de unos planteamientos nacionales españoles que tendrán que optar, a partir del 98, por la igualmente difícil liquidación o integración de los nacionalismos periféricos» (A. de BLAS GUERRERO:

cha que marca un punto de inflexión, la culminación de una situación crítica que ya venía arrastrando España desde años atrás como se refleja, por ejemplo, en la novelística precedente (Pereda, Valera, Pardo Bazán, Palacio Valdés...) y en las obras de algunos escritores del 98 (Ganivet, Unamuno, Mallada...) que ya habían dado muestras de poseer una conciencia doliente del ser de España y de su situación en el mundo. Es por esto que Julián Marías cree que si el 98 no fue el origen de una situación nueva sí fue, sin embargo, su «revelador», el elemento «socializador» que logra expandir la conciencia de crisis y de preocupación por el destino de España, la convicción de que es necesario renovarse y emprender una nueva época[6].

Sin duda, el 98 es visto como el pináculo de un siglo, que Macías Picavea adjetiva en 1899 de «horrible y desolado»[7]. Pero junto a este pesimismo tan tópico y recurrente entre escritores y regeneracionistas que han transmitido una imagen de negrura cultural y de ignorancia, nos encontramos también con una realidad: la concentración en torno a esa fecha de una pléyade de relevantes figuras de diferentes generaciones, vivas unas, recién fallecidas otras, que han dado lugar a que se hable de una segunda edad de oro o, más acertadamente quizás, a una edad de plata de la cultura española. Esta situación de reconocido esplendor cultural puede, sin embargo, desenfocar el objetivo esencial de la crítica –auténtico proceso a la Restauración– que tiene en el 98 su nota más álgida. Porque, si todo se sabía en España en los últimos años del siglo, como argumenta Julián Marías[8], no todos podían acceder a ese saber. La dicotomía que esto implica no hace sino reflejar esa doble realidad que se nos ofrece en el 98, la existencia de dos Españas a las que Ortega daría nombre en 1914[9], de las cuales «la España vital», obstaculizada por la «España oficial», no tenía entonces sitio en la historia ni posibilidad de acceder a ese saber que sólo algunos conocían.

Pero no es esta más que una –aunque sin duda fundamental– significación del 98, porque, además, en ese año surgen muchas preguntas sobre España, sobre su lugar en la Historia, acerca de su ser o no ser en el concierto europeo, se indaga en las razones que ayuden a explicar por qué España dejó de ser lo que fue, o lo que tal vez era más dramático: si el pasado de España pudo haber sido de otra manera mejor... Todo este rebullir interior de una nación, propiciado por la pérdida de sus últimas colonias –puertas al exterior–, toda esa tarea de introspección sobre sí misma en la que se sume al menos la España oficial, supone una revisión de valores, que para Manuel Tuñón son caducos, emanantes «de la ideología dominante de la Restauración, que arrastraba, a su vez, toda la

---

«Refundación del nacionalismo español», en *Memoria del 98. De la Guerra de Cuba a la Semana Trágica,* Madrid, El País, 1997-1998, pp. 231-233). Por su parte, González Antón entiende que la «regeneración» se plantea «como una necesidad que sólo puede cubrirse con un esfuerzo conjunto de toda la Nación, con el reforzamiento del espíritu nacional, superando las tendencias particularistas (...). El 98 provoca una reacción patriótica nacionalista «española» (...) frente a los nuevos nacionalismos (...)» (L. González Antón: *España y las Españas.* Madrid, Alianza Editorial, 1997, p. 541).

(6) J. Marías: *España ante la historia y ante sí misma* (1898-1936). Madrid, Espasa Calpe, 1996, pp. 14-15.

(7) R. Macías Picavea: *El problema nacional.* Madrid, Biblioteca Nueva, 1996, p. 230.

(8) J. Marías: *España ante la historia...*, p. 19.

(9) J. Ortega y Gasset: «Vieja y nueva política», *Obras Completas...*, T. I., pp. 271-275.

del "viejo régimen"»[10]. Repensar España implicaba convertirla en objeto de conocimiento y de reflexión –«España como problema»–, razón por la que literatos, pensadores, políticos y pedagogos, partieron, como dice Tuñón, en busca de España[11]. Pero en esa tarea no todos siguieron los mismos procedimientos ni tenían los mismos fines, pues mientras unos buscan sin dejar de mirar al exterior lo que les distingue de Europa en un afán de aproximarse a ella, otros vuelven la mirada hacia el pasado pretendiendo encontrar en él la solución a los males de España; y hay quien dice que unos y otros se limitaron a crear el problema sin darle solución. En un fin de siglo tan propicio como todos pero especialmente por sus peculiaridades, el del XIX español, para el autoexamen y la enmienda de errores, modernización e involución, tradición e innovación, retrospectiva y prospectiva, seguían indisociables en el solar hispano, algo que, a la postre, iba a condicionar en los años venideros la política general del país y la sectorial de la educación. Y así vemos cómo junto al cientifismo de los seguidores de Giner, aparece el exabrupto unamuniano «¡que inventen ellos!». Esta dualidad se verá favorecida con el «Desastre» que pone al descubierto la precaria vertebración social existente; más aún: se tiene la convicción de que el Estado ha fracasado no sólo al no haber podido mantener la cohesión de las distintas fuerzas sociales que, como dice Carlos Serrano, se habían agrupado en torno a intereses entre los que figuraban los relacionados con las colonias perdidas, sino también al no ser capaz de volver a unificar las aspiraciones sociales en torno a un proyecto común auspiciado por el mismo Estado[12]. Esta situación invertebrada propicia la búsqueda de nuevos elementos de cohesión que unos creerán encontrar en los nacionalismos periféricos, otros en la inerte tradición y otros en un nuevo Estado, fuerte e independiente de servidumbres de cualquiera índole; naturalmente estas soluciones de vertebración van a estar en permanente oposición. Los latentes nacionalismos periféricos emergen ante la contrastada debilidad e incompetencia del Estado central que, como dice Pierre Vilar, no había ofrecido ningún logro de consideración desde los tiempos de Carlos III ni, como otros países europeos, había sido capaz de hacer un esfuerzo educativo de envergadura ni ningún otro susceptible de difundir «el mito de la comunidad»[13]; por su parte, los partidarios de volver a la tradición y el catolicismo integrista encuentran en su alianza su mejor apoyo mutuo: el catolicismo radical porque necesitaba mantener la influencia cada vez más creciente de la Iglesia en la sociedad española en unos momentos en que teme verse acosada como sucedía en otros países europeos en fase de modernización económica, política y social (Francia, Italia, Bélgica y Portugal), y aquéllos, los seguidores de la más pura tradición, porque ven en el poder de la Iglesia el bastión que pueda proteger sus intereses del ascenso de las masas populares y del arraigo de una nueva moral

(10) M. TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española* (1885-1936). Madrid, Tecnos, 1973 (3ª ed.), p. 103. Arno J. MAYER, en un conocido libro, defiende la tesis de que no eran precisamente los elementos «premodernos» un resto decadente, residual y frágil de un pasado casi desaparecido, sino «la esencia misma de las sociedades civiles y políticas presentes en Europa» *(La persistencia del Antiguo Régimen. Europa hasta la gran Guerra*. Madrid, Alianza Editorial, 1984, p. 16).

(11) M. TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española...*, pp. 109 y 104.

(12) C. SERRANO: «Crisis e ideología de la Restauración», en J. L. GARCÍA DELGADO (ed.): *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*. Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 182-183.

(13) P. VILAR: *Historia de España*. Paris, Librairie Espagnole, 1974, p. 101.

social desacorde con sus posiones de privilegio. Por otra parte, la conformación de un Estado fuerte se hace necesaria por muchos motivos, pero quizás ninguno tan fundamental como la convicción de que sin el concurso del Estado no sería posible la regeneración nacional que considera la modernización como exigencia inexcusable. Probablemente sea la idea de modernización, entendida sobre todo como un acercamiento a Europa y consiguiente aminoración del atraso español respecto a los países de su entorno, el principal efecto positivo del regeneracionismo finisecular[14]. El regeneracionismo tiene presente que otros países han pasado por trances incluso peores que el 98 español, como Prusia en 1807 o Francia en 1870, y superaron su crisis de identidad gracias a la reforma de la escuela. Mas, en esta tarea de modernización en la que ha de mediar la educación, en este acercamiento a Europa, va a ser reclamada la intervención del Estado; pero eso tendrá lugar no sin la oposición de la Iglesia católica y de los sectores que se aglutinan en torno a ella.

La introspección y autoexamen que provoca el 98 afecta también a la educación, cosa nada sorprendente a finales de un siglo que hizo de ella una cuestión política. La situación educativa es examinada para explicar el desastre, y por ello no falta quien, como Cossío, no dude de que la causa primera y más importante de la catástrofe ha sido la ignorancia[15], o como Picavea, que ve en el pésimo estado de la enseñanza una de las causas de la «débâcle» española del fin de siglo[16]; la derrota de la Armada y del ejército se fraguó más en los laboratorios norteamericanos que en los campos de batalla, poniendo de relieve no sólo la superior técnica de la naciente potencia político-militar sino sobre todo las insuficiencias de preparación, de formación y de educación en la España del 98. Educardo Vincenti, en su discurso de 23 de junio de 1899 en el Congreso de los Diputados sostuvo que Estado Unidos «nos ha vencido no sólo por ser el más fuerte, sino también por ser más instruido, más educado»[17].

Naturalmente, el desastre no es explicado sólo como una carencia en el ámbito de la educación y, en definitiva, como ausencia de una enseñanza racional, sino, en lógica con la pugna argumental clericalismo-anticlericalismo, como un castigo divino al extravío en el que el liberalismo y la impiedad ha sumido a la nación[18]; ¿qué otra explicación puede tener que Dios haya consentido la humillación de la católica España a manos de la liberal Nortea-

---

(14) A. de Blas Guerrero: «Refundación del nacionalismo español» ..., p. 232. El autor afirma que se ha llegado a hablar incluso del «nacionalismo de la modernización» (p. 231). Muchas son las interpretaciones que se ofrecen del concepto «modemización»; a nosotros nos es útil la acepción historiográfica del concepto «moderno» que, en palabras de Agustín Escolano, «se opone al tradicional y alude, en el marco también de determinadas concepciones evolutivas, a un cierto estadio superior en el proceso de cambio histórico respecto a la situación precedente de las sociedades» (A. Escolano: «Tres jalones en la modernización educativa de España», en A. Escolano y R. Fernandes (eds.): *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 14). Modernización es oposición al pasado, a la tradición involutiva, una reacción a todo lo que obstaculiza el paso hacia una nueva forma de entender la vida y la cultura y de establecer las relaciones con el mundo y la sociedad circundante.

(15) M. B. Cossío: «Idilio Pedagógico», en *De su Jornada...*, p. 176.

(16) R. Macías Picavea: *El problema nacional...*, p. 119.

(17) E. Vincenti y Reguera: *Política pedagógica. Treinta años de vida parlamentaria*. Discursos. Congreso de los Diputados, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1916, p. 200.

(18) F. García de Cortázar: «La Iglesia española de la Restauración: definición de objetivos y prácticas religiosas», en *Letras de Deusto* (julio-diciembre, 1978), p. 10.

mérica si no es como respuesta divina al pecado cometido por un «pueblo que lee prensa liberal» y por «escritores heterodoxos», al pecado que suponen las «iglesias casi desiertas, el culto abandonado y las procesiones desdeñadas»?[19] El discurso con el que la Iglesia explica el desastre del 98 forma parte de su estrategia beligerante contra los nuevos vientos liberales que anunciaban cambios en las estructuras sociales y políticas, pero al mismo tiempo alentó las actitudes anticlericales[20].

Pero el 98 no sólo deriva en una mirada pesimista sobre la enseñanza sino que también propicia una llamada esperanzada a la educación[21] en la creencia que de ella provendrían los remedios a las causas que cristalizaron en «el problema español». De hecho, la crisis del 98 significó el planteamiento de problemas en muchos ámbitos de la vida española pero, sobre todo, señaló urgencias y necesidades de política educativa que se van a discutir, es cierto que sin apenas éxito y quizás con excesivo coste social, en el primer tercio del siglo XX. La educación, en efecto, va a ser llamada para realizar la tarea pendiente de la modernización del país, y el Estado convocado para dirigir ese proceso.

MODERNIZACIÓN, ESTADO Y EDUCACIÓN

A finales del XIX y principios del XX apenas si hay escritos que no clamen por la modernización de España. Y para muchos modernización equivalía a europeización, a «sincronizar» España con Europa[22] en el deseo orteguiano de lograr una «España mundial» –reconocida y considerada desde el extranjero– en contraposición a la «España villorrio»; se tiene la seguridad de que el alejamiento de Europa impidió la modernización de España y la realización de esos importantes signos de modernidad que fueron la revolución burguesa y la industrial[23]; esto, tal vez, puede explicar que en esos dos siglos a España no le fueran las cosas tan bien como a otros países de su entorno que dieron respuestas más adecuadas a los retos que presidieron el desarrollo histórico europeo: el desarrollo económico, el cambio social y la relación entre Estado y sociedad[24], factor de modernidad éste último al que nos referiremos luego y que a nuestro parecer dejaba a España lastrada para situarse al nivel europeo.

---

(19) A. Botti: «Iglesia, clericalismo y anticlericalismo», en *Memoria del 98...*, pp. 311-312.

(20) Sostiene Botti (*Ibídem*, p. 312) que «la conducta eclesiástica frente al Desastre tuvo un papel decisivo en el posterior anticlericalismo, mucho más que por su *anterior* patriotismo por su *posterior* interpretación de la derrota y por su anacrónica y provocativa propuesta de regeneración».

(21) Además del citado artículo de Y. Turin, véase también el de A. del Pozo Pardo: «Año 1898: Llamada de esperanza a una regeneración pedagógica de España», en *Revista Española de Pedagogía*, 140 (1978), pp. 103-116.

(22) «Sincronización» es el concepto que utiliza Juan Marichal en su libro *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid, Taurus, 1996, pp. 115-129.

(23) Fusi y Palafox, defienden la tesis de que España era un país «normal», que no hubo esa «excepcionalidad» que ha informado parte del llamado «problema de España», que España no era «diferente» como nos había dicho el tópico victimista y pesimista español (J. P. Fusi y J. Palafox: *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad...*).

(24) Vid. A. Shubert: *Historia social de España (1800-1990)*. Madrid, Nerea, 1991, p. 12.

Así, Joaquín Costa –europeizante, que no europeísta, como matiza Eloy Fernández Clemente– «truena» contra la «africanización interior» que «reside en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir»[25], y a la que hay que expulsar en una «segunda Reconquista», enviando «al extranjero a legiones de jóvenes sobresalientes y honrados a estudiar» para que a su vuelta esparzan, aunque sin añorantes imitaciones y sin olvidar la tradición nacional[26], las soluciones de regeneración que han experimentado otros países[27]; y en esa tarea de europeización, Costa señala como primordial la renovación de las instituciones docentes y la mejora de sus profesores[28]. En similares términos se expresa Unamuno cuando afirma que «sólo abriendo las ventanas a vientos europeos, empapándonos en el ambiente continental, teniendo fe en que no perderemos nuestra personalidad al hacerlo, europeizándonos para hacer España y chapuzándonos en pueblo, regeneraremos esta estepa moral»[29]. También Cossío, partiendo de la convicción de que el remedio para no caer en la barbarie y el retraso reside en la formación de los docentes, insta –como también hicieron Picavea, Giner y tantos otros– a «enviar masas de gentes al extranjero» a recibir esa formación; pero no le basta con esto, sino que cree preciso imitar a otros pueblos, hacer lo que ellos hacen («es inútil y ridículo meternos a inventar el termómetro», dice) y así integrarnos «en el movimiento general del mundo» donde

---

(25) J. COSTA: *Reconstitución y europeización de España*. Huesca, V. Campo, 1914, p. 215.

(26) J. COSTA: *Ibídem*, pp. 231-232. Eloy Fernández Clemente, en su conferencia «Europeizar España» (Zaragoza, 1987) se pregunta qué es para Costa la «europeización necesaria» por la que clama: «No, desde luego, la simple y pura imitación de lo europeo, sino que europeísmo quiere decir, en realidad, valores casi metafísicos, más que asuntos concretos a imitar ser europeo es ser auténtico, ser riguroso, ser eficaz, ser fiel a la propia ideosincrasia, no imitar lo de otros países» (En E. FERNÁNDEZ CLEMENTE: *Estudios sobre Joaquín Costa*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1989, p. 150). Félix Santolaria ha sintetizado lo que para muchos regeneracionistas tanto del 98 como del 14 (especialmente Ortega) significaba el tema de la europeización con estas palabras: «europeísmo en los medios y españolización en los fines» (F. SANTOLARIA SIERRA: «Regeneracionismo y tutela pedagógica. En torno a Ortega y su Pedagogía social como programa político (1910)», en *Revista de Educación*, nº extraordinario (1997) dedicado a *La educación y la Generación del 98*, p. 73).

(27) Costa señala entre los países a imitar Francia y Japón; sin embargo, los, modelos que se siguen no procederán del ámbito anglosajón sino, sobre todo, de Alemania. Aunque casos como el de Unamuno, por ejemplo, (cuyo liberalismo es de influencia anglo-suiza), pueden matizar esta afirmación, sin embargo no la rebaten. Sin duda la influencia krausoinstitucionista fue decisiva en la apreciación de lo germano, del mismo modo que lo fue la ejercida por pensadores de formación alemana como Ortega, del que dice Marichal: «El muy joven Ortega había sentido que su vocación era el pensamiento y esto quería decir que tenía que estudiar en Alemania. Porque el pensamiento filosófico, sobre todo, era Alemania» (J. MARICHAL: *El secreto de España...*, pp. 126-127). Conrad Vilanou defiende esta tesis germanófila en Ortega y en Eugenio D'Ors (C. VILANOU: «De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas (1898-1914)», en *Revista de Educación*, número monográfico (1997) pp. 47-64, dedicado a *La educación y la Generación del 98*).

(28) Tanto los escritos que en 1899 presenta Costa sobre la reforma de la enseñanza como diversos artículos sobre temas educativos fueron recogidos en el libro J. COSTA: *Maestro, Escuela y Patria (Notas pedagógicas)*. Madrid, «Biblioteca Costa», 1916 («Biblioteca Económica», vol. X).

(29) M. de UNAMUNO: *En torno al Casticismo*. Madrid, Espasa Calpe, 1972 (8ª ed.), p. 145. (Unamuno publica esta serie de ensayos en 1895 para La España Moderna, que son recogidos y publicados en 1902 en su conocido libro *En torno al Casticismo*. Unamuno sin embargo, evoluciona posteriormente hacia posturas más nacionalistas y menos europeístas).

está «nuestra única salvación» y la manera de dejar de ser también en la enseñanza una excepción[30]. Como se sabe, los programas de becas y ayudas instituidas por Instrucción Pública siendo su ministro Romanones y la posterior creación de la Junta para Ampliación de Estudios (1907) son medidas que responden a los deseos de sincronizar España con Europa. Esta convicción, todavía años después, sigue presente en la llamada generación de 1914, en figuras tan señaladas como Ortega y Azaña. En 1910, en la famosa conferencia que pronunciara en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao, dice el filósofo madrileño que «regeneración es inseparable de europeización», que apenas se pensó en reconstruir se pensó en europeizar, que si «regeneración es el deseo, Europa es el medio de satisfacerlo», que si España era el problema, Europa se presentaba como la solución[31]; y es que para Ortega, dice Marichal, Europa es «sinónimo de modernidad racionalista»[32]. Una idea que está presente también en el político alcalaíno, en Manuel Azaña, quien, un año después, en 1911, en su ya aludida Conferencia en la Casa del Pueblo de Alcalá de Henares, parte de la tesis de que España está sumida en una crisis producida por «la ineducación e incultura nacionales» que, a su vez, es «fruto del estancamiento secular de España y de su divorcio de la corriente general de pensamiento europeo»; mientras tanto –dice–, Europa ha «inventado una civilización, de la cual no participamos, cuyo rechazo sufrimos y a la que hemos de incorporarnos o dejar de existir»[33].

Pero el contenido de la modernización no se agota en el acercamiento a Europa aunque sea el significado que prime en la generación del 98. Avanzando algo más en el tiempo, modernizar significará, predominantemente, hacer «política» en el sentido que le otorga el propio Ortega cuando dice que política es el instrumento que produce la transformación de la realidad social circundante[34]; de este modo, hacer política sería tanto como intentar la solución del problema de España, algo a lo que, lo hemos anotado más arriba, los regeneracionistas no se atrevieron o no supieron acometer, por lo que todavía hoy son objeto del reproche de haber justificado con su negativismo y desconsuelo el sistema que decían criticar[35], algo a lo que, sin embargo, sí se dedicarían los integrantes de la generación del 14 más volcados en la acción que sus mayores[36].

La transformación de la sociedad, la acción que se ejerce sobre ella –la política–, como movimiento que conlleva todo acto, requiere una dirección, dotarle de una orientación de la que la política española, «incierta, blanducha, de tanteo, de concesiones cobardes, de transigencias absurdas» –dice Azaña en 1910–, carecía. No sorprende que el mismo Azaña, ya en 1923,

---

(30) M. B. Cossío: «Sobre reforma y educación nacional», en la *Asamblea Nacional de Productores,* en Zaragoza, 1899. Recogido en *De su jornada...,* pp. 181-183.

(31) J. Ortega y Gasset: «La Pedagogía social..», *Obras Completas...* T. I, p. 521.

(32) J. Marichal: *El secreto de España...,* p. 125.

(33) M. Azaña: «El Problema Español», conferencia pronunciada en la inauguración de la Casa del Pueblo de Alcalá de Henares y reproducida en edición facsimilar en el libro V. A. Serrano y J. M. San Luciano (eds.), *Azaña.* Madrid, Adascal, 1980 p. 16.

(34) J. Ortega y Gasset: «La Pedagogía social ...», *Obras Completas...* T. I, p. 507.

(35) Cfr. M. Tuñón de Lara: «La Modernidad de Manuel Azaña», en V. A. Serrano y J. M. San Luciano (eds.), *Azaña...,* p. 401.

(36) Naturalmente, el lector se habrá percatado de que transformar la sociedad implicaba también la referencia a Europa.

cuando analiza la actitud regeneracionista del 98, afirme que aunque «en el museo de las ruinas no falta ni una pieza», sin embargo, «en el orden político lo equivalente a la obra de la generación literaria del 98, está por empezar» porque «no demolieron nada, porque dejaron de pensar en la mitad de las cosas necesarias»[37], porque no les guiaba una verdadera cuestión política. Costa, por el que Azaña mostraba una simpatía sincera a pesar de sus diferentes posiciones, creía ser revolucionario sin resolver el problema del Estado, aceptándolo como estaba, y no comprendía, en consecuencia, «por qué el pueblo puede sublevarse para cambiar la Constitución y no para que le construyan pantanos». Para Azaña la auténtica cuestión política no reside en pedir para los españoles despensa, pantanos o escuelas, sino en «quién ha de costear el pan y las obras, quién regentará la escuela, y de quién será la tierra, esté seca o regada»; no responder a estas cuestiones era ofrecer «remedios políticamente neutros», cuya nulidad favorecía el mantenimiento de la situación que aborrecían[38]. La acción política, pues, pasaba por dos exigencias: la primera, dar una orientación colectiva a la política, señalar un rumbo general a la vida nacional, algo que sólo pueden hacer los «ciudadanos electores», es decir, un pueblo organizado del que España carecía. Esto, para Azaña, implicaba hablar de democracia: «¿Democracia hemos dicho? Pues democracia. No caeremos en la ridícula aprensión de tenerla miedo: restaurémosla, o mejor, implantémosla, arrancando de sus esenciales formas todas las escrecencias que la desfiguran»[39]. También Ortega denuncia esa falta de orientación y la necesidad de que España se erija en comunidad: «la España del futuro (...) ha de ser esto: comunidad, o no será» de acuerdo con «la tradición que nos propone Europa»[40]. Para uno y otro, la orientación de la vida nacional tenía que dejar de ser algo individual, tanto en su gestación como en sus objetivos, porque el individualismo no sólo es un obstáculo para el progreso sino algo socialmente injusto e incompatible con la democracia y, a la postre, con la libertad[41]; la nueva orientación política debía ser cosa de la colectividad, de la comunidad, del pueblo organizado, de la democracia[42]. Mas –y es la segunda exigencia a que aludía antes–,

(37) M. AZAÑA: *¡Todavía el 98!*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1997, pp. 42-43.

(38) *Ibídem*, p. 44.

(39) M. AZAÑA: «El Problema Español»..., p. 29.

(40) J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas*... T. I, p. 521.

(41) En 1910, en la ya citada conferencia pronunciada en la Sociedad «El Sitio» de Bilbao, es quizás donde Ortega se muestra más contario al individualismo, al hombre aislado y más partidario de la comunidad: «El individuo aislado no puede ser hombre (...) Sólo existe real y concretamente la comunidad, la muchedumbre de individuos influyéndose mutuamente» (J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas...*, T. I, p. 513). Y dos años antes, en febrero de 1908, el Ortega joven rechaza también el individualismo que reclaman los conservadores en nombre del liberalismo; entonces para Ortega el único liberalismo posible era el liberalismo socialista (J. ORTEGA Y GASSET: «La reforma liberal», en *Vieja y nueva política. Escritos políticos,* I (1908-1918). Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1973, pp. 24, 26 y 28). Véase también al respecto el estudio de F. SANTOLARIA SERRA: «Regeneracionismo y tutela pedagógica....», pp. 69-71.

(42) Es sabido el giro que sufre Ortega en su pensamiento político. Defensor de la «España vital» frente a la «España oficial», de la «nacionalización» de las instituciones (el Estado es servidor de la nación), del liberalismo socialista, cuando media el segundo decenio del XX Ortega ya no confía en la España vital: el cambio social será obra de una minoría, de una élite que se encargue de la educación política de las masas (Véase el «Prospecto de la Liga de Educación Política Española», en J. ORTEGA Y GASSET: *Obras Completas*.... T. I, pp. 301-302).

esta dirección nueva, este nuevo giro de la política requiere transformar el régimen económico y, sobre todo, las instituciones. Para Azaña el problema, como hemos dicho, no estriba en hacer pantanos o escuelas sino en «ganar las instituciones», en transformar y ganar el Estado para que el Poder se pueda regenerar y con él regenerar, europeizar, modernizar la nación[43]; lo que, a la postre, se convierte para Azaña en un tema que afecta de lleno a la libertad. Por eso pide a la ciudadanía que no abandone la política, es decir, la acción, el interés por las cosas de la «polis», de sus cosas: «No odiéis ni os apartéis de la política –dice en 1911–, porque sin ella no nos salvamos. Si política es el arte de gobernar a un pueblo, hagamos todos política y cuanta más mejor, porque sólo así podremos gobernarnos a nosotros mismos e impedir que nos desgobiernen otros»[44]. Para lograrlo, para hacer posible la transformación social es preciso sentir apego por la sociedad política más inmediata a nosotros («localismo»), y transformar el Estado.

Ganar las instituciones, transformar el Estado, se hacía, si cabe, más perentorio por la desigualdad social que producía el sistema y que se manifestaba no tanto en los principios constitucionales cuanto en las instituciones políticas y en el funcionamiento del régimen: restricciones y discriminaciones en el derecho al sufragio, la desigualdad en la representación política, la discriminación legislativa a favor de las clases dominantes, etc., no son sino muestras del mal funcionamiento de las instituciones que afectaba a la legitimidad del régimen e impedía su modernización[45]. Porque ésta se mide, entre otros indicadores, por un Estado eficaz que –como quería Azaña– propugnando, definiendo y posibilitando los derechos políticos a todos los ciudadanos[46], hiciera sentir su presencia y su justicia en todos los rincones del país restaurando, así, el alma del pueblo, cosa que no hizo el Estado liberal, mediatizado en su labor de progreso y modernización por una compleja red de intermediarios (caciques) que, estrechamente ligados a la oligarquía, sólo beneficiaban los intereses del sistema que ésta defiende y que no son los intereses de la nación sino los propios de ella misma[47].

---

(43) M. AZAÑA: *¡Todavía el 98!...*, pp. 44 y 49-50.

(44) M. AZAÑA: *El problema nacional...*, p. 29.

(45) Véase al respecto el clásico estudio de M. MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Madrid, Alianza Editorial-Alfaguara, 1979 (5ª edición), en especial las pp. 217-222. La elección de los gobernantes (senadores, diputados, ministros) apenas si la decidía el 6% de la población total, y en la elección del segundo escalón del poder (diputados provinciales, concejales) participaba entre el 16% y el 18%; «el restante 80-82% de habitantes, están legalmente apartados de la representación política y de la esencial relación gobernantes-gobernados»; después de reaparecer el sufragio universal en 1891, la elección de los gobernantes sigue las pautas del período censitario gracias a las manipulaciones electorales, argucias jurídicas, el consiguiente abstencionismo, etc. (Las restricciones en el derecho al sufragio en las pp. 218-222). Sobre este tema pueden verse diversos estudios recogidos en el libro coordinado por S. FORNER: *Democracia, elecciones y modernización en Europa*. Madrid, Cátedra-Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1997.

(46) M. AZAÑA: *El problema español...*, p. 32.

(47) Vid. M. TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española...*, p. 132-133. En nuestros días parece haberse iniciado una nueva lectura del caciquismo en la que parecen descubrirse algunos aspectos positivos. Así, Francisco Ayala afirma que el caciquismo «constituía el modo de engarce que insertaba una sociedad arcaica en el cuadro de unas instituciones políticas nacionales de corte liberal moderno, sobrepuestas a ella para servir de molde y de continente a una democracia infiel. Me parece errónea –dice–, aunque sea muy frecuente, la creencia de que desde la altura de esas instituciones gubernamentales se impedía y suplantaba entonces la libre expresión de la voluntad popular; pues, más bien al contrario, lo que se hacía era suplir su inexistencia» (F. AYALA: «Galdós en el Parlamento de la Restauración», en *El País (4-XI-1997)* p. 11.

Un Estado, para ser eficaz, necesita ser fuerte e independiente. Y aquí se agudiza el problema de las difíciles relaciones que embargan la definición del Estado y de sus competencias en la España anterior a la segunda República. Devolver a su estado civil la vida pública, aunque sólo fuera construyendo un Estado laico –no ya secularizando completamente la sociedad como deseaban algunos sectores sociales y políticos–, conllevaba primero, frenar la influencia de la Iglesia en los asuntos públicos y, segundo, como decía Unamuno según nos recuerda Marichal, desamortizar el espíritu, porque de nada sirve la desamortización de sus bienes si no se produce la de la doctrina evangélica, lo que Juan Marichal interpreta como «la más absoluta libertad de conciencia y de cultos»[48]. Para Unamuno «descatolizar es españolizar» porque el Estado, separado de la Iglesia, podría hacer que los españoles fueran ellos mismos una vez liberadas sus conciencias de las ligaduras que les sujetaban a la Iglesia[49].

Siendo la liberación individual de capital importancia para el desarrollo personal y para el progreso social, lo es más, si cabe, la asunción por parte del Estado de la absoluta responsabilidad de la vida pública. Y ello es así porque se tiene la convicción de que la entrada de España en la modernidad pasaba ineludiblemente por un proceso de secularización del Estado y de «desacralización» de la vida pública, lo que no iba a ser factible sin enfrentamientos con el clericalismo dominante[50]. En efecto, en los inicios del siglo XX, liberales y republicanos, y, en general, todo el obrerismo español, no dudaban que la Iglesia era un obstáculo para el progreso y la modernización de España, sobre todo considerando la debilidad del Estado. En paralelo a esta toma de conciencia, la exigencia de modernización guía los discursos anticlericales. El diputado Vincenti, en su discurso del 2 y 3 de julio de 1903[51], justificaba la negativa a que el Estado privilegiase la educación de la Iglesia y a que ésta supliera la educación del Estado, con el argumento de que la educación de la Iglesia, mediatizada por sus dogmas, no podía dar a la sociedad ciudadanos útiles que coadyuven a su desarrollo. Pablo Iglesias coincide en este argumento cuando decide apoyar la causa del anticlericalismo, a pesar de ser una causa burguesa, porque cree que «la campaña anticlerical es una corriente de progreso que hay que apoyar con todas sus consecuencias» y que está llamada a disminuir el poder «del enemigo general: la Iglesia»[52]. En fin, en 1911, Azaña piensa que el milagro que restaure el cuerpo y el espíritu de la nación sólo puede provenir de un solo Dios, el Estado, el único que puede propagar la cultura, dignificar a los hombres y nivelar la sociedad, todo lo cual no será posible sin recuperar el Estado, sin «arrancar sus resortes de las manos concupiscentes que lo vienen guiando»; si esto no se consigue –dice Azaña– España estará perdida y acabada[53]. Así las cosas, era pre-

(48) J. MARICHAL: *El secreto de España...* p. 144.

(49) *Ibídem*, pp. 144-145.

(50) Véase E. LA PARRA LÓPEZ: «Secularización y opciones modernizadoras», en *Memoria del 98...*, p. 315.

(51) E. VINCENTI Y REGUERA: *Política pedagógica...*, su discurso en las pp. 291-310.

(52) Declaraciones al periódico *El Imparcial* en 1898 recogidas en P. IGLESIAS: *Del excesivo desarrollo de las órdenes religiosas en España*. Madrid, Imprenta de la Revista Archivos, 1910, p. 56. Pablo Iglesias reconoce que con su actitud apoya a la burguesía, pero también sabe que no haciéndolo contribuye a la causa del capitalismo que tiene en la Iglesia uno de sus más eficaces y poderosos valedores.

(53) M. AZAÑA: *El problema español...*, pp. 34-35.

visible que frente al clericalismo se erigiera su contrario –el anticlericalismo– como nuevo elemento aglutinador de la izquierda española, hasta el punto de que la Iglesia, de ser una señal de identidad nacional, pasa a ser considerada, para una parte nada despreciable de la sociedad, un obstáculo para la «política» española, para la transformación y modernización de la nación; en esta actitud posiblemente tenga mucho que ver el temor de la Iglesia a toda innovación que pudiera poner en peligro sus posiciones y doctrinas e introducir enemigos en un sistema político tan confesional y beneficioso para ella como el de la Restauración[54].

El anticlericalismo se consolida aún más cuando aduce en defensa de sus posiciones otros contenidos de la modernidad que afectan a las relaciones entre el Estado y la Iglesia. Aunque dedicaremos el siguiente apartado a este aspecto, referido exclusivamente a la educación, conviene que establezcamos una relación más entre modernización, Estado y educación. Me refiero a la «civilidad» del Estado, a la «moral laica» como factor de modernización. En 1895 ya planteó Salmerón el argumento capital que exige la laicización del Estado: la enseñanza moral y laica, distinta a la religiosa, como elemento cohesionante de la ciudadanía que alude a los deberes sociales (imperativo legal de la enseñanza moral) a que todos están llamados, razón por la que el Estado no puede inhibirse de esta enseñanza[55]. La defensa de una moral civil se agudiza en los años siguientes y, sobre todo, ya entrado el nuevo siglo. Junto a la creencia en el atraso económico se piensa en el social y político, máxime cuando se acaba de pasar por el primer centenario de la Revolución Francesa que había levantado, siquiera momentáneamente, la bandera de la ciudadanía, para cuyo devenir era preciso estar preparados. En los últimos años del XIX y en los primeros del XX, España, como también sucediera en Europa, sabía de la importancia de la educación política para la formación del ciudadano y para la moralización de la política[56]. Moralizar la política y civilizar el Estado era una aspiración de las izquierdas españolas que, tal vez por la postura intransigente de la Iglesia y las clases privilegiadas y reaccionarias, pasó a formar parte del tímido programa anticlerical de los liberales. Se confundió, a menudo interesadamente, secularización del Estado y de las funciones sociales con un ataque a los intereses de la Iglesia. Esta tergiversación es la que denuncia Moret en 1909 cuando una vez más distingue lo que otros mezclan: que una cosa es «la educación de la religión que los padres quieren dar a sus hijos», en la que podrá intervenir la Iglesia, y otra muy distinta «la educación para los efectos civiles, la educación para formar ciudadanos», en la que debe intervenir el Estado[57]. La misma explicación se verá obligado a dar el ministro de Instrucción Pública en el Gabinete Moret, Barroso y Castillo, cuando reclame en 1910 para el poder público el derecho a inspeccionar en los centros privados con arreglo a la moral del Estado. Y es que la democracia precisaba, también entonces, de su base, del

(54) Véase F. LANNON: *Privilegio, persecución y profecía. La Iglesia católica en España 1875-1975*. Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 145-146.

(55) N. SALMERÓN: *Diario del Congreso*, 22, mayo, 1895, p. 3847.

(56) Aunque hay que considerar otros motivos, sin duda es todo un síntoma que en 1900 se cree el Ministerio de Instrucción Pública desvinculado ya, en buena medida, de la consideración economicista que tenía en su adscripción a Fomento; del mismo modo que fue significativo que antes de su dependencia de Fomento, Instrucción Pública se separase del Ministerio de Gracia y Justicia, tan vinculado a lo que en otros países se rotulaba como Sección de Cultos.

(57) Discurso pronunciado en el Círculo Liberal de Zaragoza, el 18 de noviembre de 1908, recogido en S. MORET Y PRENDERGAST: *Propaganda liberal. Discursos*. Madrid, Biblioteca «Ateneo», 1909, pp. 27-28.

pueblo, que, para evitar –como señala Yvonne Turin– que sea otorgada «a posteriori» por la élite, necesita ser enseñada a considerarse como tal, a interesarse por las cosas de la ciudadanía, a vencer su apatía e inercia, a crearse una opinión que hasta entonces no había emitido[58]. No se podía hablar de una nación moderna sin un Estado civil, es decir, sometido sólo a las exigencias de los ciudadanos. Además, en España estuvo vigente, hasta la Dictadura primorriverista, la Constitución de 1876, y se consideraba, a pesar del funcionamiento perverso de las instituciones, un régimen democrático, lo que de alguna manera justificaba una preocupación por la educación en aquellos políticos que no habían olvidado, por un lado, que el logro de la enseñanza para todos formaba parte de la política de igualdad democrática; y que, por otro, no despreciaron lo que desde hacía un siglo se venía repitiendo por toda Europa, que un régimen democrático, para sostenerse, necesita instruir –socializar– en sus valores políticos a los ciudadanos, siquiera sea para dotarse de cierta estabilidad. Quizás por esto, a principios del XX, la educación comienza a preocupar seriamente a los políticos y a los partidos en cuyos programas se contemplan planteamientos y exigencias sobre la enseñanza[59]. Yvonne Turín, además de algunas de las razones apuntadas, encuentra una explicación a esta mayor dedicación a la educación en la necesidad de los políticos de comunicarse con la gente, lo que cualifica a la educación como un mecanismo configurador de opiniones amigas. Quizás esta necesidad ilumine la información que proporciona Y. Turín quien se apercibe de que los textos que hablan sobre la perentoriedad de formar la opinión, si bien son escasos en 1868, en 1898 son ya abundantes. Bien es verdad que con ellos se pretende en unos casos alejar al pueblo de las «malas» influencias (sobre todo de las anarquistas) pero, en otros, aparece el deseo de situar al individuo en su condición de ciudadano y no de súbdito[60]. Vemos cómo la educación sirve a la política de transformación social. Pero como ésta requiere para su modernización no sólo una enseñanza pragmática y utilitarista, sino también una instrucción para la civilidad y para la democracia, la educación se verá ante un problema que, planteado a finales del XIX, cobra toda su dimensión en el XX, afectando, como es obvio, a la enseñanza secundaria sobre todo. Yvonne Turín describe así la cuestión «si la evolución política llevaba a un mayor deseo de educar al individuo para hacerle dueño de su destino, la evolución económica imponía restricciones que ya minaban esa independencia naciente»[61]. El problema no es nimio, porque en estos años se habla sobre todo de formar hombres nuevos, de educar al hombre, de «hacer» más que de «rehacer» al español; unos pedirán, en consecuencia, enseñanzas de carácter práctico, otros de tipo liberal; aquéllos piden técnicos, éstos advierten que la democracia necesita de hombres com-

(58) Y. TURÍN: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid, Aguilar, 1967, p. 39. La historiadora francesa matiza respecto al papel de la educación en España que «mientras en Francia y en Bélgica se busca el medio de educar al ciudadano, de hacerle consciente de sus deberes, en España se trata más bien de adaptarlo a su nueva dignidad, de enseñarle a considerarse como tal» (ídem).

(59) Así, por ejemplo, el «Manifiesto-Programa del Partido Liberal» de 25 de enero de 1903, el «Programa de Unión Republicana» de febrero de 1911, la «Carta Programática del Partido Reformista» de 1 de diciembre de 1918, etc. (Véase M. ARTOLA: *Partidos y Programas políticos 1808-1936*. Tomo II. *Manifiestos y Programas políticos*. Madrid, Aguilar, 1975, pp. 155, 210 y 169-171, respectivamente).

(60) Y. TURÍN: *La educación y la escuela...*, pp. 35-36.

(61) *Ibídem*, p. 75.

pletos; unos clamarán por científicos y sabios, otros por hombres preparados para «ganar las instituciones»[62], aquéllos, escuelas de artes y oficios, éstos Universidades, pero muchos querían, como Platón, que la escuela fuera «la ciudadela del Estado», «el centro de la energía ciudadana»[63]... Y esto nos devuelve al principal problema de estas páginas, al tema del Estado y sus relaciones con la educación.

LA CUESTIÓN DEL «ESTADO DOCENTE»

Desde las Cortes de Cádiz la educación era tenida como un asunto del Estado a pesar de que, como apunta Manuel de Puelles, no se puede hablar de «secularización plena»[64] pues junto a la titularidad del Estado en esta política sectorial la Iglesia mantenía importantes competencias. Pero esta cesión de conveniencia no afectaba a la soberanía. En efecto, la educación como función del Estado encuentra uno de sus primeros y fundamentales argumentos en la residencia de la soberanía en el Estado liberal y lo que ello comporta: por una parte, el abandono de lo que Yvonne Turín llama «espíritu de Cristiandad»[65] y la consiguiente adscripción de la soberanía al Estado y, por otra, la «apropiación» del Estado de la educación, la única función que precisa para su propia configuración y como factor de cohesión e integración social[66]. Como es sabido, es una exigencia de la modernización del Estado la nacionalización del sistema educativo, algo que las miradas españolas vueltas hacia Europa vieron ya logrado en los más avanzados países[67]. Que la soberanía había abandonado ya el solar eclesiástico para tomar residencia en el del Estado es algo que ya dejó escrito en 1855 Antonio Gil y Zárate justificando así que la enseñanza debía ser restituida al Estado como parte integrante de su soberanía[68]. La Revolución de 1868 exige de algún modo que el Estado asuma y ejerza esa soberanía, que desarrolle funciones hasta entonces no acometidas. En esta dirección se caminaba cuando nace la Restauración que, en opinión de Miguel Martínez Cuadrado, «frena el proceso intervencionista y expansivo del Estado» y detiene «férreamente el deslizamiento hacia un Estado más social y menos liberal»; con ella acaba por imponerse el Estado liberal de derecho en el que, hasta 1923, se

---

(62) Juan Marichal señala que si la formación de minorías que preconiza Giner se orienta a «fomentar nuevas zonas de autoridad nuevos poderes fuera del ámbito estatal», la que pretende Azaña, «persigue capacitar a esas minorías para "ganar las instituciones", los organismos del poder gubernamental» (J. MARICHAL: *La vocación de Manuel Azaña*. Madrid, Alianza Editorial, 1982, p. 67).

(63) J. ORTEGA Y GASSET: «La Pedagogía social...», *Obras Completas*, T. I, p. 518.

(64) M. de PUELLES BENÍTEZ: «Secularización y enseñanza en España (1874-1917)», en J. L. GARCÍA DELGADO (ed.), *España entre dos siglos (1875-1931)...*, p. 197.

(65) Y. TURÍN: *La educación y la escuela...*, pp. 29-30.

(66) Una visión histórica del tema puede verse en M. de PUELLES BENÍTEZ: «Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (1993) pp. 35-52.

(67) Entiende Aida Terrón que la referencia europea en búsqueda de modernización durante 1900-1939 tuvo, entre otras implicaciones, la de «abordar un proceso de nacionalización del sistema educativo» (A. TERRÓN BAÑUELOS: «La modernización de la educación en España (1900-1939)», en A. ESCOLANO y R. FERNANDES (eds.): *El camino hacia la modernidad educativa...*, p. 102).

(68) A. GIL DE ZÁRATE: *De la instrucción Pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855 (Edición facsímil por Pentalfa Ediciones, Oviedo, 1995), T. I, pp. 138-139 (Sobre esta cuestión véase el capítulo VII «Bases fundamentales de la reforma: secularización de la enseñanza», pp. 113-149).

ubica cómodamente la burguesía conservadora española[69]. Naturalmente, esto provocará que el Estado se halle durante toda la Restauración acosado por la llamada «cuestión social» —en la que la educación juega un papel trascendental— que no resuelve por las contradicciones entre la evolución social y las limitaciones del régimen de 1876[70] entre las que destacan las impuestas a la educación y que son el origen de la polémica en las relaciones Estado-Iglesia. En este contexto se ubican las declaraciones de Alfonso XII en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 cuando dice que el Estado no puede hacerlo todo y que sólo puede «auxiliar, alentar, dirigir, reglamentar los progresos de la enseñanza», pero que la iniciativa particular es tan poderosa que nada puede sustituirla[71]. Palabras éstas que chocaban con la de algunos renombrados congresistas que pedían mayor control del Estado en materia educativa[72]; son elocuentes las palabras de Segismundo Moret que vuelven a recordar dónde reside la soberanía y lo que implica para la educación; Moret se pregunta que si en la sociedad moderna todo ha pasado de la Iglesia al Estado (pintores, músicos, milicia...), «¿por qué la enseñanza no seguirá la misma universal regla?»[73].

A partir del Desastre se agudizan los planteamientos liberales en torno a la idea de que la creación de un Estado fuerte no sólo pasa por la cuestión de la soberanía del Estado en la educación sino por su finalidad, es decir, al servicio de quién o de qué se pone esa soberanía. En la respuesta a este problema reside el núcleo de la secularización de la enseñanza que, naturalmente, tiene en su base el tema de la soberanía, como pusieron de manifiesto algunos políticos del momento[74]; dicho en otros términos: si la soberanía del Estado se concibe como instrumento para convertir la educación en un servicio público ello implica cambios en la gestión del sistema educativo, tales como rescatar el control de la enseñanza y a los mismos docentes de tutelas caciquiles o clericales y poner la educación al servicio de la sociedad, de toda la sociedad. Por el contrario, la soberanía del Estado puede contemplar-

---

(69) M. Martínez Cuadrado: *La burguesía conservadora...*, pp. 510-511.

(70) J. P. Fusi Aizpurua: «En los comienzos de un nuevo reinado», en *Memoria del 98...*, p. 328.

(71) Congreso nacional pedagógico: *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa, notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pp. 27-28.

(72) Los Congresos Pedagógicos ofrecen un muestrario de interpelaciones al Estado y su papel en el control de la enseñanza. Sobre estos acontecimientos pedagógicos puede verse el libro de L. Batanaz Palomares: *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los Congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba, Publicaciones de la Diputación Provincial de Córdoba, 1982.

(73) Congreso nacional pedagógico: *Actos de las sesiones...*, p. 279 (El discurso íntegro de Segismundo Moret y Prendergast en las pp. 276-282).

(74) Cree García Regidor que «el proceso de secularización de la enseñanza es un continuo forcejeo entre las fuerzas secularizadoras de España (...) que quieren poner de relieve un "hecho evidente": la soberanía social "ha pasado de la Iglesia al poder civil" –[son palabras del diputado Eduardo Vicenti dichas en 1903]–, y el pensamiento católico (...) que o no acepta en absoluto esta exigencia de la modernidad o no admite los pasos ni el ritmo del proceso secularizador» (T. García Regidor: «El proceso de secularización de la enseñanza a comienzos del siglo XX», en J. Vergara Ciordia (Coord.): *Estudios sobre la secularización...*, p. 134). En su libro —*La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid, Fundación Santa María – Instituto Domingo Lázaro, 1985, p. 33— sostiene García Regidor que en los primeros años del siglo XX la secularización de la enseñanza tiene una significación esencialmente de recuperación de la soberanía civil encarnada en el Estado).

se como medio para preservar y mantener posiciones de privilegio ya adquiridas. En el primer caso estaríamos más cerca de políticas educativas liberales que conciben la educación como una obligación del Estado, mientras que en el segundo caso hablaríamos de políticas conservadoras que, sin abandonar la idea de la educación como un derecho, abogarían, sin embargo, por limitarlo apelando a principios como el de subsidiariedad del Estado. Por eso, en el ámbito de la educación, como en otras parcelas de la política general del país, se asiste en el período entre repúblicas a una pugna por la transformación del Estado liberal-burgués de Derecho en un Estado social de Derecho que se hará especialmente visible después de 1917 —cuando ya no se puede ignorar, ni por los acontecimientos internos ni externos, el protagonismo colectivo— y que culminará con mayores enfrentamientos —y más resultados— en la II República[75].

Como ya hemos señalado, a fines del XIX y, con mayor intensidad en el XX, los políticos sitúan la educación en el centro de sus debates. Una discusión que, más limitada a la secularización de la enseñanza, simultaneaba las tribunas del Parlamento y del Senado con las de la prensa y los estrados de las sociedades culturales y recreativas, con los escenarios teatrales[76] y los argumentos de la novelística[77]. Todos los políticos vieron la necesidad de hacer una política educativa estatal; ¿por qué entonces unos se aferran a la defensa de las posturas clericales y otros a la bandera anticlerical que los republicanos ya venían enarbolando? Nos llevaría muy lejos profundizar en esta cuestión que afecta al análisis de los partidos dinásticos y a su política. Sin embargo, si no perdemos de vista el «nihilismo» educativo de la Restauración donde ni la educación ni la enseñanza tienen respuestas adecuadas —a pesar del avance que, sin duda, conocieron—, cabe preguntarse si la inanidad del Estado en educación no se debe al temor a educar a una sociedad con más deberes que derechos o, como hemos apuntado más arriba, al miedo a consentir el deslizamiento hacia un Estado social no deseado por la burguesía conservadora, razón por la que entregaría la educación en manos de la Iglesia, única instancia que podía frenar esa evolución y actuar como instrumento de integración social[78]. Esta sospecha puede verse alimentada cuando se detecta que moralizar con arreglo al orden establecido parecía ser el fin de la educación[79] para Maura al reconocer en 1901 que, como todos, desea la difusión de la enseñanza pero con la condición de que se medite el uso que harán

---

(75) M. MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora...*, pp. 511-512.

(76) Recuérdese la Electra de Galdós, drama en cinco actos, estrenada el 30 de enero de 1901 en el Teatro Español de Madrid, cuyo estreno supuso «una conmoción política y de ideas, un *casus belli* ideológico en toda España» entre partidarios y detractores del anticlericalismo (P. ORTIZ ARMENGOL: «El estreno de "Electra"», en *Memoria del 98...*, p. 322).

(77) De la que tal vez el más famoso exponente sea la novela A.M.D.G. de Ramón Pérez de Ayala, escrita en 1910 y dedicada a Galdós, en cuya primera edición aparece con el subtítulo «La vida en los colegios de jesuitas», y luego retocado de esta manera: «La vida en un colegio de jesuitas». Recuerda Andrés Amorós que en las Obras Completas de Pérez de Ayala, no se recoge ya que, publicadas durante el franquismo, la condición impuesta fue la exclusión de esta novela que en su tiempo levantó una considerable polvareda (Véase la edición de Andrés AMORÓS a la novela A.M.D.G., de Ramón PÉREZ DE AYALA, Madrid, Cátedra, 1983, pp. 11 y 19).

(78) En todo caso ésta sería una hipótesis a demostrar, por lo que aquí tenemos que conformarnos con enunciarla.

(79) La «defensa social» ante el «potencial peligro revolucionario representado por el incipiente movimiento obrero» es un argumento que subyace en las intenciones del reformismo social y educativo (A. TIANA FERRER,: «Extensión universitaria y Universidades Populares en la España de entresiglos: Una estrategia educativa de reforma social», en *Revista de Educación*, nº extraordinario (1997) p. 95, dedicado a *La Educación y la Generación del 98*).

de ella las clases más humildes porque lo que llega a ellas «son publicaciones anarquistas, las cuales encienden todos los odios y pasiones»[80]; una advertencia similar hace César Silió en 1914 quien observa también este peligro aunque en su caso apercibe de la necesidad de instruir para evitar que las gentes sean manejadas por «desquiciados» que puedan poner en peligro la nación[81]. Los liberales, que también pretenderán modelar su propio orden social como veremos, tampoco tienen en su haber logros reales en educación; quizás se vieron obstaculizados por la situación política, pero también cabe pensar si es que no se atrevieron a arrostrar el coste social y político que esto conllevaba. Ramiro de Maeztu, antes de abandonar sus posiciones progresistas, señala en el *Heraldo de Madrid* del 8 de febrero de 1910 las acciones necesarias para lograr escuelas para el pueblo sin tener que pagarlas el mismo pueblo: «Está claro que no hay manera de tener escuelas sin pasar previamente por un período de agitación política (...) sin que previamente se haga entrar a la muchedumbre en la vida política...»[82]. Pero aunque los liberales no modificaron las estructuras sociales necesarias para mostrar un activo de realizaciones en educación, sin embargo sí presentaron un programa político que sería llevado a la *Gaceta* a partir de 1931.

Para el liberalismo, el anticlericalismo era condición previa a la consecución de un Estado soberano y de una nación moderna, liberada de intereses creados, sobre todo con la Iglesia, que lastraban su independencia. Puesto que para ellos sólo el Estado tenía el poder suficiente con el que contrarrestar el poder eclesiástico, liberalismo y estatismo son sinónimos, e indisociables son el anticlericalismo y el intervencionismo del Estado en la enseñanza. La «cuestión escolar» se plantea, pues, en términos antitéticos: a lo largo del XIX la soberanía del Estado se había ido plasmando en la recuperación de zonas de influencia, ¿era admisible dejarle también la educación máxime cuando se sabía, como recordó en el Senado el 8 de noviembre de 1901 el obispo de Sevilla, que «cuando alguien ha querido apoderarse de un pueblo, lo que ha hecho en primer lugar ha sido apoderarse de la enseñanza»[83]; la Iglesia, la burguesía conservadora y, en general, las clases privilegiadas se opondrán a que el Estado se haga con los resortes de esta importante parcela de poder creando una corriente de opinión pública contraria a estas pretensiones. Por otra parte, el clero había ido creciendo en efectivos[84] e influencia en la enseñanza[85] y en la sociedad, lo que preocupaba a los liberales especialmente por

(80) Intervención de Maura en las Cortes el 17 de diciembre de 1901, cit. en P. CUESTA ESCUDERO: *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid, Siglo XXI, 1994, p. 477. Pedro Cuesta piensa que los conservadores, para mantener su orden social, entregan la enseñanza a la Iglesia en la creencia de que así su orden queda asegurado (p. 478) y la evolución social frenada (p. 479).

(81) C. SILIÓ Y CORTÉS: *La educación nacional*. Madrid, Francisco Beltrán, 1914, p. 20.

(82) R. de MAEZTU: «Primero política. I. Para tener escuelas», en *Liberalismo y socialismo (Textos Fabianos de 1909-1911)*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1984, p. 25.

(83) Cit. en M. SUÁREZ CORTINA: «La batalla de la educación nacional», en *Memoria del 98...*, p. 332.

(84) Es conocida la afluencia de religiosos procedentes de Francia –a causa de la política laica seguida por la III República– y de las últimas colonias españolas de ultramar, lo que acrecienta el recelo de la izquierda política.

(85) Así lo expresaba Romanones (*Diario del Congreso del 29 de octubre de 1902*, p. 1033) cuando describe una «enseñanza privada que había alcanzado un grandísimo desarrollo, sin que correspondiera estrictamente este desarrollo al progreso científico que se le debía exigir; una enseñanza privada compuesta de dos factores: uno (...), el de las órdenes religiosas, que alcanza, según los datos estadísticos que yo tengo, a más del 80% de la enseñanza privada, y después una exigua minoría del 20%, que se da por personas que ejercen esta industria como pudieran ejercer cualquier otra».

los valores culturales e ideológicos que inspiraban a las órdenes religiosas en sus tareas de enseñanza[86]. Así, pues, en el primer tercio del siglo XX, la enseñanza se convierte en escenario de lucha por configurar el «Estado docente», necesario para el logro de una nación democrática y para convertir al hombre y sus potencias —y no a la Verdad absoluta que no admite la búsqueda de otras verdades— en el único hacedor de la modernización del Estado.

LOS TEMAS-ARGUMENTO DE LOS LIBERALES

No cabe reproducir en estas páginas los términos del debate político sobre la secularización de la enseñanza[87]. Sí recogeremos, sin embargo, los argumentos que justifican el protagonismo del Estado en la enseñanza. Cuando Canalejas, en su discurso de 14 de diciembre de 1900 en el Congreso de los Diputados afirmó que no pretendía socavar el poder de la Iglesia sino proteger el del Estado, y que, en consecuencia, invocaba el respeto y la independencia entre el poder civil y el poder espiritual de la Iglesia[88], estaba planteando el temor a la reproducción de los antagonismos que habían presidido las relaciones entre los dos poderes. Pero era ésta una tarea de éxito más que improbable porque los liberales, al tiempo que expresan ese deseo, recelan de las intenciones de la Iglesia, como el propio Canalejas puso de manifiesto en el mismo escenario del Congreso en su intervención de 23 de julio de 1901 temeroso de que la enseñanza religiosa atentara contra los principios de la Constitución. Esta prevención, como es sabido, llegó incluso a traicionar su propia filosofía política al oponerse a la libertad de enseñanza y al defender la centralización administrativa escolar.

La importancia de la educación para consolidar el poder político fue comprendida por el conservador García Alix que, aunque confeso defensor de los principios del conservadurismo, prefiere a la libertad de enseñanza la acción del Estado, convencido de que la enseñanza es un resorte demasiado valioso como «para borrarlo de los factores de gobierno y entregarlo, por buenas que sean sus intenciones, a otra sociedad, a otras entidades que no sean el propio Estado»[89]. Pero ni la visión política de Alix ni su talante moderado evitarán el vacío de su propio partido y de la jerarquía eclesiástica a su política así como las críticas del Marqués de Pidal. Su sucesor en el Ministerio, el Conde de Romanones, intenta continuar con el talante conciliador de Alix hasta que colisionan los dogmas liberales y los conservadores, lo que sucede cuando elimina la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en los centros públicos. Con esta medida –que se continúa más tarde, después de la caída del gobierno conservador de Maura tras los sucesos de la

(86) Aún en 1931 se acusaba a los colegios de religiosos de ser políticamente antidemocráticos, de transmitir «de modo radical la dogmática hacia el pluralismo», de enseñar, de acuerdo con el Catecismo de Ripalda, que el liberalismo era pecado, y que se pecaba mortalmente al votar a los liberales en las elecciones, de enseñar «que la política progresista (...) era una verdadera enfermedad del espíritu», «de que el ambiente y el espíritu ideológicos de las congregaciones eran antisocialistas, antiliberales y se nutrían de los valores de la derecha política», etc. (F. LANNON: *Privilegio, persecución y profecía...*, p. 105).

(87) Además de la literatura que venimos citando, el lector encontrará una apreciada síntesis de este problema así como numerosos textos que lo ilustran, en el libro de A. MAYORDOMO PÉREZ: *Iglesia, Estado y Educación (El debate sobre la Secularización escolar en España 1900-1913)*. Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1982.

(88) *Diario del Congreso*, 14, diciembre, 1900, p. 517.

(89) *Diario del Congreso*, 16, diciembre, 1901, p. 2515.

Semana Trágica, con otras referidas a la exención del catecismo a niños no católicos (1913), y con la política de neutralidad religiosa en la enseñanza del Estado propuesta por Canalejas en 1910– Romanones no hace más que ir llenando de contenido el concepto de liberalismo que tiene en su base la libertad de conciencia y la secularización del pensamiento. Con Romanones se inicia, sin duda, como dice Manuel de Puelles, «una política vigorosa de afirmación de la competencia del Estado»[90] y con ella una política de modernización del mismo Estado como además ponen de manifiesto sus medidas de funcionarización de los maestros. Cuando Romanones, con la oposición del conservadurismo, que ve así mermada su influencia sobre el Magisterio, decide que sea el Estado quien pague sus salarios[91], una de las razones más importantes que esgrime el ministro de Instrucción Pública es la necesidad de contar con un «factor esencial para la educación nacional», el Magisterio, y no se dispondrá de maestros, dice Romanones, hasta que no se les pague[92]. La situación previa de los maestros, cuyo salario y ellos mismos dependían de la voluntad de los Municipios y caciques, contribuía a mantener el carácter fragmentario del Estado, lo que, como ha reconocido la teoría política, ha sido un obstáculo para la construcción de una nación moderna. Ésta es posible si previamente tiene lugar la modernización del Estado, es decir, si se «burocratiza», si se dota de servidores –funcionarios, burócratas– que lo atiendan independientemente de quien ocupe el gobierno[93]. Es ésta una forma de dar cohesión al espíritu nacional. La España de la Restauración disponía de un elemento aglutinador –la Iglesia católica– que no satisfacía a los liberales porque actuaba de freno al progreso, de impedimento a la modernización del Estado; necesitaban, pues, otro elemento de cohesión, la educación nacional; hacer de los maestros servidores del Estado era una medida ineludible para conseguirlo; lo mismo se perseguía cuando en 1902 se publica un decreto anunciando sanciones contra los maestros que expliquen la instrucción religiosa en otra lengua que no fuera el castellano[94]. Los liberales españoles, tal vez viendo el éxito de la vecina Francia, quisieron hacer de la educación –como ya defendiera en 1895 Salmerón– un elemento de unificación administrativa y lingüística al servicio de los intereses nacionales, aunque sin conseguirlo; naturalmente, ni disponían de la red escolar pública ni del consenso y voluntad política suficientes para hacerlo.

La negativa de los liberales a reconocer la libertad de enseñanza –que no implica sino un control del Estado sobre toda la enseñanza, incluida la privada, derivado de una concepción de la educación como un derecho y deber del Estado[95]– camina en esta misma dirección. Cuando Canalejas

(90) M. de Puelles Benítez: «Secularización y enseñanza en España (1874-1917)»..., p. 205.

(91) Decreto de 16 de octubre de 1901 que se convierte en Ley el 17 de diciembre del mismo año.

(92) *Diario del Senado,* 23, diciembre, 1901, p. 1886.

(93) La tragicómica figura del cesante, que tan bien plasmara Galdós en su producción literaria, que es sustituido de su puesto de trabajo al compás de los cambios de gobierno, es la manifestación de un Estado donde aún perviven los modos del Antiguo Régimen.

(94) Es sugerente la explicación que del fracaso de este intento en España hace A. Shubert *(Historia social de España...,* pp. 267-20), siguiendo el modelo de análisis, que utilizó para Francia Eugen Weber (*Peasants into Frenchmen,* Stanfor, 1976, p. 89).

(95) Manuel de Puelles explica la intervención del Estado en la educación no sólo como un modo de contrarrestar la educación contraria al liberalismo que se impartía en los colegios religiosos, sino en base a la concepción de la educación como un derecho y como un deber del Estado (M. de Puelles Benítez: *Educación e ideología en la España contemporánea,* 1767-1973. Madrid, Labor, 1980, p. 260).

y Romanones defienden, aunque sea «circunstancialmente»[96], «la absorción por el Estado de las funciones de la enseñanza»[97], aseguran hacerlo por dos razones esenciales: porque la educación no ha estado suficientemente atendida por la iniciativa privada en orden a la modernización del país y a la consiguiente creación de un sistema público de educación como sucediera en otras naciones, y para evitar que nadie influya en el «alma nacional» de manera tan irreversible que se ponga en peligro incluso la misma libertad. Aunque se corre el riesgo de que sea el Estado el que modele el alma nacional –«éste es tiempo de "legitimación" para los liberales y de "modelación" de su orden social», dice Alejandro Mayordomo[98]– los liberales prefieren saber, mediando la vigilancia del Estado, cómo se forma el espíritu nacional en todas las escuelas del Reino. A este respecto son ilustrativas, entre otras posibles, las palabras que el catedrático y político republicano Melquíades Álvarez pronunció en Valencia en 1902:

> Yo soy partidario de la libertad de enseñanza, pero al llevarla hoy a la práctica en nuestra España, lo soy con la fórmula de Thiers, es decir, libertad bajo la vigilancia, bajo la inspección directa del Estado. No se puede permitir que a niños sin discernimiento les puedan inculcar cautelosamente ideas contrarias a la justicia, a la moral universal, a los sentimientos patrióticos, a lo que es fuente del progreso, a lo que constituye las excelencias de la democracia (...)[99].

Los liberales, partidarios ideológicos de las libertades, no admiten la de enseñanza por la situación real de ésta en España; antes de llegar a ella la nación y sus gentes deberían saber interpretar esta libertad y ser capaces de asumirla, para lo que se hacía preciso, en primer lugar, que el Estado protegiera esa libertad no reconociéndola de manera absoluta y, en segundo lugar y de manera complementaria, robusteciendo la enseñanza estatal que procurara aquella comprensión, haciendo, así, de la enseñanza una función social. Fortalecer el Estado docente ofrecía también la posibilidad de contrarrestar la división de la sociedad, fruto de una doble formación que denuncia Canalejas en su conocido discurso de 14 de diciembre de 1900: por una parte, la «inspirada en la intransigencia y en el fanatismo (...) con la espalda vuelta al progreso», y, por otra, la «liberal, progresiva, educada en la Universidad, con el espíritu del siglo, con el sentimiento del derecho, con el amor a la libertad, con vislumbres democráticos (...)», una dualidad no sólo contraproducente para la vertebración nacional sino para la paz social: «¿No está ahí –se pregunta temeroso Canalejas– el germen de una guerra civil, de una guerra religiosa (...)?»[100]

---

(96) El republicanismo español de primeros de siglo, no obstante acusa a los liberales de traicionar su propia doctrina se suma también a este «circunstancialismo»; aunque no entiende la educación como una función del Estado sino de la sociedad, piensa que ésta no está aún preparada para asumir su función educadora, por lo que es preciso que mientras tanto sea el Estado quien proteja y tutele con su intervención la función educativa de la sociedad (véase al respecto Y. TURÍN: *La educación y la escuela...*, pp. 158-159).

(97) Intervención de Romanones en *Diario del Congreso del 16 de diciembre, 1901*, p. 2522.

(98) A. MAYORDOMO PÉREZ: *Iglesia, Estado y educación...*, p. 23.

(99) «Discurso pronunciado por el Dr. D. Melquiades Álvarez en la solemne sesión inaugural de la Asamblea de Enseñanza Universitaria», publicado en *El Mercantil Valenciano* y recogido en L. ESTEBAN MATEO: *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*. Valencia, Bonaire, 1974, p. 160.

(100) *Diario del Congreso*, 14 de diciembre de 1900, p. 515.

Las acusaciones de intervencionismo, cesarismo, jacobinismo, monopolio estatal[101], etc., no se dejaron esperar[102]; más aún: a raíz de las intervenciones de Romanones en el Parlamento, el conservadurismo y el catolicismo opositor hacen algo novedoso en opinión de Yvonne Turín: organizan una fuerte campaña de prensa para atraerse la opinión popular al tiempo que se desarrollan numerosas procesiones jubilares y Congresos pedagógicos católicos[103]. No es cometido de este trabajo analizar los argumentos que fundamentan esta oposición, por otra parte de sobra conocidos; no obstante, por afectar a la consideración de la soberanía, una cuestión importante en nuestro trabajo, y porque resumen parte de aquellas razones que son reiteradas a lo largo del todo el siglo XX, recogeremos una breve alusión a las tesis de Vázquez de Mella –congresista desde las Cortes de 1893 hasta las de 1916– en base a las cuales reitera el abuso de poder del Estado al exigir su autorización y tolerancia para que exista cualquier otra asociación distinta al Estado, siendo, por contra, el Estado la única que existe por derecho propio sin más límites que los que él mismo se traza[104]. El poder político del Estado –detentador de la «soberanía política»– debe tener sus límites, argumenta Vázquez de Mella, en otras «dos grandes soberanías»: la "«espiritual» que reside en el «poder superior espiritual de la Iglesia», y la «soberanía social» que va desde el individuo, a la familia, las comarcas y las regiones»[105]. El Estado, en vez de amparar estas dos soberanías[106] ha usurpado parte de sus funciones convirtiéndose en «Estado docente, Estado casamentero, Estado administrativo, Estado que en todas partes penetra»[107]. De esta doctrina se derivan consecuencias lógicas para los intereses educativos del conservadurismo, de las que la subsidiariedad es la más destacable: «al Estado no le queda otra misión que fomentar (la escuela y la Universidad) cuando la sociedad no puede, por sus propios

(101) Estas acusaciones son, para Y. Turín, pretenciosas a tenor del estado de la enseñanza en España, de la miseria del presupuesto dedicado a Instrucción Pública, de la no aplicación de la Ley Moyano, de las insuficiencias de la Administración que no inspeccionaba ni controlaba realmente a los municipios, haciendo «ilusorio en aquella época todo riesgo de monopolio escolar en España (...) ¿Cómo temer el despotismo de un Estado tan poco eficaz?» (Y. TURÍN: *La educación y la escuela...*, p. 155).

(102) Joan CONNELLY ULLMAN en su libro *La Semana Trágica. Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalisnzo en España (1898-1912).* Barcelona, Ariel, 1972, p. 60, cree que el conservadurismo más integrista estaba incluso preparado ante cualquier iniciativa, contraria a sus posiciones, que pudieran tomar los liberales, lo que a su parecer se evidenció con la serie de protestas y manifestaciones que se llevaron a cabo sin contar con la aprobación del Vaticano.

(103) Y. TURÍN (*La educación y la escuela...*, pp. 349-350) señala cómo la revista *Razón y Fe* fundada en 1901 por los jesuitas multiplica hasta 1903 sus artículos (debidos la mayoría al P. Ramón Ruiz Amado encargado de «dirigir la campaña de oposición escolar») contrarios a la política educativa de Romanones». En la campaña destacaría también el P. Manjón. Esta movilización, que tiene entre sus precursores al P. Ossó, es antecesora de la que durante la II República se organizará en torno a Ángel Herrera, *El Debate y Acción Española* (véase sobre esta campaña de oposición J. M. FERNÁNDEZ SORIA: «Educación y socialización política en la Segunda República», *Temps d'Educació,* (1998. En prensa).

(104) J. VÁZQUEZ DE MELLA Y FANJUL: *Obras Completas.* Barcelona, Imprenta Subirana, 1931-1935, vol. XXII, p. 117.

(105) *Ibídem,* vol. XI, p. 18.

(106) *Ibídem,* vol. XXVII, p. 107.

(107) *Ibídem,* vol. IX, p. 150.

medios desenvolverla»[108], puesto que «la enseñanza es función social» y la escuela, el Instituto y la Universidad, en tanto que prolongaciones de la familia, «son órganos de la «soberanía social» y no dependencias de la [soberanía] «política», pues el poder público no es pedagogo ni puede enseñar más que en la ley, y cuando ésta se acomoda a la moral y a la necesidad pública legítima, que son reglas supremas de la norma escrita»[109]...

La política centralizadora y homogeneizadora que emprenden los liberales –en frontal oposición, por ejemplo, a la «descentralización» administrativa que proponían los conservadores[110]– está también en la línea de proteger las incipientes libertades, de contribuir a la armonización e integración nacional y de dotar de mayor eficacia, confianza y prestigio a la acción del Estado, cuyas iniciativas a menudo se habían encontrado con la indiferencia popular. Así, cuando los liberales defienden la autonomía para la Universidad y la centralización para la enseñanza primaria[111], resuelven esta aparente contradicción argumentando que con la primera, al reconocer la autonomía pedagógica pero no la administrativa, se protege la libertad de pensamiento, ligada a la libertad de cátedra, que es necesaria para el progreso, y se preserva la unidad nacional[112]; y con la segunda se rescata la educación primaria de

(108) *Ibídem*, vol. III, p. 48.

(109) *Ibídem*, vol. II, p. 343.

(110) Pocas medidas tomadas por los conservadores suscitaron tanta animadversión entre los liberales como el Proyecto de Ley de Administración Local ideado durante el Gobierno Maura. En opinión de Pedro Cuesta el Proyecto pretendía encargar a los municipios y provincias de los asuntos relativos a la enseñanza, lo que se interpretó como un deseo de desmontar el sistema estatal dejando sin oposición a la Iglesia (P. CUESTA ESCUDERO: *La escuela en la reestructuración...*, p. 86). Sin embargo, la creación por R. D. de 28 de junio de 1920 de la Oficina Técnica de Construcciones Escolares, debida a un gobierno conservador, supondría para Manuel de PUELLES BENÍTEZ (*Educación e ideología...*, p. 278) «el comienzo del intervencionismo del Estado en las construcciones escolares».

(111) Varias medidas empujaron a los conservadores a criticar las aspiraciones centralistas del Estado, entre ellas, la creación, el 1 de enero de 1911, de la Dirección General de Primera Enseñanza que, según la disposición que la crea: nace como un organismo técnico-pedagógico, con la pretensión de proporcionar orientaciones generales a este nivel de la enseñanza rescatándolo de los vaivenes a los que lo tenían sometido los constantes cambios políticos; algo similar sucede con la reorientación que, en septiembre de 1911, sufre la recién creada Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (que lo fue durante el Gobierno «largo» de Maura por R. D. de 3 de junio de 1909, en el sentido de que tuviera un mayor protagonismo en lo concerniente a la enseñanza primaria. Sin duda, las críticas de estas dos medidas no son ajenas al nombramiento al frente de ambas instituciones de dos miembros de la Institución Libre de Enseñanza, Rafael Altamira y Alvarez Buylla, respectivamente.

(112) Sin duda porque piensan en la reivindicación catalana de lograr la suficiente descentralización que hiciera posible el desarrollo de la cultura catalana desde la propia Universidad. No debe, en consecuencia, sorprender el rechazo catalán al proyecto de autonomía del ministro Burell, del Gobierno Romanones, en 1916. En las Cortes el debate es vivo, como cabía esperar, criticándose una vez más la incongruencia apuntada ¿por qué el Estado –argumenta Amós Salvador en 1916– que no delega en manos ajenas la función de la enseñanza –porque dice que es función suya, la deja, sin embargo, en manos de los Claustros universitarios– (*Diario del Senado, 24 de junio de 1916*, pp. 502-503). Y cuando en el R. D. de 21 de mayo de 1919, César Silió, ministro en el Gobierno Maura, argumenta la autonomía de la Universidad con el fin de liberarla del «molde uniformista èn que el Estado la encuadró» y de la «constante intervención del Poder» en la vida universitaria, encuentra la actitud comprensiva de las Universidades catalanas y la aclaración, por boca de August Pi i Sunyer que lo que produce el separatismo es la opresión y la inadaptación de la Universidad con el país en el que radique, lo que se obvia concediendo autonomía a las Universidades; la actitud contraria procede esta vez, en consecuencia con sus posiciones, del liberalismo (A. PI Y SUNYER: «La autonomía universitaria», *El Sol*, 7 de julio de 1919, citado en E. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ: *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988, pp. 293-294).

la incuria de los municipios –a pesar de lo ordenado por la Ley Moyano– poniéndola al servicio de la nación.

En líneas generales, estos temas y problemas, con los argumentos de unos y las razones de otros, se van a reproducir hasta la llegada de la Dictadura primorriverista. Moret, presidente del Gobierno liberal entre 1905 y 1906, sentirá la necesidad de insistir en el laicismo de la enseñanza derogando el artículo 11 de la Constitución encontrándose con la oposición de los conservadores; Amalio Gimeno, antes de que acceda Maura al gobierno en enero de 1907, detiene la presentación parlamentaria de cierre de todas las escuelas no católicas[113]; Antonio Barroso y Castillo, en el Gobierno liberal de Moret, suspende la clausura provisional de las escuelas laicas establecida tras la Semana Trágica y vuelve a recordar que la educación es una función del Estado a quien corresponde velar por ella; con el Gobierno Romanones de 1912 las posiciones liberales parecen flaquear si nos fijamos en disposiciones como la obligatoriedad de cursar la enseñanza y la Doctrina cristiana en las escuelas públicas[114]... En 1918, ya desacreditado y casi descompuesto el sistema canovista, las posturas sobre las competencias del Estado en educación siguen casi igual que siempre. Santiago Alba, ministro liberal de Instrucción Pública en el Gobierno de «Salvación Nacional» de Maura, al dimitir tras serle negada en el Consejo de Ministros la cantidad necesaria para mejorar el pésimo sueldo de los maestros, se lamenta de que haya «hombres de gobierno» «para los cuales no es grata esta obra de engrandecimiento de la Educación Nacional. No ven con buenos ojos que suba y robustezca la misión educadora del Estado». Las poderosas influencias religiosas y regionales (fue Cambó quien se opuso en el Consejo de Ministros a dotar esta partida de mejora para el Magisterio) estaban en el fondo de las alusiones de Santiago Alba. Y es que ya para entonces la política educativa era prácticamente inexistente en consonancia con la dificultad de llevar a cabo una política orientada a la transformación social. Así, las Instituciones –incluidas las escolares– seguían cerradas al protagonismo colectivo, y los intentos para su democratización habrían de esperar la ocasión más propicia que se ofrece en 1931.

VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Los planteamientos, decididos y sinceros, por hacer al Estado protagonista de la educación y de la enseñanza no se reflejan en concreciones prácticas si nos atenemos al estado de la ésta. No pretendemos aquí exponer la situación escolar de la Restauración, cosa que ya han hecho otros sobradamente en trabajos que nos vienen acompañando en estas páginas. Anotemos sólo que la precariedad de los presupuestos frenaba la expansión deseada de la enseñanza como se denuncia en discursos y colaboraciones escritas, que el analfabetismo desde 1900 a 1920 sólo descendió en algo más de 11 puntos quedando a las puertas de la Dictadura de Primo en el 52%[115];

---

(113) J. Connelly Ullman: *La Semana Trágica...*, p. 63.

(114) Aunque eximiendo de ella a quienes profesando otra religión diferente a la católica así lo desearan (R. D. de 25 de mayo de 1913).

(115) Según los datos que proporciona Antonio Guzmán Reina en su estudio «Valoración del analfabetismo en España. Estudios sobre sus causas y remedios», recogido en A. Guzmán Reina y otros: *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Madrid, Publicaciones de la Junta Nacional contra el analfabetismo. Ministerio de Educación Nacional, 1955, p. 15. Un reciente trabajo de Narciso de Gabriel, que estudia la relación entre escolarización y alfabetización, destaca que la población escolar analfabeta «incrementa sus efectivos entre 1887

que la escolarización en 1908 para niños de 6 a 12 años apenas era del 50%[116], en 1916 del 54% (y una asistencia escolar del 35%)[117] y del 49% en 1920 para edades comprendidas entre los 6 y los 11 años según el *Anuario Estadístico de España* de 1922-1923[118]; que el número de escuelas públicas era, a pesar de su débil incremento (5.563 escuelas creadas desde 1900 a 1923[119]), claramente insuficiente[120], como también lo era el de maestros que las atendían (13,17 docentes por cada 10.000 habitantes en 1922-23). Algunas de estas deficiencias las cubría la iniciativa privada, sobre todo en la enseñanza secundaria; un detalle al respecto lo proporciona el dato siguiente: en 1875 existían 58 Institutos provinciales, y, casi medio siglo después, en 1922... los mismos[121]. A pesar de algunos momentos especialmente significativos para la educación estatal en general y para la primaria en particular (sobre todo con el Gobierno Canalejas) –a los que no es ajena la influencia institucionista– se puede hablar, con independencia de quien gobierne el Estado liberal español, de despreocupación, cuando no de abandono, hacia la instrucción pública; es posible afirmar también, que a pesar de los discursos favorables a la educación entendida como una cuestión del Estado, éste actúa más de acuerdo con las tesis conservadoras de la subsidiariedad que con las liberales que concebían la educación como un derecho y un deber del Estado; cabe sostener, no obstante, que estos esfuerzos son más firmes en la primaria, donde se consolidan algunas de las posiciones liberales, entre ellas la educación como competencia del Estado; pero, como hemos anotado, no sucede lo mismo en la enseñanza secundaria –feudo entonces inexpugnable de las congregaciones religiosas– nivel que experimenta un «retroceso del intervencionismo del poder público»[122].

Las causas que puede explicar esta situación de práctica inanidad en educación son múltiples[123], pero una de las funda-

---

y 1910 y en 1930-40. El pequeño descenso registrado en los años diez se explica por el débil crecimiento de la población. Es en los años veinte cuando se producen los avances más importantes (...). Ahora bien, a pesar de estos adelantos, España contaba en 1930 prácticamente con la misma cantidad de analfabetos que en 1887» (N. de GABRIEL: «Analfabetismo y escolarización en España», en *Revista de Educación*, 314 (1997) p. 219.

(116) Cossío atribuye el 43% de la matrícula a las escuelas públicas y el 7% a las privadas (M. B. COSSÍO: *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Rojas, 1915 (2ª ed.), pp. 73 y ss.).

(117) *Anuario de la enseñanza elemental y técnica superior*, Madrid, L. Victoriano Suárez, 1920, pp. 12-13. Romanones sube, para 1917, la asistencia escolar al 37,5% (CONDE DE ROMANONES, *Responsabilidades políticas del Antiguo Régimen. 1875-1930*. Madrid, Renacimiento, p. 229).

(118) Para éstos y otros datos sobre la situación de la enseñanza véase el libro de E. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ: *Sociedad y educación...*, passim. Narciso de GABRIEL («Analfabetismo y escolarización...», p. 229), encuentra que en valores absolutos la población matriculada en las escuelas públicas aumenta, aunque débilmente, entre 1885 y 1923, si bien no sucede lo mismo en términos relativos ya que el número de escolarizados por cada diez mil habitantes decrece, también débilmente, desde 1887 hasta 1930.

(119) Cit. en M. de PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología...*, p. 272.

(120) El Conde de Romanones da estas cifras: 1880: 23.132 escuelas; 1908: 24.861; 1917: 25.469; 1923: 29.487 (CONDE DE ROMANONES, *Responsabilidades políticas del Antiguo Régimen*.... p. 228).

(121) E. DÍAZ DE LA GUARDIA BUENO: *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid, Centro de Publicaciones. CIDE, 1988, p. 512.

(122) M. de PUELLES BENÍTEZ: *Educación e ideología...*, p. 265.

(123) José Castillejo cree que la política educativa del Ministerio fue prácticamente inexistente desde su fundación porque se encontró con obstáculos procedentes del conservadurismo, de la Iglesia, de las asociaciones profesionales de maestros, de los políticos, de la burocracia, de los propios padres, etc. (I. CASTILLEJO: *Guerra de ideas en España. Filosofía, Política y Educación*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1976 (1ª ed. 1937), p. 115.

mentales es la inestabilidad política que afecta sobre todo al Ministerio de Instrucción Pública por el que pasan 26 ministros desde 1900 a 1915 y 27 más desde 1915 a 1931, a una media de 1,7 ministros por año en las tres primeras décadas del siglo. Otra razón, no menos importante, viene dada por el predominio, si exceptuamos algunos momentos ya señalados, del «conservadurismo tradicional», al menos desde 1902 a 1923, como reconoce Manuel de Puelles a partir del análisis formal de la política y sus textos normativos[124]. Miguel Martínez Cuadrado amplía este juicio a todo el sistema educativo de la Restauración, el cual –dice–, si exceptuamos la libertad de cátedra restaurada en 1881, sigue las directrices de los moderados y su Plan de enseñanza de 1857. Este historiador lleva más lejos el alcance de la «apostasía educativa» del régimen al señalar que cuando el Estado abandona las funciones de la enseñanza en manos ajenas (de la Iglesia sobre todo, pero también de los institucionistas y, en menor medida, del obrerismo), a diferencia de lo que hacía cualquier otro Estado contemporáneo, estaba contribuyendo a que «los sectores poseedores de una educación cualificada procediesen de las instituciones en las que la crítica al Estado liberal era el denominador común», aunque siguiendo motivaciones diferentes; en los momentos de quiebra del sistema, el régimen no tendrá en estos sectores precisamente un apoyo, sino un ariete que contribuye a su caída. Los intentos que entre 1918 y 1923 se encaminan a corregir «esta deplorable política educativa» ponen de manifiesto, a juicio del Martínez Cuadrado, «la pérdida de convicciones en un sistema que carecía de propuestas serias en tema tan fundamental»[125].

Este «nihilismo» educativo tuvo, a pesar de todo, una consecuencia que no nos corresponde valorar aquí pero que forma parte indisociable de la historia de la educación española del primer tercio del siglo: el haber favorecido la presencia, en la conquista de una escuela moderna y de la educación como responsabilidad del Estado, de significados intelectuales[126] y de sectores del obrerismo decididos a ocupar de manera organizada espacios políticos con la intención de acceder al poder. Estos sectores, que hasta entonces se habían limitado a impartir una educación de clase, sabedores de que han caducado ya los valores del Antiguo Régimen y los del Estado liberal, aspiran ahora a implantar su modelo de sociedad y a plasmar sus ideales socializadores de la enseñanza en la escuela pública. El Congreso del Partido Socialista de 1918 con la conocida ponencia presentada por la Escuela Nueva y redactada por Lorenzo Luzuriaga, y la Asociación General de Maestros, fundada en 1910 por Rodolfo Llopis, convertida en 1931 en la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, obedecen a estos objetivos que, sin embargo, habrán de esperar su plasmación real hasta que sean retomados, tras el paréntesis primorriverista, por intelectuales y líderes socialistas en 1931.

En una valoración del 98 que no deja de ser positiva, dice Julián Marías que tras el «Desastre» no pareció que nada cambia-

---

(124) M. de Puelles Benítez: *Educación e ideología...*, p. 265.

(125) Esta cita y las anteriores en M. Martínez Cuadrado: *La burguesía conservadora...*, pp. 522-523.

(126) Algunos de ellos (Cossío, Buylla, Pittaluga, Posada, Américo Castro, Ortega, Azaña...) se agrupan en 1912 en el Partido Republicano Reformista. En la Asamblea que se celebra en Oviedo en 1918 se presenta la Ponencia de Instrucción Pública que se encarga a Juan de Uña y que, tras ser debatida, se aprueba en 1921; en esta ponencia destacamos el compromiso de atender la educación y perfeccionar la obra educadora del Estado en el respeto a la libertad de enseñanza (Véase esta ponencia en el número 737 (1921) del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*).

ra en la sociedad española; no hubo quiebras legales ni políticas; la Monarquía no sufrió quebranto alguno, el Congreso y el Senado siguieron funcionando; no hubo revolución ni golpe de Estado, «el aparentemente frágil Estado liberal resistió la tremenda crisis con una solidez inesperada»[127]... Este fue, sin embargo, el problema del 98 como denunciara un año después Cossío; esta inanidad se prolongó a grandes rasgos hasta 1931 contribuyendo a la deslegitimación de un régimen a cuya permanencia ni siquiera ayudó la coerción de la Dictadura primorriverista y el protagonismo militar. Pero el 98 trajo consigo la remoción de las actitudes y de la conciencias a las que puso frente al debate de España y su modernidad, un debate del que la educación formaba parte esencial y en el que al Estado correspondió un papel protagonista.

(127) J. MARÍAS: *España ante la historia...*, p. 21.

ESCUELA Y MINORÍAS. INMIGRANTES Y GITANOS ANTE EL MODELO EDUCATIVO ESPAÑOL

JORDI GARRETA I BOCHACA (*)

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

De la segregación a la interculturalidad

La teoría asimilacionista, traducida al discurso educativo impulsó, el desarrollo de la educación monocultural —predominio de la mayoría o del grupo dominante. La escuela era considerada la institución más importante por la cual se intentaba conscientemente construir una identidad conformista y reunir a la población de diferentes nacionalidades en torno a un referente común (TROYNA 1992; ANTHIAS y YUVAL-DAVIS 1993; MACCARTHY 1994). Durante la primera mitad del siglo XX el modelo asimilacionista no se puso en duda en el campo educativo en los Estados Unidos, a excepción de algunos grupos de negros que se oponían —por ejemplo la United Negro Improvement Association, que defendía el separatismo y el pluralismo. Nathan Glazer y David Moyniham propusieron la sustitución de este modelo asimilacionista del curriculum americano con la introducción de la idea de la diversidad cultural. «Hacia los años cincuenta o sesenta, las políticas de asimilación habían perdido toda credibilidad entre muchos grupos minoritarios y se vieron sometidas a ataques sin precedentes de los grupos negros de oposición y del movimiento a favor de los derechos civiles [...]. En este contexto de descontento radical negro respecto a la enseñanza norteamericana, los responsables de la política educativa y los intelectuales liberales forjaron el 'nuevo' discurso del multiculturalismo» (MACCARTHY 1994, p. 55). Para sintetizar nos es útil el discurso de Nathan Glazer (1992) que presenta tres soluciones implementadas en los Estados Unidos para resolver los problemas del alumnado de origen racial, cultural y lingüístico diferente:

- La desegregación que consiste en mezclar el alumnado. Atacaba la segregación por color con la intención de romper la dinámica de la educación inferior de los negros y, en consecuencia, la obtención de ocupaciones inferiores —se suponía que mejorando la ocupación y los ingresos, las condiciones de vida también lo harían, por ejemplo, la vivienda. La segregación de las minorías —negros en el sur, chinos y japoneses en el oeste, etc.— quiere evitarse a través de esta desegregación o integración. Los desplazamientos que debían hacer los alumnos para asistir a escuelas de «su color» desaparecieron con la creación de las zonas escolares basadas en la vecindad, pero esta zonificación no condujo a la pro-

(*) Universidad de Lleida.

porcionalidad entre blancos y negros: la concentración en los barrios de uno de los colectivos reproducía la segregación en las escuelas[1]. El resultado es el fracaso de esta política, por la continuidad de la concentración de un determinado color en las escuelas, al cual contribuyó la decisión de una parte importante de padres blancos de desplazarse del sistema público al privado (GLAZER 1989).

- La enseñanza compensatoria para el alumnado pobre. Esta política resulta efectiva para los negros, puertorriqueños y americanos de origen mexicano, y es menos útil para otras categorías que no tienen una proporción tan importante de pobres (un ejemplo sería el programa de educación preescolar, Head Start, de los años sesenta dirigido a este alumnado).
- Los programas que tienen en cuenta la lengua y la cultura de las minorías. Se les conoce como 'programas bilingües'. Han perdido parte del apoyo político, a pesar de que se mantienen para introducir a los inmigrantes en la lengua inglesa.

Durante la década de los setenta, los reformadores e intelectuales políticos liberales consiguieron un consenso moral con el Estado para la mejora de las relaciones raciales en la educación y la sociedad. Estas actuaciones no tuvieron la misma repercusión en las diferentes minorías. Así por ejemplo mientras que la clase media negra consigue beneficios sociales y económicos, otros segmentos o minorías no los obtienen. Un empeoramiento de su situación laboral, principalmente en los centros urbanos de los Estados Unidos, y los efectos diferenciales desiguales y asincrónicos hacen aparecer un nuevo movimiento conservador —neoconservador— respecto a las políticas educativas y sociales (MACCARTHY 1994; CARNOY 1994).

> *Este discurso considera a los norteamericanos blancos, en especial a los varones, como las nuevas víctimas de la 'discriminación al revés' provocada por las erróneas políticas estatales que favorecen a las minorías.*
>
> (MACCARTHY, 1994)

En el campo educativo se insiste en privilegiar el éxito académico y no la promoción de la equidad. Se inclinan por políticas «ciegas al color» y en contra de la porosidad de la cultura dominante. Se afirma que las políticas liberales anteriores provocaron el efecto perverso al desanimar los esfuerzos y reducir el aprovechamiento de los jóvenes minoritarios. Dentro de esta línea neoconservadora, los nuevos planes de educación de los noventa, en lo que se refiere a las relaciones raciales, se interesan por cuatro soluciones[2]:

---

(1) Los motivos de esta concentración, según N. GLAZER (1989), son tres: Las migraciones de negros de sur a norte y dentro del mismo sur comportaron concentración de negros en ciudades centrales-ciudades «viejas» que eran predominantemente de clase media blanca, por ejemplo Nueva York. Los negros y la población hispana eran desproporcionadamente jóvenes, con pocas familias con hijos en edad escolar; en cambio, la población blanca urbana era de mayor edad. Las escuelas privadas, sobre todo las católicas, captaron un elevado número de blancos.

(2) Muchos de estos argumentos neoconservadores se han incorporado ya a las propuestas políticas en los niveles federal, estatal y local de la Administración y de las decisiones educativas (MACCARTHY 1994, p. 115).

1ª.— Conclusión de las preferencias de las minorías, como por ejemplo la discriminación positiva.

2ª.— Conclusión de la suavización del curriculum escolar introduciendo, por motivos políticos, materias como los estudios étnicos o la educación multicultural.

3ª.— Reintroducción de un núcleo curricular que enfatice valores estéticos, sociales, intelectuales y morales deseados.

4ª.— Introducción de programas exigiendo el trabajo de las minorías y no el aprovechamiento de las condiciones favorables (MacCarthy, 1994).

A pesar de ello el debate interno, como hemos constatado, existe. Ante los que quieren la supresión de la acción afirmativa, hay colectivos e intelectuales que siguen los discursos compensatorios o reparadores de discriminaciones sufridas —justicia distributiva (Oshige 1996; Hollinger 1996; Patterson 1996). Para Miranda Oshige, no sólo es necesaria la continuidad de estas políticas, sino que es necesaria una mejor definición de los conceptos que se utilizan como criterios otorgadores, para nuestro interés: «raza» y etnia. Tomando como punto de partida que los dos conceptos son constructos sociales, la optimización de estas políticas pasa por la concreción y operativización de la diversidad existente dentro de las categorías utilizadas para distribuir beneficios sociales. En este sentido, conceptos o identidades panétnicas como *latino* —cada vez más utilizado en substitución de *hispano*— y *africano* engloban un colectivo muy heterogéneo en procedencias y aspiraciones[3] que es necesario tener en cuenta políticamente. A la vez, la autora deja entrever que la acción afirmativa condiciona o puede condicionar las identidades —étnicas y no étnicas— expresadas según los criterios de distribución.

Para analizar otro ejemplo, las políticas educativas de Gran Bretaña dirigidas al tratamiento de la diversidad cultural se han diferenciado en cuatro etapas importantes: la asimilación, la integración, el multiculturalismo y el antirracismo[4] (Troyna, 1992; Anthias y Yubal-Davis, 1993). En Gran Bretaña se suprimió la diversidad lingüística y cultural durante el decenio de los sesenta —en los centros se introduce el inglés como segunda lengua y se dispersa a los alumnos de color. A finales de este decenio se da un cambio que otorga importancia a la integración como finalidad educativa, política y social —integración que consiste en la igualdad de oportunidades, la aceptación de la diversidad cultural y la tolerancia. Pero la imagen negativa de las minorías y la resistencia de grupos de alumnos y de sus padres perpetuó el modelo anterior. Fue a mediados de los setenta cuando se rehizo la educación multicultural ante la evidencia de un mayor fracaso escolar y un retraso entre los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas. Troyna considera la educación multicultural como la última variante de la perspectiva asimilacionista. La última etapa, destacada por F. Anthias y N. Yubal-Davis en educación —y también fuera de ésta—, se preocupa especialmente por la discriminación y las desventajas de la población negra. Además del nivel pedagógico, este tipo de políticas se dirigió a ocupar profesorado de color y a excluir elementos racistas del curriculum escolar. A finales de los ochenta, dos enfoques educativos han

(3) Para Miranda Oshige Mcgowan (1996) es necesario tener en cuenta lo que quieren ser y cómo se identifican los colectivos objeto de estas políticas. A pesar de ello, las categorías siempre serán incorrectas para algunas personas, pero una mayor concreción y aproximación a la realidad comportará una mayor efectividad.

(4) Floya Anthias y Nira Yubal-Davis (1993) consideran que la publicación del Informe Macdonald (1989) anuncia, probablemente, una nueva etapa.

ido incrementando su influencia: el movimiento por la separación de los negros y las escuelas religiosas —especialmente entre los musulmanes (ANTHIAS y YUBAL-DAVIS, 1993). En Gran Bretaña, según John Rex (1988), el informe del Comité Swan pone especial énfasis, en el campo educativo, en: facilitar la comprensión del mundo y la interdependencia de los individuos, grupos y naciones; integrar en el curriculum la variedad, riqueza, existente en la sociedad y que se identifique con todas las minorías étnicas; reevaluar el curriculum existente —considerando todos los grupos étnicos presentes a partir de una descripción no etnocéntrica, e incluyendo comparaciones—; fomentar una visión positiva de la diversidad y frenar y analizar el racismo, y, además, proveer de lo necesario para conseguir una igualdad de oportunidades real, que incluya la educación política y tenga en cuenta el papel que pueden hacer como adultos el día de mañana.

Centrados en las soluciones dadas en España y en concreto en la enseñanza obligatoria —Enseñanza General Básica, hoy educación infantil, primaria y secundaria obligatoria—, M.J. Garrido y J. Torres (1986) agrupan las experiencias escolares orientadas al colectivo gitano —el que ha requerido respuesta desde hace años— en:

- Escuelas segregadas para gitanos —por ejemplo, las escuelas puente— regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia de 1978. Se quiere dar al alumnado gitano el nivel de aprendizaje necesario para su incorporación en las escuelas públicas «(...) eliminan del proceso educativo un factor tan importante como el de la socialización interétnica y, en consecuencia, perpetúan la marginación como forma de vida de los gitanos» (GARRIDO y TORRES 1986, pp. 133-134).
- Aulas segregadas para gitanos —diferente del anterior, pero no se puede presentar como una respuesta integradora.
- Escuelas en barrios de población exclusivamente gitana. En este caso es necesario modificar el contexto urbano si se pretende una incorporación social. La escuela proporciona algunos elementos de aprendizaje, pero resultan insuficientes.
- Alumnado gitano incorporado en escuelas públicas. *Se ha tendido a distribuirlos por los distintos niveles más por sus conocimientos que por su edad, provocando con ello problemas de adaptación y aprendizaje, en lugar de resolverlos (...). Con todo, hay colegios y, sobre todo, profesionales, que han entendido la necesidad de compaginar la incorporación social con la compensación, y los resultados están avalando sus esfuerzos.* (GARRIDO y TORRES, 1986, p. 135).

Según Garrido y Torres hay que contemplar la acción educativa como una *parte de la acción social más amplia*, la escuela no debe ser una forma de segregación social y la enseñanza se debe considerar, en cierta manera, especial —en la línea de la educación compensatoria[5]. En un sentido amplio, Muñoz Sedano (1989) se refiere a la política educativa compensatoria como las actuaciones políticas, económicas, sociales y escolares de discriminación positiva aplicadas a una población afectada por la pobreza económica, social y cultural de forma que se favorece la reducción y anulación de las desventajas en el sistema educativo. En sentido estricto, la educación compensatoria integra los programas

(5) Para ampliar la información sobre la educación compensatoria en España se pueden consultar entre otros: GARCÍA LÓPEZ, MARTÍNEZ MUT y ORTEGA RUIZ (1987).

específicos de atención educativa a poblaciones —grupos e individuos— socialmente deprivados. Desde una concepción social de la educación compensatoria, ésta puede contribuir a la corrección de los desequilibrios y es un mecanismo social de integración y ajuste. Para Fidel Molina (1994) y Francesc Carbonell (1995) la convivencia intercultural es positiva y enriquecedora siempre que se aprenda a gestionar los conflictos que se deriven. El objetivo consiste en la mejora de la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías que a menudo fracasan en el sistema educativo. La educación intercultural, que nacería según Antonio Muñoz Sedano (1989) en torno a programas de educación compensatoria, es la solución actualmente planteada, ya que ni el asimilacionismo ni el multiculturalismo dan respuesta a una escuela diversa culturalmente. Ante el fracaso de los sistemas actuales, que oscilan entre el gueto asimilacionista y el multiculturalista, es una perspectiva necesaria para dar solución al fracaso escolar (HANNOUN, 1987), al absentismo y a la distancia existente entre la escuela y la cultura de las minorías étnicas. En el enfoque intercultural, las palabras claves serían: complementariedad, apertura, flexibilidad y progresividad. Es necesario, entonces, como afirma Jean-Pierre Liégeois (1994), abandonar la pedagogía asimilacionista y la pedagogía del bricolaje superficial. Para Liégeois, la entrada en la escuela de la cultura gitana tendría un efecto de valoración y presentación de la minoría gitana como una minoría cultural y no como una categoría social.

Las primeras políticas de promoción de la identidad cultural del inmigrante parten de la posibilidad de retorno voluntario o forzado a su origen y, en consecuencia, de la necesidad de mantener la cultura propia y socializar las nuevas generaciones en la cultura de los padres. Esta posición utilitarista contempla sobre todo la preparación para el retorno. Actualmente hay una situación diferente, la interculturalidad, que concibe la enseñanza escolar como no segregadora —dar a todos los alumnos los mismos parámetros socioculturales (GÖKALP, 1984). El pluralismo cultural no es interculturalismo si los intercambios no son igualitarios, pero para J.P. Liégeois (1987) esta situación puede ser utópica actualmente por dos razones: porque se cree necesario que el alumnado sea considerado culturalmente rico por su entorno y, en el aspecto psicológico, porque los intercambios igualitarios se realizan a través de instrumentos propios del grupo mayoritario o dominante. La pedagogía intercultural debe pasar por la interculturalidad del entorno, puesto que para que tenga éxito es necesario que el alumnado sea reconocido por su contexto con toda su originalidad y riqueza.

Para finalizar resulta útil la síntesis que realiza Antonio Muñoz Sedano (1997) de los principios pedagógicos que deben dirigir la educación intercultural: la formación y el fortalecimiento de la escuela y la sociedad en los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; el reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada según su identidad personal; el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y su presencia en la escuela; la atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetas; la no-segregación en grupos; la lucha contra el racismo y la discriminación; el intento de superar prejuicios y estereotipos; la mejora del éxito escolar y la promoción de los alumnos de minorías étnicas, y por último la comunicación activa y la interrelación entre todos los alumnos.

SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

John Rex (1988) defiende la conservación de la cultura minoritaria ya que considera que es lo mejor para los miembros adultos de la comunidad, a la vez que es

necesario involucrarlos en la educación suplementaria, la cual, si el curriculum es adecuado, no implica inferioridad. La asimilación facilitada por el sistema educativo aseguraría la igualdad de oportunidades en un sistema altamente competitivo. Sus diferencias culturales representan problemas, pero también oportunidades. Los valores culturales de las comunidades minoritarias pueden utilizarse no sólo para promover la diferencia y la separación, sino que pueden servir de base para la competencia conservando la identidad propia que da seguridad personal. Para John Rex, el sistema educativo británico ha resuelto unos mínimos problemas que han permitido a este alumnado llegar a definirse como una *underclass* dentro del sistema. Según Rex (1996) un sistema educativo moderno debe tener tres funciones: selección de los individuos —según capacidades, que conduce a posiciones ocupacionales diversas—, transmisión de habilidades —necesarias para la supervivencia y el trabajo— y transmisión de valores morales. Esta tercera función implica un conflicto con la esfera privada[6], ya que una parte del proceso de socialización, realizado fuera de la institución educativa, consiste en la transmisión de valores (morales y religiosos). Lo importante es mantener la igualdad de oportunidades para todos. La escuela debería transmitir lo que él llama *'moral cívica'* —nivel más general y básico de la moral aceptable por toda la sociedad— y sitúa en la esfera privada, a través de las instituciones de las comunidades, la transmisión de los valores particulares —si bien siempre propone la posibilidad de que el Estado se haga cargo de este cometido, pero también sin discriminación.

Para G. Bourgeault, F. Gagnon, M. McAndrew y M. Pagé (1995) la escuela se encuentra en la frontera entre la esfera pública y la privada, hecho que exige una atención especial a las peticiones de los padres de grupos minoritarios en lo referente a sus valores y a la consideración de sus especificidades. Los partidarios de una educación cívica, entre los cuales se hallan estos autores, proponen que la educación en una sociedad democrática no deba pretender animar a la adhesión unánime a los contenidos culturales mayoritarios, pero sí que se desarrollen disposiciones y capacidades requeridas por la sociedad democrática liberal, respetuosa con la diversidad cultural y religiosa. La moral cívica, y por extensión la educación cívica, debe desarrollar la capacidad de comprensión, evaluación y crítica, haciendo ver a cada individuo que en la sociedad hay diferentes opciones culturales y religiosas y que la suya es una más de entre las que todo el mundo puede escoger (BERGER, 1994). De esta forma, si el Estado debe garantizar y proteger la independencia o moral de cada individuo, tiene que proporcionar también el espacio de defensa de los derechos y libertades, pero no considerándose responsable único del mantenimiento de las comunidades particulares y atribuirles un papel de únicos interlocutores válidos. El Estado debe garantizar la existencia de foros donde los ciudadanos puedan debatir y dialogar sobre las políticas institucionales, siempre dentro del referente del mantenimiento de la cohesión social, el

(6) JOHN REX (1986; 1996) diferencia cuatro tipos de sociedades multiculturales a partir de una primera distinción entre esfera privada y pública, que combina posteriormente con las relaciones interétnicas que se pueden establecer y la igualdad de oportunidades. Entre estos cuatro tipos hay que destacar el que llama modelo ideal de sociedad multicultural, se trata de una sociedad donde exista igualdad de oportunidades en la esfera pública y multiculturalismo en la privada. En esta opción los individuos tendrían derechos iguales ante la ley, la política y en el mercado de derechos sociales que otorga el Estado de bienestar, pero a la vez tendrían el derecho de mantener en el ámbito privado su religión, relaciones familiares, lengua, expresión artística, cultural... según la 'costumbre étnica' —a veces racial— de su comunidad.

correcto funcionamiento de las instituciones y el respeto al pluralismo. La defensa de una formación cívica que no comporte adhesión de toda la sociedad debe representar el aprendizaje de lo que no se puede imponer a los demás en la esfera pública (BOURGEAULT, GAGNON, MCANDREW y PAGÉ 1995). En definitiva, el no-reconocimiento público, y en consecuencia en la escuela (con todo lo que esto puede implicar), de la diferencia conlleva una desigualdad y un obstáculo para determinados colectivos. En el discurso de G. Bourgeault, F. Gagnon, M. McAndrew y M. Pagé (1995) la escuela debería dar respuesta a la diversidad buscando el equilibrio entre el deseo legítimo de que se tenga en cuenta este rasgo —en este caso no sólo cultural— y el papel de la escuela en materia de formación cívica para mantener los principios de base y las habilidades necesarias para reproducir una sociedad democrática —este mantenimiento sería el límite del reconocimiento de la diversidad[7].

Como hemos comprobado diversas han sido las soluciones planteadas respecto a la creciente diversidad cultural en el ámbito internacional y en España en concreto hasta llegar al modelo actualmente defendido de educación intercultural. Pero a menudo estas intervenciones no han tenido en cuenta la voluntad de todos los colectivos implicados, y se ha excluido a las minorías de los circuitos de toma de decisiones. Por este motivo nos planteamos dar la palabra a estos padres —gitanos, africanos y asiáticos— para que analizaran el trato que se les da en la escuela y que al mismo tiempo presenten sus opciones preferidas y las demandas que realizan al actual sistema educativo, peticiones que, como veremos, no todos comparten.

LOS PADRES Y LA EDUCACIÓN

Anteriormente se ha apuntado la importancia otorgada a los padres en la concreción de esta respuesta educativa a la diversidad cultural y, por tanto, se pretende observar si las demandas que estos realizan son satisfechas y coincidentes con la llamada educación intercultural. Para acercarnos al tema, clarificadora resulta la síntesis que realiza Inés Alberdi (1991) sobre los factores que afectan a la escolarización: económicos —costos directos de oportunidad—, familiares —necesidad de ayuda, hermanos pequeños, abuelos.. —, culturales, demográficos —edad de casamiento de las niñas gitanas...— y propiamente escolares —repeticiones que desaniman, distancia, sobreprotección de las mujeres, sobre todo pasada la pubertad.

La familia es considerada uno de los agentes de socialización más importantes. Dentro de este contexto, la influencia familiar en el rendimiento escolar se puede concretar en los siguientes puntos (INCIE, 1976): información que tienen los padres sobre los estudios y el comportamiento de sus hijos, actitud de los padres hacia la educación —expectativas, niveles de aspiración, interés por los estudios... — e infor-

(7) Para ALAIN TOURAINE (1997) la escuela —del sujeto, una sociedad de sujetos, no de individuos, sería la forma de vivir juntos los que son diferentes— debe alejarse de la concepción de la escuela como agencia de socialización, es necesario que ésta eduque favoreciendo la diversidad cultural con el reconocimiento del otro como sujeto —con igualdad de derechos y deberes— y consolidando la personalidad del individuo —forma de llegar al sujeto—. El objetivo básico es desarrollar la capacidad de los individuos de ser sujetos, sin convertir la formación de ciudadanos y trabajadores en el objetivo principal. Se refiere, entonces, a una escuela de la comunicación —centro de culturas, géneros...— que incentive el diálogo entre los alumnos y el reconocimiento del otro como forma de convivir —comunicación intercultural—. Pero esto no significa que la escuela no deba ser también el lugar de adquisición de conocimientos y razonamiento. A su vez este modelo escolar debe tener un rol democratizador.

mación y actitudes paternas reflejadas en aspectos de la personalidad de los hijos que se inhiben del trabajo —por ejemplo, poco compromiso personal y ausencia de motivación por el estudio. Los padres, y esto es especialmente relevante entre las minorías étnicas, transmiten sus experiencias, a partir de las cuales proyectan sus expectativas e intentan moldear el futuro de sus hijos (COMAS y PUJADAS 1991). Así,

> en la conformación de las demandas educativas, existe un significativo grupo de alumnos 'que sabe a qué atenerse', que tiene claro desde su niñez (EGB), que, de una u otra forma, va a llegar a la Universidad (lo cual no significa que sea un grupo motivado) porque ése es su 'destino', un destino generalmente familiar, y que se aferra a la enseñanza cualquiera que sea el resultado que obtenga. En el otro extremo se constata la presencia de un significativo grupo de alumnos que también 'conoce' su destino y que éste no es llegar a la Universidad, sino a la 'calle', que nada espera del, ni nada pide al, sistema de enseñanza-destino familiar. La relación que tienen estos grupos con la estratificación social de las familias es algo fuera de toda duda.
>
> FERNÁNDEZ DE CASTRO 199, p. 28

En consecuencia es obvia la importancia de las actitudes y en concreto de las expectativas de los padres en la conformación de la educación que recibirán los hijos. Estas expectativas paternas, en cuanto a su función, se pueden reducir a cuatro bloques (OBLINGER 1981; COLOMA 1990; GARRETA 1994 y 1998b):

- La escuela como lugar de «aparcamiento de los hijos». En esta percepción estarían los que esperan que la escuela «vigile» y «cuide» a sus hijos durante un determinado número de horas los días laborables.

> Este ámbito de expectativas, así formulado, puede parecer chocante y alejado de la función específica de la instrucción escolar. Sin embargo, no por eso dejan de ser de hecho importantes y generalizadas las expectativas referentes al mismo. Los padres cuentan hoy día con que la escuela 'guarde' a sus hijos durante un considerable número de horas en los días laborables, por imperativo de la actual estructura de la familia nuclear y de las condiciones de la vida moderna. La fuerza de estas expectativas puede comprobarse por la incomodidad y reacción que provocan las huelgas de maestros por esporádicas y cortas que sean. La extensión y alcance de estas expectativas descarga sobre los maestros una compleja carga de responsabilidades.
>
> (COLOMA 1990, p. 189)

- La escuela como lugar de adquisición de conocimientos útiles. Éste sería el primer nivel de expectativas de carácter pedagógico, referentes al objetivo instruccional. Los padres esperan que sus hijos reciban conocimientos útiles para su futura integración en el mundo del trabajo. Se pueden encontrar diferentes niveles según lo que consideren 'necesario' los padres. Existe un abanico de posibilidades, desde únicamente el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, hasta las familias que amplían la definición a disciplinas más humanísticas como la literatura, la historia, el arte, la filosofía...
- La escuela como lugar de formación integral. Serían las expectativas referentes al desarrollo de la persona en las capacidades cognoscitivas y afectivas, desarrollo de la percepción y sensibilidad, desarrollo del equilibrio interior y de la responsabilidad personal, afirmación de la autonomía personal y de la creatividad. En este grupo estaría la transmisión de una escala de valores. Ésta es la expectativa más diluida y conflictiva.

• La escuela como plataforma de movilidad social. En este apartado se encuentran los que ven el rendimiento escolar como medio para ascender en la jerarquía social. Serían, por ejemplo, padres que visitan la escuela sólo para protestar por las malas notas sin interesarse por el aprendizaje. Este último grupo de expectativas puede darse junto con alguno de los dos precedentes, mientras que el primero resulta más difícil de identificar.

Las expectativas y la actitud —observables por ejemplo a través del interés por la escolarización de los hijos— que tomen las familias condicionarán, además de las diferencias sociales, económicas y culturales preexistentes, el éxito académico de la siguiente generación. Esas expectativas, en el caso de los inmigrantes, se inscriben dentro de lo que se ha llamado 'proyecto migratorio' (ZÉROULOU, 1988; FLITNER, 1992). Ante la ruptura del equilibrio familiar motivada por la inmigración, los padres adoptan diferentes conductas de adaptación que pueden incentivar o no el éxito escolar de sus hijos. Al migrar, las familias tienen un proyecto y una voluntad de ascensión social que tiene como principal objetivo la acumulación de capital económico para acceder a una mejor posición social. Las vicisitudes que les esperan en la nueva situación pueden provocar que este proyecto de mejora se desplace, en parte o totalmente, hacia la escolarización de los hijos esperando obtener mejores resultados. Estas familias consideran que los estudios de sus hijos son una inversión, una adquisición de capital cultural —título— que se transformará posteriormente en capital económico (ZÉROULOU, 1988; GARRETA, 1994; 1998b). De esta forma el inmigrante ve la escuela de forma ambivalente (REX, 1988): valor instrumental —lugar en el mercado de trabajo, obtención de certificado, cobertura de las necesidades educativas... — y obligación e imposición de unos valores diferentes que le obligan a la asimilación. En respuesta, los padres realizan demandas diferentes —instrucción en la lengua materna, formas de comportamiento y pensamiento propias y respecto a valores propios (vestido, alimentación...)— , aunque entren en conflicto con la oferta de la escuela. Las iglesias e instituciones propias deben ofrecer, según Rex —y de hecho lo hacen, por ejemplo en Birmingham, donde las mezquitas proporcionan a miles de alumnos formación en lengua materna, Corán y modo de vida—, una alternativa a la escuela en el mantenimiento de los valores propios mediante la formación deseada.

Teresa San Román (1984) refiriéndose a los gitanos afirma que el nivel de instrucción no se relaciona con las expectativas o aspiraciones de cambio social, sólo la instrucción empieza a ser motivo de interés cuando el gitano ha dado ya otros pasos en su aculturación al mundo payo. Por ejemplo a través del tipo de ocupación, las condiciones laborales, etc. Esta distancia entre los modelos educativos y la comunidad gitana ha comportado niveles muy bajos de instrucción. Pero serían tres los factores que, para M. Fernández Enguita (1996), han contribuido recientemente a la escolarización de sus hijos: las políticas de realojamiento, el salario de integración y el cierre de las escuelas puente. El resultado es que la aproximación de los gitanos a la escuela ha dejado de ser instrumental o por voluntad propia de acercarse al mundo payo, y se ha conseguido por la insistencia de las autoridades en vincular la escolarización al acceso a otros bienes, servicios y transferencias de origen público. El mismo Mariano Fernández Enguita observa que todo esto no quiere decir que según las necesidades no se fomente el absentismo o se retiren los hijos de la escuela.

La base del conocimiento del mundo gitano es la edad, con la edad se aprende (ARDÈVOL, 1986) y como afirma J.P. Liégeois (1987) al colectivo gitano todavía no le ha llegado el tiempo de formación profe-

sional no familiar. La escuela, elemento exterior, perturba, ya que trastorna la educación interna. A la vez los padres ven que los hijos no escolarizados se desarrollan tan bien como los que lo están, y que el éxito escolar no garantiza éxito social y económico. La escuela, para la minoría, es un agente de aculturación, pero lo que hay que evitar es la contradicción con la educación familiar: es necesario que la complemente. La escuela tiene la finalidad de dar a todos unos instrumentos y unos medios para ser autónomos, pero a la vez la política asimilacionista no está ausente en la esencia y en las prácticas pedagógicas. Para la cultura gitana significa una imposición.

La experiencia de los padres gitanos en la escuela no es mucho más satisfactoria que la de sus hijos. En pocas ocasiones reciben noticias positivas de la escuela: el profesorado les pide presentarse por problemas con otros alumnos, por no seguir el ritmo de la clase, por cuestiones de higiene, etc. Esto contribuye a incrementar la distancia entre padres y escuela que se pone de manifiesto en la baja participación en reuniones escolares, actividades, etc. «Con lo que las familias gitanas suelen encontrarse cuando, superando la repugnancia que les produce el contacto con cualquier institución paya, se acercan a la escuela es con que ésta los rechaza, o les dice que han venido en el momento inoportuno y que vuelvan mañana, o que sus pretensiones están fuera de lugar» (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996, p. 137).

LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN ESPAÑA

El nivel educativo condiciona la futura toma de posiciones en el mercado del trabajo y, en consecuencia, las actitudes y preferencias de los padres condicionan el éxito en el sistema educativo actual y las opciones laborales de estas nuevas generaciones. El estudio que hemos realizado analiza, y así lo presentamos, las oportunidades educativas diferenciando entre el nivel educativo de los padres y el interés, las expectativas y el modelo educativo que quieren para sus hijos, en especial el papel que creen que debe tener su cultura en la escuela[8].

Del análisis del nivel de estudios de los inmigrantes[9] y gitanos se concluye que el 48% no ha finalizado los estudios básicos (el 14.6% no ha estado nunca escolari-

(8) Esta primera parte del estudio que presentamos se basa en el análisis de ochocientos cuestionarios cumplimentados por entrevista personal a gitanos, africanos y asiáticos residentes en las provincias de Lleida (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Huesca (Comunidad Autónoma de Aragón) y treinta y seis entrevistas en profundidad a individuos de los citados colectivos y del mismo contexto geográfico. A nivel cuantitativo la muestra utilizada fue seleccionada a través de un muestreo aleatorio estratificado no proporcional y la ficha técnica final es la siguiente: considerando el caso más desfavorable (p=q=50%), con un nivel de confianza del 95.5%, el error estadístico se sitúa en el $\pm$3.5. Por su parte, las entrevistas en profundidad han sido realizadas utilizando un guión, grabadas por audio y transcritas posteriormente para realizar el análisis de contenido. La estrategia para el diseño de campo cualitativo es el muestreo teórico, donde interesa el potencial de cada caso para ayudar a la evolución de las comprensiones teóricas (Glaser y Strauss 1967). Para sintetizar cabe mencionar que partiendo de unos informantes con perfiles diferentes (en variables como minoría, sexo, edad...) se fue diversificando intencionadamente hasta cubrir el abanico de perspectivas de nuestro interés, decidiendo la finalización del trabajo de campo en el momento que se llega al punto de saturación respecto a las informaciones que resultaban más interesantes.

(9) Los conceptos inmigrante y extracomunitario serán utilizados en la presentación de los resultados en un sentido restringido: africanos y asiáticos. De la misma forma son utilizados en un sentido neutro, como también el de gitano, subsahariano... al referirse simultáneamente al género masculino y al femenino. En el momento que sea necesario concretar, esto se realizará.

zado y el 33.5% no los ha finalizado). Este porcentaje se incrementa en la pareja (los que la tienen): el 20.7% no ha sido escolarizado y el 38.5% no los ha finalizado. De los restantes encuestados destaca el porcentaje de los que tienen estudios primarios finalizados (24.8%), situándose en un 22.4% al referirnos a sus parejas.

TABLA I
Nivel de estudios

	Total	Extracomunitarios	Gitanos	Menores 25 años	25-45 años	Más de 45 años
No escolarizado	14.6	6.4	24.7	5.7	11.3	45.5
Primarios (sin acabar)	33.5	21.4	48.2	41.8	32.1	29.7
Primarios	24.8	24.4	25.2	32.6	24.2	16.8
Secundarios (sin acabar)	9.3	15.9	1.1	6.4	10.9	4
Secundarios	8.6	15	0.8	6.4	10	4
Universitarios (sin acabar)	5.9	10.7	—	4.3	7.3	—
Universitarios	3.3	5.9	—	2.1	4.1	—
No sabe/No contesta	0.1	0.2	—	0.7	—	—

Diferenciando ambos colectivos, los inmigrantes tienen un nivel educativo superior, el 71.9% tiene al menos estudios básicos[10], mientras que la situación más frecuente entre los gitanos (72.9%) es no tener estudios básicos (el 24.7% no fue escolarizado y el 48.2% los inició pero no acabó). Pero al mismo tiempo no son homogéneos internamente: entre los inmigrantes se ha observado una diferencia, que se repite en otros aspectos, entre los magrebíes y los subsaharianos, los primeros tienen un nivel de estudios más elevado (el 56.1% ha iniciado, como mínimo, los secundarios). También podemos observar la aparición de la interrupción del proyecto formativo de nivel medio o superior. Este hecho es explicable por la misma decisión de emigrar (circunstancial o premeditada), ya que para algunos el abandono de los estudios tiene intención de ser temporal al pretender continuarlos en el país de destino. Pero esto, a menudo, no sucede pues se ven obligados a abandonar tal idea al encontrarse con una realidad que se lo pone bastante difícil. Centrándonos en los gitanos, la edad se relaciona directamente con no tener estudios básicos, es decir, a más edad mayor nivel de no-escolarización (53.7% de los de más de cuarenta y cinco años), pero los más jóvenes tampoco presentan una mejora significati-

(10) El 15.9% tiene estudios secundarios no finalizados, el 15% secundarios finalizados, el 10.7% universitarios no finalizados y el 5.9% finalizados.

va del nivel de estudios al no encontrarlos en los niveles medio y superior. Eso sí, están presentes, por encima de los otros grupos de edad en el nivel básico finalizado (33.8%). Un éxito en comparación con anteriores generaciones, pero relativo por representar sólo una tercera parte de este grupo de edad y más si contamos con la obligación de escolarizar en estos niveles (ver por ejemplo FERNÁNDEZ ENGUITA, 1996). Estos niveles bajos de escolarización son más frecuentes entre los gitanos que mantienen relaciones afectivas e interpersonales dentro de la misma minoría; como se mencionará, la escuela tiene una utilidad muy limitada para el colectivo —en especial para aquellos que mantienen arraigadas sus tradiciones y comportamiento social; en definitiva, para los que han sido menos aculturados.

Para aproximarnos a las actitudes y comportamientos respecto a la escolarización de la siguiente generación se diferencia la muestra inicial entre los que tienen y los que no tienen hijos (en España)[11]: el 58.3% de los ochocientos entrevistados no tiene hijos a su cargo, como es lógico por el perfil de la población de inmigrantes asentados en las zonas de nuestro interés son principalmente éstos los que se encuentran en esta situación (84.7%), ante el 26% de los gitanos. Entre los que sí tienen hijos a su cargo se ha realizado una nueva concreción que nos proporciona la base muestral, definida como padres con hijos escolarizados, que es la utilizada para desarrollar con más detenimiento las actitudes respecto la educación[12].

Una cuestión introductoria que puede reflejar las dificultades de estos colectivos ante la institución escolar es la detección de los problemas que han tenido para escolarizar a sus hijos. Sólo el 2.9% dice haber tenido problemas, y son los más citados: el dinero para costear los libros y la lengua en que se imparten las clases. Parte de la problemática económica, que aparece tímidamente en la encuesta, se reduce —pero no se anula— ya que muchos de ellos reciben ayudas de comedor o para la compra de libros. Veamos el siguiente ejemplo que se ha reiterado en otras de las entrevistas minuciosas a padres. Se trata de un gitano que menciona la ayuda recibida, pero no por ser gitano sino por tener problemas económicos:

> En mi caso hemos recibido medias becas que han servido para comprar libros, sí. No es el colectivo gitano, el colegio, es el colegio de los pobres que se llama el colegio marginado, porque el payo que va allá es un pobrecito, es un hijo de un trabajador, entonces se les ha dado igual ayudas al gitano que al payo. Tanto libros como para comedor.
>
> *(GH42CO)*[13]

Entre los inmigrantes, el idioma diferente o la falta o poca información de cómo deben tramitar la documentación o cómo matricular a sus hijos son algunas de las quejas manifestadas. Esto es observable en el siguiente fragmento de entrevista realizada a Mohamed, que conoce personas que reciben alguna ayuda económica y

(11) Especificación para los inmigrantes.

(12) De esta forma los análisis posteriores tendrán una base muestral de doscientas cuarenta y una unidades, a los que se ha interrogado sobre diferentes cuestiones referentes a la escolarización de los hijos (conocimiento del horario y del curso escolar, visitas que han realizado al centro escolar...) y a las expectativas e interés que genera la escuela en su núcleo familiar. Además hay que contar que de las anteriores entrevistas en profundidad más de la mitad se han realizado a padres con hijos en edad escolar, gitanos y africanos, lo cual nos permite ahondar también en la escolarización desde una perspectiva cualitativa.

(13) A partir de este momento se utilizaran acrónimos para identificar las entrevistas en profundidad y el perfil del entrevistado. Por ejemplo en este caso se trata de un gitano, hombre, de cuarenta y dos años, casado y de Huesca.

él se encuentra desorientado ante la documentación que debe rellenar a la vez que no comprende cuáles son los criterios distributivos:

> Hombre yo la recibo (una ayuda), y luego pregunto pero no me ayuda nadie a eso. En el comedor no me ayudaba nadie y pregunto porque yo no sabe cómo van las cosas. ¿Entiendes? Entonces nadie te puede enseñar dónde pedir eso, dónde tal, eso... y la beca también, yo veo gente de todo el mundo le piden la beca y aquí no, nadie, no te pueden dejar pedir la beca ni nada. (...). Claro, y no sé qué tengo que hacer porque ahora, mira ahora tengo que... mi hija tiene que entrar al instituto, pues tiene que tener una beca porque somos pobres. Si tengo tres hijos, no me llega para comprar los libros todos (...) Yo lo veo que los extranjeros y los Marruecos que viven... Mira, en Tarragona, está aquí cerca y tienen de todo. La gente allí comen comedor, los extranjeros no pagaban nada, lo daba el gobierno, le daba la beca y lo daba todo y cobraban algo por seguridad social y lo daban a los niños, cobraban algo, pero aquí no, no sé qué pasa, cambian cosas.
>
> *(MH42CL)*

Una vez detectados algunos de los problemas, de espontánea aparición, al escolarizar a los hijos se ha analizado el *interés por la escuela* a partir del conocimiento del horario, el curso escolar, las visitas realizadas al centro y las motivaciones para realizarlas, y la preocupación que generan las malas notas. Si consideramos el conocimiento del horario y del curso escolar de los hijos un indicador, entre otros, del interés por la escolarización y lo que ésta representa, parece que nos encontramos ante un colectivo con elevado interés ya que sólo el 5% ignora y el 5.4% duda del horario[14], y el 14.1% ignora y el 8.3% duda del curso escolar. Pero la muestra no es homogénea al observarse, entre otras, una diferencia por género —las mujeres tienen mayor conocimiento— y otra entre extracomunitarios y gitanos, que presenta a los primeros como más desconocedores del curso escolar de los hijos. La escuela es importante, por poner un ejemplo de los discursos analizados, para un marroquí que tiene tres hijos pero que no tiene claro el curso que hacen, confunde los niveles educativos y confiesa que es la esposa la que tiene esta función en la casa:

> (...) una de 14, uno de 12 y una de 7, todos estudiando. Hay que estudiar, igual los chicos que las chicas. Son personas iguales, como mujer, como hombre (...), la mayor para ir a la universidad ahora, este año nuevo, el año que viene (¿a la universidad?) Sí, al instituto. El otro no te puedo decir a qué curso va... y la pequeña me parece... que no sé. Sí, me parece que segundo o tercero. (¿Hay otros chicos extranjeros estudiando con ellos?) Me parece que hay algo, sí, pero no conozco nadie. Ellos me dicen que hay....
>
> *(MH42CL)*

La mayoritaria atribución de la relación con la escuela de la mujer se reproduce entre los gitanos, y también entre los payos:

> Cada dos por tres hay reuniones, de ésas que organizan los profesores, vamos. Sobre todo va la mujer.
>
> *(GH30CO)*

Respecto a las visitas realizadas al centro éstas no indican interés en todos los casos. Por eso se ha determinado el número de visitas realizadas durante el curso y las razones que aducían. Más de una tercera parte de los entrevistados no ha ido ninguna vez a la escuela —porcentaje que au-

(14) Esta cuestión no se presentó como cerrada a las tres respuestas, éstas son las posibilidades de anotación de los encuestadores, que ante la respuesta de los horarios y también del curso, no la recogían textualmente sino según el grado de conocimiento.

menta a medida que lo hace la precariedad laboral—, mientras que los restantes han visitado el centro con diferente frecuencia[15]. Los motivos para acudir al centro los dividimos en voluntarios y obligados. Los motivos voluntarios serían por ejemplo «ir a ver cómo se portan los hijos» (39.1%), informarse (3.1%) o asistir a la reunión periódica con los profesores (8.1%)[16]. Los obligados serían «los llamaron para un asunto de los hijos» (55.9 %) y «había problemas con los hijos» (4.3%). Siguiendo con lo expuesto, la visita obligada se incrementa entre aquellos con peor situación laboral; observamos una relación directa entre precariedad laboral —identificándola en este caso principalmente con la desocupación de larga duración— y realización de visitas obligadas a los centros educativos de los hijos.

Otra forma de aproximarnos al interés demostrado por los padres es la preocupación ante unas malas notas. Las respuestas obtenidas permiten concluir, como en los indicadores anteriores, aparentemente, un elevado interés por la escolarización de los hijos. Pero es necesario ir matizando estas respuestas fácilmente maquillables por los encuestados. Así, por ejemplo, la tolerancia respecto al absentismo escolar reflejaría la menor preocupación existente en un sector de gitanos. El absentismo escolar entre el colectivo gitano es un problema al que prestan especial atención administración y asociaciones del colectivo, en la línea de lo apuntado por M. Fernández Enguita (1996) sobre la insistencia en escolarizar y evitar el absentismo. La situación laboral de los progenitores se convierte en una de las argumentaciones utilizadas por los entrevistados para justificar las no asistencias a clase en determinados periodos del año en que el trabajo, en concreto el lugar donde lo encuentran, condiciona la vida de toda la familia:

> Está justificado por el propio medio de vida que tienen las familias que ocurre esto. Entonces las familias se dedican al campo, a recoger la uva, pero claro, no vienen del día, tienen que desplazarse, estar quince días en su sitio, un mes en otro. (...) ¿Dónde dejas los hijos? Entonces te los tienes que llevar al campo. El absentismo viene motivado por el trabajo, si tienes los meses de enero a junio que te van al colegio.
>
> *(GH42CO)*

Siguiendo con este discurso, ante la administración algunos piden más seguimiento y conocimiento de los gitanos y que se les dé una solución que no interfiera en su situación laboral y económica, haciéndola compatible con la escolarización de los hijos:

> Que falta mucho en la escuela y tal. Entonces no saben ellos, lo... los problemas que podemos tener nosotros, el gitano, cuando el niño no podemos llevarlo a la escuela. Por ejemplo, tenía que haber un seguimiento por parte de ellos un poco más racional. Por ejemplo, aquí enseguida dicen que nos lo van a quitar y que... que nos lo van a poner en otro sitio, o sea, que nosotros somos los culpables porque aquí lo dice bien claro de... de que no lo queremos llevar a la escuela (muestra un papel). Por ejemplo en mi posición, pues muchos años nos tenemos que ir en ruta, a vender, no vamos a dejar al niño solo aquí en casa, nos lo tenemos que llevar. Entonces nosotros le damos, también le educamos.
>
> *(GH38CO)*

El papel de la situación laboral respecto al absentismo debe complementarse con otros factores explicativos. Así, principalmente entre los gitanos aparece un dis-

(15) El 12.4% una vez, el 19.1% dos veces, el 15.8% tres veces y el 19.5% cuatro o más.

(16) Este motivo lo hemos considerado voluntario ya que se puede no ir a estas reuniones a pesar de que son convocadas por el centro.

curso a favor de la educación —observado en los datos de la encuesta— que no se traduce en hechos por la necesidad de que las niñas asuman determinados trabajos en la casa —cuidar de los hermanos menores, limpieza, cocina... —, por los potenciales problemas que pueden surgir relacionados con la pubertad, por los costos de oportunidad, etc. En la lucha contra el absentismo la administración ha conseguido gracias a la insistencia y al convencimiento que haya más concienciación de la necesidad de ir a la escuela. Esta insistencia, algunos entrevistados la califican de 'chantaje' porque constatan que la distribución de determinados beneficios sociales está condicionada a la escolarización de los hijos. Pero, al mismo tiempo, plantean como una posible solución, con un ejemplo de La Rioja, la necesidad de flexibilidad escolar de algunos miembros de su colectivo. Consideran que esta actuación de la administración beneficiaría a los gitanos, cuidando y «educando» a los hijos mientras trabajan, y a la administración, por su empeño en que se finalice la enseñanza obligatoria y evitar el absentismo.

> (...) me consta que de la administración, desde el módulo de Servicios Sociales lo que más obliga a las familias para concederles alguna ayuda es que los hijos estén escolarizados. Si no están escolarizados, no les ayuda, a los Servicios Sociales (...). O sea, que no te dan nada. O sea, te hacen un estudio y te piden unos requisitos para que te ayuden. O sea, primeramente te piden justificantes del paro que no trabajan. Hay unos seguidores de calle que saben si tú estás cogiendo chatarra, caracol o cómo vives. Prácticamente, los trabajadores sociales del ayuntamiento saben tanto de nosotros como nosotros mismos[17]. (...) (La solución) Muy fácil, tener unos centros especializados, pequeños si hace falta, en los distintos sitios donde suelen aglomerarse más cantidad de personas que se dedican al campo, con un profesor y, por lo menos, dándole clases durante esos días. Bueno, de hecho, en la Rioja existe ya. En la Rioja existen ya centros, que tanto para el gitano que se desplaza a trabajar a la Rioja, como para el 'pediante', como para inmigrantes que están trabajando, ya hay centros que recogen esos niños que son como tipos de guardería y le dan escuela y le dan todo. De aquí, en Aragón todavía no existe, estamos retrasados con otras comunidades.
>
> *(GH42CO)*

Por otro lado, las entrevistas a padres inmigrantes reflejan un mayor interés por la asistencia de sus hijos a la escuela, al verla como un trampolín para su futuro laboral, principalmente en España, a pesar de que también les sería útil en su país de origen. Este interés es más palpable entre los que tienen estudios y no pueden reconvertirlos en su destino en una ocupación adecuada a su nivel. La absorción del proyecto migratorio conduce a que muchos trasladen éste a sus hijos, considerando que la educación romperá las barreras que ellos no pueden superar. Eso sí, hay que mencionar un grupo que tiene muy presente el retorno y el mantenimiento de su cultura y tradición, y se niegan a que sus hijos cursen estudios en destino, planteándose marchar antes de que esto suceda, evitando que el niño/a olvide o reciba influencias en su cultura y, en concreto, en su religión.

En la fase cuantitativa de nuestro estudio la utilidad de la escuela se analiza a partir de las asignaturas que consideran más importantes y de la función que atribuyen a la escuela. Las asignaturas que consideran más útiles son las que identifican con las capacidades de leer y escribir

(17) Aquí se puede ver cómo se llega a exagerar la situación —observado también en el tema de la vivienda entre los que quieren conseguir una de protección oficial— para conseguir alguna cosa de la administración: la marginación y/o exteriorización de ésta puede convertirse en una estrategia útil.

(lengua, el 68%) y el cálculo (las matemáticas, el 78.8%) —constatado en las entrevistas, sobre todo entre los de mayor edad. Diferentes entrevistados gitanos destacan el papel de la escuela de enseñar a leer y a escribir —para tramitar cualquier papel y porque se les exige en el carnet de conducir— y las matemáticas —para no ser engañados en los negocios. Otras asignaturas que aparecen, a pesar de que con menor frecuencia, son: literatura (52.2%) —más citada por los extranjeros (66.6%)—, ciencias naturales (31.5%) —más citadas también por los extranjeros (43.8%)—, historia (30.7%), educación física (29.9%), religión (3.7%) y cultura gitana (0.8%). Para concretar más. ante la frase estímulo «la escuela es útil para el futuro laboral de mis hijos» la respuesta de los entrevistados refleja una elevada percepción de que el futuro laboral depende en gran parte de la formación. Un paso más adelante en el análisis de la utilidad conferida a la escuela se realiza a través de la respuesta a una pregunta concreta: para qué creen que sirve la escuela. Las dos respuestas más frecuentes, fruto del agrupamiento de respuestas individuales, apuntan a que la escuela, para unos, debe transmitir conocimientos útiles (53.9%) y, para otros, facilitar una formación integral (46.5%)[18]. Con menor presencia aparecen los que consideran que la escuela comportará: movilidad social (10.8%) —esta proporción está formada principalmente por inmigrantes (22.9%), con un 7.8% de los gitanos. Entre estos últimos la movilidad social no se realiza a través de la escuela y la formación, ésta es valorada (ver por ejemplo ARDÈVOL 1986) pues permitiría entrar en ocupaciones donde los gitanos no han penetrado hasta la actualidad, pero la movilidad se realiza y se debe realizar con el trabajo y, especialmente, en unos determinados trabajos[19]. Así, por ejemplo, el trabajo de J.P. Liégeois (1987) menciona que aún no ha llegado el momento de la socialización laboral no familiar para el gitano.

Complemento de lo anterior son las expectativas educativas de los entrevistados. Éstas se han analizado diferenciando entre hijo e hija, nivel educativo deseado y edad de finalización —la edad nos sirve de corrector al discurso socialmente aceptable que suele obtenerse. El título universitario es el nivel educativo más deseado por los entrevistados tanto para el/los hijo/s (66.3%) como para la/s hija/s (64.5%). Otros prefieren los estudios secundarios (el 11.4% para el hijo y el 10.6% para la hija) y los primarios (9.4% para el hijo y el 11.4% para la hija). Aunque tímidamente ya se puede observar un cierto interés en que las hijas finalicen antes sus estudios, es entre los gitanos donde la diferencia es más visible al significarse por incrementar la respuesta del nivel de estudios básico y reducir la expectativa universitaria que, en cambio, comparativamente, se incrementa entre los inmigrantes. Al mismo tiempo, la expectativa se relaciona con los estudios de los progenitores[20]. Para sintetizar, los

(18) Recordemos que conocimientos útiles son aquellos que los padres consideran necesarios para entrar en el mercado del trabajo y configuran la formación integral que abre expectativas al desarrollo de la persona en las capacidades afectivas, cognoscitivas, de desarrollo de la percepción, sensibilidad y creatividad (OBLIGER 1981; COLOMA 1990; GARRETA 1994).

(19) En referencia al posicionamiento en el mercado de trabajo se puede consultar: TERESA SAN ROMÁN (1994); CARLOTA SOLÉ 1995; MARTÍNEZ VEIGA 1997 y JORDI GARRETA 1998a entre otros.

(20) Los que no han finalizado los estudios básicos quieren un menor nivel educativo para el hijo y para la hija. Para ejemplificarlo estadísticamente, el 17.7% de los entrevistados que no han finalizado los estudios básicos se conforman con estudios primarios, el 23.8% con los secundarios, para la hija y el 15.1% y 15.3% respectivamente para el hijo. Entre el resto, que tienen estudios básicos acabados o niveles superiores, las expectativas crecen y, en especial, el interés por el nivel universitario se incrementa a mayor nivel de estudios de los progenitores.

que poseen un mejor nivel educativo intentan reproducirlo o mejorarlo en sus hijos, mientras que los que no han finalizado los estudios básicos son los que menores expectativas tienen. En ambos casos las expectativas, si se materializasen, comportarían el fenómeno de la reproducción cultural —hecho que no niega que algunos progenitores con estudios elementales tengan expectativas elevadas. Por otra parte entre los inmigrantes, que se diferencian según procedencia, destacan los magrebíes por ser los que tienen las expectativas más altas para sus hijos[21]. Por su lado, los gitanos, internamente, se diferencian por ser los que tienen pareja del mismo colectivo, los que conciben expectativas inferiores para los hijos, a la vez que muestran más claramente la diferencia de nivel de expectativas entre hijo e hija.

La edad de terminación de los estudios se corresponde a menudo con el nivel de estudios deseado, pero no siempre es así, ya que hay un cierto desconocimiento del sistema educativo y una confusión de la edad necesaria para acabar los diferentes niveles. Al mismo tiempo, como nos han permitido observar las entrevistas más detalladas, hay un discurso que no es del todo sincero —este es uno de los problemas que genera la utilización de la encuesta: que hemos podido corregir al tener presente la edad de finalización de los estudios. Especialmente los gitanos saben que no es socialmente aceptable, desde el punto de vista payo, decir que quieren que sus hijos no vayan a la escuela o que no les importa que falten a la misma —de ahí la utilidad que ha tenido en todo nuestro estudio el análisis cualitativo, de forma que las dos metodologías y técnicas se complementen. Observamos primeramente que al referirse a hijos o a hijas la frecuencia más elevada de edad de conclusión de los estudios son los dieciséis años (34 y 35.3% respectivamente): sólo el 14.9% para el hijo y el 12.4% para la hija están de acuerdo con superar los dieciséis años, edades adecuadas para realizar las expectativas universitarias. De esta forma se observa como no todos los que tienen este nivel de expectativas están de acuerdo con la edad necesaria. En definitiva, los dieciséis años es el límite de edad que tienen estas nuevas generaciones, pero a la vez esta limitación no es idéntica entre los dos colectivos: los gitanos incrementan considerablemente la limitación de los catorce. Cabe esperar pues aún menor conclusión de la escolarización obligatoria con la aplicación de la LOGSE al alargar hasta los dieciséis años el periodo de estudios. Entre otros factores la pubertad condiciona la vida escolar de las nuevas generaciones gitanas, especialmente de las mujeres. Esta idea es una constante que algunos presentan como un problema, generalmente los representantes de las asociaciones, y como algo normal, a pesar de no ser confesable, el resto del colectivo. Los representantes de las asociaciones son los que más concretan la situación real al hacer una radiografía de la problemática:

> (...) es que la escuela en nuestro colectivo es un tema un poco difícil. Los primeros años asisten a la escuela con regularidad ¿No? pero después, una vez empieza a ser... que tienen doce, trece años, mira, debido a nuestra cultura parece que, que la mayoría abandonan la escuela. Esto es un tema conocido a nivel nacional ¿no? Por esto nos encontramos con un, con un porcentaje muy elevado de críos que no han acabado la,-la escolarización. Pues nos encontramos con un 90% de críos con estas condiciones (...) Entonces hoy parece que haya más conciencia de esto, del tema de la escolarización de los críos ¿no? pero a pesar de esto el problema que tenemos es éste. Sobre todo las niñas. Cuando llegan a los doce años o trece dejan la escuela. Esto

(21) Se trata del colectivo de inmigrantes con un nivel educativo más alto.

es un problema, pues mira que lo arrastramos desde hace años, y este tema es un poco delicado ¿no? y debemos tratarlo con mucho tacto. Sí, es un tema central.

(ASGMIL)

Los peligros de la adolescencia, de las relaciones con el otro sexo, la necesidad de las niñas para que ayuden en la casa y la entrada en el trabajo de los niños, así como la ausencia —cuando no rechazo— de la cultura gitana; la idea de que la escuela enseña pocas cosas realmente útiles y el fracaso escolar son los principales factores que condicionan cómo valoran los gitanos la escuela y las expectativas que en ella depositan.

Uno de los puntos más interesantes del análisis es el papel que tiene o creen que tiene su cultura en la escuela —parte de lo que hemos llamado integración cultural (GARRETA, 1998a). Mayoritariamente (79.9%) se desea que los hijos se adapten a las costumbres, forma de vida, forma de divertirse (de los españoles o de los payos, según corresponda), pero no deja de ser una respuesta que implícitamente comporta el rechazo a la asimilación, ya que también se niegan a que su cultura desaparezca. Buscando mayor concreción observamos entre las segmentaciones realizadas que, a medida que se incrementa el tiempo de paro de los padres, la respuesta afirmativa también aumenta, es decir, hay una relación directa entre las dos variables influyendo la precariedad laboral en la disposición a que los hijos se adapten a un contexto que les permita salir de la situación en la que viven, aunque sea a costa de una cierta asimilación. Pero de la misma forma, en el otro extremo, algunos que tienen buena situación laboral y han mejorado en los últimos años, también están dispuestos a mimetizarse. Para profundizar en esta temática hemos utilizado dos frases estímulo: «Mis hijos deben aprender lo que la escuela enseña aunque olviden su tradición y costumbres» y «en la escuela se debe enseñar a todos los niños nuestra cultura». La primera cuestión, que expresa el grado de renuncia a la tradición y a las costumbres, pone de manifiesto que están poco de acuerdo con esta opción, aunque algunos se resignarían. En segundo lugar, ante la pregunta de si la escuela debe enseñar su cultura a todos los alumnos, hay un cierto acuerdo, pero es necesario tener en consideración las diferencias internas. Así encontramos diferentes respuestas entre los entrevistados, desde aquellos que consideran que su cultura se debe transmitir en casa, hasta los que creen adecuado que su cultura esté en el curriculum escolar, ya que ellos nunca aparecen —se trata sobre todo de gitanos. Pero es común que exista el miedo que sea distorsionada, como de hecho creen que ya sucede —sobretodo los que han vivido la experiencia escolar (GH22COO). Estos discursos también están presentes entre los inmigrantes, a pesar de ser más frecuentes los favorables a la incorporación. En general el nivel educativo paterno comporta una de las diferencias más interesantes al presentar cómo los de menor nivel están más de acuerdo con la presencia de su cultura en la escuela. A favor de ésta constatamos también que los magrebíes consideran que no se encuentran alejados de la cultura europea, diferenciándose de los subsaharianos, y tienen especial interés en que la religión musulmana se tenga en cuenta en la escuela:

La escuela enseñar nuestras costumbres... Las costumbres, casi tenemos las mismas costumbres, nosotros igual que aquí. Sólo el problema era... es la religión y como ahora como van, una asociación de inmigrantes..., en Madrid han empezado a pensarlo y ahora lo arreglarán... El ministro de educación lo ha arreglado, religión, estudiar.

(MH29SL)

Pero también existe un discurso contrario a esta incorporación, por citar un ejemplo transcribimos parte de una entrevista a un argelino que considera que la

cultura y la religión son algo muy personal, sobre todo la religión, y que debe transmitirse en casa:

> Cada uno enseña a sus hijos o a sus hijas lo que le da la gana porque cada uno como es, no podemos.
>
> *(AH32CO)*

Para finalizar, el análisis del modelo de escuela deseado, es decir, hacia dónde debería evolucionar en la actualidad, se completa con la voluntad de segregación étnica y por género, y con el profesorado deseado por los padres. Respecto a la actitud ante una hipotética situación de una escuela sólo para alumnos de su colectivo, los entrevistados se han mostrado mayoritariamente en contra. Sólo los asiáticos incrementan, comparativamente, el interés por esta situación escolar. De esta forma, para la mayor parte[22], las relaciones interétnicas en el aula no sólo no son evitadas sino que se consideran una fuente de conocimiento mutuo y de reconocimiento de la igualdad, al contrario de lo que creen que representaban las escuelas o aulas segregadas para gitanos. Eso sí siempre que no representen asimilación cultural.

Por otro lado, en lo referente a las relaciones mixtas, un joven gitano nos ejemplifica una de las actitudes más frecuentes:

> ¿Niños y niñas? ... Me es igual, que de hecho me parece mejor que vayan juntos, que se mezclen niños, niñas, gitanos, payas....
>
> *(GH22COO)*

Pero a menudo matizan, introduciendo los problemas que comporta en determinadas edades el aula mixta; en especial para las niñas gitanas representa un peligro —como hemos constatado anteriormente éste es uno de los motivos del absentismo y abandono femenino:

> No... como está la vida, porque hoy, hoy cuando tiene que salir ya quieren festejar y no hay aquella vergüenza que se tenía que tener. Porque hoy la cría, cuando tiene quince años, se va al colegio, después del colegio se va al baile, se va pa' quí, pa' llí, viene a la una o a las dos de la mañana y si dices algo: 'Es que ya tengo mi edad'. Y luego, como salen con un crío, porque se han juntao con un hombre en vez de casarse como Dios manda, se han juntao y conviven, meses y años, les hacen una cría y ahí te quedas, te amargan. Eso tenemos que mirar los que tenemos hijos. Si tú te quieres casar como Dios manda.
>
> *(GH63CL)*

Ya refiriéndonos al profesorado, una de las primeras exigencias respecto a este colectivo es que sean buenos educadores y sepan tratarlos con todo lo que significa ser gitano. Esto es observable, entre otras entrevistas, a continuación, donde se demanda mayor preparación del profesorado y conocimiento de la cultura y del mundo gitano:

> Yo, en las chicas, la educación que han recibido, la veo la adecuada, la veo bien. ¿En el crío? Pues que en una escuela que hay tantísimos gitanos tendría que haber maestros más preparados, más preparados con gitanos. Pa que distinguieran que no se puede desarrollar igual si su padre es analfabeto que un crío payo, que su padre tiene que saber leer y escribir. Estuvieran más preparados en eso. No puede recibir la misma educación que un niño que llega a su casa, su padre le ayuda a hacer los deberes, que sabe que un niño que llega su casa y no le ayuda a hacer los deberes, al revés el niño le tiene que leer el tebeo a su padre, no puede recibir la misma educación que se está dando.
>
> *(GH42CO)*

Los inmigrantes, por utilizar palabras de un entrevistado, se *«contentan más fá-*

(22) Posteriormente presentaremos cómo una parte sí que está de acuerdo con la segregación y evitación de las relaciones interétnicas en el aula y en otros ámbitos de la sociedad.

cilmente», muchos de ellos están satisfechos del profesorado ya que hay un trato cordial y no han tenido problemas con sus hijos. Pero también es frecuente que la relación con el profesorado sea esporádica y superficial:

> Ay, todas muy simpáticas conmigo, todas. Cada vez que me citaban me explicaban cómo van y muy bien, a la guardería muy bien, sí, sí. No sé si la maestra del año que viene si también será como la de este año, muy buena.
>
> *(GED26CL)*

Para finalizar, respecto al profesorado, ambos colectivos expresan una nueva petición cuando hablan de los menores de la casa: la maestra es preferida para tratar con los alumnos de menor edad.

> Mientras sean buenos educadores, buenos educadores y eso, y se relacionen bien con los críos tanto me da, qué más da hombre que mujer por norma, para los niños, si es para los niños una mujer, ¿no?
>
> *(GH22COO)*

> Prefiero maestras, me gustan más, conocen mejor cómo tratar niños.
>
> *(MAH38CL)*

De esta forma, a pesar de que se valora la profesionalidad, el género es importante cuando nos referimos a los menores, ya que existe la idea de que las mujeres los saben tratar mejor, reflejo de las funciones atribuidas al papel femenino —diferentes estudios han corroborado lo mismo sin concretarlo en las minorías. Recuperando la petición de un trato correcto, aparece el racismo del profesorado como una de las problemáticas a las que deben hacer frente padres, alumnos, asociaciones de minorías e instituciones. Una forma de resolver esta situación podría ser la introducción de profesorado gitano o inmigrante en el aula, pero por parte de nuestros interlocutores esto no es una prioridad, no existe un especial interés en este sentido, aunque para algunos sería una forma de resolver las situaciones de discriminación, a las que son muy sensibles. Lo que ambos colectivos demandan, especialmente el gitano, es que el profesorado conozca sus peculiaridades culturales y los trate en consecuencia, sin que sea necesario que el profesorado sea gitano o de su país de origen. A pesar de eso, resulta evidente que, cuando se les exige una respuesta a favor o en contra de esta política, los gitanos consideran que sería mejor ya que entonces se garantizaría este conocimiento. Conocimiento que exigen al mismo tiempo al profesorado existente, creyendo que debe ser formado para gestionar situaciones de convivencia intercultural y en especial para que les comprendan[23].

Para concluir este análisis hemos querido dar una visión de conjunto utilizando como base la encuesta y elaborando la información a través de técnicas de análisis multivariable. La muestra que se ha utilizado para realizar los análisis de correspondencias múltiple y de clúster se basa, siguiendo lo anteriormente expuesto, en los que responden al perfil de padres con hijos en edad escolar. Por este motivo, y condicionado al perfil de inmigrantes y africanos, existe un desequilibrio dentro de la muestra (el total es de 241) por una mayor presencia de gitanos (80%) que de extracomunitarios (20%). Las variables utilizadas que nos permitirán confeccionar tipologías en función de la actitud, las expectativas y el interés por la escuela ya

(23) Como hemos presentado, esta necesidad de formación se reconoce en la actualidad desde, por ejemplo, la Generalitat de Cataluña, que ha finalizado recientemente un curso de formación de formadores en educación intercultural (VVAA 1997).

han sido parcialmente analizadas en el texto[24]. El resultado seleccionado (por criterios teórico—interpretativo y estadístico) divide la muestra en seis grupos a partir de lo que les hace diferentes y les homogeneiza internamente, también se mencionarán las principales significaciones que presentan comparativamente con los otros grupos resultantes. Cada grupo ha recibido un nombre identificativo con la idea de definir lo que «contienen» basándose en lo más destacable que los construye.

Progenitores con expectativa básica. Este grupo, formado por cuarenta y dos individuos (17.43%), se define principalmente a partir del nivel de expectativas de los entrevistados. En este grupo hallamos a los que tienen expectativas de educación básica, o inferior, para el hijo o para la hija —es necesario concretar que para la hija se ha observado un incremento de edades inferiores a los catorce años. Para una mejor identificación de los que pertenecen a este grupo se ha analizado la respuesta dada a otras preguntas del cuestionario: es un grupo formado casi exclusivamente por gitanos (97.6%), se diferencia por una elevada presencia de parejas de la misma minoría, elevado porcentaje de amistad con miembros de ésta, importante presencia de la minoría en el barrio de residencia, preferencia por asociaciones formadas exclusivamente por personas de su colectivo, alta aceptación a que su lengua forme parte del curriculum escolar, etc.

Progenitores con expectativa secundaria. Este grupo, formado por treinta y ocho individuos (15.77%), se define principalmente por sus expectativas de estudios secundarios y útiles. Esta utilidad incorpora que consideren que la cultura sea un tema aparte, no quieren renunciar a ella, no creen que se deba sacrificar, pero no consideran que deba enseñarse a todos los alumnos en la escuela. Al mismo tiempo, a pesar de ser estadísticamente menos significativo, no quieren que exista la segregación escolar, su intención estaría más bien cercana a una escuela que no les obligara a modificar su cultura, es decir, una cultura escolar menos influyente y más compatible con sus tradiciones, costumbres, lengua, etc. y que transmitiera conocimientos más aplicables —sobre todo para entrar en el mercado de trabajo. Este grupo está formado principalmente por gitanos (71%), pero recordemos que éstos representan el 80% de la muestra, por tanto, es un grupo donde su presencia es menor. Las diferencias más importantes respecto a los otros grupos formados son: elevado acuerdo en que la escuela es útil para el futuro laboral de los hijos, alto porcentaje de respuesta masculina, son los que menos aceptarían un matrimonio mixto pero a la vez no quieren vivir segregados, también se caracterizan por una presencia de hijos que ya están trabajando y se muestran reticentes a que sus hijos se adapten a las costumbres, forma de vida y forma de divertirse de la mayoría.

Progenitores con expectativa universitaria. Este grupo, formado por treinta y dos individuos (13.27%), se define principalmente por sus elevadas expectativas

(24) Las variables utilizadas son: el conocimiento del horario escolar de los hijos, el conocimiento del curso escolar, las visitas realizadas al centro, los motivos de estas visitas, la respuesta a la cuestión que expresa la preocupación que genera que los hijos obtengan malas cualificaciones, los estudios que desearía para el hijo y la hija, la edad de finalización de los estudios del hijo y de la hija, las funciones atribuidas a la escuela, la respuesta a la cuestión de si la escuela es útil para el futuro laboral de los hijos y el acuerdo con las frases que expresan el interés por la segregación, el grado de renuncia a la cultura propia y el interés por que ésta figure en el currículum escolar. La utilización de todas estas variables ha conducido a que el resultado seleccionado se diferencie en dos bloques en función de lo que les define: las expectativas educativas (tres grupos) y la actitud respecto el papel que creen que debe tener su cultura (tres grupos más).

educativas (universitarias) y con una edad en correspondencia con las mismas. A la vez consideran que la educación puede representar movilidad social para sus hijos y reducen, comparativamente, la respuesta de que la escuela sirve para dar conocimientos inmediatamente útiles. Este grupo, en el que volvemos a encontrar principalmente gitanos pero con un 25% de inmigrantes, también se significa por: ser el grupo con menor proporción de padres no escolarizados y el de mayor presencia de estudios de nivel medio, haber mejorado laboralmente el cabeza de familia en los últimos años, un elevado interés por su lengua propia y que ésto se enseñe en la escuela, e interés por el asociacionismo mixto (payos, gitanos e inmigrantes).

Segregacionistas. Este grupo, constituido por diecinueve individuos (7.9%), se distingue de los restantes por el mayor desconocimiento de la escolarización de los hijos —horario, curso... —, poca definición por el nivel de estudios deseado —en muchos casos por desconocimiento de las diferentes opciones— y entre los que responden son los que menos mencionan la universidad como objetivo y principalmente por su actitud segregacionista —consideran, por encima de los demás, que deberían existir escuelas sólo para alumnado de su colectivo. Este reducido grupo, por número, se construye con inmigrantes y gitanos (57.9%) en una proporción parecida.

Tradicionalistas. Este grupo, formado por cincuenta y dos individuos (21.57%), se define principalmente por su actitud hacia la conservación de la cultura propia: tienen poco interés por enseñarla a los demás alumnos, poco interés por las notas escolares y no están nada dispuestos a modificar su tradición y su cultura. Este grupo, formado principalmente por gitanos (77%) —pero recordemos que los inmigrantes representan el veinte por ciento del total—, presenta un elevado conocimiento del horario y el curso de los hijos, elevada presencia de las categorías profesionales más bajas y poca mejora laboral en los últimos años.

Asimilacionistas. Este grupo, formado por cincuenta y ocho individuos (24.06%), se define por ser los que estarían más dispuestos a renunciar a su cultura y a que el hijo aprenda lo que la escuela le enseñe, siempre dentro de la idea de la utilidad de estos conocimientos. Al mismo tiempo están de acuerdo en que su cultura sea valorada y que aparezca en el curriculum escolar. En este grupo, formado por un número mayor de gitanos (86.2%), encontramos un alto porcentaje de trabajadores estables a jornada completa, que han mejorado en los últimos años laboralmente, que acuden o acudirían —más que los otros— al sindicato para solucionar los problemas laborales, tienen ingresos más elevados, ven la televisión más que los otros y cambiarían a un barrio, si pudieran, con menos personas de su minoría.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En síntesis, entre los grupos anteriores existe un elevado interés por la conservación de la cultura propia y la tradición. Cada uno adopta diferentes estrategias, ante una sociedad que no siente como propia, según los objetivos que tiene para sus hijos. De esta forma encontramos desde los que no tienen ningún interés por convivir escolarmente con otras culturas —segregacionistas—, aquellos que quieren mantener la tradición y la cultura con los mínimos cambios posibles y que al mismo tiempo no creen que deba ser conocida por otras personas que no pertenecen a su colectivo —tradicionalistas—, hasta aquellos que a pesar de querer mantener sus particularidades las minimizan —mimetizan— a cambio de movilidad social —asimilacionistas. Pero estos últimos, en el momento que se les ofrece una valoración social de su cultura y la presencia

de ésta en la escuela, se muestran a favor, pensando que a medio o largo plazo esta presencia y aceptación puede evitar que sea necesario «esconder» su adscripción. Otros grupos se han situado dentro de la línea manifestada del reconocimiento de la importancia y la valoración de su cultura, pero con diferentes niveles de expectativas educativas que han sido corregidas, respecto a lo anteriormente expuesto, por la edad prevista de finalización de los estudios. Desde los conformados con los estudios básicos, e incluso, los que no creen necesaria su finalización —expectativa básica— y que reivindican especialmente la presencia del caló o romaní en la escuela, a los que tienen unas expectativas más elevadas pero útiles —expectativa secundaria—, que mantienen la cultura aparte —no creen, como los anteriores, que deba enseñarse a todos los alumnos. Estos últimos querrían que la escuela no fuera «tan paya», ya que les exige aculturación y renuncia —una formación profesional les resulta más interesante, por la mayor practicidad y, como se ha expresado en algunas de las entrevistas en profundidad, porque determinadas profesiones que los payos y españoles no quieren pueden ser un mercado potencial. El último grupo situaría su expectativa en un nivel educativo superior, la universidad, considerando que les puede suponer movilidad social, pero reduciendo importancia a la inmediata utilidad que otros han destacado. También su lengua y cultura, a las que no están dispuestos a renunciar, deben seguir estando presentes en todo el proceso y apreciarían que formase parte del curriculum escolar.

Hemos considerado que la educación intercultural, modelo actualmente propuesto después de diferentes enfoques teóricos y actuaciones (segregacionista, asimilacionista...), se define como una educación en que la escuela debe formar y fortalecer los valores de igualdad, respeto y pluralismo, en que se reconoce el derecho personal de cada alumno a recibir una educación diferenciada cuidando su identidad, en que se reconocen las culturas y lenguas, en que no se segrega, en que se intentan superar los estereotipos y prejuicios, etc. Este modelo de educación, que no es una realidad, puede suponer una respuesta a unas demandas de las minorías que la escuela no consigue satisfacer, al menos a buena parte de éstas, y que se expresa a través del desinterés, de las bajas expectativas y el fomento, o al menos poca preocupación, del absentismo en parte del colectivo, especialmente entre los gitanos. La percepción de una parte del colectivo de que la escuela tiene poca utilidad, los problemas de racismo o discriminación, que también existen en la sociedad, con que se encuentran o conocen y la percepción de que la escuela supone aculturación genera diferentes actitudes que van desde la segregación hasta la asimilación. La utilidad atribuida confiere también diferentes niveles de expectativas educativas que condicionarán el futuro educativo y laboral de las nuevas generaciones. En todas estas situaciones y expectativas la cultura propia es prácticamente siempre un bien a conservar, a pesar de que algunos están dispuestos al sacrificio si es necesario —a cambio de algo—, pero al mismo tiempo se cree que es necesario adaptarse a la sociedad en la que se vive. Donde sí que hay opciones diferentes es respecto a la presencia de la cultura propia en la escuela, no todos creen que se deba transmitir en este contexto pero sí están de acuerdo con el respeto a la identidad.

Una escuela que siga el modelo intercultural, que respete y valore la cultura de la minoría puede igualar expectativas y evitar que algunos piensen que la escuela sirve para poco y, además, interfiere. Pero esto también dependerá de la expectativa que se tenga del futuro laboral que se quiere para hijos e hijas, si la idea es reproducir muchas de las ocupaciones que actualmente realizan o roles que actualmente asumen, por ejemplo según el género, difí-

cilmente el nivel educativo deseado se incrementará. A partir de lo anteriormente expuesto parece lógico pensar que es necesario aproximar la escuela a las minorías étnicas y no sólo éstas a la escuela sin esfuerzo desde la institución. ¿Es que ya nos hemos acostumbrado a que determinados grupos no finalicen su escolarización obligatoria? ¿Hemos aceptado que, a pesar de la insistencia de la administración a que finalicen los estudios y no se dé absentismo, sólo una parte de los gitanos los acaben? Hay que recordar que nuestros datos presentan que sólo una tercera parte de los gitanos menores de veinticinco años ha finalizado la obligatoria. ¿Qué sucederá con la aplicación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que alarga esta escolarización hasta los dieciséis años? ¿No es el momento de buscar otras estrategias de captación, de «seducción», de estas minorías y sobre todo de los gitanos para que crean que la escuela también es su escuela?

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I.: *La escolarización primaria en los países más pobres. Aspectos sociales de un problema de recursos humanos. Un caso de análisis sociológico aplicado al desarrollo económico.* Madrid, Universidad Complutense (no publicado). 1991

ANTHIAS, F. y YUVAL-DAVIS, N.: *Racialiced boundaries.* London, Routledge. 1993

ARDÈVOL, E. : «Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos» a SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos.* Madrid, Alianza Universidad, 61-108. 1986

BERGER, P.: *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad.* Barcelona, Herder (Traducción de Andrés Iglesias, J. de BERGER, P. (1992): *A far glory. The quest for faith in an age of credulity.* Nueva York, The Free Press). 1994

BESALÚ, X.: «Intercultural relations and education. Theories, policies and practices» a *Erasmus Intensive Course* (march). Lisboa (no publicado). 1994

BOURGEAULT, G; GAGNON, F.; MC ANDREW, M. y PAGE M.: «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale» a *Revue Européenne des Migrations Internationales. Vol. 11 nº 3* . Poitiers, Université de Potiers. 1995

CARBONELL, F.: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1995

CARNOY, M.: *Faded Dreams. The Politics and Economics of Race in America.* Cambridge, Cambridge University Press. 1994

COLOMA, J.: «La familia como agencia de socialización» en FERMOSO, P. y alii: *Sociologia de la Educación.* Barcelona, Alamex. 1990

COMAS, D. y PUJADAS, J.J: «Familias migrantes: reproducción de la identidad y del sentimiento de pertinencia» a *Papers: Revista de Sociologia nº 36.* Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 33-56. 1991

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I.: «Los Procesos de enseñar y de aprender Algunas consideraciones sobre la desmotivación y el fracaso» a *Educación y Sociedad nº 6,* Madrid, 23-42. 1990

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano.* Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales. 1996

FLITNER-MERLE, E. : «Les immigrés et l'école en Allemagne» a *Revue Française de Sociologie* (Janvier-mars). Paris, Editions du CNRS, 33-48. 1992

GAGNON, F.; MCANDREW, M. y PAGÉ, M (direc): *Pluralisme, citoyenneté & Education.* Paris, Harmattan. 1996

GARCÍA LÓPEZ, R., MARTÍNEZ MUT, B. y ORTEGA RUIZ, P.: *Educación compensatoria. Fundamentos y programas.* Madrid, Santillana. 1987

GARRETA, J.: «Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes» *a Papers. Revista de Sociología nº 43.* Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 115-122. 1994

— *La integració sociocultural de les minories ètniques. Estudi comparatiu entre immigrants extracomunitaris i gitanos residents a les províncies de Lleida i Osca.* Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona (formato microficha). 1998a

— «Immigració extracomunitària i educació. La relació pares, escola i mestres» a *Ilerda.* Lleida, Institut dEstudis Ilerdencs. 1998b

GARRIDO, M.J. y TORRES, J.: «El problema de la educación de la población gitana» a SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo.* Madrid, Alianza, 129-140. 1986

GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago, Aldine. 1967

GLAZER, N.: «The education and Housing of Ethnic Minorities in the United States» a *Revue Européenne de Migrations Internationales, Volume 5 Nº 1.* Poitiers, Université de Poitiers, 75-84. 1989

— «Etats-Unis: Une immigration permanente» a WIHTOL, C. y CHARTIER, A.M.: *Ecole et intégration des immigrés a Problèmes politiques et sociaux nº 693.* Paris, La documentation Française, 47-51. (Primera edició 1987: «Les différences culturelles et légalité des résultats scolaires» a *L'Education multiculturelle.* Paris, OCDE, 205-228). 1992

— *We Are All Multiculturalists Now.* Cambridge, Harward University Press. 1997

GLAZER, N. y MOYNIHAN, D.P.: *Beyond the Melting Pot.* Massachusetts, The Massachusetts Institute of Tecnologie Press. 1963

GÖKALP, A: «Enfants migrants en Europe occidentale: socialisation différentielle et problématique multiculturelle» a *Revue Internationale des Sciences Sociales, Vol. XXXVI, nº 3.* UNESCO, 515-529. 1984

HANNOUN, H.: *Els ghettos de lescola. Per una educació intercultural.* Vic, Eumo. 1987

HOLLINGER, D.A.: «Group Preferences, Cultural Diversity and Social Democracy: notes toward a Theory of Affirmative Action» a *Representations 55.* Berkeley, University of California Press, 31-40. 1996

INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación): *Determinantes del rendimiento académico.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1976

LIÉGEOIS, J.P.: *Gitanos e itinerantes. Datos socioculturales. Datos Sociopolíticos.* Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana. 1987

— *Roma, tsiganes, voyageurs.* Strasbourg, Conseil de l'Europe. 1994

MACCARTHY, C.: *Racismo y currículum.* Madrid, Morata. (Primera edició 1993). 1994

MOLINA, F.: *Sociedad y educación: perspectivas interculturales.* Lleida, Universitat de Lleida. 1994

MUÑOZ SEDANO, A.: *La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX.* Ponencia elaborada pel Seminario Europeo «Hacia una Educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano» (junio). Generalitat Valenciana, Conselleria de cultura, educació i ciència (no publicado). 1989

MUÑOZ SEDANO, A. : Educación intercultural. Madrid, Editorial Escuela Española. 1997

OBLINGER, H.: «Eltern und Familien als Einflussfaktoren» a *Die Schule in der Ge-*

sellschaft, Donauwoerth. Veriag Ludwig Auer. 1981

OSHIGE MCGOWAN, M.: «Diversity of What?» a *Representations 55*. Berkeley, University of California Press, 129-138. 1996

PATTERSON, O.: «The paradox of Integration: Why blacks and whites Seem So Divided» a ARTHUR, J. y SHAPIRO, A. *Color Class Identity. The New Politics of Race*. Boulder, Westview Press, 65-72. 1996

PEROTTI, A.: «Un modèle français. Socialiser par lécole» a WIHTOL, C. y CHARTIER, A.M. Ecole et intégration des immigrés a Problèmes politiques et sociaux nº 693 (11 décembre). Paris, La documentation Française, pp. 5-11. (Primera edició 1983: «La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés: les diverses approches pédagogiques: 1970-1983» a *Bulletin du CIEMI, nº 16*, París, pp. 1-4. 1992

REX, J.: *Race and ethnicity. Milton Keynes*, Open University Press. 1996

— *The ghetto and the underclass. Essays on Race and Social Policy*. Vermont, Gower Publishing Company. 1988

— *Ethnic minorities in the modern nation state. Working papers in the theory of multiculturalism amd political integration*. London, Macmillan Press LTD. 1996

SAN ROMÁN, T.: *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. 1984

— *La diferència inquietant*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular. 1994

SOLÉ, C.: *La discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid, Consejo Económico y social. 1995

TOURAINE, A.: *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris, Fayard. 1997

TROYNA, B.: «Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies» a GILL, D., MAYOR, B. y BLAIR, M., *Racism and education. Structures and strategies*. London, SAGE publications, 63-91. 1992

VEIGA, M. 1997: *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid, Trotta. 1997

ZEROULOU, Z.: «La réussite scolaire des enfants d'immigrés» a *Revue Francaise de Sociologie* XXIX-3 (juillet-septembre). Paris, Editions du CNRS. 1988

VV.AA.: *Hacia una educación multicultural*. Revista Cuadernos de Pedagogía nº 246. Barcelona: Praxis. 1997

investigaciones y experiencias

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO, MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ, JOSÉ MARÍA PINEDA ARROYO
Adquisición de competencias básicas en la escuela rural. Resultados de los alumnos

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA, JAVIER BARQUÍN RUIZ
Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes



ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESCUELA RURAL. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS (*)

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO (**)
MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ (**)
JOSÉ MARÍA PINEDA ARROYO(**)

INTRODUCCIÓN: CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

¿En qué medida las escuelas cumplen con su misión? Formular esta pregunta a estas alturas de fin de siglo puede parecer a algunos un retroceso, o al menos un atrevimiento, metidos como estamos en grandes debates conceptuales sobre el problema de la calidad de la enseñanza, los modos pedagógicos de conseguirla, las dificultades técnicas para evaluarla y la complejidad de factores que en ella concurren. Incluso se puede ir más allá y desautorizar de entrada la pregunta misma por deficiencias en su formulación: ¿conocemos con rigor la misión de la escuela en el siglo XXI?

Es cierto que todas las cosas y cuestiones son susceptibles de ser y presentarse como más complejas y que un estudio global de la pregunta con la que se abre este apartado debería incluir aspectos y dimensiones que en estos momentos escapan a nuestro objetivo. No negamos, pues, la necesidad y legitimidad de esos múltiples y diversos frentes de investigación y de reflexión; al contrario, conscientes de la complejidad que encierra la pregunta y en cuanto conocedores de la ya amplia bibliografía existente en este campo, quedamos obligados a ser precavidos a la hora de interpretar los datos que presentamos, comenzando por una mayor concreción de nuestro objetivo.

Siendo cierto que la formulación inicial de la pregunta requeriría para su contestación del concurso de varios estudios teóricos y empíricos, no lo es menos que dicho interrogante tiene hoy –y ayer– una traducción popular que, cada vez con más frecuencia y por motivos muy diferentes, está en boca de padres, gobernantes y público en general: ¿cuáles son los resultados del sistema de enseñanza? ¿Son satisfactorios? ¿Cuáles son los resultados escolares de los alumnos? No menos legítimas ni de menor interés son estas preguntas y a las que obligatoriamente hay que dar respuesta; el sistema de enseñanza debe responder periódica y públicamente no sólo de lo que hace y de lo bien que lo hace sino

(*) Este trabajo forma parte de una investigación financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) por Resolución de 15 de febrero de 1996 (BOE de 7 de marzo). En el desarrollo de la investigación han colaborado también doña María José Fernández Galleguillos y doña Beatriz Soledad López Pérez, de «Evaluación y Desarrollo, Sociedad Limitada».

(**) Universidad de Salamanca.

también de lo que consigue, de los resultados que obtiene. Más adelante entraremos en una posible explicación de la persistencia e interés actual de esta cuestión; digamos ahora solamente que no entendemos como totalmente satisfactoria hoy la explicación en términos de recelo y falta de confianza de la sociedad hacia la escuela, en cuanto que no sería capaz de responder a los retos que aquélla le presenta en nuestros días. Es como si la sociedad desconfiase de la capacidad de adaptación de la escuela en cuanto institución para interpretar correctamente tanto las señales que le vienen del exterior como su traducción en objetivos concretos y la implementación de las medidas pertinentes para su consecución. Algo de esto ha habido en momentos muy concretos, por ejemplo, en la primera reacción que tuvo la sociedad ante los escasos resultados que produjo el optimismo educativo de los sesenta y primeros años de la década de los setenta, incluso puede ser que perdure un cierto hálito de duda sobre todo en algunas corrientes netamente economicistas, pero no creemos que el fenómeno en su totalidad pueda explicarse exclusivamente por esta vía. Dicho en otros términos, el interés actual por los resultados escolares en el contexto contemporáneo del debate acerca de la calidad de la enseñanza no es simplemente un diálogo con el más inmediato pasado (OCDE, 1991).

Sean cuales fueren los motivos de preocupación, los hechos se presentan hoy incontrovertibles: desde hace un cierto tiempo se detecta una corriente de opinión que demanda información sobre los resultados individuales de la enseñanza. A medida que los sistemas de formación se han vuelto más descentralizados, transparentes y abiertos, se ha desarrollado una necesidad creciente de contar con indicadores más particularizados sobre los rendimientos de los alumnos. Pareciera que las evaluaciones del sistema en términos globales de cuántos entran, cómo progresan, cuánto tiempo permanecen... se habrían vuelto insuficientes en las sociedades desarrolladas; incluso aquéllas otras relativas al nivel de recursos destinados estarían perdiendo fuerza, ante la comprobación de resultados diferentes entre escuelas que disponen de un nivel análogo de medios. Y una vez que los contenidos y métodos a utilizar han sido revisados en numerosos países de nuestro entorno, el protagonismo parece centrarse en una evaluación orientada a comprobar los resultados que se obtienen medidos precisamente en términos de los resultados escolares de los alumnos. Las evaluaciones periódicas de los resultados escolares son moneda corriente en muchos países y algunas organizaciones internacionales, conscientes de las dificultades que conlleva la utilización de datos concebidos y obtenidos con frecuencia con criterios y procedimientos heterogéneos, vienen trabajando en la elaboración de indicadores susceptibles de prestarse al contraste internacional (OCDE, 1996; IEA, 1996).

Pero ¿a qué resultados escolares nos referimos? ¿En qué materias? Por más distinciones y consideraciones que se hagan a otro nivel, la estadística y bibliografía internacionales siguen hablando y manejando indicadores en torno a disciplinas fundamentales y competencias básicas. A las ya clásicas áreas de matemáticas, ciencias y lectura, se añade en algunos casos los denominados dominios transdiciplinares; pero los criterios de apreciación del éxito de los sistemas de enseñanza siguen recayendo principalmente sobre aquellos tres ámbitos. Los argumentos que se esgrimen son muchos, entre los que sobresalen dos que entendemos como incontrovertibles cuando nos situamos en el mismo punto de vista que adopta la sociedad al someter a la escuela a escrutinio público: de un lado, la dependencia que la economía de las sociedades de fin de siglo muestra de la cultura científica y de la innovación tecnológica y, de otro, la importancia particular

que revisten los dominios de comprensión y expresión de lenguaje(s) en una sociedad y en una economía de la información y del conocimiento. No hay duda de que estas afirmaciones pueden ser matizadas, pero es un hecho que la sociedad de nuestros días está requiriendo la existencia de algunas capacidades básicas en estos dominios de cara al desarrollo e inserción personal, social y laboral y sobre las que deben asentarse en el devenir del sujeto otras competencias generales que trascienden las definiciones de los programas escolares (OCDE y STATISTICS CANADA, 1996).

CONTEXTUALIZACIÓN INTERNA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El Título IV de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) contempla y entiende la evaluación del sistema educativo como un instrumento para la mejora de la calidad de la enseñanza; dicha evaluación se orienta a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y debe aplicarse a alumnos, profesores, centros, procesos educativos y a la propia Administración educativa. En ese mismo capítulo la LOGSE prevee la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, llevada a cabo por Real Decreto 928/1993 de 18 de junio. Este centro de reciente creación se configura como una pieza clave para llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo, labor que está en marcha con la participación de las diferentes administraciones educativas.

En el Título V de la citada Ley se recoge otro de los aspectos importantes que no puede ignorarse cuando hablamos de evaluación y calidad de la enseñanza; nos referimos a la posible existencia de desigualdades en el conjunto del sistema educativo. Nuestro ordenamiento jurídico y la ley de referencia contemplan la necesidad de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, ya sea por razones que remitan a características personales, sociales o culturales. En este sentido los centros que constituyen el objeto de nuestro estudio –centros escolares en zonas rurales– han constituido tradicionalmente un foco importante de desigualdad en educación; resulta procedente, pues, conocer cuáles son los resultados que obtienen los alumnos que desarrollan una buena parte de su vida escolar, la enseñanza primaria, en centros que se encuentran situados en esas zonas.

Como señalábamos más arriba, el INCE ha puesto en marcha una evaluación general del sistema educativo en la doble intención de proporcionar información para que las administraciones educativas puedan tomar decisiones en sus actuaciones y avanzar en el establecimiento de un modelo de evaluación continua del sistema educativo que le permita autorregularse de modo permanente. Pues bien, en la evaluación de la Educación Primaria realizada por el INCE a finales del curso 1994-95 los centros de menos de 10 alumnos en aquellos momentos en sexto de EGB situados en zonas rurales quedaron excluidos por razones de economía de recursos. Por este motivo el equipo de investigación que presenta este estudio se planteó como objetivo evaluar los centros del territorio MEC que cuentan con menos de 8 unidades y tienen menos de 10 alumnos en el último ciclo de Educación Primaria, ya que 6º de EGB ya ha desaparecido como tal.

Y aunque la investigación realizada es bastante más amplia, pues hemos pretendido conocer el proceso de implantación de la reforma educativa en los centros rurales del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de cara a detectar la problemática específica que presentan dichos centros en las dimensiones más significativas afectadas por la reforma y que inciden en los resultados

educativos conseguidos, para lo que se ha trabajado con información proporcionada por los profesores y equipos directivos, el trabajo que ahora presentamos se concreta en la evaluación de los resultados que presentan los alumnos de los centros rurales del territorio MEC que cuentan con menos de ocho unidades y tienen menos de diez alumnos en el último ciclo de Educación Primaria. De forma más concreta, presentamos aquí el grado de adquisición de este alumnado de las capacidades básicas en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

DISEÑO, INSTRUMENTOS Y METODOLOGÍA

PROCEDIMIENTO DE MUESTREO

Se han estudiado los resultados que presentan los alumnos de cuarenta centros escolares, lo que representa el 11,5% del total de centros existentes en el territorio MEC en el curso 1994/95; su distribución geográfica se ha realizado de manera proporcional al número de centros de estas características existentes en cada Comunidad Autónoma.

En la tabla que insertamos a continuación puede observarse el número de centros en cada comunidad autónoma, el número de centros a evaluar en cada una de ellas y el número final de centros que han participado en el estudio. Por diversas circunstancias dos centros titulares fueron sustituidos por dos centros suplentes, por lo que las dos últimas columnas de la tabla no se corresponden; el centro de Baleares se sustituyó por un centro de Cantabria y, en el caso de Castilla y León, un centro fue sustituido por otro de la Comunidad de Madrid.

TABLA I

Número de centros con menos de 10 alumnos en el último ciclo de enseñanza primaria en el territorio MEC curso 94/95

COMUNIDADES AUTÓNOMAS						
	Núm. de Centros con menos de 10 alumnos	%	*Centros a evaluar*	%	*Centros evaluados*	%
Aragón	61	16,8	7	17,5	7	17,5
Asturias	27	7,5	3	7,5	3	7,5
Baleares	13	3,6	1	2,5	–	–
Cantabria	9	2,5	1	2,5	2	5
Castilla-La Mancha	98	27,1	11	27,5	11	27,5
Castilla y León	58	16	6	15	5	12,5
Ceuta-Melilla	–	–	–	–	–	–
Extremadura	64	17,7	7	17,5	7	17,5
La Rioja	1	0,3	–	–	–	–
Madrid	10	2,8	1	2,5	2	5
Murcia	21	5,8	3	7,5	3	7,5
TOTAL	362	100	40	100	40	100

INSTRUMENTOS

Los instrumentos empleados en este estudio para recoger información han sido los mismos que utilizó el INCE para la evaluación de Educación Primaria realizada al final del curso 1994-95 en 6º de EGB[1]. Concretamente, para el colectivo de alumnos se han utilizado cuatro instrumentos: el Cuestionario General, el Cuestionario de Matemáticas, otro de Lengua y otro de Ciencias Sociales y Naturales. El primero proporciona información que permite una amplia caracterización de la muestra así como otros aspectos o dimensiones escolares no relacionados con los contenidos de las áreas educativas evaluadas —métodos y hábitos de trabajo, práctica educativa y clima escolar.

El resto de los cuestionarios van dirigidos a obtener información sobre los conocimientos que los alumnos poseen sobre cada una de las áreas, incluyendo en cada uno de ellos un grupo de preguntas relativas a la valoración que el alumno realiza sobre el área concreta. En el apartado de resultados educativos se expone brevemente cómo están construidos los cuestionarios utilizados para evaluar las áreas educativas. En resumen, se trata de obtener información sobre los resultados escolares de los alumnos, estructurada de manera que se haga visible su nivel de adquisición de las capacidades de orden científico, tecnológico, estético y moral que están insertas en las diferentes áreas educativas y, por ende, el grado de adquisición de los objetivos generales de la Educación Primaria. Estas son las áreas y dimensiones que nos interesan:

- Lengua Castellana (comprensión y expresión escrita).
- Ciencias Sociales (conocimientos, comprensión y aplicación de conceptos, utilización de procedimientos, análisis y valoración de informaciones y datos).
- Matemáticas (conocimiento conceptual, utilización de procedimientos y resolución de problemas).
- Ciencias Naturales (conocimientos, comprensión y aplicación de conceptos,utilización de procedimientos, análisis y valoración de informaciones y datos).

OBTENCIÓN Y TRATAMIENTO DE DATOS

Una vez identificados los centros titulares y suplentes del muestreo, seleccionados de forma aleatoria a partir de la tabla antes presentada, se procedió a la aplicación de los cuestionarios a finales del curso 1995-96 mediante presencia de los investigadores en los centros y previo contacto con los directores de los mismos. El orden de aplicación fue el siguiente en la mayoría de los centros: matemáticas, lengua, ciencias sociales y naturales y cuestionario general.

Finalizada la aplicación, se procedió a codificar las variables y preguntas abiertas de los cuestionarios para su posterior grabación y análisis estadístico[2]. Con el análisis de datos se ha intentado obtener información relativa a las dimensiones y objetivos antes mencionados; concretamente los datos que aquí presentamos se

(1) El equipo de investigación contactó con los responsables del INCE con el fin de solicitar su autorización para poder utilizar los instrumentos de evaluación que dicho Instituto elaboró. El INCE prestó su colaboración pudiendo, por ello, contar con los citados instrumentos para llevar a cabo el trabajo que se presenta. Manifestamos nuestro agradecimiento al tiempo que explicamos así el motivo por el que no nos es posible aportar como anexo al trabajo un ejemplar de los cuestionarios utilizados, si bien más adelante se proporciona toda la información necesaria al respecto.

(2) Todo lo referente al análisis de datos ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciencies*, Norusis, M. SPSS/PC+ for the IBM PC/XT/AT. SPSS Inc. Chicago, 1986).

distribuyen en dos grandes bloques: de un lado, un estudio descriptivo de aquellas variables y dimensiones que podríamos denominar transversales, en cuanto que permiten caracterizar ampliamente la muestra utilizada al mismo tiempo que proporcionan un monto de información interesante para identificar lo que bien podría considerarse como práctica escolar habitual en este tipo de centros; de otro, un análisis de los resultados escolares de los alumnos en las áreas citadas.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA ESCOLAR HABITUAL

Caracterización de la muestra

Se ha recogido información de 271 alumnos. Las edades de los mismos están comprendidas entre 11 y 14 años, siendo los 12 años la edad en la que se sitúa el 68,5% de la muestra[3]. El sexo presenta la siguiente distribución: el 56,1% de los participantes en este estudio son varones y el 43,9% restante son hembras.

En cuanto a la trayectoria escolar que presentan estos alumnos, sólo el 6,6% manifiesta no haber asistido al colegio antes de comenzar sus estudios obligatorios; el 93,4% restante sí lo hizo, si bien el momento de entrada en el sistema educativo presenta variaciones importantes: desde los 2 años o menos, el 5,9%; desde los 3 años, el 39,9%; desde los 4 años, el 37,6% y un 10% que lo hizo a los 5 años. Llama la atención, en cambio, el monto de alumnos que a estas alturas ha perdido ya el ritmo escolar correspondiente a la edad: sólo un 75,8% manifiesta no haber repetido curso ninguna vez. Y en lo que se refiere a sus expectativas académicas, un 42,8% no sabe hasta que nivel seguirá estudiando mientras que el 38,4% quiere hacerlo hasta terminar una carrera universitaria.

El núcleo familiar de estos alumnos está formado por los padres (el 94,8% vive con sus padres) y un hermano en el 43,2% de los casos, siendo la profesión de sus progenitores obreros cualificados (49,8%) o agricultores (28,4%) en el caso del padre y ama de casa (66,8%) en el caso de la madre[4].

Métodos, hábitos de trabajo de los alumnos y práctica educativa

Las actividades que los alumnos realizan en clase con más frecuencia son hacer tareas para casa (69,5%), realizar controles para conocer lo que se ha aprendido (65,9%), tomar notas de la pizarra (65,3%), tomar apuntes (59,9%), hacer solamente los ejercicios del libro (58,2%), idear ejercicios sobre los que después se trabaja (51,5%) y trabajar individualmente y mostrar al resto de la clase el resultado del trabajo (47,4%); por el contrario, las actividades que los alumnos manifiestan realizar en muy pocas ocasiones son acudir a la biblioteca (54,7%) y trabajar en pequeños grupos (46,6%).

Respecto a otra práctica educativa habitual como es la realización de ejercicios propuestos para casa, los alumnos manifiestan que los profesores corrigen siempre dichos ejercicios (64,4%) y que participan siempre en la corrección de los mismos

(3) La distribución de los alumnos en función de la edad es la siguiente: alumnos de 11 años: 9,3%; alumnos de 12 años: 68,5%; alumnos de 13 años: 17,4%; alumnos de 14 años: 4,8%.

(4) En relación a las condiciones espaciales del domicilio el 50,9% de los casos manifiesta tener una habitación para él solo, estudian en su habitación el 63,7% de los alumnos y dicen tener libros en casa, además de los dedicados al estudio, en un número menor a 50 un 46,5% de los alumnos entrevistados.

(57%). Por cierto, el tiempo que los alumnos dedican en sus casas a hacer los deberes es de una hora o menos al día (47%) o dos horas (30%), siendo en este último caso un período de tiempo análogo al que dedican a ver la televisión (el 25,3% de los alumnos ven la televisión durante dos horas diarias).

Las actividades extraescolares que con más frecuencia y de forma periódica realizan los alumnos son los deportes (64,9%), los idiomas (15,1%) y las manualidades (10,7%); y respecto a esas otras múltiples actividades que desarrollan en el tiempo libre, éstas son las más frecuentes: jugar con amigos (83,8%), realizar un deporte (77,5%), jugar o hablar con padres (66,3%), ver la televisión (60%) y escuchar música (58,6%). Por el contrario, las actividades que estos alumnos realizan con menos frecuencia son ver museos y exposiciones (73,6%), ir al teatro y/o al circo (70,8%) e ir al cine (66,5%), apreciándose aquí con claridad la limitación de posibilidades que ofrece el entorno para la utilización del tiempo libre.

Por último, incluimos en este apartado la valoración que los alumnos hacen de algunos aspectos intrínsecos a la vida escolar, concretamente aquéllos que dicen relación a los resultados escolares y a la forma de conseguirlos. Las respuestas de los alumnos, recogidas en la tabla II, reflejan que lo más importante para ellos es sacar buenas notas al final de curso (96,6%) e ir bien en las distintas asignaturas, sobre todo en Matemáticas (96,3%), para lo que consideran muy importante entender las explicaciones de clase (93,6%), trabajar y estudiar en casa (88,7%) y en clase (93,2%) y memorizar los libros de texto y apuntes tomados en clase (75,2%). A tenor de las respuestas obtenidas, no cabe dudar de la importancia que los propios alumnos conceden a la obtención de unos buenos resultados escolares.

TABLA II

Importancia para los alumnos de algunos aspectos intrínsecos a la vida escolar (%)

	Nada/Muy poco importante	*Algo importante*	*Bastante/Muy importante*
Sacar buenas notas al final de curso	1,1	2,2	96,6
Ir bien en Matemáticas	1,1	2,6	96,3
Entender las explicaciones de clase	1,1	5,2	93,6
Ir bien en Lengua	1,1	5,6	93,3
Trabajar y estudiar mucho en clase	1,1	5,6	93,2
Ir bien en Ciencias Sociales	1,1	5,9	92,9
Ir bien en Ciencias Naturales	1,1	7,8	91,0
Tener inteligencia	3,0	6,4	90,6
Trabajar y estudiar mucho en casa	2,6	8,6	88,7
Ir bien en Educación Física	1,5	13,8	84,7
Ser bueno en deportes	4,9	15,7	79,5
Hacer muchas actividades	4,1	18,8	77,1
Memorizar los libros de texto y apuntes	8,3	16,5	75,2
Tener buena suerte	11,5	14,9	73,6
Tener tiempo para divertirse	6,3	20,5	73,1
Encontrarse entre los primeros de la clase	14,2	21,7	64,0

CLIMA ESCOLAR

El «clima escolar» es un constructo complejo que viene definido por el entramado de relaciones que se configuran entre los agentes implicados en la comunidad escolar. La calidad y las características de los vínculos que se establecen entre estos grupos humanos dan lugar a un determinado clima escolar que surge del conjunto como resultado de la adición e interacción de las expectativas, percepciones, actitudes, juicios y experiencias, y se manifiesta en el grado de satisfacción que obtiene cada uno de los grupos o colectivos implicados (padres, alumnos, profesores, equipo directivo, etc.); aunque resulta complejo conceptualizar y operativizar este concepto, en este trabajo queda recogido como las relaciones existentes entre los colectivos participantes en el ámbito escolar.

El primer aspecto, pues, a analizar es la opinión que los alumnos tienen de sí mismos, el denominado autoconcepto. En este sentido los alumnos encuestados manifiestan en un 42% tener un buen nivel de confianza en sí mismos, estar bastante satisfechos con su rendimiento (43,3%) y poseer un concepto de sí mismos bastante bueno (54,6%), calificando el esfuerzo que realizan en sus estudios como bastante grande (51,1%).

El segundo aspecto a considerar viene dado por la relación entre los propios alumnos y que, según se desprende de las respuestas obtenidas, ellos mismos califican de bastante buena: el 53% está muy contento con sus compañeros de clase, se siente uno más de la clase en un 69,9% de los casos, no tiene problemas con sus compañeros (53,9%) e incluso se consideran amigos fuera del colegio (55,4%). Este buen nivel de convivencia entre los alumnos viene potenciado, sin duda, por el entorno en el que se desenvuelven, que les permite un mayor contacto fuera del horario lectivo aumentando así las relaciones entre compañeros.

El otro colectivo con el que los alumnos establecen relaciones continuadas es con el profesorado; se ha indagado sobre estas relaciones en tres dimensiones: cómo son, en general, las relaciones con los profesores de las distintas materias, si los alumnos consideran que dichos profesores son exigentes y la confianza que les ofrecen para exponer sus dudas y preguntas. A este respecto, los alumnos consideran que las relaciones con los profesores de las distintas asignaturas son buenas y/o muy buenas (90%), con un alto nivel de confianza (80%), aunque en la mitad de los casos les califiquen de bastante o muy exigentes, sobre todo para los profesores de Matemáticas y Lengua.

Por último, recogemos la apreciación que tienen los alumnos de sus relaciones familiares en temas relativos a sus estudios; por el interés que tienen las respuestas obtenidas así como por las múltiples consideraciones a que se prestan, los datos resultantes quedan reflejados en la tabla siguiente. Solamente añadiremos que se detecta un nutrido grupo de alumnos que aprecian un bajo nivel de exigencia por parte de sus padres al tiempo que muestran escasa confianza para comentarles sus problemas escolares, además de que los datos se desequilibran en todas las categorías en perjuicio de la figura del padre.

TABLA III

Relaciones familiares de los alumnos en temas referidos a los estudios (%)

	Muy poco		Poco		Regular		Bastante		Mucho	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Satisfacción	1,9	3,0	3,0	2,3	7,1	10,6	23,7	23,9	64,3	60,2
Interés	0,7	1,5	–	1,5	3,4	5,3	25,1	25,5	70,8	66,2
Exigencia	8,6	9,5	5,3	5,3	16,9	16,7	30,8	32,2	38,3	36,4
Confianza	6,4	8,3	7,1	8,3	10,1	12,1	23,2	24,9	53,2	46,4

RESULTADOS ESCOLARES DEL ALUMNO

Nos interesa ahora conocer cuáles son los resultados que presentan los alumnos en los diferentes campos sometidos a análisis; las áreas y dimensiones que se han evaluado aparecen reflejadas en el cuadro siguiente:

CUADRO I
Áreas y dimensiones evaluadas

Lengua	**Matemáticas**	
Comprensión de distintos tipos de texto	*Números y operaciones*	*Conocimientos*
Capacidad de expresión escrita	*Medida*	*Procedimientos*
	Formas Geométricas	*Problemas*
Ciencias Sociales	**Ciencias Naturales**	
Conocimientos	*Conocimientos*	
Comprensión	*Comprensión*	
Aplicación	*Aplicación*	
Análisis	*Análisis*	

ÁREA DE LENGUA

Descripción de la prueba

El instrumento elaborado para evaluar el área de Lengua se centra en el lenguaje escrito, lectura y escritura, estrechamente relacionado con las dos capacidades fundamentales del aprendizaje lingüístico, expresión y comprensión. Por ello, en esta prueba pueden distinguirse dos grandes bloques: el primero hace referencia a la capacidad de comprensión de distintos tipos de texto que se corresponden con distintos tipos de comprensión lectora (literario, informativo y verbal y no verbal), mientras el segundo se orienta a la capacidad de expresión con diferentes niveles de dificultad (sílaba, palabra, frase y texto).

La prueba del área de Lengua constaba, en un principio, de 63 ítems cerrados con respuesta múltiple, siendo cuatro las alternativas dadas en la mayoría de los casos. Después de los análisis de fiabilidad realizados se eliminaron 2 de ellos, por lo que la prueba final está formada por 61 ítems que evalúan el conjunto de las capacidades en el área, a los que se añaden otros 13 ítems, también cerrados con respuesta múltiple, sobre actitudes y opinión de los alumnos acerca de este área concreta.

En el cuadro II, que insertamos a continuación, se muestra el número de ítems utilizados para evaluar las distintas capacidades del aprendizaje lingüístico. Del total de 61 ítems, 40 evalúan comprensión de distintos tipos de texto y 21 expresión escrita; a su vez, de los 40 relativos a comprensión, 17 evalúan la comprensión de un texto literario, 12 evalúan esta misma capacidad pero de un texto informativo y, por último, 11 evalúan la comprensión de un texto verbal y no verbal. Por otra parte, de los 21 ítems

que evalúan expresión escrita, un solo ítem lo hace con sílabas, 11 ítems con palabras, 6 con frases y 3 con texto. Como se observa en el cuadro, cada una de las divisiones aquí presentadas se subdivide a su vez en otros apartados a los que hace referencia la evaluación concreta.

CUADRO II

Número de ítems de la prueba de lengua según la capacidad que evalúan

COMPRENSIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTO (40)	*LITERARIO (17)*	*Descripción*	6
		Diálogo	2
		Monólogo	2
		Teatro	7
	INFORMATIVO (12)	*Receta*	3
		Instrucciones	3
		Noticia	4
		Divulgativo	2
	TEXTO VERBAL Y NO VERBAL (11)	*Anuncio*	2
		Jeroglífico	1
		R. Icónicas	1
		Plano	4
		Cómic	3
EXPRESIÓN ESCRITA (21)	*SÍLABAS (1)*	*Identificar sílabas*	1
	PALABRAS (11)	*Ortografía*	2
		Incorrecciones gramaticales	1
		Familias de palabras	1
		Campos semánticos	1
		Grados del adjetivo	1
		Significado de palabras	3
		Precisión en el uso del vocabulario	1
		Contrarios	1
	FRASE (6)	*Formación de oraciones*	1
		Incorrecciones gramaticales	1
		Puntuación de frases	1
		Ordenación de palabras para formación frase	1
		Significación de expresiones	2
	TEXTO (3)	*Ordenación de las frases de un texto*	1
		Representación escrita del diálogo	1
		Continuación de un texto	1

Resultados

El porcentaje medio de aciertos por alumno en la prueba de Lengua es de 57,76%, lo que indica que, como promedio, los alumnos son capaces de resolver correctamente algo más de la mitad del total de ítems de la prueba. Agrupados los resultados a intervalos del 25% de aciertos, puede observarse que hay un 5,5% de alumnos que presentan una tasa de aciertos igual o inferior al 25% de los ítems; el 29,2% resuelven correctamente entre el 25,1% y el 50% de los ítems; el 42,1% superan correctamente entre el 50,1% y el 75% de los ítems y, por último, el 23,2% realizan correctamente más del 75% de los ítems de la prueba.

En la tabla que aparece a continuación se muestran los porcentajes medios de aciertos para los dos grandes bloques curriculares (comprensión de textos y expresión escrita) que constituyen la prueba de Lengua, así como los porcentajes de aciertos correspondientes a las distintas capacidades evaluadas en cada bloque curricular.

TABLA IV

Porcentajes medios de aciertos en los bloques de la prueba de Lengua

COMPRENSIÓN DE DISTINTOS TIPOS DE TEXTO	*LITERARIO*	52,77	57,38%
	INFORMATIVO	57,50	
	TEXTO VERBAL Y NO VERBAL	64,37	
EXPRESIÓN ESCRITA	*SÍLABAS*	59,41	58,48%
	PALABRAS	56,39	
	FRASE	61,13	
	TEXTO	60,52	
TOTAL PRUEBA			57,76%

Como se observa en la tabla, el porcentaje medio de aciertos en el bloque de comprensión de distintos tipos de textos es de 57,38%, prácticamente igual al porcentaje de aciertos en el total de la prueba; en cambio, el promedio de aciertos en el bloque de expresión escrita es algo superior, 58,48%. En ambos casos, los alumnos son capaces de resolver correctamente algo más de la mitad de los ítems que constituyen cada uno de los bloques curriculares.

Fijémonos ahora en el apartado relativo a comprensión y diferenciemos en función del tipo de texto utilizado. A tenor de los resultados obtenidos, la comprensión de textos literarios es quien presenta mayores dificultades, con un porcentaje medio de aciertos de 52,77%, siendo la comprensión de texto verbal y no verbal la que los alumnos resuelven con mayor facilidad, 64,37% de aciertos; por último, la comprensión de textos informativos presenta un porcentaje de aciertos de 57,50%, bastante similar al porcentaje de aciertos del total de la prueba.

A su vez, los 17 ítems que evalúan la comprensión de textos literarios se distribuyen de la forma siguiente: 6 de ellos se basan en una descripción, 2 en un diálogo, 2 en un monólogo y 7 en un texto teatral (véase cuadro II). Pues bien, los ítems que presentan un promedio de aciertos más elevado corresponden a los de monólogo (66,60%), mientras que son los de texto

teatral quienes presentan mayor dificultad, 47,18% de aciertos. Puede decirse, por tanto, que en los ítems correspondientes a la evaluación de la comprensión de textos literarios los alumnos resuelven con acierto más de la mitad del total de los ítems excepto en los que hacen referencia a texto teatral, donde menos de la mitad de los mismos son resueltos por los alumnos.

Por su parte, el bloque de ítems que evalúa la comprensión de textos informativos está constituido por una receta de cocina con 3 ítems, otros 3 ítems de instrucciones, 4 referentes a una noticia y 2 sobre un texto divulgativo; el porcentaje medio de aciertos es de 57,50%. Analizado ahora en sus componentes, encontramos que el porcentaje medio de aciertos supera el 60% en los ítems referentes a la receta, a las instrucciones y a la noticia, mientras que es sólo de un 34,32% en el caso de un texto divulgativo. Por tanto, más de la mitad de los ítems referentes a un texto informativo son superados por los alumnos, excepto en los relativos a un texto divulgativo, donde los alumnos encuentran mayor grado de dificultad.

Finalmente, el apartado referido a la comprensión de un texto verbal y no verbal, como se dijo antes, es el que mayor porcentaje de aciertos presenta, 64,37%. Este bloque está formado por 11 ítems (véase cuadro II) que evalúan la comprensión utilizando el lenguaje verbal y no verbal (la imagen, en este caso); 2 de ellos se basan en un anuncio, 1 en un jeroglífico, otro en una representación icónica, 4 en un plano y los 3 restantes en un cómic. Los porcentajes de aciertos son muy elevados en todos los casos, excepto en el jeroglífico que es sólo de un 32,10% y en el cómic, un 47,48%. En el resto de los ítems, como representa el porcentaje global de comprensión de este tipo de textos, la facilidad para resolverlos es muy elevada, siendo los porcentajes de aciertos superiores al 63%.

Por su parte, el bloque de expresión escrita, según los resultados que se recogen en la tabla IV, presenta unos resultados (58,48%) algo superiores al anterior y al conjunto de la prueba. Con este bloque de ítems se pretende evaluar si el alumno utiliza de forma adecuada las estructuras del texto, las frases, las palabras y las sílabas (los 21 ítems que forman este bloque —véase cuadro II— se distribuyen en 1 para sílabas, 11 para palabras, 6 para frases y 3 para texto). Los porcentajes de aciertos de los ítems de sílabas, frase y texto son los más elevados (en torno al 60%), siendo la utilización de las palabras donde el porcentaje de respuestas acertadas es menor (56,39%). Y de los ítems que evalúan la utilización adecuada de las palabras, los que obtienen porcentajes de aciertos inferiores al 50% son los que hacen referencia al significado, a la precisión y al uso de contrarios.

Resumiendo los resultados hasta ahora presentados, puede decirse que las dos terceras partes de alumnos superan correctamente más de la mitad de la prueba de Lengua, no existendo diferencias significativas en cuanto a los dos grandes bloques curriculares que evalúa esta prueba, comprensión y expresión, aunque, por los resultados obtenidos, parece que los alumnos presentan menor dificultad en la resolución de los ítems de expresión escrita que en los relativos a comprensión. Los alumnos tienen mayor dificultad de comprensión ante un texto literario teatral, un texto informativo divulgativo y un jeroglífico y un cómic como texto verbal y no verbal; en cuanto a expresión escrita, las mayores dificultades se presentan en el aspecto semántico del lenguaje, significado, uso de contrarios y precisión de vocabulario.

Análisis comparativo de los resultados obtenidos

Al comienzo de este trabajo señalábamos la contextualización interna en la que

nació y se ha desarrollado la investigación cuyos resultados ahora presentamos. Hacíamos referencia allí a la evaluación de la educación primaria desarrollada por el INCE a nivel nacional en el curso 1994-95 y, más concretamente, a la parte de esa evaluación que tomó como objeto de análisis los resultados obtenidos por los alumnos que en aquellos momentos se encontraban en sexto de educación general básica[5]. Procede, pues, ahora establecer las comparaciones oportunas entre los datos que proporcionan ambas investigaciones a fin de valorar la situación de la escuela rural; con esta intención incluimos la siguiente tabla donde se recogen solamente los datos relativos a los resultados globales y parciales obtenidos por los alumnos en la prueba de Lengua y que constituyen, junto con los de las otras áreas mencionadas, el objetivo del presente artículo.

TABLA V
Área de Lengua: comparación de resultados

	(A)	(B)
Resultados globales		
Porcentaje medio de aciertos por alumno	57,7%	64,1%
Rendimiento de los alumnos:		
0% a 25%	6%	2%
25% a 50%	29%	21%
50% a 75%	42%	45%
más del 75%	23%	32%
Resultados de las distintas partes de la prueba		
Comprensión escrita	57%	64%
Texto literario	52%	60%
Texto informativo	57%	66%
Texto verbal y no verbal	64%	68%
Expresión escrita	58%	64%
Sílaba	59%	59%
Palabra	56%	61%
Frase	61%	70%
Texto	60%	67%

(5) En la tabla que acabamos de ver estos resultados aparecen recogidos en la columna B mientras que la columna A recoge los resultados de los alumnos de los centros rurales del teritorio MEC que han sido objeto de nuestra investigación y que en el momento de aplicación de los cuestionarios se encontraban cursando el segundo año del último ciclo de Educación Primaria. Los datos de la columna B han sido extraídos del informe publicado por el INCE. *Evaluación de la educación primaria*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

Como puede observarse, se aprecian diferencias importantes en los resultados obtenidos por los dos grupos de alumnos, tanto para el conjunto de la prueba —más de seis puntos de diferencia— como en las distintas partes de la misma y siempre en perjuicio del colectivo que nosotros hemos estudiado. A su vez, se deduce que los alumnos de ambos colectivos han encontrado el mismo orden de dificultad en los textos de comprensión escrita —mayor dificultad en los textos literarios y menor en los textos verbales y no verbales—, orden de dificultad que en el caso de la expresión escrita se altera solamente cuando se toma la palabra como unidad lingüística. Las diferencias se hacen más visibles todavía cuando se observa el rendimiento de los alumnos agrupados a intervalos del 25% de preguntas acertadas: los alumnos de zonas rurales que superan más de la mitad de la prueba representan el 65%, frente al 77% para el otro colectivo, y los alumnos de peor rendimiento son el triple en el primer caso.

Valoración del área

En el apartado de descripción de la prueba de Lengua mencionábamos la existencia de 13 ítems que evalúan otros aspectos relacionados con el área, actitudes y opiniones de los alumnos sobre esta materia concreta.

Respecto a la pregunta ¿qué tal eres en lectura? la mayoría, un 66,8% de los alumnos, se considera entre normal y bueno. Un 64,1% de los alumnos dedican menos de una hora a la semana a la lectura silenciosa en la clase de lengua o literatura, el 22,4% lo hace entre una y dos horas semanales y sólo un 5,4% dice dedicar más de dos horas semanales.

A la pregunta ¿cuántos libros lees al mes? el 47,7% de los alumnos responde que lee uno o dos libros, el 24,4% lee tres o cuatro libros al mes y sólo un 17,1% lee cinco o más libros. A la mayoría de los alumnos (85,3%) les gusta leer; más del 60% de los mismos sacan con cierta frecuencia libros de la biblioteca pública o escolar y casi todos los alumnos (94,6%) eligen ellos mismos los libros que leen.

Respecto a la escritura, el 49,4% dedica menos de una hora a la semana a la escritura libre en la clase de lengua o literatura; un 43,2% de los alumnos realizan algunas veces trabajos escritos sobre lo que han leído en la clase de lengua o literatura, un 6,9% nunca realiza trabajos y sólo un 10% de los alumnos realizan siempre trabajos escritos sobre lo que han leído.

La mayoría de los alumnos (62,9%) considera que el profesor de lengua valora su trabajo bien y un 23,9% considera que muy bien. El 75,3% del total de los alumnos afirma que trabajan en grupo alguna actividad relacionada con este área, un 45,2% dice que colabora bastante en la planificación de actividades en la clase de lengua, y un 28,6% dice colaborar algo en dicha planificación.

Área de matemáticas

Descripción de la prueba

El instrumento elaborado para evaluar el área de Matemáticas se basa en los objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación del currículo de este área. De un lado, se evalúan los bloques de que consta el currículo: números y operaciones, formas geométricas y la medida; de otro, se evalúan tres tipos de capacidades: conocimiento conceptual, procedimientos y estrategias y resolución de problemas. Cada uno de los ítems se clasifica por su contenido y por la capacidad que permite evaluar.

La prueba del área de Matemáticas constaba en un principio de 40 ítems; des-

pués de los análisis de fiabilidad realizados se eliminaron tres, por lo que la prueba final está formada por 37 ítems cerrados con respuesta múltiple con cuatro alternativas, que evalúan las capacidades de este área, y un conjunto de ítems que recogen información de las actitudes y opiniones de los alumnos/as sobre el área de Matemáticas.

En el cuadro III se presenta el número de ítems de la prueba de matemáticas distribuidos según el contenido y la capacidad que evalúan; como puede apreciarse, del total de ítems de la prueba, por un lado, 21 evalúan números y operaciones, 10 formas geométricas y 6 medida y, por otro lado, 14 evalúan conocimiento conceptual, 13 procedimientos y 10 resolución de problemas. Asimismo, puede verse en el cuadro el número de ítems concretos que evalúan al mismo tiempo contenido y capacidad.

CUADRO III

Número de ítems de la prueba de Matemáticas según el contenido y la capacidad que evalúan

	Conocimiento conceptual	*Procedimientos y estrategias*	*Resolución de problemas*	*TOTAL*
NÚMEROS Y OPERACIONES	8	8	5	21
FORMAS GEOMÉTRICAS	4	3	3	10
MEDIDA	2	2	2	6
TOTAL	14	13	10	37

Resultados

De manera global, el porcentaje medio de aciertos por alumno en la prueba de Matemáticas es de 47,49%, es decir, como promedio los alumnos son capaces de resolver correctamente algo menos de la mitad de los ítems de la prueba. Comparado este resultado con el del área de Lengua, se aprecia una diferencia porcentual de diez puntos en favor de éste último. Si agrupamos ahora los resultados a intervalos del 25% de aciertos, el 12,9% de los alumnos presentan un porcentaje de acierto igual o inferior al 25% de los ítems de la prueba, el 43,9% supera entre el 25,1% y el 50% de los ítems, el 35,4% lo hacen entre un 50,1% y un 75% de los mismos, y por último, sólo un 7,7% de los alumnos superan con facilidad más del 75% de los ítems de esta prueba; en todos los casos las diferencias respecto de los resultados en el área de Lengua son notables.

Los resultados que presentan los alumnos en relación con las capacidades implicadas en el área de Matemáticas pueden observarse en la tabla VI. El porcentaje medio de aciertos en los ítems de la prueba que miden conocimiento conceptual es de 50,63%, lo que significa que los alumnos superan correctamente la mitad de los ítems que evalúan este aspecto; en procedimientos y estrategias, el promedio de aciertos es de 50,98%, muy similar al anterior; el promedio de aciertos en estas dos capacidades, como puede verse, es superior al del total de la prueba. En cambio, en resolución de problemas el porcentaje me-

dio de aciertos por alumno es de 38,56%; los alumnos realizan correctamente bastante menos de la mitad de los ítems que evalúan esta capacidad. Por tanto, según estos resultados, de las tres capacidades que se evalúan en la prueba de Matemáticas es la resolución de problemas dónde los alumnos parecen tener más dificultades.

TABLA VI
Porcentajes medios de aciertos según capacidades

CAPACIDADES	% MEDIO DE ACIERTOS
CONOCIMIENTO CONCEPTUAL	50,63
PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS	50,98
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	38,56
TOTAL PRUEBA	47,49

La tabla VII, que insertamos a continuación, recoge los resultados relacionados ahora con los contenidos del área de Matemáticas. El porcentaje medio de aciertos por alumno en los ítems de la prueba que miden números y operaciones es de 45,00%, algo menos de la mitad de los ítems que evalúan este aspecto son superados correctamente por los alumnos, siendo este estadígrafo inferior al promedio del total de la prueba; en formas geométricas el porcentaje medio de aciertos por alumno es de 52,88% y 47,23% en medida. Por tanto, a excepción de los resultados referidos a formas geométricas, los alumnos no logran resolver la mitad de los ítems de los otros dos aspectos, relacionados con los contenidos que versan sobre números, operaciones y medida.

TABLA VII
Porcentajes medios de aciertos según los contenidos que se evalúan en la prueba de matemáticas

CONTENIDOS	% MEDIO DE ACIERTOS
NÚMEROS Y OPERACIONES	45,00
FORMAS GEOMÉTRICAS	52,88
MEDIDA	47,23
TOTAL PRUEBA	47,49

En resumen, los resultados en el área de Matemáticas aconsejan que habría que prestar especial atención en este área para mejorar el rendimiento general de los alumnos, además de hacer hincapié en lo relativo a la resolución de problemas como capacidad, y a los números y la medida en cuanto a contenidos, aspectos estos donde los alumnos/as parecen presentar mayores dificultades.

Análisis comparativo de los resultados obtenidos

Abordamos ahora la comparación entre los resultados obtenidos por nuestros alumnos en este área (columna A) y los que recoge la investigación desarrollada por el INCE (columna B). También aquí se observan diferencias a favor de éstos últimos tanto para el conjunto de la prueba como en los distintos bloques de contenido –a excepción de Geometría– y capacidades o procesos matemáticos analizados, si bien en esta ocasión la diferencia en resultados es mucho menor, en torno a dos puntos y medio para el global de la prueba.

De todos modos resaltaríamos a este respecto cuatro datos: primero, los alumnos de nuestra investigación no superan por término medio la mitad de las preguntas de la prueba en su conjunto, cual es el caso del otro colectivo; segundo, en nuestro caso solamente un 43% de alumnos superan más de la mitad de la prueba; tercero, las diferencias entre los dos colectivos se acentúan en los extremos, alumnos de muy buen rendimiento y alumnos con bajo rendimiento en la prueba y cuarto, ambos grupos de alumnos obtienen la menor puntuación en el capítulo de resolución de problemas.

TABLA VIII

Área de Matemáticas: comparación de resultados

	(A)	(B)
Resultados globales		
Porcentaje medio de aciertos por alumno	47,5%	50,1%
Rendimiento de los alumnos:		
0% a 25%	13%	9%
25% a 50%	44%	42%
50% a 75%	35%	36%
más del 75%	8%	12%
Resultados de las distintas partes de la prueba		
Por bloques de contenido		
Números y operaciones	45%	50%
Medida	47%	49%
Geometría	53%	51%
Por capacidad o proceso matemático		
Conocimiento conceptual	51%	55%
Procedimientos y estrategias	51%	53%
Problemas	39%	40%

Valoración del área

Como ya se señaló anteriormente, al final de la prueba de Matemáticas el alumno responde a una serie de preguntas que recogen información acerca de sus actitudes y opiniones sobre este área concreta; a continuación exponemos los resultados más importantes y de interés general.

En primer lugar, a la pregunta ¿cómo vas en matemáticas? un 63,5% de los alumnos creen que van bien, un 14,8% muy bien y un 14% creen que van aprobados en este área; la autovaloración positiva se encuentra, pues, muy generalizada.

En segundo lugar, recogemos algunas consideraciones de los alumnos sobre la asignatura y su importancia: a un 59,4% de los alumnos sus padres les dicen que tienen que sacar buenas notas porque esta asignatura es la más importante y el 66% de los alumnos considera que sacar buenas notas en matemáticas es necesario para la profesión que quieren ejercer en el futuro; el 70,7% cree que estudiar matemáticas les permite entender mejor los problemas de su alrededor. Un 35,1% se consideran capaces de aprobar matemáticas sin estudiar, mientras que un 41,8% no está nada o poco de acuerdo con esta afirmación. Y, por último, al 56,4% de los alumnos les gusta bastante o mucho las matemáticas, a un 21,8% algo, porcentaje idéntico al de los que reconocen que no les gusta nada o poco.

En cuanto a las formas de trabajo que se llevan a cabo en la clase de matemáticas, con porcentajes superiores al 66%, éste sería el elenco de actividades que los alumnos dicen realizar: el profesor manda ejercicios para casa y se corrigen en la clase, explica conceptos usando objetos materiales, se habla y se muestra al resto de la clase el resultado del trabajo, los alumnos toman notas del encerado, hacen controles sobre lo aprendido, realizan ejercicios del libro individualmente y el profesor explica cómo utilizar las matemáticas en la vida diaria. Además, aunque el 55,8% de los alumnos están bastante o muy de acuerdo en que como mejor salen los ejercicios es trabajando solo, un 77,4% considera que es bueno trabajar en grupo porque son más a pensar y dar ideas, el 65,4% cree que explicar a otros lo que se les ocurre para ir resolviendo el problema les da seguridad y confianza en sí mismos y el 83,8% de los alumnos considera que es muy importante saber escuchar lo que el resto de los compañeros del grupo digan sobre un problema planteado.

Finalmente, el 59,6% de los alumnos están poco o nada de acuerdo con que un problema de matemáticas les salga nada más verlo, el 70,1% no se rinde enseguida si el problema no le sale y, por último, el 69,1% no da importancia a equivocarse al intentar algo y considera que es una forma de aproximarse a la solución del problema.

Área de ciencias sociales y ciencias naturales

Descripción de la prueba

La evaluación de los resultados en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se ha realizado con base en un único instrumento, donde quedan recogidos los dos campos mencionados. Con esta prueba se pretende evaluar el grado de adquisición que los alumnos tienen de los contenidos de estas áreas, divididos en cuatro bloques: el primero hace referencia a los conocimientos que los alumnos poseen sobre conceptos, datos y hechos; un segundo bloque de comprensión está referido a la capacidad para explicar e interpretar diversas informaciones; el tercer bloque tiene que ver con la aplicación de los conocimientos y conceptos en nuevas situaciones y problemas y el último bloque está relacionado con la capacidad de análisis y valoración de informaciones y datos.

Como ocurría con las otras dos pruebas anteriores, el instrumento original constaba de 50 ítems cerrados con respuesta múltiple, con cuatro alternativas como máximo; Después de los análisis de fiabilidad realizados, tres ítems fueron eliminados, por lo que la prueba definitiva queda constituida por 47 ítems que evalúan las distintas capacidades en estas áreas y un conjunto de ítems que recogen información del alumno sobre sus actitudes y opiniones acerca de las mismas.

A continuación se presenta el cuadro IV con el número de ítems correspondientes a cada una de las áreas según el contenido que evalúan. Se puede observar que, de los 47 ítems totales de la prueba, 24 evalúan Ciencias Sociales y 23 Ciencias Naturales; a su vez, de los 24 de Ciencias Sociales, 5 son de conocimientos, 6 de comprensión, 8 de aplicación y 5 de análisis y de los 23 ítems de Ciencias Naturales, 4 son de conocimientos, 8 de comprensión, 7 de aplicación y 4 de análisis.

CUADRO IV

Número de ítems de la prueba de ciencias sociales y naturales según el contenido que evalúan

	Conocimientos	*Comprensión*	*Aplicación*	*Análisis total*
CIENCIAS SOCIALES	5	6	8	5 24
CIENCIAS NATURALES	4	8	7	4 23
TOTAL	9	14	15	9 47

Resultados

El porcentaje medio de aciertos por alumno en la prueba de Ciencias Sociales y Naturales considerada de forma global es de 58,08%; como promedio los alumnos son capaces de resolver correctamente más de la mitad de los ítems del total de la prueba. Este resultado es muy similar al obtenido en el área de Lengua y algo superior al obtenido en el área de Matemáticas.

Si tratamos de forma independiente las dos áreas evaluadas, se aprecia que el porcentaje de aciertos en el área de Ciencias Naturales (60,42%) es superior al de Ciencias Sociales (55,84%). Según esto, parece que el rendimiento que los alumnos obtienen en Ciencias Naturales es superior al obtenido en Ciencias Sociales, o al menos los alumnos tienen menos dificultades para responder correctamente a los ítems de Ciencias Naturales que a los de Ciencias Sociales.

Si agrupamos los resultados de Ciencias Sociales a intervalos del 25% de aciertos, se observa que el mayor porcentaje de alumnos (36,9%) supera correctamente entre el 50,1% y el 75% de los ítems de la prueba, porcentaje superior al de los alumnos (31,7%) que realizan correctamente entre el 25,1% y el 50% de los mismos; y en los extremos se sitúan un 11,4% de alumnos que sólo realizan correctamente un porcentaje de ítems igual o inferior al 25% y un 19,9% de alumnos que resuelven adecuadamente más del 75% de los mismos.

Los resultados para Ciencias Naturales en función de la misma agrupación son los siguientes: el mayor porcentaje de alumnos (43,5%), como ocurría en Ciencias Sociales, realizan correctamente entre el 50,1% y el 75% de los ítems de la prueba;

un 30,3% de alumnos superan entre el 25,1% y el 50% de los ítems, un 24,4% responden adecuadamente a más del 75% de los mismos y sólo un 1,8% resuelve de forma correcta un porcentaje igual o menor al 25% de la prueba.

Las diferencias que presentan los resultados de ambas áreas son, pues, importantes: mientras en Ciencias Naturales un 67,9% de alumnos superan correctamente más del 50% de los ítems de la prueba, en Ciencias Sociales lo hace un 56,8%; por otra parte, la tasa de alumnos que supera solamente el 25% o menos de los ítems en Ciencias Sociales (11,4%) se ve drásticamente reducida en Ciencias Naturales (1,8%).

Si entramos ahora en el análisis de cada uno de los cuatro bloques evaluados en las dos áreas, encontramos que en Ciencias Sociales (tabla IX) los ítems correspondientes a análisis y valoración de informaciones y datos son los que resultan más fáciles de resolver correctamente por los alumnos, siendo su promedio de acierto de 63,54%, mientras que el bloque que presenta mayor dificultad es el de conocimientos sobre conceptos, datos y hechos, con un promedio de aciertos de 41,70%, inferior a la tasa media para el conjunto de la prueba.

TABLA IX
Porcentajes medios de aciertos en Ciencias Sociales

CIENCIAS SOCIALES	% MEDIO DE ACIERTOS
CONOCIMIENTOS	41,70
COMPRENSIÓN	58,55
APLICACIÓN	57,84
ANÁLISIS	63,54
TOTAL PRUEBA	55,84

En el área de Ciencias Naturales (tabla X) parece que ningún bloque curricular presenta una especial dificultad, ya que el porcentaje de aciertos supera el 50% en todos ellos; cabe resaltar los resultados obtenidos en el epígrafe correspondiente a conocimientos sobre conceptos, datos y hechos (64,48%) y a aplicación de dichos conocimientos y conceptos a nuevas situaciones y problemas (68,26%).

TABLA X
Porcentajes medios de aciertos en Ciencias Naturales

CIENCIAS NATURALES	% MEDIO DE ACIERTOS
CONOCIMIENTOS	64,48
COMPRENSIÓN	55,95
APLICACIÓN	68,26
ANÁLISIS	51,57
TOTAL PRUEBA	60,42

Resumiendo brevemente los resultados obtenidos en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales, conviene llamar la atención sobre el orden inverso que presentan, además de reseñar que los mejores resultados se obtienen en el área de Ciencias Naturales: los dos bloques peor puntuados en Ciencias Sociales –conocimientos y aplicación– son precisamente donde los alumnos/as presentan mejores resultados en Ciencias Naturales.

Análisis comparativo de los resultados obtenidos

También en estas dos áreas se aprecian diferencias entre los resultados alcanzados por los alumnos de nuestra investigación (columna A) y los obtenidos por el colectivo estudiado por el INCE (columna B) y también aquí las diferencias se inclinan a favor de éstos últimos. Ello ocurre en los dos niveles de análisis considerado, resultados globales de la prueba –en ciencias naturales esa diferencia es menor (tres puntos) que en ciencias sociales (cinco puntos)– y por capacidades cognitivas implicadas; nuestros alumnos obtienen mejores resultados solamente a nivel de conocimientos en el área de ciencias naturales. Destacamos, por último, el alto porcentaje de alumnos que en nuestra investigación muestran un nivel muy bajo de rendimiento (11%) en ciencias sociales, lo que no ocurre en el otro área analizada.

TABLA XI
Área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: comparación de resultados

	Ciencias Sociales		Ciencias Naturales	
	(A)	(B)	(A)	(B)
Resultados globales				
Porcentaje medio de aciertos por alumno	55,84%	60,6%	60,42%	63,6%
Rendimiento de los alumnos:				
0% a 25%	11%	5%	2%	3%
25% a 50%	32%	29%	30%	24%
50% a 75%	37%	43%	44%	47%
más del 75%	20%	23%	24%	26%
Resultados de las distintas partes de la prueba				
Por capacidades cognitivas				
Conocimiento	42%	45%	64%	61%
Comprensión	58%	67%	56%	59%
Aplicación	58%	61%	68%	72%
Análisis	64%	65%	52%	56%

Valoración del área

La prueba de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales finaliza, como las anteriores, con un conjunto de ítems que recogen información del alumno sobre sus actitudes y opiniones acerca de las mismas.

En esta ocasión, lo primero que se pregunta a los alumnos en esta parte del cuestionario es si les gustan o no las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Pues bien, en una escala de cuatro puntos que oscila entre las aborrezco (1) y me gustan mucho (4), las Ciencias Naturales obtienen una media de 3,27, frente a 2,9 para Ciencias Sociales.

A continuación hay sendos grupos de ítems referidos al conjunto de actividades y formas de trabajar, con los siguientes resultados en una escala de cuatro puntos que oscila entre nunca (1) y casi siempre (4):

Los alumnos interpretan y analizan a menudo gráficas, mapas, planos, dibujos, fotografías y textos, con una frecuencia similar en Ciencias Sociales (2,8) y Naturales (2,9); toman apuntes de vez en cuando en Ciencias Sociales (32%) y a menudo en Ciencias Naturales (30,5%); en ambas asignaturas realizan exámenes o pruebas casi siempre con porcentajes muy similares, 39,2% en Sociales y 38,1% en Naturales; lo mismo ocurre con el trabajo individual en fichas de trabajo o con el libro de texto, un 49,6% lo realizan casi siempre en Sociales y un 46,2% en Naturales, y trabajan en grupos pequeños de vez en cuando en ambas asignaturas, un 44,8% en Sociales y un 43,1% en Naturales. La mayoría de los alumnos manifiestan que el profesor nunca utiliza el proyector de diapositivas ni proyecta videos en la clase referidos tanto a Ciencias Sociales como a Naturales, lo que toca de lleno al capítulo de dotación de recursos con que cuentan los centros que constituyen la muestra de este estudio. En cambio, utilizan atlas o mapas murales a menudo o casi siempre, con porcentajes en conjunto próximos al 70% en ambas asignaturas y, también en ambas asignaturas (40%) realizan de vez en cuando excursiones por la Comunidad relacionadas con la materia.

Respecto a los deberes, en ambas materias y con porcentajes superiores al 50%, el profesor manda casi siempre deberes para casa que luego se revisan en la clase. Por último, los alumnos dicen realizar de vez en cuando actividades fuera del aula relacionadas con Ciencias Sociales (43,7%) y nunca experiencias prácticas en el aula o en el laboratorio relacionadas con Ciencias Naturales (41,8%), lo que de nuevo nos remite a los recursos con los que cuentan estos centros.

Finalmente presentamos la secuencia de actividades que se realizan en clase cuando el profesor empieza un tema nuevo. El profesor pregunta a los alumnos sobre lo que saben del nuevo tema casi siempre en Ciencias Sociales (39,4%) y en Ciencias Naturales (41,4%); da una visión general sobre el tema, escribe un guión en la pizarra e introduce el tema con un problema práctico relacionado con la vida diaria (las respuestas aquí en las dos asignaturas se distribuyen por igual entre las categorías de casi siempre y de vez en cuando); casi siempre sigue el libro de texto (más del 60% de alumnos utiliza esta categoría en ambas asignaturas) y de vez en cuando (32% para las dos asignaturas) entrega fotocopias de contenidos relacionados con el tema, realizándose actividades en grupos pequeños también de vez en cuando (40% en ambas asignaturas).

CONCLUSIONES

Las diferencias que presentan los resultados que obtienen los alumnos en las distintas áreas son importantes. Mientras en las áreas de Ciencias Naturales y Lengua dos de cada tres alumnos superan correctamente más de la mitad de las pruebas

respectivas (67,9% en Ciencias Naturales y 65,3% en Lengua), en Ciencias Sociales sólo lo consigue uno de cada dos alumnos (56,8%) y en Matemáticas ni siquiera se alcanza esa proporción (43,1%). En estas dos últimas áreas se detecta en torno a un 12% de alumnos que presentan un porcentaje de respuestas correctas igual o inferior al 25% de los ítems de las correspondientes pruebas (12,9% en Matemáticas y 11,4% en Ciencias Sociales). En consecuencia, y en función del promedio de aciertos por alumno en las distintas pruebas, las áreas analizadas quedan ordenadas de la forma siguiente: Ciencias Naturales (60,42%), Lengua (57,76%), Ciencias Sociales (55,84%) y Matemáticas (47,49%). (Queremos introducir aquí la siguiente reflexión. En ningún momento hemos pretendido realizar comparaciones con los resultados obtenidos en otros estudios internacionales; no obstante, y conscientes de que se trata de trabajos diferentes, hacemos aquí la siguiente alusión: en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias los resultados obtenidos por los alumnos de nuestro país de séptimo y octavo de la entonces EGB fueron ligeramente superiores a la media internacional –517 sobre 516 en 8º–; en Matemáticas se encontraban por debajo –487 sobre 513 en 8º–, Y, según podemos deducir, las diferencias no eran tan grandes en lo relativo a organización, empleo del tiempo, realización de actividades y deberes, es decir, la práctica diaria en el aula y fuera de ella).

De otra parte, y en función del mismo criterio, donde parece que los alumnos encuentran mayores dificultades es en la comprensión de un jeroglífico (32,10%) y de un texto divulgativo (34,32%) en Lengua, en la resolución de problemas (38,56%) en Matemáticas, en los conocimientos sobre conceptos, datos y hechos (41,70%) en Ciencias Sociales, en los contenidos que versan sobre números y operaciones (45%) y medida (47,23%) en Matemáticas –algo parecido ocurrió con nuestros alumnos en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas–, así como en lo referente al significado de palabras, uso de contrarios y precisión de vocabulario en la expresión escrita, donde el promedio de aciertos por alumno no alcanza el 50% en ninguno de ellos.

Por último, y respecto de la comparación que hemos establecido en las distintas áreas entre los resultados obtenidos por los alumnos de nuestra investigación y aquéllos otros que se recogen en el informe reiteradamente citado del INCE, queremos resaltar la existencia generalizada, tanto en los resultados globales como en las distintas partes de las pruebas, de diferencias siempre en favor de este último colectivo de alumnos. A estas alturas, pues, podemos concluir con la siguiente reflexión general: si son ciertos los argumentos que esgrimíamos al principio en torno al hecho de que los indicadores del éxito en la enseñanza se centren en determinadas disciplinas y competencias que se entienden como fundamentales y básicas en una economía y en una sociedad que se autocalifican de la información y del conocimiento, parece claro que algunos de los resultados obtenidos en esta investigación deberían merecer una especial atención y preocupación, concretamente y sobre todo aquéllos contenidos y capacidades que pueden considerarse críticos en el posterior desarrollo escolar del alumno. Y cierto es también que estos indicadores sólo son eso, pero ahí están los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

GRIFFITH, J.; MEDRICH, E. A.: «¿Qué esperan los Estados Unidos de los estudios internacionales comparados sobre educación?», *Perspectivas*, vol XXII, núm. 4, 1992 (84), pp. 513-523.

IEA: *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Boston College, 1996.

INCE: *Evaluación de la educación primaria.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

LÓPEZ VARONA, J. A.; MORENO MARTÍNEZ, M. L.: «Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)», *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 315-336.

OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza.* Barcelona, Paidós, 1991.

— *Performance Standards in Education. In Search of Quality.* Paris, 1995.

— *Education at a Glance. Indicators.* Paris, 1996.

— *Panorama educativo. Análisis* 1996. Paris, 1996.

OCDE and STATISTICS CANADA. *Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey.* Paris y Ottawa, 1995.

WILEY, D. E.; WOLFE, R. G.: «Problemas que plantea la concepción del Tercer Estudio Internacional de la IEA sobre Matemáticas y Ciencias», *Perspectivas*, vol. XXII, núm. 3, 1992 (83), pp. 319-326.

VV AA: *Mathematics Achievement in the Middle School* Years. Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston Vollege, 1996.

VV AA: *Science Achievement in the Middle School Years.* Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston Vollege, 1996.

OPINIÓN DEL PROFESORADO ANDALUZ SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE: ESTUDIO DE DOS GENERACIONES DE DOCENTES

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA (*)
JAVIER BARQUÍN RUIZ (**)

Entre los numerosos escritos sobre los procesos de socialización del docente no se encuentra mucha literatura que se refiera a la influencia que ejercen los contextos ajenos al espacio escolar o a los que podríamos llamar aspectos «no profesionales». En general se admite por la Academia que el desarrollo profesional es fruto del contacto con la realidad del trabajo, los colegas, el alumnado, los problemas prácticos de la docencia, etc. A menudo realizamos nuestros estudios y deducciones sobre perfeccionamiento profesional docente como si éstos no participaran de los avatares sociales y su ciclo vital fuese ajeno a la conformación de las posturas ideológicas y profesionales que fructifican en la interacción con la realidad extraescolar. No se tienen en cuenta factores tan decisivos en la configuración de la ideología y el pensamiento docente como las circunstancias socio-políticas, el desarrollo económico del país, la calidad de vida de sus habitantes, la movilidad social, la aparición de nuevas fórmulas de trabajo y relaciones laborales, la globalización de la producción y del consumo, etc.

Del mismo modo, la dinámica social en continua evolución por el cambio de valores, el predominio de las culturas urbanas, la denominada sociedad de consumo, sociedad de la información, etc., trae como consecuencia diferencias generacionales que se traducen en cohortes cuyas referencias las identifican de manera *sui generis*. Así, se habla, por ejemplo, de la generación del Mayo del 68, del «baby boom», de la generación de la transición, los «yuppies», etc., que aparecen merced a estudios sociales sobre población necesitados de una cierta categorización, denominándose con los correspondientes tópicos identificativos ligados a sucesos políticos y/o momentos históricos.

En esta línea, teniendo en cuenta los docentes que actualmente trabajan en nuestras escuelas, hemos analizado la hipótesis de que podrían existir diferencias entre sectores de profesorado que no se explican sólo por factores como la edad y/o la experiencia profesional, sino que también son influidas por las características socio-políticas de la época en la que se graduaron. Es evidente que en nuestro país el tipo de experiencias y preocupaciones que tuvieron los docentes que estaban cursando su carrera durante la transición política no son semejantes a las de los que se han graduado en las décadas posteriores. La sociedad en su conjunto es diferen-

(*) Universidad de Almería.
(**) Universidad de Málaga.

te y la dinámica académica y vital en la Universidad y centros de formación ha cambiado sensiblemente.

Para indagar en algunos de estos aspectos hemos realizado un estudio basado en cohortes generacionales que poseen peculiaridades sociales y profesionales distintas. Aquí vamos a presentar el análisis de dos grupos de docentes diferenciados por las circunstancias históricas: (a) por un lado, hemos seleccionado una muestra de enseñantes en activo que realizaron su carrera entre los años 1976 y 1979, época considerada como la fase de transición política que marca el fin de la dictadura franquista y el comienzo de la democracia formal en España, período de intensa actividad política e ideológica en la sociedad y en la Universidad; (b) por otro, hemos tomado en consideración a los docentes que finalizaron sus estudios después del año 1986 y no superan los 30 años de edad, cuyo ciclo de graduación corresponde a un período que se caracteriza por la consolidación democrática, el desencanto, el ascenso de valores individualistas (Béjar, 1993) y la crisis económica, a la que hemos denominado generación de la «reconversión»[1].

Ambos grupos forman parte de una muestra estratificada de unos 2.000 enseñantes de las ocho provincias andaluzas que respondieron anónimamente a un cuestionario sobre la formación permanente. Las submuestras de las generaciones que hemos denominado de la «transición» y de la «reconversión» las componen 259 y 119 profesores y profesoras, respectivamente. Los datos que se exponen son una parte seleccionada del total de las temáticas presentes en el cuestionario.

PERFIL SOCIOPROFESIONAL DE LA MUESTRA

En primer lugar, vamos a explicar con mayor detalle la muestra de este estudio. Los resultados medios en cuanto edad, experiencia docente, año de finalización de carrera, sexo y edad podemos verlos en la tabla I.

TABLA I
Perfil profesional de las muestras

	Edad	Hombres	Mujeres	Experiencia docente	Año final de carrera	Muestra de docentes
Generación de la transición	41	53%	47%	17	1977	259
Generación de la reconversión	28	32%	68%	5	1989	119

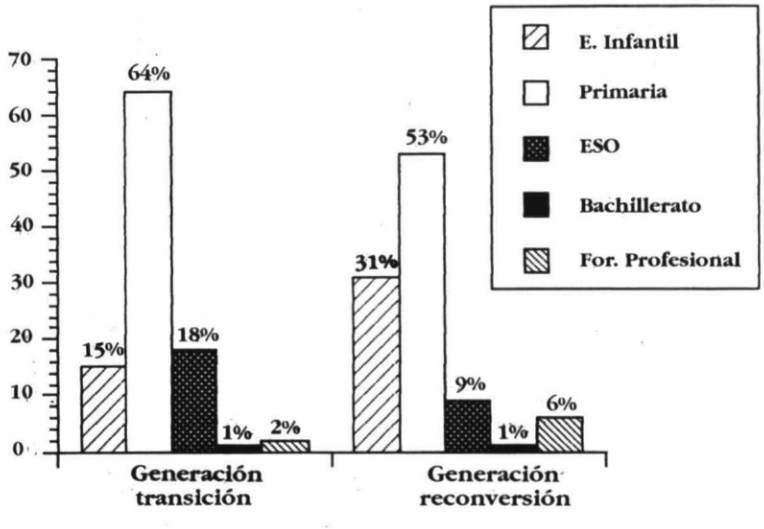
(1) Hemos adoptado esta denominación porque en España, durante esos años, se llevó a cabo un proceso, no sólo de reconversión industrial o «modernización» y de reestructuración del sistema educativo (LRU, LODE, Libro Blanco sobre la Reforma, etc.), sino también del pensamiento político social (de anti-OTAN a pro-OTAN, aceptación social de la monarquía, del divorcio, del aborto...).

Como vemos, a ambos grupos los separan una media de doce años, período que no debe interpretarse sólo en clave de tiempo (dato cuantitativo), sino además como la referencia que nos sitúa ante ciertas coordenadas sociohistóricas (llegada al gobierno de los socialistas), cambios estructurales en el sistema educativo, a través de leyes como la LODE, la LRU, la LOGSE (Santamaría y Rojo, 1992) con reformas generales que afectan a los niveles y a los contenidos, traspaso de competencias en materia educativa a las CC AA (Zufiaurre, 1994), gran crecimiento de la demanda en el sector universitario (Quintanilla, 1995), etc. Así mismo, siguiendo la tendencia mundial, el aumento de mujeres en el sistema educativo español continúa su progresión. Esto se refleja en los desiguales porcentajes de las dos generaciones o grupos considerados.

Con respecto al nivel educativo en el que ejercen los profesores y profesoras de la muestra, contamos con mayor presencia de docentes jóvenes en Educación Infantil, motivado por una mayor potenciación de este nivel y por las preferencias del grupo femenino hacia esa etapa[2], y un déficit muestral de profesorado de Secundaria no Obligatoria debido a la poca colaboración obtenida en los centros respectivos cuando se trató de conseguir que voluntariamente contestaran las encuestas; por ello, la muestra no responde a la proporción real del reparto por niveles educativos en la comunidad andaluza, aunque sí representa el ámbito de la enseñanza obligatoria.

GRÁFICO I

Distribución de la muestra por niveles educativos

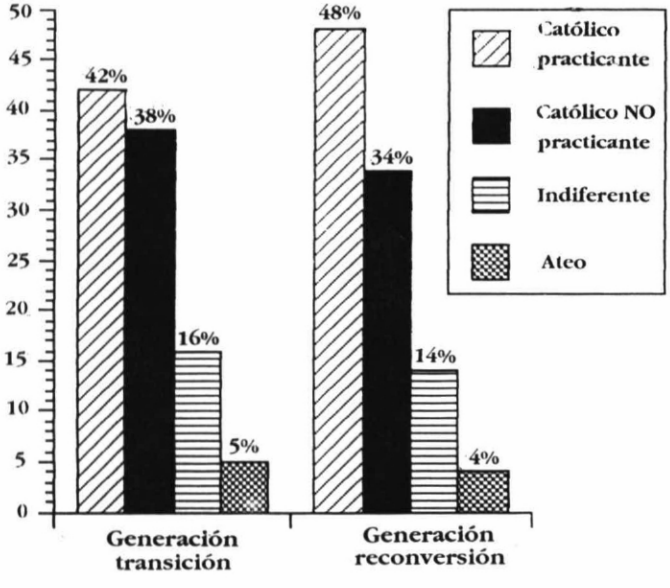


(2) González Anleo y González Blasco (1993) destacan el ascenso del profesorado femenino especialmente en las primeras etapas; de hecho, en Infantil sus datos señalan que el 95,2% son profesoras y en la desaparecida EGB el porcentaje era del 62,64% (p. 22).

Para acabar la descripción del perfil de las submuestras generacionales, vamos a añadir tres aspectos que han resultado estadísticamente significativos. Nos referimos a las posturas religiosa y política mantenidas o manifestadas por ambos grupos y su adscripción o participación en organizaciones sociales de diferente tipo.

En cuanto a la primera, se constata una gran presencia del fenómeno religioso en los profesores de la comunidad andaluza, que parece no seguir la tendencia laicista que caracteriza a las sociedades desarrolladas o en fase de despegue económico y tecnológico. Como puede observarse en el gráfico II, el número de docentes que se declaran católicos es similar en ambas generaciones, llegando al 80% —sumando los no practicantes y los practicantes—, produciéndose, no obstante, una tendencia al aumento de estos últimos en la generación más joven (48% frente a 42%).

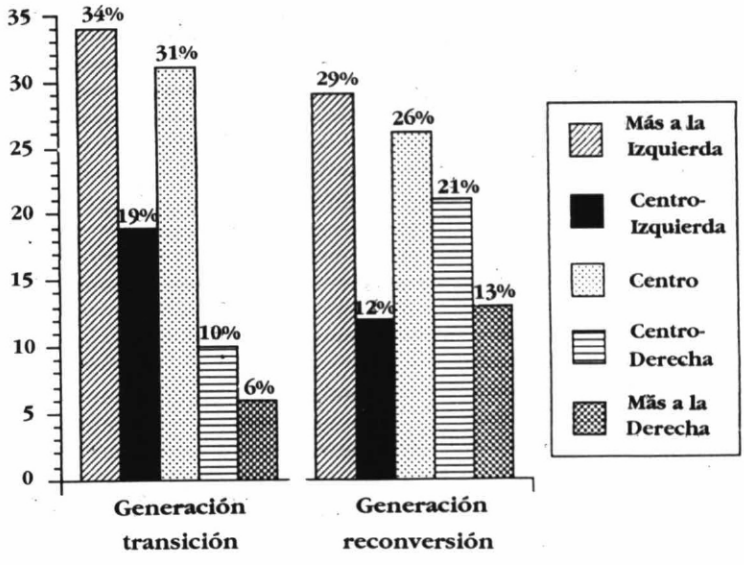
GRÁFICO II
Auto-adscripción religiosa de la muestra



En el segundo aspecto, autoubicación política, las diferencias ponen de manifiesto que también ha habido un cambio generacional encontrándonos con una visión más conservadora de la población joven, o, al menos, sus preferencias se inclinan por espacios políticos menos progresistas, como muestra el gráfico III; aunque en los dos cohortes el profesorado se declara mayoritariamente de izquierdas, la proporción es menor en los de la generación de la «reconversión» (41% frente a 53%, respectivamente, si sumamos centro izquierda e izquierda). Este reflejo conservador se detecta aún más claramente cuando observamos las barras de la derecha, en las que duplican el porcentaje de sus colegas de la transición (13% + 21%, frente a 6% + 10%, respectivamente).

GRÁFICO III

Auto-adscripción política de la muestra



Con respecto al tercer aspecto aludido, hemos indagado en el posible compromiso socio-político a través de la pertenencia a diversas organizaciones. Una tarea eminentemente social como la enseñanza trae a colación explorar el grado de implicación del profesorado en organizaciones comprometidas en la mejora de grupos e individuos dentro de la sociedad global; por esta razón, se introdujeron cuestiones para obtener datos sobre su pertenencia a organizaciones sociales y su distinta ubicación en las mismas, a fin de poder aproximarnos al conocimiento del compromiso social que mantienen los docentes en su vida privada. Más de un tercio no responde a esta pregunta y los restantes se reparten, como recoge la tabla II.

TABLA II

Pertenencia del profesorado a asociaciones varias

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Organizaciones religiosas	6,5	20,4
Sindicatos	39,2	28,6
Grupos políticos	6,5	3,1
ONGs	9,9	17,3
Grupos ecologistas	5,6	10,2
MRPs	7,8	3,1
Grupos varios	24,5	17,3
Total respuestas	100%	100%
	152 casos válidos	62 casos válidos

Una primera visión de estos datos nos muestra que la pertenencia a organizaciones religiosas es tres veces mayor en la generación de la «reconversión» que en la de la «transición» (20,4% frente a 6,5%), y casi el doble los que se declaran colaboradores o pertenecientes a grupos ecologistas (10,2%, frente a 5,6%) y a ONGs (17,2% frente a 10,2%). La tendencia se invierte cuando preguntamos por su pertenencia a grupos políticos (3,1% frente a 6,5%), a sindicatos (39,2% frente a 28,6%) o a movimientos de renovación pedagógica (3,1% frente a 7,8%).

Así pues, mientras que los veteranos se ubican preferentemente en sindicatos, los jóvenes aumentan su presencia significativamente en ONGs y organizaciones ecologistas; o sea, que la generación de la «transición» prefiere organizaciones de corte clásico (partidos y sindicatos) y los jóvenes tienden a otras nacidas posteriormente, más alejadas de la participación política directa. No obstante, lo que más claramente diferencia a estas dos generaciones de enseñantes, en este aspecto, es el gran aumento de la presencia de los más jóvenes en organizaciones religiosas (20,4% frente al 6,5%).

Cuando el análisis se dirige a contrastar posibles diferencias entre hombres y mujeres según la generación correspondiente, los resultados son los siguientes: en el caso de la generación de la «reconversión», las mujeres se ubican más en organizaciones religiosas y grupos varios. Es menor su presencia en ONGs, grupos ecologistas y políticos. En el apartado de sindicación no existen diferencias. El reparto según sexo guarda una relación con el mayor porcentaje de mujeres profesoras (66% *versus* 34% de hombres) del 52% del total que se encuentra implicado en algún tipo de asociación.

Para el grupo de la «transición», en primer lugar la proporción de hombres es mayor (53% *versus* 47% mujeres). Existen más hombres implicados en asociaciones de distinto tipo (62,5% *versus* 37,5%). Aunque existe un porcentaje similar de afiliación sindical, es mayor que en sus colegas más jóvenes. En el resto sucede lo mismo con respecto al reparto por sexos: únicamente un mayor porcentaje de hombres en grupos políticos y en ONGs. El 59% se encuentra implicado en algún tipo de grupo.

CONCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE POR AMBOS SECTORES

Las diferencias socio-políticas e ideológicas entre grupos de enseñantes son importantes para comprender el perfil del elemento primordial en la educación de un país, su profesorado; pero este estudio, lógicamente, necesita completarse entrando en otras cuestiones esenciales, entre las que destacamos la apreciación sobre diversos aspectos de su formación permanente. En esta línea, la encuesta incluía una serie de preguntas sobre este tema que pasamos a describir y analizar.

Pensamos que vale la pena comenzar señalando las respuestas de los docentes a una pregunta que surge desde que la Administración empezó a tomar cartas en la formación permanente de los docentes[3], o sea, el dilema de si ésta debe ser voluntaria u obligatoria. Como puede verse en la tabla III, observamos que, cuando se le pregunta sobre ello, responden de manera distinta los de ambas generaciones. Las diferencias entre los datos son estadísticamente significativas (P=0.012), mostrando cómo los más jóvenes apuestan en mayor porcentaje por una formación en ejercicio que sea obligatoria.

(3) Es a partir de los años setenta, con la aparición de la Ley General de Educación, cuando el Estado empieza a oficializar la formación permanente (NAVARRO SANDALINAS, 1992), aunque es en los noventa donde encontramos el verdadero despegue de la Administración una vez que los MRPs desaparecen como fuerza innovadora (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1994).

TABLA III
Carácter de la formación permanente

	Voluntaria	Obligatoria
Generación de la transición	61%	39%
Generación de la reconversión	47%	53%

El problema se presenta cuando intentamos explicar las razones que mueven a unos y otros a elegir distintas opciones. Puede aventurarse que los más veteranos no quieren ver ampliada su jornada laboral con más horas extras, mientras que sus colegas jóvenes desearían que todo su trabajo se contemplase en conjunto y la formación quedase incluida en él. Las motivaciones para una u otra respuesta permanecen en el ámbito de la especulación en tanto no se contemple la discusión de este problema entre grupos de docentes.

Más importante que esto es evidenciar el tipo de problemas y necesidades que el profesorado juzga más urgente atender en el ámbito de su trabajo. Para ello les hemos interrogado sobre lo que consideran más necesario para mejorar profesionalmente y sobre las áreas prioritarias para su formación. Los resultados se recogen en las tablas IV y V.

En cuanto al primero de estos aspectos, observamos que el profesorado del grupo más veterano reivindica en mayor proporción la reducción de su horario lectivo como un elemento importante para su mejora profesional –aunque en ambos casos ésta es una posición minoritaria (8,7% frente a 4%)–, y que son algo más sensibles a la consideración social de su labor. La generación más joven apuesta más por la formación permanente (20,2% frente a 17,5%) y se muestra más deseosa de intercambiar experiencias con colegas (17,4% frente a 14,0%).

TABLA IV
Lo que el profesorado necesita para mejorar profesionalmente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Mejor dirección y organización del centro	5,6	6,5
Actualización conocimientos	12,5	13,7
Reducción horario lectivo	8,7	4,0
Mayor participación decisiones centro	3,8	3,4
Mayor equilibrio personal-humano	11,4	9,3
Aumentar la capacidad crítica	3,5	4,3
Más salario	6,4	5,0
Formación permanente	17,5	20,2
Intercambios de experiencias entre colegas	14,0	17,4
Mejor consideración social	15,6	13,0
Otras	1,0	3,1
Total respuestas	100%	100%
	254 casos válidos	117 casos válidos

TABLA V
Lo más necesario para mejorar profesionalmente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Evaluación alumnos	8,3	8,4
Diseño desarrollo proceso EA	18,4	18,1
Temas transversales	3,1	5,1
Conocimiento marcos legales	3,1	4,5
Elaboración Proyectos Centro	3,9	3,6
Selección organización contenidos	8,3	6,6
Evaluación diseños curriculares	4,5	3,3
Cualificación tecnología educativa	7,3	5,4
Formación I-A	9,8	13,3
Tutoría orientación	10,5	6,9
Tratamiento dificultades aprendizaje	22,2	24,4
Otras	4	3
Total respuestas	100%	100%
	248 casos válidos	118 casos válidos

Respecto de las áreas que manifiestan deben ser susceptibles de una mayor atención, o sea, los campos o aspectos que estiman prioritarios para su formación, también encontramos algunas diferencias entre ambos grupos: parece que los más jóvenes tienen menos problemas en tutoría y orientación y demandan más Investigación-Acción que sus compañeros veteranos (13,3% y 9,8%). En el resto de cuestiones de este ítem, sus preferencias son similares, siendo el tratamiento de las dificultades de aprendizaje y el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje las opciones más señaladas por ambos a la hora de elegir lo más necesario (tabla VI); en este sentido, parece que las problemáticas cotidianas del día a día en las aulas unifican las preocupaciones formativas; la cuestión estará en analizar si el tipo de soluciones se ubica en similares o diferentes perspectivas curriculares.

Con respecto a las modalidades de formación preferidas, llama la atención que el grupo de los más jóvenes se decanten claramente (uno de cada cuatro) por los cursillos en una proporción significativamente mayor que sus colegas más veteranos (uno de cada seis). Esto, que sin duda refleja un concepto más individualista, transmisivo y tecnologista del perfeccionamiento docente, se refuerza cuando observamos su menor interés por el trabajo en grupo (17,2% frente a 21,6%); por la formación en centros (12,0% frente a 17,3%), y por su participación en MRPs (1,8% frente a 0,6%). Este último aspecto, aunque cuantitativamente es una opción muy escasa, no deja de ser significativo por el papel que han jugado estos movimientos de innovación –siempre minoritarios pero muy activos e impulsores de ricas y sugerentes experimentaciones pedagógicas, a la vez que referentes de muchos docentes y centros de enseñanza– en el sistema y en las políticas educativas recientes de nuestro país.

TABLA VI
Modalidades de formación preferidas

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Cursillos en general	16,9	24,1
Grupos de trabajo	21,6	17,2
Formación Centros	17,3	12,0
Práctica diaria	15,4	16,9
Autoformación sin necesidad institucional	6,3	8,4
Seminarios permanentes	12,9	13,3
Proyectos innovación	5,2	5,1
Itinerarios formación	1,2	1,5
Participación MRPs	1,8	0,6
Otras	1,2	0,9
Total respuestas	100%	100%
	254 casos válidos	116 casos válidos

Si sumamos todas las opciones que requieren claramente planteamientos colaborativos (grupos de trabajo, formación en centros y participación en SSPP, proyectos de innovación o MRPs), podemos observar que la generación más joven está menos socializada en este tipo de trabajo que sus colegas de la transición (48,2% frente a 58,8%). Tal vez sea un reflejo de la mentalidad menos colaborativa presente en el cuerpo social y que algunos académicos denuncian[4], al mismo tiempo que la Administración apoya, sobre el papel, el trabajo en equipo.

Cuando se le pregunta a estos profesores y profesoras sobre la mejor manera para desarrollar la formación, uno de cada cuatro de la generación de la «transición» señala la conveniencia de años sabáticos para ello, mientras el otro grupo lo hace en una proporción tres veces menor (6,3%). La Investigación-Acción en los centros parece ser que está encontrando bastantes adeptos o, al menos, es considerada como un modelo adecuado para el perfeccionamiento –aunque los más jóvenes la señalan en mayor porcentaje–; así; tenemos que uno de cada cuatro y uno de cada tres, respectivamente, de los docentes de la «transición» y de la «reconversión» dicen que ésta sería la mejor forma de desarrollo docente. Este último dato contradice a primera vista la preferencia de estos últimos por los cursillos. No obstante, si tenemos en cuenta que un 28,5% ven mejor opción la formación fuera del centro (en los CEPs, en la Universidad, etc.), se puede explicar esta aparente contradicción.

(4) HARGREAVES (1996) ofrece una interesante idea sobre la «balcanización» del profesorado en cuanto el trabajo aislado y sin colaboración con los colegas. Asimismo, DE MIGUEL (1994) en su trabajo de investigación describe la poca presencia del trabajo en equipo en los centros.

TABLA VII
Mejor forma de llevar a cabo la formación permanente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Centro escolar jornada laboral	30,7	29,9
Promoviendo I-A centros	25,1	33,5
Mediante años sabáticos	19,0	6,3
Fuera horario lectivo colaboración CEP	14,0	16,7
Apoyando obtención licenciaturas doctor	9,8	11,8
Otras	1,5	1,8
Total respuestas	100%	100%
	251 casos válidos	116 casos válidos

Motivar al profesorado para que se preocupe y participe en acciones tendentes a su actualización profesional es un objetivo irrenunciable de todo plan de perfeccionamiento; no obstante, éste es un tema complejo, polémico y contradictorio tanto en su planteamiento político como en su realización práctica. De hecho, la Administración sostiene un discurso que mantiene tanto la recompensa material con aumentos de sueldo (los sexenios) como una llamada, desde el foro político, a mantener y aumentar la calidad de la enseñanza apelando a la profesionalidad del colectivo. Sondear la opinión del profesorado sobre este asunto es pertinente e interesante (tabla VIII).

TABLA VIII
Tipo de incentivos para animar la formación permanente

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Ninguno todo profesional debe realizar	21,0	27,3
Mejora puesto de trabajo	23,3	18,0
Años sabáticos remunerados	20,3	5,7
Facilidades estabilidad profesional	9,0	19,6
Económicos	6,2	7,7
Acceso puestos responsabilidad	8,5	8,8
Promoción interna elección plaza	9,9	10,3
Otras	1,8	2,6
Total respuestas	100%	100%
	242 casos válidos	114 casos válidos

Lo primero que llama la atención es el alto porcentaje de docentes que opinan que no tiene por qué haber ningún incentivo para el perfeccionamiento docente, puesto que lo consideran una obligación profesional más, lo que confirman otros estudios (Imbernón, 1994). En este sentido, la generación de la «reconversión» es más contundente, con un 27,3% de frecuencias en esa línea, frente al 21,0% de los veteranos. Estos últimos consideran que incentivos como la mejora del puesto de trabajo (23,3%) y los años sabáticos remunerados (20,3%) son adecuados para animar el perfeccionamiento. Sin embargo, los más jóvenes parecen decantarse más por incentivos relacionados con su estabilidad profesional (19,6%) –algo normal si consideramos el trasiego de centros que se vive durante los primeros años de docencia[5]–, y consecuentemente, aunque en menor proporción que sus colegas, la mejora del puesto de trabajo (18,0%). Es curioso que los años sabáticos no atraigan a los más jóvenes y que lo económico –en contra de lo que suelen ser las políticas de incentivación– quede en un lugar muy alejado (sólo lo reseñan el 7% aproximadamente). Así, puede concluirse que el apartado crematístico no forma parte de las reivindicaciones principales, sino que éstas se centran en cuestiones específicas del puesto de trabajo.

Seguidamente preguntamos al profesorado por los aspectos negativos que pueden estar incidiendo en el desarrollo profesional. Los datos muestran bastantes coincidencias, señalando ambos sectores como causas principales, por un lado, la falta de motivación, la rutina y el cansancio, y, por otro, la postura de la Administración y los cambios de la política educativa. No obstante, observamos diferencias, en estos aspectos, entre ambas generaciones, encontrándonos, curiosamente, porcentajes superiores de profesores «jóvenes» en los que la falta de motivación (23,7% frente a 1,7%) o la rutina (16% frente a 12,7%) parecen hacer más mella que en sus compañeros «veteranos»; por el contrario, estos últimos se declaran más sensibles al cansancio que provoca la profesión, los cambios de política educativa y los sexenios (tabla IX).

TABLA IX

Aspectos negativos para el perfeccionamiento

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Falta motivación	19,7	23,7
Aparición «sexenios»	4,5	2,3
La rutina	12,7	16,0
Postura Administración Educativa	21,5	19,3
Propio centro escolar	4,2	3,7
Cansancio provoca profesión	15,2	12,3
Cambios política educativa	10,7	8,3
Aplicación Reforma	5,9	5,0
Hecho de ser «funcionario»	3,2	5,3
Otras	2,4	4,0
Total respuestas	100%	100%
	250 casos válidos	116 casos válidos

(5) La media de espera hasta llegar a un puesto de trabajo en el área urbana suele ser de unos quince años. Durante ese tiempo se cambia, al menos, cinco veces de colegio. Datos del Proyecto subvencionado por el ACAICYT (PB87-0705) para el estudio de la «Evolución del pensamiento del profesor. Dimensiones de sus teorías y creencias». A. Pérez Gómez; M. Santos Guerra; J. Barquín Ruiz; (1991).

VISIÓN DE LOS CEPs POR AMBAS GENERACIONES

En España, con la excepción de alguna comunidad autónoma, los centros de profesores han jugado en la época socialista un papel fundamental en la actualización del profesorado en ejercicio, de tal forma que CEPs y perfeccionamiento del profesorado llegaron a ser como las dos caras de la misma moneda, y la opinión que el profesorado se ha ido formando sobre los CEPs, en cierto modo, ha sido coincidente con su pensamiento y valoración de la formación permanente. Así pues, en este trabajo, que trata de descubrir las diferencias entre dos generaciones de docentes significativas y emblemáticas en nuestro sistema educativo, no podía faltar la valoración que ellos hacen de estas instituciones de formación.

Uno de los ítems de este apartado preguntaba al profesorado por las carencias de los CEPs. Como puede verse en la tabla X, la generación de la «transición» se manifiesta más crítica con la democratización y participación en el CEP, la burocratización y la renovación de sus componentes (aunque los porcentajes de esto último son muy bajos, globalmente considerados); por contra, los más jóvenes son más sensibles a cuestiones de infraestructura y económicas, evidenciando una visión más pragmática que los veteranos, los cuales, aspirando también a mejoras materiales, se preocupan más por las fórmulas democráticas que deben regir las instituciones educativas.

TABLA X
Carencias de los CEPs

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Personal cualificado	22,4	21,9
Faltan materiales curriculares	6,4	7,6
Aumento infraestructura	19,0	25,5
Mayor democratización participación	11,1	8,4
Desburocratizar gestión	15,5	13,1
Aumento dotación económica	17,5	18,3
Renovación plantilla actual	5,1	2,8
Ninguno	1,1	1,2
Otras	1,8	1,2
Total respuestas	100%	100%
	220 casos válidos	102 casos válidos

Cuando les preguntamos por las razones que les animan o que les frenan para asistir a los centros de profesores y participar en sus actividades, ambos grupos se justifican de manera similar (tablas XI y XII).

TABLA XI

Razones por las que los compañeros/as asisten a los CEPs

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
Mejorar práctica docente	21,1	19,6
Aumentar conocimientos	9,6	11,0
Enriquecer propia personalidad	2,6	3,9
Aumentar puntuación carrera docente	20,6	21,7
Solucionar problemas puntuales	8,9	6,8
Exigencias propio Centro	2,6	2,5
Desarrollo profesional	8,4	10,7
Actualización didáctica	13,3	12,5
Actualización contenidos	3,8	4,6
Intercambios profesionales	6,6	4,6
Otras	2,6	2,1
Total respuestas	100%	100%
	237 casos válidos	104 casos válidos

TABLA XII

Razones por las que los compañeros/as no asisten a los CEPs

	Generación de la transición	Generación de la reconversión
No tienen tiempo	15,7	19,8
Oferta formativa no adecuada	10,6	8,9
Calidad cursos no aceptable	7,3	5,1
Asesores no cualificados	4,1	3,9
Horarios no compatibles con otras tareas	21,9	21,4
Limitación admitidos	8,5	10,9
Selección asistentes	2,3	2,3
No interés formación	10,6	12,1
CEP Aula Exterior muy lejos	6,0	5,8
No dedicar tiempo a cuestiones profesión	11,6	8,9
Otras	1,5	0,8
Total respuestas	100%	100%
	226 casos válidos	97 casos válidos

Se asiste al CEP tanto por razones profesionales como personales, aunque aquello que supone perfeccionamiento para optimizar la acción educativa (mejorar la práctica, actualización didáctica y de los contenidos, desarrollo profesional, aumento de conocimientos e intercambios profesionales) concita los porcentajes más altos. Estas cuestiones parecen ser los motivos que mueven al 71,7% de los y las docentes de la generación de la «transición» y al 66,8% de los de la «reconversión» a acudir a los CEPs, porcentajes altos, pero cuya diferencia vuelve a mostrar la dimensión más utópica de los veteranos. Sólo una quinta parte, en ambos casos, reconoce el peso de la puntuación en la carrera docente como un acicate para asistir al CEP.

En cuanto a aquellos aspectos que están impidiendo una mayor afluencia a los CEPs, el profesorado coincide en señalar la falta de tiempo y los horarios incompatibles. Estos aspectos parecen ser la referencia para la mayoría de los docentes, independientemente del país, año o tipo de formación[6]. No obstante, el profesorado de la generación de la «transición» achaca al factor tiempo menor influencia limitadora que la de la «reconversión» (15,7% y 19,8%, respectivamente), opinando, en mayor proporción que los jóvenes, que muchos de sus colegas no van a los CEPs porque no quieren dedicar tiempo a cuestiones profesionales (11,6% frente a 8,9%). Estos, sin embargo, manifiestan ligeramente en mayor porcentaje su convencimiento de que parte del profesorado no asiste a los CEPs porque no tiene interés por la formación (12,1% y 10,6%)

También debemos señalar un porcentaje alto de crítica a los CEPs, puesto que se pone en entredicho la oferta formativa, la calidad de los cursos, la cualificación de los asesores y la limitación y selección de admitidos. Aspectos puntuales, muchos de ellos minoritarios considerados aisladamente, pero que sumados generan un porcentaje relativamente alto de quejas, pues uno de cada tres docentes de ambas generaciones señala alguna de dichas limitaciones para que sus colegas asistan a los CEPs (32,1% de veteranos y 31,1% de jóvenes). Así pues, las respuestas se dividen entre el problema del tiempo, las carencias de los CEPs y la falta de interés, primando el primer aspecto por encima del resto.

CONCLUSIONES

Las distintas visiones que aparecen en el conjunto del profesorado sobre su formación permanente y sobre los CEPs pueden ser motivadas por causas muy variadas, desde las propiamente individuales fruto del desarrollo personal y profesional, íntimamente ligados en cada docente, hasta los factores históricos y contextuales que pueden parecer ajenos al desempeño escolar. Los datos expuestos indican que la variabilidad de posturas entre el profesorado es moneda común dentro del mundo educativo, diversidad a la que no es ajena un «agente» de socialización externo tan importante como la «realidad social» –conjunto de factores donde se entremezclan la cultura, la economía, la política, los medios de comunicación, el cambio de valores, etc.– en la que se forma y desenvuelve. El docente participa de los avatares de su tiempo y es afectado en mayor o menor medida por aspectos relacionados con su trabajo tales como el desprestigio de la profesión[7], el cambio social, el ascenso del

(6) Pereyra (1984) así lo recoge en su revisión de la historia de los CEPs en Gran Bretaña.

(7) La pérdida de prestigio es uno de los elementos negativos señalados sucesivamente en diversas investigaciones: Federación de Enseñanza de CC OO (1993), González Blasco y González-Anleo (1993), Ortega (1992), Susinos y Zubieta (1992), etc.

individualismo como valor dominante representado por modelos de éxito social[8], etc. Ello conduce a respuestas profesionalizadoras[9], a la reificación de su labor y la desorientación de sus posturas vitales[10].

La defensa de ciertos valores y perspectivas sobre la enseñanza dependerán no sólo de la internalización de las ideas pedagógicas tanto en la formación inicial como en el trabajo, sino también del momento en que se vivieron más intensamente unos valores u otros. Se puede ser «modernista» en una sociedad postmoderna y participar en distinto grado de los signos y modas de finales de siglo; posiblemente el grupo de docentes de la transición posea una visión sobre la función social de la escuela y sobre su rol social distinto que sus colegas más jóvenes y los dos grupos ofrezcan sus zonas de luz y de sombra.

En este estudio, el profesorado que se ha formado durante la época de la «reconversión», que en España, recordemos, ha estado regida por gobiernos socialistas, presenta una religiosidad mayor que sus colegas de la «transición», pues aunque la mayoría se consideran católicos en ambos casos (cosa tradicional en nuestro país), proporcionalmente los primeros se autocalifican más practicantes; tendencia que es reafirmada por el aumento de su pertenencia a organizaciones de tipo religioso que, como hemos dicho, triplican a los de la generación de la «transición» (del 6,5% al 20,4%, ver tabla III).

Siguiendo en esta dimensión ideológica de las dos generaciones de profesores y profesoras estudiadas, hemos visto que la de los más jóvenes se manifiesta más conservadora políticamente hablando, como lo demuestra la autoubicación de un 34,7% de ellos en posiciones claramente de este signo, frente al 16%, o sea la mitad, de sus colegas de la «transición». Esta tendencia más conservadora va acompañada por una menor pertenencia a asociaciones políticas, sindicales, sociales o educativas clásicas (partidos, sindicatos, MRPs) y una mayor presencia en las que podíamos calificar de recientes, como las ONGs y las ecologistas. Parece ser, a la luz de estos datos, que el profesorado más joven confía menos en solventar la problemática social actual por los medios de representatividad clásicos e intenta responder a ellos dentro de organizaciones de nuevo corte que pretenden soluciones puntuales a problemas urgentes y concretos. Se da aquí una aparente contradicción, pues, al tiempo que parece no confiarse en el sistema, tampoco se pone éste en cuestión, al menos en las

---

(8) Así, JAMESON (1996) cuando se refiere a agentes sociales concretos dice: «Esta identificación del contenido de clase de la cultura postmoderna no implica en absoluto que los "yuppies" se hayan convertido en algo así como la nueva clase dirigente, sino sólo que sus prácticas y valores culturales, sus ideologías locales, han articulado un útil paradigma dominante ideológico y cultural para esta fase del capital» (p. 329).

(9) Por ejemplo, CONTRERAS (1997) y FERNÁNDEZ ENGUITA (1991), en diferentes momentos de sus trabajos, alertan tanto sobre las posturas técnicas hacia la labor docente como sobre las reivindicaciones laborales recreadas alrededor del «profesionalismo», que en el fondo parecen esconder un intento de defensa de la autonomía, la pérdida de control sobre su trabajo y el excesivo peso de las demandas burocráticas que a través de las reformas dirigen el desarrollo de los procesos de enseñanza.

(10) BARCELONA (1996) en su trabajo sobre la noción de sujeto y la lucha por la identidad en esta sociedad de masas acaba así la entrevista que hace de colofón a su trabajo. «Democracia y autoritarismo, derecha e izquierda, normal y anormal parecen de pronto palabras indefinibles. A Caille ha dado la señal de alarma: a fuerza de descontextualizar y descorporeizar los "conceptos", no sólo ha desaparecido la política, sino que se ha oscurecido todo el mundo a la significación social, de las identidades y las diferencias, individuales y colectivas... hemos acabado entrando en una fase de realismo pragmático en la que todo el mundo está en manos de una clase media universal que sólo piensa en disfrutar de la vida» (pp. 162-163).

acciones prácticas, optándose por formas de lucha o acción particularizadas que, aparte de su innegable valor social y humano, son usadas por el mismo sistema como válvulas de escape para permanecer inalterado en sus fundamentos ideológicos, económicos y de poder (Petras, 1996).

Estas diferencias ideológicas van aparejadas a percepciones profesionales diferentes. Adentrándonos en el terreno de las actuaciones y actitudes con respecto a su formación permanente, que constituye el motivo primordial de este trabajo, como se ha dicho, hemos encontrado formas distintas de ver y hacer entre ambas generaciones. Así, por ejemplo, cuando ambos grupos presentan similitud en cuanto a la necesidad de recibir formación en cuestiones referidas al diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje y al tratamiento de las dificultades de aprendizaje, los más jóvenes confían más en los cursillos y apuestan menos que sus colegas por la formación en centros, por el trabajo en grupo o por participar en MRPs, lo que parece denotar una concepción más individualista de la profesión docente y de su perfeccionamiento, en una época en la que las teorías pedagógicas van por derroteros de mayor colegialidad para la acción docente. No obstante, uno de cada tres de ellos indica la investigación-acción en los centros como un modo adecuado de formación, cosa que también manifiesta uno de cada cuatro veteranos, o sea, una proporción menor pero alta en ambos casos; sin duda, el discurso pedagógico sobre esta forma de perfeccionamiento ha llegado al profesorado, lo que, evidentemente, no se refleja en la práctica. Tendría que aprovecharse esta predisposición para poner en marcha experiencias en este campo.

Otro aspecto que presenta diferencias significativas entre las opiniones de ambos colectivos es la voluntariedad de su formación continua, siendo la generación más joven mucho más proclive a que se considere obligatoria. En esa línea, también es menor el porcentaje de ellos que reivindican años sabáticos para el perfeccionamiento y mayor el que afirma que no debe haber recompensas materiales para ello. Queremos insistir en que son minoritarios, en ambos casos, los que reclaman incentivos económicos, lo que se contradice con la política de sexenios de la Administración, aunque tampoco consideran, salvo una minoría, que éstos hayan incidido negativamente en el desarrollo profesional, como aseveran los sectores más concienciados. Sí son señalados como aspectos negativos el cansancio y la rutina, sorprendentemente, en mayor proporción por la generación más joven.

Este contraste de la opinión del profesorado de ambas generaciones sobre su formación permanente hemos de complementarlo con la visión que manifiestan sobre los organismos principales, hasta ahora, de dicha formación, los CEPs. Aquí constatamos que existen pocas diferencias entre los dos grupos, primando en ambos los intereses profesionales para justificar su asistencia a los CEPs, a pesar de que les hacen una serie de críticas en aspectos muy diversos; aunque, en general, el profesorado de la generación de la «transición» se muestra más sensible a cuestiones relacionadas con el funcionamiento democrático y los factores directamente relacionados con la mejora de la práctica, mientras que los de la generación de la «reconversión» señalan en proporciones mayores que sus colegas deficiencias y reivindicaciones de tipo material.

Contemplar esta variedad de percepciones e intereses, junto al «cansancio» que existe dentro del mundo docente, implica poner en acción políticas de formación permanente flexibles y diversificadas, pero bajo una filosofía y epistemología coherente con el tipo de educación que una sociedad democrática necesita. Sin embargo, parece ser que hoy se observa una cierta contradicción en este aspecto, pues al mismo tiempo que se amplían las posi-

bilidades burocráticas, se limitan las opciones formativas.

O sea, que por un lado la política de sexenios, por ejemplo, tiende a contemplar como actividades equiparables a la formación acompañar a los alumnos/as en viaje de estudios, lo que equivale a que determinadas horas sean computables para obtener los sexenios, «objetos» que, traducidos en complementos del sueldo, son los referentes burocráticos del reconocimiento de la formación permanente[11]. De otra parte, los ejes de esta formación en la última década, los CEPs, se reducen en número y funciones, y se ligan, fundamentalmente, a las actividades de formación que demanden los centros, de manera que los asesores/as actuarán en función de los programas diseñados por los docentes y recogidos en el Proyecto de Centro; pero tal organización puede convertir la idea de la formación en centros en una respuesta burocrática por parte de la institución escolar, del mismo modo que ha ocurrido con la supuesta «construcción colectiva y colaborativa» del Proyecto Curricular de Centro, que como todos sabemos no sólo no ha logrado llegar a ser un documento vivo de debate y formación como se pretendía, sino que se ha convertido en un trámite administrativo ajeno a la vida cotidiana de las aulas.

Esto no implica que se deba rechazar la bondad de la propuesta de formación en centros, máxime en momentos en que tal estrategia posee una amplia aceptación tanto por la Academia como por la Administración y por gran parte del profesorado. El modelo tiene más ventajas que inconvenientes, pero eso no puede hacernos olvidar los previsibles efectos secundarios, por ejemplo, una posible reducción de los contactos entre profesores de distintos ámbitos geográficos, al convertir el centro en el referente para la docencia, la renovación, el encuentro con colegas, el trabajo colaborativo, etc., con el consiguiente enquistamiento propio de los grupos cerrados.

Lo que sí pensamos es que implicar a un mayor número de docentes en actividades de formación, al mismo tiempo que se reducen la infraestructura material y los equipos dedicados a esta tarea, supone poner en peligro no sólo la formación en los centros, sino también la del profesorado individualmente y como colectivo, o al menos mermar la calidad de ésta. Y que la variedad de opiniones, de expectativas, de formación inicial, de intereses, de concepciones educativas y profesionales, etc. del profesorado en ejercicio de nuestros centros, junto a la complejidad de la educación actual, requiere, evidentemente, contextualización de la formación, pero también, insistimos, diversidad de ofertas formativas, alejamiento del provincianismo e intercambios de calidad. El tiempo es un elemento imprescindible para consolidar tradiciones y experiencias de formación, y para contrastarlas, analizarlas o evaluarlas, debiéndose ser prudente antes de lanzar una nueva reforma o propuesta que modifique otra vez la política de la formación permanente.

BIBLIOGRAFÍA

BARCELONA, P.: *El individualismo propietario*. Madrid, Trotta, 1996.

BÉJAR, H.: *La cultura del yo*. Madrid, Alianza Universidad, 1993.

CONTRERAS DOMINGO, J.: *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, 1997.

DE MIGUEL, M. y OTROS: «El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa», en *Premios Na-*

(11) Al menos en el panorama de la comunidad andaluza los borradores apuntan hacia una alta flexibilidad sobre el tipo de actividades que se considera «forman» al docente.

cionales de investigación e innovación educativas. Madrid, CIDE, MEC, 1991.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC OO: *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública*. Madrid, CIDE, 1993.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, EUDEMA, 1990.

FERNÁNDEZ SIERRA, J.; SANZ GIMÉNEZ, J.: «Asesorar para reorientar la Enseñanza en Secundaria», en *Conceptos de Educación*, 2 (1997), pp. 55-74.

GONZÁLEZ, P.; GONZÁLEZ-ANLEO, J.: *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, Fundación Santa María, 1993.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.

JAMESON, F.: *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, Trotta, 1996.

IMBERNON, F.: *La Formación del Profesorado*. Barcelona, Paidós, 1994.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «Los colectivos críticos de profesores y profesoras del Estado Español», en *Investigación en la Escuela*, 22 (1994), pp. 7-23.

MEC: *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid, MEC, 1989.

NAVARRO SANDALINAS, R.: «La ley Villar y la formación del profesorado», en *Revista de Educación. Núm. Extraordinario* (1993), pp. 209-236.

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

PETRAS, J.: «Informe Petras. Padres-hijos. Dos generaciones de trabajadores españoles», en *Ajoblanco*, 3 (1996).

QUINTANILLA, M. A.: «Nuevas ideas para la universidad», en *Revista de Educación*, 308 (1995), pp. 131-140.

SANTAMARÍA, G.; ROJO, I.: *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*. Madrid, La Muralla, 1992.

ZUBIETA IRÚN, J. C.; SUSINOS RADA, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE, 1992.

ZUFIAURRE GOIKOETXEA, B.: *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*. Barcelona, ICARIA, 1994.

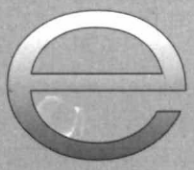
informes y documentos

JOAQUIM CASAL, MARIBEL GARCÍA, JORDI PLANAS
Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ, NICOLÁS BORES CALLE
La condicionada y condicionante mirada del evaluador: el caso de la Educación Física

FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA
La evaluación de la Educación Física en la educación primaria: reflexión y alternativas sobre los datos del INCE

CONCEPCIÓN NAVAL
Una reflexión sobre la noción de *valor* en educación



LAS REFORMAS EN LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA COMBATIR EL FRACASO ESCOLAR EN EUROPA: PARADOJAS DE UN ÉXITO (*)

JOAQUIM CASAL (**)
MARIBEL GARCÍA (**)
JORDI PLANAS (**)

El fracaso escolar es un fenómeno vinculado a la plena escolarización. Ahora bien, esta generalización de la escolarización se ha traducido en una nueva segmentación de los jóvenes en función de su nivel escolar. Mientras que el corte se producía entre los que habían hecho estudios y los que no los habían hecho, en la actualidad la diferenciación la marcan los resultados de los jóvenes a lo largo del período de escolaridad obligatorio. Los importantes esfuerzos que se iniciaron en la Europa de la postguerra y se reforzaron en los años setenta y ochenta dieron paradójicamente como resultado un nivel de fracaso escolar importante, reverso de este incremento de la escolarización.

En el ámbito del discurso a favor de la igualdad de oportunidades, se han realizado esfuerzos importantes para combatir el fracaso escolar en todos los sistemas educativos de los países europeos. Paralelamente, se han puesto en práctica medidas *ex-post* al fracaso escolar, con el fin de evitar los efectos sobre la inserción social y profesional que implicaba este fracaso.

Estas medidas, que se han puesto en práctica en los diferentes países, se han revelado como muy eficaces. Han tenido como resultado una disminución importante del fracaso escolar, a pesar del mantenimiento de un nivel de fracaso recurrente en todos los países.

Sin embargo, los resultados de un análisis comparativo, realizado en la casi totalidad de países de la Unión Europea (con excepción de Luxemburgo e Irlanda), muestran que este éxito se ha visto acompañado de una doble paradoja. La contrapartida de este éxito ha sido:

- El fortalecimiento del efecto estigmatizador del fracaso escolar.
- El debilitamiento de la lucha contra el fracaso persistente en el seno de los sistemas escolares y el desplazamiento de las acciones contra el fracaso consumado hacia el exterior de estos sistemas.

Este artículo recoge de manera sintética los principales resultados de una investigación que compara 13 países de la Unión Europea y que tiene por objeto «*las*

(*) Agradecemos a Jean François Giret su apoyo en el aspecto lingüístico para la redacción final de este artículo.

(**) Universidad Autónoma de Barcelona.

reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa 1985-1995», en el marco del Programa Sócrates[1]. A lo largo de más de un año, un equipo de investigación de cada país de la UE analizó datos secundarios y elaboró su informe nacional, a partir de un «pliego de condiciones» común. El estudio tenía por objeto analizar la evolución del fracaso escolar en el transcurso de los últimos años, las tendencias comunes a esos cambios, el contexto socioeconómico y las políticas, en materia de Educación, de las Administraciones de los Estados miembros en los que se inscribe la lucha contra el fracaso escolar.

La actuación comparativa de este trabajo se interesó muy especialmente por la investigación de tendencias comunes en las políticas de lucha contra el fracaso escolar y social en el seno de los países de la UE, pero también por el análisis de las diferencias entre esos países mediante la modelización de las diversidades. Los modelos interpretativos propuestos son «modelos abstractos», que permiten despejar una tipología, sin describir no obstante de forma mecánica la especificidad de cada país. Parece difícil establecer una correspondencia exacta entre estos modelos y cada realidad nacional.

Finalmente, este artículo ha sido posible gracias al trabajo de conjunto de los diferentes equipos nacionales que han participado en el programa. El análisis comparativo de los informes nacionales es responsabilidad del GRET.

EL FRACASO ESCOLAR: PLASTICIDAD DE UN CONCEPTO

Estudiar la evolución del fracaso escolar exige previamente volver sobre el propio concepto de fracaso, su construcción y consideración en las estadísticas nacionales.

La comparación de los informes nacionales lleva a una doble constatación. Por una parte, existe una gran diversidad en cuanto al concepto, la medida y la contabilización estadística del «fracaso escolar». Esta diversidad se encuentra vinculada no solamente a la pluralidad de los procesos y

(1) Esta investigación, iniciada en septiembre de 1995 y concluida en enero de 1998, se desarrolló bajo la dirección del GRET del Institut de Sciènces de l'Educació, UAB, y está basada en todos los países de la UE (excepto Luxemburgo e Irlanda). Los equipos participantes fueron:

- N. Alves; A. J. Almeida, del DINAMIA, Portugal.
- A. Boulayoune; H. Lhotel; V. Torresse; H. del GREE, Universidad de Nancy, France.
- C. Born; G. Christe, del Centro de investigación especial 186 de la Universidad de Bremen, en colaboración con el *Instituto de Estudios de Mercado del Trabajo y de la Ayuda Profesional a los Jóvenes* (IAJ), Bremen, Alemania.
- E. G. Demetropoulos; K. Zanni-Teliopoulos, del IEKEP, Atenas, Grecia.
- A. Mocavini, del ISFOL, Roma, Italia.
- N. Ouali; A. Serrano; E. Martínez, del CSER, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica.
- M. Powell; A. Felstead, del Centre for Labour Market Studies, University of Leicester, Reino Unido.
- A. Schneeberger, del Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Austria.
- J. Mork; M. Rasmussen, del FIFU-Institute, Dinamarca.
- J. Dronkers; E. Vonken, del SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, Holanda.
- K. Silvenoinen; P. Pustelli, del Research Unit for the Sociology of Education, Universidad de Turku, Finlandia.
- G. Eliasson; U. Eliasson; E. Kazamakissottersten; S. Laestadius, del Royal Institute of Technology, Economics Management, Sweden.

contextos en los que construyen el fracaso los sistemas educativos nacionales, sino también a las diferencias de medida de los sistemas estadísticos.

Por otra parte, a pesar de una importante diversidad formal, *en todos los sistemas educativos existen uno o varios momentos de sanción de los resultados escolares y de selección en función de un nivel escolar mínimo, considerado indispensable.* Existen procesos de construcción y sanción del fracaso escolar, elaborados de forma diferente en función de las características específicas de cada sistema.

Resulta claro, según los sistemas nacionales, que los «momentos fuertes» de clasificación de los estudiantes en situación de fracaso dependen de la estructura y del planteamiento «curricular» de los sistemas educativos de cada país; sobre todo en el transcurso del período de escolaridad obligatoria. Por ello, es interesante resituar el éxito y el fracaso escolar en los diferentes modelos teóricos, que pueden constituir un marco de referencia en la estructuración de los sistemas educativos. Entre los países de la UE analizados pueden considerarse tres grandes modelos de sistemas educativos con relación a la arquitectura del fracaso escolar. Se trata más bien de modelos abstractos y teóricos que de una clasificación rigurosa en función de una batería de indicadores, aunque cada sistema nacional se encuentra más cerca de alguno de esos modelos. Estos permiten ante todo comprender la arquitectura del fracaso escolar. En la construcción de los citados modelos, se ha dado prioridad a dos ejes: la unificación/diversificación de la estructura educativa en la escolaridad obligatoria y los mecanismos, manifiestos o latentes, de certificación del éxito o del fracaso escolar. Finalmente, los sistemas estudiados pueden clasificarse en tres grandes modelos según el procedimiento de construcción y sanción del fracaso o del éxito escolar.

- *El modelo unificado en las trayectorias pero con resultados diferentes.* La escolarización a lo largo del período obligatorio está pensada como una solución de continuidad, mediante un «tronco curricular» unificado a pesar de la existencia de una relativa flexibilidad. No hay distinción formal interna de los alumnos; cualquier distinción se aplaza para el final del proceso escolar obligatorio a través de un sistema diferenciador de certificación escolar y/o *a través de la relegación hacia vías diferenciadas de la enseñanza post-obligatoria.* Este modelo está más bien cercano al sistema educativo de países como Francia, España, Bélgica (con la enseñanza reformada y a partir de 1990 con la unificación de las enseñanzas reformadas y tradicionales en la comunidad flamenca), Portugal, Grecia e Italia. Estos sistemas educativos tienen la particularidad de que distribuyen a los alumnos, después del período obligatorio de escolarización, en redes diferenciadas o incluso de que excluyen a algunos del sistema educativo si no consiguen la certificación necesaria. Aparentemente, estos sistemas tienen menos dificultades para identificar, medir y contabilizar el fracaso escolar.
- *El modelo unificado en las trayectorias y en los resultados.* La escolarización a lo largo de todo el período obligatorio se caracteriza, al igual que en el modelo anterior, por un «tronco curricular» unificado. Por el contrario, no existe una diferenciación formal al final del período de escolarización obligatorio. Se trata de la mayoría de los países nórdicos y principalmente de Dinamarca. Estos sistemas ofrecen poca transparencia en cuanto a la

identificación, registro y medida del fracaso escolar.

- *El modelo diversificado en las trayectorias y en los resultados.* Al contrario que en los casos anteriores, la escolarización obligatoria se analiza en tanto que proceso de selección y orientación de los alumnos en función de la evaluación de sus resultados escolares y del diagnóstico realizado sobre sus capacidades individuales. Sobre la base del discurso en cuanto a la «atención a la diversidad» y la investigación del «éxito a la medida de las capacidades», coexisten varias ramas, con contenidos y exigencias curriculares diferentes. A lo largo de esta escolarización obligatoria, existen diversos momentos de diferenciación y selección de los alumnos en función de sus resultados escolares (los sistemas escolares del Reino Unido y Alemania son especialmente característicos de este modelo, pero también Austria y Holanda). Estos sistemas educativos son muy complejos en cuanto a la identificación y medida del fracaso escolar.

La diversidad de modos de escolarización obligatoria tiene efectos directos sobre el concepto, la medida del fracaso escolar y su cuantificación estadística. Así, el concepto de «fracaso escolar» no tiene una significación única. Su existencia ni siquiera se reconoce de forma idéntica en las administraciones educativas de los diferentes países, lo que hace inviable una comparación de naturaleza cuantitativa.

La cuantificación del fracaso escolar depende del concepto y de la forma oficial que éste adopta en cada país (en función de las estructuras de los sistemas), así como de los mecanismos de medida inherentes a los dispositivos estadísticos nacionales. Sin embargo, en general parece que el fracaso escolar es considerado por los sistemas educativos como la atribución de resultados negativos a los alumnos, cuando, por ejemplo, el nivel de conocimientos de éstos no ha alcanzado el umbral mínimo impuesto en el marco de la escolarización obligatoria. Por consiguiente, nos encontramos frente a un problema que consiste en reconocer un hecho social común, el fracaso escolar, y la imposibilidad de medirlo en una perspectiva comparativa e internacional a partir de los dispositivos estadísticos nacionales.

EL FRACASO ESCOLAR: INDICADORES Y PROBLEMAS DE MEDIDA Y DE CUANTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

Existe una serie de indicadores más o menos comunes a la mayoría de países que son en general los más frecuentemente utilizados para la medida del fracaso escolar.

Según los informes nacionales, los principales indicadores utilizados en los países de la Unión Europea como *próx.* al fracaso escolar son: desescolarización precoz, el absentismo escolar, los niveles de repetición, fracaso a lo largo del año y la falta de certificación o certificación negativa al término de la escolarización obligatoria.

La desescolarización precoz

El *número de niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria que no están contabilizados en el aparato escolar o que han dejado la escuela antes del fin de la escolarización obligatoria.* Este es el más frecuentemente utilizado entre los países de la UE.

La «desescolarización precoz» se mide en cada país por los niveles de escolarización por edades. El indicador está basado en el volumen de matrículas del país o de la región (datos muy fiables), la inscripción de los alumnos por edades (datos complejos) y la población por edades (datos menos fiables).

La lucha contra el fracaso escolar en Europa desde la posguerra ha conseguido unos niveles de escolarización del 100% en los países más desarrollados desde hace varias décadas. Los países menos desarrollados alcanzaron este nivel de escolarización en las edades obligatorias al inicio de los años ochenta. La escolarización completa de un grupo alcanza, en su última etapa, a poblaciones tradicionalmente sensibles en cuanto a la escolarización: las minorías étnicas, la población rural en zonas de baja densidad demográfica y los niños pertenecientes a familias urbanas desestructuradas.

Sin embargo, estos niveles de escolarización ocultan y revelan paralelamente dos hechos característicos importantes:

- El abandono de los niños pertenecientes a familias nómadas o itinerantes e inmigrantes clandestinos.
- El abandono de una parte de los jóvenes, uno o dos años antes del final del período de escolarización, que, en general, se contabiliza muy escasamente en las estadísticas nacionales. Algunos simplemente desaparecen del sistema escolar; otros pueden refugiarse en formas especiales de escolarización, como la escolarización a tiempo parcial, los talleres ocupacionales, etc.

Como conclusión, cuando la casi totalidad de una generación ha alcanzado el final de la escolarización obligatoria, una parte de los jóvenes, con frecuencia reducida pero muy poco considerada en las estadísticas nacionales, se ve «autodiscriminada» de la escuela, con frecuencia antes del final de la escolarización obligatoria (abandono, absentismo, etc.).

La «desescolarización precoz» ha desaparecido prácticamente como fenómeno significativo desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, se sigue percibiendo como una realidad particularmente sensible en ciertas zonas rurales escasamente pobladas y en zonas urbanas deficientemente integradas. Así, lo que en términos generales no aparece como un «problema» constituye en algunas zonas un desafío muy importante. La prolongación del período de escolarización obligatorio hasta los 16 años, y en algunos países hasta los 18, ha introducido una importante heterogeneidad en el fenómeno de la desescolarización precoz: una pequeña parte de adolescentes «antiescuela» no acepta esta prolongación obligatoria de la escolaridad. Por ello, varios sistemas escolares han propuesto opciones orientadas a plantear soluciones a este problema de educación a tiempo parcial.

El absentismo escolar

El *número de niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria, registrados en el aparato escolar, pero que faltan de manera regular o permanente.*

El absentismo escolar es en general una realidad muy significativa en zonas metropolitanas deficientemente integradas o desfavorecidas. Sin embargo, los sistemas nacionales de estadísticas escolares lo contabilizan raramente.

La lógica institucional escolar parte del principio de inscripción escolar como dato básico (efectivos en stock). Por el contrario, no toma en cuenta los fenómenos de «deserción» y «absentismo» escolar en las estadísticas oficiales habituales.

Sin embargo, el fenómeno de absentismo se encuentra presente y fuertemente anclado en ciertas zonas desfavorecidas, entre las poblaciones de inmigrantes, las minorías étnicas y las familias desestructuradas. Unicamente los estudios puntuales y cuantitativos dan cuenta de la existencia del fenómeno.

Las carencias del sistema estadístico en el absentismo escolar no impiden a la mayoría de los países poner en práctica programas específicos para combatir este absentismo.

Los alumnos con retraso escolar y los repetidores

Los sistemas regulares de estadística escolar contabilizan para cada año a los alumnos que acceden al curso superior o que repiten.

Es evidente que el nivel de repetidores en las diferentes etapas de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria no puede interpretarse de forma lineal y descontextualizada. Cada sistema educativo da prioridad a algunas estrategias más o menos rígidas o flexibles en la gestión de las repeticiones, al implicar cada estrategia problemas específicos a resolver.

En general, los sistemas educativos más unificados son los más flexibles en cuanto a la repetición. Por el contrario, los sistemas educativos más diferenciadores durante el período de escolarización obligatorio son menos permeables a la repetición: relegan a los alumnos a otros currículos menos académicos y formales.

Frente al fenómeno de la repetición, cada estrategia produce efectos perversos y particulares. Por un lado, la repetición un poco «arbitraria» no parece ser un buen sistema de recuperación: los alumnos con retraso escolar tienen la tendencia a tener calificaciones finales insuficientes. Por otro, un sistema de acceso sistemático al nivel superior certifica frecuentemente de forma prematura itinerarios de fracaso escolar y los jóvenes corren el riesgo de acumular al final de la enseñanza obligatoria una insuficiencia escolar poco recuperable. La discusión sobre el posicionamiento de los sistemas educativos en cuanto a las estrategias de repetición o de promoción es uno de los temas comunes en la actualidad en la UE.

Parece que el porcentaje de repetición ha aumentado, sin embargo, en el transcurso de los últimos años, en parte por la presión de las familias y en parte para no adelantar el fracaso escolar. Sin embargo, la diferencia de edad, la simple repetición de los contenidos del año anterior, etc., no muestran en sí mismos mecanismos suficientes de recuperación.

Los alumnos que fracasan en el momento de la evaluación de los conocimientos del curso

Se trata de alumnos que, en la enseñanza obligatoria, acumulan resultados parciales negativos (aplazamiento de asignaturas o de asignaturas no aprobadas...).

Las estadísticas regulares de la enseñanza sólo han comenzado a tomar en consideración estos indicadores muy recientemente, remitiéndose únicamente a la enseñanza secundaria obligatoria (y sólo en algunos países). Por tanto, ha sido difícil trabajar de forma exhaustiva en este ámbito para cada país.

Como mucho, algunas estadísticas sobre la escuela primaria y secundaria contabilizan el número de alumnos que siguen una educación especializada por discapacidades manifiestas.

En general, este tipo de datos proporcionados por los centros escolares al sistema regular de estadísticas se refiere únicamente a la inscripción al principio del curso. Por el contrario, el indicador de «fracaso parcial», que tiene en cuenta la evaluación específica de un curso, es muy difícil de utilizar en una óptica comparativa por la gran diversidad de planteamientos pedagógicos y didácticos que existen en los distintos países (por ejemplo: asignaturas, créditos, áreas de conocimiento, objetivos generales, etc.), así como los procedimientos de evaluación (exámenes o no, evaluación formadora *versus* normativa, etc.).

Los alumnos que tienen un nivel escolar insuficiente al final de la escolarización obligatoria

El número de alumnos que, al final del período obligatorio, no han alcanzado los objetivos escolares básicos determinados por el currículo y, por consiguiente, que reciben una sanción que excluye vías académicas del sistema escolar (de forma manifiesta o latente) o la exclusión efectiva del sistema educativo formal.

Este indicador, que parece fundamental en la medida del «fracaso escolar», se

ha revelado de hecho como poco homogéneo en el estudio comparativo. Como hemos precisado anteriormente, la diversidad de modelos de sistemas educativos implica una heterogeneidad de indicadores y datos estadísticos: algunos sistemas escolares proponen certificaciones de forma gradual, que clasifiquen a los alumnos en función de unos currículos diferenciados; otros proponen *certificaciones excluyentes,* indispensables para el acceso a algunas ramas académicas (por ejemplo, las ramas que conducen a la universidad), pero que no son necesarias para el acceso a ramas de formación profesional; otros, finalmente, mediante la certificación excluyen a los jóvenes del sistema escolar, etc.

Esta diversidad de modelos hace difícil una comparación lineal de los resultados, ya que la «insuficiencia escolar» en cada país se refiere a su propio sistema escolar. Paralelamente, ésta remite el concepto de «fracaso escolar» a las estrategias desarrolladas en cada sistema educativo.

La falta de formación básica o profesional cualificada

El número de alumnos que abandonan el sistema educativo sin tener una certificación general o profesional (diploma de enseñanza obligatoria o profesional).

Este indicador, como el anterior, presenta una importante dificultad: las estadísticas de educación en muchos países no disponen de un sistema regular que mida las salidas de la escolarización obligatoria. Sólo los estudios monográficos realizados con la técnica de muestreo permiten deducir, para algunos países, resultados sobre la proporción de alumnos que abandonan la escolarización sin certificación general o profesional reconocida.

El acceso al mercado de trabajo sin ninguna certificación escolar o profesional puede igualmente considerarse como un indicador de un nivel escolar insuficiente. Las estadísticas de los sistemas educativos sólo tienen en cuenta este tipo de informaciones muy raramente.

Finalmente, *esta diversidad en la toma en consideración del fracaso escolar* hace difícil establecer una comparación cuantitativa con un significado claro. En una serie de países (Dinamarca, Suecia), el fracaso está simplemente prohibido en la enseñanza obligatoria. Se trata, en ese caso, de sistemas escolares que podrían calificarse de unificados en las trayectorias y en los resultados. En otros países como Alemania, la prohibición estaba simplemente vinculada a la contabilización estadística del fracaso. En ambos casos, el fracaso está ausente de la «conceptualización oficial» de los estudios obligatorios y por consiguiente de las estadísticas nacionales.

En países como España, Italia o Portugal, el concepto dominante de fracaso ha quedado asociado a la terminación de la enseñanza obligatoria: esta enseñanza sigue unificada en el recorrido pero permanece fuertemente diferenciada en los resultados. La significación del fracaso escolar evoluciona cuando el contenido y la duración de estas enseñanzas cambian. Este es claramente el caso español con la reforma en curso (LOGSE, 1990).

En otros países, el período de educación obligatorio no se ha unificado en términos de planes de estudio. El concepto de fracaso está en ese caso vinculado al abandono de la rama elegida, aunque, en general, la estructura y valorización social de cada rama apenas hayan permanecido homogéneas durante el período.

En otros países, el concepto se ha modificado en términos cualitativos evolucionando desde una concepción vinculada estrictamente al mantenimiento o al éxito en la escuela obligatoria hacia la asociación del período de formación con la adquisición de una «plataforma de competencias» como señala el informe sueco.

En estas condiciones, la comparabilidad lineal de los resultados escolares en diferentes sistemas educativos puede parecer falaz: el carácter específico de la construc-

ción, sanción y contabilización estadística del fracaso escolar en cada sistema elimina cualquier significación a las comparaciones de los porcentajes de fracaso en los países, independientemente de los instrumentos de medida utilizados.

Este resultado nos lleva a separar la investigación de un «ranking» de resultados entre sistemas nacionales por la falta de datos realmente comparables acerca de estos diferentes indicadores. La elección de los indicadores que señalan el fracaso escolar responde con frecuencia a políticas de información a partir de las cuales se han construido las fuentes estadísticas en los diferentes países, y que este artículo no tiene espacio para abordar.

REDUCCIÓN Y ESTANCAMIENTO DEL FRACASO ESCOLAR: UN FENÓMENO GENERAL

El estudio realizado por los equipos nacionales de cada país de la UE permite identificar el común denominador en Europa con relación al fracaso escolar. Este denominador común, que es el resultado de la comparación de los informes nacionales y del contraste interactivo de los investigadores, muestra una tendencia general, durante el período 1980-1995, hacia la reducción cuantitativa del fracaso escolar y un posterior estancamiento del mismo. Las páginas siguientes reflejan esta constatación y se centran en su significación social.

La reducción cuantitativa del fracaso escolar

A pesar de las muchas diferencias vinculadas a los contextos económicos nacionales, a la demanda de educación, a la cultura y a los flujos de ingresos y salidas de la escuela, a la Administración educativa y más generalmente a la estructura de los sistemas educativos, todos los informes nacionales están de acuerdo en un aspecto muy importante con respecto al fracaso escolar. Consideran que el análisis de los cambios en la escolarización, el tiempo de permanencia en la escuela, las políticas para la educación, las reformas, la escolarización intensiva, el perfeccionamiento pedagógico del plan de estudios y de los recursos, etc., han tenido *unos resultados positivos en lo que respecta a la reducción general del fracaso escolar.*

Desde los años setenta y ochenta, y hasta mediados los noventa, las Administraciones educativas desarrollaron políticas de expansión de la escolarización y de mejora de la calidad de la enseñanza. Esta decisión se tradujo en primer lugar en una reducción sensible del fracaso escolar en los diferentes indicadores disponibles: se observó en cada país un aumento de los niveles de escolarización por edad, un incremento del tiempo medio de educación escolar, un incremento de la proporción de certificaciones profesionales de nivel medio y superior... Otros indicadores, escasamente inventariados en las estadísticas regulares, pero utilizados en estudios más puntuales, revelan también cambios significativos: una reducción importante del abandono precoz y del absentismo en el período obligatorio, una disminución del abandono escolar sin certificación mínima, etc. Ahora bien, los informes están de acuerdo en esta evolución, lo que nos permite afirmar que la tendencia general en Europa, en este período, es la reducción sustancial del «fracaso escolar básico».

Una interpretación de la reducción del fracaso escolar

La falta de investigaciones específicas sobre este tema no permite poner claramente de relieve los factores susceptibles de explicar estos cambios. Sin embargo, se pueden esbozar varias hipótesis a partir de los informes nacionales. Estas hipótesis co-

rresponden esquemáticamente a tres efectos principales: un efecto demanda, un efecto oferta y un efecto institucional.

- *El efecto demanda:* La demanda de educación de las familias y su preocupación creciente por la escolarización y el éxito de sus hijos en la escuela, en un entorno económico marcado por la incertidumbre frente al mercado del trabajo y el «valor defensivo» de la formación académica, provocaría un aumento de la presión de las familias, directamente, sobre las estrategias de sus hijos e, indirectamente, sobre la Administración educativa y las escuelas. Esta presión de la demanda de una mejor escolarización (cualitativa o cuantitativa) de los niños afectaría tanto a las clases populares como a las clases medias, y se vería fuertemente apoyada por el tejido social (movimientos sociales, sindicatos de enseñantes, asociaciones de padres de alumnos, etc.). Este aumento del interés general de las familias por la escolarización se concreta de varias maneras. Estas contribuirían a consolidar el compromiso y la presión por el éxito escolar de los alumnos: una mayor interacción entre los padres y los enseñantes-tutores, un mayor control de las tareas escolares por parte de la familia, un aumento de las acciones de la familia en cuanto a los soportes externos para las recuperaciones, etc.
- *El efecto oferta:* El efecto global de las políticas educativas de los Estados que buscan la mejora de la calidad de la enseñanza y, con frecuencia, una mayor equidad e igualdad de oportunidades. Los años ochenta se definen por un compromiso del Estado con respecto a las necesidades de formación posteriores a los cambios en el sistema productivo y en el mercado del trabajo. Las políticas para la mejora de la enseñanza toman cuatro caminos: el aumento sustancial del gasto público de enseñanza en el transcurso de los años ochenta, las reformas estructurales globales o parciales del sistema educativo, las medidas de ayuda para la mejora de la calidad de la enseñanza en los niveles de escolarización preobligatoria y obligatoria y, finalmente, el desarrollo de sistemas de estímulo para tipos de organizaciones escolares más autónomos y descentralizados.
- *El efecto institucional:* El efecto de la lectura del discurso sobre la comprensividad, la igualdad de oportunidades y la renovación de las prácticas escolares. En la práctica, es posible que la acción pedagógica y las prácticas de evaluación impregnadas del discurso sobre la atención a la diversidad, el aprendizaje significativo, la interrelación con el medio no escolar, etc. hayan tenido una repercusión positiva aumentando la proporción de los alumnos calificados positivamente. En este sentido, las prácticas escolares de los enseñantes tienen la tendencia a reducir la insuficiencia escolar en los alumnos que manifiestan formas de pérdida de interés por la escuela (desmotivación manifiesta, violencia escolar, etc.).

El efecto combinado de estos tres procesos en el transcurso de los años ochenta ha contribuido sin duda alguna a la evolución de los resultados sobre el fracaso escolar, caracterizado por:

- La práctica eliminación o la reducción muy significativa de la desescolarización precoz y los abandonos durante la escolarización obligatoria.
- La reducción del absentismo escolar en la escuela primaria y el desplazamiento del absentismo hacia

algunos grupos de preadolescentes o adolescentes con procesos de escolarización problemáticos y contextos familiares desestructurados.

- El aumento del número de alumnos que, a pesar de unos rendimientos escolares deficientes, siguen escolarizados gracias a la posibilidad de repetición y/o el acceso a una enseñanza post-obligatoria.
- El aumento del éxito escolar entre los niños de las clases populares.
- El aumento del conflicto en la relación alumno-escuela entre algunos niños y jóvenes que, hace algunas décadas, hubieran abandonado, pero que en el contexto actual permanecen en el seno del sistema educativo.

Sin embargo, permanece relativamente estable en todos los países una proporción recurrente de jóvenes en situación de fracaso escolar, nada desdeñable y que ya no parece reducirse.

El estancamiento del fracaso

La tendencia a la reducción del «fracaso escolar» durante el período obligatorio parece haberse estabilizado a lo largo de los últimos años. Tanto si nos remitimos a las informaciones estadísticas regulares como a las informaciones más puntuales de los sistemas nacionales, esta tendencia sigue siendo común.

La diversidad de medidas del fracaso escolar, las diferencias importantes en la estructura de la escolarización obligatoria y los contextos educativos de los países nos impiden ser más precisos en este sentido. Sin embargo, las sesiones de trabajo realizadas durante el período de investigación con expertos nos han permitido constatar que aquellos países que han desarrollado políticas de escolarización importantes siguen teniendo una porción anual de jóvenes que han abandonado la escolarización formal sin haber alcanzado los objetivos escolares básicos de la enseñanza obligatoria o, en su defecto, una certificación profesional.

Esta porción difiere en función de los países (y, sobre todo, según las regiones y/o los territorios socio-urbanos), pero oscilaría entre un 10% y un 20% de cada generación. Ahora bien, podemos considerar que en torno al 15% de las promociones jóvenes, como media, ha conocido esta situación de «fracaso escolar básico» en el momento de su inserción profesional.

El estancamiento del fracaso escolar en el marco de la escolarización completa de una clase de edad y la prolongación de los recorridos de formación de jóvenes permite establecer una relación entre la insuficiencia de formación y las situaciones con riesgo de exclusión social: un nuevo fracaso escolar, aunque más reducido, adquiere el carácter de estigma social. Cuando la totalidad de una generación obtiene un nivel elevado de formación escolar sancionado con el correspondiente diploma, la porción de esta generación que sigue en situación de fracaso escolar se ve proporcionalmente cada vez más alejada de los demás jóvenes en términos de inversión educativa. Este aspecto se desarrolla de manera más detallada en el quinto párrafo de este artículo.

Respuestas al estancamiento del fracaso escolar: la externalización y la tercera vía educativa

Los informes nacionales nos muestran también tendencias generales en las respuestas al fenómeno común de la reducción y del estancamiento del fracaso.

Por un lado, los sistemas *«comprensivos-uniformes»*, aplicados en los países nórdicos, con el fin de desarrollar la igualdad de oportunidades mediante un tronco común en la escuela obligatoria, muestran

a lo largo de los años noventa una tendencia hacia la búsqueda de fórmulas más flexibles para el tratamiento de la diversidad de los alumnos. Esta tendencia está en el origen de la introducción de reformas específicas en estos sistemas, que han conducido a numerosos cambios: «diversificación curricular», establecimiento de grupos homogéneos en función del nivel de rendimiento de los alumnos, etc.

Por otro lado, *los sistemas de tradición más selectiva,* que han establecido dos o tres ramas de escuela obligatoria según los resultados escolares de los alumnos (Alemania, Austria, Inglaterra), tienen la tendencia a reducir las diferencias entre ramas mediante la introducción de elementos curriculares comunes.

Se observa, por tanto, una especie de movimiento pendular que deriva, al menos parcialmente, de la búsqueda de soluciones a una problemática común: tener en cuenta la diversidad de alumnos en el marco de la escolarización completa de un segmento de edad y de la prolongación de la escuela obligatoria. Este movimiento pendular se orienta, por tanto, hacia una «convergencia de problemáticas comunes», vinculada más especialmente a la toma en consideración de la diversidad en el marco de la igualdad de oportunidades escolares, aunque ningún sistema parezca haber dado por el momento respuesta satisfactoria. Este problema parece más persistente y complejo con la evolución de los flujos migratorios.

Para luchar contra la persistencia del fracaso escolar se ha dado prioridad a dos tipos de respuestas: por una parte, la división de la formación profesional en dos categorías, que estructuran una «tercera vía» en esas enseñanzas y, por otra, la externalización de las respuestas «ex-post» al fracaso escolar.

Las ramas de profesionalización de los jóvenes con fracaso escolar y la estructuración de una «tercera vía»

Las teorías sobre las redes escolares, desarrolladas en los años setenta, establecían fundamentalmente dos vías en los sistemas escolares: una vía académica, para los estudiantes que aprobaban, que les permitía acceder posteriormente a los estudios superiores (la escuela secundaria superior), y otra vía para los estudiantes que tenían resultados escolares insuficientes y que les daban acceso a enseñanzas de carácter profesional (la escuela primaria profesional). Cada vía estaba compuesta, en función de los países, por una o varias ramas y asociada a un nivel determinado de resultado escolar.

La evolución de las estructuras de los sistemas educativos a lo largo de la última década muestra una nueva tendencia: las ramas técnicas y profesionales de las enseñanzas secundarias van a atraer generalmente a alumnos que tienen mejores resultados escolares y, paralelamente, a excluir a alumnos en situación de fracaso de ramas que les estaban inicialmente reservadas.

La constitución de esta tercera vía es el resultado de la división de las enseñanzas secundarias de carácter técnico y profesional en dos vías: una vía «recuperada» para los buenos alumnos y otra asimilada al fracaso escolar. Esta integración en la vía «noble» de las ramas técnicas y profesionales, reservada a los alumnos en situación de éxito escolar, es, sin duda, un progreso y una modernización cultural de nuestros sistemas educativos (algunos sistemas como el alemán estaban más avanzados en esta vía). Si se pone en duda la hegemonía de las ramas académicas, esta evolución se acompaña del reconocimiento del valor cultural de las formaciones más profesionales. Tiene, sin embargo, como consecuencia la reducción de las oportunidades para los alumnos que tienen un nivel escolar insuficiente para acceder, desvalorizando sus formaciones profesionales iniciales.

Finalmente, parecen coexistir la vía académica, que sigue reservada a los alumnos cuyas trayectorias escolares se caracterizan sólo por el éxito, una vía «enno-

blecida» en la enseñanza secundaria, técnica y profesional («recuperada») para los alumnos en situación de éxito y, finalmente, una tercera vía de formación de bajo nivel de cualificación para los alumnos en situación de fracaso, que tienen dificultades escolares y que generalmente se sienten poco motivados por los estudios.

LAS MEDIDAS *EX-POST*, SU CARÁCTER Y SITUACIÓN EN LAS REFORMAS ESCOLARES

Las medidas para paliar los efectos de un fracaso escolar ya confirmado, o para recuperarlo, afectan igualmente al sistema escolar, pero también se aplican frecuentemente en su periferia. Los sistemas escolares europeos han concentrado con cierto éxito sus esfuerzos en aquellos alumnos que tienen un nivel escolar mínimo con el fin de aumentar su número y proporcionarle medios para profundizar su formación post-obligatoria.

Este esfuerzo, centrado en los alumnos, ha provocado una disminución de las oportunidades y con frecuencia de los esfuerzos para los alumnos en situación de fracaso, cerrando las puertas a lo que les había estado reservado hasta entonces (la formación profesional), que, en muchos países, se ha convertido exclusivamente en una rama de alumnos en situación de éxito.

La incapacidad para abordar la lucha contra el fracaso escolar residual con medidas «internas» o «regulares» se ha traducido en un desplazamiento de las políticas *ex-post* contra este fracaso fuera de la institución escolar o de su funcionamiento «normal» en una desregulación general de sus contenidos, de sus métodos y calificaciones.

Tanto la externalización como la desregulación de las respuestas son las consecuencias casi inmediatas de la incapacidad de los sistemas tradicionales para resolver lo que queda del fracaso escolar de forma interna. Así, estas medidas son por naturaleza alternativas al sistema escolar y tienden a desplazarse, física, política e institucionalmente fuera de un sistema escolar que se ha revelado incapaz de integrarlas.

Las modalidades de externalización y desregulación de las ofertas para la «segunda oportunidad» son diferentes en los países de la UE, por la particularidad de cada sistema educativo. En el caso británico, por ejemplo, las escuelas compiten para acoger a los alumnos que tienen los mejores resultados, dejando fuera de esta competencia a los que están en situación de fracaso. En el caso de Alemania y Finlandia (y en general en aquellos sistemas en los que la formación profesional se basa en la alternancia), la disminución de los puestos en las empresas en el marco de la formación en el sistema dual se traduce en un acceso más difícil a una primera experiencia profesional para los alumnos en situación de fracaso. Como éstos no pueden tener una experiencia real en una verdadera empresa, se han creado *ad hoc* empresas para ellos, fuera del sistema productivo, y que se llaman de segunda economía. España propone los Programas de Garantía Social que, situados bajo la responsabilidad educativa, se colocan fuera del sistema escolar, de forma que responsabilicen igualmente a la Administración local y a las políticas de formación extraescolar y de empleo. Los Programas de Garantía Social son un ejemplo muy claro de lo que significa externalización.

La externalización significa que las acciones se sitúan fuera del funcionamiento tradicional del sistema escolar en el que se ha producido el fracaso. Estas acciones se centran en un espacio institucional administrado por las instituciones escolares, al tomar las organizaciones a su cargo el eje formación-empleo y las administraciones locales. Este espacio común puede provocar el riesgo de una cierta des-responsabilización: ninguna institución está claramente

designada como responsable del sistema. La justificación de un espacio así está basada, sin embargo, en la necesidad de cooperación en diferentes ámbitos (empleo, ayuda social, formación y educación), con el fin de paliar en la medida de lo posible los déficits de formación provocados por el fracaso escolar y, sobre todo, reducir sus efectos sobre la inserción profesional y sobre la formación de los jóvenes. A pesar de algunos límites, estos objetivos justifican la creación de espacios comunes de cooperación sin eliminar no obstante todos los riesgos.

En segundo lugar, a causa de la diversidad de alumnos las propuestas *ex-post* de recuperación del fracaso escolar se caracterizan por una desregulación de su contenido. Esta desregulación está en principio justificada por un imperativo de flexibilidad, susceptible de tomar mejor en consideración la especificidad de los alumnos. El contenido y el reconocimiento de los currículos son en estos casos más difíciles, ya que en la mayoría de los casos la falta de certificación reconocida oculta, de forma paradójica, un mayor riesgo de «exclusión formativa» de los alumnos que tienen mayor necesidad de formación.

Un rasgo característico de las respuestas al fracaso escolar es la necesidad de superar el esquema teórico de formación propuesto por el sistema escolar. La respuesta *ex-post* a los imperativos vinculados a la reabsorción del fracaso escolar ha de caracterizarse por su especificidad y realismo, estableciendo vínculos concretos con el mundo no escolar que rodea al alumno. Por esta razón, las iniciativas de «segunda oportunidad» se inscriben en la mayoría de los casos en torno a vínculos concretos, específicos, en territorios y/o de actividad profesional. La definición de este nuevo espacio, que tiene vocación de llegar a la totalidad de jóvenes en situación de fracaso escolar, supone una necesidad de colaboración entre varias administraciones que no tienen una responsabilidad educativa directa y por consiguiente un espacio de intervención compartido entre administraciones. El desafío es tanto más difícil por cuanto que al problema delicado de la recuperación de los jóvenes en situación de fracaso, para facilitar su inserción en la vida activa, se añaden los problemas de coordinación en este nuevo espacio entre las diferentes instituciones.

Por otra parte, la externalización aleja las acciones de la vía «noble» de los sistemas escolares y hace por tanto difícil la existencia de vías de recuperación. El reconocimiento de la equivalencia en el seno del sistema educativo y en el mercado de trabajo aparecen entonces como uno de los desafíos fundamentales de estas acciones *ex-post*. Formalmente, existe en algunos países un deseo de no alejar posibilidades de reintegración en el seno del sistema educativo. Sin embargo, como señala el informe sueco, estas posibilidades de recuperación, presentes en los textos, apenas se aplican en la práctica.

EFECTOS PARADÓJICOS DE LA REDUCCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

La reducción general del «fracaso escolar» en el transcurso de los años ochenta sufrió un estancamiento al inicio de los años noventa (los últimos años para los que se dispone de informaciones estadísticas).

- Las consecuencias del fracaso escolar en los individuos son de tres tipos. En primer lugar, éstos sufren un déficit de formación en un mercado de trabajo que exige cada vez más. En segundo lugar, los jóvenes en situación de fracaso van a sufrir más esta falta de formación, en la medida en que las acciones emprendidas desde hace varias décadas han permitido una disminución sensible del nivel de fracaso escolar, que se ha traducido en un aumento del nivel medio de formación

de un segmento de edad y una mejor disponibilidad de diplomas en el mercado de trabajo. Finalmente, esta disminución tiene como consecuencia la asociación del fracaso a otras características socialmente negativas, al concentrarse el fracaso en ese caso en poblaciones que poseen otras dificultades sociales.

- La reducción global del «fracaso escolar» se ha traducido en un aumento de las posibilidades de adquisición de capacidades bajo el impulso de las políticas educativas. Este efecto positivo no debe ocultar, sin embargo, la lectura más estigmatizadora: en el momento más bajo de fracaso escolar, el grupo de jóvenes que dejaron la escuela o que se vieron excluidos de la escolarización obligatoria sin certificación, tras un fracaso en un examen o con una certificación desvalorizada, apareció enormemente discriminado. Así, el cambio más importante que tiene relación con los efectos del fracaso escolar es su traducción en un estigma social.
- Al tiempo que se reduce cuantitativamente, el fracaso escolar tiende a reforzar su carácter de estigma social, asociándose a otros factores no escolares a los que tiende a asimilarse (minorías étnicas, pobreza, etc.). Ello tiene como consecuencia el incremento de sus efectos, identificando fracaso escolar con exclusión social. Así, el fracaso escolar tiende a constituirse como síntoma que vehicula y justifica el fracaso social. En un contexto de educación de masas, la disminución del fracaso escolar aumenta paradójicamente sus efectos sociales, profesionales y culturales. La discriminación sufrida por los jóvenes que no han obtenido certificación al término de la escuela obligatoria se revela tanto más importante en la medida que el fracaso escolar sea reducido y aislado.
- La tendencia a la prolongación y a la complejidad de los itinerarios de formación (formación escolar y no formal) conduce paradójicamente a separar de algunos dispositivos a los jóvenes que sufren el fracaso escolar: el acceso a las oportunidades de formación no escolar es en realidad muy reducido para aquéllos que no tienen un mínimo de formación escolar (es decir, aquéllos que tienen unos resultados escolares insuficientes en la enseñanza obligatoria) ya que la formación post-escolar tiene la tendencia a concentrarse en los alumnos ya «bien formados» en la escuela. Existe una importante tendencia a la polarización de los procesos de formación post-escolares a partir de los resultados conseguidos en la escolarización obligatoria. En particular, este fenómeno oculta una tendencia a excluir a los jóvenes en situación de fracaso de las ofertas de formación continua.
- El «fracaso escolar» al final de la escolarización obligatoria no ha de reducirse a la insuficiencia de los resultados escolares de los alumnos con relación a un nivel mínimo. Se caracteriza también por el desarrollo de trayectorias de escolarización erráticas, de falta de adecuación entre el individuo y la institución, y de una cierta tendencia institucional a impedir el acceso a algunos beneficios de la formación (una forma de exclusión). Ahora bien, en cierto modo, el «fracaso escolar», tal como tiende a ser conceptualizado en un futuro inmediato, termina por identificar a una población con riesgo de «exclusión social»: un grupo excluido del mercado de trabajo primario y también con el riesgo de

exclusión del mercado de trabajo secundario; un grupo separado de la formación profesional cualificadora, etc. El «fracaso escolar», tal como se dibuja en la actualidad, se caracteriza más por el desarrollo de una trayectoria desviada de la sociedad que por constituir una simple limitación de saberes fácilmente recuperables a través de las acciones intensivas de formación. En estas condiciones, será más difícil invertir la tendencia de este fracaso en la medida en que se identifique socialmente como estigma.

- Finalmente, la reducción del fracaso escolar no se produce de forma homogénea entre todos los grupos sociales. Al contrario, se concentra en las poblaciones más sensibles a la exclusión social, como algunas minorías étnicas, algunos grupos pertenecientes a culturas marginales, a la pobreza, etc.

DEBATE: ¿LA RESPUESTA ES LA *SEGUNDA OPORTUNIDAD*?

El aumento del éxito en los sistemas escolares de los países de la UE castiga a los jóvenes que no se han beneficiado de él. Aumentar o disminuir las oportunidades de las personas en situación de fracaso escolar varía en sentido inverso a la evolución cuantitativa de este fracaso. Aunque una reducción del fracaso aumenta en principio las oportunidades para la mayoría de los jóvenes, generalmente se traduce en una reducción sensible de las oportunidades para los jóvenes en situación de fracaso.

A pesar de la reducción cuantitativa del fracaso escolar y el aumento general de la escolaridad en todos los países analizados, la persistencia del fenómeno ha generado propuestas relativas a la recuperación *ex-post* de los jóvenes en situación de fracaso escolar. Estas propuestas han sido consideradas en el Libro Blanco de la Comisión Europea, y agrupadas bajo el título de la *segunda oportunidad*, con el fin de «recuperar» a los jóvenes que han fracasado en la primera oportunidad, en el transcurso de la escolaridad obligatoria.

El discurso sobre la *segunda oportunidad* es necesario mientras persiste el fracaso, pero difícilmente se traduce en acciones concretas. De hecho, el propio Libro Blanco señala propuestas concretas, como la de las «*accelerated schools*» en EEUU. Tienen sin embargo vocación de garantizar la «primera oportunidad» antes que facilitar una segunda de cuyo éxito puede dudarse. El discurso sobre la *segunda oportunidad* implica el reconocimiento del fracaso de nuestros sistemas educativos en lo que respecta a la seguridad del «salario mínimo cultural» que debería garantizar la enseñanza obligatoria. Paralelamente, en nuestras sociedades, el universo de la educación y de la formación tiende a concentrar «espontáneamente» los recursos en aquéllos que poseen ya una formación inicial.

Ahora bien, el discurso sobre la *segunda oportunidad* responde a una dicotomía entre la necesidad de resolver el fracaso y la constatación de la impotencia de los sistemas escolares «tradicionales» para darle solución. Por consiguiente, las propuestas para la *segunda oportunidad* se sitúan fuera de estos sistemas educativos.

Los programas sobre la *segunda oportunidad* intentan que todo lo que no se ha alcanzado a través de los canales tradicionales de una escolarización prolongada pueda alcanzarse mediante una intervención específica posterior a la enseñanza obligatoria.

Las medidas *ex-post* para la recuperación del fracaso escolar parten, de forma explícita o implícita, del fracaso de los «sistemas escolares tradicionales» para integrar a esos jóvenes. Estas ponen de relieve la «cultura antiescuela» desarrollada entre los jóvenes.

Por estas razones, las medidas de recuperación se sitúan fuera de la cultura escolar rechazada por los jóvenes en situación de fracaso. Por otra parte, la población de jóvenes sigue siendo relativamente heterogénea. La selección de estos jóvenes en situación de fracaso se establece sobre un criterio negativo (un nivel escolar insuficiente) y se ha de tomar en consideración la diversidad de alumnos. En estas condiciones, el desafío de las diferentes políticas nacionales es el de tener en cuenta esta diversidad, intentando atenuar el efecto estigmatizador de las situaciones de fracaso escolar.

Así, estas medidas *ex-post* tienen tres tipos de «efectos secundarios»: aumento del riesgo de «formación de guetos» en las ofertas a los jóvenes en situación de fracaso, situándolos fuera del funcionamiento tradicional del sistema educativo, un reconocimiento social insuficiente (e incluso a veces negativo) de esas acciones y personas que acceden a ellas, así como una desresponsabilización de los sistemas regulares en lo que respecta a la respuesta que se da a esos alumnos.

Finalmente, la mayoría de las iniciativas para la *segunda oportunidad* se caracterizan por dos efectos, contradictorios en apariencia, que podrían ser una señal de su valoración política real: por un lado, un coste elevado que, como han señalado los informes inglés y belga, puede plantear problemas por su persistencia a causa de las restricciones presupuestarias generalizadas; por otro, una precariedad de los recursos utilizados en esos programas, que tiene relación al mismo tiempo con los profesionales implicados (estatuto, formación, remuneración, estabilidad...), y los recursos económicos y materiales, como parece indicar en concreto el informe español.

Si nos referimos a los informes nacionales, los profesionales encargados de los dispositivos de recuperación *ex-post* del fracaso escolar no tienen el reconocimiento estatutario o profesional que correspondería a su función. De hecho, ya sea en razón de la falta de reconocimiento profesional, de una situación profesional precaria y de una remuneración poco elevada, ya sea en razón de unos recursos disponibles insuficientes, los empleos relativos a la *segunda oportunidad* tienden a verse ocupados por personas sin una formación específica para esta tarea, y que poseen unas perspectivas profesionales muy limitadas.

En este sentido, conviene señalar la insuficiencia de la formación permanente de los profesionales encargados de la recuperación de los jóvenes en situación de fracaso escolar, como indican los diferentes informes nacionales.

Finalmente, todas las señales disponibles nos muestran que, para combatir de forma eficaz el fracaso escolar y sus efectos sociales, conviene conceder una prioridad absoluta a la lucha en el interior del sistema educativo con el fin de evitar el fracaso. Las medidas *ex-post,* basadas en intervenciones posteriores al fracaso consumado, tienen una influencia general limitada e importantes efectos secundarios en los jóvenes y entre las instituciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA

ALVES, N.; ALMEIDA, A. J.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. El caso de Portugal,* Lisboa, DINAMIA, 1996.

BOULAYOUNE, A.; LHOTEL, H.; TORRESSE, V.: *Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe,* Nancy, GREE, 1996.

BORN, C.; CHRISTE, G.: *Fracaso escolar y sistema de paso en la República Federal. Descripción de conjunto de las dimensiones e impacto del fracaso escolar y de las medidas de intervención adoptadas por la escuela y el sistema de paso,*

Bremen, Centro de investigación especial 186 de la Universidad de Bremen, en colaboración con el Instituto de Estudios de Mercado de Trabajo y de la Ayuda profesional a los Jóvenes (IAJ), 1996.

DEMETROPOULOS, E. G.; ZANNI-TELIOPOULOS, K.: *Educational reform for combatting educational and social failure in Europe National Report, Hellas*, Atenas, IEKEP, 1996.

DRONKERS, J.; VONKEN, E.: *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe*, Holanda, SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, 1997.

ELIASSON, G.; ELIASSON, U.; KAZAMAKI, E.; OTTERSTEN; LAESTADIUS, S.: *Education, drop outs and labor market performance: The Sweden experience in a European Perspective. Institute of Technolog*, Sweden, Economics & Managemen, 1997.

GARCÍA, M.; CASAL, J.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. El caso español*. Barcelona, GRET, ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1996.

MOCAVINI, A.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. Proyecto Sócrates. Italia*. Roma, ISFOL, 1996.

MORK, J.; RASMUSSEN, M.: *Reformas y nuevos planteamientos a los problemas del fracaso escolar y a la exclusión social de los jóvenes en Dinamarca, 1985-1995*. Dinamarca, FIFU Institute, 1997.

OUALI, N.; SERRANO, A.; MARTÍNEZ, E.: *Las reformas en los dispositivos contra el fracaso escolar y social en Europa. Bélgica*, Bruselas, CSER, Universidad de Bruselas, 1996.

POWELL, M.; FELSTEAD, A.: *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe; UK country report*. Leicester, Centre for Labour Market Studies, University of Leicester, 1996.

SCHNEEBERGER, A.; KASTENHUBER, B; MAYER, K; STEINER, M.: *Las reformas en los dispositivos de formación contra el fracaso escolar y social en Europa. El caso de Austria*. Austria, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 1997.

SILVENOINEN, K.; PUSTELLI, P.: *Reforms in the education and training systems to combat school and social failure in Europe. National report of Finland*. Finland, Research Unit for the Sociology of Education, University of Turku, 1997.

LA CONDICIONADA Y CONDICIONANTE MIRADA DEL EVALUADOR: EL CASO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ (*)
NICOLÁS BORES CALLE (*)

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la Educación Física como parte del sistema educativo apenas tiene tradición en España ni a escala internacional. A pesar de formar parte de casi todos los sistemas escolares, el bajo estatus de la materia[1] explica la poca atención que se ha prestado a su desarrollo, condiciones o logros. Las razones que justifican su presencia en los currícula han sido raras veces educativas, predominando razones «utilitarias», o incluso antieducativas (Kirk, 1990, p. 58), como la preparación militar, el mantenimiento de una fuerza de trabajo sana, la supeditación a los contenidos cognitivos del currículum o el control social mediante la transmisión de valores como la obediencia a la autoridad, el auto-control y el heterosexismo. Esto quizá ha provocado que parezca ocioso preguntarse por cómo funciona la Educación Física en la medida que no se entendía como una asignatura importante en sí misma sino como un instrumento para fines superiores.

La LOGSE ha supuesto un sincero esfuerzo por integrar la Educación Física en el sistema educativo proponiendo un currículum que comparte orientaciones, finalidades y principios educativos con el resto de las áreas[2], dotándola de especialistas[3] y mejorando los medios materiales que requiere su desarrollo.

Dentro de todo este cambio de concepción y de atención hacia el área, podemos añadir su inclusión por vez primera como objeto de evaluación institucional, lo

(*) Universidad de Valladolid.

(1) Parece haber una consistente unanimidad en que la Educación Física es, o al menos se percibe, como poco importante. El Centro para la investigación e innovación en la enseñanza (1995, p. 48), muestra cómo entre la población general española, la Educación Física es la penúltima de las asignaturas considerada «esencial» o «muy importante», con un 52% frente a una media del 63,4%. Tan sólo las artes (44%) están peor valoradas. Existen muchos relatos que narran esta misma percepción entre los alumnos, ver por ejemplo RATLIFFE *et al.* (1994). El reflejo de esta baja consideración en la autopercepción del profesorado, ha sido ilustrado suficientemente en los trabajos de ANDREW SPARKES. Ver por ejemplo, (SPARKES y TEMPLIN, 1992).

(2) Los documentos del área derivados de la Ley del 70 fueron elaborados por la Junta Nacional de Educación Física, dependiente de la Delegación Nacional de la Juventud, lo que, dejando a un lado las evidentes connotaciones políticas que imprimía al área, suponía una educación en paralelo con otras áreas diseñadas desde el Ministerio de Educación.

(3) Aunque consideramos que existen razones suficientes para que la Educación Física sea impartida por especialistas en la materia, no queremos dejar pasar la ocasión de repetir que no está exento de riesgos para el correcto desarrollo e integración del área.

que revela un nuevo interés sobre el área. El primer informe sobre este estudio realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) se publicó en el número 311 de la *Revista de Educación* (Pérez Zorrilla *et al.*, 1996). Los autores del informe expresan claramente esta intención de prestigiar el área:

> El hecho de que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación haya realizado esta evaluación (...) supone un claro mensaje a los centros acerca de la importancia que el área de la Educación Física debe tener en el conjunto de las áreas de la Educación Primaria, señalándose de este modo que la enseñanza y el aprendizaje de esta materia es tan relevante como cualquiera de las restantes que componen el currículo de esta etapa. (p. 311)

A pesar de congratularnos por el efecto positivo que pueda tener esta evaluación en una mayor consideración educativa por parte de los administradores, usuarios y docentes del sistema escolar, la lectura detenida del informe nos defraudó, aún entendiendo que parte de sus deficiencias se deban a su condición de estudio previo. Nos parecía que centraba su atención en aspectos que, lejos de apostar por los enfoques más avanzados que presenta el currículum vigente, reforzaba las posiciones más tradicionales del área.

La evaluación presenta múltiples caras, pues múltiples son sus finalidades, agentes, objetos y destinatarios. Una de las inevitables consecuencias de la evaluación es la legitimación de unas opciones sobre otras. La simple selección de las variables con las que fundamentar la evaluación pone de manifiesto que existen, al menos a los ojos del evaluador, unos aspectos más relevantes que otros. La evaluación acota y selecciona la realidad valorada (Gimeno Sacristán, 1992). En este artículo nos queremos fijar en cómo las evaluaciones desarrolladas por las administraciones educativas concretan y orientan el currículum de Educación Física interaccionando con otras fuerzas en la construcción histórica de la materia (Kirk, 1992).

Este efecto legitimador se multiplica cuando se trata de una evaluación institucional, tanto por su utilización en el diseño de las políticas educativas como por su influencia en los docentes y equipos directivos a la hora de amoldar su currículum a lo que se considera que es valorado como más importante por las autoridades educativas. En un momento en el que en países con una fuerte influencia sobre el nuestro la educación está siendo progresivamente considerada como otro ámbito que ha de regirse por el mercado[4], estas interpretaciones pueden ser leídas por los docentes como un claro mensaje de lo que se espera de los centros si pretenden mantener o incrementar su «clientela» y financiación pública (Hargreaves, 1997).

A lo largo de este artículo, podremos comprobar cómo la evaluación realizada sobre la Educación Física en Primaria define y cierra el currículum del área predominando las concepciones más tradicionales incluso frente a otras opciones que la LOGSE promueve. Nos tememos que esto pueda servir para justificar determinados inmovilismos o reafirmar la ya extendida idea de que la LOGSE no requiere ningún cambio con profundidad, sino tan sólo incidir, desde una perspectiva de racionalidad técnica (Kirk, 1993; Sparkes, 1993), en el perfeccionamiento de lo que ya se venía haciendo.

Este análisis que presentamos pone de manifiesto cómo pueden quedar amortiguados determinados aspectos de las reformas por medio de las interpretaciones

(4) Autores como Apple (1997), Cascante (1995), Popkewitz (1994) o Denway (1993) han ilustrado suficientemente el asunto. En Educación Física resultan clarificadores los análisis de John Evans. Ver, por ejemplo, Evans y Penney, (1994) o Evans, Penney y Davies, (1997). En España, Pascual Baños (1997) ha hecho una aproximación reciente desde la Educación Física.

restrictivas realizadas desde las mismas administraciones que las impulsan[5]. La ola de reformas que el mundo occidental está viviendo en los últimos años parecen responder más a unas intenciones de mejora técnica que a un cambio sustancial en los principios de la institución escolar (Rodríguez Romero, 1996). El discurso peligrosamente común (Imbernón, 1994) acaba por ejercer un efecto de cambio virtual que se desvanece en cada concreción, desde la definición de las metas y principios hacia la práctica educativa. Lo que nos preocupa es precisamente la fragilidad de las innovaciones, tan consensualmente aceptadas sin apenas discusión, la facilidad con la que volvemos a estadios anteriores a poco que debamos pasar de las declaraciones a la toma de decisiones.

En las próximas páginas nos centraremos en cómo un sistema de evaluación define, consciente o inconscientemente, toda una serie de ideas, ideologías, valores y creencias que en muchos casos contradicen otras intenciones más conscientes que han sido defendidas en fases anteriores. Como señala Barbero (1996a), existe una red tejida por múltiples agentes y factores, que configuran la cultura profesional de la que resulta complicado evadirse. La evaluación es un potente hilo que refuerza esa red.

Seguramente, la misma interpretación de la evaluación de la Educación Física que aparece en el informe del INCE la encontramos en otros muchos documentos como las programaciones de aula o libros sobre educación. Nos consta, y por eso nos alarma, que el citado informe podría ser suscrito por una parte muy importante del profesorado, la inspección, o los docentes de las Escuelas y Facultades de Educación. En ese sentido, el informe se ha realizado desde el sentido común, desde el sentir que se ha venido construyendo durante generaciones. No pensamos que estas interpretaciones inmovilistas sean fruto de una calculada política de suavización de la reforma sino más bien fruto de la inercia de la cultura profesional y de la cultura del gran público que reconduce y reasimila cualquier cambio. Nos parece especialmente peligroso que esta evaluación institucional haya caído en esta inercia pues debido a la trascendencia del estudio ayuda a perpetuarla. Con cierto temor podemos pensar que si los elaboradores del informe, personal especializado y cualificado tanto en evaluación como en reforma, ven así el área, qué no se hará en otros niveles en principio menos cualificados.

El ánimo desde el que presentamos este artículo no es el de realizar una réplica a la evaluación analizada sino tratar de ver, desde el reflejo de la Educación Física que transmite, cuáles son los supuestos desde la que ha sido filtrada. Emplearemos el artículo citado como un hilo conductor para reflexionar sobre algunas condiciones en las que se da la Educación Física así como sobre las ideas que impiden su evolución. Trataremos de aportar otras posibles visiones que enriquezcan la cultura profesional y saquen a la luz otras maneras de entender y practicar la Educación Física que en la actualidad coexisten con la hegemónica.

Para facilitar la lectura de este texto, dado que nos referiremos continuamente al informe del INCE, comenzaremos resumiendo qué pretendía la citada evaluación y cómo se diseñó. A partir de ahí realizaremos un análisis de algunos de los aspectos que nos parecen más resaltables.

---

(5) Otro ejemplo palpable de esta permeabilidad de la administración para reasimilar ideas nominalmente superadas lo podemos encontrar en los libros de texto que avala e incluso financia el MEC, (Bores y Díaz, en prensa).

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA REALIZADA POR EL INCE

En este apartado sintetizaremos el informe que presentaron Pérez Zorrilla *et al.* (1996)[6] en el número 311 de la *Revista de educación*. Este resumen lo hacemos para facilitar la lectura del presente texto, en especial para entender algunos comentarios que aparecerán en el siguiente apartado. Trataremos de ser fieles a lo que el artículo quería transmitir; no obstante, y para corregir nuestras particulares visiones subjetivas, aconsejamos acudir al original.

En el citado informe se presenta la evaluación de la Educación Física en el sistema educativo realizada por el INCE como una acción tendente a cubrir un olvido tradicional de este tipo de evaluaciones en el área. Esa misma razón justifica que el estudio sea también un tanteo para establecer una técnica evaluadora más depurada adaptada al área. Como objetivo general se plantea *conocer y valorar los resultados educativos logrados en el área de Educación Física al final de sexto de EGB* (p. 280) para obtener una línea base para el posterior seguimiento del área. Así mismo, el artículo nos indica la audiencia del informe:

> Por último, se espera que los resultados detallados, que se publicarán en el informe final del estudio, proporcionen información relevante a los profesores de Educación Física, directores de los centros, servicios de inspección técnica de educación y a las distintas administraciones educativas para reflexionar sobre las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza de esta materia y la práctica educativa en los centros de Educación Primaria y de este modo contribuyan a mejorarla. (p. 312)

Vemos con esto que la evaluación se dirige a conocer lo más relevante de la Educación Física y a darlo a conocer entre quienes más posibilidades de intervenir tienen. Entre esta información se mencionan no sólo los resultados de los alumnos sino también las condiciones materiales en las que se desarrolla la asignatura y la aplicación de los principios de la LOGSE entre otros.

Las páginas 281 a 283 nos muestran cómo obtienen los indicadores evaluables que guiarán la evaluación. Dado que los alumnos son de sexto de EGB[7] pero el estudio se quiere ser un punto de referencia para posteriores evaluaciones que comprueben la marcha de la ley actual, presenta una tabla comparativa entre los objetivos para el área de la LOGSE, los que proponía la LGE y una tercera columna en la que se recogen los indicadores evaluables correspondientes. Se produce aquí una primera gran concreción a la hora de definir lo que se espera de la Educación Física. Los indicadores propuestos son los siguientes (entre paréntesis el objetivo del área de Educación Física para Primaria al que lo asocian):

- Conocimiento del cuerpo; estructuración espacial; estructuración temporal (Obj. núm. 1)
- Desarrollo de hábitos de higiene y salud corporal; hábitos deportivos (Obj. núm. 2)
- Desarrollo de actitudes (Obj. núm. 3)
- Desarrollo de habilidades motrices (Obj. núm. 4)
- Desarrollo de capacidades físico-motrices básicas y específicas (Obj. núm. 5)
- Desarrollo de actitudes (Obj. núm. 6)
- Práctica deportiva y habilidades específicas (Obj. núm. 7)
- Desarrollo de capacidades socio-motrices (Obj. núm. 8)

(6) Dado que el artículo de Pérez Zorrilla *et al.* (1996) será el hilo conductor, indicamos tan sólo el número de la página en las múltiples citas que de ese texto reproducimos.

(7) En el año académico 94-95, en el que se realiza la evaluación, aún no se había implantado el sexto curso de Primaria.

Esos indicadores se distribuyen en dimensiones (aunque no se especifican las relaciones entre ellos):

- Características de los agentes educativos,
- Datos escolares,
- Características familiares,
- Actitudes y hábitos,
- Metodología didáctica,
- Clima escolar,
- Contenidos educativos,
- Formación del profesorado,
- Recursos de los centros, y
- Apoyos externos a los centros.

Tres serán los colectivos a los que se recaba información: alumnos, profesores y equipos directivos. Los datos que se recogen de cada uno de ellos aparecen especificados en las páginas 287-288.

Parte de esta información se recoge por medio de cuestionarios de opinión dirigidos a cada uno de los tres colectivos. Se aplican también unas pruebas de rendimiento de alumnos y alumnas, descritas en las páginas 289-296, de tres tipos:

- *Mediciones antropométricas.* Se mide la estatura, peso y panículos adiposos.
- *Condición física.* Se aplicó la batería Eurofit (MEC, 1992a) con la que se quiere medir: velocidad segmentaria, agilidad, fuerza estática, flexibilidad, velocidad de reacción, y resistencia cardio-respiratoria.
- *Habilidad perceptivo motriz.* Se busca información sobre habilidad coordinativa, por medio de una prueba de eslalon con bote de balón, y sobre habilidad de recepción, con una prueba de recepción de objetos móviles.

Las pruebas fueron aplicadas durante los meses de mayo y junio de 1995 por una empresa encargada de la formación de aplicadores y la recogida de datos. Previamente, los centros habían sido informados por las administraciones educativas con competencias en cada territorio sobre la realización de esta evaluación.

La muestra de alumnos y alumnas seleccionada cursaba sexto de EGB en el curso 94-95. Se tomó una muestra de 144 centros y 4.001 alumnos. Para la selección de los centros se busca una representatividad de todos los centros del territorio español para lo que se estratifican por comunidad autónoma, titularidad del centro (público-privado) y tamaño (grande-pequeño). En la página 284 se señala que:

> Por razones de organización y coste se decidió excluir del universo que se iba a estudiar a los centros que tuvieran, en el momento de la realización del trabajo de campo, menos de diez alumnos en Sexto Curso de EGB. Se efectuó un estudio previo para calcular el peso del segmento escolar que se pretendía excluir, un 43 por ciento de los centros, pero con un porcentaje de alumnos sólo del 5'8 por ciento.

Una vez excluidos esos centros, se seleccionaron los centros por muestreo aleatorio, estratificado y con afijación proporcional. Cuando en un centro seleccionado hubiera más de un grupo de Sexto, se escogió sólo uno por muestreo aleatorio. Los estudios sobre el profesor de Educación Física se hicieron con el que impartiera clase de esa materia al grupo en cuestión.

El informe presenta a partir de la página 297 y hasta la 311 una selección de los resultados obtenidos hasta el momento que consideran más relevantes:

> De entre todos estos datos se han escogido para este artículo aquellos que informan sobre algunos de los aspectos más interesantes y más directamente relacionados con la materia. (p. 297)

En el siguiente apartado comentaremos alguno de esos datos que nos servirán para ilustrar las tesis que mantenemos. Pre-

tendemos buscar algunas ideas que permanecen en la mente del evaluador, y que pueden reforzarse entre la audiencia del informe dada la trascendencia de éste. También haremos algún comentario sobre la situación de la Educación Física con los datos proporcionados por el estudio y plantearemos algunos datos y visiones complementarias o alternativas.

AMPLIANDO EL CAMPO DE VISIÓN DEL EVALUADOR; UNA MIRADA ALTERNATIVA A LA EVALUACIÓN DEL INCE

Del diseño de la investigación, de sus resultados y sus interpretaciones vamos a entresacar algunos elementos que nos ayuden a clarificar lo que queremos expresar. No es nuestra intención hacer una crítica destructiva sino, por el contrario, colaborar en reorientar unas primeras experiencias evaluativas que se enfrentan al problema añadido de la falta de referentes a este nivel.

Ordenaremos la exposición comenzando con algunas discrepancias que tenemos frente a ciertas decisiones del diseño de la investigación. Posteriormente analizaremos algunos datos ofrecidos en torno a los recursos materiales, el profesorado y los resultados de los alumnos. En cada uno de ellos, valoraremos las interpretaciones realizadas, añadiendo otros datos complementarios.

DISCREPANCIAS RESPECTO AL DISEÑO

Son cuatros aspectos los que reclaman especialmente nuestra atención: elección de la cohorte objeto de estudio, la exclusión de la Educación Física rural, el proceso seguido en la determinación de indicadores y la selección de pruebas de rendimiento.

ELECCIÓN DE LA COHORTE OBJETO DE ESTUDIO

Entendemos que este estudio, que deriva del Plan de Actuación del INCE para el período 1994-1997, ha de regirse por los objetivos fundamentales del mismo, que tal como recoge Pérez Zorrilla *et al.* (1996, p. 279) son:

> (...) en primer lugar: «evaluar los efectos que está produciendo y los cambios que está introduciendo la implantación de la nueva Educación Primaria, tanto en lo que se refiere a la organización y funcionamiento de los centros como en lo relativo a los procesos educativos desarrollados y a los resultados alcanzados» y, en segundo lugar, «conocer y valorar los resultados educativos alcanzados al final de la Educación Primaria, poniéndolos en conexión con los factores contextuales y con los procesos educativos desarrollados en los centros escolares».

De hecho, se destaca que *el diseño del estudio se realizó teniendo en cuenta los objetivos educativos derivados de la LOGSE* (p. 281). Sin embargo, y sorprende que así haya sido, los alumnos evaluados son la última cohorte de Sexto de EGB. Esto provoca ambivalencias pues aunque por un lado la población evaluada ha seguido unos planes de estudio ahora extintos, se reconoce que el sentido de la evaluación ha de estar orientado hacia los planteamientos vigentes. Este primer hecho de recoger datos de un plan extinguido puede causar complicaciones a la hora de interpretar los resultados y de introducir las mejoras que se deriven de ellos, a no ser que se considere que la aplicación de la LOGSE no ha supuesto cambios. Tal y como nos referíamos páginas atrás, éste puede ser uno de los mensajes que queden, como si la ley no hubiera introducido modificaciones de trascendencia y lo importante fuera la edad y años de escolaridad más que el currículum desarrollado. Algunos de los cambios promovidos por la LOGSE y que

con la elección de la muestra pueden haber sido ignorados o difuminados son:

- *Intervención del especialista del área desde Primero de Primaria.* Con la Ley General de Educación, se dedicaba prioritariamente al Ciclo Superior de EGB por lo que es muy posible que muchos de los niños y niñas evaluados no hayan tenido especialistas en todos los cursos anteriores pues durante el periodo de transición que ellos sufrieron, el especialista atendió preferentemente a los cursos que tenían implantada la LOGSE. En todo caso, habrá sido una variable que no se ha considerado, pues sólo se recogen las características del especialista de Educación Física del sexto curso, como si los resultados dependieran tan sólo de ese último curso.
- *Cambios significativos del currículum de Educación Física, tanto en orientación como en contenidos.* Aunque ciertamente, su aplicación depende en gran medida del profesorado encargado de la materia, es de esperar, pues es uno de los aspectos centrales de la evaluación, que el currículum introduzca modificaciones significativas en los resultados educativos. Sin embargo, el estudio parece tomar el currículum oficial como una variable menor al serle indiferente que los alumnos cursaran su escolaridad bajo la LGE y aplicarle los indicadores evaluables derivados de la LOGSE. Esto refuerza que el cambio esperado por la ley es más una mejora técnica que un cambio de planteamientos.
- *Reducción del número de aulas por centro.* La reducción de ocho a seis cursos en Primaria respecto a la EGB ha hecho disminuir el tamaño de la mayor parte de los centros. Este hecho es de especial relevancia en Educación Física debido a que en principio parece que aumentará la disponibilidad de instalaciones cuando haya dos o más profesores en el centro (el 45% de los centros según la muestra de este estudio).

Exclusión de los centros con menos de 10 alumnos en 6º de EGB

Otra decisión del diseño muy discutible es la exclusión del universo de estudio a aquellos centros con menos de 10 alumnos en el sexto curso. Esto supone sacar fuera de la muestra al 43% de los centros y al 5'8% del alumnado, porcentajes que variarán notablemente según comunidades autónomas. Ya el informe nos advierte de que la evaluación

> se realiza con la finalidad de conocer las condiciones y los resultados educativos de modo global en el sistema educativo, es decir, en función de valores medios para todo el Estado o para diversas categorías que puede ser de interés en función de la estructura y características del sistema educativo. (p. 286)

Se aluden razones organizativas y económicas que no nos cabe duda que estarán fundadas, pero su ausencia deja sin datos de una parte muy substancial del sistema educativo. Si bien hay que reconocer que la población no es mucha –tampoco lo es, por poner un ejemplo, la de alumnos con necesidades educativas especiales– sí supone tal vez una de las subáreas de la Educación Física donde más necesaria es la investigación, precisamente por las características que la alejan de la normalidad que parece que se busca. Su reducido número de alumnos; la carencia de instalaciones y medios; la inestabilidad del especialista en la plaza; las clases con alumnos de distintos cursos e incluso etapas; la diferente cultura motriz del alumna-

do respecto a los del contexto urbano;... exigen implementar muy especialmente en ese tipo de centros el currículum, ofertándoles una Educación Física adaptada al contexto rural y no una simple traslación del currículum urbano. Excluir a los centros de estas características no sólo «maquilla» el conjunto de la evaluación, sino que impide tomar conciencia de las realidades que menos visibles son relegándolos a la categoría de «casos anecdóticos», y acaso anacrónicos.

Determinación de indicadores

En la página 281, se destaca que para realizar el estudio:

> (...) se construyó un modelo en el que se indicaban las grandes relaciones causales que se esperaba encontrar entre las variables observadas en alumnos, profesores y equipos directivos.

Sin embargo, no se muestra el anunciado modelo aún cuando su explicación resultaría de sumo interés para tener una visión general del estudio y conocer las premisas teóricas que lo sustentan. Posiblemente la limitada extensión de un avance explica esta ausencia. Sin embargo, y de modo implícito, a medida que se va exponiendo el estudio, destacando unas variables sobre otras, tendremos alguna idea de ese modelo y de su concepción sobre Educación Física.

Al comparar en el cuadro 1, páginas 282 y 283, las enseñanzas mínimas de la LOGSE con los objetivos de la LGE y los indicadores evaluables que se derivan de ellos, habría muchas matizaciones que hacer de las que seleccionamos dos:

- Tal como están señalados, y tampoco hay otro lugar en el texto en el que se expliquen más, algunos indicadores evaluables resultan excesivamente genéricos, tanto que lo mismo puede valer para una etapa que para otra, para la mayoría de los objetivos e incluso para cualquiera de la áreas, como cuando se refieren, en los objetivos 3 y 6, a «*desarrollo de actitudes*». Aunque merecería capítulo aparte, la evaluación de las actitudes en Educación Física está bastante abandonada, dejando a un lado la consideración, dentro de la calificación del alumnado, de aspectos como «esfuerzo», «comportamiento» o «participación», fundamentalmente dirigidas al refuerzo del control y organización de la clase y que enmascaran valores que sirven fundamentalmente a la reproducción de ideologías de poder y privilegio (Dewar, 1994). Esto no quiere decir que no hayan de evaluarse las actitudes. Antes al contrario, estamos muy necesitados de teorías e instrumentos que nos ayuden a comprender qué actitudes estamos fomentando. Hubiera sido de gran ayuda la identificación de finalidades propias de la Educación Física en aspectos, como el desarrollo de actitudes, en los que existe todavía una gran indefinición. Sin embargo, esta evaluación no se ha alejado un ápice de la tendencia general, contrastando este escueto enunciado con el detalle con el que se nombran otros contenidos. Por ejemplo, el objetivo primero lo concretan en tres indicadores evaluables[8]: conocimiento del cuerpo, estructuración temporal y estructuración espacial.
- Más trascendencia para el planteamiento general de la evaluación re-

(8) Por cierto, que esta mayor concreción no sirve para que pasen de la categoría de «indicador evaluable» a objeto final de evaluación. Al igual que otras relevantes informaciones que promete el estudio, se pierde en el proceso de progresiva concreción de las intenciones evaluadoras a la práctica evaluadora final.

sulta la interpretación del objetivo 5: «utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y (...)», al que se le asigna el indicador: «desarrollo de capacidades físico motrices básicas y específicas». Nos detendremos algo más en la explicación de esto pues es un error básico que sesga el resto del estudio. La Ley General de Educación tenía entre sus objetivos el de la mejora de las cualidades físicas básicas (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia principalmente). Sin embargo, la LOGSE no pretende ese desarrollo sino la utilización de las capacidades del alumnado para las diferentes acciones motrices objeto de aprendizaje y experimentación. El tiempo de actividad motriz de las clases de Educación Física, rara vez superior a 20 minutos por sesión (Martinek, 1997), hace imposible atribuir a la enseñanza formal el incremento de las cualidades físicas, lo que requeriría tan sólo para este contenido más tiempo del total disponible. Por la misma razón, considerar las cualidades o capacidades físicas como un resultado educativo que evaluar no tiene razón de ser pues la parte de la varianza explicada por la acción directa del currículum sobre aquella es despreciable. Existen otros factores explicativos como son el desarrollo madurativo, el crecimiento o la práctica extraescolar, que no son fáciles de controlar para el docente. En todo caso, este ejemplo nos muestra cómo la evaluación, a cada paso que avanza, se va cerrando hacia los aspectos más vinculados al modelo físico-deportivo dejando a un lado otras interpretaciones.

Selección de pruebas de rendimiento

Se supone que de estos indicadores, que como se puede ver ya han hecho una traducción de las finalidades esperadas por el área que cuando menos son discutibles, son de los que se tratará de obtener un juicio que nos permita evaluar el sistema. La verdad es que en ningún sitio más aparecen ni se refieren a su operativización ni se dice con qué variables ni instrumentos van a ser recogidos los datos requeridos por los indicadores ni qué criterios o baremos se usarán con ellos.

Lo que sí aparece es alguna de las pruebas y datos con los que se midió el rendimiento del alumnado. Presuponemos que estos datos serán los que prioritariamente nos permitan determinar los resultados obtenidos tras seis años de escolaridad obligatoria o, dicho con las propias palabras del informe, los *resultados educativos logrados en el área de Educación Física al final de sexto de EGB* (p. 280). Se esperaría que en este apartado estuvieran presentes los principales indicadores que anteriormente se habían extraído del

> minucioso detalle de los objetivos mínimos establecidos para esta área y etapa, no sólo en aquellos aspectos que hacen referencia al rendimiento sino también los que tienen que ver con el pleno desarrollo de la personalidad individual y social del alumnado. (p. 281)

Sin embargo, lo que aparece en el epígrafe de resultados está claramente focalizado a las medidas físico-motrices y perceptivo-motrices, a las que se dedican 12 de las 34 páginas del artículo entre la descripción de pruebas y avance de los resultados de esas pruebas.

No nos quedan muy claras las razones por las que en el cuestionario del alumnado (p. 287) hay un apartado *d: actitudes y hábitos del alumno* y otro *g: resultados.* Esa separación, analizando las variables que recoge cada grupo, refuerza la idea de que una cosa son las actitudes y hábitos, que se asocia más a lo ajeno a la escuela aunque sean deseables, y otra los resultados, en este caso desarrollo de capacidades físicas y habilidades motrices, de los que el área de Educación Física parece ser

considerada más responsable. Tal vez existan razones justificadas para separarlo, pero la terminología empleada no parece avanzar en la misma dirección que la propuesta por el actual sistema educativo.

La página 289 y siguientes se destinan a explicar las pruebas antropométricas y de capacidades físico-motrices empleadas. Ya hemos avanzado razones para minimizar la incidencia del sistema educativo respecto al desarrollo de las cualidades físicas; por lo tanto, tampoco estamos de acuerdo en que se las considere resultados educativos puesto que la Educación Física no es el lugar en el que se desarrollan sino, en todo caso, en el que se manifiestan. Creemos difícil justificar qué tienen que ver todos estos datos con los resultados educativos que pretende el área de Educación Física. Podrían justificarse estas mediciones como variables presagio, aunque incluso esto sería discutible desde la concepción actual de la Educación Física, pero nunca el papel tan destacado que adquieren dentro del diseño. Además, dado que las pruebas mediante las cuales se han obtenido los datos sobre la condición física están tomadas de una batería tan conocida y de fácil acceso como el Eurofit, parece excesivamente profusa la explicación que se da, en contraste con otros instrumentos de medición menos difundidos, por ejemplo los cuestionarios utilizados en esta evaluación para recoger las actitudes. Al igual que nos pasaba en el caso de los indicadores evaluables, el informe refuerza lo más conocido dándole una mayor presencia y concreción y relega lo más novedoso ignorándolo o reduciendo lo que se dice de ello a la mínima expresión.

La lectura detallada de las explicaciones que se dan a cada una de las pruebas del Eurofit nos muestra dos ejemplos de proceder curiosos: la medición de un aspecto que el currículum excluye y la reinterpretación del currículum para abonar la propia visión.

El primer caso lo vemos cuando, al explicar una prueba que consiste en recorrer cuatro veces una distancia de nueve metros a la máxima velocidad, dice:

> El Currículo de Educación Física no menciona de manera explícita el trabajo de esta capacidad motriz [velocidad], pues hasta que no se asienten las bases fisiológicas del entrenamiento no se deberá comenzar a entrenar específicamente la velocidad. La intensidad que requieren estas actividades puede perturbar el adecuado desarrollo orgánico del adolescente, si se practica en exceso. Se puede empezar el trabajo de velocidad a los 8-9 años a través de juegos y de ejercicios de coordinación dinámica global en esfuerzos que no excedan de ocho-diez segundos. Durante la pubertad, debido a los cambios corporales, debe mantenerse este nivel de trabajo acomodándolo a las nuevas características del cuerpo adolescente. (pp. 290-291)

Sin embargo, y aún reconociendo que el currículum no pide que se trabaje, se mantiene como prueba solicitada (¿porque es una prueba de la batería Eurofit que tal vez sea más importante que el currículum oficial?). Además, y paradójicamente los valores medios obtenidos en la prueba superan en más de dos segundos los tiempos máximos sugeridos.

El segundo ejemplo lo vemos en la página 291 donde al explicar la prueba de dinamometría manual, se dice:

> Los saltos, recepciones, lanzamientos, golpeos, botes, trepas y carreras son tareas que favorecen el desarrollo muscular durante estas edades y, por lo tanto, la fuerza. Así se recoge en los contenidos de «habilidades y destrezas» que para el tercer ciclo propone el currículo de Educación Primaria para el área de Educación Física. (p. 291)

Así como antes hacía caso omiso al currículum oficial, ahora no sólo se ampara en él sino que le da una lectura muy particular pues lo que dice el citado currículum para el tercer ciclo en relación con el bloque «habilidades y destrezas» es:

> Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos), con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores) e iniciando la velocidad de reacción en situaciones de juego.(MEC, 1992b, p. 47)

No hay que olvidar que esta propuesta no es sino orientaciones sugeridas desde la administración que a su vez van concretando y secuenciando el currículum. Las enseñanzas mínimas del currículum oficial, en definitiva lo único prescriptivo, son aún más abiertas. Sin embargo, la propuesta nos puede hacer llegar a pensar que la mejor forma que tenemos de saber si los alumnos aprenden en clase de Educación Física a saltar, correr y lanzar es midiendo cuánto es capaz de apretar el puño en posición estática para que un sofisticado aparato traduzca esa fuerza a kg.

Podríamos discutir algunas otras pruebas como la utilizada para medir la habilidad coordinativa, un eslalon con bote de balón. Esta habilidad tiene un factor de aprendizaje muy importante por lo que se verán favorecidos quienes tengan mayor experiencia en el manejo y conducción de balón. Aunque no es exclusivo del universo motor masculino, el manejo del balón suele ser uso común de los chicos. El resultado sería seguramente diferente si se hubiera escogido otra habilidad tan coordinativa como la otra, por ejemplo el salto de comba o determinadas habilidades con la goma, en las que las chicas suelen demostrar una mayor habilidad.

En conjunto, esta selección de pruebas no sólo ha reducido la toma de datos a una parte muy concreta de la Educación Física que en la actualidad no se contempla como resultados esperados del área, sino que está reforzando una idea ateórica, elitista y androcéntrica del currículum de Educación Física.

ACERCA DE LA EXPOSICIÓN Y COMENTARIO DE LOS RESULTADOS. INTERPRETACIONES Y SUGERENCIAS

Retomamos en este apartado las finalidades que orientaron el diseño del estudio que estamos analizando. Para ello, reproducimos textualmente las palabras que utilizaron a tal efecto:

> (...) obtener datos que describan la situación de la enseñanza de la Educación Física tanto en términos de recursos como de métodos y resultados y analizar qué factores son los que influyen de modo significativo en un adecuado logro de los objetivos educativos de la Educación Primaria. (p. 280)

Siguiendo la misma secuencia de los autores en la exposición de su estudio, vamos a comentar ahora algunos de los resultados que derivan de la evaluación. Estructuraremos esta sección en tres subapartados que nos permitirán centrarnos en una diversidad de aspectos que condicionan el desarrollo de la Educación Física en la práctica. Estos núcleos abordarán las infraestructuras y recursos con las que cuenta la materia, el especialista que la desarrolla y los resultados esperados.

ACERCA DE LOS RECURSOS EXISTENTES Y UTILIZADOS

Uno de los aspectos considerados relevantes para el desarrollo del área de Educación Física son los recursos materiales y de instalaciones con las que se cuenta. Este tema se muestra en el texto como una constante a la que los autores le dedican abundantes referencias tanto en el diseño de las estrategias para obtener la información como en la exposición comentada de los datos obtenidos. También nosotros entendemos que las instalaciones y materiales ejercen una influencia considerable a la hora de orientar el área de una u otra manera por lo que pensamos que es un tema que merece toda la atención.

Esta coincidencia en la importancia otorgada, no se reproduce en el modo de interpretarla. En este sentido, podríamos afirmar que el modo de abordar el estudio de los recursos materiales y de instalaciones puede convertirse en un nueva y curiosa forma de plasmar la idea de Educación Física desde la que se parte.

No sabemos qué datos se recogieron en torno al tema de los espacios, pero lo que sí es cierto es que los que se ofrecen en el informe dejan patente que la cantidad de espacios, tanto cubiertos como descubiertos, es el único indicador tenido en cuenta a la hora de evaluar este aspecto. El hecho de que se comenten los datos acerca de esta cuestión desde *los cuestionarios de opinión de los equipos directivos*, refleja cierta desviación del estudio hacia los datos cuantitativos, olvidando aquellos más cualitativos de los que los especialistas tal vez podrían haber informado con más criterio.

Pensamos que se hace preciso definir con claridad meridiana cómo es o cuáles son las características de una instalación adecuada para posibilitar la impartición de una clase de Educación Física Escolar que cumpla los requisitos metodológicos y de finalidad que se nos muestran desde las teorías actuales. Cuantificar los gimnasios o instalaciones polideportivas disponibles transmite la impresión de que sólo hace falta un lugar cubierto o se asume acríticamente la bondad del gimnasio estándar, cuya lógica está muy alejada de las necesidades de la Educación Física Escolar.

Desde esa interpretación simplista, que reduce el papel de las instalaciones a meros refugios donde guarecerse de las inclemencias del tiempo, no nos resulta extraño que la única conclusión de interés que pueda desprenderse del asunto sea:

> El hecho de que la mitad del profesorado no esté satisfecho con el material de los centros, que un 40% de ellos carezca de aula específica o gimnasio, que un 31% de los profesores utilice parques públicos para impartir sus clases puede ser una llamada de atención a las administraciones educativas, entidades y personas responsables para que se mejore la dotación de aquellos centros con menos recursos materiales para la práctica de la Educación Física. (pp. 297-298)

El propio hecho de que sólo se considere el número como indicador que describa la situación de las instalaciones en los centros de Primaria impide que puedan considerarse aspectos importantes referidos a la calidad. Incluso ciñéndonos a la cantidad, y según el estudio, existe en España un 40% de centros que carecen de un aula específica de Educación Física lo que significa que ni siquiera tienen un espacio cubierto donde acudir, ya no por razones pedagógico/didácticas, sino por las más elementales razones de supervivencia[9].

El texto se refiere sin más a gimnasios pero sin adentrarse en cuáles son sus condiciones y características. Bajo la denominación de «gimnasio» encontramos en los centros todo tipo de estancias –sótanos, antiguos comedores o un aula un poco más amplia de lo normal– que estaban inutilizadas o se han reconvertido a esta función a base de añadirles una cuantas espalderas y colchonetas. En el extremo contrario, también se consideran aulas específicas, incluso son en muchos casos las más valoradas, los grandes polideportivos[10]. Estas instalacio-

(9) Como muestra, citaremos un ejemplo real de nuestro entorno. Imagínense la situación: Ocho y media de la mañana, prácticamente de noche, de un día cualquiera de invierno, temperaturas por debajo de cero grados, la clase del grupo que hace Educación Física está ocupada por otro profesor y otro grupo y no hay ninguna aula libre en todo el centro, en este caso un centro de ESO, ya que no existen aulas suficientes para todos y aprovechan los huecos de los que se van a Educación Física.

(10) Entre las ideas implícitas de aquellos que cursan la especialidad de Educación Física encontramos a menudo esta instalación como la sala ideal para impartir clase en Primaria como nos señalan Bores *et al.* (1994).

nes, por las que abogarían gran parte de la comunidad docente, no escapan de las redes que, ahora en forma de arquitectura, invita a la reproducción de esquemas tradicionales y no permite, o al menos dificulta, que exista una evolución de la Educación Física (Barbero González, 1996a, p. 32).

Una muestra de por qué no se puede hablar sin más de existencia o no de gimnasios sin hacer referencia a sus características nos la ofrece el estudio de Castejón Oliva. Al hacer una evaluación de las instalaciones utilizando indicadores, obtiene que el 36% de los centros no dispone de ninguna. Pero, lo más ilustrativo, es que descubre que existe un amplio abanico de instalaciones como para valorarlas a todas por igual. De ese 64%, el:

> (...) 88%, no sirven para la función necesaria en las clases de Educación Física. Las instalaciones que ofrecen garantías apenas ofrecen un porcentaje ínfimo, 3%, para ser tenido en cuenta. (Castejón Oliva, 1996, p. 101)

Destacaremos a continuación algunas características del aula específica que a nuestro entender pueden favorecer el desarrollo de todos los bloques del currículum con prácticas de calidad[11]. Sabemos que en la actualidad sería complicado valorarlas pero habrá que ir desarrollando instrumentos para poder hacerlo:

- Que esté ubicada dentro del centro y a ser posible en el mismo edificio que el resto de las aulas. Así podrán los alumnos sentirla como algo propio de su colegio y no como algo externo a él que poco o nada tiene que ver con el resto de las experiencias escolares. También se reducirían así las pérdidas de tiempo, a veces escandalosas, en los traslados[12].
- Que disponga de la calidez suficiente para estar con atuendos ligeros y cómodos incluso en periodos de quietud. Debe permitir el estar descalzo y el estar tumbado sin riesgos de enfermedad.
- Un lugar en el que sea posible hacer desplazamientos, lanzamientos, trepas, etc. Es decir, que permita un conjunto amplio y variado de experiencias motrices.
- Una sala que permita que el alumno pueda intervenir en la personalización del espacio tanto para enlazar los temas de las sesiones como para favorecer el clima en la que éstas se desarrollan al establecer y fijar significados pedagógicos a los diferentes espacios.
- Una infraestructura que posibilite que los alumnos puedan formarse en las más elementales normas de higiene (cambiarse de indumentaria, asearse adecuadamente después de la sesión, etc.). A su vez, debe asegurarse la limpieza e higiene de la sala.
- Un espacio que cuente con posibilidades de implicarse en actividades de reflexión y debate, que permita el intercambio de ideas y sugerencias entre compañeros y con el profesor, que no reciba las interferencias de otros grupos que impidan la comunicación, que cuente con pizarra, espacios para reunirse en grupo, lugares de observación....

---

(11) Respecto a este tema autores como Vaca Escribano (en prensa), Maudire (1988) o Faleroni Trucco (1990) ofrecen algunas ideas de interés.

(12) Como sabemos muchos de los espacios cubiertos y descubiertos que se cuentan para la Educación Física escolar no están construidos ni dentro de las escuelas ni con la lógica de las necesidades escolares. Esto incluye la mayor parte de las instalaciones que son fruto del Plan de extensión de la Educación Física (MEC, 1987) así como la mayoría de los polideportivos de centros privados, frecuentemente orientados a los equipos de competiciones federadas que sirven como «abanderados» o «escaparates» del centro.

Contar con un aula propia y adecuada para impartir Educación Física reduce los imprevistos y permite diseñar y desarrollar prácticas de calidad. Por el contrario, la precariedad de ellas provoca cierta incertidumbre que lleva al desasosiego del profesorado pues nunca está seguro de si sus proyectos van a ser desarrollados al depender de factores cuyo control está fuera de su alcance. En esta lógica podríamos intuir que las prácticas de aquellos centros que cuentan con instalaciones apropiadas ofrecen más calidad y ello debía verse reflejado en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación llevado a cabo. Sin embargo, nos llama la atención que teniendo la enseñanza privada un 91% de los centros con instalaciones cerradas frente al 54% de la pública no se hayan recogido diferencias reseñables ni en actitudes ni en rendimiento entre los alumnos de ambos sistemas de enseñanza. Ello nos lleva a varias posibles interpretaciones: las instalaciones no influyen en los resultados y es cuestión sólo de comodidad; lo que ocurra en las clases de Educación Física no es importante en los resultados de los alumnos; el profesorado de la pública es mejor que el de la privada y supera las deficiencias de las instalaciones con ingenio y dotes metodológicas; las instalaciones a las que hacíamos referencia tendrían una influencia en el desarrollo de otros contenidos pero no en el de los medidos en este proceso de evaluación...

Cuando analizan los recursos materiales de los centros, lamentan la escasa presencia de material «no tradicional» y «no convencional»[13], que atribuyen a la escasez de recursos bibliográficos. En este sentido afirman:

> De estos datos (que el 71% de los centros dispone de material impreso relacionado con el área) se deduce que en un 30% de los centros, los profesores de esta área no disponen de material bibliográfico que les permita estar en permanente actualización, lo que quizás les llevara a demandar, por ejemplo, más dotación de material no convencional y no tradicional del que disponen aún pocos centros.

En primer lugar, parece desprenderse la idea de que los profesores se actualizan única o predominantemente con la bibliografía que tienen en su centro. Además, al igual que ocurría en el análisis de las instalaciones, no se incluye ninguna discriminación respecto a la calidad de los textos. Se les presupone una idoneidad y actualización que no se corresponde con los datos de los análisis de algunos textos de Educación Física que realizan Bores y Díaz (en prensa). En segundo lugar, la «permanente actualización» se traduciría en la adquisición de unos materiales a los que se atribuye una bondad que no ha sido probada. Esta reducción del cambio a los niveles más superficiales del mismo debería ser especialmente cuidada desde la agencia que evalúa la calidad educativa a no ser que se considere que la actualización consiste en la adquisición del material de moda.

Ideas acerca del profesorado

Entra dentro de la lógica de este proceso de evaluación, dados los objetivos del mismo, buscar información acerca de la figura del docente y analizar su posible influencia en la consecución de las finalidades de la Educación Primaria, pues es un factor destacado en el conjunto de los elementos que determinan la marcha del área. Los autores, consecuentes con este planteamiento, hacen un esfuerzo por detectar datos sobre el profesorado encargado del área.

---

(13) Esa es la denominación que utilizan, aunque a nosotros no nos quedan claros los criterios para clasificar el material en esta categoría. Por ejemplo, señalan entre los «no tradicionales» las «cajas y cartones» mientras que los «no convencionales» son «toallas, sacos y botellas».

Fruto de la recogida de información y de su exposición comentada, se desprende el perfil del especialista que más abunda y un esbozo del profesor ideal. De forma general podríamos afirmar que el perfil de docente al que se abonan los autores institucionales concuerda con el concepto de Educación Física que ha ido desgranando a lo largo de toda la exposición.

Trataremos de comparar ese perfil que se refleja en el documento con el que se desprende de las propias indicaciones de la ley. En este punto, se hace manifiesta la ya comentada dificultad de delimitar si tenemos que referirnos al profesor que debe impartir clases en 6º de EGB con las características de la LGE o al profesor que debe impartir clase en 6º de Primaria con las características de profesor que se solicita desde la LOGSE. Las palabras que se reproducen en la página 301, nos invitan a entender que se habla del nuevo profesor especialista de Educación Física para la etapa de Primaria:

> Que una mayoría de los alumnos reconozca estas prácticas docentes en sus profesores de Educación Física permite suponer que gran parte del profesorado de esta materia ha puesto en práctica los principios metodológicos de nuevo sistema educativo. (p. 301)

Con el objeto de organizar los datos y debido a la multiplicidad de aspectos desde los que se podría abordar el tema, vamos a seleccionar y a estructurar el estudio en torno a dos puntos: la distribución de los tiempos y la figura de los especialistas en los centros.

El profesor y la distribución de los tiempos de Educación Física

Quisiéramos, en este apartado en el que los tiempos específicos para lo corporal son los protagonistas, centrar nuestro interés en dos aspectos diferentes pero que se complementan en cuanto a la información que nos ofrecen acerca de la ideología desde la que se aborda la Educación Física por parte del profesorado.

En primer lugar hablaremos sobre la distribución de los contenidos en la programación anual. La exposición de los datos que reflejan los porcentajes de las actividades y cómo se distribuyen en la programación son tan sonrojantes, que incluso en un estudio marcadamente tradicionalista como el que estamos analizando, provoca comentarios del tipo:

> El porcentaje de tiempo que el profesorado dedica a cada una de las actividades que aparecen detalladas parece que está regido por una concepción tradicional de la Educación Física (...). (p. 303)

Esta afirmación, tachando de inmovilistas al profesorado en general, tiene todos los tintes de ser un lapsus por parte de los autores si tenemos en cuenta el tono general de su evaluación. Quizá, como la parábola, sea más fácil ver una paja en ojo ajeno, que una viga en el propio.

Podríamos explicarnos este abandono de grandes áreas del currículum si tenemos en cuenta que las programaciones de clase dependen de:

> (...) las instalaciones deportivas y el material disponible, la formación que tiene en Educación Física y el desarrollo psicomotriz de los alumnos. (p. 303)

Esta es otra manifestación del hiato que existe entre el currículum propuesto por la Administración, que pensamos que obedece al mundo de los deseos[14] y el que realmente es posible llevar a cabo teniendo en cuenta la cultura profesional del profesorado[15]. El problema se achaca, según se indica en la página 302, a que hay más de un tercio de profesores que imparte Educación

(14) Podría ser interesante para confirmar esta afirmación tener en cuenta alguna de las apreciaciones que Hernández Álvarez (1996) plantea acerca de la construcción de la Educación Física actual.

(15) Ver Barbero González, (1996a).

Física sin ser especialistas en la materia. Parece ser que la solución está en la idoneidad de la titulación de partida:

> Los alumnos que tienen profesorado especialista de Educación Física o son licenciados por el INEF logran mejores resultados en flexibilidad, velocidad de reacción, resistencia, habilidad coordinativa y habilidad de recepción, además de estar mejor calificados que los alumnos cuyo profesorado no esta especializado. (p. 311)

Nosotros compartimos esa aspiración de que los encargados del área reciban una formación específica, pero no olvidamos que la formación inicial puede ser precisamente uno de los momentos donde se refuercen estas concepciones hegemónicas de Educación Física (Dootlittle, S.; Dodds, P. y Placek, J., 1993). Tal vez ésta sea otra posible explicación, diferente a la que se ha ofrecido, de por qué los alumnos de los que han tenido una formación inicial específica obtienen unas puntuaciones más elevadas en condición física.

En segundo lugar, vemos reflejado cómo los profesores distribuyen los tiempos de la clase. Sin entrar en profundidades, hacemos una relación de algunos de los rasgos que deben caracterizar la enseñanza de la Educación Física: los conocimientos previos como punto de partida, el aprendizaje como un proceso de construcción del alumno, tratamiento de las diferencia interindividuales, aprendizaje colaborativo, etc. Además, y siguiendo casi al pie de la letra palabras del currículum oficial, en la enseñanza de la Educación Física debe considerarse no sólo la mejora de las posibilidades de hacer de los alumnos sino que además debe proporcionar un conocimiento, basado en la reflexión, sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción. Nos preguntamos si un proceso de enseñanza y aprendizaje que toma como referencia el esquema de sesión clásico puede llevar aparejadas en la práctica todas esas características o por el contrario habrá que diseñar uno que se adapte a los nuevos ideales. Todo esto hace referencia al segundo párrafo de la página 304 en la que se comenta:

> El 96% del profesorado organiza y distribuye el tiempo de una sesión de Educación Física en tres partes: calentamiento, parte central, vuelta a la calma (...). En este sentido quizá fuera necesario que el profesor, además de seguir realizando las clases estructuradas en tres periodos (...).

Nuestra opinión que este esquema, además de no considerar las recomendaciones que se hacen desde la Administración[16], está más próximo a cualquier entrenamiento deportivo que a planteamientos de enseñanza y aprendizaje escolar. Es un esquema, que sin negar los aprendizajes, sitúa lo fisiológico en la base supeditando a él todo el interés y atención. En palabras de Barbero González (1996b, p. 26) este esquema define la estructura de la clase:

> (...) en términos de calentamiento, trabajo intensivo y vuelta a la calma, un diseño que, como el conjunto de la Educación Física tradicional, glorifica el ideal del cuerpo-máquina, los saberes de las ciencias biomédicas en que éste se sustenta y una anacrónica visión dualista del ser humano.

Son de todos conocidos los estudios de autores como Pieron (1988) y Sánchez Bañuelos (1981), que cifran la calidad de la enseñanza casi exclusivamente basándose en el nivel de práctica de los alumnos de las clases de Educación Física. Estos estudios, que aún se defienden como actuales (Aparicio Sánchez, 1997), se podrían entender desde la propuesta de la LGE, cuyos objetivos estaban centrados principalmente en el desarrollo de aspectos físico-motrices. Interpretando los objetivos y los criterios metodológicos aconsejados desde la LOGSE intuimos que, y sin negar que la reflexión debe hacerse

(16) Ver el apartado recomendaciones didácticas y para la evaluación, (MEC, 1992b).

sobre y no en vez de la práctica, sería aconsejable sustituir esa preocupación desmesurada por la práctica por combinar correctamente los momentos de acción y reflexión dentro de una sesión. En este sentido el esquema de sesión que se propugna desde el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal pudiera ser una alternativa válida, y suficientemente comprobada, desde la que afrontar los retos de la Educación Física actual (Vaca Escribano, 1996).

La figura de los especialistas en los centros

Quizá sería éste el momento de analizar cuál es el objeto de la presencia de los especialistas en los centros de Primaria; cuáles son las ventajas y las desventajas de su presencia en los mismos; cuáles fueron las razones por las que se pasó de ser una figura a extinguir a una permanente, etc. Pero la premura del espacio nos invita a resumir estas cuestiones en unas pocas líneas. En principio, y por interpretación de la ley, el especialista cumple la misión de abordar la educación integral del alumno colaborando con el profesor tutor desde un tema en que éste se siente menos seguro por sus carencias de formación inicial. Desde esta perspectiva, entendemos que la relación tutor/especialista debía ser tan estrecha que incluso debía concederse prioridad a la presencia del tutor en las sesiones específicas de los diferentes especialistas. Centrándonos en el tema que nos ocupa, quisiéramos resaltar algunos datos que se exponen en el estudio que vienen a interpretar cuál ha sido la situación que en la praxis se ha provocado con la figura del especialista. El hecho de que:

> El 60% del profesorado de Educación Física manifiesta[17] que la programación de su área es bastante coherente con el proyecto de centro y que fue realizada antes de comenzar el curso conjuntamente por todos los profesores del ciclo (p. 303), deja bien claro, aunque parezca una perogrullada, que el 40% actúa sin tener en cuenta ninguno de los aspectos reseñados. Resaltar estos datos tiene como objeto llamar la atención sobre la necesidad de recoger más información que nos ayuden a explicar y corregir esta evidente transgresión de la ley que evidencia que no hay una integración real en el proyecto pedagógico de los centros.

Otro tema por el que se ha pasado de puntillas es la formación del profesorado. El hecho de que se considere en el estudio la licenciatura obtenida en el INEF como una titulación más adecuada para impartir clase de Educación Física en Primaria que la de maestro[18] demuestra cuáles son las prioridades y lo que se espera del especialista de Educación Física en un centro.

Resultados del alumnado

El último de los aspectos sobre los que nos queremos fijar son los resultados que se destacan de los alumnos. A lo largo de todo este estudio hemos ido reflejando cómo se iba concretando lo que, al fin y a la postre, se esperaba que los alumnos consiguieran debido a su participación en

(17) Destacamos «manifiesta» pues al ya de por sí dato grave del porcentaje se le suma el hecho de que los datos están sacados de las propias manifestaciones de los profesores que conocen que es una obligación y que transigen y transgreden la ley cuando no actúan de forma conjunta y teniendo en cuenta el PCC. En este sentido, consideramos que se debían haber hecho otras comprobaciones pues este tema ofrece muchas posibilidades de análisis acerca de la marcha de la ley como se plantearon los autores del texto cuando diseñaron el proceso evaluador.

(18) Esta idea está bastante extendida, incluso entre los propios formadores de los especialistas, ver al respecto (Sáenz-López Buñuel, 1994, p. 205).

las actividades del currículum de Primaria –no sólo–, aunque sí especialmente, del de Educación Física. Esta concreción se ha orientado hacia lo físico deportivo, reflejado en los hábitos deportivos, que se consideran la máxima y casi única expresión de un estilo de vida saludable, y la aptitud física.

En la medida en la que la evaluación del alumnado ratifica las decisiones de todo el proceso anterior, se podrían repetir aquí muchas de las apreciaciones y discrepancias que se han ido vertiendo en páginas precedentes. Nos limitaremos, por lo tanto, a unos pocos aspectos que ilustran algún otro tema, relacionado pero diferente de los anteriormente señalados.

Para no comenzar con una crítica, comentaremos un dato que se señala en la página 299, dentro del apartado de *actitudes*. Ahí se dice que un 90% de los alumnos valora, en su participación en juegos y actividades, las relaciones de amistad que se establecen con los compañeros (se entiende que en las sesiones de Educación Física). Esto refuerza la idea de que no podemos olvidarnos de las relaciones sociales que se producen cuando entra en juego lo corporal –no sólo con su dimensión fisiológica, sino también con la emocional, expresiva o cultural– donde el Otro y el Yo se hacen más presentes al no existir el cobijo del espacio, de la mediación del lenguaje o de la instrumentalidad de la materia. Existen muchos relatos que narran desde la perspectiva de los alumnos y alumnas cómo el aspecto relacional se convierte en prioritario en las clases de Educación Física, incluso en lo único, y por cierto no siempre con relaciones tan positivas como parece desprenderse de la interpretación del dato señalado[19]. La estructura de sesión tradicional, al centrarse únicamente en la curva fisiológica tal como hemos señalado en un apartado anterior desatiende otros factores, como el relacional, a tener en cuenta en la presentación y organización de las tareas. Cuando no se procuran otros equilibrios que el fisiológico podemos caer en dos extremos. Uno de ellos es ignorar por completo estos problemas relacionales entendiendo que no son ámbito de intervención educativa. Esta actitud suele chocar en la práctica con la imposible separación de los intereses y necesidades afectivas de seguridad y aceptación que presentan los alumnos con las habilidades que desarrollan. Al no ser objeto de atención pedagógica, es el azar u otras razones las que determinan quiénes ven cubiertas estas necesidades y quienes encuentran en la misma un ambiente incluso hostil. En el otro extremo nos encontramos a aquellos docentes que tan sólo se preocupan por la creación de este clima, sin fijar su atención en lograr aumentos en la competencia motriz, pensando que vendrá por añadidura.

También se nos da a conocer en la página 299, al hablar de los hábitos de los estudiantes, que el 90% de los alumnos practica

> alguna actividad físico-deportiva. Esto lleva a los autores a motivar al 10% que sólo realiza prácticas deportivas en las clases de Educación Física para que participen más en actividades de este tipo que el centro, el ayuntamiento u otros estamentos les ofrezcan.

En principio, no tenemos nada que objetar a esta buena intención, es esperanzador que muchas de estas prácticas se puedan vincular a las programaciones de los centros para, sin suplantar las que se hacen en el área, complementarlas. Ya dijimos que hay

(19) Ver MARTÍNEZ ÁLVAREZ (1993) para ejemplos de cómo estos aspectos relacionales pueden ser portadores de valores discriminatorios en primaria. RATLIFFE *et al.* (1994) también relatan cómo el trabajo, impuesto o elegido, con los compañeros era considerado como un factor esencial de las experiencias de clase muy por delante de las propias experiencias motrices. CARLSON (1995) ofrece una ilustrativa visión de lados más oscuros de las clases de esta materia.

muchos aspectos del desarrollo físico que no se pueden atender en las clases de Educación Física, que por sus propias limitaciones debería centrarse en lo básico. Desde este punto de vista, el desarrollo del niño y la niña exige mucha más práctica que la que se puede desarrollar en el tiempo lectivo. Las prácticas extraescolares físico-deportivas son una de esas posibilidades, pero aunque sea la más preeminente en nuestra sociedad, no es la única. Echamos en falta referencias a otros hábitos como si bailan, salen de excursión a la naturaleza, juegan en el barrio, se desplazan con bicicleta, hacen teatro, etc.

Dejando a un lado estas exclusiones, tampoco limitarnos a conocer los niveles de participación, que por cierto otros autores cifran bastante a la baja (Mendoza *et al.*, 1994, p. 91). Hay un grave riesgo constatado en la práctica de que esas actividades se desarrollen con criterios contrarios a los defendidos por el currículum: discriminación por género, habilidad o raza; centrados en la competición; desatendiendo la globalidad aún en primeras edades; reproduciendo modelos estereotipados y derivados de personas con características muy distintas de las suyas; ... Somos conocedores de que existen, por fortuna, otro tipo de experiencias en las que se trata de eliminar o aminorar alguno de estos defectos de las actividades mencionadas para que puedan ser recomendadas para los escolares. Sin embargo, consideramos que deberían citarse alguna de estas precauciones y no incitar sin más la práctica considerando que cualquiera es válida. Por el contrario, muchas de son el semillero de próximos abandonos, la ratificación de los fracasos, la negación de los trabajos de los especialistas.

Queremos acabar este punto de los hábitos de práctica extraescolar señalando nuestro desacuerdo en atribuir la tasa de participación una cuestión individual que se logra aumentar convenciendo a los alumnos, o a sus familias. Hay una total ausencia de referencias a los factores socioculturales que hacen que determinados contextos puedan tener un acceso más fácil a las prácticas extraescolares que provocan que, incluso dentro de ese 90% que declara estar haciéndolas, exista una gran disparidad de calidad y variedad. La clase social, el ámbito –rural o urbano–, la habilidad motriz, el género (White, 1990; Hargreaves, 1993) o la raza (Williams, 1989) inciden en las posibilidades reales de implicarse en un tipo u otro de prácticas. En la medida en la que el desarrollo de las capacidades motrices dependa de las actividades extraescolares, las discriminaciones por género, habilidad motriz, clase social o cultura serán más grandes y más difíciles de corregir por el área de Educación Física. Consideramos que esta incidencia de lo extraescolar en lo escolar sería un interesante tema para futuras investigaciones.

Como tercer eje de atención, queremos mostrar cómo tanto la evaluación que realiza el profesor con sus alumnos como esta evaluación del sistema educativo, refuerzan una idea de Educación Física como condición física que provoca evidentes discriminaciones por género y nivel de habilidad.

Recordaremos que lo que se ha considerado como rendimientos se recogía por medio de las pruebas que señalamos en la página . Esto, por sí, ya ha cerrado una concepción de la asignatura que, sumada a otras presiones extraescolares, nos da como resultado la exclusión de un número importante de personas (Nugent y Faucertte, 1995) para las cuales las experiencias en Educación Física llevan a una incompetencia aprendida (Ruiz Pérez, 1994). En efecto, aquellas personas que aceptan que la Educación Física «no es para ellos» caen en una dinámica de la que es difícil salir pues al asumir que pueden lograr nada cada vez se involucran menos en las actividades con lo que tienen menos posibilidades de mejorar. Cuando se priman unas cualidades que, bien por desarrollo motor o por influencia ambiental, favorecen a

unas personas y otras salen desfavorecidas recordándoseles constantemente esa minusvaloración, el resultado puede ser la inhibición de participar en actividades para las que parecen condenadas a no tener nunca las satisfacciones del éxito necesarias para el aumento del autoconcepto motriz y la autopercepción como seres competentes (Fox, 1992). Aunque no sólo a ellas, esta forma de centrarse en unas capacidades y no en otras perjudica especialmente a las chicas, que por naturaleza o por cultura que tanto daría, suelen puntuar menos en este tipo de pruebas al llegar a la pubertad. Las diferentes expectativas que se generan sobre ambos sexos acaban por verse ratificadas en la práctica. Se propone como modelo algo en lo que los chicos tienen mejores puntuaciones. Luego se ofrece para todos y se ve que las chicas van peor, lo que ratifica la idea de que los chicos son mejores. La medición de este tipo de pruebas no se limita a constatar diferencias, sino que las refuerza (Tinajas, Tinajas y Arrontes, 1995). Hay otras explicaciones, aparte de las puramente fisiológicas, que explican el menor rendimiento de las chicas. Por ejemplo, Solmon y Carter (1995), nos revelan por medio de un estudio que ya en el primer curso de primaria, hay una cantidad significativa de chicas (16 de una muestra de 104 frente a ningún chico) que al preguntarles qué pensaban que su profesor esperaba de ellas respondían que aprendieran a obedecer y seguir instrucciones. Los autores atribuyen esta creencia al diferente refuerzo realizado en función del género: la buena conducta para chicas y la habilidad motriz para los chicos.

También en los datos de nuestra evaluación las chicas obtienen puntuaciones menores en todas las pruebas físicas a excepción de la flexibilidad. La incidencia de estos mensajes se ve cuando nos enteramos de que las calificaciones que ponen los profesores y la autoevaluación del alumnado tienen una correlación significativa con estas pruebas. Es decir, ese tipo de pruebas es el espejo real en el que se miran para determinar «si valen para esto o no». Estas lecturas están muy asentadas tanto entre los profesionales de la Educación Física como entre el alumnado, padres y resto del profesorado. Incluso se puede llegar a pensar, como escriben en la página 305 del informe, que:

> Dado que hay bastante relación entre las notas que el profesor da a sus alumnos y el resultado de esta evaluación, resulta evidente que el profesorado conoce la realidad de sus alumnos.

A nuestra forma de entender, esto más bien evidencia que el profesorado evalúa la condición física, lo mismo se ha hecho en el estudio, centrándose más en las aptitudes físicas innatas o desarrolladas extraescolarmente que en el trabajo realizado en las clases o los objetivos del área. Dado que, como hemos resaltado, la condición física tal como se mide en los test beneficia a los chicos y a quienes pueden participar en determinadas prácticas extraescolares, quizá, este «conocimiento del alumnado» refleje que lo que el profesorado hace es encasillar al alumnado o ratificarlo en su situación en vez de potenciar su desarrollo. Estas interpretaciones en las que resulta de «sentido común» que el más fuerte, rápido y resistente (curiosamente, no se concibe como igual de importante el ser o no flexible) sea valorado como el mejor, como si no hubiera otros aspectos de la motricidad, puede estar siendo también reforzada por la exigencia de pruebas físicas en las oposiciones al cuerpo de maestros para esta especialidad.

Terminaremos haciendo referencia a la transmisión de estereotipos sobre el ideal corporal glorificado socialmente. En el cuadro VI, al comparar los resultados de chicos y chicas, se señala con el símbolo «•» al grupo que obtiene la mejor puntuación según la dirección deseada. Uno de los apartados que incluyen es el de las medidas antropométricas y, dentro de éstas, la medición de grasa en el pliegue subescapular y en el tríceps. Dejando a un lado

que nos parece fuera de lugar la presencia de medidas antropométricas de la población escolar española en un estudio sobre el desarrollo de la Educación Física en Primaria asimilándolas a un resultado educativo, nos ha llamado la atención que también estas medidas de grasa corporal tuvieran su correspondiente símbolo indicando la dirección deseada. Por si quedaban dudas, se señala como más deseable el menor nivel de grasa que obtuvieron los chicos. Estas afirmaciones refuerzan un conocimiento vulgar sobre la indeseabilidad de las grasas que responde al modelo estético vigente (Pascual, 1995), ignorando que las distintas constituciones, procesos madurativos y procesos fisiológicos requieren distintos niveles de grasa para distintas personas. Al comparar la grasa de chicos y chicas y señalar como más positiva la proporción masculina, pasa por alto el hecho de que las chicas de doce años, además de estar en un momento evolutivo más adelantado que los chicos, necesitan para su correcto desarrollo una proporción de grasa superior que la de sus coetáneos masculinos sin que estos niveles de grasa puedan ser comparados entre sí. Habría que pedir mayor cuidado en no apoyar la transmisión de ideas como la de la salud-reducción de grasas que tanto daño causa en nuestra sociedad (Toro, 1996).

Hay que reconocer que los propios autores, en la página 308 expresan textualmente:

> no puede hablarse de diferencias en el rendimiento entre niños y niñas –mejor los niños y peor las niñas– ya que el hecho de ser niño facilita la realización de la mayor parte de las pruebas.

También en la 310 se dice: *Otra explicación* (entre la correlación de notas del profesor y de las pruebas físicas) *estaría en que, como ya se ha visto, el profesorado puntúa mejor aquellas actividades más ligadas a las cualidades masculinas y menos a las femeninas.* Si se conoce esto, y por lo tanto ya se ha avanzado un paso al no considerar neutral la selección de las pruebas, ¿por qué se realizan? ¿Para qué seguir entonces reforzando estos modelos de rendimiento más propios del entrenamiento físico que de un tratamiento pedagógico[20]? Pensamos que los evaluadores, al igual que ocurre con la mayoría de los docentes, no han podido sustraerse al potente influjo tradicional sobre evaluación que ha marcado una época definida por la utilización de los instrumentos de las ciencias biomédicas y deportivas, por la búsqueda obsesiva de la objetivización, por una visión utilitarista y reduccionista del movimiento, por un alumnado al que se le ve como un mero ejecutor... Detrás de estos intentos se encuentran objetivos loables, como el aumento del prestigio, la confirmación de los logros obtenidos o la cientificidad de la evaluación, pero también conllevan fuertes contradicciones que necesitamos superar.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos destacado algunos datos e interpretaciones sacadas de la evaluación que sobre la Educación Física en Primaria realizó el INCE. Reiteramos nuestra alegría por que esta área comience a ser visible y considerada por lo que recibimos con agrado la evaluación que sobre ella se realiza. Sin embargo, para que los objetivos de la misma se cumplan, recordamos con toda la humildad posible algunos de los defectos que nos parece que habían de ser subsanados tanto en la elaboración el informe final como en posteriores evaluaciones que se hagan.

---

(20) Por cierto, según demuestra RAUCH (1985) los principios del entrenamiento deportivo, que posteriormente pasa como una corriente de Educación Física a la escuela, y los principios de cría y engorde ganadero son históricamente los mismos.

En primer lugar, la propia evaluación debería seguir más los objetivos que el estudio se marcaba ya que las buenas intenciones van perdiéndose cuando se concretan en decisiones de evaluación. A modo de síntesis, recordamos los dos objetivos que se plantean en la página 280:

- *obtener datos que describan la situación de la enseñanza de la Educación Física, tanto en términos de recursos como de métodos y resultados.* Tanto los datos sobre materiales e instalaciones son excesivamente pobres como para hacernos una idea de qué influencia pueden tener en el desarrollo de los objetivos y cómo se pueden compensar las carencias existentes. De los resultados nos hemos extendido en la nula relevancia que para el conocimiento de la situación de la Educación Física en Primaria tienen los resultados antropométricos y de condición física considerados.
- *analizar qué factores son los que influyen de modo significativo en un adecuado logro de los objetivos educativos de la Educación Primaria.* En ningún momento se ha hecho referencia a cómo la Educación Física se integra en la Educación Primaria. Tan sólo se presentan indicadores que traducen, desde una visión muy parcial y tradicionalista, los objetivos de la Educación Física excluyendo amplísimos sectores del currículum.

En segundo lugar, debería revisarse la consideración del rendimiento físico como resultado educativo. La medición cuantitativa escogida favorece la sobrerrepresentación de perspectivas tradicionales actualmente en desuso y relega los aspectos más novedosos y específicos que introduce la LOGSE. Por ello, los datos obtenidos tienen poca utilidad para la mejora del sistema mientras que otros de mayor relevancia se ignoran o marginan.

En tercer lugar, deja fuera del estudio a buena parte de la escuela rural que aunque recoja a una proporción de alumnos reducida no por ello carece de gran interés. Antes al contrario, se trata de un sector de la Educación Física con gran necesidad de ser investigada y desarrollada.

En cuarto lugar, las relaciones entre las variables de producto y de proceso están atribuidas al último curso como si no existiera influencia de otros cursos y ámbitos. Además, por haberse evaluado el sexto de EGB hay serias dudas sobre la generalización de los resultados a toda la LOGSE con lo que esta área queda sin estar evaluada. Si se ha de esperar hasta la próxima evaluación para obtener datos que corrijan el sistema, se habrá desaprovechado un tiempo decisivo para muchos alumnos y alumnas.

BIBLIOGRAFÍA

APARICIO SÁNCHEZ, F. J.: «El uso del tiempo en Educación Física». *Revista Comunicaciones Pedagógica de Reforma*, núm. 1, 1997, pp. 12-15.

APPLE, M.: «Política educativa y programa conservador en Estados Unidos», en *Revista de Educación*, núm. 313 (1997), pp. 179-198.

BARBERO GONZÁLEZ, J. I.: «Cultura profesional y currículum (oculto): Incidiendo en las (im)posibilidades del cambio», en *Revista de Educación*, núm. 311 (1996a), pp. 13-49.

— «El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la Educación Física», en PASTOR PRADILLO y OTROS. *Actas Del III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá. 1996b, pp. 19-30.

BORES CALLE, N. *et al.*: «Análisis de las concepciones de Educación Física de los alumnos como instrumento para trans-

formar la práctica docente», en ROMERO GRANADOS, S. (Coord.): *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria,* Sevilla, Wanceulen, 1994, pp. 35-42.

BORES CALLE, N.; DÍAZ CRESPO, B.: *Los libros de texto como referentes de cambio en Educación Física,* (en prensa), Barcelona, INDE.

CARLSON, T.: «We hate gym: Student alienation from Physical Education», en *Journal of Teaching in Physical Education,* núm. 14 (4), 1995, pp. 467-477.

CASCANTE, C.: «Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierdas», *Signos,* núm. 15 (1995), pp. 42-61.

CASTEJÓN OLIVA, F. J.: *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos.* Sevilla, Wanceulen, 1996.

CENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA: *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE 1995.* Madrid, Mundiprensa, 1995 [e.a., 1994].

DENWAY, J.: «La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza pública», en BALL, S. (Comp.): *Foucault y la educación. Disciplina y saber.* Madrid, Morata, 1993, pp. 169-207.

DEWAR, A.: «El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica», en BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (Coord): *Investigación alternativa en Educación Física,* Málaga, Unisport, 1994, pp. 111-125.

DOOTLITTLE, S.; DODDS, P.; PLACEK, J.: «Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers», en *Journal of teaching in Physical Education,* núm. 12, 1993, pp. 355-365.

EVANS, J.; PENNEY, D.: «La política de la pedagogía», en BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (Coord): *Investigación alterativa en Educación Física.* Málaga, Unisport, 1994, pp. 127-141.

EVANS, J., PENNEY, D.; DAVIES, B.: «Regreso al futuro: política educativa y Educación Física», documento del *I Encuentro de profesores universitarios de didáctica de la Educación Físico-deportiva.* Málaga, 15 y 16 de mayo de 1997. (documento multicopiado, 23 páginas).

FALERONI TRUCCO, C.: «Los modelos educativos de la educación física y su influencia en la infraestructura escolar», en *Perspectivas,* núm. 4 (1990), pp. 8-11.

FOX, K.: «Physical Education and the development of sel-esteem in children», en ARMSTRONG, N. (Ed.): *New directions in Physical Education,* vol. 2, Leeds, Human Kinetics, 1992, pp. 33-54.

GIMENO SACRISTÁN, J.: «La evaluación de la enseñanza», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á.: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1992, pp. 334-397.

HARGREAVES, A.: «La investigación educativa en la era postmoderna», en *Revista de educación,* núm. 312 (1997), pp. 111-130.

HARGREAVES, J.: «Promesas y problemas en el ocio y los deportes femeninos», en BARBERO GONZÁLEZ, J.I. (Ed.): *Materiales de sociología del deporte.* Madrid, La Piqueta, 1993, pp. 108-132.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L.: «La construcción histórica y social de la Educación Física: El currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar?», en *Revista de Educación,* núm. 311 (1996), pp. 51-76.

IMBERNÓN, F.: *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Historia de una nueva cultura profesional.* Barcelona, Graó, 1994.

KIRK, D.: *Educación Física y currículum.* Valencia, Universitat de València, 1990.

— «Curriculum history in Physical Education: a source of strugle and a force for change», en SPARKES, A. (Ed): *Research in Physical Education and sport. Exploring alternative visions.* London, The Falmer Press, 1991, pp. 210-230.

— «Curriculum work in Physical Education: beyond the objetives approach?», en *Journal of Teaching in Physical Education,* núm. 12 (1993), pp. 244-265.

MAUDIRE, P.: «Identidad en juego», en *Los exilios de la infancia.* Barcelona, Paidotribo, 1988, pp. 51-83.

MARTINEK, T.: «Por qué participan los niños en Educación Física», en *Boletín AIESEP,* núm. 55 (1997), pp. 3-11.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L.: «Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos», en *Perspectivas de la Educación Física y el deporte,* núm. 13 (1993), pp. 8-13.

MEC: *Plan de extensión de la Educación Física.* Madrid, 1997, MEC.

— *Batería de test EUROFIT.* Madrid, MEC, 1992a.

— *Cajas rojas. Área Educación Física en Primaria.* Madrid, MEC, 1992b.

MENDOZA, R., *et. al.*: *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990).* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1994.

NUGENT, P.; FAUCETTE, N.: «Marginalized voices: constructions of and responses to Physical Education and grading practices by students categorized as gifted or learning disabled», en *Journal of Teaching in Physical Education,* 14 (4), 1995, pp. 418-430.

PASCUAL BAÑOS, C.: «Ideologías, actividad física y salud», en *Revista de Educación Física,* núm. 60 (1995), pp. 33-35.

— «Análisis contextual en la formación del profesorado de Educación Física», en *Revista de Educación,* núm. 313 (1997), pp. 161-178.

PÉREZ ZORRILLA, M. J. *et al.*: «La Educación Física en el marco de la evaluación del sistema educativo español», en *Revista de Educación,* núm. 311 (1996), pp. 279-313.

PIERON, M.: *Didáctica de las actividades físicas y deportivas.* Madrid, Gymnos, 1998.

SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P.: «Campos que estudia la didáctica de la Educación Física», en VV AA: *II Jornadas de Educación Física en la escuela. La Educación Física en la educación Primaria.* Huelva, Universidad de Huelva, 1995.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *Conclusiones del seminario sobre el análisis de la enseñanza.* Madrid, Instituto Nacional de Educación Física, 1991.

POPKEWITZ, T.: *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid, Morata, 1994.

RATLIFFE, T. *et al.*: «Children's views of their third grade Physical Education class», en *The Physical Educator,* núm. 51 (1994), pp. 106-111.

RAUCH, A.: *El cuerpo en la Educación Física.* Buenos Aires, Kapelusz, (1985) [e.o., 1982].

RODRÍGUEZ ROMERO, M. M.: «El asesoramiento en el escenario de la reestructuración», en *Revista de Educación,* núm. 311 (1996), pp. 203-216.

RUIZ PÉREZ, L. M.: «La incompetencia aprendida en Educación Física», en *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar.* Madrid, Gymnos, 1994, pp. 123-134.

SOLMON, M. A.; CARTER, J. A.: «Kindergarten and first-grade students perception of Physical Education in one teacher's classes», en *The elementary school journal,* núm. 95 (1995), pp. 355-365.

SPARKES, A.: «Challenging tecnical rationality in Physical Education teacher education: the potential of a life history approach», en *Physical Education Review,* vol 16 (2), 1993, pp. 107-121.

SPARKES, A.; TEMPLIN, T.: «Life histories and Physical Education teachers: exploring the meanings of marginality», en SPARKES, A. (Ed.): *Research in Physical Education and sport. Exploring alternative visions.* London, The Falmer Press, 1992, pp. 118-145.

TINAJAS RUIZ, A.; TINAJAS RUIZ, J. V.; ARRONTES ARRANZ, I.: «Rendimiento y discriminación en Educación Física», en *Apunts. Educación Física y deportes,* núm. 39 (1995), pp. 123-126.

TORO, J.: *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad.* Barcelona, Ariel Ciencia, 1996.

VACA ESCRIBANO, M. J.: *Una perspectiva ecológica del desarrollo y aprendizaje del ámbito corporal en el primer ciclo de la enseñanza obligatoria,* (en prensa).

— *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria,* Palencia, Asociación Cuerpo, Motricidad y Educación, 1996.

WHITE, A.: «Influencias familiares en la parcipación deportiva de las jóvenes», en *Perspectivas,* núm. 5 (1990), pp. 5-9.

WILLIAMS, A.: «Physical Education in a multicultural context», en WILLIAMS, A. (Ed.): *Issues in Physical Education for the primary years.* London, The Falmer Press, 1990, pp. 160-171.

LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: REFLEXIÓN Y ALTERNATIVAS SOBRE LOS DATOS DEL INCE

FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA (*)

INTRODUCCIÓN

En un reciente número de la *Revista de Educación* (núm. 311), se han presentado unos datos sobre la evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria (Pérez Zorrilla y col., 1996). Desde nuestro modesto punto de vista y para realizar un análisis de este estudio, partiremos de una serie de premisas que se incluyen en el mismo y también de otros estudios que nos permitan comprobar los resultados. Hay que matizar que, en el artículo, se afirma que es un adelanto sobre el trabajo definitivo y, por lo tanto, habrá que comprender que falta información que podrá ser más relevante en un futuro próximo.

Como punto de partida, y al igual que en dicho trabajo, comenzaremos por puntualizar algunas de las referencias a la ley educativa actual con relación a la interpretación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que contiene la Educación Física en Educación Primaria y también a los objetivos que se pretenden con este estudio, además del tipo de instrumentos para evaluar al alumnado de esta etapa educativa. Intentaremos complementar los datos relativos al tipo de profesorado que imparte la asignatura de Educación Física y a las programaciones que se desarrollan. Posteriormente, intentaremos comprender cómo han llegado en ese estudio a las interpretaciones y qué ha derivado. Como nuestro interés no es realizar una crítica sin fundamento ni alternativas, ofreceremos los resultados de otros trabajos y la posibilidad de orientar una actividad tan compleja en un área de conocimiento que no suele ser la habitual en este tipo de investigaciones.

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y SU APLICACIÓN

El interés por la evaluación de programas educativos ha ido en aumento en los últimos años, a medida que se ha comprobado que no se puede valorar una actividad exclusivamente por su resultado o producto. Este interés se encuentra plasmado en la LOGSE, art. 2º, cuando se indica que se intentarán evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los centros docentes y los diversos elementos del sistema. Diferentes estudios han incidido en evaluar las asignaturas denominadas importantes en el currículo escolar, sean o no más científicas, sobre todo por diferentes personas y organismos, tanto a escala na-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

cional como supranacional (Goodlad, 1984; OCDE, 1992; CCSSO, 1993; US Departament of Education, 1994; etc.). Sin embargo, ya hemos expresado (Castejón, 1996a) que la Educación Física, tradicionalmente, no ha sido un área incluida en estos grandes estudios, bien sea por no considerarla de importancia o bien por la dificultad que entraña poder realizar estudios semejantes.

En el marco teórico utilizado para la evaluación de programas, encontramos diferentes propuestas (Tyler, 1977; Cronbach, 1982; Stake, 1967 y 1983; McDonald, 1983), aunque es cierto que la más compresible y utilizada se basa en el modelo de Stufflebeam y Shinkfield (1987), según el cual hay que atender a los distintos elementos que se encuentran presentes en la actividad educativa: contexto, entrada, proceso y producto –CIPP–. Este modelo es muy útil en educación, ya que trata de comprobar las diferentes influencias que determinan el resultado educativo: la situación en la que se encuentra la población, tanto el profesorado como el alumnado, los condicionantes materiales, el número de alumnos, el desarrollo curricular, los resultados conseguidos, etc. De esta forma, cuando se llega a unas conclusiones se puede manifestar que se debe, principalmente, a uno de esos elementos, aunque nunca se puede descartar la influencia del resto.

Existen propuestas semejantes y tan enriquecedoras como la anterior, como puede ser la de Pérez Juste (1995), que incide en tres momentos de aplicación de la evaluación: inicial en cuanto al programa en sí mismo, el programa en su desarrollo y final en cuanto al programa en sus resultados. Aunque tiene puntos semejantes a los expresados por Stufflebeam y Shinkfield, no hay duda de que también ofrece otras alternativas. En cualquier caso, los modelos de evaluación de programas educativos, aun con diferencias más o menos apreciables entre ellos, tienen el propósito de procurar una mejora en la calidad educativa, sobre todo a la hora de tomar decisiones por parte de las autoridades académicas, en cuanto al mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La posibilidad de realizar estudios evaluativos en Educación Física basados en estos modelos son factibles, pero ello requiere una comprensión de una materia no tan homogénea como otras, que sí han tenido una tradición educativa y evaluativa. Otra cosa es encontrar trabajos sobre evaluación de programas en Educación Física, que supone la dificultad de no haber sido considerada una materia de estudio relevante, a diferencia de otras áreas de conocimiento. En diferentes niveles educativos, podemos hallar alguna propuesta de investigación (Pascual, 1994; Castejón, 1996b; Ordóñez, 1996; Gil, 1997), pero siguen existiendo impedimentos para plantear componentes comunes que permitan realizar trabajos continuos y de alcance.

En el caso que nos ocupa, de interés substancial, encontramos que no se aprecian errores metodológicos en la evaluación propuesta, debido, entre otras razones, a las ayudas que se obtienen para su aplicación, tanto en recursos humanos como materiales; en todo caso, el error puede venir al intentar realizar una evaluación sobre aspectos que pueden tener poca o ninguna relevancia para los resultados del estudio. Independientemente, tal y como expresa Johnstone (1981), de que los mismos resultados pueden tener diferentes interpretaciones, según el tipo de público que accede a los mismos.

En el presente trabajo comenzaremos por definir el marco en el que se encuentra ubicada la Educación Física en la etapa de Educación Primaria y posteriormente podremos concretar sobre qué aspectos es más factible enfocar la evaluación y sobre qué aspectos es más difícil (que no imposible; otra cosa es que sepamos o podamos hacerlo).

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN MARCO DE REFERENCIA PARA LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

La propuesta del MEC para el currículo de Educación Física en Educación Primaria es lo suficientemente abierta, como para incidir en los diversos aspectos que repercuten en el ámbito motor. Pero, si analizamos con detenimiento dicho currículo, lo que es cierto es que incide más en unos elementos que en otros. Por ejemplo, los bloques de contenidos en Educación Física se decantan claramente por la componente cualitativa del movimiento, es decir, aquélla que trata de la mejora de las diversas posibilidades de la habilidad motriz (utilización del cuerpo expresivo, habilidades motrices básicas, etc.), sin insistir en el rendimiento, más cercano a los aspectos cuantitativos (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) que se corresponden con contenidos de acondicionamiento físico.

La evaluación de la Educación Física es un reto importante para conocer cómo se desenvuelve dentro del actual sistema educativo; además, es también un reto intentar abordar éste área debido a la ausencia de otros estudios que pongan su atención en el rendimiento de toda una etapa escolar, como es el caso que estamos analizando. Desde el punto de vista motor, esta etapa es crucial para el desarrollo adecuado del alumnado, y es evidente que la evaluación de los resultados conseguidos es muy relevante, pero evidentemente debería apostarse por una evaluación de las capacidades motrices, más que del rendimiento físico, en unas determinadas pruebas que se han seleccionado al respecto.

No obstante, en el artículo de Pérez Zorrilla y col. (1996) observamos cómo claramente utilizan el término Condición Física (p. 290), aspecto que, como afirmamos, apenas aparece como sugerente en los objetivos generales de etapa, salvo las referencias marginales en los objetivos números 3 y 5; no aparece como contenido propio de la Educación Física en la Educación Primaria (sí en la Educación Secundaria), y apenas aparece en los criterios de evaluación general, aunque se puede afirmar que el más recurrente es el criterio de evaluación número 9 (MEC, 1992).

Lógicamente, por el trabajo del artículo que estamos analizando, al incidir en la faceta de acondicionamiento físico, es necesario que se utilicen pruebas que midan (con fiabilidad y validez) la condición física, y para ello se acude, en parte, a la batería EUROFIT, cuyo punto de partida (de ahí su nombre procedente del inglés, fitness) es la medida del nivel de condición física de la población escolar de los diferentes países pertenecientes al Consejo de Europa (Council of Europe, 1981; Council of Europe, 1982a; Council of Europe, 1982b; Council of Europe, 1983; etc.).

La batería EUROFIT proporciona el protocolo necesario para poder desarrollar las pruebas, de forma que luego puedan realizarse estudios comparando los diferentes resultados. Como puede comprobarse en los estudios originales (la batería EUROFIT sólo utiliza un ejercicio relacionado con el equilibrio y el resto son de condición física) o bien en el artículo que estamos tratando, estas pruebas inciden únicamente en el trabajo cuantitativo, excluyendo ejercicios que están relacionados con el aspecto cualitativo del movimiento.

Por otro lado, en el caso del artículo de Pérez Zorrilla, y para la medida de la habilidad motriz, se proponen dos diferentes pruebas de manejo de móviles: una es la conducción botando una pelota por un eslalon y la otra, recepción de una pelota que es lanzada por el aire y que se tiene que recoger antes de caer al suelo (conviene mirar el trabajo original para comprender el ejercicio). Aunque son medidas de algunas habilidades básicas, como ocurre en el primer caso con desplazamientos y manejo de móviles, y medida de habilidades perceptivas en el segundo caso para

apreciar distancias también con manejo de móviles, no parece suficiente como para atender a los diferentes objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pues echamos en falta otros, caso de imagen y percepción, expresividad, etc.

Es decir, si el currículo de Educación Física en Educación Primaria incide en el desarrollo y mejora de la habilidad motriz, no parece adecuado tomar partido por el nivel de condición física conseguido por el alumnado durante toda la etapa primaria; debería haberse optado por comprobar el nivel de dominio de las habilidades motrices, que tienen una clara implicación con la competencia motriz en cuanto a coordinación dinámica general, equilibrio, habilidades básicas, expresión corporal, etc.

En el artículo se abordan, como un aspecto importante, las medidas antropométricas del alumnado. Si bien es cierto que pueden ser relevantes desde el punto de vista social, no entendemos por qué se hacen exclusivamente en el área de Educación Física. Si tienen una directa aplicación médica y pediátrica, no está claro que en estos momentos, con las necesidades que tiene la Educación Física, puedan servir para algo, salvo para algún estudio de desarrollo motor. Como veremos más adelante, otros estudios abordan este punto.

En cuanto al objetivo que se plantea en el artículo mencionado, comprobamos que se parte del estudio de los objetivos mínimos establecidos para la etapa y se hace una lectura interpretativa de dichos objetivos generales de Educación Física en Educación Primaria, pero esta interpretación es contradictoria cuando se exponen los indicadores que evalúan los objetivos, como podemos ver en el cuadro I.

Si bien es cierto que todos los indicadores no son erróneos, hay que resaltar interpretaciones que están fuera de toda discusión. Por ejemplo, en el objetivo número 2 se utiliza un indicador de hábitos deportivos que no tiene nada que ver con dicho objetivo y sí podría tener cierta relación con el objetivo 7. Otro ejemplo sería el del objetivo número 5, que en su enunciado no anuncia ninguna habilidad específica y, sin embargo, se utilizan como indicador las capacidades físico-motrices específicas. Así, podríamos añadir algunas referencias más, pero lo significativo es que ninguno de los indicadores expresa la componente «condición física»; de hecho, los objetivos en esta etapa manifiestan las características perceptivas y de resolución de problemas motores como más relevantes, pero se insiste claramente en que no es importante el resultado obtenido. Es decir, se toma como referencia los aspectos cualitativos del movimiento y se intenta comprobar su adquisición y dominio con pruebas que están pensadas, diseñadas y dirigidas para otras capacidades, en este caso, una batería de pruebas diseñada y dirigida para medir el rendimiento físico.

Además, si se manifiesta que en esta etapa se debe intentar dotar al alumnado del mayor número de patrones de movimiento con el fin de construir nuevas posibilidades motrices, no parece oportuno el tratamiento de la evaluación del rendimiento aquí planteado; si se evalúa el nivel de condición física, los patrones de movimiento son muy reducidos y estereotipados, lo que parece una cierta contradicción. Por ejemplo, en la medida de la fuerza estática o la flexibilidad, donde los movimientos son muy definidos.

Si seguimos comprobando el currículo de Educación Física, en los criterios de evaluación tampoco observamos que se trate con amplitud el aspecto de condición física y si se trata se hace de manera suave, como el criterio núm. 5 del primer, segundo y tercer ciclo. Pero tenemos que resaltar que existen otros siete criterios más por ciclo que no tienen nada que ver con la componente cuantitativa, y sí con los aspectos cualitativos, tanto a escala perceptiva como de ejecución (orientarse, girar, saltar, etc.).

CUADRO I

Objetivos generales de Educación Física en Educación Primaria y los indicadores que los evalúan según el trabajo de Pérez Zorrilla y otros (1996)

1. Conocimiento del propio cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	Indicador evaluable: Conocimiento del cuerpo. Estructuración espacial. Estructuración temporal.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.	Indicador evaluable: Desarrollo de hábitos de higiene y salud corporal. *Hábitos deportivos* (sic.).
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.	Indicador evaluable: Desarrollo de actitudes.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.	Indicador evaluable: Desarrollo de habilidades motrices.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	Indicador evaluable: Desarrollo de capacidades físico-motrices básicas y *específicas* (sic.).
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.	Indicador evaluable: Desarrollo de actitudes.
7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.	Indicador evaluable: Práctica deportiva y habilidades específicas.
8. Utilizar recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.	Indicador evaluable: Desarrollo de capacidades sociomotrices.

En el mismo artículo se trata de comprobar en el alumnado su opinión con respecto a la Educación Física y el deporte, y también se intentan conocer las características externas que pueden influir en esas opiniones, como es el caso de sus hábitos y actividades, tanto dentro como fuera de la escuela. Desde nuestro punto de vista, es un dato importante, pero convendría atender a momentos relevantes, como puede ser la influencia de ciertos acontecimientos deportivos temporales (como un campeonato local, incluso campeonatos internacionales o Juegos Olímpicos, que inducen en gran medida en las opiniones).

Aunque el objetivo principal del estudio (Pérez Zorrilla y otros, 1996, p. 280) es conocer y valorar los resultados educativos de los alumnos, se aborda en otra parte del trabajo la evaluación de los docentes en

cuanto a la labor que realizan en sus clases, con respecto al tipo de conocimientos y procedimientos que trabajan, cuya inclusión merece la pena felicitar, ya que es relevante comprobar que la figura del profesor es determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje en la dinámica educativa.

En este punto se distinguen varios aspectos de dicha evaluación, asumiendo como referencia los elementos de entrada: características personales, características profesionales y elementos de proceso: formación continua, elaboración de la programación, prácticas docentes, etc.

En cuanto al tratamiento de los contenidos por parte del profesorado, es decir, lo que intenta enseñarse al alumnado, en el estudio podemos comprobar que, a la condición física, los profesores le dedican un 24% del tiempo total, y, sin embargo, las 6 pruebas aquí propuestas representan el 75% de la medida del resultado de los alumnos.

Es cierto que, entre las preguntas que se realizan al profesorado, una de ellas es sobre las tareas que dedican al acondicionamiento físico, y el profesorado contesta con ese 24% del tiempo de clase. Ante esta respuesta deberíamos hacer una reflexión y autocrítica, ya que, como hemos indicado, no es un contenido explícito en Educación Primaria, y, si se desarrolla, es indirectamente, al realizar actividades de otras características, como habilidades y destrezas, juegos, etc. Si el profesorado incide en dedicar parte de su tiempo al acondicionamiento físico, será por una lectura equivocada del currículo de Educación Primaria, bien en su formación inicial, en la que nos encontramos involucrados como profesorado universitario, bien por su inclinación posterior, que se deberá a su experiencia y formación permanente.

En cuanto a la valoración que se recoge, respecto del profesorado de Educación Física, conviene afirmar que muestra una línea semejante a otros estudios que inciden en la formación inicial y la permanencia en el centro. Por otro lado, se estudia su metodología, en la que se implican los objetivos, contenidos, desarrollo de las clases y evaluación. También se muestran resultados sobre la coordinación entre el profesorado y el clima escolar.

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Para poder evaluar un área de conocimiento, hay que tener en cuenta diferentes aspectos, ya que, si sólo se hace referencia a uno de ellos, los resultados de la investigación evaluativa serán una interpretación de otros muchos posibles. Como hemos expresado más arriba, los modelos que tienen en cuenta el contexto, los aspectos de entrada, proceso y producto, sin duda que ayudan a comprender en mayor medida los resultados de la investigación, aunque también es posible que queden determinados problemas sin resolverse.

Desde el punto de vista metodológico, es necesario conocer y concretar un marco de referencia, dentro del cual se deberán abordar las opciones más significativas. En este marco de referencia, sin duda, debe encontrarse el currículo de Educación Física en Educación Primaria, ya que sobre la base de dicho currículo se va a desarrollar la acción docente, la enseñanza y también la actuación discente, el aprendizaje. Aquí es donde se plantean las diferentes opciones de evaluación de programas y también las diferentes posibilidades de utilización metodológica con sus respectivas técnicas de obtención de datos que puedan posteriormente interpretarse.

La utilización de encuestas, tanto para el profesorado como para el alumnado, los padres y autoridades escolares, la comunidad escolar en definitiva, permiten conocer parte de la realidad, pero lo que tiende a ser más relevante es la labor del profesor, y, sobre todo, el desarrollo de su progra-

mación, adaptada a las posibilidades y necesidades de sus alumnos y del centro donde se desenvuelve. Es cierto que un buen diseño del programa permitirá comprobar las metas educativas, normalmente a medio y largo plazo, pero los profesores son los verdaderos desencadenantes de que dicho programa permita esos objetivos buscados y la actualidad al respecto así se manifiesta (Shinkfield y Stufflebeam, 1995).

En el caso de la evaluación del producto educativo, de los resultados de los alumnos, la utilización de pruebas y tests son un complemento de otras herramientas, debido a que por sí solas no expresan claramente lo que dicho alumnado ha terminado por aprender en la totalidad de sus años de escolarización. Si pensamos que con unas simples pruebas obtenemos todo el conocimiento de los alumnos, estaremos utilizando una información sesgada y mínima para intentar comprender la amplitud de la educación. Los tests miden determinadas características en el momento, pero no logran descubrir cómo influyen en el futuro ni tampoco cómo se ha llegado hasta ahí, es decir, el proceso. Si se enfoca la evaluación sólo en los resultados, condiciona la educación como formadora a medio y largo plazo, y esto no viene expresado en los resultados de las pruebas que se dirigen a la medida de una determinada capacidad en un momento determinado. Es necesario ir comprobando cómo evoluciona la acción del programa implantado, y no mediante pruebas finales, sino periódicas, que permitan guiar en su justa medida el proceso educativo.

El empleo de diferentes estrategias de obtención de datos y las relaciones que se puedan establecer entre ellas ayudan en gran medida a las decisiones futuras sobre la mejora de la calidad docente, que, al fin y al cabo, será la que aumente el nivel educativo. En suma, quizás sean convenientes estudios periódicos y longitudinales que permitan conocer en diferentes momentos la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje, más que observar en un momento final el resultado de una actividad docente.

La utilización de diferentes pruebas para conocer la evolución motriz del alumnado, sobre todo aquellas pruebas que inciden sobre la componente cualitativa del movimiento, serían las más recurrentes, debido a que el currículo de Educación Primaria está claramente dirigido a esta componente, entendiendo que la maduración biológica no se ha producido y no es necesario insistir en tareas que no van a ser capaces de asimilar, de manera que pueden consolidarse de forma indirecta, con un compromiso fisiológico aceptado (Generelo, 1996; 1997).

Por ejemplo, y sin intención de abundar en estos aspectos, se puede optar por elegir aquellas pruebas que se han aplicado con relación a las componentes perceptivas, como pueden ser las propuestas por Vayer, o bien utilizar el test de Iowa Brace, que trata de comprobar las habilidades motrices con diferentes acciones (en Blázquez, 1990). Incluso se pueden emplear otras propuestas, bien sean sobre habilidades básicas (Martens, 1981), hasta llegar a diferentes habilidades más complejas y deportivas (Döhren, 1981; Zernitzky, 1981). Pero también se podrían haber intentado, ya que se busca el resultado, otras pruebas relacionadas con el conocimiento y la actitud en Educación Física (Haag, 1981).

Es decir, si el contexto o marco educativo tiene una clara inclinación por el desarrollo de las habilidades motrices, en cualquiera de sus vertientes, y menos la obtención de rendimientos cuantivativos, como es el caso del aumento de la resistencia o de la fuerza, debido a que la maduración de los alumnos no permite incidir en estos aspectos ya que la posibilidad de asimilación general es mínima, parece obvio que deberían introducirse pruebas que comprobaran el desarrollo y consolidación de habilidades motrices variadas, no este-

reotipadas, y que permitan a dicho alumnado adaptarse a diferentes situaciones, utilizando desde las habilidades expresivas hasta las habilidades y destrezas básicas.

EL ANÁLISIS DE LOS DIFERENTES RESULTADOS. ALTERNATIVAS

Como el interés por criticar el trabajo al que estamos aludiendo no es simplemente de censurar ni enjuiciar sin base alguna, a continuación pasamos a exponer parte de los resultados, distintos en algunos aspectos, pero con conclusiones diferentes y en algún momento opuestas, de otro trabajo basado en la evaluación de la Educación Física en Educación Primaria (Castejón, 1996b) y que no se centra exclusivamente en los resultados de los alumnos, sino que intenta atender a las condiciones de entrada y al proceso educativo, además de otros resultados que permiten comparar, pese a la opinión en contra expresada en el artículo que analizamos, resultados de los alumnos de estas edades.

Comenzaremos por los resultados de la batería EUROFIT, demostrando, como decimos, que existen otros trabajos realizados fuera y dentro de nuestro país con conclusiones sobre los mismos respecto a la población escolar. En el artículo se expresa que «al ser un primer estudio sobre la Educación Física no existen datos con los que contrastar los resultados obtenidos a nivel global» (Pérez Zorrilla y col., 1996, p. 306). Para demostrar este equívoco, señalaremos algunos de los trabajos iniciales del Consejo de Europa (Council of Europe, 1982b) y que se han desarrollado con diferentes edades, que corresponden a las de Educación Primaria y Educación Secundaria españolas, pero que debido a su longitud no todos pueden exponerse, aunque merece la pena señalar alguno de ellos. Vamos a presentar, como ejemplo, dos medidas antropométricas, del peso y de la talla, de un estudio belga con 7.685 chicos y 5.485 chicas (cuadro II) y los compararemos con los resultados del caso español (cuadro III). Por otro lado, observaremos una de las pruebas (cuadro IV) realizadas con niños y niñas belgas de 12 y de 13 años y también será comparada para comprobar diferencias y similitudes.

CUADRO II

Media (entre paréntesis, desviación típica) de la talla, en cms, y el peso, en Kgs, de chicos y chicas de Bélgica de 12 y 13 años, según Council of Europe, (1982b, p. 226)

EDAD	ESTATURA Media y desviación		PESO Media y desviación	
AÑOS	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
12	145,5 (6,12)	147,6 (6,86)	36,6 (6,23)	37,3 (6,93)
13	149,1 (7,23)	150,6 (6,00)	39,7 (7,52)	41,4 (8,10)

Si comparamos estos resultados con el trabajo que estamos mencionando (ver cuadro III), en el que solamente se expresa la talla y peso de los niños y niñas españoles a los 12 años, comprobaremos las diferencias; así, los niños tienen a los 12 años una estatura de 151,3 (7,73) cms y las chicas 152,68 (7,41) cms. Es decir, nuestros alumnos son ligeramente más altos, pero hay que recordar algunos aspectos de interés. En primer lugar, los resultados de los niños belgas son de los años setenta, aunque se

publiquen en 1982; si atendemos a las diferencias que pueden existir en un plazo de 15 ó 20 años, podremos deducir que serían distintas. En segundo lugar, hay que recordar también que esta edad es muy inestable, ya que corresponde con el aumento de la talla en las chicas y comienza a despuntar en los chicos (Tanner, 1977; Marín, 1977; Ruiz, 1987; Malina y Bouchard, 1991). En tercer lugar, no consta en el artículo si todo el alumnado de 6º de EGB tiene la misma edad (en el cuadro II se han puesto las edades de 12 y 13 años que serían las edades aproximadas de 6º de EGB o Educación Primaria) y sería importante saberlo porque pueden existir alumnos mayores que harían fluctuar aún más los datos recogidos.

CUADRO III

Media (entre paréntesis, desviación típica) de la talla, en cms, y el peso, en Kgs, de chicos y chicas de 6º de EGB del estudio de Pérez Zorrilla y col. (1996)

EDAD	ESTATURA Media y desviación		PESO Media y desviación	
	CHICOS	CHICAS	CHICOS	CHICAS
6º EGB	151,92 (7,99)	152,68 (7,41)	45,59 (9,82)	46,29 (9,75)

Respecto de las pruebas para la evaluación del acondicionamiento físico, comprobaremos que también existen diferencias en los tests de dinamometría manual (medida de la fuerza estática en la mano).

CUADRO IV

Comparación de medias (entre paréntesis, desviación típica) de los resultados de dinamometría manual entre los estudios de Council of Europe, (1982b, p. 226) con chicos y chicas belgas (dinamometría manual 1), con los de Pérez Zorrilla y col. (1996) con chicos y chicas españoles (dinamometría manual 2). En el caso del estudio belga se sitúan las dos edades que corresponden con la EGB o Educación Primaria del estudio español

	DINAMOMETRÍA MANUAL 1		DINAMOMETRÍA MANUAL 2	
Edad	Chicos, media y desviación	Chicas, media y desviación	Chicos, media y desviación	Chicas, media y desviación
12 años	23,4 (4,78)	24,2 (5,48)	15,47 (6,12)	12,23 (5,60)
13 años	25,3 (5,94)	26,2 (5,50)	—	—

Como puede comprobarse, y a la vista de los resultados, las diferencias son ostensibles a favor de los niños y niñas belgas. Habría que valorar si efectivamente el protocolo de este test se ha desarrollado adecuadamente para determinar que esta

diferencia no se debe a errores sistemáticos. Por otro lado, también hay que determinar que esta prueba, en sí, no determina una medida de la fuerza estática total, aunque es cierto que correlaciona a un nivel muy alto con la fuerza general (González y Gorostiaga, 1995).

Podríamos continuar utilizando otros datos para demostrar que sí existen estudios al respecto, pero creemos que no merece la pena seguir insistiendo. En cualquier caso, tenemos que recordar que, aunque estas pruebas puedan presentar un valor de estudio, no tienen un marco adecuado de utilización, siguiendo con el planteamiento de que no se encuentra el acondicionamiento físico como contenido de la Educación Física en la Educación Primaria.

Como se ha comentado, el estudio, además de la evaluación del alumnado, ofrece otros datos significativos en relación con el profesorado que vale la pena constatar. En uno de sus apartados se expresa que el profesorado de Educación Física en un 60% es especialista, lo que permite afirmar que un 40% del total no ha tenido estudios o tiene estudios mínimos relativos a la materia que imparte. En un estudio semejante con 157 centros de Educación Primaria del denominado Territorio MEC y 232 profesores de Educación Física (Castejón, 1996b), hemos podido comprobar que ese porcentaje con escasa formación es casi idéntico (40,5% para un total de 232 profesores). En dicho estudio se señala que la formación inicial de un alto porcentaje del profesorado de Educación Física deja que desear debido a que no han tenido una instrucción que podría considerarse digna. En este trabajo, basado en indicadores que ayudan en gran medida en la investigación evaluativa (Castejón, 1995), el indicador de formación inicial ideal se acerca al valor de 1, y, según los datos de ese trabajo, el número de profesores que se valora con 1, o cercano a 1, es de 59, lo que representa un porcentaje del 25,4%. Puede afirmarse que este valor es suficientemente bajo como para tener en cuenta las condiciones en las que se desenvuelve el área de Educación Física, ya que aproximadamente el 75% de los profesores tiene lagunas que habría que matizar, fundamentalmente por actividades de formación continua, insistiendo en que probablemente en otras áreas (las consideradas tradicionalmente como más importantes) no se dejaría que existiera una situación parecida.

Un dato relevante es la ratio profesor alumno, que en el trabajo que estamos analizando no aparece, pero que debe relacionarse con la dedicación del profesor, aspecto que sí se menciona en el estudio de Pérez Zorrilla y col. (1996). De forma que en el trabajo de Castejón (1996b) encontramos que el número de alumnos por profesor varía de forma muy amplia. Así, existen profesores que imparten clase a un total de 56 alumnos durante todo el horario de Educación Física semanal, y, por otro lado, existen profesores que imparten su docencia en Educación Física para 264 alumnos, y, en algunas ocasiones, datos tan extremos como éstos se encuentran en un mismo centro o en centros de una misma demarcación. Podemos señalar que estas condiciones se deben a numerosas circunstancias, desde profesores que imparten más clases de otras materias que la de su propia especialidad, hasta profesores que tienen cargos directivos en el centro y también profesores que tienen que completar su docencia en más de un centro de Educación Primaria. Si se estima que la reducción del número de alumnos por profesor permite elevar la calidad de enseñanza, también habrá que tener en cuenta que hay que reducir la ratio, hasta unos niveles adecuados, de manera que el número de profesores pueda aumentar, siempre y cuando existan otras condiciones (fundamentalmente económicas) que permitan disminuir la ratio hasta esos niveles permisibles. La esperanza de disminución del número de alumnos debido a menor número de nacimientos en la po-

blación no debería ser una escusa para atajar este aspecto que incide en la calidad educativa.

También se aborda en el estudio de Pérez Zorrilla un aspecto significativo y relevante en Educación Física, como es la instalación, en definitiva, el aula donde se imparte la clase. Podemos observar que sus datos son insuficientes, como quedan resumidos en el cuadro V.

CUADRO V

Diferentes porcentajes de clases en espacios abiertos y cerrados en las clases de Educación Física (Pérez Zorrilla y col. 1996)

INSTALACIONES	PORCENTAJE	DESARROLLO DE LAS CLASES
ABIERTAS	90%	El 47% del profesorado imparte la clase en espacio cerrado
CERRADAS	60%	El 13% del profesorado imparte la clase en espacio abierto

Es decir, de las cifras se asume que existen centros, un 10%, que no tienen ningún tipo de instalación abierta que podría considerarse como mínima, y que un 40% de los centros no tiene instalación cerrada donde impartir la docencia. Pero estos datos no manifiestan una información más profunda, que se refiere a la falta de instalaciones adecuadas, independientemente de la denominación que se utilice. En el trabajo comparativo que estamos empleando (Castejón, 1996b), encontramos que, del total de 157 centros, sólo 5 de ellos no tenían ningún tipo de instalación abierta, lo que supone un porcentaje menor al anterior, el 3,2%. Pero utilizando el indicador desarrollado para el nivel adecuado de las instalaciones, cuya mejor puntuación es de 10, encontramos que los centros que se encuentran en esta puntuación bajan considerablemente, hasta un total de 89, lo que supone un 56% del total. Los resultados relativos al indicador de instalaciones abiertas se pueden observar en el cuadro VI.

CUADRO VI

Valores del indicador de instalaciones abiertas para las clases de Educación Física según Castejón (1996b)

VALORES DEL INDICADOR	NÚMERO DE CENTROS
0-5	29
5,1-8	26
8,1-10	13
+10	89

Si bien las instalaciones abiertas o descubiertas tienen resultados más o menos aceptables, las instalaciones cerradas o cubiertas tienen unos resultados que pueden afirmarse que son extraordinariamente inadecuados. Como puede comprobarse en el cuadro VII, el número de instalaciones que obtienen valores mínimos en el indicador es muy elevado, casi el 88%, lo que indica que los profesores que imparten su docencia en estas instalaciones se encuentran en precario. Además, según la encuesta alternativa del estudio de Castejón (1996b), podemos señalar que el total de centros que no tienen ningún tipo de instalación cubierta es de 57, lo que supone un 36%. Habría que preguntarse cómo pueden desarrollar sus clases estos profesores cuando existen dificultades debido a los agentes atmosféricos. Como hemos manifestado anteriormente, creemos que, si esta situación se evidenciara en otras asignaturas, estamos convencidos que se tomarían las medidas oportunas para solucionarla.

CUADRO VII

Valores del indicador de instalaciones cerradas para las clases de Educación Física según Castejón (1996b)

VALORES DEL INDICADOR	NÚMERO DE CENTROS
0-5	138
5,1-8	8
8,1-11	6
+11	5

Podríamos seguir analizando otros datos, pero creemos que éstos, por el momento, son suficientes para hacernos una idea de cómo podemos enfocar un trabajo evaluativo que permita tomar decisiones para la mejora de un área de conocimiento como es la Educación Física en la Educación Primaria.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que este trabajo es ambicioso en su planteamiento, debido a que puede ofrecer datos interesantes para el conocimiento de una parte, a nuestro entender, reducida, de la situación del alumnado al terminar una etapa educativa. El tipo de pruebas empleadas, así como la muestra, parece acertado, si lo que se desea es comprobar el aspecto condición física. En lo que no estamos tan de acuerdo, por un lado, es en que deba proponerse una evaluación en términos de rendimiento, cuando el Currículo propone que debe ser en términos de capacidad; y, por otro lado, que en Educación Primaria debe primar la variedad de aprendizajes de movimientos, ya que el currículo de Educación Física está claramente inclinado por el desarrollo de habilidades y no por la mejora de la condición física.

Queremos resaltar una de las frases del estudio realizado por el INCE, que, bajo nuestro punto de vista, proporciona y da importancia a una asignatura que no ha tenido toda la credibilidad necesaria:

> El hecho de que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación haya realizado esta evaluación (...) supone un claro mensaje a los centros acerca de la importancia que el área de la Educación Física debe tener en el conjunto de las áreas de la Educación Primaria, señalándose de ese modo que la enseñanza y el aprendizaje de esta materia es tan necesaria y relevante como cualquiera de las restantes que componen el currículo de esta etapa. (Pérez Zorrilla y col., 1996, p. 311).

Aunque estamos totalmente de acuerdo con esta manifestación, si verdaderamente quiere realizarse un trabajo que valore y dé importancia a un área determinada, no debe ser debido a que el estudio esté avalado por organismos competentes o la metodología empleada sea la correcta, como ocurre en el estudio analizado, sino también porque debe centrarse y enmarcarse en el contexto del currículo, que es el que debería delimitar un trabajo de investigación educativa como el aquí abordado. Si bien la intención ha sido buena, el objetivo al que se ha dirigido la investigación no ha sido tan acertado. Habría que definir claramente qué aspectos hay que atender y con qué herramientas se piensan conseguir los datos que verdaderamente proporcionen una información adecuada.

Hemos podido observar cómo se parte de un supuesto equivocado, al querer evaluar el rendimiento del alumnado con unas pruebas que tienen una dirección marcada hacia el acondicionamiento físico, cuando este contenido no tiene o no debería tener significación en la Educación Primaria, tal y como marca el currículo. En cualquier caso, debería haberse empleado, si fuera posible, otro tipo de pruebas acorde con los contenidos establecidos.

También hemos observado otros aspectos, como es el profesorado y las instalaciones, y también comprobamos que los resultados de la encuesta no indican que los valores proporcionen medidas adecuadas. Por el contrario, debería incidirse, desde el punto de vista institucional, para corregir los desajustes. Existen más facetas a las que dirigir la investigación evaluativa, pero hemos creído conveniente que lo expuesto es suficiente para hacernos una idea de las condiciones en que se desenvuelve la Educación Física en la Educación Primaria.

Es cierto, y volvemos a remarcarlo, que el estudio del INCE no está terminado, por lo que podrían matizarse algunas de las afirmaciones, pero también se pueden entresacar que algunos de los datos no son tan positivos como pudiera esperarse, y que, comparando los datos con otras fuentes de investigación, se observa que la situación en la que se desarrolla la Educación Física en la Educación Primaria no es tan halagüeña como parece, sino que deben tomarse decisiones para que verdaderamente mejore y pueda afirmarse que se cumple con los Objetivos Generales de la Educación.

Para terminar, pretendemos con nuestra exposición comenzar a debatir la necesidad de emplear la evaluación de programas para conocer más el área de Educación Física, en este caso, relacionada con la etapa de Educación Primaria, pero debemos intentar conocer cómo se desenvuelve en toda la educación obligatoria. Seguro que, cuanto más datos tengamos, con mayor rigor podremos actuar. No obstante, debemos tener en cuenta que existen limitaciones en cuanto al contexto de la propia asignatura, y no necesariamente en cuanto a la metodología a emplear. Si logramos crear un marco de referencia adecuado, tanto para Primaria como para Secundaria, obtendremos una información concreta para abordar la calidad educativa necesaria. Y para ello, no sólo habrá que atender a los resultados de los alumnos, también será necesario saber más de los profesores, de sus actividades de actualización docente, de sus actividades de diseño y puesta en práctica de su programación, y de los diferentes objetivos que se cumplen con su actividad, de las condiciones de los

centros, el material empleado, los recursos económicos y otros aspectos significativos para esta materia.

BIBLIOGRAFÍA

BLÁZQUEZ, D.: *Evaluar en Educación Física*, Barcelona, Inde, 1990.

CASTEJÓN, F.J.: «Construcción y utilización de indicadores en la evaluación de la Educación Física Escolar», en *Revista española de Educación Física y Deportes*, 4 (1995), pp. 20-26.

— *Evaluación de programas en Educación Física*, Madrid, Gymnos, 1996a.

— *La evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*, Sevilla, Wanceulen, 1996b.

COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS –CCSSO–: *State indicators of Science and Mathematics education 1993*, Washington D.C., National Center for Education Statiscs, 1993.

COUNCIL OF EUROPE: *2nd European Seminar on Testing Physical Fitness*, Strasbourg, Committee for the Development of Sport, Council of Europe, 1981.

— *4th European Seminar on Testing Physical Fitness*, Strasbourg Committee for the Development of Sport, Council of Europe, 1982a.

— *Evaluation of Motor Fitness*. Strasbourg, Committee for the Development of Sport, Council of Europe, 1982b.

— *Testing Physical Fitness. EUROFIT. Experimental Battery*, Strasbourg, Committee for the Development of Sport, Council of Europe (provisional handbook), 1983.

CRONBACH, L.: *Designing evaluations of educational and social programs*, San Francisco, Jassey-Bass, 1982.

DÖHREN, S.: «Development of test batteries for the evaluation of motor skills in sports –example basketball–», en H. HAAG, (Ed.): *Physical Education and Evaluation*, Schorndorf, Verlag Karl Hofmann, 1981.

GENERELO, E.: «Una aproximación al estudio del compromiso fisiológico en la Educación Física escolar y el deporte educativo», en *ICD de investigación en Ciencias del Deporte*, 10 (1996), pp. 53-88.

— «Teoría y práctica del acondicionamiento físico», en F. J. CASTEJÓN (coord.): *Manual del maestro especialista en Educación Física*, Madrid, Pila Teleña, 1997.

GIL, P.: *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete*, Tesis Doctoral, Madrid, UNED, 1997.

GONZÁLEZ, J. J.; GOROSTIAGA, E.: *Fundamentos del entrenamiento de la fuerza*, Barcelona, Inde, 1995.

GOODLAD, J. I.: *A place called school. Prospects for the future*, New York, McGraw-Hill, 1984.

HAAG, H. (Ed.): *Physical Education and Evaluation*, Schorndorf, Verlag Karl Hofmann, 1981.

JOHNSTONE, J. N.: *Indicators of education system*, Paris, UNESCO, 1981.

MALINA, R. M.; BOUCHARD, C.: *Growth, maduration and physical activity*, Champaign, Human Kinetics, 1991.

MARÍN, B.: *El crecimiento en la edad escolar*, Madrid, DNEFyD, 1977.

MARTENS, F. L.: «Characteritics of a basic skills test for elementary school boys and girls», en HAAG, H. (Ed.): *Physical Education and Evaluation*, Schorndorf, Verlag Karl Hofmann, 1981.

MCDONALD, B.: «La evaluación y el control de la educación», en J. GIMENO; A. PÉREZ (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.

MEC: *Primaria. Área de Educación Física. Cajas Rojas*, Madrid, MEC, 1992.

OCDE: *Education at a Glance. OECD Indicators*, París, Centre for Research and innovation, OCDE, 1992.

ORDÓÑEZ, L. E.: *Evaluación de un programa de Educación Física en el contexto educativo escolar*, Tesis Doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1996.

PASCUAL, M. C.: *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*, Tesis Doctoral, Valencia, Universidad de Valencia, 1994

PÉREZ JUSTE, R.: «Evaluación de programas educativos», en A. MEDINA RIVILLA; L. M. VILLAR ANGULO (coord.): *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid, Universitas, 1995.

PÉREZ ZORRILLA, M. J.; ALONSO, J.; GARCÍA-GALLO, J.; GIL, G.; SUÁREZ, J. C.: «La Educación Física en el marco de la evaluación del sistema educativo español», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 279-313.

RUIZ, L. M.: *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos, 1987.

STAKE, R. E.: *Curriculum evaluation*, New York, Harper, 1967.

— «La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica», en W. DOCKRELL y D. HALMINTON (eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, Madrid, Narcea, 1983.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A .J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Madrid, Paidós/MEC, 1987.

— *Teacher evaluation: Guide to effective practice*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1995.

TANNER, J. M.: *Educación y desarrollo físico*, Madrid, Siglo XXI, 3ª edición, 1977.

TYLER, R. W.: *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 2ª edición, 1977.

US DEPARTAMENT OF EDUCATION: *The Condition of Education 1994*, Washington, National Center for Education Statiscs, 1994.

ZERNITZKY, W.: «The development of a test to determine the level of motor skills in volleyball», en HAAG, H. (Ed.): *Physical Education and Evaluation*, Schorndorf, Verlag Karl Hofmann. 1981.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA NOCIÓN DE *VALOR* EN EDUCACIÓN

CONCEPCIÓN NAVAL (*)

Es un hecho hoy el generalizado interés por los valores en la educación, acorde con la vigencia que la concepción ética tiene actualmente. Así, se presenta la enseñanza como una práctica saturada axiológicamente, mostrando cómo los valores se encuentran, de forma implícita o explícita, en las valoraciones, juicios, elecciones y decisiones que hace el profesor. De ahí, la consecuencia que se desprende es la necesidad de comprender y apreciar la importancia que los valores tienen para el desarrollo del conocimiento y como factores influyentes en el ejercicio de la tarea docente[1]. Ocupan especial atención en este contexto los valores morales[2]. Los educadores son así, por la misma naturaleza de su profesión, *agentes morales* que muestran valores en el modo en que tratan a los alumnos y se tratan entre ellos, por el modo de vestir o actuar, por el lenguaje que usan o por el modo de trabajar, por ejemplo. En ese contexto se critican tanto posturas paternalistas, como excesivamente liberales.

Son diversas y de gran interés las cuestiones que se plantean: la noción de libertad y la relación del individuo con la sociedad; los roles de la familia, la escuela y la ley en la formación moral; la posibilidad y conveniencia de unos *valores neutros* en educación, qué imagen de hombre o qué concepto de sociedad se mantiene o se fomenta; cómo educar hoy en una sociedad con tanta variedad de tradiciones o valores culturales; ¿es una alternativa adecuada en educación: «tradición o creatividad»?; qué importancia tiene la tradición en la formación de la personalidad humana, etc. Los objetivos de *autonomía* y de *perfección* ocupan un lugar preferente en el área de la educación moral. Ocurre que, «a la vez que proliferan los sistemas éticos, parecen reducirse las diferencias que fundan dichas orientaciones. Por ello es posible referir todo sistema moral a una de las dos grandes líneas que recorren la modernidad: la ética material y la ética formal»[3]. Ambas coinciden en el rechazo del teleologismo. Kant y Scheler son dos fuentes mo-

(*) Universidad de Navarra.

(1) Cfr. por ejemplo S. GUDMUNDSDOTTIR.: «Values in Pedagogical Content Knowledge», en *Journal of Teacher Education*, 41/3 (1990), pp. 44-52; D. CARR: «Education and Values», en *British Journal of Educational Studies*, XXXIX/3 (1991), pp. 244-259.

(2) Se puede ver D. CARR: «Moral Values and the Teacher: beyond the paternal and the permissive», en *Journal of Philosophy of Education*, 27 (1993), pp. 193-207.

(3) F. ALTAREJOS: «Valor y persona: una encrucijada pedagógica», en *Axiòlogia y Educación*, Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, UNED, 1995, p. 157.

dernas del formalismo y del materialismo ético, y ambos rechazan la ética teleológica, considerándola una posición de hipocresía (Kant) o una emergencia de la ética del éxito (Scheler). Estas dos corrientes éticas discrepan en la naturaleza del saber y la conducta morales, pero comparten el ideal de la autonomía moral. Este principio —la autonomía moral— es «la orientación de fondo que parece percibirse en las diversas doctrinas de la educación moral»[4].

En la educación se vuelve una y otra vez a la necesidad de la relación con el fin; aunque es posible pensar sobre la conducta moral prescindiendo de la referencia teleológica, la práctica educativa parece requerirla, ya que de otro modo «se convertiría en una práctica desprovista de sentido, y, por ello, inviable de hecho»[5]. «En una educación moral sustentada en la ética consensual o dialógica, la unidad de sentido se establece en la coherencia interna de la práctica pedagógica específica, en la propuesta de una metodología didáctica consistente y también sugerente, lo cual es congruente con su carácter formalista. En una educación moral de clarificación o descubrimiento de valores, por su configuración material, comparece la ineludible exigencia de establecer una axiología que permita mantener la integridad y la continuidad de la conducta ética»[6].

¿QUÉ SON LOS VALORES?

Pero antes de considerar la axiología conviene reflexionar sobre *el valor* que es su elemento sustantivo. M. Scheler parece una fuente adecuada para esta tarea por el tratamiento que ofrece: «la tensión objetivismo-subjetivismo, la categorización y clasificación de los sentimientos, la fundamentación y descripción de la axiología e incluso la incardinación antropológica del valor en la noción de persona»[7]. Existen otras aportaciones valiosas a la teoría de los valores, entre otras: F. Brentano, T. Lessing, J. Dewey, N. Hartmann, L. Lavelle o D. von Hildebrand.

El término valor fue utilizado primero por la economía política que estudia el valor de uso y de cambio de las cosas. Antes de H. Lotze la filosofía habló de valores sólo ocasionalmente; él hizo del valor un contenido fundamental del filosofar. Atendiendo a la cosa significada con el vocablo *valor,* cabe afirmar que indudablemente el pensamiento filosófico se había ocupado siempre de este problema bajo el título de bien y de bondad. Hay que tener en cuenta la dificultad lingüística del tema, que puede dar lugar a malentendidos. La palabra *Wert,* en alemán, no tiene exactamente el mismo sentido que la palabra *valor* en latín o los idiomas derivados de éste, especialmente en castellano. En estos idiomas, *valor* hace referencia a significados como fuerza y virtud, mientras que *Wert,* en alemán, a relaciones económicas[8]. En las lenguas románicas, también en inglés, emerge con cierta frecuencia la relación económica[9]. Ortega en un famoso ensayo que escribió en 1923 titulado «¿Qué son los valores?», en el primer número de la *Revista de Occidente,*

(4) *Ibídem.*

(5) *Ibídem,* p. 158.

(6) F. Altarejos: «Valor y persona: una encruciiada pedagógica», en *Axiología y Educación,* Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, UNED, 1995, p. 158.

(7) *Ibídem,* p. 159.

(8) Cfr. C. Schmitt: «La tiranía de los valores», en *Revista de Estudios Políticos,* 115,(1961), pp. 65-81.

(9) En el *Leviatán,* de T. Hobbes, se dice por ejemplo: «The value or worth of a man is, of all other things, his price» (cap. X).

habla no solamente de *valor,* sino también de *estimar*[10].

Pero, ¿qué son los valores? «Naturalmente, se había hablado ya de valores antes de la filosofía de los valores, incluso también de un sinvalor. Pero en la mayoría de los casos se hizo la distinción: las cosas tienen un valor, las personas tienen una dignidad. Valorar la dignidad se consideró indigno. Hoy día también la dignidad se ha convertido en valor (...). Esto es un ascenso significativo del valor (...). Hay que tener en cuenta que el valor, según la filosofía de los valores, no tiene un *ser,* sino una *validez*. El valor no es, sino vale»[11]. No es real, pero tiene ansia de actualización.

La moderna filosofía de los valores que procede de Lotze distingue nítidamente entre valor y bien. Según ella, los bienes pertenecen al orden del ser, mientras que los valores se enfrentan a éste con suprema independencia y forman un reino propio. Así, encontramos una especie de ideas valorales platónicas con particular energía en Hartmann. Es el idealismo valoral. Su contrario sería el realismo valoral, o como algunos le llaman: teoría metafísica del valor, que superaría la indicada separación entre los valores y el ser. Anclar el valor en el ser significaría afianzar su carácter absoluto.

De la esencia del valor depende la peculiaridad de su aprehensión. Si el valor se separa del ser, no es accesible a la razón orientada hacia él; y, como se abre únicamente al sentir emocional, surge el irracionalismo valoral. Lo contrario sería el racionalismo valoral que disolvería en el ser el carácter propio del valor. Entre ambos está la aprehensión intelectual del valor, que lo descubre porque el ser es valioso, pero que nunca puede constituir la respuesta total a aquél, porque el valor perfecciona al ser y, por consiguiente, sólo encuentra la respuesta plenamente adecuada en el sentir y en el querer; por eso, aun la aprehensión intelectual del valor estará siempre impregnada de elementos sentimentales y apetitivos.

ORIGEN DE LA FILOSOFÍA DE LOS VALORES

Quizá la explicación más genuina del éxito asombroso de la filosofía de los valores está en la situación filosófico-histórica en que nació: como respuesta a la crisis nihilista del siglo XIX. Dice M. Heidegger:

> En el siglo XIX se comienza a hablar corrientemente de valores y se adquiere la costumbre de pensar en valores. Pero sólo como consecuencia de la divulgación de las obras de Nietzsche se hizo popular el hablar de valores. Se habla de valores vitales, valores culturales, valores eternos, una jerarquía de valores espirituales, cuya existencia se creyó descubrir, por ejemplo, en la antigüedad. La dedicación erudita a la filosofía y la transformación del neokantismo conducen a la filosofía de valores. Se edifican sistemas de valores, y en la ética se persiguen estratos de valores. Incluso la teología cristiana califica a Dios, el *summum ens qua summum bonum,* como valor supremo. La ciencia se considera libre de valores, y las valorizaciones se desechan al campo de las ideologías. El valor y lo válido llega a ser sustitutivo positivista de lo metafísico[12].

---

(10) Dice concretamente que la «iniciación en la Estimativa, y sus valores dependen de una facultad estimativa del hombre». También se refiere al libro de SCHELER *Der Formalismus it der Ethik,* como «uno de los libros formidables que ha engendrado ya el siglo XX».

(11) C. SCHMITT: «La tiranía de los valores», en *Revista de Estudios Políticos,* 115, (1961), pp. 67-68.

(12) M. HEIDEGGER: «Holzwege», en Frankfurt am Main, 1950, pp. 209-210, en el ensayo *Nietzsches Wort «Gott ist tot»,* pp. 193 y ss. Recogido por C. SCHMITT, en *o.c.*, p. 69.

Un positivismo de leyes amenazó la libertad del hombre y su responsabilidad religioso-ético-jurídica. «La filosofía de valores respondió a este reto oponiendo al orden de un *ser* determinado meramente por la causalidad, un orden de valores cual un reino del *valer* ideal. Era un intento de mantener al hombre libre y responsable, si no en un ser, por lo menos en la validez de lo que se llamó valor»[13].

Se suele distinguir en la ética de los valores dos direcciones: una neokantiana (Windelband, Rickert) y otra fenomenológica (Scheler, N. Hartmann). La primera entiende por valor el elemento universal formal, que más o menos se equipara al «deber» y se distingue del ser (empírico): ética puramente formal, formalismo ético.

La ética fenomenológica de los valores ve en el valor un algo pluriforme por su contenido, pero objetivo y separado del ser, que reviste carácter apriorístico, confiere al apetito plenitud de sentido y no coincide en modo alguno con la obligación o deber sino que da fundamento al deber (ética material de los valores). Pero tampoco la ética fenomenológica de los valores acepta un valor moral propiamente dicho, que, en cuanto objeto del querer, confiriera al acto la cualidad de moralmente bueno. La ética de los valores tiene una ventaja frente al positivismo moral, y es que ha sabido defender explícitamente la objetividad del valor moral; destacar la prioridad del contenido de valor sobre el «deber» puramente formal[14].

«Los valores no *son,* sino *valen*. Pero, ¿en qué se basa su validez?, (...) ¿quién es el que establece los valores?» En Max Weber la respuesta es que «es el individuo humano quien establece los valores con libertad de decisión completa y puramente subjetiva». Así elude «el positivismo científico y le opone su libre decisión del mundo, su visión subjetiva»[15]. Pero esto conduce a una lucha eterna de valores e ideologías. M. Scheler y N. Hartmann intentan escapar al subjetivismo de las valoraciones libres y encontrar «una filosofía de los valores subjetiva y, al mismo tiempo, material. Scheler estableció un escalafón de valores que van desde abajo a arriba, desde lo útil a lo sagrado»[16]. Hartmann construyó un sistema en estratos acerca de la coherencia objetiva de un mundo real: la capa inferior debía ser lo anorgánico; la superior, lo espiritual. Pero un lector atento detecta que «la *facultad estimativa* es algo subjetivo. Hartmann recalca (en su *Ética,* p. 142) que los valores (...) en definitiva no hacen más que valer; es decir, que valen para algo o para alguien»[17].

---

(13) C. Schmitt: «La tiranía de los valores», en *Revista de Estudios Políticos,* 115 (1961), p. 69.

(14) De todas formas, la ética fenomenológica de los valores tiene sus defectos. En primer lugar, no llega a superar la escisión entre ser y valor porque no ha logrado desprenderse de la concepción positivista del ser, que entiende como mera facticidad. En consecuencia, olvida que el valor, en cuanto perfeccionamiento esencial del ente, se funda en el ser y puede ser reconocido como valor. El sentimiento intencional del valor no es por tanto, como creía Scheler, una magnitud elemental y última, sino una estructura compleja, que enlaza el conocimiento y la actitud emocional. Además de esto, no se puede reducir el valor moral del acto a valores objetivos, no morales de suyo, de entre los cuales prefiere luego el hombre aquél que es más elevado o premioso. Finalmente, el problema del valor es fundamental en ética, pero no el único dentro de ella; habría que ver si se puede explicar la ley moral a partir únicamente de los valores.

(15) C. Schmitt, *o.c.,* pp. 69-70.

(16) *Ibídem.*

(17) C. Schmitt, *o.c.,* p. 70. «Quien dice valor quiere hacer valer e imponer. Las virtudes se ejercen, las normas se aplican, las órdenes se cumplen; pero los valores se establecen y se imponen. Quien afirma su validez tiene que hacerlos valer. Quien dice que valen, sin que nadie los haga valer, quiere engañar», C. Schmitt, «La tiranía de los valores», en *Revista de Estudios Políticos,* 115 (1961), p. 71.

Max Weber en su polémica con E. Meyer habla de «una variedad sin fin de posturas de valorar»; su interpretación tiene el sentido de «revelarnos los posibles puntos de vista y puntos de ataque de la valoración». Así, destaca los términos «puntos de vista», «puntos de ataque» y «valoración»[18]. La expresión «punto de ataque» revela la agresividad potencial de una fijación de valores. «Punto de vista» podría dar la impresión de un relativismo sin límite y, por consiguiente, de una tolerancia ilimitada, y una neutralidad completa; pero en cuanto son también puntos de ataque se completa la visión.

Según la lógica del valor, hay que observar la siguiente norma: el precio supremo no es demasiado para el valor supremo y hay que pagarlo. Esta lógica es tan fuerte y convincente, que no hay posibilidad de limitarla o relativizarla en la lucha de valores.

M. Scheler, sin embargo, busca una teoría objetiva de los valores. Scheler se sitúa en una perspectiva fenomenológica, que adolece de falta de profundidad metafísica. Busca una alternativa a la ética formal de Kant que «obstruye el camino hacia una doctrina concreta de los valores morales evidentes, emancipada al mismo tiempo de toda positiva experiencia psicológica e histórica; es decir, una doctrina de la jerarquía ideológica y de las formas que reposan sobre estas jerarquías»[19]. Pero no lo hace desde el examen de la raíz metafísica de toda ética, sino desde la consideración fenomenológica de los resultados; no admite que se ignore a los valores en la constitución del saber moral. Así, aunque niega el pensamiento práctico kantiano, acaba encerrado en esas mismas orientaciones y líneas de pensamiento. Scheler pretende salvar la objetividad del mundo moral; sin embargo, a pesar de «la intencionalidad material, culminó en otro idealismo: el de la afirmación de los valores como esenciales ideales»[20].

NATURALEZA IDEAL DEL VALOR EN SCHELER

En M. Scheler el valor es una esencia dada *a priori* en la intuición de los sentimientos espirituales[21]. «En ocasiones se ha pretendido ampliar al mundo de lo real la noción de valor», pero en la concepción de Scheler no parece ser así. «Lo que ocurre es que la experiencia ordinaria –aprehensión inmediata del singular– no alcanza a los valores, aunque sí comprende actos subjetivos de estimación positiva». Scheler se ve forzado a «descubrir un nuevo tipo de experiencia para poder explicar cómo se descubren los valores»: la propia del conocimiento afectivo. No obstante, postular esta experiencia es «dar cumplimiento a la mínima exigencia de rigor intelectual; pues, ante la afirmación fuerte de la existencia de un orden axiológico objetivo, debe también explicarse cómo se accede a él, cómo la subjetividad puede reconocer e incorporar el valor. Este se asume mediante la afectividad a través de sus actos de estimación; pero ¿cómo se reconoce o se descubre? Es necesario dar cuenta de la dimensión cognoscitiva, y esto implica, en primer lugar, revisar la noción de experiencia»[22].

---

(18) Cfr. M. Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, ed. Johannes Winckelann, 1951, p. 246.

(19) M. Scheler: «Ética», en *Revista de Occidente*, I (1941), Madrid, p. 32.

(20) F. Altarejo: «Valor y persona: una encrucijada pedagógica», en *Axiología y Educación*, Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, UNED, 1995, p. 160.

(21) Cfr. N. O. Derisi: *Max Scheler. Ética material de los valores*, Madrid, Emesa, 1979, p. 61.

(22) F. Altarejos: *o.c.*, p. 161.

Se trata de «una especie de experiencia, cuyos objetos son enteramente inaccesibles a la razón; para esos objetos la razón es tan ciega como puede serlo el oído para los colores; pero este tipo de experiencia nos presenta objetos efectivos y el orden eterno que existe entre ellos, a saber: los valores y el orden jerárquico de éstos»[23]. Pero esto no impide que Scheler afirme que los valores realmente son[24].

¿Cómo es posible afirmar a la vez la idealidad de los valores –no accesibles a la experiencia ordinaria– y darles al mismo tiempo condición de realidad? Sólo es posible desde la subjetividad trascendental. El valor es una esencia dada inmediatamente en la intuición espiritual, intuición afectiva en Scheler, pero que sólo es tal en cuanto se da en la conciencia.

«En principio rechazo –dice Scheler–, ya en general, desde el umbral de la filosofía, un círculo de ideas y valores que hayan de existir enteramente independientes de la esencia y de la realización posible de actos espirituales vivos, e independientes no sólo del hombre y de la conciencia humana, sino también de la esencia y realización de un espíritu viviente en general»[25]. Cae preso en definitiva de la subjetividad trascendental. Es un caso de aplicación del principio de inmanencia, que significa «algo más que la afirmación de que todo conocer es inmanente por darse en él, como advertida o notada, la presencia de su sujeto. Lo que en ese principio se sostiene es que no cabe que lo conocido exista sin estar siendo objeto de una actividad de conocer. Dicho de otra manera: el ser objeto de conocimiento es todo el ser que pueda tener lo conocido»[26].

La referencia del obrar del hombre al valor requiere, como dice Scheler, la actualización de la afectividad. Pero eso es diverso a afirmar que «los sentimientos tengan una dimensión cognoscitiva; los afectos son tendenciales, no cognoscitivos. (...) Es cierto que la afectividad dispone a la razón mejor o peor frente a la realidad, y así se habla de un conocimiento por connaturalidad, cuando las tendencias del sujeto facilitan o impiden el ejercicio del conocimiento. Pero se trata entonces de disposiciones que orientan la actuación racional; y esto es muy distinto de la actualización cognoscitiva de la razón en un acto afectivo»[27].

De este modo, la única vía para mantener la objetividad ontológica de los valores es darles un estatuto ideal, y la única forma de fundar su objetividad gnoseológica es postular el carácter cognoscitivo de los afectos, como Scheler lo hace. Así, el perfeccionamiento humano es una tarea de actualización de esencias ideales.

«Este es un punto verdaderamente nuclear de la doctrina ética de los valores.(...) a) fuera de un idealismo trascendental —aunque éste no se sustente en un formalismo kantiano— no puede afirmarse el carácter real de los valores, pues éstos no aparecen nunca como objeto de experiencia cognoscitiva; en ésta sólo se dan los ac-

---

(23) M. SCHELER: *Ética, o.c.*, II, p. 26.

(24) *Ibídem*, I, p. 243.

(25) *Ibídem*, I, p. 23.

(26) A. MILLÁN PUELLES: *Léxico Filosófico*, Madrid, Rialp, 1984, p. 349.

(27) F. ALTAREJOS: *o.c.*, p. 166. «Cuando estamos ante situaciones nuevas, que no pueden juzgarse segun la experiencia personal que se posea, se hace necesaria una reflexión racional para tomar la decisión correspondiente; es decir, un distanciamiento de la dinámica sentimental e incluso un sometimiento de los afectos a la razón; precisamente, en la medida en que la decisión es más comprometedora y más nueva, conviene tener la cabeza fría, esto es, libre del peso de la tendencia afectiva». F. ALTAREJOS: «Valor y persona: una encrucijada pedagógica», *o.c.*, p. 166.

tos afectivos e individuales del sujeto; b) si los valores son el elemento conformador del orden ético, el agente moral debe estar constituido en el mismo orden, que es de esencias ideales; de otro modo no podría afirmarse la dignidad intrínseca de la persona como agente, ni su autonomía moral, ni su naturaleza activa; c) desde estos supuestos, la persona es también una esencia ideal y un valor; por lo tanto, cada hombre concreto y singular no es de suyo una persona: se es persona en la medida en que se actualiza como tal valor individual, y actualizando los demás valores abstractos –lo justo, lo bello, etc.–; d) así, el perfeccionamiento de la persona queda enteramente sujeto y constreñido a la realización de ese orden ideal, que consiste en la toma de conciencia de sí mismo como persona –esto es, como valor–; en la apertura a los demás valores a través de esa toma de conciencia originaria; en el acto afectivo de preferencia o postergación que descubre la axiología objetiva; y, por último, en la conformación de la propia conducta individual por dicho orden ideal»[28].

Pero la pregunta clave surge aquí: ¿cómo se establece el orden jerárquico del mundo ideal, esto es, la axiología?, ¿quién y por qué establece la axiología? Hartmann –gran filósofo de la teoría objetiva de los valores– habla de una «tiranía de los valores». Dice: «Cada valor, si se ha apoderado de una persona, tiende a erigirse en tirano único de todo el *ethos* humano, también a costa de otros valores, incluso de aquéllos que no son diametralmente opuestos. Verdad es que esta tendencia no es característica de los valores como tales en su ámbito ideal de ser, sino de los valores como fuerzas determinantes en el sentimiento humano de los valores. Esta tiranía de los valores aparece ya claramente en los tipos unilaterales de la moral vigente, en la conocida intolerancia contra una moral extraña (aún en los normalmente complacientes); todavía más, en el estar capturado individualmente una persona por un solo valor. Así, existe un fanatismo de la justicia (...) que no solamente es contrario al amor —y no digamos a la caridad—, sino sencillamente, a todos los valores mayores»[29]. La última palabra del pensamiento de valores es siempre la condenación de un sin-valor en nombre de un valor supremo. En cualquier caso, es dudoso que la pretensión de valores objetivos pueda superar esta crisis.

La realidad contemplada desde una posición idealista ya no es tal realidad; se convierte en *objetividad,* transfiriéndose a ella la cualidad de adecuación lógica que requiere la razón para operar. Se olvida que «el primer objeto de la inteligencia es la realidad misma, no las ideas sobre la realidad»[30], y se trasladan a la realidad las cualidades del pensamiento, sobre todo, la objetividad.

La consecuencia pedagógica, ya apuntada, es que «una axiología como concreción de la finalidad educativa supone la consideración de la persona como un ente ideal, como individuo lógico que debe realizar el orden ideal»[31]. Ese orden ideal puede ser relativamente humano, o puede no serlo; puede conformarse más por el éxito, el placer o la fama. Entonces, una acción educativa orientada por valores buscaría regirse por la «objetividad», no tanto por la realidad; y «la primacía de la objetividad sobre la realidad es el fundamento de los totalitarismos en política, ética, estética y religión [y edu-

(28) *Ibídem*, p. 167.

(29) N. HARTMANN: *Ethik*, 1926, pp. 524 y ss.

(30) Ch. DERROCK: *Huid del escepticismo*, Madrid, Encuentro, 1982, p. 99.

(31) F. ALTAREJOS: *o.c.*, p. 169.

cación], y la primacía de la realidad sobre la objetividad es la primacía de la libertad y de la verdad»[32].

Libertad, verdad, y tantos otros conceptos, son por supuesto valores; así los estima la generalidad. «Pero una cosa es la coincidencia en la estimación, y otra muy distinta ordenar la vida por esa coincidencia en la estimación. ¿O es que la valoración –aún cuando sea compartida por la mayoría– no puede ser errónea? Hay una especie de ceguera en la afirmación idealista de la finalidad como axiología; una suerte de deslumbramiento intelectual ante la realidad que trastorna la razón y la impele a refugiarse en sí misma, a primar el valor idealidad objetiva por encima de la persona realidad singular»[33].

CONCLUSIÓN

De todas formas, el interés por los valores hoy viene a destacar algo que es importante subrayar: la ineludible dimensión ética de la educación[34]. Así, los valores son aquello que propicia la consecución de una vida plena, cumplida; aquello que hace que la vida merezca la pena vivirse. Y, al hablar de comunicar valores, de lo que se trata es de la formación del carácter (o educación moral), una auténtica necesidad si se quiere hablar de educación en sentido pleno.

Pero, al tratar de cuestiones éticas, nos encontramos con que la primera dificultad es el propio discurso sobre los valores. «Ya Platón decía que con palabras académicas no se puede decir qué significa *bueno*. "Sólo tras una más frecuente conversación familiar sobre este asunto, o a partir de una cordial convivencia, brota de repente en el alma aquella idea, a la manera como el fuego se enciende a partir de una chispa y luego se extiende más lejos". Carta VII»[35]. En un sentido algo diverso, pero relacionado comenta L. Rosales: «La palabra que decimos/viene de lejos,/y no tiene definición/tiene argumento. Cuando dices: nunca/cuando dices: bueno/estás contando tu historia/sin saberlo»[36].

Cuando se trata de dilucidar acerca de los valores, abundan «quienes se parapetan en el discreto encanto de la duda»[37]. Inclinarse hacia un valor es fruto de una preferencia subjetiva, no justificable racionalmente, ni por tanto compartible, y así todas las opciones son legítimas. De todos modos, frente a los que defienden un discurso público éticamente neutro, se comprueba

---

(32) J. Choza: «Objetividad y realidad. Observaciones sobre Platón y Husserl», en VV AA, *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles,* Madrid, Rialp, 1990, p. 36. Recogido por Altarejos, *ibídem,* p. 169.

(33) F. Altarejos: «Valor y persona: una encrucijada pedagógica», *o.c.,* p. 170.

(34) Comenta D. Carr: «The effective teacher of values should exhibit precisely those aspects of orientation to the good which Taylor holds to be characteristic of any functional moral agent. The first relates to moral *identity:* we characterise someone as a moral agent in basic terms by reference to the commitments he actually does profess and exhibit in relation to some recognisable "best picture" of moral life. The second relates to moral development and growth: healthy moral life is also characterised by an aspiration towards the good which involves a desire for improvement. The main instrument of this is that practical deliberation which Taylor calls "reasoning in transitions" by means of which the moral agent strives to make his "best picture" better in the light of wisdom and good will», D., Carr: «Moral Values and the Teacher: bexond the paternal and the permissive», en *Journal of Philosophy of Education,* 27, 2 (1993), pp. 193-207.

(35) M. Casado: «Lengua, literatura y transmisión de valores», en *Ciencias y Humanidades,* 28 (1995), p. 6.

(36) *Poesía reunida, 1935-1974,* Barcelona, Seix Barral, 1981, p. 332.

(37) M. Casado: *o.c.,* p. 6.

una y otra vez que «una lengua natural sin palabras valorativas resulta una utopía»[38]. Lo que ocurre es que parece que, en la discusión ética, resulta más fácil lograr el consenso al denunciar los contravalores que al establecer los valores[39]. Quienes dicen, haciendo gala de racionalismo, mantenerse al margen de todo juicio de valor no tienen fundamento para dar preferencia a uno de sus impulsos en lugar de a y otro. Sus preferencias «brotarán de la herencia recibida, de la digestión, del tiempo que haga y de la asociación de ideas (...). Su racionalismo extremo les hace ser criaturas de comportamiento totalmente irracional»[40].

¿Qué es lo que de verdad y en el fondo queremos?, cabría preguntarnos. Llamamos valores precisamente «a los objetos o contenido de los sentimientos apuntados. El contenido valioso se nos patentiza en los actos de alegría y tristeza, veneración y respeto, amor y odio, temor y esperanza. La paradoja reside en que quien convierte el placer y el bienestar subjetivo en el tema de su vida y en el fin de su actividad no experimentará en absoluto aquel bienestar más profundo que llamamos gozo. Lo experimentará en cambio aquél a quien se le manifieste en toda su riqueza el contenido valioso de la realidad, y esté en disposición de prescindir de sí para poder, como decimos, gozar *de* algo y *con* algo»[41].

Esos contenidos valiosos se nos desvelan poco a poco, sólo en la medida en que uno aprende a *objetivar sus intereses*. De ahí que afirme Spaemann: «Formación llamamos al proceso de sacar al hombre de su encierro en sí mismo, típicamente animal; a la objetivación y diferenciación de sus intereses, y, con ello, al aumento de su capacidad de dolor y gozo. Hoy se escucha con frecuencia que la educación tiene como tarea el que los jóvenes aprendan a defender sus intereses. Pero hay una tarea más fundamental: la de enseñar a los hombres a tener intereses, a interesarse por algo; pues quien ha aprendido a defender sus intereses, pero en realidad no se interesa nada más que por él, no puede ser ya más feliz. Por eso la formación, la creación de intereses objetivos, el conocimiento de los valores de la realidad, es un elemento esencial para una vida lograda»[42].

Pero captar los valores tiene su peculiaridad, ya que tan sólo se captan en los actos de preferir o preterir[43]. Y formar el sentido de los valores, el sentido de su jerarquía, la capacidad para distinguir lo más importante de lo menos es una condición para el éxito de la vida individual y para la comunicación con los demás. De lo contrario, cuando nuestros estados y comportamientos son sólo una función de estímulos casuales y externos, y cuando no se fundan en el conocimiento de un orden

---

(38) *Ibídem*, p. 7.

(39) Es significativo en este sentido que la defensa de los valores absolutos en los códigos éticos más difundidos se expresa a veces con prohibiciones.

(40) C. S. Lewis: *La abolición del hombre*, Madrid, Encuentro, 1990, p. 67. Dice el mismo autor en otro lugar: «La razón formula los imperativos morales, aunque en la terminología más estricta no hay duda de que el razonamiento sobre las cuestiones morales recibe todas sus premisas del intelecto, de igual forma que la geometría es un asunto de la razón, a pesar de basarse en axiomas a los que no podemos llegar por razonamiento». C. S. Lewis: *La imagen del mundo*, Barcelona, Antoni Bosch, 1980, p. 121.

(41) R. Spaemann: *Etica. Cuestiones Fundamentales*, Pamplona, EUNSA, 1987, p. 47. Cfr. Cap. III completo: «Formación o el propio interés y el sentido de los valores», pp. 44-55.

(42) *Ibídem*, pp. 48-49.

(43) «Existe pues algo así como una jerarquía objetiva que se revela a quien comprende de alguna manera determinados valores», *ibídem*, p. 48.

objetivo, entonces falta la base para conseguir la unidad y el acuerdo con nosotros mismos y con los demás. «Si cada uno se ocupa de sus gustos, y no existe una medida común que sitúe los intereses en una jerarquía, en un orden según su rango y urgencia, entonces no se puede superar la contraposición de intereses. Tampoco podrán superarla el discurso, las conversaciones, las discusiones, a pesar de ser una idea tan extendida»[44].

Y ocurre además que, si uno está dispuesto a someterse a los valores, aumenta su capacidad de conocerlos; y a la inversa. Ese conocimiento de los valores no se adquiere por el discurso o la enseñanza, sino por la experiencia y la práctica.

Por otro lado, el carácter apremiante de los valores está casi siempre en razón inversa a su altura: los más altos, los que producen más gozo, requieren una cierta disciplina para ser captados, una atención más profunda. En esa captación de los valores hay dos obstáculos principales: la apatía y la ceguera de la pasión. El apático no capta en su verdad la jerarquía de valores; y la pasión nos descubre valores, pero no su jerarquía. En este sentido, señala D. Carr que el objeto al cual un valor apunta es una virtud[45].

BIBLIOGRAFÍA

AA VV: *Poesía reunida, 1935-1974*. Barcelona, Seix Barral, 1981.

ALTAREJOS, F.: «Valor y persona: una encrucijada pedagógica», en *Axiología y Educación*, Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, UNED, 1995, p. 157.

CARR, D.: «Education and Values», en *British Journal of Educational Studies*, XXXIX, 3, (1991), pp. 244-259.

— «Moral Values and the Teacher: beyond the paternal and the permissive», en *Journal of Philosophy of Education*, 27, 2 (1993), pp. 193-207.

CASADO, M.: «Lengua, literatura y transmisión de valores», en *Ciencias y Humanidades*, 28 (1995) p. 6.

CHOZA, J.: «Objetividad y realidad. Observaciones sobre Platón y Husserl», en VV AA, *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, Madrid, Rialp, 1990, p. 36.

DERISI, O. N.: *Max Scheler. Etica material de los valores*, Madrid, Emesa, 1979.

DERRICK, Ch.: *Huida del escepticismo*, Madrid, Encuentro, 1982.

GUDMUNDSDOTTIR, S.: «Values in Pedagogical Content Knowledge», en *Journal of Teacher Education*, 41, 3 (1990), pp. 44-52.

HARTMANN, N.: *Ethik*, 1926.

LEWIS, C. S.: *La abolición del hombre*, Madrid, Encuentro, 1990.

— *La imagen del mundo*, Barcelona, Antoni Bosch, 1980.

HEIDEGGER, M.: «Holzwege», en *Frankfurt am Main*, 1950, pp. 209-210, en el ensayo «Nietzsches Wort "Gott ist tot"», pp. 193 y ss. Recogido por C. SCHMITT en, «La tiranía de los valores», *Revista de Estudios Políticos*, 115, (1961), pp. 69.

MILLÁN PUELLES, A.: *Léxico Filosófico*, Madrid, Rialp, 1984.

SCHELER, M.: «Ética», en *Revista de Occidente*, Madrid, 1941.

SCHMITT, C.: «La tiranía de los valores», en *Revista de Estudios Políticos*, 115 (1961), pp. 65-81.

SPAEMANN, R.: *Ética. Cuestiones Fundamentales*, Pamplona, EUNSA, 1987.

WEBER, M.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, ed. Johannes Winckelann, 1951.

(44) *Ibídem*, p. 49.

(45) D., CARR: «Education and Values», *British Journal of Educational Studies*, XXXIX/3 (1991), pp. 244-259.

libros

recensiones



Recensiones de los libros

ANTÓN, E. y OTROS: *Actividades en Educación Infantil. Indicadores de evaluación,* Madrid, Escuela Española, 1997, 168 pp. ISBN 84-331-0746-1.

Nos encontramos ante un libro de carácter eminentemente práctico que sirve de gran ayuda para planificar la acción diaria en el aula de Educación Infantil. Presenta, por una parte, una serie de indicadores de evaluación, inexistentes en el Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil en el territorio MEC, y por otra, una serie de actividades que intentan mantener una graduación entre los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil ofreciendo así una visión global de la etapa. Al planificar la actividad en el centro de Infantil, el profesorado se encuentra con dificultades que se derivan de la falta de aspectos prácticos propios del primer nivel de concreción curricular –los Reales Decretos–. Es en el segundo nivel de concreción –el Proyecto Curricular– y fundamentalmente en el tercero –la Programación de Aula–, donde se ha de reflejar la materialización concreta de la consecución de los objetivos propuestos para la etapa. Cuando los profesores planifican actividades para cada uno de los niveles de la Educación Infantil se encuentran con dificultades que, en ocasiones, son difíciles de subsanar.

Este libro ofrece al profesorado un modelo de indicadores que han sido elaborados partiendo de los objetivos y contenidos de las áreas sin perder de vista el referente de los objetivos de etapa, teniendo en cuenta que hay indicadores que podrían estar a la vez en varios objetivos de área. Este modelo de indicadores no se ajusta a ningún contexto concreto por lo que tiene como misión fundamental servir de reflexión al profesorado para que elabore sus propios indicadores, incardinándolos en su Proyecto Curricular.

Las actividades que se presentan se han seleccionado partiendo de la experiencia de los autores, lo que hace que la selección de las mismas sea la idónea para cada edad. No es un listado cerrado de actividades sino el principio de una serie que será completada entre todo el equipo de Educación Infantil.

La presentación de estos indicadores y actividades es la siguiente. En el capítulo 1 se presentan los objetivos de la etapa de Educación Infantil para cada una de las áreas. En los capítulos 2, 3 y 4 se presentan cada una de las áreas por separado: Identidad y Autonomía personal, Medio Físico y Social, y Comunicación y Representación. Cada uno de estos capítulos sigue la misma estructura: se relacionan los objetivos del área, una serie de indicadores para cada objetivo y su materialización en actividades concretas para la consecución de dicho objetivo. Se presentan secuenciados para cada uno de los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años).

En las actividades que se relacionan, se proporciona con detalle la realización de las mismas en los casos en los que es necesario. Así, del enunciado a veces en-

gorroso de los objetivos, hemos pasado a ver de modo práctico cómo podemos llegar a la consecución de los mismos.

Por otra parte, la presencia de varios indicadores para cada objetivo, ayudan a desglosar éste en parcelas más fácilmente comprensibles para el profesorado. No olvidemos que los objetivos están enunciados en términos de capacidades y la consecución de éstas se evalúa mediante comportamientos específicos que no tienen por qué darse en todos los niños del mismo modo. La gama de actividades presentadas permiten abarcar un amplio espectro de comportamientos presentes, de manera regular, en las edades con las que trabajamos en este segundo ciclo de Educación Infantil.

Sirva como ejemplo, para comprender el carácter práctico del libro que nos ocupa, el enunciado de un objetivo y su desglose en indicadores que a su vez se completa con actividades.

Área del Medio Físico y Social. Objetivo 4

Observar y explorar su entorno físico-social planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se deriva

Indicadores 3 años	Indicadores 4 años	Indicadores 5 años
– Manipular objetos de su entorno, descubriendo y expresando alguna característica.	– Manipular objetos de su entorno, descubriendo y expresando las características externas.	– Observar objetos descubriendo características externas e internas.
– Identificar hechos y fenómenos que suceden en su entorno o de los que forma parte: el nacimiento de un hermano, la lluvia, la Navidad...	– Diferenciar fenómenos y hechos que suceden.	– Descubrir consecuencias de fenómenos y hechos de su entorno (llueve-paraguas).
– Discriminar sonidos producidos por su cuerpo, por la naturaleza más cercana y por animales del entorno.	– Discriminar sonidos producidos por la naturaleza y animales.	– Distinguir voces conocidas y sonidos de instrumentos musicales conocidos.
– Discriminar objetos por los colores básicos, o forma (redondo y cuadrado) y tamaño (grande pequeño).	– Diferenciar algunas características de los animales y plantas de su entorno.	– Discriminar tonalidades de los colores.
– Identificar animales de su entorno que se han trabajado en clase.	– Relacionar determinados animales con su hábitat (selva, granja, bosque).	– Descubrir características físicas de animales y plantas de su entorno (parte, forma, color, funciones y utilidad).
– Identificar algunos cuidados que requieren los animales y plantas estudiados en clase.	– Colaborar en el cuidado de animales y plantas de su clase.	– Responsabilizarse en el cuidado de animales y plantas llevadas a clase.
	– Valorar la utilidad e importancia para el hombre de los animales más conocidos por el niño/a.	– Ser capaz de prever lo que puede pasar al hacer determinadas acciones con los objetos (si mezclo agua y arcilla tendré barro).
		– Extraer conclusiones de observaciones.

Estamos, como se puede observar, ante un libro que facilita en gran medida la operativización de los objetivos de la etapa; labor imprescindible que ha de realizar el equipo de profesores.

María José Fernández Galleguillos

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M.: *Dirigir es organizar*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1997. ISBN 1135-4488.

Esta obra es uno de los cuadernos monográficos (serie didáctica) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto; está destinada en primera intención a los equipos directivos de los centros docentes, pero resultará también interesante para todas las personas relacionadas con el mundo de la educación.

Concebido como documento de trabajo para cursos de formación de equipos directivos, los propósitos del libro son facilitar a estos equipos la capacidad de leer, analizar e interpretar el modelo organizativo que predomina en sus centros, tanto desde la perspectiva formal como informal, y proporcionarles el conocimiento de los recursos funcionales necesarios para dar vida a la organización de los equipos de trabajo de un centro educativo.

Como manifiesta el título del libro, el autor considera que un buen director es aquél que es un buen organizador de las actividades de su centro: «Organizar es dirigir los esfuerzos de todas las personas que constituyen un equipo de trabajo hacia la consecución de los objetivos fijados en la fase de planificación. Supone, por consiguiente, proponer formas y métodos de trabajo, facilitar todo tipo de recursos, sobre todo funcionales, crear y animar estructuras de funcionamiento que como una trama proporcionen al equipo cohesión, estabilidad, satisfacción personal y como grupo, supervisar el funcionamiento de la institución...».

El conocimiento por los equipos directivos del modo en que está organizado el centro permite diagnosticar en cualquier momento los problemas y sus motivos, sin dar lugar a que los conflictos se desborden sin conocer sus causas profundas; facilita la optimización de los recursos, aplicando los recursos escasos en función de las necesidades reales; posibilita la distribución adecuada de tareas y responsabilidades entre los miembros del centro en función de los objetivos institucionales, y permite identificar los intereses y las causas reales, en ocasiones inconfesables, que llevan a las personas a determinadas actuaciones que obstaculizan el buen funcionamiento de la institución.

El autor incluye una breve referencia teórica a los diversos modelos de organización formal que más frecuentemente se pueden encontrar en los centros educativos: el modelo científico –racional, tendencia burocrática de Weber; el modelo de desarrollo institucional, enfoque interaccionista; el modelo interpretativo– simbólico, enfoque anarquía organizada; el modelo sociocrítico, enfoque sociopolítico; el modelo sistémico, enfoque departamental, y el modelo eficientista, enfoque escuela eficaz. En el estudio de la organización informal de los centros docentes, tan decisiva en el funcionamiento real de los mismos, se incluye el currículo oculto, las agendas ocultas de cada miembro del centro, los proyectos educativos ocultos y las formas de liderazgo.

La exposición teórica se complementa con la descripción de diversas técnicas e instrumentos susceptibles de aplicación práctica inmediata: la «red del pescador» para chequear la organización formal, el «hilo de Ariadna» y la «técnica del mapa situacional» para chequear la organización informal y la «técnica del zoo» para analizar los roles de los participantes en las reuniones.

En un nivel más concreto, la organización del equipo directivo se aborda desde la consideración de los cuatro grandes campos o espacios funcionales de toda organización: el espacio ejecutivo, el espacio administrativo, el espacio de innovación y el espacio de integración: un equipo directivo debe gestionar, administrar, impulsar la innovación e integrar a todos los miembros del centro en un proyecto común.

Como técnicas para el diagnóstico de la organización del equipo directivo se describen la «técnica de ajuste entre perfil y tareas» y el «test de diagnóstico de capacidades del equipo directivo».

La obra concluye con la propuesta de algunas formas de organización personal para los directivos de los centros docentes, como el diagrama de organización personal o la agenda de dirección.

El principal mérito del libro es su carácter eminentemente práctico para aquellos a quienes va dirigido, los equipos directivos de los centros. Resulta encomiable el esfuerzo de síntesis del autor, que ha sido capaz de ofrecer en menos de cien páginas una fundamentación teórica sobre la organización de los centros educativos, un conjunto de instrumentos para diagnosticar la organización del centro en sus distintos niveles y una serie de recomendaciones prácticas. La exposición es clara y directa, con referencias oportunas a la realidad de las instituciones escolares. Los equipos directivos de los centros pueden encontrar, por tanto, en esta obra un instrumento eficaz para mejorar el ejercicio de sus funciones directivas.

Sorprende, sin embargo, la falta de cuidado con que se ha editado este breve libro. Las erratas tipográficas son muy numerosas y se han deslizado muchas faltas de ortografía de grueso calibre.

Julio Puente Azcutia

SOUTA, L.: *Multiculturalidad & Educaçao. Profediçoes*, Porto, 1997, 198 pp.

Se ha dicho, con cierta dosis de razón, que Portugal y España vivieron de espaldas durante demasiados años. No creo que a esto haya sido ajeno el hecho de tratarse de dos ex-grandes potencias colonizadoras, con intereses opuestos aquende y allende.

La cultura ibérica, puede decirse, se expande por todas las tierras del planeta de modo bifurcado a través de los llamados imperio español e imperio portugués, con la singular impronta de idiomas próximos aunque celosamente distintos, costumbres y ritos característicos, pero, eso sí, las mismas creencias religiosas que, poco a poco, van entrando en contacto con las de los aborígenes y generando interesantes sincretismos, caso, por ejemplo, de los que perviven en tierras del Brasil o del Caribe.

Sin entrar en lo que llamaría «dramáticas grandezas» de nuestra historia ultramarina, la pura realidad bio-antropológica es que nos mezclamos, étnica e incluso lingüísticamente hablando, hasta hacer del mestizaje seña de identidad iberoamericana. Por ello, con lo que fuimos y somos portugueses y españoles, permítame el lector una abrupta pregunta: ¿a santo de qué la poca atención merecida en nuestros círculos sociales, políticos y académicos al tema de la multiculturalidad?, ¿cómo es posible que nuestros países, exportadores masivos de emigrantes (muchos «colonizadores» también lo fueron, no nos engañemos), hayan sido tan renuentes a mirarse en el espejo del pluralismo cultural que, aún siendo borroso en sus contornos, expresa tanto la penuria como la esperanza en la dinámica de la historia sufrida por gentes y pueblos?

Conjeturo que puede deberse, entre otras razones de más fuste interpretativo, y que dejo para los gurús de la narrativa social, a que ese espejo no representaba imagen de veneración hispano-lusitana, no siendo, además, nuestros suelos patrios tierra de promisión para nadie. Después de decaer la influencia internacional de la Península Ibérica, una vez obligados al «repliegue metropolitano» (en el caso español hace justamente una centuria desde la bajada de bandera en las últimas posesiones), ese mundo nuevo, al que

seguíamos contribuyendo con tanta fuerza de trabajo, aparecía en el imaginario colectivo como referencia de frustración y decadencia.

El signo histórico había cambiado ¡y de qué forma! Cuesta asumir que yendo primero como señores tuviésemos que ir luego como menesterosos e iletrados a la búsqueda de una vida digna, imposible en el solar paterno. También es verdad que la fusión de pueblos y cultura se desarrolla con más fuerza en los países que acceden a su independencia que en las metrópolis donde, con la excepción del pueblo gitano, apenas se vislumbra ninguna otra diferencia étnica.

Conviene recordar, de modo complementario, que el discurso ideológico incorporado en la «lucha de clases» adquirió mucho más predicamento intelectual que cualquier tentativa de primar la relevancia de hechos diferenciales en la esfera pública. *Nosotros* y *ellos* como escisión sociocultural, expresivamente singular en cada tiempo y situación. Hasta llegar a este final de siglo en el que se apura como nunca la paradoja de un mundo dominado por el desarrollo tecnológico que, sin embargo, es incapaz de subsumir la vorágine de segregación, abierta o sutil, que alimenta notables prejuicios e inmisericordes actitudes xenófobas a ambos lados del Atlántico.

El choque de culturas ha sustituido en gran medida al conflicto de clases sociales, por más que no falte quien lo interprete como el reverso de la misma moneda de cambio en cada contexto concreto y con las especificidades evolutivas de cada caso. De lo que no cabe duda es de la constructiva influencia que sobre el tópico de la multiculturalidad ha tenido el progresivo empuje de la democracia liberal en un marco de proyecto compartido, política y económicamente, con otros pueblos de Europa, América o más allá de ambos continentes.

Especial importancia en esta dinámica cobra el fortalecimiento de la sociedad civil, donde aparece con fuerza propia la necesidad de una educación para la ciudadanía responsable y adecuadamente predispuesta no sólo a la aceptación de la diversidad, sino a su consideración como elemento de cohesión y enriquecimiento comunitario. Surge así la apelación a una ética intercultural que permita conducir los anhelos de una mayoría de personas que piensan en la civilidad cual fuente de progreso moral, estratégicamente proyectado sobre los resortes principales del desarrollo pendular en una sociedad que se precia de moderna y avanzada.

En definitiva, es probable que aún convivamos bastantes años con la sensación de ambivalencia e incomodidad que conlleva el discurso del reconocimiento y agregación culturales. Pero antes que después se hará patente la miseria del etnocentrismo, y las nuevas generaciones apostarán más valientemente por el diálogo intercultural, el único con sentido prospectivo de eficacia para cualquier proyecto de comunidad, en el orden espiritual y material. La globalización no puede reducirse a su comprensión mercantil, enajenada de la búsqueda de valores universalizables a partir de un propósito de encuentro y respeto por las identidades; y todo ello con la esperanza de que globalizar pueda significar también un freno al crecimiento asimétrico de las economías nacionales.

El reto está ahí y es nuestra generación la que tiene que asumirlo y convertirlo en legado creíble. Sin falsas expectativas pero tampoco teñido de permanente pesimismo. Tal vez con una duda metódica que, lejos de restringir, fortalezca la voluntad de estudiar, investigar y comunicar, para avanzar comunitariamente, en medio de una sociedad civil no supeditada ni amordazada desde el Estado.

Se trata de dudar positivamente, diciendo las cosas como son, esto es, marcando la distancia entre la retórica y los hechos. Lo decían mis estimados alumnos portugueses de doctorado hace pocos meses y lo acaba de ratificar, argumentalmente, mi reconocido colega Luis Souta (Profesor de la Escuela Superior de Educa-

ción de Setúbal y Vicepresidente de la Asociación Portuguesa de Antropología) en este enjundioso libro, uno de los pocos que sobre Multiculturalidad y Educación se pueden encontrar en el querido país vecino.

El caso de Portugal es claramente próximo: emisor de ciudadanos hacia el norte, receptor de inmigrantes desde el sur, con apreciable proporción de retornos y un asentamiento *in crescendo* de ciudadanos de otros países que lo eligen como lugar de trabajo o residencia. Una nación que, como la nuestra, precisa adentrarse definitivamente en la procura de una competencia multicultural.

La obra del Dr. Souta que aquí comentamos, subraya esta cuestión de principio a fin, aderezándola con una exposición promedida, diáfana y bien ensamblada acerca de la riqueza acumulada que para el trabajo y el encuentro intercultural existe ya en Portugal. Sin olvidar de entrada que la emergencia de las sociedades multiculturales corre pareja con los enormes desafíos tecnológicos y que la diversidad étnica y cultural crecientes, allí como aquí, debe abordarse en perspectiva educativa, social y cultural, dentro del escenario europeo.

De especial interés es la parte que refiere las políticas multiculturales en la tierra de Pessoa, con agudo examen de la dinámica asociada a la reforma educativa, y delimitación de territorios necesitados de intervención prioritaria, a juzgar por los indicadores de fracaso escolar. Es justamente el panorama que reflejan tales datos lo que alimenta un afán, bien situado, por establecer adecuadas estrategias multiculturales, con plataformas de apoyo en la colaboración escuela-familias, núcleo imprescindible para crear comunidades educativas, objetivo estratégico en la mejora de la calidad de los servicios prestados por los centros de enseñanza, cuyos profesionales han de ser formados consistentemente con habilidades específicas si fuera necesario, para mejor intervención en contextos que requieren algo más que sabiduría convencional.

Precedido por la célebre sentencia de Freire «Ninguén é, se proibe que outros sejam» aborda el tema del racismo y sus vaivenes en la sociedad portuguesa, reclamando un trabajo continuo en las escuelas y explicitando curricularmente preocupación y análisis, que también se detiene en el problema de la intolerancia y la marginación de los gitanos («Ciganos: os eternos excluidos»).

La última entrega del volumen, antes de listar recursos interesantes, tiene que ver con dos proyectos multiculturales que se desarrollan en Portugal. El primero lleva por título *Varias Culturas, Uma Escola* y se realizó a lo largo de cinco años (desde el curso 90-91) en una escuela primaria de Amora-Seixal. Y el segundo no es otro que el Centro para la Igualdad de Oportunidades en Educación (CIOE), fundado en 1991 en la propia Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Setúbal.

Es justo agradecer a Luis Souta su buen hacer en este libro, conciso y directo, sugerente y expresivo, tanto en el plano de las ideas como en el de los hechos que se narran. Acercándonos al Portugal de amplios ventanales culturales, desde cuya comprensión, al igual que en España, es preciso asumir, definitivamente, un gran proyecto de educación intercultural. Se trata de ganar el futuro aprendiendo de nuestra historia.

Miguel Á. Santos Rego

ESTEBAN, A. y AGUIRRE, M.: *Cuentos de la filosofía griega. Platón: Hablando de Sócrates*. Ilustraciones de Buhigas, J. 1ª ed. Madrid, Ediciones de la Torre, 1997, 142 pp. ISBN 84-7960-179-5.

Alicia Esteban y Mercedes Aguirre, doctoras en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid, autoras ambas de diversos trabajos de investigación

filológica, nos presentan este interesante libro de cuentos basado en algunos de los diálogos platónicos, —fundamentalmente en *Banquete, Fedro, República y Timeo*— cuya estructura pretende seguir la de la figura geométrica perfecta por excelencia para los griegos, el círculo, en donde se irán insertando las sucesivas «capas envolventes», planteando el encuentro entre los personajes como el medio sobre el que se irán generando historias superpuestas, cada una de mayor profundidad que la anterior.

Las autoras nos señalan muy acertadamente en la Introducción esta «estructura de anillos concéntricos», que afecta tanto al contenido como a la forma de los diálogos y que ellas han conseguido reflejar en ese hilvanar ágilmente los distintos puntos esenciales del pensamiento platónico, logrando que los cuentos cobren relieve y que, más allá de la aparente simplicidad de los textos griegos, esta obra sea un loable intento por hacer llegar, una vez más, siempre como algo absolutamente necesario, la filosofía a la juventud, propiciando un encuentro lúdico con ella, si se quiere creativo, que sin echar mano de gestos grandilocuentes ni ceremonias trasnochadas, señale la auténtica importancia del pensamiento griego aún en nuestros días: la visión ética del mundo. Es indudable que los valores humanos siempre han despertado el interés de la juventud, tanto en la Grecia clásica como en la civilización actual; temas como el amor, la justicia, la verdad, el mundo perfecto, etc., son, además, cuestiones constantemente presentes en el pensamiento humanista, cuya búsqueda implica casi ineludiblemente la consecución de logros morales; esta constatación podría desembocar en un debate entre los alumnos sobre lo que los griegos llamaban el verdadero conocimiento, el conocimiento del bien, que es el de la verdad y el saber y que contrasta fuertemente con el de la sociedad actual, la de la imagen y el consumo.

Esta colección de cuentos platónicos, narrados por la voz del sabio Sócrates, podría muy bien servir de guía para una reflexión que, de la mano del profesor, enseñara a los estudiantes a analizar en paralelo, por ejemplo, el culto a la imagen y a las «capacidades económicas» de los individuos occidentales de este fin de siglo, con los controvertidos sofistas de la época de Sócrates y de Platón, que enseñaban el *arte de la oratoria* para alcanzar el éxito y la fama, no dando importancia a lo auténticamente valioso (la inteligencia, la honradez, la nobleza de carácter, etc.,) sino a su apariencia; a comparar los diversos significados del *mito de la caverna de Platón,* en el que los prisioneros no conocen más que las sombras reflejadas en la pared, con la capacidad de los medios audio-visuales para manipular y producir en los ciudadanos lo que Sócrates llamaba la *doxa, el falso saber,* el de la mera opinión, sin un conocimiento real de las cosas; a distinguir que, mientras que los griegos situaban el *estado ideal (República, la Atlántida)* en el pasado, evolucionando así del *mito a la razón,* nosotros, los hombres y mujeres del *Siglo* de la Ciencia y la Técnica, lo proyectamos como futuro, y sus consecuencias inmediatas sobre el medio ambiente y la especie humana misma dejan ya entrever la nada halagüeña posibilidad de un grave retroceso de la razón a la barbarie, ahora tecnológica.

De esta forma, y siguiendo los distintos diálogos elegidos por las autoras, podría fomentarse un interés auténtico de los jóvenes por la filosofía al *modo socrático,* es decir, despertando en el intelecto de cada cual *el amor por el saber,* por la sabiduría. *«Esculpimos nuestro cerebro»,* decía Ramón y Cajal, ello significa que cada uno es responsable de cuidar y dar alimento a su inteligencia, de ahí la importancia capital de la filosofía en la enseñanza media; por medio de una formación filosófica básica, que es un derecho para los alumnos y un deber para el profesorado en la materia, los jóvenes podrán tener la capacidad de desarrollar un verdadero conocimiento, el de la razón y el respeto, el de la investigación profunda sin olvidar la ética, el co-

nocimiento formativo frente al informativo, empobrecedor, utilitario y fácilmente desechable. La filosofía, –y este libro de Esteban y Aguirre es buena muestra de ello– no es una materia de importancia menor, relativa; no es un auxiliar invisible de atroces programas televisivos, inadecuadamente llamados «programas de debate», donde cada contertulio discrepa porque sí y puede apenas balbucir sus «opiniones personales» según su «experiencia vital». La filosofía es una búsqueda incansable, la búsqueda del por qué de todo cuanto acontece, fuera y dentro de nosotros mismos, que va cambiando según cada época, lugar, hombre o mujer, religión, ideal político o etnia, pero que, en ningún caso puede confundirse con el pensamiento utilitario y relativista, porque no es cierto que todo vale. Bajo ninguna circunstancia la filosofía debería pretender instrumentalizar, apoderarse de los objetos y de los individuos, pues dejaría de ser filosofía abandonaría su verdadero origen, el *amor por la sabiduría,* pues ésta es su verdadera virtud, como la de Sócrates, un pensador siempre válido y completamente imprescindible de descubrir para todos, como necesaria y válida puede presentarse también la lectura de esta obra, oportuna tanto por su contenido, como por la manera de entender y reinterpretar las ideas de Platón, y, también, por el hecho de ser publicada en estos momentos, en los que el pensamiento filosófico tiene tanta responsabilidad y tanto que decir.

Mercedes Menchero Verdugo

GOTZENS, C.: *La disciplina escolar.* Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, Horsori; Cuadernos de Educación núm. 24; 1997, 239 pp. ISBN 84-85840-64-X.

La propuesta que Concepción Gotzens nos ofrece para encarar el importante problema de la disciplina escolar, parte de la corta formulación de una pregunta que, a su juicio, debe ir dirigida no a la manera de resolver los conflictos ya aparecidos en la escuela, sino a la forma en que dichos conflictos pueden ser evitados, en la medida de lo posible, con anterioridad a su producción.

Se trata, como asunto básico, del buen funcionamiento general del aula, no de echar mano de estratagemas de supervivencia; la disciplina tiene, por tanto, un valor funcional y un valor socializador, cuyo buen desarrollo está directamente en manos de los profesionales de la enseñanza y que podría vertebrarse en un conocimiento científico y técnico de la disciplina, un conocimiento legal-administrativo y un conocimiento contextualizado para su aplicación en situaciones concretas.

En el capítulo primero se define el concepto de disciplina escolar entendida por la autora desde una perspectiva psicoeducativa y no terapéutica. Se trata, en consecuencia, de la optimización e intervención de procesos y grupos instruccionales y no de individuos problemáticos considerados aisladamente.

Si, para muchos profesores, la idea de disciplina es sinónimo de represión e intolerancia, tal como Gotzens lo entiende, se trata en cambio, de un proceso dinamizador del ámbito escolar, que sirve para ordenar y armonizar el trabajo y la convivencia entre profesores y alumnos y que depende de una serie de normas y hábitos de comportamiento que hacen de la disciplina un instrumento de interacción y socialización indispensables para la formación integral de los estudiantes. Para ello, los puntos que abarca la disciplina escolar deben quedar claramente delimitados, señalando que son aquellas cuestiones que son propias del entorno escolar en un sentido estricto, y no las derivadas de la marginación social, la drogadicción o las patologías psicológicas, las que competen al personal docente, para lo que es, sin duda, absolu-

tamente necesaria y urgente una sensibilización de estos últimos hacia el tema que nos ocupa.

En el capítulo segundo, Gotzens defiende un enfoque psicoeducativo de la disciplina escolar que es principalmente preventivo. Con ello se afirma que el punto de partida es la psicología de la educación, que presenta la realidad escolar como una estructura interactiva y hace que la disciplina no sea otra cosa que el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo éxito se halla, entre otros elementos fundamentales, en la comunicación, entendida como el nivel de participación que dé a conocer los logros y dificultades en el aprendizaje, y también como el medio para el establecimiento de normas de comportamiento.

Otro elemento clave añadido al de la comunicación es el del entorno, el clima emocional, en términos de Gotzens, que debe proporcionar el estímulo y la confianza necesarios para que «la acción correctiva sobre los comportamientos no signifique rechazo a las personas y donde las relaciones de armonía entre sus miembros no sean obstáculo para asumir los roles que a cada uno competen».

La prevención necesita de una correcta contextualización de los problemas, lo que equivale a una planificación de la disciplina en el ámbito instruccional y que atañe a sus objetivos, actividades, contenidos y resultados; por tanto, como indica Gotzens, puede considerarse que la disciplina es el principal nexo de unión entre el currículum y la instrucción.

El capítulo tercero se ocupa de la complejidad real de los centros y aulas escolares y para ello se proponen diversas formas de intervención directa del profesor ante la aparición de determinados problemas, que deberán ser sancionados, o ante comportamientos positivos, que deberán ensalzarse.

Una vez más, se subraya la necesidad de considerar el orden disciplinar como un instrumento en modo alguno arbitrario, que funcione según los posibles caprichos y manías personales del profesor, dice Gotzens, sino muy al contrario, como un medio que, aplicado con la suficiente flexibilidad, consiga situar cada cuestión problemática o digna de ejemplo en sus justos términos y así fomentar la buena marcha de la actividad escolar.

Para Gotzens, el apoyo y la ayuda entre profesionales y entre instituciones sería la vía para afrontar los problemas que traspasan el ámbito estrictamente educativo, (los anteriormente mencionados, como las drogas, la marginación, etc.). En este mismo capítulo se hace referencia a las diversas prácticas punitivas y su correcta aplicación, aunque desde la perspectiva psicoeducativa que Gotzens defiende, lo que se plantea es una serie de estrategias inhibidoras alternativas al castigo que apuntan a un tratamiento psicopedagógico del conflicto.

El capítulo cuarto se ocupa de los problemas disciplinares desde propuestas de colaboración entre los diversos miembros de la comunidad educativa y que, por diversas razones, no pueden resolverse por medio de la relación personal entre alumno y profesor.

Dichas formas de colaboración van desde lo que Gotzens llama las colaboraciones involuntarias en las que un alumno es propuesto como modelo para los demás, a la colaboración voluntaria pactada de forma más o menos específica entre profesores y alumnos, y que incluye las tutorías y los alumnos como mediadores en los que la intervención del profesor es claramente ineficaz, por ejemplo, cuando es objeto de burlas por parte de algún estudiante, la solución debe surgir de entre sus propios compañeros, quienes, recriminando su conducta, recuperen el pulso normal de la clase.

El capítulo quinto, dedicado a los enfoques no instruccionales de intervención sobre los problemas de comportamiento,

ofrece diversas opciones para el tratamiento del tema, de carácter estrictamente individual, como el enfoque de Dreikurs, el Analisis Transaccional o los enfoques humanistas, y también de carácter social, que rechazan la culpabilización individual de los problemas de comportamiento.

El capítulo sexto considera los enfoques institucionales del tema desde los ángulos del marco legal-administrativo vigente, que señala las directrices y pautas para la aplicación del régimen disciplinario en nuestras escuelas, y el de un estudio sobre los centros escolares con un comportamiento ejemplar en el desarrollo de la disciplina escolar, dirigido por W. W. Wayson, profesor de la Ohio State University, y que se realizó durante los años setenta y principios de los ochenta, centrándose en las actividades llevadas a cabo en diversas escuelas con una reconocida reputación en materia de disciplina y control, concluyendo que el principal factor de éxito se hallaba en las actitudes del profesorado al cambio y al progreso, que sólo son posibles por el ejercicio sincero de la comprensión y la tolerancia de la diversidad humana.

El séptimo y último capítulo es una propuesta de guía de acción para la planificación y solución de problemas disciplinares, que analiza toda la información de los capítulos anteriores a través de un formulario intensivo que ayude y oriente al profesorado, tanto en los conocimientos pedagógicos precisos, como en su aplicación para mantener en su estado óptimo el grado de aprendizaje y de comportamiento socialmente adecuado de los alumnos.

Por todo ello, este libro de Concepción Gotzens es un útil y muy recomendable trabajo de asesoramiento para todos aquellos profesionales de la docencia que estén concienciados en el tema de la disciplina escolar y que intenten encontrar un «método» para encauzar provechosamente su labor instruccional y una lectura indispensable para quienes aún no consideran la disciplina como el elemento intrínsecamente asociado, desde el primer momento en que comienza la actividad escolar, a la formación integral del estudiante como ente social.

Mercedes Menchero Verdugo

HUNTINGTON, S. P.: *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial,* Barcelona, Paidós, 1997, 430 pp. ISBN 84-493-0366-4.

Samuel P. Huntington es profesor de Ciencias Políticas y director del John M. Olin Institute for Strategic Studies de la Universidad de Harvard. Entre los años 1977 y 1978 formó parte del Consejo de Seguridad Nacional de la Casa Blanca, ha pertenecido a diversas comisiones y grupos de estudio relacionados con temas estratégicos, fundó y fue coeditor desde 1970 hasta 1977 de la revista *Foreing Policy* y es autor de numerosos libros. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* representa la aproximación a una de las preguntas básicas de quienes profundizan en las raíces históricas del futuro de nuestro mundo.

El libro arranca, según explica el autor, de un artículo que publicó la revista *Foreing Affairs* en 1993 con el título «The Clash of Civilitations?» y que, según diversas fuentes, ha conformado la mayoría de los debates políticos de los últimos años. Intenta «proporcionar una respuesta más completa, profunda y minuciosamente documentada a la pregunta del artículo». Y lo logra con claridad, coherencia sistemática y documentación exhaustiva. Su tesis podría resumirse en la afirmación de que la «dimensión fundamental y más peligrosa de la política global que está surgiendo sería el conflicto entre grupos de civilizacio-

nes diferentes». La causa básica de estos conflictos tras la Guerra Fría no encuentra raíces ideológicas o económicas, sino más bien culturales. Mientras los pueblos, las gentes, se definan cada vez más por su etnia o religión, Occidente se enfrentará a civilizaciones no occidentales que rechazan sus ideales clásicos de democracia, derechos humanos, libertad, soberanía de la ley, etc.

El libro recoge la mayoría de las cuestiones planteadas en el artículo: el concepto de civilización, si existe o no una civilización universal, la relación entre poder y cultura, el equilibrio de poder entre las civilizaciones, la indigenización cultural de las sociedades no occidentales, el futuro de Occidente y de un mundo de civilizaciones, etc., a las que ha sumado temas como el «impacto decisivo del crecimiento demográfico en la inestabilidad y el equilibrio del poder» y la afirmación de que « (...)los choques de civilizaciones son la mayor amenaza para la paz mundial; un orden internacional basado en las civilizaciones es la garantía más segura contra una guerra mundial».

La caída del Comunismo en el este de Europa y la conclusión, por tanto, de la Guerra Fría provocaron «cambios espectaculares en las identidades de los pueblos, y en los símbolos de dichas identidades». El autor tiene muy claro que «la gente se define desde el punto de vista de la genealogía, la religión, la lengua, la historia, los valores, las costumbres e instituciones (...). La historia humana es la historia de las civilizaciones (...). Lo que cuenta para la gente es la sangre y las creencias, la fe y la familia». Huntington pretende confirmar en su libro «que la cultura y las identidades culturales, que, en su nivel más amplio, son identidades civilizacionales, están configurando las pautas de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo de la postguerra fría». Doce capítulos distribuidos en cinco partes estructuran un análisis digno de ser estudiado con dedicación por cualquier lector preocupado por lo que acontece en el mundo y, sobre todo, por lo que se avecina: «(...) la política global es a la vez multipolar y multicivilizacional»; el «equilibrio de poder entre civilizaciones está cambiando»; «está surgiendo un orden mundial basado en la civilización»; «las pretensiones universalistas de Occidente le hacen entrar cada vez más en conflicto con otras civilizaciones, de forma más grave con el Islam y China», «la supervivencia de Occidente depende de que los estadounidenses reafirmen su identidad occidental y los occidentales acepten su civilización como única y no universal, así como que se unan para renovarla y preservarla frente a los ataques procedentes de sociedades no occidentales».

Occidente, la OTAN, los valores, la democracia, el capitalismo, etc. están en juego. El autor desmenuza paso a paso todas estas cuestiones para llegar a esas conclusiones un tanto alarmantes. Es un análisis sugestivo pero inquietante. El lector podrá cuestionar, sobre todo, las conclusiones e incluso los datos del análisis, pero el recorrido del autor es coherente y decidido. «Evitar una guerra mundial entre civilizaciones depende de que los líderes mundiales acepten la naturaleza de la política global, con raíces civilizacionales, y cooperen para su mantenimiento». Frente a los tres bloques (comunistas, capitalistas y Tercer Mundo), ahora existen siete u ocho civilizaciones principales en el mundo. «El poder se está desplazando, de Occidente (...), a las civilizaciones no occidentales», asegura Huntington. La decadencia de Occidente se contempla no sólo en el territorio y la población, sino en la producción económica y en el potencial militar. El desarrollo económico del este de Asia es uno de los hechos más sobresalientes de las últimas décadas. El «resurgimiento islámico» representa la afirmación de la civilización islámica frente a Occidente. Además, la indigenización y el renacimiento de la religión se presentan como fenómenos globales.

«En el mundo que está surgiendo, una potencia global es algo obsoleto, y una colectividad universal, un sueño», dice Huntington. «Lo que para Occidente es universalismo, para el resto del mundo es imperialismo... Tras haber alcanzado la independencia política, las sociedades no occidentales desean liberarse de lo que consideran la dominación económica, militar y cultural occidental (...). Sin embargo, una coalición antioccidental mundial parece improbable en un futuro inmediato».

Para hacer frente al reto, Huntington propone que los esfuerzos de Occidente deben centrarse en tres puntos: 1. Mantener su superioridad militar. 2. Promover los valores e instituciones políticos occidentales, y 3. proteger la integridad cultural, social y étnica de las sociedades occidentales restringiendo el número de no occidentales admitidos como inmigrantes o refugiados. Pero el «cambiante equilibro de poder entre civilizaciones hace que para Occidente sea cada vez más difícil lograr sus objetivos». Las civilizaciones son las últimas tribus y su choque «es un conflicto tribal a escala planetaria». El autor se pregunta por qué en las guerras de línea de fractura los musulmanes juegan un papel central. Y ofrece seis posibles razones.

Huntington proyecta en la quinta parte de su libro una aproximación muy precisa a las cuestiones más candentes. Asegura, por ejemplo, que «una gran guerra en la que intervengan Occidente y los estados centrales de otras civilizaciones no es inevitable, pero podría suceder (...). La cuestión fundamental para Occidente es si (...) es capaz de detener e invertir los procesos internos de decadencia (...). El rechazo del credo y de la civilización occidental supone el final de los Estados Unidos de América tal y como lo hemos conocido. También significa realmente el final de la civilización occidental (...). El futuro de los Estados Unidos y el de Occidente depende de que los norteamericanos reafirmen su adhesión a la civilización occidental (...). Dirigentes de ambos lados del Atlántico han insistido en la necesidad de remozar la colectividad atlántica (...)». El autor afirma, sin embargo, que «la creencia de Occidente en la universalidad de su cultura adolece de tres males: es falsa; es inmoral y es peligrosa».

Concluye el profesor norteamericano con una frase lapidaria: «En la época que está surgiendo, los choques de civilizaciones son la mayor amenaza para la paz mundial, y un orden internacional basado en las civilizaciones, la protección más segura contra la guerra mundial». Una visión apocalíptica que en otras latitudes del pensamiento y la teoría será sin duda cuestionada, pero que resulta muy sugerente.

Manuel Irusta

MORALES, P.: *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid, PPC, 1998, 125 pp. ISBN 84-288-1453-8.

Esta obra plantea un tema que preocupa a todos los que nos dedicamos a la educación. Todos los educadores queremos comunicarnos con nuestros alumnos y este libro nos abre nuevos horizontes y posibilidades. El cómo de nuestra relación con los alumnos puede y debe incidir positivamente tanto en su aprendizaje como en nuestra propia satisfacción personal y profesional, dado que nuestra relación con los alumnos hay que verla como una relación profesional.

La vida en el aula se mueve en una dinámica relacional; el profesor explica, pregunta, responde, da información, cuestiona, se comunica de forma verbal y no verbal. Los alumnos por su parte escuchan, preguntan, responden, dan información y se comunican no verbalmente de muchas maneras.

El autor examina la relación profesor-alumnos y los resultados no pretendidos, dado que podemos enseñar unas cosas con nuestras explicaciones, y otras distintas con lo que somos, con nuestra manera de relacionarnos con los alumnos. El verdadero mensaje es lo que transmitimos como importante, y lo importante se transmite a través de lo que de hecho hacemos. Todos recordamos a algún profesor que nos ha dejado una huella especial y que en alguna dimensión de nuestra vida sigue siendo un modelo.

Las dos características para que un profesor sea modelo de identificación son éstas: en primer lugar debe ser un buen profesor y ser percibido así por sus alumnos. Además, debe ser bien aceptado por sus alumnos.

El autor analiza las características y actitudes de los profesores que mantienen una buena relación con los alumnos, así como la multidimensionalidad de la relación profesor-alumno y los efectos recíprocos de la relación, pues nos relacionamos con los demás no tal como son sino tal y como los percibimos.

Dedica un capítulo de gran interés a la evaluación informal de las primeras impresiones así como a la importancia del primer día de clase y su incidencia. Presenta el efecto Pigmalión: efectos de las expectativas ¿Qué esperamos de nuestros alumnos? Merece la pena reflexionar sobre lo que hacemos con algunos alumnos y lo que podríamos hacer con todos: animar con el gesto y la mirada, dar tiempo para que el alumno encuentre la respuesta adecuada, reconocer un pequeño éxito parcial, en suma tener en cuenta a cada alumno. Debemos propiciar un trato diferencial. La investigación nos dice que cuando esperamos o deseamos mucho de un alumno somos distintos con él, y este trato distinto contribuye eficientemente a la motivación y rendimiento del alumno.

Entre las habilidades del profesor, el autor analiza la de saber preguntar: la importancia de una pregunta oportuna y su incidencia didáctica y relacional. Contribuye a centrar la atención de los alumnos, estimular su interés y participación así como el pensamiento creativo y crítico.

Un elemento importante de la comunicación con el alumno es el de la evaluación. Es necesario indicar los errores cometidos y analizar el por qué de dicho eror, dar información complementaria que le permita comprender el error, alabarle los aciertos e informar cuanto antes.

La evaluación debe tener una dimensión formativa, propiciando momentos para la relación profesor-alumno, para informarle de sus carencias así como de sus puntos fuertes, para propiciarle orientación que estimule el aprendizaje de los alumnos. Es importante estimular en el alumno ese rendimiento de «yo puedo, yo soy capaz»; esta eficiacia puede ser aprendida.

Señala el autor cuatro principios claros en relación con la motivación que podemos hacer operativos con facilidad en la evaluación formativa. Éstos son: a) A todos nos motiva el éxito. El fracaso en general no motiva; lo que nos motiva es hacer las cosas bien y que nos lo reconozcan. b) Nos motivan los objetivos claros. Es necesario tener objetivos claros y saber comunicarlos a los alumnos. c) Nos motiva comprobar que los demás esperan mucho de nosotros. La evaluación es un momento adecuado para transmitir expectativas sobre todo cuando todavía es posible mejorar. d) Nos motiva saber cómo podemos corregir nuestros errores. Necesitamos corregir nuestros errores a tiempo y saber cómo mejorar.

Estos principios constituyen un punto de partida importante para la evaluación formativa, entendida en un sentido amplio (conocimientos, procedimientos, actitudes y valores). Dado que es necesario tener en cuenta que lo que no se evalúa se devalúa.

Esta obra pone de relieve que la relación profesor-alumno es un elemento cla-

ve para ayudar a los alumnos a estudiar y aprender. Una buena relación con los alumnos si no hay eficacia en la tarea docente, no es una buena relación vista desde una perspectiva más integral. El autor subraya al final del libro que descuidar nuestra relación con los alumnos puede ser nuestra gran ocasión perdida.

Todos los profesores pueden encontrar a lo largo de estas páginas sugerencias de gran interés para potenciar la relación profesor-alumno. El lector percibe en la lectura de este libro que rezuma experiencia, dado que transmite la práctica cotidiana del «buen hacer» de un profesor que a lo largo de muchos años de experiencia profesional ha sabido transmitirnos con gran claridad su práctica cotidiana de la relación educativa.

Gloria Pérez-Serrano

SANDERS, J. R. (Dir.): *Estándares para la evaluación de programas.* Bilbao, Ediciones Mensajero, 1998, 189 pp. ISBN 84-271-2151-2.

Este libro presenta un conjunto comprensivo de estándares para la práctica de la evaluación de programas, proyectos y materiales; diferenciándola de aquella otra dedicada a la evaluación de alumnos o de personal. Ha sido concebido para poder ser utilizado tanto en el ámbito educativo como en otros posibles ámbitos, como la medicina y la salud, los negocios, la industria, o los organismos y servicios públicos. En él, un estándar se define como un *principio mutuamente acordado por personas implicadas en una práctica profesional, que, si es cumplido, mejorará la calidad y la justicia de esa práctica profesional, por ejemplo, de la evaluación.*

Los 30 estándares aparecen clasificados en cuatro grupos, que según los autores corresponden a los cuatro atributos de una evaluación de programa bien fundamentada y justa: utilidad (que las evaluaciones proporcionen información adecuada, y que sean oportunas en el tiempo e influyentes), viabilidad (que los diseños de evaluación sean operativos en un contexto práctico, consumiendo una cantidad de recursos adecuada), propiedad (de manera que se respete una serie de normas y se protejan los derechos de las personas afectadas por la evaluación) y precisión (produciendo informaciones bien fundamentadas).

Cada estándar es desarrollado siguiendo un formato uniforme que facilita su lectura y consulta. En primer lugar, se ofrece un título descriptivo del estándar junto con su definición. Le sigue un comentario conceptual e introductorio que define sus términos clave y la fundamentación general para su uso. A continuación se ofrece una lista de pautas, es decir, sugerencias sobre procedimientos que pueden ayudar a los evaluadores a cumplir los requerimientos del estándar, y otra lista de errores habituales, es decir, dificultades asociadas a cada estándar, como errores que se realizan con frecuencia cuando falta experiencia, no se es consciente de la importancia o la intención del estándar, o se aplica excesivamente.

Esta publicación no pretende ser un manual exhaustivo que recoja la totalidad de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios en la práctica para la evaluación de programas. Para ello sería precisa una publicación de dimensiones mucho mayores. Sin embargo, recoge acertadamente y de un modo comprensivo las principales cuestiones que deben considerarse cuando se lleve a cabo la evaluación de un programa, tanto en el diseño de la evaluación, como en su aplicación práctica, como en su metaevaluación. En cada capítulo se ofrece además al lector un conjunto de referencias bibliográficas relevantes en cada uno de los aspectos tratados, donde pue-

den consultarse cuestiones teóricas o técnicas desarrolladas de un modo más específico. Tal y como señalan los propios autores, proporciona una filosofía de trabajo en evaluación.

Se trata de un recurso que puede ser utilizado en situaciones diversas: la planificación de la evaluación de un programa, su puesta en práctica, su revisión interna o externa, e incluso la formación en evaluación en el campo profesional o universitario. A lo largo del libro, los autores insisten en varios momentos en la necesidad de utilizar este recurso de un modo inteligente y flexible. La realidad de la evaluación de programas es de una variedad sin límite en cuanto a contextos, finalidades, objetos, procedimientos, utilización de resultados, etc.; de modo que el juicio profesional en cada situación marcará el orden prioritario de los diversos bloques y estándares.

El libro incluye una serie de definiciones de partida (qué es un estándar, un programa, un proyecto, un material, la evaluación, etc.) y un glosario, donde se explica el sentido de un buen número de los términos técnicos empleados. También ofrece un conjunto de orientaciones generales para su utilización y el estudio de caso de una aplicación.

La finalidad del proyecto original que finalmente condujo a esta publicación era ayudar a asegurar una evaluación útil, viable, ética y bien fundamentada de los programas, proyectos y materiales educativos. Dicho proyecto comenzó en 1975, con la participación de 12 organizaciones estadounidenses, representativas de los diversos ámbitos del campo de la evaluación de programas de este país. En 1981 se publicó la primera edición de los *Estándares para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos*. Ocho años más tarde se decidió llevar a cabo una revisión, con la modificación de algunos estándares originales y la inclusión de otros nuevos. Fue un proceso público con una amplia participación de profesionales e instituciones de la evaluación educativa, y de personas preocupadas por la calidad de la evaluación. Finalmente, en 1994 se publicó la edición original estadounidense del libro que presentamos.

Si el lector piensa en la situación actual del ámbito de la evaluación de programas en nuestro país, caerá en la cuenta de la oportunidad y el valor de esta publicación. Supone una referencia clara, completa, sistemática y bien fundamentada, tanto en teorías diversas como en la amplia experiencia práctica de las personas e instituciones participantes en su redacción. De este modo, se compensa una cierta dispersión de la literatura española en este tema.

Aurelio Villa

ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J. Mª; RODRÍGUEZ, J. L.: *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona, Institut de Ciènces de l'Educació, Universitat de Barcelona, Horsori; Cuadernos de Educación núm. 25, 1998, 150 pp. ISBN 84-85840-69-0.

Este nuevo volumen de Cuadernos de Educación aborda el problema de los diversos desajustes que se producen en la escuela y en el conjunto de las prácticas educativas, considerando que no es una cuestión coyuntural el que, a pesar de todos los logros conseguidos hasta el momento, aún se dé un marcado desfase entre los avances en el terreno de la escolarización y su resultado final en la sociedad. Es la estructuración social, con todos los elementos que la mantienen y/o desequilibran, la que condiciona el tipo de educación que cada individuo va a llegar a recibir y que establecerá la diferencia y la desigualdad social en los tres ámbitos se-

ñalados por los autores: el social, el cultural y el referido al género, (diferencias y desigualdades sexuales).

La multiplicidad cultural es una evidencia a la que la educación debe abrirse si quiere llevar a cabo su labor de manera verdaderamente democrática, basando su punto de partida en el respeto hacia lo diferente, que día a día se articula de forma más palpable y creciente junto a las mayorías «homogéneas» y que es analizado por las *teorías sociológicas de la educación* desde la desigualdad y el reparto diferencial de recursos y riquezas.

Ya sea desde la concepción marxista o la weberiana de «clase social», ésta retratará, determinantemente, la relación que se establezca entre el sistema educativo y la sociedad capitalista.

Así, la escuela es el medio de transmisión de una educación institucionalizada, creada en y para la sociedad, con el fin de mantener vigente el sistema político-económico de la ideología imperante. Por tanto, si como afirman los autores, «la escuela es la instancia educativa más importante después de la familia, que incide en la vida de cada individuo, y esta incidencia tiene una influencia básica en la configuración de la manera de ser y de actuar de cada persona», la cultura considerada legítima, correcta será, desde esta visión sociológica, la cultura perteneciente a las clases dominantes y, en consecuencia, la desigualdad social se traducirá inmediatamente, en desigualdad escolar y el éxito o el fracaso de los estudiantes se derivará de una previa jerarquización y selección que habrán valorado las razones económicas, socio-culturales y psico-sociales de mayor relieve para la conservación cultural.

Junto a las teorías sociológicas, cuya superficialidad a la hora de considerar la problemática sólo desde la relación concreta escuela-sociedad no ahonda en la escuela como institución, abocándola así al mecanicismo y al determinismo educativos, los autores reflexionan sobre las llamadas *teorías de la reproducción,* que desde diversas posturas, como la de Althusser, Baudelot, Establet, Bowles y Gintis, Bordieu o Passeron, con sus diferentes matices, ven el sistema de enseñanza como una estructura de reproducción social, resultado de la lucha entre las distintas clases sociales por imponer su hegemonía y que comparten con las teorías sociológicas el pesimismo y el determinismo que impiden enfrentarse a las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo de manera positiva, constructiva.

A su vez, también se estudian las *teorías sociológicas no reproductivas,* que intentan superar el paradigma teórico anterior y en las que se encuentran las teorías de la resistencia y la pedagogía crítica, y también la teoría sociológica de Bernstein.

Desde una ideología de izquierdas, teóricos como Willis, Apple, Giroux, etc., creen que los elementos fundamentales causantes de la desigualdad son la dominación, el conflicto de clases y la hegemonía.

Son el conflicto y la resistencia los puntos de partida que marcan las relaciones entre la escuela y la sociedad y que desde presupuestos neomarxistas, apuestan por la necesidad de un replanteamiento crítico y de un compromiso desde el ámbito educacional. Una toma de postura de estudiantes y profesores que haga posible la transformación de la educación vista como un proceso democrático, abierta al diálogo y la reflexión, y en donde el profesor, como intelectual, deberá desarrollar un *«discurso contrahegemónico»,* potenciando el conocimiento y las habilidades de los alumnos para que actúen con un sentido crítico.

Una voz para cada cultura, que sitúe a cada individuo de manera consciente en su lugar en la sociedad y que, como señalan los autores, haga que los agentes sociales piensen como teóricos y se comporten como «activistas». Pero, la debilidad de es-

tas teorías se da al olvidar que no siempre la oposición es, de manera necesaria, una conducta de resistencia, sino que puede obedecer a intereses de raza, sexo, clase, religión, etc. Y, por otra parte, el ignorar actitudes de reacción al dominio social no basadas en una conducta rebelde empobrece el panorama de actitudes alternativas al sistema más constructivas que las basadas exclusivamente en las culturas de clase o contraculturas, cuyo discurso contraoficial, anti-intelectual, las conecta directamente con una realidad laboral de escasa cualificación profesional y, por ello, con muy pocas o nulas oportunidades para participar a la larga en una auténtica transformación del entramado social.

Por su parte, Bernstein, con su teoría del control simbólico, en donde las personas se socializan por un proceso de transmisión cultural que enseña órdenes de naturaleza simbólica para la construcción de valores anclados en la división social del trabajo, defiende que en la distribución desigual del poder y del control aparecen ya los principios básicos de una comunicación que define los grupos sociales como dominantes o dominados.

El sujeto se relaciona con sus iguales y con su entorno mediante el código, una selección de signos que darán lugar al código elaborado o al código restringido, dependiendo de si tienen una significación universal, general, o si está enmarcado en un contexto particular.

Aunque Bernstein asegura que tanto la clase obrera como la clase media poseen ambos tipos de códigos, remarca que cada una utilizará de manera espontánea sólo uno de ellos; la obrera, el restringido, la clase media, el elaborado.

Lo que Bernstein pretende denunciar con esta distribución de los códigos es la desigualdad en la comunicación, que está regulada por factores de clase social.

La postura de los autores de esta obra se sitúa en la línea de la interacción educativa en el aula, que parte de la visión sociológica de la educación y que, por consiguiente, comprende la realidad escolar como una reproducción de los esquemas sociales establecidos, que se deben hacer conscientes. La solución está «en la mano de todos», nos dicen, se trata de sacar a la luz los roles sexuales, las relaciones con los educadores, el clima escolar, etc. de repensar, en definitiva, cada uno de los elementos que constituyen la escuela y permitir que se desarrolle una pedagogía más activa e intercomunicativa.

En el capítulo dedicado a la desigualdad y las diferencias culturales se muestra cómo las diferencias de cultura de los alumnos que son hijos de inmigrantes y, en general, de todos aquellos que pertenecen a minorias étnicas, influyen negativamente en los aspectos escolares y sociales.

Sabiendo que es falsa la afirmación que sostiene que la mayoría social de un país es culturalmente homogénea y que son homogéneas sus minorías, se hace absolutamente necesario denunciar el perjuicio que la diversidad cultural supone, precisamente para estas últimas. Los teóricos conservadores hablan de esta desigualdad como una cuestión sin solución, ya que consideran el fracaso escolar de las minorías como el resultado de su inferioridad genética. (Hall, 1904; Jensen, 1981).

Los teóricos liberales aseguran que dicho fracaso es fruto de la falta de oportunidades y que la solución pasaría por un mejoramiento y una comprensión de las deficiencias.

El enfoque neomarxista ofrece diferentes propuestas, que van desde la estructuralista (Bowles y Gintis, p.e.) a las teorías radicales de la reproducción cultural (Apple, Giroux).

Para Escafet, Heras, Navarro y Rodríguez, la relación entre la diferencia cultural, la desigualdad y la inmigración del Tercer Mundo debe tener en cuenta tanto las condiciones materiales como las jurídicas en el momento de considerar el proceso de escolarización y sus resultados.

Además, es evidente que no puede negarse el carácter eurocéntrico de la orientación educativa, de corte claramente cristiano-occidental, que aparece tanto en el trato cotidiano como en los textos, y que desvaloriza la identidad de los alumnos africanos, asiáticos o de otras culturas y credos.

Si la institución escolar ha nacido de un largo proceso histórico, la amalgama ideológica, cultural, religiosa y de género es la materia prima de la que se nutre y cuyas desigualdades no pueden reducirse a una simple integración (absorción) de las minorías por métodos psicológicos (individualizados) o culturalistas. La «complejidad dialéctica» del ámbito escolar que produce dichas desigualdades debe abordarse «a partir de las perspectivas socioeconómica, de género y de la diferencia cultural y étnica».

En el tercer y último capítulo, donde se trata la desigualdad y el género, éste se define como una construcción social que modela la personalidad según el rol que conviene a cada sociedad y que está «sujeto a cambio» como dice Lourdes Benería.

Ya que el predominio masculino ha imperado a lo largo de la historia, más allá de las reivindicaciones sociales generales aparece el *pensamiento feminista* que, desde corrientes diferentes, como la radical, la socialista o la liberal, intentan responder desde la realidad de las propias mujeres y no desde el modelo patriarcal impuesto a la necesidad de la transformación de las estructuras sociales y culturales basadas en las desigualdades sexo-genéricas.

Para finalizar, se señalan dos nuevas formas de desigualdad aparecidas en las últimas décadas y que juegan un papel esencial en la vida cotidiana de toda la población, incidiendo de manera notoria en la educación de la juventud. Estas son: las consecuencias educativas de los medios de educación y de la «sociedad de la información», denunciados por Althusser como los Aparatos Ideológicos del Estado. Aquí aparece un nuevo concepto de ideología, considerada como la relación que cada sujeto mantiene consigo mismo, y no como un fenómeno superestructural.

El papel socializador de la televisión supone, como afirma Meyrowitz, que «lo que hay de verdaderamente revolucionario en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones de los adultos (...). Es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos».

Para concluir, la reflexión planteada por Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez ofrece un debate abierto en el que se proponen diversas alternativas de cambio e innovación educativos que compatibilizan los diversos tipos de enseñanza más modernos, y que van desde las investigaciones de Bernstein, a las escuelas aceleradas de Estados Unidos, hasta la reforma educativa actual del sistema español. Esto, junto a una amplia y especializada bibliografía hacen de la lectura de esta obra una propuesta a la discusión sobre la realidad educativa del momento presente, que debería ser tenida en cuenta por el profesorado interesado en la participación activa dentro del espacio escolar y su importantísimo papel a desarrollar en el conjunto político-social.

Mercedes Menchero Verdugo

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (Coord.): *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona, Librería Universitaria, 1997, 485 pp. ISBN 84-922362-5-6.

Dentro de la basta temática educativa, los tres indicadores que recoge el título de

este libro, son el objeto preferente de los docentes en cualquier nivel que desarrollen su actividad. Y es que no puede haber educación sin instrucción y aprendizaje, que a veces presentan ciertas dificultades en función de la diversidad del alumnado. El estudio de estos temas y su interrelación se condensa en esta magnífica obra, dirigida por el Dr. Jesús Nicasio García Sánchez de la Universidad de León, autor que cuenta con una dilatada trayectoria en estos temas, tanto desde la base teórica como desde la realización práctica. Su objetivo es caracterizar y conceptualizar el tema, recoger el estado actual de estas cuestiones, proporcionar vías e instrumentos de evaluación, diagnóstico e intervención, sobre todo educativa en relación con los distintos alumnos y sus necesidades específicas: curriculares, instruccionales o de dificultades de aprendizaje, siempre entendidas desde una perspectiva interdisciplinar.

La selección temática y de autores que realiza el director del libro a lo largo de dieciocho intensos capítulos abarca autores expertos en los diferentes temas, algunos tan significativos como Alfredo Fierro, Santiago Molina, García Madruga, Dolores Prieto, Mercedes Belinchón, Ruiz Pérez, etc., profesores de distintas universidades españolas que desarrollan los distintos aspectos que enmarcan las dificultades de aprendizaje. Así, en el primer bloque se realiza una conceptualización general que da sentido y coherencia al resto de los capítulos del libro. El segundo bloque contiene diversos capítulos sobre las perspectivas instruccionales tanto de tipo general como las específicas de la diversidad del alumnado: se repasan las variables, las diferentes posturas teóricas, los elementos básicos en la evaluación y un modelo original con gran cantidad de procesos y pasos aplicados a las dificultades de aprendizaje. En este bloque destaca un novedoso y fructífero paradigma referido a la comparación entre el funcionamiento de esquemas mentales y estrategias de los novatos frente a los expertos, que ya ha dado interesantes resultados para responder eficazmente a las diferentes necesidades de los alumnos. Aquí también se dan amplias sugerencias instruccionales aplicables a diferentes áreas a lo largo del ciclo vital de los alumnos. En el tercer bloque se incluyen los desarrollos más recientes sobre la instrucción y el aprendizaje en alumnos con dificultades específicas: lenguaje, lectura, escritura, matemáticas, etc. y cómo estas dificultades se solapan y superponen con otras como la inatención, la hiperactividad, o la impulsividad o la falta de salud, todo ello susceptible de intervención desde el marco escolar.

La aparición reciente del concepto de «inmersión», superador del tradicional de dificultades de aprendizaje, o el más moderno de «inclusión total» que intenta superar las críticas a la integración, nos llevan a la «inclusión responsable» que tiene como punto de partida el niño y su familia en la elección de modalidad educativa. La cultura de la cooperación o comunidad de práctica permitirán a estos alumnos lograr aprendizajes y tareas compartidas entre iguales que no serían posibles en la perspectiva individual.

Nos encontramos ante un manual innovador, denso, que consigue incardinar diversidad de perspectivas en orden al estudio y aportaciones singulares ante un problema corriente, desde la perspectiva de la investigación y la indagación. Las aportaciones prácticas ejemplificadoras complementan y apoyan con resultados concretos las diferentes estrategias utilizadas en la mejora de las dificultades. En suma, un libro necesario y sumamente útil para todos los educadores que deseen fundamentar su práctica.

Isabel Cantón Mayo

ÁLVAREZ PÉREZ, L.; SOLER VÁZQUEZ, E.; HERNÁNDEZ GARCÍA, J.: *Un Proyecto de centro para atender la diversidad*, Madrid, SM, 1998, 283 pp. ISBN 84-348-6056-2.

Dentro de la colección «Educación y Reforma», que edita SM, y en la que han aparecido varios títulos bajo el epígrafe común de *Claves de Programación*, ve ahora la luz *Un Proyecto de centro para atender la diversidad*, de Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García, los dos primeros conocidos ya como firmantes, en esta misma serie, de *Cómo elaborar adaptaciones curriculares*.

Afirman los autores, de entrada, que todo sistema educativo que pretenda estar al día ha de tener como fundamento el principio de atención a la diversidad, ya cuantitativa (nivel intelectual), ya cualitativa (inteligencias múltiples), principio que, para ser llevado a cabo con garantía de éxito, ha de contar con un adecuado Proyecto de Centro. En España hay, en este sentido, tres fechas sustanciales, que hacen evolucionar los criterios desde una tendencia segregadora a un claro concepto integrador normalizado: el plan del Instituto Nacional de Educación Especial (1978), los Centros de Integración (1985) y, de manera definitiva, la LOGSE (1990). Mas implantar sistemas eficaces requiere tanto pulso como experiencia, así como un proceso progresivo que vaya, por una parte, avanzando paulatinamente en las propuestas esenciales, y, por otra, incorporando con sutilidad los resultados, positivos o no, derivados de la puesta en práctica de tal proceso. «Precisión y flexibilidad» son dos componentes que los autores consideran de vital importancia en las programaciones, junto con el «grado de profundidad» con el que han de tratarse los Contenidos Científicos seleccionados. «De hecho –escriben–, establecer el grado de profundidad es el elemento más innovador de la propuesta que, a través de una ordenada selección de Capacidades (reconocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración), se hace en esta obra»; una obra en cuya página de créditos leemos: «Título de la primera edición: Proyecto Educativo. Proyecto Curricular. Programación de Aula», que no es precisamente el que figura en su portada, pero que sin duda recoge sus claves decisivas.

En efecto, son esos tres apartados los que centran el contenido del volumen, que se abre con un capítulo introductorio a todas luces indispensable para situar debidamente tanto los puntos de vista de los autores como las materias a desarrollar, y que consta de tres documentos básicos: Inteligencias múltiples (siete, según la clasificación de H. Gardner: lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal), Educación especial y necesidades educativas especiales (sustentadas en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, aplicados por igual a casos de superdotación como de discapacidad), y La Escuela Comprensiva (no la «enseñanza comprensiva»), que pretende ofrecer a todos «las mismas oportunidades para ser diferentes». Empero, lo que esto conlleva de recursos, masificación, eliminación de la competitividad, flexibilidad de agrupación y de currículo, readaptación de la comunidad educativa, etc., hace apuntar a los autores que, en último término, la Escuela Comprensiva a ultranza es una utopía que puede conducir «a un simple hacinamiento de alumnos, con el agravante de que se nos pida a los profesores soluciones para los problemas de una educación de masas disponiendo sólo de los recursos tradicionales de la escuela selectiva».

Ciñéndonos a los tres grandes apartados que centran el volumen, cabe decir que los autores parten de la idea de que el Proyecto Educativo es «el marco general de

referencia que vertebra un Centro Educativo y lo hace una realidad organizada y culturalmente significativa, explicitando sus opciones y aspiraciones de una manera clara, comunicable y coherente», y en consecuencia establecen sus fuentes (encuestas a familiares, profesores, alumnos y sobre medios materiales, que faciliten la confección de una guía-marco) y fijan sus elementos, cuyos puntos son el carácter propio, las finalidades u objetivos del Centro y la Estructura organizativa. Respecto al Proyecto Curricular, esto es, a las Etapas que se cursen en el Centro, determinan las tres estrategias basicas para su elaboración y las cuatro para formularlo, así como los estadillos y modelos correspondientes, y las pautas para interpretar debidamente el Currículo oficial de la Administración educativa, necesario a la hora de abordar la formulación de los Objetivos de Aprendizaje. Finalmente, y en relación con éstos, analizan los autores la Programación de Aula y proponen los pasos a seguir, en esquema primero y detallados a continuación: explicitación de temas, secuencia en cursos, guión de los contenidos científicos, y relación de contenidos y capacidades, acompañando los oportunos modelos, cuestionarios y tablas.

Los dos últimos capítulos recogen las «Medidas específicas de atención a la diversidad en la ESO» y los «Temas Transversales», cerrándose el volumen con las obligadas referencias bibliográficas que rebasan en número las doscientas. Estamos, pues, ante un libro serio, sólido, escrito con decidida intención aplicativa, pero que, a la hora de ser llevado a la práctica, precisa, a mi juicio, de «la dirección de un responsable cualificado», cosa que los autores se encargan también de hacer constar. Porque el Proyecto de Centro que aquí se plantea, y para el que se aportan las piezas que han de hacerlo factible y eficaz, no puede ser alzado y puesto en marcha sin una especialización, o al menos sin una entrega absoluta a sus premisas y cuanto ellas implican de conocimiento y dedicación. «Estamos viviendo –concluyen los autores– un período histórico que se inclina hacia una creciente integración de las disciplinas». Y de los que las imparten y cursan.

Carlos Murciano

DELGADO, B.: *Historia de la Infancia*. Barcelona. Ariel, 1998, 224 pp. ISBN 84-344-2618-8.

La editorial Ariel acaba de publicar con el seductor título de *Historia de la Infancia,* un interesante y nuevo trabajo del profesor Buenaventura Delgado. El interés y la novedad del libro se hacen patentes cuando el lector descubre con sorpresa que no es una «historia con tesis», tan habitual en el campo de las historias culturales, sino una aproximación al «niño» y a su «mundo» como hechos históricos propios, que vale la pena conocer en sí mismos y que están necesitados de nuevos datos y fuentes para su estudio.

En relación con esta cuestión, se podría decir que la mayoría de los trabajos publicados en los últimos años sobre diversos aspectos de la historia de la infancia vienen generalmente a repetir, con lógicas variaciones menores, la idea de que la «infancia» ha sido una «construcción» o categoría cultural de los siglos modernos, elaborada a partir del XVIII y especialmente en el XVIII y XIX en concordancia con la constitución de los ideales de vida doméstica, privacidad e intimidad conyugal de la familia moderna. Este esquema interpretativo suele, en general, presuponer que no hubo en el pasado (se entiende en el medievo, no en el mundo antiguo) un concepto de infancia o un espacio social y cultural propio de los niños, que no hubo «comprensión» de sus necesidades y peculiaridades, y que los niños fueron desa-

tendidos e incluso maltratados de forma sistemática, hasta que, de un modo gradual, en los siglos modernos se les va prestando una atención distinta, que supondrá un acrecentamiento del interés por la infancia y que acabará modificando todo el conjunto de las relaciones del mundo adulto con el mundo infantil. El niño habría pasado de la postergación al protagonismo en la vida familiar y en la sensibilidad colectiva. En general, la mayor parte de los estudios que siguen esta línea de la llamada «historia de los sentimientos» o «de las mentalidades» consisten en aportar materiales que apoyen lo anterior, o bien en intentar ofrecer o matizar posibles explicaciones de ese supuesto cambio de valores respecto a la infancia. No así, sin embargo, el libro que estamos comentando, que, en realidad, se desentiende de esos planteamientos y que, sin romper con ellos de forma explícita, ya que de hecho señala y concreta modos históricos cambiantes de valoración de los niños en sintonía con esas tesis, viene también a ofrecer, con un uso variado de diversidad de fuentes y con una amplitud cronológica que abarca desde las antiguas culturas occidentales hasta nuestro siglo XX, un firme horizonte de «continuidad» en muchas de las prácticas de crianza y de educación y en los modos de ver la infancia que, necesariamente, aunque tampoco sea éste un propósito expreso de la obra, permite matizar y atemperar los supuestos cambios de valor en contraste con esa básica homogeneidad histórica de fondo. En este sentido es, como dijimos al comienzo, una historia cuya directriz es el sacar a la luz todo un conjunto de datos y noticias que «den testimonio de la infancia» como un fenómeno histórico multisecular.

A esta característica esencial de la obra habría que añadir la de su gran lecturabilidad, enriquecida, además, con la presencia de casi cuarenta ilustraciones iconográficas a color que dan la imagen de la infancia y de algunos objetos y aspectos de la vida y el mundo infantil a lo largo de los siglos estudiados (se recogen imágenes desde el 2300 a. C. hasta nuestros días, el curiosamente llamado «Siglo del Niño»). Es un libro que intenta ser ágil, sucinto, pensado para un amplio abanico de lectores, que quiere situarse en el término medio entre el estilo académico y la narración viva y desembarazada. Esta sencillez de formas y la síntesis a la que el autor se obliga a sí mismo en muchos capítulos por mor de la brevedad, hacen que el libro se convierta también en un verdadero arsenal de sugerencias para el lector, tanto de cuestiones que quedan abiertamente planteadas por el autor, como de temas cuyo desarrollo queda sólo apuntado. Cumple de este modo el libro otra función virtual, la de convertirse potencialmente en una guía orientadora, incluyendo los indicadores de fuentes, de nuevos estudios posibles en el campo de la historia de la infancia.

Este potencial de sugerencias e insinuaciones está presente en casi todos los capítulos. Así, por poner un ejemplo entre otros muchos posibles, en esa labor de capturar datos históricos que ayuden a perfilar la imagen del niño en cada época, el autor presenta sin extenderse (120-121) fragmentos de las cartas que Felipe II enviaba a sus hijas (segunda mitad del s. XVI), en los que quedan reflejadas la ternura y la preocupación paternal que siente por sus hijas e hijos, la añoranza que padece cuando no puede verlos y el gozo con que espera sus noticias. Son cartas escritas en medio de una enorme actividad en asuntos de primera importancia para el Estado, intentando hallar un hueco para sus hijos, robando tiempo a la noche. Por las cartas sabemos que les enviaba dulces, que llevará libros de caballos para uno de sus hijos, que se muestra solícito por el aprendizaje de la escritura de otro de ellos, más pequeño, instruyendo a sus hijas en el modo como han de enseñar a su hermano (les envía letras para que las vaya coloreando, que le eviten la fatiga, etc.). Presta aten-

ción a la salud de sus hijos, al diente que le ha salido al menor, a las tercianas que ha tenido recientemente y se preocupa por el flemón que le ha salido a una de sus hijas... Se adapta a su lenguaje, ajeno a formalismos, con tono próximo, confidente, íntimo y familiar, y se acomoda al mundo infantil cuando les cuenta alguna de sus actividades, dando muestras de notable sensibilidad con las preocupaciones e ilusiones de sus hijos y de sentido del humor. Este único testimonio de relación paterno-filial que nos aporta el libro del profesor Delgado, y que podría tal vez ser generalizable –¿por qué no?– a algunas otras esferas sociales del propio siglo XVI, basta para poner por sí mismo en tela de juicio las afirmaciones básicas, generalmente aceptadas, de la llamada «historia de los sentimientos». En una de las obras maestras de esta corriente (Philippe Ariès: *Lenfant et la vie familiale sous lancien régimen*. París. 1961. (Traducción castellana: Madrid, Taurus, 1987). Las citas van referidas a la edición castellana) en las páginas inmediatamente anteriores a las conclusiones de la investigación que presenta sobre la infancia y la vida familiar, se cita, como «clara evidencia» que permite *evaluar los progresos del sentimiento de familia, despojado de todo arcaísmo, y ya idéntico al del siglo XIX y principios del XX* (p. 530), las cartas del general De Martange dirigidas a su esposa (1760-1780). Una correspondencia en la que aparece la atención a la vida cotidiana de la familia, de los niños, que manifiesta la impaciencia con que espera sus cartas, escritas con un tono familiar, sin distanciamientos formales, que se muestra preocupado por las cuestiones de salud y de la educación, del resfriado de sus hijas, del dolor que produce la dentición en el pequeño, etc. Temas que, a juicio del investigador, «suponen» todo un cambio de mentalidad en la segunda mitad del XVIII: *Antaño, la gente se preocupaba por las enfermedades graves, pero no manifestaba esta solicitud... la vida física no tenía esa importancia... En la época de Mme. de Sévigné, este tema habría podido interesar momentáneamente a algunas comadres o algunas amigas ("mies"), pero no merecían los honores de la correspondecia de un general* (p. 531). Y añade, que estas cartas son un ejemplo que permite *observar aquí en vivo la relación entre los progresos del sentimiento de la infancia y los de la higiene, entre el interés por el niño y el interés por su salud* (p. 532). En fin, y al margen de todo lo que podría decirse entrando en debates inconmensurables, y sin negar el extraordinario valor motivador que ha tenido y sigue teniendo la que ha sido la más difundida obra de historia de la infancia, el ejemplo que hemos puesto de comparación y uso de fuentes históricas, aunque tal vez no, o tal vez sí, permita cuestionar la tesis básica de Ariès (si se encontraran más evidencias, y esto es sólo una cuestión de búsqueda), lo que sí permite de entrada el ejemplo y sin salirnos de la tesis de Ariès, por simple evidencia frente a otra evidencia, es corregir en doscientos años su cronología del supuesto cambio y progreso de la realidad histórica y social de la infancia. Un ejemplo, entre otros, como hemos dicho, del enorme potencial sugestivo del libro de Buenaventura Delgado en el «estudio histórico del niño» que ofrece muchos más datos sobre ese sentimiento de ternura y atención a la infancia.

No es posible comentar aquí el contenido detallado de esta *Historia de la Infancia,* que aborda de manera casi sistemática los diferentes siglos históricos, pero merece que se destaquen algunos capítulos y temáticas poco usuales en este tipo de trabajos. Así, sin entrar en los capítulos dedicados a la Edad Antigua, que revela ya todo un «mundo infantil» con sus objetos, sentimientos, actos e instituciones sociales propias, se podría subrayar el tema de la infancia en el medievo, rastreado en diversidad de fuentes (*Synodicon hispanum,* reglas monásticas, vidas de monjes, obras de

Llull, de Alfonso X el Sabio, de Don Juan Manuel, etc.), y que incluye páginas de antología por el tono literario y de humor festivo que contienen, como cuando se nos narra el aprendizaje del latín de Guiberto en una aldea del siglo XII, antes de entrar en la vida monacal. Un amplio capítulo, el medieval, que refleja tanto la ambivalencia de sentimientos sobre la infancia y los usos de la misma presentes en ese período, como algunas de las «constantes» históricas del tema: ver siempre, por ejemplo, la infancia como una etapa de formación para la vida adulta, o la existencia de «espacios» propios y «tratos» específicos en función de la edad —en los ambientes monacales—, al margen del trato semejante en rigor al resto de la comunidad, lo que tal vez permitiría hablar de un «concepto» de infancia, como etapa específica de la vida con entidad propia en el siglo y que, desde luego, está ya claramente presente —a nivel textual— en el siglo XIII en *Las Partidas* de Alfonso X el Sabio, por ejemplo, aunque están, en parte, elaboradas con muchos materiales procedentes del mundo antiguo (Derecho Romano, etc.). Y, en este sentido, hay que advertir la clara conciencia que Buenaventura Delgado refleja constantemente a la hora de señalar la posible discrepancia que puede darse entre las opiniones y actitudes pedagógicas de «autores» y la «realidad histórica» del niño. También, en ese sentido de aproximación a la realidad, habría que señalar los interesantes capítulos dedicados a la devoción de San Nicolás, que permite adentrarnos en parte en la dimensión lúdica de la infancia, y a la «magia y supersticiones» presentes en la vida cotidiana colectiva y del uso que se hacía de estas creencias en la crianza de los niños. Todo un material para introducirse en la historia de las actitudes colectivas ante lo desconocido y que revelan el sincretismo dominante y la dificultad de cristianización de las culturas. El libro continua a través del Renacimiento, del Barroco y de la Ilustración, para desembocar en los siglos contemporáneos. Capítulos en los que se mezclan las aportaciones de tratadistas de educación, la prensa, la literatura y del mundo de la marginación y desviación social de la infancia. Deberían subrayarse, en nuestra opinión, las aportaciones que se hacen sobre Baltasar Gracián y sus juicios sobre la infancia y su educación como solución a la sociedad desnaturalizada. El «tema» que un siglo más tarde desarrollará el ginebrino Rousseau. Y el significado especial que tienen las aportaciones de la literatura para las imágenes de la infancia, especialmente en el siglo XIX y comienzos del XX. Desde la literatura romántica (Richter y los hermanos Grimm) a las novelas de Dickens, y de modo especial, la profunda y dramática visión antropológica de la infancia que nos muestran los escritos de Unamuno. Esa mirada que acaricia pero que trasciende la inmediatez de la infancia física, proyectando en ella lo mejor del hombre. Unas páginas excelentes de sentida ternura por la infancia en las que se empaña de emoción la misma pluma del autor, revelando así su propia sensibilidad y la sintonía con el sentir unamuniano.

En suma: una aportación básica y fundamental para un tema históricamente complejo y cargado de expectativas, y que además resulta para el lector un libro interesante, ágil y sugerente, que nos humaniza. Sus páginas testifican cómo fue visto y tratado el niño en las diferentes etapas históricas y las intravariaciones que hubo en las mismas, sugiriéndonos que, aunque esas miradas pudieran tener acentos distintos en el pasado en relación con nuestra visión occidental actual, esto no implica que no hubiera un concepto propio de la infancia, una «mirada» constructora siempre de una realidad humana con sentido, aunque esa construcción se hiciera con los materiales y conocimientos de cada momento cultural y no pudiera superar los límites de su propio horizonte histórico.

Félix Santolaria Sierra

SORGIN TALDEA: *Algo más que un cuento/Ipuina baino gehiago.* Línea transversal de educación para el consumo. Departamento de Comercio, Consumo y Turismo del Gobierno Vasco. 1997.

Los ejes trasversales son uno de los aspectos más novedosos y relevantes de la Reforma educativa. Sobre ellos está recayendo la atención de muchos profesionales de la educación y no profesionales de ella, pero que, del mismo modo, están interesados en que este tipo de aspectos sean tenidos en cuenta en la educación que debe llegar tanto a niños, como a jóvenes.

Uno de estos ejes trasversales es la educación para el consumo, objetivo del que se ocupa la colección de cuentos, adaptados a distintos niveles educativos tanto en castellano como en euskera, que edita y publica el Departamento de Comercio, Consumo y Turismo del Gobierno Vasco.

En concreto, se trata de cinco cuentos que, como hemos señalado anteriormente, están escritos en castellano y en euskera. Aparecen presentados en cuadernillos independientes, que se agrupan en el interior de una caja de curioso formato.

Dotados de un marcado carácter didáctico, todos los cuentos, independientemente del nivel educativo que desarrollan, presentan una única estructura.

En primer lugar, se recoge el cuento en cuestión, creado ex profeso para cada nivel. Su contenido versa sobre aspectos concretos del ámbito del consumo, aspectos que día a día participan en la vida de todos los/as niños/as y que les convierte en consumidores de primer orden. En ellos además, aparecen reflejadas situaciones en las que el niño aprende cuestiones relativas al buen comportamiento y todos ellos tienen un final con moraleja; como el del *Tren de los zapatos,* donde un niño ve y escucha asombrado como pasa un tren cargado de zapatos de todas clases y condiciones que tienen comportamientos propios de seres humanos y, cómo ellos mismos cometen injusticias de las que más tarde se arrepienten porque una situación concreta les a abierto los ojos y han podido recapacitar.

A continuación, se desarrollan una serie de consideraciones que se repiten en cada nivel (desde los alumnos de cinco años de la Educación Infantil, a los alumnos de Secundaria Obligatoria) y donde se explican las pretensiones de cada proyecto.

Primero delimitan perfectamente a qué tipo de alumno está dirigido el material que presentan a continuación, es decir, si de trata de alumnos de Educación Infantil, 1º, 2º ó 3er ciclo de Primaria y después cuál es el enfoque concreto del material: trabajar en el aula el tema trasversal de la educación para el consumo. Todo ello está preparado para orientar y facilitar el profesor la enseñanza de este tema.

Se trata, por tanto, de una propuesta totalmente abierta, pues continuamente se insiste en las distintas opciones que pueden darse a partir de las que ellos mismos plantean y los distintos juegos didácticos a los que puede dar pie el material que ellos presentan.

En todos los niveles que trabajan —en cada uno de los cuadernillos— se recogen los objetivos generales y de aprendizaje que contempla el diseño curricular base del País Vasco. Éstos se aplican en cada nivel educativo de los aquí tratados, sin descartar los distintos enfoques que cada profesor puede darle a lo que estos cuadernillos presentan.

Son muchas y variadas las actividades que proponen, aconsejando la forma de dirigir la presentación de cada una pero sin cerrar las puertas a otras posibilidades que cada profesor quiera tener en cuenta.

Como ejemplo de alguna de ellas podemos recoger, a propósito del cuento titulado *Una excursión con etiqueta*, dirigido a alumnos de 3º de Educación Primaria, una actividad de enseñanza-aprendizaje donde se pide al alumno que traiga de su casa latas con etiquetas para analizarlas y estudiarlas posteriormente como trabajo de grupo.

Además de actividades de aprendizaje, plantean actividades de evaluación ajustadas a cada nivel educativo.

Finalmente, la última parte de cada cuaderno es un anexo en el que se recoge material que igualmente puede ser aprovechado por el profesor, que a su vez puede modificarlo, reorientarlo y adaptarlo a sus necesidades y al contexto de aplicación.

En todo momento los autores de este trabajo justifican cada paso dado, la forma y el porqué lo han hecho así. De ahí que el profesor que quiera valerse de este material puede tener muy claro lo que se pretende con su utilización: educar en el consumo, hacer de los alumnos consumidores críticos y responsables. Algo que, aunque difícil de controlar, es necesario, pues vivimos en una sociedad consumista que cada vez crea más usuarios autómatas, como bien señala la consejera de comercio, consumo y turismo de esta Comunidad.

Podemos llegar más lejos si proponemos que estos cuentos, base material del planteamiento didáctico, sean traducidos a otras lenguas de nuestro territorio –como el gallego o el catalán, por ejemplo–, para así aumentar su horizonte educativo y sacarles una mayor productividad.

En definitiva, cuentos como *El tren de los zapatos* o *El gigantón Tragagua* entre otros, acercan a los más jóvenes, a través de la teoría y la práctica, a la realidad del consumo.

Mercedes Serrano Parra

GRUPO SPECTRUS: *La TV en el centro educativo (Guía didáctica y libro del alumno).* Madrid, Ediciones de La Torre/ Ministerio de Educación y Cultura. 1996. ISBN 84-7960-137-X.

A pesar de la valoración negativa que desde la escuela se hace de la Televisión, los autores proponen un enfoque del uso de ésta basado en la integración de una serie de programas educativos que participen en la educación de los alumnos. Pretenden que la TV se vea más que como un enemigo de la educación, como un colaborador del educador. Así, presentan el análisis del medio televisivo desde un enfoque serio.

Como los autores señalan, en la obra se tienen en cuenta las disposiciones que plantea el currículo diseñado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en algunas de sus áreas y también del nuevo Bachillerato. Su intención es analizar la proyección que tiene el medio televisivo; para ello toma como referencia al alumno que, partiendo de lo que ya sabe, deberá analizar y usar la TV de una forma crítica. La propuesta toma tres direcciones: por una parte, enseñar al alumno a entender los mensajes televisivos como una forma de lenguaje, por otra, corregir aquellos factores que provoca la falta de actitud crítica ante lo que ofrece la TV y la creatividad del alumno a través de una serie de actividades. La idea principal es integrarla de forma activa en las aulas aprovechando de ésta cualquier actualidad que presente. Además, no sólo se tiene en cuenta el ámbito escolar sino que su propuesta va más allá: proponen que los padres se impliquen de forma directa en el proyecto, de forma que en casa también se tenga en cuenta el carácter educativo que se puede extraer de algunas actividades televisivas.

La metodología que se plantea tanto en el libro del profesor, como en el del alumno, recoge los parámetros propios del currículo que incluye la Reforma. La guía para el profesor es sobre todo un apoyo didáctico. En él se desarrollan una serie de temas que nos llevan a la reflexión sobre la TV y el medio televisivo y que están planteados teniendo en cuenta los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los objetivos que han de llevarse a cabo en la práctica. Añaden además, sugerencias didácticas, posibles actividades de evaluación y las soluciones a las actividades que se plantean en el libro del alumno, así como la temporización de éstos y los distintos criterios de evaluación (inicial, formativa y sumativa) que pueden tener en cuenta.

No falta una serie de referencias bibliográficas que, junto a una propuesta de trabajo con los padres, completan la obra.

El libro del alumno, a su vez, aborda los seis temas que se recogen en el libro del profesor como propios de la materia. Todos ellos tienen un planteamiento práctico. Comienzan con una ficha introductoria en la cual se invita al alumno a reflexionar sobre algunos puntos concretos del tema específico que se tratará a continuación, situándole de forma global en aquello de lo que se va a hablar. Después, diversos textos y esquemas serán los que den paso a distintas actividades. Éstas pueden resolverse bien individualmente, en grupos pequeños o en grandes grupos. Entre ellos destacan debates, redacciones, ejercicios de grabación, elaboración y producción de programas: en definitiva, actividades con un enfoque práctico y directo que, en cualquier caso, requieren una serie de materiales propios que podemos dudar que puedan estar al alcance de los alumnos en el colegio, y puede que en sus casas.

Tal vez muchas de las actividades que se plantean y más en concreto el contenido de alguna de ellas, tendría que revisarse y modificarse, —es decir, reciclarse— con el paso del tiempo si se quiere mantener el carácter actual y verídico del conjunto.

Señalamos esto porque la realidad actual de la TV como se puede suponer, sufre constantes modificaciones, de forma que muchos de los programas e incluso cadenas televisivas que ahora pueden aprovecharse por su carácter educativo, pueden a su vez quedarse obsoletos en un breve espacio de tiempo.

En cualquier caso, y teniendo presente este posible inconveniente que obliga a una constante revisión, podemos decir que se trata de una buena propuesta didáctica que se ajusta a los requerimientos de la Reforma y que están muy de acuerdo con los tiempos en que vivimos.

Mercedes Serrano Parra

GUEREÑA, J.L. y VIÑAO FRAGO, A.: *Estadística escolar: proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850),* Barcelona, EUB, 1996, 272 pp. ISBN 84-8960760-5.

Álvaro Flórez Estrada decía, en 1814, que «la prosperidad de las naciones sin una buena estadística sería tan quimérica o tan accidental, como lo sería la conclusión de un hermoso y magnífico edificio, sin que para hacerlo precediera un plan» y que «no debe (...) reputarse por concluida una estadística mientras no abraze [sic] los datos concernientes a la pública educación»[1]. Era la exposición de un planteamiento típicamente ilustrado, que apuntaba ya a la consideración de las investigaciones estadísticas como una de las

(1) A. FLÓREZ ESTRADA: *Plan para formar la estadística de la provincia de Sevilla,* Sevilla, Imp. de D. Josef Hidalgo, 1814, pp. 7 y 95.

tareas más interesantes de la política pedagógica de una nación y como un elemento de referencia clave en la génesis y desarrollo del sistema educativo nacional. Por ello, las informaciones cuantitativas constituyen un material imprescindible de estudio para cualquier historiador de la educación y, sin embargo, en España este campo no ha sido trabajado hasta fechas muy recientes. Esto es imputable, en gran medida, a lo dificultoso del tema. No sólo es complicada la localización de muchas estadísticas escolares, sino que aún lo es más la determinación de su fiabilidad, de su proceso de construcción y de sus posibles errores. Nos atrevemos a afirmar que sólo las estadísticas escolares españolas más recientes son verdaderamente válidas. Incapacidades técnicas, falta de estímulos y de medios, condicionantes políticos y factores ideológicos se han aliado para producir unos datos cuantitativos que constituyen la pesadilla de cualquier historiador serio que pretenda interpretar los procesos de expansión escolar, escolarización y alfabetización en cualquier momento histórico y zona concreta de nuestro país.

Estos factores que acabamos de apuntar explican la inexistencia en nuestro país de historias críticas de la estadística escolar. Cada historiador local ha tratado, en su parcela concreta, de explicar e interpretar los datos encontrados, pero se carecía de una obra de conjunto que localizara, ordenara y analizara la información disponible y —lo que es mucho más importante—, que estudiara la fiabilidad de cada estadística a través de su proceso de construcción. Abordar los datos cuantitativos, no sólo en su fase final, sino como el resultado de un largo debate entre el Estado y sus agentes periféricos, constituye un enfoque novedoso y hasta ahora inédito en la historiografía de la educación española. Y este enfoque es el que nos ofrecen los profesores Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao Frago en este libro.

Los dos autores son grandes expertos en este tema, y desde 1983 han publicado diversos trabajos en esta línea. Ahora han unido sus esfuerzos para elaborar una obra de conjunto que constituye la primera —y ya definitiva— historia crítica de la estadística escolar en España. El período cronológico elegido es el de los orígenes de la cuantificación educativa, desde el Catastro del Marqués de la Ensenada hasta las estadísticas de 1846 y 1850. Estas últimas eran las que habitualmente solían servir para iniciar las series estadísticas sobre escolarización en nuestro país. Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao, después de un trabajo exhaustivo, nos ofrecen un cuadro que abarca desde 1797 a 1855 (p. 208) y que, indudablemente, se convierte a partir de este momento en el elemento de referencia obligado para todos los historiadores de la educación que trabajen en esta época.

Otra gran aportación de este libro es la relación que establece entre la génesis y desarrollo de la estadística escolar y del sistema educativo nacional. Los autores prefieren la utilización del concepto «público» —en lugar de «estatal»— para calificar al sistema educativo español, con el fin de incluir las iniciativas centralizadas y descentralizadas y esta precisión nos parece especialmente clarificadora, pues en España se ha tendido a identificar en muchas ocasiones la enseñanza pública con la estatal, olvidándose que la primera abarcaba un campo mucho más amplio. La definición que los autores ofrecen del *sistema educativo nacional* y de los rasgos básicos del proceso de configuración de dicho sistema (pp. 223-224), constituye un modelo teórico de gran utilidad para cualquier historiador de la educación. El hecho de que uno de los elementos de este sistema sea la organización de un procedimiento «normalizado y periódico de recogida de información cuantitativa y cualitativa sobre el estado y situación de la red escolar» nos puede llevar a interesantes conclusiones sobre los objetivos y planteamientos del

sistema escolar público español en diversos momentos históricos y en determinadas circunstancias políticas. Los autores dedican especial atención al desarrollo de esta relación en el Estado liberal, ligando sus esfuerzos por constituir una administración educativa eficaz con la construcción de estadísticas educativas periódicas, completas y fiables [2]. La imposibilidad del Estado español por conseguir sus objetivos es magistralmente descrita por los autores con una frase que, si bien está recogida en la introducción, bien podría servir de gran conclusión de esta obra: El querer y no poder o incluso el no saber lo que se quiere, querer hoy una cosa y mañana otra, pretender dos o más objetivos contradictorios o dejar incompleta la tarea» (p. 14). Creemos que esta frase podría ser aplicada, no sólo para calificar la centuria estudiada, sino también otras actuacioncs de la Administración española hasta bien entrado el siglo XX.

Los autores analizan en profundidad —en los casos en que ello es posible— el modo en que estas primeras estadísticas educativas fueron elaboradas. La renuencia de los agentes locales encargados de recabar los datos y otros factores políticos y sociales hacen que, en general, estas primeras informaciones cuantitativas españolas sean bastante incompletas. Aquéllas que parecían estar mejor planteadas, no llegaron a culminarse. Curiosamente, algunos datos de carácter semi-oficial o de procedencia desconocida, resultaron ser los más valiosos. Especial atención merecen la *Estadística moderna del Estado español,* publicada en 1841, que aporta una información interesantísima y organizada según unas categorías nunca contempladas anteriormente, como, por ejemplo, la diferenciación entre escuelas públicas/privadas; y el Diccionario de Pascual Madoz (1845-1850). Sobre este último, Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao han realizado un estudio especialmente clarificador, cotejando cada uno de sus datos educativos con las informaciones oficiales de esos años.

Este libro deja abiertos muchos interrogantes planteados por los propios autores, que con ello nos dan una nueva muestra de su buen hacer como historiadores. Quizás algún día, otros estudios de carácter local puedan aportarnos algunas respuestas, además de detectar nuevos posibles errores en la construcción de estadísticas generalizables a nivel nacional. Queda también por resolver el aún más difícil problema de la cuantificación de la enseñanza privada, necesaria para comprender la totalidad del proceso escolarizador, y averiguar hasta qué punto y en qué momentos históricos una parte de estas escuelas aparecían como públicas a efectos estadísticos. También podría realizarse algún estudio terminológico sobre el significado diferente que en cada localidad y en cada etapa se le daba en términos aparentemente tan unívocos como «escuela», «alumno», «maestro», «población escolar» o «edad de escolaridad obligatoria». Y, desde luego, es absolutamente necesaria la continuación de este estudio hasta etapas más recientes, pues algunas de las conclusiones de este libro, como muy bien apunta Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao, son generalizables a todo el siglo XIX y parte del XX. Quizás un estudio de años posteriores sea más fácil en cuanto a la

(2) La relación entre la génesis de la Administración escolar liberal y la construcción de estadísticas educativas fiables ya fue puesta de manifiesto en 1976 por Alberto del Pozo Pardo en su tesis doctoral, en un capítulo titulado «Investigación estadística y administración escolar». Este trabajo que, desde luego no tiene la exhaustividad del libro que estamos reseñando, sí que ostenta el mérito de ser uno de los pioneros sobre la génesis del sistema educativo liberal. Dado la poca publicidad que se le dio en su momento, se comprenderá que hagamos todo lo posible porque no caiga en el olvido. Alberto del POZO PARDO, *Historia Administrativa de la educación en el siglo XIX (1833-1854).* Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, 1976, Tomo I, pp. 268-277.

busqueda y localización de informaciones estadísticas, pero aumentará la dificultad en el análisis y la interpretación de los datos. Desde aquí pedimos a ambos autores que se animen a continuar su trabajo. La comunidad de historiadores de la educación se lo agradecerá, como ya agradecemos el deleite y la información que nos han brindado con este libro.

María del Mar del Pozo Andrés

LÓPEZ CAMPILLO, A.: *La ciencia como herejía*, Madrid, Ediciones Endymion, 1998, 296 pp. ISBN 84-7731-291-5.

Escribir un ensayo sobre la génesis y desarrollo de la ciencia no es tarea fácil. Ser a la vez ameno y riguroso lo es aún menos. Por ello debemos comenzar diciendo que este libro de Antonio López Campillo, doctor en Ciencias Físicas y ensayista reconocido, es en principio un acierto porque consigue combinar adecuadamente estas características.

Sabemos que el progreso de la ciencia no ha sido uniforme en el tiempo y en el espacio. A períodos de álgido progreso han seguido etapas de oscurecimiento, al menos aparentemente. Tampoco el lugar de desarrollo ha sido siempre el mismo y los centros de más actividad han sido diversos. Por otra parte todo avance científico choca frontalmente con lo académicamente establecido y las nuevas interpretaciones que se separan de la ortodoxia son consideradas como heterodoxias, como herejías. Por ello está justificado y no debe extrañar el título con el que López Campillo encabeza este ensayo.

Como punto de partida, López Campillo, intenta aclarar y matizar algunos malentendidos que han planeado sobre la ciencia. En primer lugar están los que consideran a la ciencia como un saber deshumanizado, regido por la fría lógica, y que reclaman por tanto un pensar diferente, mágico y espiritual. Una segunda postura viene marcada por los cientistas, los que absolutizan a la ciencia, identificando verdadero y científico, y considerando que la ciencia puede explicarlo todo. Una tercera posición mantiene que hay que volver a las interpretaciones del mundo que se reflejaban en los saberes antiguos, pues así se deriva del saber científico más reciente. Además de estos malentendidos, actualmente, subraya López Campillo, han surgido oposiciones frontales al saber científico basadas en otro tipo de argumentaciones que, teniendo cierto fundamento real, acaban en generalizaciones. Se incluyen aquí las posiciones de muchos ecologistas y filósofos postmodernos que piensan que la ciencia es un peligro por sí misma, apoyándose en datos como los efectos nocivos que el progreso científico ocasiona en la naturaleza y en el hombre, como los riesgos de la energía nuclear, uso de pesticidas, manipulación genética y un largo etcétera. Miedos que parecen justificados y que deben llevar a un lógico control, a la búsqueda de un equilibrio entre el progreso científico y el progreso moral o el respeto a la naturaleza y la dignidad del hombre. Sin embargo, parece claro que la evidencia de estos peligros no debe conducir a la negación de la ciencia y a cegar todo avance. Por ello, tal como afirma López Campillo, el mejor modo de saber conjurar los peligros, desterrar los malentendidos, discernir las razones de las oposiciones frontales, es, sin duda, conocer la historia de la ciencia, lo que nos permitirá entender el calado del hontanar científico.

La vía de aproximación escogida por López Campillo, el método genético e histórico, pretende dar cuenta no sólo de las soluciones dadas a los problemas planteados, sino también y fundamentalmente de los orígenes del modo de pensar. Ello obliga a tener en cuenta las aportaciones ante-

riores como puntos de apoyo en el proceso que conduce a la aparición de los nuevos. Un método que permite constatar como las interpretaciones nuevas, si no coinciden con lo comúnmente establecido, son consideradas como herejías. Si Kuhn ha calificado los cambios en la ciencia como «revoluciones», López Campillo, opta por el concepto de herejía como adjetivación menos arriesgada y más ajustada a la realidad. Su argumentación se apoya en la premisa de que los rasgos fundamentales que caracterizan históricamente al hereje convienen y son aplicables perfectamente al innovador en ciencia. Así el hereje, subraya, se caracteriza por conocer bien el sistema (la religión que profesa) y ser un «creyente fervoroso», interesado profundamente por todo lo relacionado con su mundo de creencias. Por esta razón las herejías se desencadenan siempre «en el interior de los bordes del sistema». Por otro lado, añade López Campillo, el hereje es un ser obstinado y confiado en la vía elegida fruto de su conocimiento del sistema. Características, concluye, que convienen claramente al innovador científico.

El libro está estructurado en doce capítulos que van desde la distinción entre el saber en general y el saber científico, el pensar mítico, la ciencia griega y medieval, la nueva física y su carácter herético, el desarrollo de la química, la mecánica cuántica y la teoría de la relatividad, la materia y las fuerzas que mantienen el universo, el origen de la vida. Concluyendo con la teoría del caos y unos interesantes apéndices sobre las causas del estancamiento de la ciencia en el mundo islámico y China.

De todo ello debemos resaltar algunos planteamientos relevantes, para algunos puede que discutibles, que el libro nos ofrece. Considera, López Campillo, que las raíces de la ciencia están en los saberes clásicos, como la magia, el mito, el misticismo, la alquimia... Orígenes, señala, que apenas son aludidos, cuando no desterrados, en la mayoría de los tratados de historia de la ciencia. Se suele poner más énfasis en los aspectos técnicos del saber antiguo sin reparar que éstos forman parte de un componente más amplio como es la concepción del mundo, que será, en definitiva, lo que permitirá el paso al saber científico.

Otra consideración hace referencia al ámbito de libertad necesaria para el desarrollo de la ciencia. López Campillo señala que es necesario que las leyes, doctrinas y estructura social existentes deben de ser lo suficientemente laxas para que el saber científico progrese. Esto explicaría el desarrollo de la ciencia en Occidente y no en el mundo islámico o China. Estos consiguieron desarrollar técnicas y conocimientos de gran valor, pero no lograron elaborar lo que se conoce como ciencia. El cambio no era algo deseable o tolerable en el rígido control político y religioso que regulaba todo el vivir. Como sabemos esta cuestión ha llevado a importantes discusiones. Sirva de ejemplo la famosa polémica sobre la ciencia española que alcanza su cénit en la segunda mitad del siglo XIX. Entre otros, Manuel de la Revilla, considera que si bien en la historia literiaria de Europa suponemos mucho, en la historia científica no somos nada. Como causa fundamental señala nuestra feroz intolerancia religiosa; un país, afirma, donde impere el despotismo, la intolerancia y la superstición no puede dar vida al pensamiento científico y filosófico que no alienta sino la libertad. Marcelino Menéndez Pelayo considera, sin embargo, que no tiene sentido el argumento de la intolerancia, pues, ¿cómo ésta puede producir efectos contradictorios? Florecimiento de las letras y decadencia de las ciencias. ¿Qué intolerancia puede haber en ciencias que no rozan el dogma? El que no haya un Galileo o un Newton en España no se debe a los rigores de la Inquisición. La historia de la ciencia no puede reducirse a una biografía de seis u ocho nombres prodigiosos, pues mucho de lo que dijeron estos sabios estaba en germen

en los trabajos de modestos sabios antecedentes, muchos de ellos españoles.

Polémica que puede ilustrar el debate de la cuestión, pero, en todo caso, parece equilibrado pensar, como afirma López Campillo, que el saber científico, por su carácter dinámico y escéptico, choca con el saber inmutable de lo revelado por Dios y los despotismos políticos y sociales mantenedores del orden establecido. En conclusión, un ambiente de cierta libertad y pluralismo es un elemento que favorece el desarrollo del hombre como tal y, por supuesto, de la ciencia.

Finalmente, no podemos concluir sin volver a insistir en que este ensayo de López Campillo es una excelente aproximación al estudio de la génesis y desarrollo de la ciencia, en el que se aúnan dos notas distintivas, claridad y rigor. Por ello será un libro útil para un público adulto e inquieto y, también, para los estudiantes de Bachillerato, que ahora entre sus asignaturas optativas tienen una denominada «Ciencia, Tecnología y Sociedad» y para los que este ensayo sería hasta un buen libro de texto.

Amable-Ángel Fernández Sanz

STAKE, R.: *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1998.

El libro va dirigido a estudiantes e investigadores que quieran profundizar en el estudio de casos en temas de educación y ciencias sociales.

ROBERT STAKE, autor de esta obra, Catedrático de Educación y director del Center for Instituctional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) distingue distintos métodos de investigación.

Así por ejemplo, se refiere al estudio de casos cuantitativos en los que destaca un conjunto de mediciones del caso, una serie de variables descriptivas, utilizadas en medicina y educación especial. Se refiere también a la creación de estudios de casos con propósitos instructivos, que se emplean en escuelas de negocios y derecho.

Pero el autor enfoca el estudio de casos bajo el método de una «investigación cualitativa», donde se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la visión global de las situaciones personales.

Ésta es la principal aportación que hace el autor en su estudio, definiendo la investigación cualitativa con las siguientes características: holística, empírica, interpretativa o intuitiva y empática en cuanto que penetra en la intencionalidad de los actores.

La recogida de datos y su organización, el análisis, la interpretación y la redacción del informe vienen condicionados por esta naturaleza cualitativa del método que propone el autor.

La «triangulación», definida como el esfuerzo por conseguir que las interpretaciones guarden relación con los datos que se obtienen, es otra aportación original del método de investigación que sigue Robert Stake.

Finalmente la concisión del libro, actuando como un manual, y la eficacia con la que el autor ha explicado su experiencia y conocimientos, avalan el interés de esta obra y su carácter pedagógico.

Patricia Capa de Toca

ERROR DETECTADO EN EL MONOGRÁFICO DEL NÚMERO 316

Tres de los artículos de la sección monográfica del número anterior de la *Revista de Educación* (316), aparecieron publicados sin incluir las referencias bibliográficas.

Pedimos disculpas tanto a los autores como a nuestros suscriptores y lectores en general. A continuación incluimos las referencias de los tres artículos mencionados:

Título del artículo: *El sistema educativo nigeriano: una aproximación*

Autor: Michael S. Onwueme, Mon Nwadiani

Número de páginas con que aparecía en el 316: pp. 47-65

Referencias bibliográficas:

AKINJIOLA, R. C.: «The University Equipment Maintenance and Development Centres (EMDCS) and Equipment Centres (EMCS), Situation» en NUC (ed.): *Proceedings of the Meeting of the Heads of Centres/Technical Coordinators from Federal Universities on University Equipment Maintenance.* NUC Publications, Abuja, 1995.

FAFUNWA, A. B.: *History of Education in Nigeria.* George Allen & Unwin, London, 1974.

— «An Address at the Executive Meeting of African Association for Literacy and Adult Education held at Zaraunda Hotel» *Education Today*, vol. 5, núm. 4 septiembre, 1992.

FAJONYOMI, A. A.: «Scope and Definition of Adult Education: The Nigerian Experience» *Education Today.* vol. 5, núm. 4, 1992.

FEDERAL REPUBLIC OF NIGERIA: *National Policy on Education.* Federal Ministry of Education, Logos, 1981.

— *Higher Education in the Nineties and Beyond* (Main Report) Government Printing Press, Lagos, 1991.

— *Annual Abstract of Statistics Abuja.* Federal Office of Statistics, 1995.

— *Nigerian University System: A parastatal's Past, Present and Future.* The National Universities Commission, Abuja, 1995.

NATIONAL UNIVERSITIES COMMISSION: *Statistical digest on Nigerian Universities 1988-1992.* National Universities Commission, Abuja, 1992.

NWADIANI, M.: «The relationship between human resources planning and availability of places in higher education in Nigeria» *Higher Education in Europe*, vol XVII, núm. 3, 1992.

— «Planning Nigerian Higher Education in the 1990s and beyond. Rationale and Challenges» *Journal of Higher Education*, vol. 16, núm. 2, primavera, 1993.

— «The challenges facing the management of higher education in Nigeria» en AJAYI, T. (ed.): *Planning and Administration of Higher Education in Nigeria.* Triumph Publishers, Ijebu-Ode, 1993.

— «Trainees appraisal of the B. Ed Part-time Programme in Nigerian Universities» *Journal of Higher Education.* vol. 17, núm. 4, otoño, 1994.

— *Financing Education: Strategies and Matters Arising.* Monose Amalgamates, Benin City, 1997.

OGUNDIPE, O. A.: *Education behind bars: An appraisal of Ogun State Prison Inmates.* Unpublished M. Ed Project. Dept. of Adult Education, University of Ibadan, 1984.

OREWA, O.: *We are all Guity: The Nigerian Crisis.* Spectrum Books Ltd., Abadan, 1997.

ONWUEME, M. S.: «Politics of Education: Primary, Secondary and Tertiary» en NIGERIAN POLITICAL SYSTEM, INPUTS, OUTPUTS & ENVIRONMENT, ROBERT, F. OLA (ed.): Ambik Press, Benin City, 1995.

TAIWO, C. O.: *The Nigerian Educational System, Past, Present & Future.* Thomas Nelson (Nigeria) Ltd., Ikeja, Lagos, 1982.

Título del artículo: Hacia la eliminación de desigualdades en la escolarización: los casos de Zimbabwe y Sudáfrica

Autor: Fred Zindi

Número de páginas con que aparecía en el 316: pp. 63-70

Referencias bibliográficas:

DOCUMENT OF THE WORLD BANK: Zimbabwe- *A Review of Primary and Secondary Education, From Succesful Expansion to Equality of Learning Achievements,* Vol II, Population and Human Resources Division, South African Department Report, núm. 8976 - Zimbabwe, 1990.

DORSEY, B. *et al*: *A Review of Education and Training in Zimbabwe*, Harare, CIDA Report, 1991.

FOSTER, D.: «Race and Racism in South African Psychology», *South African Journal of Psychology*, 21 (1991), pp. 203-210.

MAY, J.: *Where Do We Go From Here?* Harare, Mardon Publishers and Printers, 1978.

MINISTRY OF EDUCATION: *Education and Training In a Democratic South Africa.* Pretoria, Draft Policy Document for Consultation, septiembre, 1994.

MNCWABE, M. P.: *Separate and Equal Education.* Butterworths, Durban, 1990.

MUTUMBUKA, D.: «Policies for Higher Education In Zimbabwe: Alternatives to the World Bank Respectiva», *Zimbabwe Journal of Educational Research*, vol. I, núm. 1 (1989), Harare.

NKOMO, M.: *The Political Economy of Education in Israel and South Africa.* Artículo presentado en la Kenton Conference. Broederstron, South Africa, octubre, 1992.

NKOSI, M.: *Privileged Education and Its Controversies,* Speech deliverad at South African Democratic Teachers' Union Conferende, mayo, 1995.

VAN DEN HEEVER, R.: *No Model For Education London*, The Teacher, p. 16 (Bulletin of the National Union of Teachers), junio, 1995.

Título del artículo: *La sociología política de la educación y el desarrollo en Latinoamérica: el estado condicionado, neoliberalismo y política educativa*

Autor: Robert F. Arnove, Carlos Alberto Torres, Stephen Franz, Kimberly Morse

Número de páginas con que aparecía en el 316: pp. 85-107

Referencias bibliográficas:

ANDEN y CNMN: «Huelga Magisterial: Por la Dignificación del Magisterio y la Educación: Antecedentes, Demandas y Posibles Soluciones». Managua, Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN) y la Confederación Nacional de Maestros de Nicaragua (CNMN), documento 30, marzo, 1995.

ANDERSON, P.: *Lineages of the Absolutist State.* N.L.B, Londres, 1974.

ANGLADE, Ch. y FORTIN, C. (ed.): *The State and Capital Accumulation in Latin America.* Londres, Macmillan, 1990.

APPLE, M. W.: *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age.* Nueva York y Londres, Routledge, 1993.

ARNOVE, R. F.: «The 1980 Nicaraguan National Literacy Crusade», en ARNOVE, R. F. (ed.): *National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives.* Nueva York, Plenum, 1987, pp. 269-292.

— *Education as Contested Terrain: Nicaragua 1979-1993.* Boulder, Co., Westview Press, 1994a.

— «National Literacy Campaigns in Historical and Comparative Perspective: Legacies, lessons and Implications for Latin America» en TORRES, C. A. (ed.): *Education and Social Chane in Latin America.* Melbourne (Australia), James Nicholas, 1994ª, pp. 93-110.

— «Education as Contested Terrain in Nicaragua», *Comparative Education Review,* 39 (1), 1995, pp. 28-53.

ARNOVE, R. F.; FRANZ, S.; MORSE, K.; TORRES, C. A.: «Education and Development in Latin America», en HILLMAN, Richard S. (ed.): *Understanding Contemporary Latin America.* Nueva York, Lynne Rienner, 1996ª.

ARNOVE, R. F.; FRANZ, S. y MORSE K.: «Latin American Education», en HOPKINS, Jack W. (ed.): *Latin America: Perspectives on a Region,* segunda edición. Nueva York, Holmes & Meier, 1996.

ARNOVE, R. F. y TORRES, C. A: «Adult Education and State Policy in Latin America: The Contrasting Cases of Mexico and Nicaragua» *Comparative Education* (forthcoming), 1996.

AVALOS, B.: «Moving Where? Educational Issues in Latin American Contexts» *Internacional Journal of Educational Development,* 7, núm. 3 (1987), pp. 151-172.

BORON, A. A.: *Estado, capitalismo y democracia en América Latina.* Buenos Aires, Imago Mundi, 1991.

— «La economía política de la educación superior en América Latina. Reflexiones desde el caso argentino», Buenos Aires, EURAL, 1995.

BORON, A. y T., C. A: «Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina», artículo presentado en el Symposium Internacional sobre Educacion y Pobreza: *De la Desigualdad Social a la Equidad. El Colegio Mexiquense,* Zincantepec, estado de México, 1994, octubre, 26-28.

BOWIES, S. y GINTIS, H.: *Democracy and Capitalism.* Nueva York, Basic Books, 1986.

BRAUDEL, F.: *Capitalisim and Material Life.* Nueva York, Harper Colophon, 1975.

CALDERÓN, F. y DO SANTOS, M. E.: «Hacia un nuevo orden estatal en América Latina. Veinte tesis socio-políticas y un corolario de cierre». Conferencia Regional PNUD-UNESCO-CLACSO. Buenos Aires, abril 16-17, 1990.

CARDOSO, F. H. y FALETTO, E.: *Dependency and Development in Latin America.* Berkely, University of California Press, 1979.

CARDOSO, F. H.: «Las contradicciones del desarrollo asociado» Desarrollo Económico, 14, 53, abril-junio, 1974.

— «Political Regime and Social Change: Some Reflections Concerning the Brazilian Case», *Ocassional Papers in Latin American Studies,* 3, Stanford-Berkeley, Joint Center for Latin American Studies, Fall, 1981.

CARNOY, M.: *The State and Political Theory.* Princeton, NJ., Princeton University Press, 1984, pp. 131-140.

CARNOY, M. y LEVIN, H.: *Schooling and Work in the Democratic State.* Stanford, Stanford University Press, 1985.

CARNOY, M. y TORRES, C. A.: «Education and Social Transformation in Nicaragua (1979-1989)», en CARNOY, M. & SAMOFF, J., (eds.); con BURRIS A. M., JONHSTON, A. & TORRES, C. A.: *Educa-*

tion and the Social Transition in the Third World: China, Cuba, Tanzania, Mozambique and Nicaragua, New Jersey. NJ: Princeton, Princeton University Press, 1990, pp. 315-357.

— «Educational Change and Structural Adjustment: A Case of Costa Rica», en SAMOFF, Joel (ed.): *Coping with Crisis. Austerity, Adjustement, and Human Resources*. Nueva York, Londres y París, Cassell Villiers House y UNESCO, 1994, pp. 64-100.

CAMOY, M. *et al.*: «The Impact of Structural Adjustment Policies on the Employment and Training of Teachers» artículo preparado para el Intenational Labour Office. Paris, UNESCO, 1995.

CASTAÑEDA, J.: *La utopia desarmada*. México, J. Mortiz-Planeta, 1993.

CEPAL: *Transformación productiva con equidad*. Comisión Económica para América Latina, Santiago de Chile, 1990.

— *Panorama social de América Latina*. Comisión Económica para América Latina, Santiago de Chile, 1991.

EVANS, P.: *Dependent Development. The Alliance of Multinational, State, and Local Capital in Brazil*. Princeton N.J., Princeton University Press, 1979.

FINK, M. y ARNOVE, R.: «Issues and Tensions in Popular Education in Latin America», *International Journal of Educational Development*. 11 (3) 1991, pp. 221-230.

FUENZALIDA, E.: «Development and Education», en TORSTEN HUSÉN y T. NEVILLE POSTLETHWAITE (eds.): *The International Encyclopedia of Education*, vol 3, Nueva York, Pergamon, 1985, pp. 1374-1379.

GOROSTIAGA, X.: «New Times, New Role for Universities of the South», *Envío* 12, núm. 144 (1993), pp. 22-40.

LA BELLE, T. J.: *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* Nueva York, Praeger, 1986.

LAFEBER, W.: *Inevitable Revolutions: The United States in Central America*. Nueva York, W.W. Norton, 1993.

LATAPÍ, P.: «La educación latinoamericana en la transición al siglo XXI», artículo presentado en el encuentro de la Comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, septiembre 26-30, Santiago de Chile, mimeografiado, 1994.

LERCHE VIEIRA, S.: *Universidade Federal nos anos 80, o jogo da política educacional*. Tesis doctoral, São Paulo, PUCISP, 1990.

LEVIN, H.: «Effective Schools and Comparative Focus», en ARNOVE, R.; ALTBACH, P. y KELLY, G. (eds.): *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. Albany, State University of New York Press, 1992, pp. 229-245.

LINDQUIST WONG, P.: «Constructing a Public Popular Education in São Paulo, Brazil», *Comparative Education Review*, 39 (1), 1995, pp. 120-141.

MORALES-GÓMEZ, D. y TORRES, C. A.: *The State, Corporatist Politics, and Educational Policy Making in México*. Nueva York, Praeger, 1990.

MORROW, R. A. y TORRES, C. A.: *Social Theory and Education: A Critique of Social and Cultural Reproduction*. Nueva York, SUNY, 1995.

MORROW, R.: «Post-Marxism, Post-Modernism and Popular Education in Latin America», en TORRES, C. A. (ed.): *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne (Australia), James Nicholas, 1994, pp. 111-126.

O'CADIZ, P. y TORRES, C. A.: «Literacy, Social Movements, and Class Consciousness: Paths from Freire and the Sno Paulo Experience» *Anthropology & Education Quaterly*, 25 (3), 1994, pp. 208-225.

O'DONNELL, G.: *El Estado Burocrático-Autoritario. Argentina 1966-1973*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.

OFFE, C. y RONGE, V.: «Theses on the Theory of the State». *New German Critique 6* (Fall), 1975, pp. 137-147.

OFFE, C.: *Contradictions of the Welfare State.* Cambridge, Mass: MIT Press, 1984.

— *Disorganized Capitalism,* (ed. John Keane). Londres, Hutchinson, 1985.

PAIVA, V.: «Estado y Educación en Brazil», *Cuadernos Políticos,* 27, enero-marzo 1981, pp. 66-78.

PRAWDA, J.: «Educational Decentralization in Latin America: Lessons Learned». *International Journal of Educational Development.* 13 (3), 1993, pp. 253-264.

PSACHAROPOULOS, G.: «Economic Aspects of Educational Planning», en PSACHAROPOULOS, G. (ed.): *Economics of Education: Research and Studies.* Nueva York, Pergamon Press, 1987, pp. 311-314.

RAMA, G. W. y TEDESCO, J.C.: *Education and Development in Latin America.* Buenos Aires, United Nations/Economic Comminssion for Latin America, 1980.

REIMERS, F.: «Education for All in Latin America in the XXI Century», en TORRES, C.A. (ed.): *Education and Social Change in Latin America.* Melbourne (Australia), James Nicholas, 1994, pp. 27-46.

— «The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America», *Comparative Education Review.* 35 (2), 1991, pp. 319-362.

SCHIEFELBEIN, E.: «Financing Education for Democracy in Latin America». Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, enero, 1991 (mimeografiado).

TORRES, C. A.: «The Capitalist State and Public Policy Formation: A Framework for a Political Sociology of Educational Policy-Making», *The British Journal of Sociology of Education,* 10 (1), 1989, pp. 81-102.

— *The Politics of Nonformal Education in Latín America.* New York, Praeger, 1990.

— «State Corporatism, Education Policies, and Students' and Teachers' Movements in Mexico», en GINSBURG, M. (ed.): *Understanding Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State.* Nueva York, N.Y.: Garland Publishing, 1991, pp. 115-150.

— «Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo», *Comparative Education Review.* 38 (2), 1994ª, pp. 198-199.

— «La Universidad Latinoamericana: De la Reforma de 1918 al Ajuste Estructural de los 1990», en TORRES, C.; FOLLARI, R.; ALBORNOZ, M.; DULUC, S.; PETRUCCI, L.: *Currículum Universitario Siglo XXI.* Paraná, Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, julio 1994b, pp. 13-54.

— «The State, Privatization and Educational Policy: A Critique of Neoliberalism», artículo presentado en el Annual Meeting of the Comparative and International Education Society. Boston, 29 marzo-2 abril, 1995b.

— *Teachers' Organizations and the State in Latin America: Conflict or Concertation in Educational Policy?* (1995c). Manuscrito preparado para la conferencia «Educational reform. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community». Organizada por Thomas Popkewitz y Andreas Kuzamias en la Universidad de Wisconsin (Madison), junio 18-21, 1993.

TORRES, C. A. y PUIGGRÓS, A.: «The State and Public Education in Latin America», *Comparative Education Review.* 39 (1), 1995ª, pp. 1-27.

TORRES, R. M.: «Illiteracy and literacy training in Latin America and the Caribbean: Between inertia and a break with the past», *Prospects* 20, 1990, pp. 461-468.

UNESCO: *UNESCO Stafistical Yearbook, 1993.* París, UNESCO, 1993.

WOLFF, L., SCHIEFELBEIN, E. and VALENZUELA, J.: *Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean.* Washington, D.C., The World Bank, 1994.

WORLD BANK: *Brazil: Public Spending on Social Programs, Issues and Options.* Washington D.C., World Bank. World Bank Report 7086-BR, 1988.

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, títulos del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997

b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309(1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

SUMARIO

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

PRESENTACIÓN.—JUAN MANUEL ESCUDERO: *Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado.*—CHRISTOPHER DAY: *La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI.*—LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO: *Proyecto de formación desde el centro (PFC).*—KEVIN RYAN: *Reflexiones en torno a la formación de los profesores en los Estados Unidos.*—JUAN YANES GONZÁLEZ: *La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado.*—FRANCINE VANISCOTTE: *La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana.*—CARLOS MARCELO GARCÍA, ARACELI ESTEBARANZ GARCÍA: *Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación del profesorado.*—VICENTE S. FERRERES PAVÍA, BONIFACIO JIMÉNEZ JIMÉNEZ, ROSARIO BARRIOS ARÓS, MARÍA VIVES GARCÍA: *Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de educación secundaria.*

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ: *Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los movimientos de renovación pedagógica.*—MARÍA DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO: *El cambio educativo y las Comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad.*—XAVIER BONAL: *La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio.*—JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA: *A propósito del 98: modernidad, estado y educación (España 1898-1923).*—JORDI GARRETA I BOCHACA: *Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español.*

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO, MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ, JOSÉ MARÍA PINEDA ARROYO: *Adquisición de competencias básicas en la escuela rural. Resultados de los alumnos.*—JUAN FERNÁNDEZ SIERRA, JAVIER BARQUÍN RUIZ: *Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes.*

JOAQUIM CASAL, MARIBEL GARCÍA, JORDI PLANAS: *Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito.*—LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ, NICOLÁS BORES CALLE: *La condicionada y condicionante mirada del evaluador: el caso de la Educación Física.*—FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA: *La evaluación de la Educación Física en la educación primaria: reflexión y alternativas sobre los datos del INCE.*—CONCEPCIÓN NAVAL: *Una reflexión sobre la noción de valor en la educación.*

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones