REVISTA DE EDUCACIÓN

314

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Eugenio Nasarre Goicoechea
Secretario General de Educación
y Formación profesional

VICEPRESIDENTE
Juan Antonio Puigserver Martínez
Secretario General Técnico

VOCALES
Francisco López Rupérez
Director General de Centros Educativos

Teófilo González Vila
Director General de Coordinación
y de la Alta Inspección

Antonio Peleteiro Fernández
Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

José Luis García Garrido
Director del Instituto Nacional
de Calidad y Evaluación

Pedro Caselles Beltrán
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia
Subdirectora General de Formación
del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
José Luis García Garrido

SECRETARIO
Juan Manuel Moreno Olmedilla

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

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

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
Ángel Riviere Gómez
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Ellis Barten Page
Jesús Beltrán Llera
Winfried Böhm
Antonio Bolívar Botía
César Cascante Fernández
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
César Coll Salvador
Mauro Laeng
Manuel de Puelles Benítez
Michel Söetard
Mercedes Vico Monteoliva
Carmen Vidal Xifré

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. 562 54 00 - 561 68 85 Fax 561 89 21

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-97-011-7
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid
ISSN: 0034-8082
DISEÑO: *J. A. Soria García*

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

Número 314 Septiembre-Diciembre 1997

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00 (Ext. 3020)

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

sumario

MONOGRÁFICO

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA: Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: Revisión comentada 7

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE y FRANCISCO JAVIER MURILLO TORRECILLA: Los resultados en la selectividad actual: algunas cuestiones a debate 29

FRANCISCO JAVIER MURILLO TORRECILLA: Análisis de las pruebas que conforman la selectividad 49

ANNA CUXART JARDÍ, MANUEL MARTÍ RECOBER y FERRÁN FERRER JULIÁ: Algunos factores que inciden en el rendimiento y la evaluación en los alumnos de las Pruebas de Aptitud de Acceso a la Universidad (PAAU) 63

MANUEL MARTÍ RECOBER, FERRÁN FERRER JULIÁ y ANNA CUXART JARDÍ: El desarrollo de la LOGSE: las pruebas de acceso a la universidad 89

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE e IRENE ARRIMADAS GÓMEZ: El acceso a la Universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes 115

ESTUDIOS

RAFAEL JEREZ MIR: La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas 137

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ: La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión 157

FRANCISCO DÉNIZ RAMÍREZ: Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo 187

NURIA OBIOLS SUARI: Violencia y educación a través de las ilustraciones en los cuentos clásicos 205

NARCISO DE GABRIEL: Alfabetización y escolarización en España (1887/1950) 217

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ANTONIO GUERRERO SERÓN: El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma de la enseñanza secundaria 247

INFORMES Y DOCUMENTOS

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA y JUANA MARÍA SANCHO GIL: La investigación educativa en la división de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona 269

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS: La «etapa dorada» de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1922) 285

ELENA BARBERÁ GREGORI: Hacia una metodología de la evaluación (escrita) 321

BIBLIOGRAFÍA

NIEVES BLANCO GARCÍA Y M.ª JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ: De lo inevitable a lo conveniente 343

RECENSIONES 359

monográfico

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA
Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: Revisión comentada

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE y F. JAVIER MURILLO TORRECILLA
Los resultados en la selectividad actual: algunas cuestiones a debate

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA
Análisis de las pruebas que conforman la selectividad

ANNA CUXART JARDÍ, MANUEL MARTÍ RECOBER y FERRÁN FERRER JULIÁ
Algunos factores que inciden en el rendimiento y la evaluación en los alumnos de las Pruebas de Aptitud de Acceso a la Universidad (PAAU)

MANUEL MARTÍ RECOBER, FERRÁN FERRER JULIÁ y ANNA CUXART JARDÍ
El desarrollo de la LOGSE: Las pruebas de acceso a la universidad

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE e IRENE ARRIMADAS GÓMEZ
El acceso a la Universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes

INVESTIGACIONES SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA: UNA REVISIÓN COMENTADA

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA (*)

INTRODUCCIÓN

Este sucinto análisis reflexivo lo llevamos a cabo veinte años después de que viera la luz nuestro primer trabajo sobre la selectividad universitaria (Cid y otros, 1977), uno de los pioneros en el análisis evaluativo del sistema de acceso a la universidad actualmente vigente en España y que se fundamenta en la Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores, colegios universitarios y escuelas universitarias.

Como es lógico, son muchos los cambios que han tenido lugar desde aquellos primeros momentos tanto en el acceso y su problemática, como en nuestras experiencias alrededor del tema. Hemos participado durante todos estos años en muchos trabajos de investigación en sentido estricto, pero también lo hemos hecho en informes, debates, comisiones de trabajo auspiciadas por universidades, el Consejo de Universidades y el Ministerio y, finalmente, hemos participado con la máxima responsabilidad en la gestión del acceso en la Universidad de Zaragoza. Al elaborar este análisis que nos solicita *Revista de Educación*, de las investigaciones que han tenido lugar en nuestro país sobre el tema a lo largo de todos estos años, lo hacemos teniendo presente esa multiplicidad de aproximaciones que antes hemos citado y no desde una perspectiva técnico-metodológica, a modo de metanálisis más o menos exhaustivo de la investigación realizada, o de una revisión histórica de los trabajos que han ido apareciendo a lo largo de los años, máxime cuando ya existen algunas buenas revisiones en este sentido que pueden ser consultadas por el lector (Muñoz, 1993; Muñoz-Repiso y otros, 1997).

Tampoco planteamos esta revisión con espíritu de exhaustividad, recogiendo y comentando todos, o casi todos, los trabajos aparecidos sobre el acceso, porque nuestro interés se centra en resaltar las líneas de trabajo más significativas y, fundamentalmente, aquellas más vinculadas al estudio del proceso de selección y acceso en sí mismo. *El límite más preciso de nuestra revisión lo marca el procedimiento de regulación del acceso.* Extendernos además a todas las investigaciones que tienen algo que ver con el ámbito del acceso, pero que no se centran específicamente en tal procedimiento, es un reto que desbordaba ampliamente los límites de nuestro compromiso.

Lo que no podemos obviar en esta revisión es el significado social del propio

(*) Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.

objeto de investigación y su incidencia en tal sentido. La selectividad es algo controvertido social y publicitariamente, nos atreveríamos a decir que demasiado controvertido como para no influir en la orientación de mucha de la investigación realizada.

Efectivamente, la selectividad universitaria es un hecho educativo que suscita año tras año grandes revuelos informativos y que, periódicamente, plantea conflictos entre los estudiantes que terminan trascendiendo a la esfera política. De hecho, es comentario común entre los implicados en el tema, que el acceso a la universidad es uno de los pocos aspectos de política educativa capaces de originar crisis ministeriales graves. Nuestro contexto europeo ofrece no pocos ejemplos recientes.

Esta realidad, lógicamente, incide tanto en la conducta de los planificadores y responsables de la política educativa, como en la de los estudiosos que investigan sobre el fenómeno, produciéndose frecuentemente una búsqueda de confluencia de intereses que tiene consecuencias positivas, pero también negativas.

Creemos que es positivo que la mayoría de los que investigan sobre la selectividad, lo hagan conscientes de que se trata de un objeto importante de planificación educativa, de que su investigación debe tener necesariamente una orientación aplicada y de que uno de los fines más importantes de su trabajo es facilitar las reformas de mejora del proceso a los responsables políticos. Pero creemos que no es tan positivo el que todo el que investiga y obtiene algún resultado parcial sobre algún aspecto del proceso, se vea inmediatamente obligado a sugerir como resultado de su trabajo una reforma más o menos completa del acceso universitario.

En la otra acera, en la política, también se produce un cierto nivel de ansiedad por este estado de cosas, que se traduce en una especie de obsesión por considerar a la selectividad como objetivo prioritario de cambio, siempre que se produce un cambio político. En estas condiciones, no es de extrañar que en alguna ocasión, desde instancias políticas, se aventuren posibles reformas que no están debidamente fundamentadas ni desde el punto de vista científico, ni desde el socioeducativo. De alguna manera, desde la política se responde a veces a tópicos instalados en los medios de comunicación que no responden a problemas bien planteados. El ejemplo más clásico de esta realidad es la de aceptar como verdad incuestionable el tópico de que «no puede ser buena una prueba de selectividad que hace que uno no pueda estudiar la carrera deseada por unas simples centésimas», cuando es una obviedad que si no puede entrar en una carrera, por muchas o pocas centésimas, con una u otra prueba, es porque existen más peticionarios con mejor puntuación que el número de plazas ofertadas. Con *numerus clausus*, no existe ningún sistema de selección que no elimine a estudiantes por unas pocas centésimas. Desgraciadamente, este tópico tan asentado entre la opinión pública ha calado en todos los sectores implicados y ha influido en que se haya enfatizado sobremanera la búsqueda de justicia en la calificación, como si la injusticia en las calificaciones de la prueba fuera el único problema, o el único problema grave, existente en nuestro sistema de acceso a la universidad.

Como aspecto positivo de la actuación de las instancias políticas en este tema, hay que decir que sí han tenido frecuentemente en cuenta los resultados de las investigaciones y se ha consultado a los investigadores, cuando se han puesto en marcha las reformas que sucesivamente han tenido lugar en nuestro país.

Finalmente, antes de pasar a revisar y comentar las investigaciones realizadas, es importante resaltar que en las circunstancias descritas, se producen muchos trabajos alrededor de la selectividad universitaria que no responden al convencional concepto

de investigación y que no podemos recoger en esta revisión. En este trabajo, tomamos una posición de partida flexible, pero nos limitamos a la revisión de algunas líneas de trabajo y de estudios que han mantenido un nivel de consistencia científica suficiente para entrar dentro del ámbito de la investigación. Es cierto que no recogemos toda la investigación realizada, pero sí hemos pretendido que todos los estudios revisados se hayan realizado con suficiente rigor científico y que sean una buena muestra representativa de la investigación sobre la selectividad universitaria que ha tenido lugar en nuestro país desde que se puso en marcha en 1974 el vigente sistema de acceso.

ESTUDIOS SOBRE EL MODELO DE ACCESO

Englobamos en este apartado aquellos estudios relativos al modelo, esquema o sistema global de organización del proceso de selección y acceso a los estudios universitarios. Fundamentalmente nos estamos refiriendo a los estudios históricos y comparados que tratan de analizar el conjunto del sistema, o buena parte del mismo, y no se limitan a profundizar en un aspecto concreto. Estos estudios de carácter global, lógicamente, suelen ser consultados y tenidos en cuenta por los responsables políticos, o por sus asesores técnicos, cuando se plantean reformas en el sistema o en alguna de sus partes.

Tras 1974 este tipo de estudios, al menos los que han tenido cierto nivel de eco y relevancia entre la comunidad educativa, son de aparición tardía, puesto que salvo algún trabajo aislado a principio de los ochenta (Peña, 1982), es a partir de 1985 con el trabajo de Fernández y Maiques (1985) cuando aparecen un buen número de interesantes trabajos en los que se analiza nuestro sistema de acceso en contraste con países de nuestro entorno.

Pero justamente unos meses antes de que se promulgara la Ley 30/1974, de 24 de julio, apareció el número 230-231, enero-abril de 1974, de *Revista de Educación* en su nueva época, dedicado monográficamente al *Acceso a la educación superior.*

A pesar de los veintitrés años largos que han pasado desde la aparición de este número de la *Revista de Educación,* su contenido, en el que básicamente se conjugan algunos trabajos empírico-descriptivos sobre la situación del sistema con relación al acceso con un buen número de estudios comparados, sigue manteniendo interés para el estudioso, porque se plantean y discuten buena parte de las claves que hoy manejamos en el análisis del acceso universitario, aunque haya podido cambiar su relevancia e incidencia. Entre los autores que participaron en estos trabajos podemos citar algunos nombres como los de Seage, De Blas, Junoy, García de Diego y De la Orden.

En el aludido número monográfico se recogían dos documentos de gran trascendencia que, a buen seguro, tuvieron gran influencia entre los expertos de la época y fueron fundamentadores de las reformas planteadas posteriormente como es el caso de nuestra Ley en junio de 1974.

El primero de estos documentos era de la OCDE, se titulaba *Políticas de admisión en la enseñanza postsecundaria* y fue la base de discusión de uno de los cuatro grupos de trabajo de la conferencia que tuvo lugar en París, a finales de junio de 1973, en la que participaron ministros y altos funcionarios de la OCDE. El documento tenía dos partes, una de ellas dedicada al análisis de los caminos de acceso en los países de la OCDE y otra dedicada a la discusión de los problemas y de las políticas de admisión, de sus efectos y de sus límites. La conferencia elaboró unas conclusiones en las que sugería estrategias de cambio y nuevas políticas de admisión.

El segundo documento era del Comité de Enseñanza Superior e Investigación del Consejo de Europa, discutido en Estrasburgo en una reunión que tuvo lugar a finales de octubre de 1973 y que llevaba por título *Principios que gobiernan el acceso a la enseñanza superior.* Este documento trataba sobre el derecho a la educación, los criterios generales de admisión, el problema del *numerus clausus* y los criterios de admisión en este caso. El último tema tratado era la admisión de estudiantes extranjeros.

Para entender la situación en 1974, cuando nace la actual ley española de acceso, así como el significado de lo que pudieron suponer los documentos antes citados y el número monográfico de la *Revista de Educación* que estamos comentando, lo mejor es que reproduzcamos la *Presentación* de este número, que literalmente dice lo siguiente:

> La mayoría de los países, ante las consecuencias derivadas de la masificación universitaria, han optado, dejando aparte otras medidas, por establecer restricciones al acceso libre a la Universidad, principio tradicional en Europa. A este respecto, recientemente el Consejo de Europa ha presentado en su Comité de Enseñanza Superior e Investigación un proyecto de «principios que gobiernen el acceso a la enseñanza superior». Uno de estos principios dice que quienes no sean capaces de acabar los estudios superiores no deberían ser admitidos en las universidades y el tercero de ellos señala textualmente: «En lo relativo al establecimiento de condiciones de acceso a la enseñanza superior, las autoridades competentes no deberían mostrarse demasiado generosas a fin de no arriesgarse a bajar el nivel de estudios.
>
> Los métodos de acceso son variados según los países, pero coinciden generalmente en señalar que la enseñanza secundaria es condición necesaria pero no suficiente para entrar a la Universidad. Ciertas universidades de Estados Unidos seleccionan sobre la base de las calificaciones obtenidas en la enseñanza secundaria; las instituciones universitarias yugoslavas y japonesas exigen un examen de ingreso que tiene por finalidad verificar un cierto nivel de capacidad; determinadas universidades de otros países prefieren una reducción prefijada del número de alumnos, independientemente de si existe un número superior con méritos para ingresar (*numerus clausus*). Pero normalmente se suele utilizar una combinación de los métodos señalados anteriormente y de otros no citados.
>
> La *Revista de Educación* dedica el presente número a este tema del acceso a la enseñanza superior. A través de una docena de artículos se hace un amplio examen de este problema: en primer lugar, de los aspectos que podríamos llamar generales y, en segundo, de los sistemas de acceso en siete países. De ellos, cuatro con sistemas de acceso selectivo (Estados Unidos, URSS, Yugoslavia y Gran Bretaña), dos con un sistema de *numerus clausus* o selección en algunas facultades (Alemania Federal y Suecia), si bien en ambos países se están experimentando sistemas generales de selección. Por último, se hace un análisis de un país de acceso libre (España).
>
> En la sección «Documentación» se reproducen dos importantes documentos del Consejo de Europa y de la OCDE. El primero de ellos es un proyecto de declaración de principios y el segundo un estudio de las políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria en los países de la OCDE.

El devenir de este sistema español de acceso que empezaba en 1974 fue analizado por Muñoz en su tesis doctoral a principios de los noventa (Muñoz, 1993).

Este estudio abarca el análisis histórico del sistema de acceso español desde 1940 hasta 1990, estableciendo tres etapas en función de las tres leyes reguladoras del sistema de enseñanza. La primera etapa (1940-1953) cubre la vigencia del *Examen de Estado* tras el curso séptimo, implantado por la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, de 20 de septiembre de 1938; la segunda etapa (1953-1970) cubre la vigencia de la *Prueba de Madurez* tras el curso preuniversitario, implantada por la Ley de

26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953; y la última, la que va desde la aprobación de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa el 4 de agosto de 1970 hasta 1990. En esta última etapa, que es la única con relevancia a los efectos de la presente revisión, no existió prueba entre la secundaria y la universidad hasta el curso 1974-75, una vez instaurada la Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad, tras la superación del Curso de Orientación Universitaria, que ha llegado hasta nuestros días. La aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990, marcaría sin duda el comienzo de una nueva etapa, aunque de momento no se han producido cambios substanciales en el sistema de acceso y, actualmente, es muy superior el número de alumnos que han cursado COU que el de los que han cursado Bachillerato-LOGSE.

Muñoz analiza el sistema de acceso bajo tres perspectivas, la legislativa, la estadística y la sociológica, centrándose fundamentalmente en el origen socio-económico del alumnado, tomando como punto de referencia los flujos de alumnos desde el fin de la escolaridad obligatoria hasta la conclusión de los estudios universitarios. El estudio contiene, asimismo, una interesante revisión de buena parte de la investigación sobre el tema realizada en nuestro país, fundamentalmente en la tercera etapa.

Las conclusiones y reflexiones finales de este estudio se desgranan a través de dieciséis páginas, ordenadas en catorce apartados que se refieren a diferentes problemas en relación con el sistema de acceso en general y con la prueba de acceso en particular. A modo de ejemplo seleccionamos algunos párrafos de estas conclusiones.

En relación con la *necesidad de objetividad* en la prueba de acceso se nos dice que:

> «A partir de la instauración de las PAAU en 1974, unida a la idea de madurez, aparece en la legislación, de forma recurrente la necesidad de objetividad. Es un reflejo de la preocupación de la sociedad y de la comunidad investigadora ante la importancia que van adquiriendo las décimas de las calificaciones de la prueba, como resultado de la progresiva implantación del *numerus clausus* y de la consiguiente importancia de dicha prueba como distribuidora de alumnos. Esta búsqueda de una mayor objetividad tiene, entre otros, dos efectos: uno, positivo, que es la preocupación por la mejora en los aspectos procedimentales de la prueba (eliminación del sorteo de asignaturas, reducción del número de tribunales acompañado de un aumentos de los especialistas, generalización del llamamiento único, etc.) y otro, negativo, que es el abandono de la importancia que se le venía dando a la madurez del alumno, no tanto porque se considere que ésta deja de ser fundamental, cuanto por la dificultad de su medición» (316).

En relación con el *cambio progresivo de función de la prueba*, Muñoz concluye que:

> «Tanto el Examen de Estado como las Pruebas de Madurez del Curso Preuniversitario son pruebas de selección que diferencian entre aptos y no aptos para cursar estudios universitarios; la selección que realizan es ciertamente fuerte, sin embargo, en el preámbulo de la Ley 30/1974, que implanta las PAAU, se habla de seleccionar a los más capacitados con la matización de que "no se trata de seleccionar a un número restringido de alumnos, sino de reconocer a todos aquellos que están capacitados para iniciar dichos estudios" y también de garantizar "un adecuado encauzamiento", y una "distribución armónica" de los estudiantes. Este segundo aspecto empieza a pasar a primer plano a partir de 1977, momento en el que se introduce el *numerus clausus* en Medicina... Así pues, el principal problema para el estudiante ya no radica tanto en aprobar las PAAU, cuanto en obtener una calificación alta que le permita estudiar la carrera de su elección. Es decir, la función que efectivamente cumple la prueba de acceso a la universidad ha dejado de ser la de *seleccionar* alumnos, para

pasar a *distribuirlos*. Sin embargo, su estructura responde más bien a unas características de selección (discriminación entre aptos y no aptos) que de distribución (discriminación entre los aptos a través de las décimas de las calificaciones, para cuya precisión tiene más dificultades técnicas), a pesar de las mejoras procedimentales introducidas. De esta forma se llega a producir la paradoja de que cuanto más se trata de aumentar la capacidad técnica de la prueba para medir con el máximo de objetividad, más difícil resulta medir con la misma objetividad aspectos tan fundamentales como la madurez del alumno» (317).

Volviendo a los *estudios de análisis comparado* entre nuestro sistema de acceso y el de los países de nuestro entorno, ya hemos señalado que es a partir de 1985 cuando aparece el ya citado trabajo de Fernández y Maiques, cuando proliferan los trabajos de este tipo, bien como fundamentación de tesis doctorales (Sans, 1989; Rodicio, 1993), bien como partes específicas de trabajos más amplios (Escudero 1990 y 1991; Muñoz-Repiso y otros, 1997), bien como estudios totalmente centrados en ese ámbito (Prieto, 1987; González y Valle, 1990; Moreno, 1992). Estos ejemplos son suficientes para representar este tipo de investigación que, a no dudar, es de la que tiene una influencia más directa cuando se trata de diseñar proyectos de reforma. Nosotros fuimos testigos directos de la influencia que tuvo el análisis comparado para introducir en nuestro sistema la prioridad de elección por opciones de COU, tras la crisis y los conflictos estudiantiles que tuvieron lugar en 1987.

La variedad de sistemas analizados en estos estudios es alta, pero el énfasis ha estado en Europa y, de manera más específica en los países de la Comunidad Europea y en Estados Unidos.

Los elementos de comparación utilizados han sido múltiples, de manera que podemos decir que estos trabajos proporcionan una documentación exhaustiva sobre las condiciones previas al acceso a la universidad y sobre los procedimientos y fórmulas de selección, de admisión e ingreso en los estudios universitarios. En general, se parte del análisis de las vías que conducen a la educación superior, se pasa por las condiciones necesarias para la admisión y por los criterios y procedimientos de selección. La limitación de plazas (*numerus clausus*) y los criterios y condiciones para su establecimiento y administración son, lógicamente, tópicos que despiertan gran interés en estos trabajos. También es un elemento habitual de análisis la ubicación de responsabilidades y competencias en cada uno de los pasos y secuencias del proceso.

El interés de este tipo de estudios suele centrarse más en la información que presentan, analizan y discuten, que en las conclusiones a las que puedan llegar que, en general, suelen ser múltiples y relacionadas con cada uno de los aspectos parciales estudiados. Sin embargo, existen algunos elementos que pueden resaltarse con relación a nuestro sistema y que, en buena medida, son señalados y resaltados en el capítulo de *conclusiones generales* del estudio más reciente de los citados (Muñoz-Repiso y otros, 1997).

La existencia de procesos selectivos para el acceso a la universidad con, al menos, una prueba específica por medio, es algo prácticamente común a todos los sistemas educativos. Lo mismo puede decirse de la práctica generalización del *numerus clausus* como instrumento de respuesta a los desajustes de demanda y oferta, definida ésta por alguno de los diversos criterios que se utilizan. Y en este terreno, se debe resaltar el hecho de que nuestro sistema de acceso es globalmente muy similar a los de los países de nuestro entorno.

La especificidad española y una cierta excepcionalidad en el contexto europeo, aunque no tanto en otros, es el hecho de que tenemos una *prueba típica de entrada en la universidad* que no conduce a la obtención de certificación académica, por

ejemplo de superación de la educación secundaria, como es habitual en la práctica totalidad de los países europeos tras sus pruebas de madurez. En otras palabras, nuestra prueba de aptitud no está concebida legalmente como una prueba de homologación de la secundaria, aunque hubo un intento de trasformarla en eso, o al menos en hacerla compatible con una prueba de homologación, a mediados de los años ochenta (Escudero, 1991).

En muchos países europeos, las pruebas de madurez que se aplican para la obtención de los certificados de secundaria son utilizadas, asimismo, como pruebas de acceso. En España, la certificación de la secundaria no necesita prueba, pero los alumnos que quieren acceder a la universidad necesitan superar una prueba bastante similar a la que superan sus compañeros europeos para certificar su educación secundaria. Desde el punto de vista de los alumnos, el proceso es prácticamente el mismo con un sistema u otro.

La regulación y competencia estatal del proceso también parece ser una constante, en defensa de la homogeneidad en las condiciones, aunque participen en mayor o menor medida los gobiernos regionales, las distintas universidades, etc. En todo caso, existen muchas fuentes de variabilidad incontrolada, por lo que todo esfuerzo es poco para garantizar la equidad en las condiciones de acceso y la homogeneidad en la exigencia académica.

La diversificación de opciones en la prueba y en la selección es otra constante en el análisis comparado, algo que tiene muchas ventajas, pero que también introduce alguna fuente de distorsión potencial en cuanto a la homogeneidad de exigencia académica.

Lo anterior conduce a un sistema de canales diversificados de preferencias en la selección y el acceso, según la opción de estudios secundarios y, por consiguiente, de la prueba de acceso. En nuestro sistema no existía esta diversificación de preferencias por opciones hasta después de las reformas emprendidas en 1987. Aquí tuvo gran influencia el análisis comparado, apoyando un cambio que acercaba más nuestra posición a la existente en los países europeos de nuestro entorno.

Sobre las pruebas utilizadas en el acceso, de un tipo u otro de los descritos anteriormente, los trabajos que comentamos inciden de forma exhaustiva. En ellos aparece un escrutinio detallado de contenidos, formatos, tribunales, fórmulas de aplicación, ponderación, utilización del expediente secundario, etc., mostrándonos que existen unos principios bastante comunes, pero que en cada uno de ellos se producen matices de diferenciación en uno y otro sentido. En todo caso, es obvio que nuestra prueba, a medida que se han ido introduciendo cambios en ella, se ha ido pareciendo cada vez más a las pruebas de madurez europeas.

Otro elemento que detectan los análisis comparados es la cautela que tienen todos los sistemas educativos ante la utilización de criterios o procedimientos únicos de selección. En este contexto deben entenderse las vías alternativas de acceso (FP., mayores de veinticinco años, por ejemplo), la utilización de pruebas y expedientes secundarios, o la utilización, además, de pruebas específicas en algún tipo de estudios.

De lo que no queda duda en el análisis comparado es de que el problema que estamos analizando es muy complejo, que muchas soluciones que se plantean tienen un carácter transitorio porque la demanda de educación superior es algo en constante cambio, tanto cualitativo como cuantitativo. Buenas medidas para hoy, serán inadecuadas mañana. La flexibilidad y el dinamismo parecen ser los únicos ingredientes que deben estar siempre en todos los potenciales modelos de adecuación entre oferta y demanda de los estudios universitarios. Probablemente, los problemas de regulación de flujos de estudiantes que

han tenido y siguen teniendo muchos sistemas universitarios en los últimos tiempos, se deban a que la dinámica de demandas sociales sea superior a la de las respuestas planificadoras. Posiblemente, a nuestro sistema universitario y a los de nuestro entorno, pues también en cuanto a problemas somos similares, no les quede otro remedio que diversificarse mucho más para mejorar su nivel de versatilidad y capacidad de respuesta a las demandas.

LA PRUEBA DE APTITUD

El bloque más amplio de trabajos sobre la selectividad universitaria incide de manera directa, y a menudo exclusiva, en el estudio de las características internas de la prueba de aptitud, de su estructura y de su aplicación. Más explícitamente, la validez interna, la fiabilidad, la consistencia, la objetividad de nuestra prueba de selectividad, es el elemento central de preocupación de muchas de las investigaciones que han tenido lugar en nuestro país desde su puesta en marcha en 1974.

Este hecho ha sido una constante desde que aparecieron los primeros trabajos sobre el nuevo modelo, aunque haya habido momentos más o menos destacables a lo largo de todos estos años, en general con alguna coincidencia temporal o cercanía con las propuestas de reforma y reformas de la prueba que han ido teniendo lugar a lo largo del tiempo. Hoy en día, en el momento en que se elabora esta revisión crítica, buena parte de los estudios que se están haciendo sobre la selectividad inciden en sus problemas de estabilidad y de homogeneidad.

La preocupación que late en el sustrato de la gran mayoría de estos trabajos es si todos los alumnos son o no tratados de la misma manera ante este proceso de selección, con independencia de su centro secundario de procedencia, de su opción de COU o Bachillerato, de las optativas cursadas, del tribunal que los ha examinado, de la universidad a la que pertenecen, etc. El gran dilema sigue siendo si *la selectividad es justa y si se trata igual a todos los alumnos.*

La mejor prueba de la vigencia y actualidad de esta histórica preocupación que acabamos de señalar es el *Informe de la Ponencia del Senado de estudio sobre la selectividad en el acceso a la Universidad, problemas actuales y propuestas de soluciones* (Boletín oficial de la Cortes Generales de 23 de septiembre de 1997), pues buena parte de los trabajos que se están promoviendo desde la *Unidad de coordinación del COU y de las PAAU* de Cataluña, –coordinados por el profesor Martí Recober–, se centran en problemas de equidad en la admisión (Cuxart y otros, en prensa) y de variabilidad en los procesos de corrección de las pruebas de selectividad (Cuxart, 1997). Algunas de las aportaciones más recientes inciden en la diversidad de contenidos y formatos en las pruebas (Muñoz-Repiso y otros, 1997) o en procedimientos de ponderación del valor del expediente de los centros de secundaria (Gaviria, 1997).

Sin entrar en su valoración, las recomendaciones más precisas que plantea la Ponencia del Senado antes aludida, inciden directamente en los problemas de fiabilidad del expediente secundario, de la prueba de aptitud y de su corrección y calificación.

Nuestro primer trabajo sobre la selectividad universitaria, al que hacíamos referencia al comenzar esta revisión (Cid y otros, 1977), era un estudio de las características internas de la prueba de aptitud, de su fiabilidad y de su relación con la madurez psicológica y educativa de los alumnos de COU. Esta era la primera memoria de un estudio de seguimiento, que se completa con dos más (Escudero y col. 1981; Escudero, 1987), y que incidían, sobre todo, en el análisis de la validez predictiva de la prueba.

En este primer trabajo detectamos el *carácter homogeneizante* de la prueba y la clara incidencia de diferentes sesgos de instrumentación por su propia estructura y variedad de tribunales, expedientes de centros secundarios, y variabilidad de asignaturas. También detectamos que una prueba de madurez académica homogénea mostraba una más alta correlación que la prueba de acceso con los rasgos aptitudinales y con distintas medidas del rendimiento académico. De aquel primer trabajo, hoy veinte años después, nos sorprenden especialmente las atrevidas sugerencias de reforma de la prueba de acceso que formulamos a partir de los hallazgos y conclusiones del estudio. Hoy, con mucha más experiencia y con una perspectiva más amplia y serena, no tenemos inconveniente en señalar que nosotros también fuimos en aquel momento víctimas de esa tendencia que antes hemos criticado, de que todo nuevo investigador de la selectividad, en cuanto obtiene algún resultado en su trabajo, se ve obligado a proponer una reforma profunda en el proceso, sin analizar todas las potenciales consecuencias de la misma.

Al principio de los ochenta aumentó claramente la preocupación académica y política por la selectividad universitaria, apareciendo un buen número de trabajos y estudios sobre el tema. En este contexto debemos inscribir las *Jornadas sobre el Acceso a la Universidad*, que tuvieron lugar en la Universidad Autónoma de Madrid durante los días 22 y 23 de abril de 1983. Los trabajos y conclusiones de tales jornadas fueron editados más tarde por Aguirre de Cárcer (1984), en un volumen que resulta de obligada referencia y consulta para analizar e interpretar la investigación sobre este tema en los últimos años.

De la casi treintena de trabajos que se presentaron y discutieron en estas jornadas, más de una cuarta parte estaban centrados en el *análisis de las características de la Prueba de Aptitud.*

Más en concreto, la consistencia interna de la prueba fue tratada en algunos de estos trabajos, entre los que podríamos citar los presentados sobre las características de la prueba y sus deficiencias métricas internas (Escudero); la fiabilidad de las calificaciones en preguntas abiertas (Nieda y otros); la composición de los tribunales; la selección de correctores y los rasgos de instrumentación (Valdés del Toro y Martín); y los errores e irregularidades en las certificaciones de la nota media del expediente académico y su incidencia (Martín). Otros muchos trabajos que se centraban en otros temas, también incidieron de una u otra forma en las características de la prueba.

Estas jornadas tuvieron una gran influencia a la hora de crear un estado de opinión entre planificadores y responsables políticos favorable a la reforma de la prueba de selectividad. Las conclusiones de las jornadas propusieron en este sentido lo siguiente:

- Una mejora en la composición de los tribunales, seleccionando a los correctores por su especialidad y con independencia de su situación administrativa.
- La adopción de criterios uniformes en la calificación de los distintos ejercicios.
- La revisión de los tiempos asignados para la realización de los diferentes ejercicios.
- La eliminación del sorteo en las asignaturas obligatorias y optativas, esto es, el examen en todas las asignaturas cursadas.
- La revisión del sistema de promediación y la reconsideración del peso asignado al expediente secundario.
- La introducción de una prueba de competencia en la lengua moderna cursada.

Baste analizar las reformas que posteriormente se fueron introduciendo en la

prueba y en su aplicación, para certificar esa influencias que antes hemos resaltado.

En las jornadas se trataron otros muchos temas del acceso aunque no estuvieron directamente relacionados con el procedimiento de su regulación. En concreto, hubo una sección dedicada al análisis de la *influencia del procedimiento de acceso en la calidad de la enseñanza media* en la que entre otros temas se discutió sobre el efecto reactivo de la prueba en el nivel anterior. Otra sección se centró en la *influencia del procedimiento de acceso en la calidad de la enseñanza universitaria*, con incidencia entre otros temas en los perfiles y carencias de los nuevos estudiantes. Una última sección recogía aspectos diversos tales como el marco jurídico y sociológico, el marco organizativo y el análisis de los flujos de los alumnos.

La consistencia del procedimiento de selección ha seguido siendo investigada tras la aparición de estos trabajos aludidos. Así por ejemplo, Sans (1990a) concluye en uno de sus trabajos presentado en unas Jornadas sobre la Investigación Educativa sobre la Universidad, celebradas en la Universidad Politécnica de Madrid, que: «A pesar de que la eliminación de tandas ya es una realidad en algunas universidades, no es suficiente para garantizar la calidad métrica de la medida (de los estudiados es el menos influyente). Las diferencias entre tribunales, especialmente en asignaturas de letras y humanidades, son la fuente de error más importante» (225). También critica Sans la utilización del expediente de secundaria, debido a las diferencias significativas en conductas calificatorias que se detectan entre centros de secundaria.

Una interesante línea de trabajo sobre la prueba de aptitud es la llevada a cabo por el CIDE, sobre todo desde los últimos años, bajo la coordinación de Muñoz-Repiso. En estos trabajos se ha llevado a cabo el estudio exhaustivo de las pruebas de selectividad durante varios años, analizando los resultados por sexo, centro, opción de estudios, etc. (Muñoz-Repiso y otros, 1988, 1991 y 1997).

En el momento del diseño inicial y en la primera fase, participaron en estas investigaciones equipos de las Universidades Autónoma de Madrid (Aguirre de Cárcer, 1988), de Extremadura (Blázquez y Luengo, 1989), de Oviedo (De Miguel, 1988) y de Zaragoza (Bueno y otros, 1989).

Estos trabajos son muy importantes para interpretar las características de la prueba y el tipo de resultados que se producen con su aplicación. De acuerdo con estos estudios, la prueba de aptitud tiene defectos, pero es mejor que la imagen que tiene. Sin duda, no se trata de una prueba sin fiabilidad y sin validez, aunque existen aspectos que deben mejorarse. La prueba sigue siendo excesivamente homogeneizadora, a pesar de las reformas que se han ido introduciendo. Su estructura produce una cierta regresión hacia los valores intermedios, que sería deseable minimizar. En este sentido, son los expedientes extremos, en concreto los más altos, los más afectados por este efecto, disminuyendo en mayor medida su promedio que el de estudiantes con expedientes menos altos. También se han detectado posibles diferencias de rigor según las opciones secundarias, lo que puede tener algún efecto discriminatorio en determinadas situaciones de elección de estudios.

Para intentar resolver algunas de estas limitaciones encontradas y mejorar la fiabilidad y la capacidad de discriminación de la prueba de aptitud, el propio CIDE (1991a y 1991b) llevó a cabo un estudio experimental utilizando pruebas objetivas para el acceso a la universidad. El estudio demostró que con pruebas objetivas y con criterios de corrección claros se pueden mejorar las características métricas internas de la prueba, aunque el proceso de elaboración resulta complejo, sobre todo para lograr mejorar claramente los niveles de discriminación. El mayor problema con este tipo de pruebas, lógicamente, está en

que se aumenta el efecto reactivo de las mismas sobre el nivel educativo previo, pudiendo producir condicionantes no deseables.

En esta misma línea de mejora de la fiabilidad, el CIDE promovió un estudio de doble corrección en las pruebas de aptitud, utilizando un tribunal paralelo que actuó en condiciones similares al tribunal oficial. El experimento se llevó a cabo por un equipo de la Universidad de Zaragoza, con un tribunal de selectividad que actuaba en la ciudad de Teruel (Escudero y Bueno, 1994). Algunos de los resultados más destacables de este estudio fueron:

- Se detectaron diferencias evidentes en algunas pruebas concretas, pero no diferencias muy altas. Globalmente, los dos tribunales produjeron resultados de superación muy similares.
- Se detectó una correlación muy alta entre ambas correcciones en las medias y calificaciones finales, aunque se detectara alguna diferencia en las medias.
- A pesar de estas similitudes globales, la diferencia entre los tribunales incidía de manera decisiva en la calificación de algunas personas concretas, modificando su condición de apto o rebajando su calificación de manera sensible o viceversa.

Sintetizando, el experimento concluía que:

> «Los hallazgos de este estudio del doble tribunal en la selectividad son, sobre todo, una demostración de que nuestro sistema de selección de universitarios tiene algunos problemas de consistencia entre tribunales, pero ni mucho menos es una especie de lotería "según el tribunal que toque". El procedimiento es mucho más consistente de lo que se suele decir, o al menos puede serlo, sí se utiliza razonablemente, siguiendo las previsiones e indicaciones legales. Este, desde luego, ha sido el caso de la experiencia realizado en su contexto real, tal como se hace con todos los tribunales, en la Universidad de Zaragoza». (296)

En el momento presente, conocemos los trabajos que está llevando a cabo Anna Cuxart en la Unidad de Coordinación del COU y de las PAAU de Cataluña, sobre la doble corrección en las asignaturas de matemáticas y filosofía, en ellas se observa ciertas diferencias entre asignaturas en materia de inconsistencia. Cuxart (1997) utiliza un interesante modelo de estimación de los componentes de la varianza de las calificaciones.

LA PRUEBA DE ACCESO EN RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La validación de la prueba de aptitud ha sido otro de los grandes focos de interés de los investigadores durante estos años. En general, los trabajos relacionados con este aspecto, también lo han estado con el estudio de su fiabilidad y su consistencia.

En gran medida, los estudios sobre la validez de la prueba de selectividad se han centrado en el análisis de la relación de sus resultados con el rendimiento académico de los estudiantes, antes o en paralelo con la prueba, esto es, con el rendimiento en el nivel secundario y después de la prueba, esto es, con el rendimiento académico en la universidad. En el primer caso, en el análisis de la relación con el rendimiento previo, expediente secundario por ejemplo, estamos en el terreno de la *validez de concurrencia* de la prueba. En el segundo caso, en el análisis de la relación con el rendimiento académico universitario, estamos en el terreno de la *validez predictiva* de la prueba.

También podemos señalar que algunos trabajos han estudiado relaciones de la prueba con rasgos aptitudinales, de personalidad, etc., de los alumnos, entrando en

un ámbito de estudio que podemos relacionar con la *validez de construcción* de la prueba. Asimismo, los análisis de la tendencia homogeneizadora de la prueba, aludidos en el apartado anterior, también podríamos incluirlos en este ámbito, puesto que la capacidad de discriminación es una característica que se espera de una prueba con validez de construcción.

Con relación a las relaciones de la prueba de acceso con las aptitudes mentales de los estudiantes, y antes de entrar en la revisión de los estudios sobre su relación con el rendimiento académico, es bastante aclaratorio lo expresado en una de las conclusiones del estudio de seguimiento de la Universidad de Zaragoza (Cid y otros 1977).

> «Es evidente que las aptitudes mentales correlacionan muy poco con las distintas partes de la prueba de acceso, y que solamente el razonamiento numérico tiene algo de incidencia en lo medido por la parte B del examen de acceso (típicamente disciplinario) y el expediente.
>
> Estos datos nos llevan a pensar que las aptitudes mentales, tal como vienen operacionalizadas por los tests convencionales usados en esta investigación, juegan un papel cada vez menos determinante en la predicción del rendimiento académico, a medida que se avanza en la pirámide de los niveles educativos.
>
> En otras palabras, parece evidenciarse que el concepto de aptitud queda últimamente configurado, en la perspectiva de sus resultados finales, por la interacción de los rasgos aptitudinales primitivos y el proceso o sistema de formación.
>
> Así, a partir de perfiles aptitudinales, inicialmente similares, se puede llegar a grados de madurez muy diferentes según el sistema de formación y las diferencias de interacción de cada individuo con dichos sistemas.
>
> En esta perspectiva, es perfectamente comprensible la bajísima correlación entre las aptitudes convencionales y la prueba de acceso, ya que en esta investigación, se trabaja con una amplia muestra de centros, que posiblemente han interaccionado de forma muy diversa con las aptitudes mentales de sus alumnos.
>
> Por otra parte, los sesgos de instrumentación ya aludidos y especialmente los distintos criterios de medición de tribunales, vienen a difuminar todavía más la hipotética correlación que pudieran tener unas aptitudes mentales primarias, con el rendimiento académico, medido a su vez con una prueba tan abierta como la de acceso.
>
> Estas interpretaciones se confirman de alguna forma con el análisis de los datos tribunal por tribunal (en los que se disminuyen los sesgos de instrumentación y los efectos de interacción de las aptitudes con los sistemas de formación) ya que aparecen correlaciones más significativas entre las aptitudes y los rendimientos en la prueba de acceso. El hecho de que estas correlaciones más significativas tomen a veces signo positivo y otras negativo, en función del tribunal, nos confirman el sesgo potencial de instrumentación que se introduce en la prueba de acceso por la actuación de los distintos tribunales.
>
> Antes de terminar la formulación de esta conclusión, hay que resaltar el hecho de que también en investigaciones similares se encuentran valores de correlación entre las aptitudes convencionales y el rendimiento académico, sensiblemente bajos aunque positivos. En nuestro caso el hecho de que estas correlaciones sean prácticamente nulas, lo achacamos al efecto perturbador de los distintos criterios con que actúan los tribunales». (135-136).

En cuanto a la validez de concurrencia de la prueba de acceso con el rendimiento académico previo, podemos destacar la correlación encontrada entre los resultados en la prueba y el expediente secundario (BUP y COU) en tres estudios distantes en el tiempo, en los que los autores trabajaron con muestras amplias de alumnos.

En el estudio de la Universidad de Zaragoza (Cid y otros, 1977), obtuvimos una

correlación de 0,35, para una cohorte de acceso de 1976. Con una cohorte del acceso de 1982, en la Universidad Autónoma de Barcelona se obtuvo una correlación de 0,49 (Martín, 1984). Finalmente, también en la Universidad Autónoma de Barcelona, con una cohorte del acceso de 1987, se encontró una correlación entre la prueba de acceso y el expediente secundario de 0,54 (Sans, 1989).

Tomando estos estudios y otros que relacionaban los resultados de la prueba de acceso con rendimientos académicos secundarios, aunque no el expediente global, Sans (1990b) llevó a cabo un metanálisis correlacional para buscar la síntesis de todos estos resultados, llegando a la conclusión siguiente:

> «Con las reservas propias del caso; básicamente imputables a posibles errores de muestreo y medición, podemos estimar una varianza explicada del orden del 26 *por ciento*. Teniendo en cuenta el valor estimado de la desviación típica no parece necesario buscar variables moderadoras. Por lo tanto podemos fijar el valor del coeficiente de correlación lineal de Pearson entre el rendimiento medido en secundaria y las pruebas de acceso en 0,51» (213).

A la vista de los datos anteriores, debemos concluir que la validez de concurrencia de la prueba de acceso y el expediente académico previo, es significativa pero moderada, y que probablemente sería mayor cuanto más disminuyéramos los sesgos instrumentales que amenazan la consistencia de ambas medidas. En tal sentido, podemos suponer que el aumento de la correlación observado con el paso de los años puede deberse a que se han introducido para todo el sistema, y en cada universidad, pequeñas reformas que han ido mejorando las características internas de la prueba de acceso y su fiabilidad.

Pero es la relación de la selectividad con el éxito universitario lo que, lógicamente, preocupa más socialmente y lo que desde una perspectiva técnica puede justificar su estatus de prueba de selección; sin duda, este hecho ha influido decisivamente en que haya sido y siga siendo un tema de interés para los investigadores y para los propios medios de comunicación social.

Como exponente de lo anterior podemos hacer referencia, por ejemplo, a un reciente artículo aparecido en el diario *El País* (9 de septiembre de 1997), firmado por Carlos Arribas, que se titulaba «Las notas medias en la selectividad predicen el fracaso en la carrera», en referencia a un estudio llevado a cabo con 1.374 alumnos de cinco carreras científico-técnicas de la Universidad de Valencia. Según este artículo periodístico, «este análisis atribuye al examen de selectividad un poder predictivo superior al del propio expediente», puesto que, se sigue diciendo, «entre quienes suspenden la prueba de acceso, aunque luego lo compensen con el expediente, la tasa de fracaso es superior al 40 *por ciento*, según los resultados del estudio».

Las anteriores afirmaciones debemos tomarlas con cautela, pues las recogemos de un artículo periodístico y no del informe de investigación al que hace referencia, pero hemos de decir que vienen a contradecir de alguna manera los hallazgos de la mayoría de los trabajos llevados a cabo en este terreno que suelen primar, aunque sea ligeramente, la capacidad predictiva del éxito universitario del expediente secundario por encima de la de las calificaciones del acceso. Un posible elemento explicativo de la anterior discrepancia, caso de existir efectivamente, sería el hecho de que aquí se nos hace referencia al fracaso y no al éxito, incidiendo de manera explícita en aquellos alumnos que no llegaron a la puntuación 5 en la prueba de acceso y que compensaron con su expediente secundario para superar la selectividad.

Dejando esta referencia, con el objetivo básico de mostrar el gran interés social por el tema, hemos de señalar que buena parte de los estudios sobre la validez predictiva del examen de acceso en nuestro

país han sido integrados, a veces sin ser un objetivo explícito de los investigadores en tales trabajos, en la categoría de *estudios explicativos del rendimiento académico.* La razón principal es que los estudios más representativos han solido integrar en sus modelos de análisis más variables que los directamente implicados en el procedimiento de selección universitaria, tales como las aptitudes, las actitudes, los rasgos de personalidad y otros de base sociológica y educativa. En este contexto, estos análisis han buscado las explicaciones del rendimiento más allá de la influencia del examen de acceso y del propio expediente secundario, convirtiéndose, de hecho, en estudios de tipo básico, aunque tuvieran un planteamiento inicial fundamentalmente evaluativo de la prueba de acceso.

Rodicio (1993) llevó a cabo una «revisión de las investigaciones sobre el rendimiento académico universitario», incluyendo entre ellas estudios centrados en el análisis de la validez predictiva de la prueba de acceso. Los modelos correlacionales y la regresión lineal múltiple, son algunos de los apoyos metodológicos más comunes en este tipo de estudios, que en un caso era longitudinal en sentido estricto, pero mayoritariamente transversales y algunos longitudinales *ex-post-facto.* El propio trabajo de Rodicio incluye un estudio de este último tipo con universitarios gallegos, que utiliza la técnica del *path análisis* y tiene, en gran medida, más valor confirmatorio que muchos de los estudios y hallazgos previamente analizados. De su conclusiones podríamos resaltar lo siguiente:

> «Si consideramos la influencia de estas dos variables –expediente en secundaria y examen de Acceso– en el rendimiento académico universitario, se observa que aunque los valores de influencia directa del expediente sobre el rendimiento en la Universidad son, globalmente, ligeramente superiores que los del examen, la consideración del *efecto total* del expediente, es decir, su efecto teniendo en cuenta el examen, pone de manifiesto que el paralelismo entre ambos efectos es prácticamente perfecto. Dicho de otro modo, expediente y examen están incidiendo de *forma similar en el rendimiento académico universitario manifestado por los alumnos*» (383).

> «Vemos pues, que expediente y examen están funcionando de forma diferente –en su influencia en el rendimiento académico universitario–, en función de la carrera cursada por el alumno» (388).

En la segunda memoria del estudio de seguimiento llevada a cabo en la Universidad de Zaragoza (Escudero y col., 1981), se analiza la predicción del rendimiento académico universitario inmediato, esto es, el primer año de universidad, a partir de un amplio número de variables, entre las que estaban las del acceso, que eran el objeto central de análisis.

Para toda la muestra, incluyendo todo tipo de titulaciones se encontró una correlación baja (r=0,25) entre los resultados del examen de acceso y el rendimiento académico promedio en el primer año universitario. Esta correlación era algo superior (r=0,35) con el expediente secundario y ligeramente superior (r=037) con la nota final del acceso (expediente secundario + examen de acceso). Estos valores fluctuaban algo, generalmente al alza, al trabajar con muestras más compactas y no con todo tipo de titulaciones.

Unos años después Tourón (1984) llevó a cabo dos estudios de este tipo con alumnos de ciencias de la Universidad de Navarra, pero ciñéndose a los rendimientos en BUP, COU y selectividad en las asignaturas de ciencias. El propio Tourón comparó sus resultados con los de Zaragoza, que fueran bastante similares y marcaban idénticas tendencias, aunque algunas correlaciones fueran algo más altas, quizás por ceñirse específicamente al ámbito de las ciencias.

Por los mismos años, Goberna y otros (1984) llevaron a cabo estudios sobre la ca-

pacidad predictiva de la selectividad y de la media de matemáticas de COU, y sobre el rendimiento académico en matemáticas en el primer año universitario en la Universidad de Valencia. Sus resultados abundan en la escasa capacidad predictiva de la media de la selectividad, pero también en la escasa de la nota media de matemáticas en COU. Su tesis viene a ser la de recelar tanto del examen de acceso, como de las notas previas a la hora de pensar en la selección de alumnos para predecir su éxito en matemáticas. Tourón (1984) ofrecía una postura final más favorable a la utilización de los expedientes secundarios.

En la última fase del estudio de seguimiento de la Universidad de Zaragoza (Escudero, 1987), se analizaba la capacidad predictiva de la selectividad, no sólo del rendimiento académico universitario inmediato, sino también del ofrecido a mitad y al final de los estudios universitarios. Este estudio confirmaba la escasa predictividad del examen de selectividad del rendimiento académico universitario, reforzando los resultados para el rendimiento inmediato antes señalados. Sin embargo, esta predictividad disminuía ligeramente con el paso de los cursos universitarios.

La mayor capacidad predictiva, aunque no sea muy alta, detectada en el expediente secundario, se ve más clara cuando se analiza el rendimiento académico universitario teniendo en cuenta los factores de fracaso, suspensos, repeticiones, etc.

> «De alguna manera, por tanto, un expediente secundario bueno parece ser en mayor grado un filtro contra el fracaso que un predictor del éxito futuro». (197).

Tal como se recoge en la conclusión siguiente, el estudio encuentra que la unión de expediente secundario y examen de acceso es bastante redundante, si tomamos como criterio de análisis la capacidad predictiva de éxito universitario en la selección, aunque existen circunstancias que modulan esta situación.

> «La prueba de acceso en conjunto, esto es, el promedio del examen de acceso con el expediente secundario, presenta unas correlaciones con los rendimientos académicos universitarios que, para la muestra total, son prácticamente idénticas a las que ofrece el expediente secundario por sí solo. En otras palabras, con carácter general –tal como se emplea ahora–, el examen de acceso no añade capacidad predictiva a la que por sí solo tiene el expediente secundario; es una información redundante en dicho sentido.
>
> Esta situación general se modifica algo en determinadas submuestras (por ejemplo, algunos tribunales, ciertos tipos de estudios, etc.), en las que puede ser el examen de acceso por sí solo el mejor predictor, o en las que la media de éste con el expediente aumenta algo la capacidad predictiva de uno y otro. Sin embargo, parece evidente que, casi siempre, expediente secundario y examen de acceso son variables con un alto grado de concomitancia, lo que nos obliga a cuestionar seriamente su uso conjunto, por simples razones de relación costo-eficacia, si nos movemos dentro de un enfoque predictivo.
>
> Consecuentemente con lo anterior, el uso del examen de acceso promediado con el expediente secundario debería limitarse a aquellos casos en los que se mejora el modelo de selección. Lo que no parece tener sentido es emplear siempre examen y expediente, sobre todo en aquellos casos en que uno de ellos –generalmente el expediente secundario– es tan buen (o casi) predictor como la suma de ambos. De cualquier manera, el panorama de correlaciones encontrado sugiere claramente la necesidad de buscar el mejor compromiso o combinación, para cada circunstancia y cada tipo de estudios» (198).

Las reformas de la selectividad que tuvieron lugar a partir del año 1987, introdujeron la diferenciación por cuatro opciones de COU, la correspondencia de éstas con determinadas carreras universitarias y la preferencia de la opción de COU como criterio a la hora de seleccionar alumnos en aplicación del *numerus clausus*.

Unos años después, aunque con un seguimiento *ex-post-facto* sobre variables registradas en los expedientes, Rodicio (1991) llevó a cabo un estudio paralelo al de la Universidad de Zaragoza con alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela, encontrando muy pocas diferencias en los resultados entre ambas Universidades y muchas conclusiones comunes.

Con alumnos de primer curso de la carrera de Geografía e Historia de la Universidad Autónoma de Madrid, Montoya (1992) estudió la relación de su nota en la selectividad con sus calificaciones universitarias, obteniendo correlaciones bastante diversas, pero en ningún caso superiores a r=0,44. En otras palabras, confirmando unos resultados muy parecidos a los reflejados en la mayoría de los estudios.

Como resumen de este apartado, conviene señalar que se confirma que el rendimiento previo parece ser el mejor predictor del rendimiento universitario, pero que este hecho puede configurarse, a la hora de la selección, de manera diversa.

Desde la perspectiva de la mejor predicción del éxito universitario, parece incuestionable la selección diferenciada, pero no sólo en cambio de materias, sino también en cambio de destrezas e incluso en estructura de la propia selección.

Pero debemos entender que existen otros elementos en la selectividad universitaria que van en contra de la selección específica, tales como la función homologadora del sistema secundario y la transferencia ente opciones de estudios y universidades. Por ello, la gran mayoría de los sistema educativos terminan utilizando sistemas mixtos de selección, con pruebas generales en las que se introducen elementos de diferenciación, por ejemplo, según estudios.

LOS ACCESOS ALTERNATIVOS

No queremos terminar esta revisión sin hacer referencia a determinados estudios, no muchos, que se han centrado en el análisis del acceso alternativo en España, fundamentalmente mayores de 25 años y acceso vía Formación Profesional de segundo grado.

El primer número de la revista RAU (Revista de Acceso a la Universidad), editada por la Universidad de Sevilla, contiene un artículo de Bermejo y Morales (1994), en el que estudian las características personales, académicas y profesionales de los que acceden a la Universidad como mayores de 25 años, así como el proceso de su preparación para ello.

Como trabajos valorativos del procedimiento de acceso para mayores de 25 años y de sus consecuencias en la universidad podemos citar los del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (1982), Escudero (1983), Sáez y González (1984) y Albuerne y otros (1986).

De estos trabajos se descubre la gran variedad de pruebas que aplican las universidades, aunque suele ser habitual introducir tres ejercicios: uno de cultura general, otro de idioma moderno y otro de conocimientos relativos a la opción de estudios solicitada.

También se descubre que muchos inscritos en las pruebas no se presentan y que suele ser alto el porcentaje de los que no las superan. En conjunto, superan las pruebas algo menos del 30 *por ciento* de los inscritos, que se orientan mayoritariamente a unos pocos tipos de estudios, sobre todo carreras de base humanística. Estos alumnos ofrecen tasas de abandono muy altas y bajas de terminación de estudios y su éxito o fracaso académico parece condicionado por otros muchos aspectos que los que aparecen en trabajos con estudiantes más convencionales.

Un caso específico de acceso de mayores de 25 años es el Curso de Acceso Directo de la UNED que, por sí solo, recibe tantos aspirantes de este tipo como el resto de las universidades españolas. Las carac-

terísticas de este curso y las de sus alumnos, así como su conducta académica comparada con otro tipo de estudiantes, también ha recibido atención de los investigadores (Nogales, 1988; Guillamón, 1989).

Finalmente, también el acceso directo de la Formación Profesional de segundo grado ha sido estudiada, pero quizás con menor intensidad. El estudio probablemente más sistemático es el de Zubieta y Susinos (1986) realizado en la Universidad de Cantabria, donde se analiza la cohorte de alumnos ingresados en 1979-80 en las Escuelas Universitarias, y se compara a los alumnos procedentes de FP y de COU. Aquellos muestran peores tasas de terminación, pero sus grandes dificultades se ubican en el primer curso, en asignaturas de tipo básico. Superada esa barrera, su conducta académica se equipara bastante a la de los alumnos que proceden de COU.

COMENTARIO FINAL

La sucinta revisión que acabamos de realizar, muestra a las claras que el vigente procedimiento que regula la selección de universitarios en España, ha demandado de manera permanente la atención de los investigadores. Lógicamente, el panorama se habría ampliado muchísimo si nuestra revisión no se hubiera limitado a la selectividad en sentido más estricto y hubiera abordado el análisis de todas las investigaciones en el ámbito del acceso en sentido amplio. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a investigaciones sobre preparación previa de los alumnos, elecciones de carrera, condicionantes sociológicos del acceso universitario y conductas de cohortes universitarias. Su revisión, era un reto muy superior al que nos hemos planteado.

Nuestra revisión, centrada básicamente en investigaciones representativas sobre el modelo de selección, las características de la prueba de acceso y su capacidad de predicción del éxito universitario, demuestra que los responsables educativos siempre han podido contar con información científica contrastada y con ayuda técnica suficiente cuando se han planteado reformas en el sistema de acceso. Probablemente, las investigaciones no tenían respuesta nítida para todas las preguntas, pero es que la selectividad es una especie de cruce de razones contrapuestas, de forma que cuando se enfatiza una, inmediatamente se debilita la otra. La mayor parte de las veces, la respuesta a los problemas, la mejor respuesta, es un compromiso que minimice los riesgos y los efectos no deseados y maximice los deseados.

Mientras unos piden el establecimiento del distrito único, otros defienden la autonomía de las universidades; al tiempo que unos reclaman una prueba de acceso más objetiva, otros le demandan más validez de contenido; se protesta al mismo tiempo contra la masificación, contra la limitación de plazas y contra la escasa calidad de la enseñanza universitaria; se ataca a la universidad selectiva y a la planificación de posibles titulados y se demanda poder estudiar lo que se quiera y encontrar un puesto de trabajo apropiado al terminar la carrera. Y, curiosamente, casi todos siguen pensando que la clave de todos los problemas, de todas las soluciones, está en la prueba de acceso, en quitarla, en endurecerla, en modificarla,..., incluso cuando se trata de problemas que no tienen relación directa con ella.

Probablemente, el asunto de la objetividad y la fiabilidad de la prueba ha sido la gran preocupación ministerial en el terreno del acceso universitario durante los últimos años. La administración educativa ha sido especialmente sensible a los críticos que hablaban de que la selectividad era una prueba arbitraria, que todo dependía de la suerte que se tuviera con los tribunales. La preocupación del MEC sobre otros aspectos de la prueba, como validez de conteni-

do, por ejemplo, al menos aparentemente, ha sido menor que la mostrada por la fiabilidad y la objetividad. En términos gastronómicos diríamos que se ha estado más preocupado por la higiene del restaurante, por evitar quejas en este sentido, que por la espera de alabanzas por la calidad de la comida.

Los cambios que paulatinamente se han ido introduciendo en la prueba de acceso, globalmente han mejorado de manera sensible su fiabilidad potencial y algunas otras sus características estructurales, pero se ha sacrificado algo la validez de contenido de la misma. En otras palabras, la madurez que supuestamente debe medir la prueba de acceso es, en el momento presente, una madurez algo más limitada que la que podía medir la prueba de hace unos años, aunque los hiciera con más problemas de fiabilidad que ahora. La eliminación de la conferencia es un claro ejemplo de lo apuntado y lo mismo puede decirse de la sugerencia reciente de introducir más preguntas, pero más cortas, en los distintos ejercicios.

El extremo de un proceso de reforma en el cambio emprendido sería, lógicamente, el establecimiento de una prueba objetiva. El MEC ya ha llevado a cabo una experiencia en este sentido y parece ser que, por el momento, ese extremo aludido no es una reforma previsible.

Muy probablemente, los responsables ministeriales han considerado que la implantación de una prueba objetiva conlleva más problemas que ventajas, no sólo desde el punto de vista estrictamente técnico, sino también en el terreno organizativo.

Nuestra prueba de «selectividad», esa que de momento no parece que vaya a ser eliminada, ni tampoco transformada en una prueba objetiva, es un examen que en su estructura actual es bastante parecido a sus correspondientes en los países de nuestro entorno socio-político. Efectivamente, los exámenes de homologación (acceso) en los países de la Comunidad Económica Europea, son del tipo de nuestras pruebas de acceso; los contenidos y las disciplinas tratadas pueden ser algo diferentes, pero el tipo de preguntas y los planteamientos generales de la prueba son bastante parecidos.

Sin embargo, tenemos la impresión de que el examen de «selectividad» español tiene un nivel de contestación social algo superior al que tiene este examen en otros países. Y esto, sinceramente, no creemos que se deba a una inferior estructura y organización del propio examen porque en ese terreno, los problemas de nuestra prueba, que obviamente los tiene, no parecen ser superiores a los de los otros. Quizás, ello se debe a que en nuestro país se le da a la prueba de acceso un protagonismo excesivo como elemento de planificación y modulación de la educación superior.

Nuestra prueba tiene, sobre todo, los problemas propios de toda prueba abierta, donde intervienen multitud de escalas, diversas para distintos alumnos. Y todo ello articulado en un sistema nacional en el que rige el principio de autonomía de cada universidad y la independencia de cada distrito universitario. Hablamos, en suma, de una prueba única, pero en realidad, se trata de muchísimas diferentes.

En un contexto de cambios constantes de flujos de alumnos según los estudios y altos niveles de masificación, se ha establecido la limitación de plazas de centros, casi definida por los propios centros, pretendiendo que la prueba de acceso fuera algo así como el elemento regulador y clasificador del sistema universitario. Pero esto es imposible. Una prueba de acceso no tiene tanta potencialidad. De hecho, la propia prueba ha tenido que ir adaptándose a los cambios globales del sistema.

La que en un principio fue concebida, presentada, y se supone que diseñada, como prueba de madurez, esto es, como prueba de *admisión*, de certificación de la madurez, se ha ido convirtiendo también en una prueba de *selección* con el objetivo

claro de ser, además, un elemento clave en la administración del *numerus clausus*. La primitiva orientación *criterial* en la prueba se ha ido convirtiendo en una orientación doble, *criterial y normativa*, al mismo tiempo. En palabras coloquiales, diríamos que se ha pasado de buscar si un alumno –es suficientemente bueno–, a ver si dicho alumno no sólo «es suficientemente bueno», sino si «es mejor que otro».

Este doble objetivo, esta doble orientación de la prueba, no es fácil de cubrir; existen elementos antitéticos entre ambas orientaciones. Forzar la precisión y la discriminación, requerimientos importantes en las pruebas normativas, puede perjudicar a la validez de contenido, fundamental en la orientación criterial. Aunar *madurez* y *limitación*, esto es, *criterio y norma*, de manera rigurosa, es tarea harto compleja.

Quizás nuestra primera obligación es dejar en claro que el mayor problema de nuestro sistema educativo en materia de acceso no está en la prueba de selectividad, sino en la coordinación de oferta y demanda, y después actuar sistemáticamente sobre la oferta y sobre la demanda y sobre los propios procedimientos de coordinación entre ellas. Por ello, es importante ser prudentes antes de incidir más sobre la prueba, sopesar mucho sus verdaderos efectos y sus consecuencias sobre las dificultades organizativas.

La ampliación y diversificación de la oferta de estudios universitarios parece seguir siendo algo necesario, pero también lo es la orientación previa a la elección de estudios. La demanda no puede ser errática, sujeta en gran medida a modas momentáneas. Las intervenciones en este terreno son necesarias y deben estar sujetas permanentemente a revisión, puesto que son constantes los desajustes entre oferta y demanda. Es de desear que los investigadores, planificadores y responsables políticos muestren creciente interés sobre estos asuntos.

Finalmente, no podemos terminar esta revisión sin reconocer el esfuerzo realizado por bastantes instituciones y sus investigadores por mejorar el acceso universitario en nuestro país. En gran medida, las investigaciones han estado ligadas a la red de Institutos de Ciencias de la Educación y al CIDE, aunque también han participado departamentos y grupos universitarios. Pero es cierto que casi todos los ICE han aportado algún trabajo en este terreno. En tal sentido no podemos obviar el liderazgo por sus aportaciones de algunas de estas instituciones, como es el caso del CIDE y del ICE de la Universidad de Zaragoza y en un momento determinado del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Nuestra esperanza es que estos esfuerzos investigadores continúen, que tengan sus frutos y que sigan siendo útiles para mejorar nuestro sistema universitario.

BIBLIOGRAFÍA

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

– *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid, 1988.

ALBUERNE, R. y otros: *El acceso universitario para mayores de 25 años en el Distrito de Oviedo (1970-1984)*, ICE-Universidad de Oviedo, 1986.

ARROYO, C.: «Las notas mediocres en la selectividad, predicen el fracaso en la carrera», *El País*, 9 de septiembre, 30 1997.

BERMEJO, B. y MORALES, J. A.: «El acceso a la Universidad de Sevilla para mayores de 25 años. Características personales, académicas y profesionales», *Revista de Acceso a la Universidad*, 1 (1994), 43-56.

BLÁZQUEZ, F. Y LUENGO, R.:, *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Extremadura*, ICE-Universidad de Extremadura, Badajoz 1989.

BUENO, C.: *Las calificaciones de las pruebas de acceso en la Universidad de Zaragoza*, ICE-Universidad de Zaragoza, 1989.

CID, R. y otros: *Rasgos de madurez y éxito en las pruebas de acceso a la universidad*, Investigación 9, ICE-Universidad de Zaragoza, 1977.

CIDE: *Estudio experimental de pruebas objetivas para el acceso a la universidad. Informe final*, CIDE, Madrid (informe policopiado), 1991a.

– *Más allá de los datos empíricos: consideraciones sobre la utilización de pruebas objetivas para el acceso a la universidad*, CIDE, Madrid (informe policopiado), 1991b.

CUXART, A. y otros: «Equity in the university admissions process in Spain» (en prensa).

CUXART, A.: *Los factores de variabilidad en el proceso de corrección de las pruebas de PAAU. Un experimento de doble corrección para la estimación de los componentes de la variable en la nota observada de las asignaturas* (documento inédito), 1997.

DE MIGUEL, M.: *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Oviedo*, Oviedo, 1988.

ESCUDERO, T. y BUENO, C.: «Examen de selectividad: El estudio del tribunal paralelo», *Revista de Educación*, 304 (1994), 281-298.

ESCUDERO, T. y col.: *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*, Investigación 12, ICE-Universidad de Zaragoza, 1981.

ESCUDERO, T.: *El acceso universitario para mayores de 25 años: Análisis y seguimiento*, Investigación 18, ICE- Universidad de Zaragoza, 1983.

– *Seguimiento a la selectividad universitaria*, Investigación 19, ICE-Universidad de Zaragoza, 1987.

– «No basta con ser admisible», en LATIESA, M. y OTRAS, (Rec y Ed.): *Actas de las Jornadas: la Investigación Educativa sobre la Universidad*, CIDE, Madrid, 135-158, 1990.

– *Acceso a la universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*, Informes 36, ICE-Universidad de Zaragoza, 1991.

FERNÁNDEZ, A. y MAIQUES, J. M.: «Estudio comparativo de diez países de los modelos de acceso a la enseñanza superior», *Actas del II Congreso Nacional de Educación Comparada*, Universidad de Granada, 146-167, 1985.

GAVIRIA, J. L.: «Empleo de los modelos jerárquicos lineales en el aumento de la eficacia en el proceso de selección de alumnos por medio de la ponderación óptima del expediente en el Bachiller», *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, Universidad de Sevilla, 605-607, 1997.

GOBERNA, M. A. y otros: «Las Matemáticas en la transición de la enseñanza media a la universidad», *Revista de Educación*, 273 (1984), 49-63.

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

GUILLAMÓN, J. R.: «El abandono de los estudios en el curso de acceso directo para mayores de 25 años», *Bordón*, 41, 3 (1989), 539-545.

ICE Universidad Autónoma de Barcelona: *Evolución de las promociones de alumnos mayores de 25 años en la Universidad Autónoma de Barcelona*, Barcelona, 1982.

MARTÍN, S.: «Antecedentes académicos de los alumnos de nuevo ingreso en la UAB», en AGUIRRE DE CÁRCER, I. (Ed.): *La selectividad a debate*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 195-215, 1984.

MONTOYA, M. A.: *Preinscripción y pruebas de acceso a la universidad como predictores del rendimiento académico en primer curso de la carrera de geografía e historia en la UAM*, Ediciones de la

Universidad Autónoma de Madrid, 1992.

MORENO, J. M.: *Los exámenes: un estudio comparativo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

MUÑOZ, F.: *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, Madrid, 1993.

MUÑOZ-REPISO, M. y otros: *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*, CIDE, Madrid (policopiada), 1988.

– *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*, CIDE, Madrid, 1991.

– *El sistema de acceso a la Universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*, Ministerio de Educación y Cultura-CIDE, Madrid, 1997.

NOGALES, E.: *La vía del acceso directo en la UNED. Rendimiento*, UNED, Madrid, 1988.

PRIETO, J. L.: *Acceso a la enseñanza superior*, ICE-Universidad Complutense, Madrid.

RODICIO, M. L.: *El acceso a la Universidad en Galicia: análisis de las disfuncionalidades de la prueba de selectividad y alternativas*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, 1993.

SÁEZ, O. y GONZÁLEZ, A.: *Acceso a la Universidad para mayores de 25 años*, ICE-Universidad de Granada, 1984.

SALVADOR, L. y GARCÍA VALCÁRCEL, A.: *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria. Abandono y retraso en los estudios*, CIDE, Madrid, 1989.

SANS, A.: *La selectivitat universitaria. Analisi a Catalunya*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 1989.

– «Fiabilidad y consistencia del proceso de selectividad. Un gigante con los dos pies de barro», en LATIESA, M. y otras (Rec. y Ed.): *la Investigación Educativa sobre la Universidad*, CIDE, Madrid, 219-227, 1990a.

– «Estudio histórico y comparativo del proceso de selectividad», en LATIESA, M. y otras (Rec. y Ed.): *Actos de las Jornadas: La Investigación Educativa sobre la Universidad*, CIDE, Madrid, 205-218, 1990b.

TOURÓN, J.: «Validez predictiva de las calificaciones de Enseñanza Media y de las Pruebas de Selectividad respecto al rendimiento académico en la Universidad», en AGUIRRE DE CÁRCER, I (Ed.): *La selectividad a debate*, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 250-267, 1984.

ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, F.: «Desigualdades de formación y rendimiento académico en las escuelas universitarias», en LATIESA, M. (Comp.): *Demanda de la Educación Superior y Rendimiento Académico en la Universidad*, CIDE, Madrid, 296-338, 1986.

LOS RESULTADOS EN LA SELECTIVIDAD ACTUAL: ALGUNAS CUESTIONES A DEBATE

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE (*)
FRANCISCO JAVIER MURILLO TORRECILLA (*)

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), conocidas como «selectividad», son, desde siempre, uno de los elementos más controvertidos del sistema educativo español. Son el blanco de múltiples críticas, unas justificadas y otras no tanto, tema del que todos opinan y problema que nadie parece querer abordar en su real magnitud. La reforma del Bachillerato se ha hecho sin tener en cuenta que, para la mayoría de los alumnos, éste conduce a la Universidad y por tanto hay que empezar por resolver lo mejor posible el paso de un nivel a otro, porque esto va a condicionar en gran medida la educación secundaria. Por otro lado, la reforma universitaria no ha contemplado más que de forma marginal el problema del acceso a ella. Y, entre tanto, opiniones con poco fundamento y llenas a veces de tópicos, amplificadas cada año por algunos medios de comunicación, se extienden en la sociedad, creando desconcierto e inquietud entre los interesados.

Las críticas a los exámenes de acceso a la enseñanza superior se remontan a más de medio siglo atrás, a los tiempos del famoso «Examen de Estado», que algunos añoran como la época dorada de la educación de calidad. Las quejas sociales (reflejadas en diversos momentos por la prensa) son siempre las mismas: el exceso (o la escasez, según de donde provengan las críticas) de exigencia, la falta de objetividad de las correcciones, la aleatoriedad de los resultados, la carencia de capacidad de las pruebas para discriminar, la conveniencia de dar o no credibilidad a los expedientes de los alumnos, etc. Esta constancia en la polémica indica que encontrar la fórmula perfecta para el tránsito del bachillerato a la universidad no ha sido ni es tarea fácil.

Por eso es importante contribuir a esclarecer lo que hay de verdadero y de falso en las muchas acusaciones que se hacen a la selectividad, plantearse serena y objetivamente las cuestiones más controvertidas, partiendo de los datos reales y de los resultados que proporcionan las investigaciones. Ese es el camino para buscar una respuesta que, si no es satisfactoria para todos (porque quizá no puede serlo), al menos se base en el conocimiento profundo de la realidad, en la justicia de los planteamientos y en la calidad técnica de los medios propuestos para lograr los objetivos que se consideren relevantes.

En este artículo se van a presentar algunos estudios parciales que abordan distintas cuestiones acerca de las pruebas de

(*) Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

acceso a la universidad en España, que aún resultan problemáticas. Concretamente se analizan cinco cuestiones:

- ¿Son aleatorios los resultados de las pruebas?
- ¿Son igualmente justos los expedientes de los alumnos de los centros privados y públicos?
- ¿Hay coherencia entre los resultados en las distintas materias que componen las pruebas?
- ¿Los alumnos de todas las opciones son calificados con los mismos baremos de exigencia?
- ¿Mejora la ordenación de los alumnos una ponderación diferencial de los resultados?

Para responder a las mismas se han analizado los resultados de los 12.117 alumnos procedentes de COU que realizaron las pruebas de acceso en junio de 1995 en la Universidad Autónoma de Madrid.

La elección de esta universidad obedece a que es un centro con un gran número de alumnos matriculados en sus pruebas (es la tercera del Estado en tamaño), sin problemas específicos que pudieren distorsionar los datos y donde el proceso de acceso e ingreso en la misma y la gestión de los datos están llevados de forma rigurosa por un excelente equipo, con lo que se redujeron considerablemente las dificultades de recogida de información. También se ha elegido la Autónoma por ser una de las universidades del distrito de Madrid, por lo que participa de la complejidad que caracteriza este enorme distrito. En cualquier caso, analizando sus resultados, distribución por optativas, etc., puede considerarse como prototípica de lo que ocurre en el resto de las universidades de España. Así, en principio, los resultados del presente trabajo pueden generalizarse a todo el Estado.

¿SON ALEATORIOS LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS?

Una de las críticas, quizá la más generalizada, a que se ven sometidas las pruebas de acceso a la universidad es que los resultados que obtienen los alumnos en ellas son prácticamente aleatorios. Parece como si se tratara más de jugar a una especie de lotería que de someterse a un refrendo de la trayectoria académica del bachillerato. Sin embargo, el estudio de los resultados aporta algunos resultados secundarios muy interesantes y útiles.

La forma más directa de responder a esta cuestión es analizar la relación entre los resultados obtenidos en las pruebas de acceso y otra calificaciones más estables, como, por ejemplo, las notas medias del expediente de cada alumno en BUP y COU.

Teniendo en cuenta que las pruebas versan sobre el programa del curso de orientación universitaria y que se realizan tras un breve intervalo temporal después de haber finalizado el COU, y asumiendo la validez y fiabilidad de las calificaciones en bachillerato y COU, una alta relación entre ambas puntuaciones podría considerarse como un indicador de la aceptable calidad de las pruebas, mientras que una baja correlación sólo indicaría falta de validez y/o fiabilidad de las PAU y, por ello, la alta influencia del azar y otros factores externos en los resultados de los alumnos.

Según los datos analizados, la correlación (medida por el índice de correlación de Pearson) entre el expediente previo del alumno de todos los alumnos presentados y la puntuación global en las PAU es de 0,69. Si se considera sólo a los alumnos que superaron las PAU, esta cifra se incrementa ligeramente llegando a 0,70. Este aumento es debido, fundamentalmente, a dos motivos: en primer lugar, porque ciertos alumnos entregan algún ejercicio de las PAU en blanco, con lo que se distorsiona la

correlación; y, en segundo lugar, porque los alumnos que no superan las PAU son, en su mayoría, los que han tenido mayores dificultades a lo largo de sus anteriores estudios, es decir, aquéllos con un mayor margen de error en la nota de expediente.

Por otro lado, la correlación de las PAU con la media del expediente de los tres cursos de BUP y el COU es superior a la correlación con cada uno de los cursos por separado. Ello parece lógico, dado que la mayor cantidad de notas hace que las posibles variaciones «incorrectas» se vean compensadas. De este hecho se pueden apuntar dos interesantes conclusiones: por una parte, reafirma la idea de que *es positivo tener en cuenta las calificaciones de los cuatro cursos para hallar la nota definitiva*; por otro, al ser más alta la relación de las PAU con la nota media de los cuatro cursos que con la de COU, se constata que *las PAU no miden de nuevo lo que el alumno sabe de COU sino realmente su grado de madurez*. Esta afirmación puede ser corroborada al observar que cuanto más alto es el curso (es decir, cuanto más maduro es el alumno) mayor es la correlación con cualquier medida de las PAU. Otro dato que confirma esta idea es que la calificación del primer ejercicio (madurez) correlaciona en mayor medida con la nota media del expediente, mientras que la calificación del segundo ejercicio (de especialidad) correlaciona más con la nota de COU.

Las relaciones entre la puntuación «definitiva» que obtiene el alumno tras las PAU y las calificaciones de bachillerato son muy altas, van de 0,77 con 1.º de BUP a 0,90 con la puntuación media de BUP y COU. Este hecho es previsible, dado que la puntuación definitiva se construye haciendo la media entre la puntuación de bachillerato y la puntuación global en las PAU.

Después de haber estudiado la relación entre el expediente previo del alumno y las calificaciones en las PAU, puede ser interesante profundizar en la diferencia entre ambas puntuaciones. Las notas medias obtenidas por el conjunto de los alumnos en 1.º, 2.º, 3.º de BUP y COU son, respectivamente, 7,00, 7,02, 7,07 y 6,80 (Gráfico I). La variabilidad de todas ellas está cercana a 0,90. Las calificaciones obtenidas por los alumnos en las PAU son ligeramente superiores en el segundo ejercicio (materias obligatorias de cada opción y optativas de libre configuración) en comparación con el primero (materias comunes): 5,27 y 5,12 respectivamente. En ambos casos, la variabilidad se sitúa en torno a 1,5.

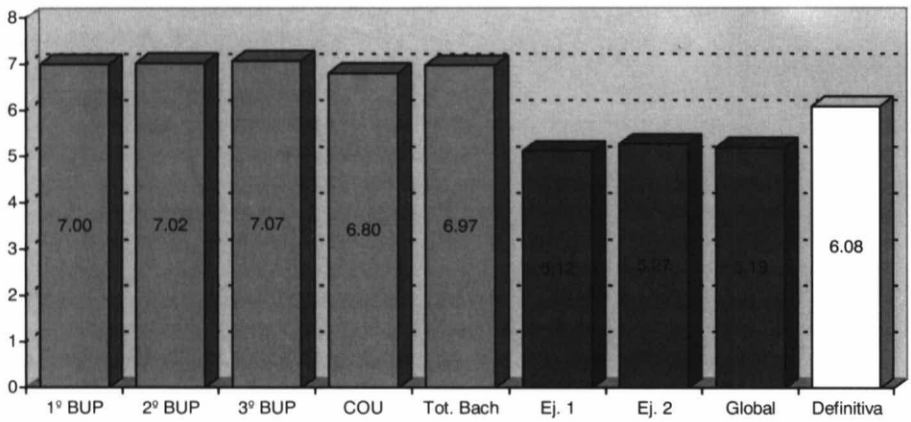
TABLA I

Indices de correlación entre las calificaciones en BUP y COU, y las PAU

	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU	Tot. Bach.
Ejercicio 1	,5679	,5819	,5943	,6254	,6554
Ejercicio 2	,4875	,5123	,5478	,6190	,6001
Global	,5813	,6030	,6301	,6876	,6925
Definitiva	,7747	,8094	,8255	,8334	,8988

GRÁFICO I

Notas medias de las calificaciones en BUP y COU y de los resultados en las PAU



La calificación definitiva media en las pruebas de acceso a la universidad de los 12.117 alumnos procedentes del COU matriculados en la Universidad Autónoma de Madrid en la convocatoria de junio de 1995 es de 6,08, con una desviación de 1,01. Como es sabido, esta puntuación resulta de la media entre las calificaciones del alumno en BUP y COU y la puntuación global en las pruebas. La media de las calificaciones de estos alumnos en bachillerato y COU es de 6,97, con una desviación de 0,81, y la puntuación media global en las PAU de 5,19, con una desviación de 1,37. De aquí se puede obtener una primera conclusión: como puntuación promedio, la nota definitiva de los alumnos tras las pruebas, aquélla con la que se ordenan para acceder a determinados estudios, es nueve décimas menos que su expediente en BUP y COU.

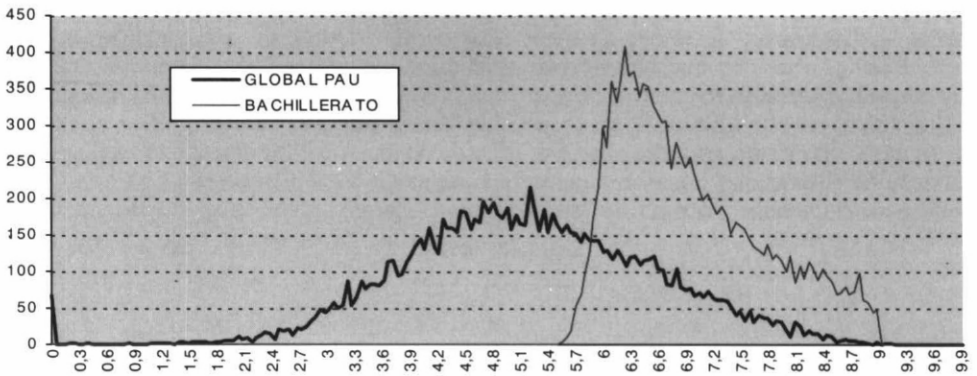
Merece la pena analizar con más detalle este sencillo cálculo. En el gráfico II se ha representado la distribución de los alumnos en función de su calificación en bachillerato y de su resultado global en las PAU. Allí se puede observar que la variable «calificación en bachillerato» se distribuye prácticamente como media con una curva normal, ya que al corresponder únicamente a los alumnos aprobados en COU no puede ser inferior a 5,5. La variable «puntuación global en las PAU», por el contrario, se distribuye prácticamente como la campana de Gauss, con un rango teórico de diez puntos.

Ello implica que el cálculo anterior, en el que se hallaba la diferencia promedio, puede matizarse. Una parte de esta cifra (0,9) la aportan aquellos alumnos que no superan las pruebas, por lo que resulta más útil conocer la diferencia media únicamente de los alumnos que aprueban las PAU, dado que sólo a éstos les afecta para conseguir la puntuación necesaria en el acceso a determinados estudios. Considerando sólo los aprobados en las PAU, la diferencia media entre el expediente de bachillerato de los alumnos que aprueban y su calificación definitiva en las PAU es de 0,74. Es decir, *la nota definitiva tras las PAU con la que el alumno medio va a optar por una carrera coincide con su calificación en bachillerato restándole 74 centésimas.*

Un último elemento para responder a la cuestión es analizar **las probabilidades que tiene un alumno de obtener determinada nota en las pruebas en función de su expediente en el bachillerato**.

GRÁFICO II

Distribución del alumnado en función de la calificación en Bachillerato y en la puntuación global en las PAU



En la Tabla II aparece toda la información. Allí puede observarse que un alumno que haya obtenido las más bajas puntuaciones en el bachillerato, es decir, que su expediente se encuentre entre 5,5 y 6, tiene un 50,2% de probabilidades de suspender las PAU. O, en el extremo opuesto, un alumno con expediente entre 8,5 y 9 tiene una probabilidad prácticamente nula de suspender y un 90% de probabilidades de

TABLA II

Número y porcentaje de sujetos que obtienen determinada nota definitiva en las pruebas de acceso en función de su calificación media en BUP y COU

Expediente bachillerato		Nota definitiva de las PAU									
		SUSP	4,5-5	5-5,5	5,5-6	6-6,5	6,5-7	7-7,5	7,5-8	8-8,5	8,5-9
5,5-6	N	460	49	311	93	2	1	—	—	—	—
	%	50,2	5,3	34,0	10,2	0,2	0,1	—	—	—	—
6-6,5	N	1.165	—	1.047	983	280	25	—	—	—	—
	%	33,3	—	29,9	28,1	8,0	0,7	—	—	—	—
6,5-7	N	458	—	205	1.030	808	280	27	—	—	—
	%	16,3	—	7,3	36,7	28,8	10,0	1,0	—	—	—
7-7,5	N	99	—	—	264	690	611	187	16	—	—
	%	5,3	—	—	14,1	37,0	32,7	10,0	9	—	—
7-5,8	N	32	—	—	25	206	473	442	120	11	1
	%	2,4	—	—	1,9	15,7	36,1	33,7	9,2	0,8	0,1
8-8,5	N	8	—	—	—	24	135	374	351	103	3
	%	0,8	—	—	—	2,4	13,5	37,5	35,2	10,3	0,3
8,5-9	N	2	—	—	—	1	8	61	234	312	100
	%	0,3	—	—	—	0,1	1,1	8,5	32,6	43,5	13,9

obtener más de 7,5 puntos en la calificación definitiva.

Otra forma de mirar estos resultados puede ser a través del Gráfico III, donde muestra la dispersión de la posición de cada uno de los alumnos que han aprobado las pruebas de acceso en función de su calificación en bachillerato y su resultado en las PAU. Como puede observarse, la nota final de todos los alumnos que aprueban se sitúa entre su nota de bachillerato y 2 puntos menos, con una media de 74 centésimas.

Si se analiza con más detalle quiénes son los alumnos que suspenden, prácticamente la mitad de ellos obtuvieron unas calificaciones en bachillerato entre 6 y 6,5, y 3 de cada 4 menos de 6,5 puntos. Sin embargo, como se observa en el gráfico V, más del 50% de los que obtienen menos de 6 puntos en bachillerato suspenden y el 33,3% de los que obtienen entre 6 y 6,5 (Gráfico IV).

GRÁFICO III

Número y porcentaje de sujetos que obtienen determinada nota definitiva en las pruebas de acceso en función de su calificación media en BUP y COU

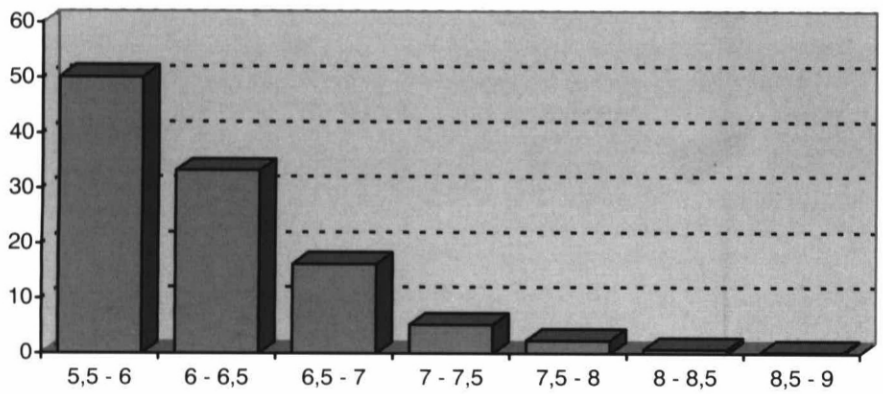
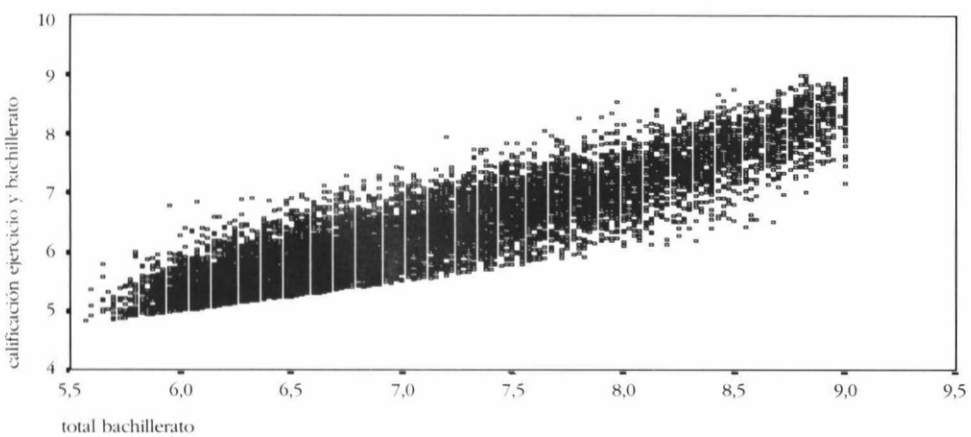


GRÁFICO IV

Porcentaje de sujetos que suspende las pruebas de acceso del total de alumnos que obtienen determinada calificación en bachillerato



Con todo ello, ya se tienen algunos datos para contestar a la pregunta que definía el epígrafe. Como conclusión, teniendo en cuenta el índice de correlación entre las pruebas y el expediente, no se puede afirmar en absoluto que las pruebas generen resultados aleatorios. Es más, un alumno puede perfectamente calcular su puntuación definitiva en las PAU restando 74 centésimas al expediente.

¿SON IGUALMENTE JUSTOS LOS EXPEDIENTES DE LOS ALUMNOS DE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS?

Una segunda cuestión largamente debatida pero cuya respuesta no tiene la necesaria difusión social hace referencia a las supuestas excesivamente altas calificaciones obtenidas por los alumnos en los centros privados en comparación con las de los públicos. La respuesta es sencilla si se conoce el centro de procedencia de cada alumno y, controlando la titularidad del mismo, se analiza la diferencia entre el expediente y los resultados de las PAU.

Al comparar las calificaciones obtenidas por los alumnos procedentes de centros públicos y centros privados, el hecho más relevante es la superioridad en las calificaciones de los alumnos de los privados, tanto en el expediente de BUP y COU como en las PAU, junto a una menor diferencia entre las notas de bachillerato y las obtenidas en las pruebas (1,69 frente a 1,85). Ello parece indicar que los alumnos de centros privados vienen mejor preparados para superar con éxito las PAU que los de los públicos. Estos resultados ofrecen una respuesta clara a la cuestión planteada: tomados de forma general, los centros privados no otorgan a sus alumnos calificaciones inmerecidamente altas. Sin embargo, este resultado general puede no corresponder a la totalidad de los centros. De hecho, como se puede ver más adelante, algún centro privado presenta notas inadecuadas.

Profundizando más en esta diferencia de rendimiento de los alumnos en función de su procedencia y, sobre todo, en la comparación de los resultados de BUP y COU y de las pruebas, resulta útil analizar el gráfico de dispersión donde se refleja, en un eje, la puntuación media que cada centro otorga a sus alumnos en BUP y COU, y en el otro, la puntuación media obtenida por los alumnos de ese centro en las PAU (gráficos VIa y b).

GRÁFICO V

Notas medias de los alumnos en BUP, COU y las PAU en función de la titularidad del centro donde cursaron sus estudios de COU

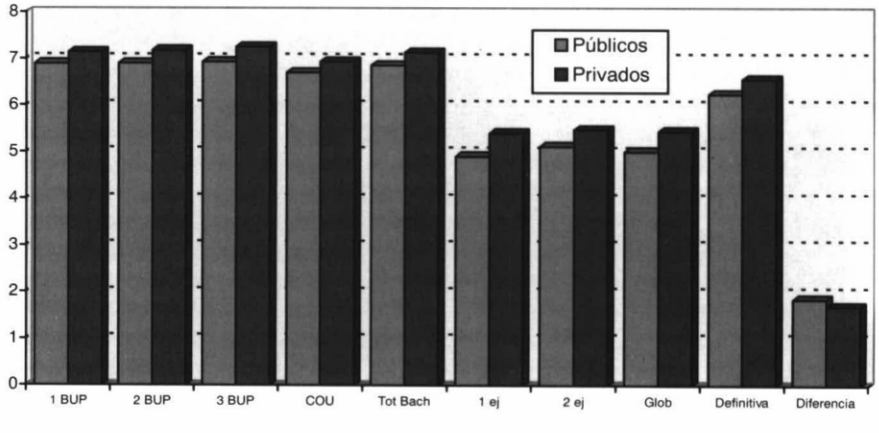


GRÁFICO VIa

Dispersión de los centros públicos en función de los expedientes de sus alumnos en BUP y COU y los resultados de la PAU

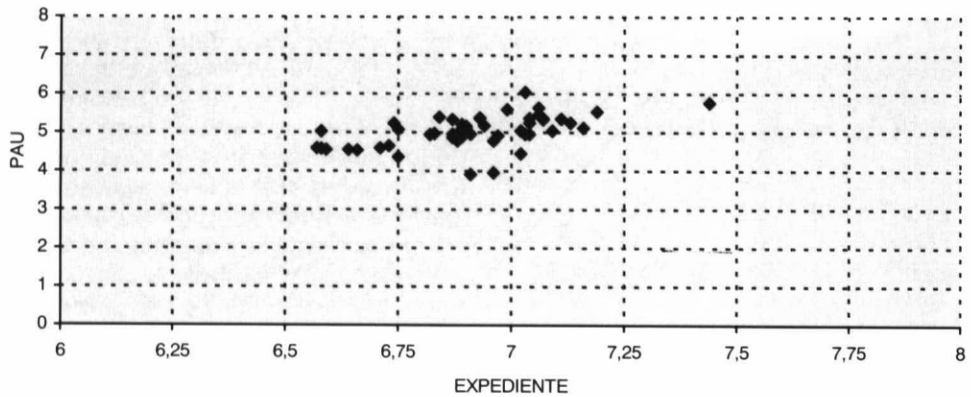
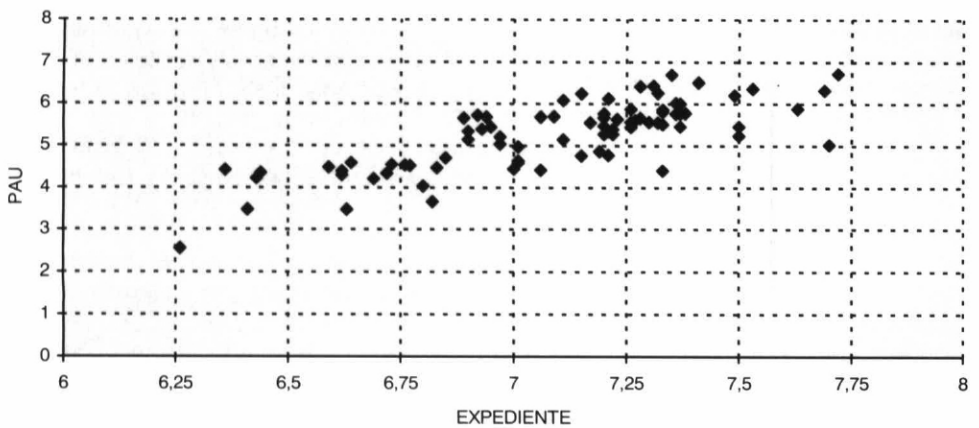


GRÁFICO VIb

Dispersión de los centros privados en función de los expedientes de sus alumnos en BUP y COU y los resultados en las PAU



El estudio de la dispersión «matiza» y «explica» consecuentemente la diferencia inicial señalada entre centros públicos y privados. Efectivamente, en ambos gráficos, se puede observar que las calificaciones de los centros privados son bastante más «dispersas» que las de los públicos. Esto significa que los centros públicos son más homogéneos, más iguales en cuanto al rendimiento, que los privados. Tanto si se observa desde el eje de los resultados del bachillerato como de las PAU, la dispersión en los centros públicos es muy escasa: no hay centros «muy buenos» ni «muy malos», todos se encuentran en torno a la media. En ese sentido, la diferencia entre las calificaciones que los alumnos obtienen en bachillerato y en las PAU es bastante igual en todos los centros.

Entre los centros privados, por el contrario, la heterogeneidad es mayor. Tanto si se observan las calificaciones medias en BUP y COU como los resultados de las PAU, se encuentran centros repartidos a lo largo de ambos ejes, lo que indica la existencia de importantes diferencias entre ellos. Es decir, entre los privados se hallan centros muy buenos y otros que no lo son tanto. La diferencia entre las calificaciones que los alumnos obtienen en bachillerato y en las PAU es, igualmente, variable de unos centros a otros: mientras en algunos casos la puntuación media en bachillerato prácticamente coincide con la puntuación media en las PAU, en otros, a pesar de las buenas calificaciones en el bachillerato, se obtienen bajas puntuaciones en las PAU, lo que muestra el alto porcentaje de fracasos entre los alumnos procedentes de estos centros.

Como puntuación media, y exceptuando tres materias, los alumnos procedentes de centros privados obtuvieron mejores resultados en todas las pruebas. Las tres excepciones son griego, geología y literatura como materia obligatoria.

De todo esto se concluye que es erróneo hablar de centros públicos y privados como si de entidades homogéneas e independientes se tratara. Si bien es cierto que los centros públicos tienen un comportamiento bastante similar, entre los privados se encuentran centros de características y, sobre todo, de rendimiento muy diferente. En consecuencia, hay que responder a la pregunta inicial afirmando que, en general, no es cierto que los centros privados den inmerecidas notas altas a los alumnos, pero conviene ser muy prudentes al extraer conclusiones en la comparación de los resultados globales de centros públicos y privados. Sería más oportuno, si ello fuera posible, comparar centros públicos y privados que acojan a poblaciones de similares características, con un alumnado de análoga extracción social, cultural y económica.

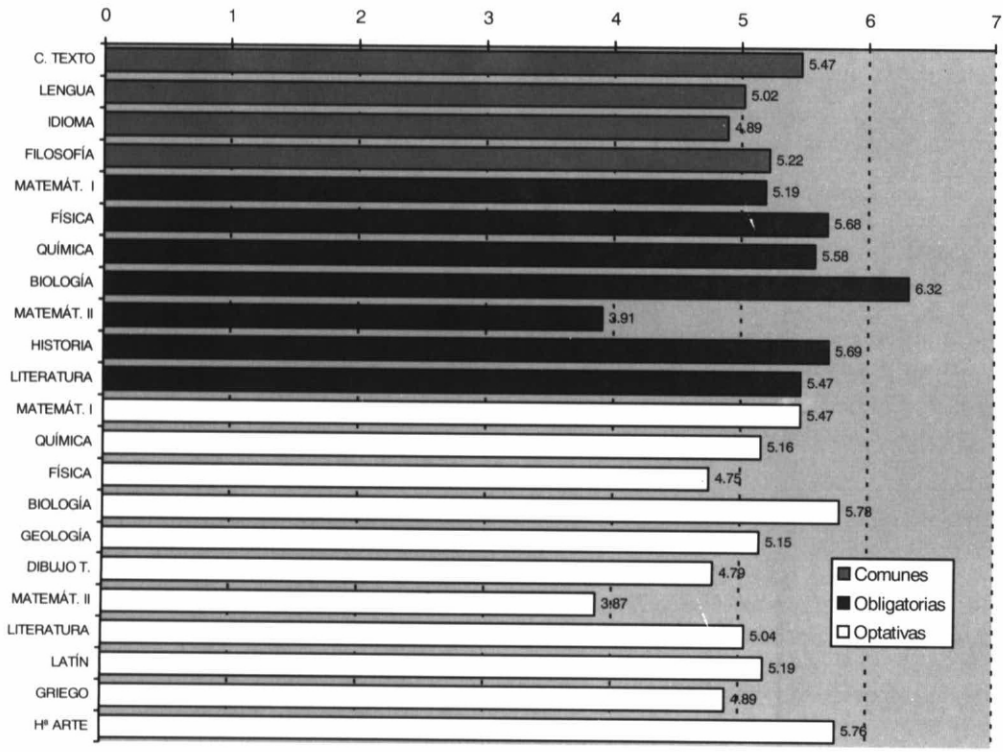
¿HAY COHERENCIA ENTRE LOS RESULTADOS EN LAS DISTINTAS MATERIAS QUE COMPONEN LAS PRUEBAS?

El grado de dificultad de las pruebas de acceso varía sensiblemente de una materia a otra. Tanto si se analiza teniendo en cuenta el porcentaje de aprobados respecto a los presentados como estudiando las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en las diferentes materias, es posible encontrar pruebas muy fáciles y otras francamente difíciles. En el gráfico VII puede observarse que la materia donde los alumnos tienen mejores resultados es la biología, dado que los alumnos que la cursan como materia obligatoria (opción B) obtienen una puntuación media de 6,32, y los que la hacen como optativa (opción A) obtienen 5,78 puntos. A continuación de esta materia, se encuentran la prueba de historia del arte (5,76) y de historia (5,69). Los siguientes puestos en cuanto a buenos resultados están ocupados por la mayoría de las asignaturas obligatorias: física (5,68), química (5,58), matemáticas I y literatura (ambas con 5,47 cuando las matemáticas son optativas). En el extremo opuesto se encuentra la materia de matemáticas II, haya sido cursada como obligatoria (3,91) o como optativa (3,87).

Además de su necesaria homogénea dificultad, otro requisito de las pruebas es que sus resultados sean mínimamente coherentes entre ellas. Al igual que la relación entre la prueba y el expediente podría ser considerado como un indicador de la validez de la prueba, la coherencia entre las materias que la componen sería un índice de la fiabilidad de las mismas.

GRÁFICO VII

Notas medias de los alumnos en cada una de las pruebas que componen las PAU



Globalmente consideradas, las correlaciones encontradas entre las distintas pruebas son bajas: todas ellas se encuentran entre 0,20 y 0,47 (Tabla III). Este hecho resulta relativamente sorprendente y preocupante. A priori se podía prever que el rendimiento de los alumnos fuera muy similar de una prueba a otra, es decir, que los buenos alumnos en, por ejemplo, filosofía lo fueran también en lengua, idioma extranjero o matemáticas, o al menos en las materias relacionadas (matemáticas/física/dibujo, lengua/comentario de texto/literatura, etc.), y los no tan buenos lo fueran en todas las pruebas, o casi todas. Los datos no verifican tal hipótesis.

La prueba común que más correlaciona con las distintas asignaturas es la correspondiente a lengua, con una media de correlaciones de 0,37, seguida de filosofía (0,34) e idioma extranjero (0,30). Las correlaciones encontradas entre el comentario de texto y el resto de las pruebas son muy bajas, con una media de apenas 0,24. Este hecho puede ser debido a que es más difícil la objetividad en la corrección de la prueba. Así, mientras que los exámenes de lengua e idioma extranjero están formados por preguntas breves cuya corrección se presta a la objetividad, la filosofía y, sobre todo, comentario de texto son más abiertos y difíciles de objetivar. Esta interpretación puede ser validada o refutada analizando las correlaciones entre el resto de las pruebas.

TABLA III

Indices de correlación entre las calificaciones del alumno en BUP y COU y los distintos elementos de las PAU

	1 BUP	2 BUP	3 BUP	COU	T. Bach	C. Text.	Lengua	Idioma	Filosof.	Oblig. 1	Oblig. 2	Opt. 1	Opt. 2	Ejer. 1	Ejer.2	Global
1 BUP	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2 BUP	,80	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3 BUP	,73	,80	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
COU	,62	,66	,74	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
T. Bach	,88	,91	,91	,85	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
C. Texto	,24	,24	,25	,27	,28	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lengua	,41	,41	,42	,43	,47	,31	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Idioma	,40	,42	,43	,46	,48	,28	,36	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Filosofía	,35	,38	,40	,44	,44	,23	,33	,30	1	—	—	—	—	—	—	—
Oblig. 1	,35	,37	,38	,40	,42	,19	,36	,29	,32	1	—	—	—	—	—	—
Oblig. 2	,29	,31	,34	,38	,37	,23	,33	,28	,32	,33	1	—	—	—	—	—
Opt. 1	,34	,35	,37	,41	,41	,22	,35	,28	,36	,32	,32	1	—	—	—	—
Opt. 2	,22	,23	,38	,37	,31	,21	,28	,22	,27	,21	,29	,30	1	—	—	—
Ejer. 1	,52	,54	,55	,59	,62	,53	,78	,73	,68	,43	,43	,45	,36	1	—	—
Ejer. 2	,44	,46	,50	,56	,55	,31	,48	,39	,46	,68	,70	,70	,65	,61	1	—
Global	,53	,56	,59	,64	,65	,46	,70	,62	,63	,63	,64	,64	,57	,88	,90	1

Considerando el conjunto de las pruebas, al margen de que sean comunes, obligatorias u optativas, la que más correlaciona con el resto es la química, fundamentalmente si es cursada como optativa, seguida de lengua, griego, biología, matemáticas I y dibujo. Las que menos lo hacen son comentario de texto, historia del arte, latín y matemáticas II, sobre todo como optativa. Con esta información, la anterior hipótesis se vería validada. Sin embargo, es necesaria una explicación para la prueba de matemáticas II, que incumple claramente la previsión anterior. Como se vio, el número de alumnos que cursaron matemáticas II como optativa es muy bajo, con lo que la fiabilidad de la correlación es escasa.

Por lo tanto, según estos datos, podría deducirse que a mayor objetividad en el sistema de corrección de la prueba mejor mide ésta la capacidad del alumno. Sin embargo, una mayor concreción en las pautas de corrección pueden llevar a un aumento de la fiabilidad de la prueba, pero no a una mayor validez de la misma. Es decir, la mayor objetividad en los siste-

mas de calificación lleva a controlar mayor porcentaje de varianza, pero en ningún caso garantiza que realmente mida esa capacidad o algo diferente.

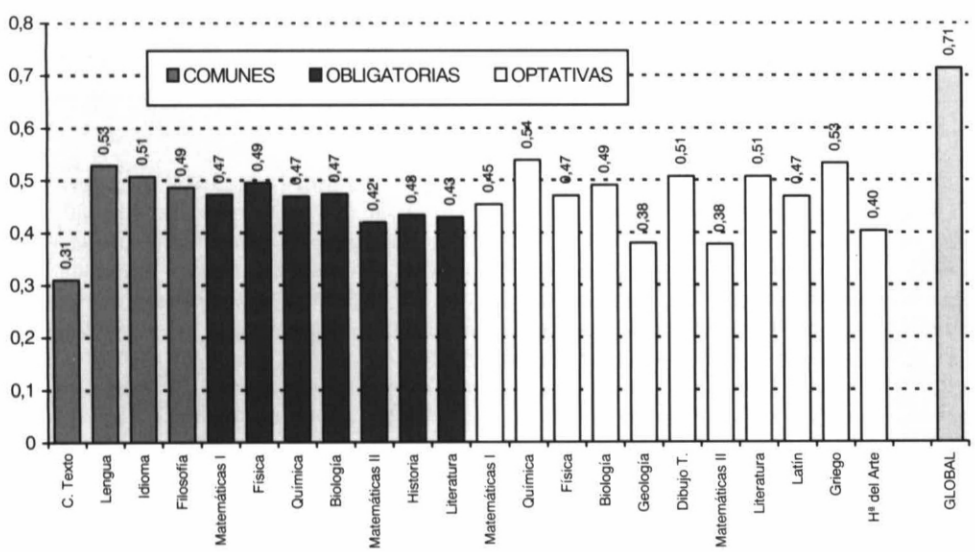
Para avanzar en este análisis, se va a relacionar la calificación en cada asignatura con el expediente previo del alumno. Se parte de la idea, constante a lo largo de todo el estudio, de que el conjunto de los resultados obtenidos por los alumnos en sus cuatro años de BUP y COU es una buena medida de su capacidad. Así, la mejor prueba, en cuanto a validez se refiere, será aquélla que más correlacione con estas puntuaciones.

En esta ocasión, y para maximizar las correlaciones, se han hallado los índices de correlación múltiple de cada prueba (criterio) con las cuatro puntuaciones del expediente del alumno (predictores). En el Gráfico VIII se muestran estos índices.

Las diferencias encontradas entre los índices de correlación múltiple de las diferentes pruebas son importantes. Así, la prueba más relacionada con el expediente del alumno es la lengua, como prueba común, y química y griego como optativas de libre elección, seguidas de cerca por el idioma y la filosofía. La prueba de comentario de texto es, con mucha diferencia, la peor en este sentido. Por grupos, las pruebas comunes son las más estables y las que más correlacionan con el expediente previo. La baja correlación del comentario de texto puede ser, entonces, explicada desde un doble punto de vista: por una parte, es la única asignatura que no tiene su correlato directo con alguna materia de BUP y COU, por lo que mide una capacidad global no considerada explícitamente en estos cursos; por otra, como ya se señaló, probablemente sea la prueba donde la subjetividad del corrector juega un papel más preponderante, al menos con las pautas de corrección dadas en el distrito de Madrid. En cualquier caso, la puntuación global sigue siendo mucho mejor que ninguna tomada individualmente: como se afirmó anteriormente, la mayor cantidad

GRÁFICO VIII

Indice de correlación múltiple entre las cuatro calificaciones de BUP y COU y cada una de las pruebas



de notas hace que se compensen unas a otras y que aumente la correlación.

Por lo tanto, puede hablarse de tres resultados ligados a tres conclusiones prácticas:

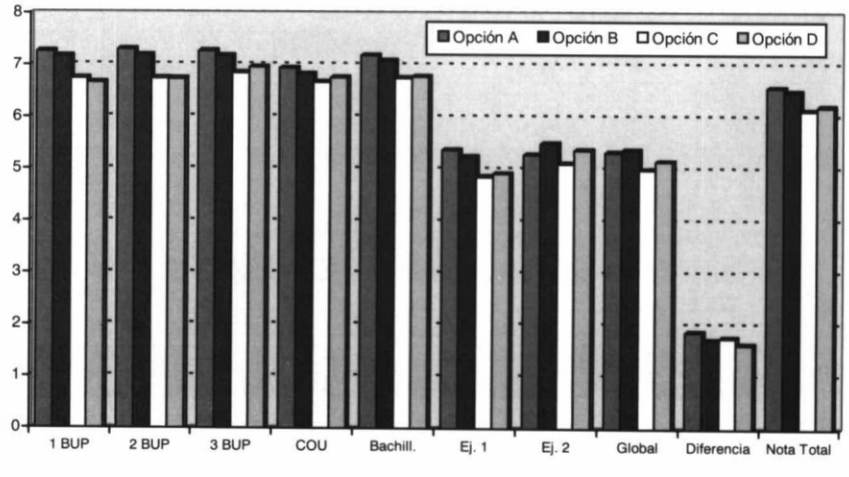
- La relación de cada prueba con el expediente previo depende fundamentalmente del contenido de cada materia. En consecuencia, *hay que tomar muy reflexivamente la decisión de cuáles son las materias concretas que entran en las PAU.*
- Sin embargo, es posible que el grado de subjetividad en la corrección sea una variable que haga aumentar el porcentaje de varianza no explicada. Por tanto, hay que *intentar reducir el porcentaje de varianza generado por la subjetividad del corrector construyendo pruebas de corrección lo más objetiva posible* (lo que no quiere decir necesariamente «pruebas objetivas»).
- A pesar de todo, muchos de los fallos y fluctuaciones se controlan aumentando el número de pruebas; luego, *a mayor número de pruebas mejor es el procedimiento de acceso.* Evidentemente el sentido común debe llevar a un equilibrio entre el costo (en todos los sentidos) de un número elevado de pruebas y su eficacia para medir adecuadamente el rendimiento.

¿LOS ALUMNOS DE TODAS LAS OPCIONES SON CALIFICADOS CON LOS MISMOS BAREMOS DE EXIGENCIA?

Un aspecto poco trabajado hasta el momento es el análisis de la influencia de la variable «opción» del alumno en los resultados de las PAU. Se entiende que el procedimiento de acceso no beneficia o perjudica a ningún alumno por el solo hecho de haber cursado una opción u otra. Sin embargo, la diferencia en las puntuaciones medias de cada una de las materias abre la duda.

Los alumnos de las opciones A (científico-tecnológica), y en menor medida los de la B (biosanitaria), obtienen las mejores calificaciones en los tres cursos de BUP y en COU (Gráfico IX). Lo que indica claramente que, si se considera válido el expediente previo de los alumnos, son estos alumnos los que mejor nivel académico

GRÁFICO IX



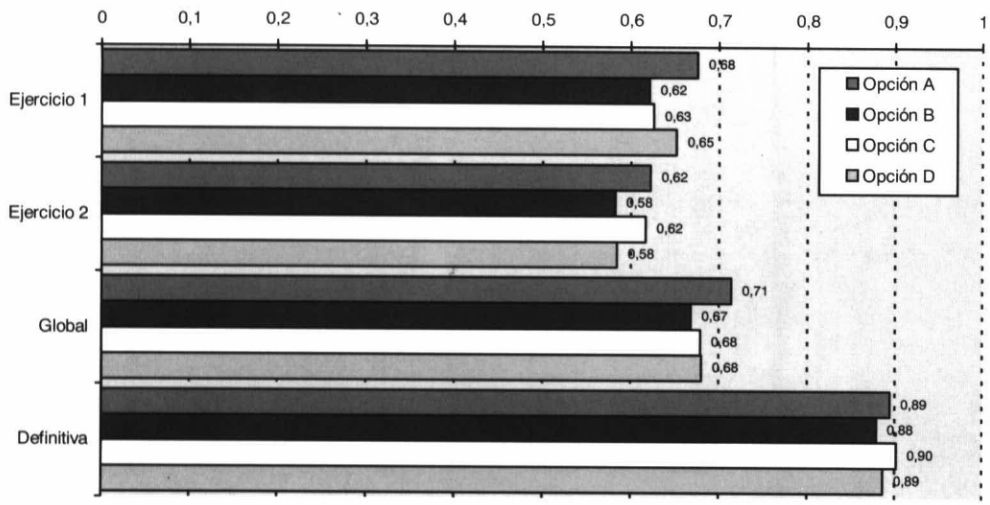
tienen. Este dato se ve confirmado si se analizan los resultados de estos alumnos en el primer ejercicio, que está compuesto por las materias comunes a todos: los de la opción A, y después la B, obtienen claramente mejores resultados.

Sin embargo, en el segundo ejercicio, donde se examinan los alumnos de las materias obligatorias y optativas de cada opción, los estudiantes de la opción A obtienen peores resultados de los previstos. De esta manera, la diferencia entre el expediente previo y los resultados de las PAU es mayor en la opción A, y menor en la opción D. Por tanto, efectivamente, los alumnos matriculados en la opción A, y en menor medida en la B, se ven perjudicados en las pruebas obteniendo notas comparativamente más bajas que las de sus compañeros. Este hecho no tiene importancia para acceder a la mayoría de los estudios. El problema se plantea en aquellos estudios en los que se puede acceder con dos o más opciones indistintamente. En realidad, lo que ocurre es un anticipo de lo que les va a suceder a los alumnos a lo largo de su vida universitaria: la dureza de las calificaciones de las carreras técnicas y de ciencias no tiene nada que ver con los de ciencias sociales y humanidades.

Otra perspectiva acerca de esta cuestión se tiene analizando **los índices de correlación entre las calificaciones de los alumnos y sus resultados en las pruebas de acceso para cada opción**. Así, las calificaciones del expediente previo de los alumnos que cursaron la opción A, científico-tecnológica, están más relacionadas con los resultados obtenidos en las PAU, tanto en la puntuación global, como en cada uno de los dos ejercicios que la componen. Sin embargo, apenas hay diferencia en las correlaciones entre las calificaciones en bachillerato, y la puntuación «definitiva» en función de la opción cursada por el alumno. Este hecho es debido, lógicamente, al importante peso que adquieren las propias calificaciones en la construcción de la nota «definitiva». De esta manera, y según estos datos, la opción cursada no afecta demasiado a la relación entre la puntuación definitiva en las PAU y el rendimiento previo.

GRÁFICO X

Indices de correlación entre la media de calificaciones en BUP y COU y distintas puntuaciones de las PAU en cada opción



¿MEJORA LA ORDENACIÓN DE LOS ALUMNOS UNA PONDERACIÓN DIFERENCIAL DE LOS RESULTADOS?

Una de las estrategias que se ha propuesto para mejorar las actuales pruebas de acceso a la universidad es optimizar la valoración del currículo del alumno en función de los estudios que desee cursar. Es decir, ponderar las calificaciones de los alumnos, bien de su expediente académico de bachillerato y COU, bien de los resultados de las pruebas de acceso, según la carrera elegida como primera opción.

Hay quien considera que los futuros alumnos de ingeniería, por ejemplo, deberían tener, para su éxito como estudiantes universitarios, una base más sólida de conocimientos matemáticos, siendo de menor relevancia su nivel en lengua materna o en lengua extranjera y en filosofía. Para los alumnos de filología, serán más necesarias sus nociones en el área de lenguas, tanto materna como clásicas, etc. Desde esta perspectiva, parecería lógico que se valorara más para el acceso a la universidad el conocimiento de las materias más relacionadas con sus futuros estudios. Y, así, dar prioridad en el acceso a los alumnos con expedientes más en consonancia con los estudios universitarios que pretendan cursar.

La decisión de valorar diferencialmente el currículo de los alumnos en función de sus futuras carreras universitarias, aparte de la complicación adicional que supondría en el ya complejo proceso de selectividad, puede tener importantes repercusiones en la vida académica de la educación secundaria. Por ello, es importante analizar con detalle las ventajas e inconvenientes de la propuesta.

Tomar la decisión de ponderar los resultados de los alumnos implica partir de dos supuestos que necesitan ser demostrados empíricamente. En primer lugar, se presuponen diferencias en la distribución de las calificaciones en las distintas asignaturas y/o pruebas para un mismo alumno, de tal forma que modificar el peso de ciertas áreas modificará su posición en el orden de acceso a la universidad. El otro supuesto es que se sabe con exactitud cuáles de entre las asignaturas cursadas son más necesarias para el rendimiento de los alumnos universitarios según la carrera que estudien.

El primer supuesto es fácil de comprobar mediante el cálculo de las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en los distintos ejercicios realizados. En la Tabla IV se presenta la tabla de correlaciones y, efectivamente, como se puede observar, se cumple: el índice de correlaciones entre las diferentes pruebas que componen las PAU es moderadamente bajo, por lo que en un número importante de casos es posible que un alumno que haya obtenido un buen resultado en la prueba de matemáticas haya fracasado en lengua, o a la inversa.

Con los datos que se poseen no puede verificarse el segundo supuesto; para ello sería necesario contar con las calificaciones de los alumnos en sus distintos estudios universitarios. Por tanto, se asumirá como válido para seguir avanzando.

Si se toma la decisión de ponderar el currículo, se abre un abanico de alternativas que es necesario analizar. Por ejemplo: ¿hay que ponderar las calificaciones de las diferentes áreas de Bachillerato y COU, las notas de las distintas pruebas de acceso o ambas?, ¿hacer una ponderación para cada carrera, para cada grupo de enseñanzas, para cada una de las ramas de enseñanza...?, ¿qué peso darle a cada área o a cada prueba?

Encontrar respuesta a estas cuestiones supera con creces las posibilidades de este estudio. Con los datos disponibles no se puede analizar la conveniencia de ponderación del expediente previo. En cualquier caso, no parece razonable otorgar un peso diferente a cada una de las materias en BUP y COU en función de los estudios futuros. Por tanto, la respuesta a la segunda cuestión es automática: sólo se debe contemplar la posibilidad de realizar una ponderación diferente en función de la opción de cada alumno o bloque de estudios al que piense dirigirse.

TABLA IV

Tabla de correlaciones ente las puntuaciones en los diferentes ejercicios que componen las PAU en la opción A

	C. texto	Lengua	Idioma	Filosofía	Matem. I	Químic.	Física	Biología	Geolog.	Dibujo
C. texto	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Lengua	,3269	1	—	—	—	—	—	—	—	—
Idioma	,3165	,4348	1	—	—	—	—	—	—	—
Filosofía	,2704	,3803	,3475	1	—	—	—	—	—	—
Matem. I	,2404	,3785	,3072	,3434	1	—	—	—	—	—
Química	,2415	,4216	,3728	,4001	,4297	1	—	—	—	—
Física	,2083	,3854	,3669	,3351	,4386	,4443	1	—	—	—
Biología	,3374	,3902	,3506	,4210	,3480	,4244	,3549	1	—	—
Geología	,2247	,3517	,2028	,3222	,1954	,2378	,2575	ns	1	—
Dibujo	,2201	,3474	,3480	,3299	,3412	,4090	,3638	ns	,2771	1

Por tanto, el estudio se ha centrado en analizar la calidad de distintas ponderaciones «razonables» para seleccionar la más adecuada. Para ello se han elaborado cuatro posibles ponderaciones que, junto con la actual, forman el quinteto a valorar. Se encuentran en la Tabla IV.

Una primera forma abordar el problema es valorar **la calidad de las ponderaciones en función de su mayor correlación con el expediente** previo de los estudiantes. Así, la mejor ponderación será aquélla que genere unos resultados que correlacionen mejor con la nota media en BUP y COU. Los resultados se encuentran en la Tabla V.

Según este análisis, la mejor ponderación es la actual, donde la lengua pesa un poco más que el resto y la prueba de comentario de texto aporta menos. Se comprueba además que las diferencias son muy pequeñas. Este resultado es el esperado tras analizar con detalle las correlaciones de cada asignatura con la puntuación de

TABLA V

Indices de correlación entre las calificaciones de BUP y COU, y la nota global en las PAU según diferentes ponderaciones

	Tipo de ponderación	Cálculo	T_{XY}
1	Actual	,0825*ct+, 1675*l+,125*(i+1+ob1+ob2+op1+op2)	,7140
2	Todas las pruebas tienen el mismo peso	,125*(ct+l+f+i+ob1+ob2+op1+op2)	,7110
3	Las matemáticas pesan el doble	,1*(ct+l+f+i)+,2*ob1+,1*(ob2+op1+op2)	,6897
4	Las materias obligatorias de opción pesan el doble	,1*(ct+l+f+i)+,2*(ob1+ob2)+,1*(op1+op2)	,6998
5	Las materias optativas el doble que el resto	,1*(ct+l+f+i+ob1+ob2)+,2*(op1+op2)	,6942

bachillerato, ya que la materia que mejor correlaciona con el expediente previo es la lengua. Por eso, la actual ponderación es la más adecuada desde esta particular perspectiva.

Una forma alternativa de valorar las distintas ponderaciones es estudiar **cómo afectan distintas ponderaciones a la ordenación de los alumnos**, con vistas a su prioridad para elegir estudios. Tras realizar dichas ordenaciones, hay que buscar criterios que permitan medir esas nuevas propuestas.

En primer lugar se analiza la relación entre cada propuesta y la ordenación real. Para ello se utiliza el coeficiente de correlación por rangos-ordenados de Spearman. Así, se halla que el índice de correlación entre la ordenación 1 (actual) y la 2 (todas las pruebas aportan lo mismo) es de 0,9982, entre la 1 y la 3 (las matemáticas pesan el doble) de 0,9836, entre la 1 y 4 (las materias obligatorias pesan el doble) de 0,9888 y entre la 1 y la 5 (las materias optativas pesan el doble) de 0,9982, todos ellos muy altos, como cabría esperar. Las diferencias entre ellos son muy pequeñas, de unas 12 milésimas, y apenas indican cuánto se separan de la ponderación original. Probablemente, este índice no sea suficientemente sensible para mostrar los cambios que implican estas ponderaciones.

Otra forma de abordarlo es calcular cuántos alumnos de los realmente incluidos se quedarían fuera de un corte determinado al utilizarse otras ponderaciones diferentes de las actuales. Es decir, si los n primeros entran en una determinada carrera, cuántos se quedarían fuera si se utilizara una u otra ponderación. Para realizar estos cálculos se han utilizado tres cortes: 384, 1.000 y 2.500. Se optó por 384 por ser ésta la capacidad de la carrera con una mayor nota de acceso de todo el distrito universitario de Madrid en el curso 1995: 7,80 para cursar los estudios de Ingeniería en Telecomunicación en la Universidad Politécnica de Madrid. El motivo para seleccionar 1.000 fue que significa, aproximadamente, la cuarta parte de los alumnos de la opción A, y 2.500 por corresponder al 60% (con una calificación definitiva de más de 7,09 y 5,88, respectivamente). En la tabla VI se muestran los resultados.

La conclusión es clara: son muy pocos los alumnos que se quedan fuera, cambiándose por otros, al variar la ordenación por utilizar cualquier otra ponderación. Hasta en el caso más extremo, la ponderación que da el doble de peso a las pruebas correspondientes a las materias obligatorias de opción y con el punto de corte 2500, apenas 84 alumnos se verían afectados, es decir, un 4%. Aunque se estuviera seguro –que no se está– de que los alumnos así seleccionados iban a obtener mejores resultados que los desplazados, su número es excesivamente pequeño para que se afron-

TABLA VI

Número de alumnos que se quedan fuera en función de distintas ponderaciones si se toman como puntos de corte 384, 1.000 y 2.500

	Tipo de ponderación	Excluidos para 1994	Excluidos para 1.000	Excluidos para 2.500
2	Todas las pruebas aportan lo mismo	12	12	26
3	Las matemáticas pesan el doble	28	39	60
4	Las materias obligatorias el doble que el resto	28	46	84
5	Las materias optativas el doble que el resto	36	38	68

te una reforma de la selectividad en este sentido, con todo lo que implica de complejidad adicional del proceso y de riesgo de desvirtuar la secundaria.

Por medio de todo este análisis se ha llegado a una única conclusión: *la mejor ponderación es la actual*, ya que, aunque se asumieran una serie de supuestos altamente discutibles, los inconvenientes del cambio en la ponderación superan a las ventajas, e incluso a los efectos que se lograrían con él. Si lo que realmente se quiere es garantizar que ningún alumno obtenga una calificación determinada debido a las materias comunes, o evitar que se compense su falta de nivel en las propias de su opción, podría pensarse en una solución mucho menos gravosa en todos los sentidos, tanto en el educativo como en el práctico. Por ejemplo, que deba aprobarse por separado cada ejercicio de las PAU, o, incluso, que en determinadas carreras se tuviera en cuenta sólo la calificación en el segundo ejercicio una vez superado el primero. Esto evita el riesgo de convertir las asignaturas comunes en materias «de segunda» y al mismo tiempo abriría la puerta a un procedimiento sencillo de otorgar más peso a las materias propias de opción.

CONCLUSIONES

El conjunto de los análisis realizados para intentar dar respuesta a las cinco cuestiones que han guiado el presente artículo, y las consecuentes reflexiones que los han acompañado, ofrece una panorámica del actual funcionamiento de las pruebas de acceso a la universidad en España.

Aun a riesgo de caer en la simplificación, la primera idea que se puede extraer de los resultados encontrados es la siguiente: *globalmente consideradas, las actuales pruebas de acceso a la universidad no funcionan mal; sin embargo, los componentes que las conforman deben ser mejorados para lograr que cumplan su misión de una forma más justa.* A esta conclusión, así como a muchas de las que siguen a continuación, se había llegado también en anteriores estudios (por ejemplo, Muñoz-Repiso, Muñoz, Palacios y Valle, 1991). Esta coherencia en los resultados indica que no se trata de algo esporádico, que ocurre algún año y en alguna universidad, sino que es una realidad sólida y estable.

La afirmación de la calidad de las pruebas se ve apoyada en los siguientes hechos: en primer lugar, se ha visto que el índice de correlación entre los resultados de las pruebas y el expediente previo de los alumnos es de 0,7, lo que puede considerarse aceptable. De hecho, con un cierto grado de seguridad, los alumnos pueden calcular la nota final que van a obtener restando 74 centésimas a la media de sus calificaciones en BUP y COU.

En segundo lugar, el estudio ha demostrado que el actual sistema en el que la calificación con la que se ordena al alumno para ejercer su derecho de elección de una carrera se obtiene de la media entre el rendimiento previo del alumno, calculado mediante la media de los tres cursos de BUP y COU, y la nota en los resultados de las pruebas, obtenidas mediante una determinada ponderación, es el que produce menos distorsiones y, por tanto, es el menos malo en comparación con otras posibles formas de ponderar las calificaciones. A pesar de ello, una medida razonable (y sencilla de aplicar) para asegurar que los alumnos tengan la suficiente competencia en las materias propias de la opción académica elegida sería exigir que el alumno apruebe por separado los dos ejercicios que componen la prueba (el común y el específico). Esta medida evitaría los riesgos educativos de cara a la secundaria que comporta la ponderación diferencial de las materias y sería de una ejecución práctica mucho más sencilla. Además, tendría la ventaja para los alumnos de poder aprobar en una convocatoria un ejercicio y en la siguiente otro, sin necesidad de examinarse de nuevo de todo.

Sin embargo, por otro lado se ha visto que hay una correlación muy baja entre los

resultados de las distintas materias que componen las pruebas, lo que indica una falta de fiabilidad de las mismas; y una baja relación de las mismas con el expediente previo, lo que muestra una baja validez. De estos hechos se pueden extraer algunas conclusiones respecto a las materias que deben entran en las pruebas de acceso y la construcción de los exámenes:

- Hay que cuidar cuáles son las materias concretas que entran en las pruebas de acceso, dado que la fiabilidad de la nota global dependerá de los contenidos concretos.
- Es preciso mejorar las características técnicas de pruebas intentando disminuir la falta de fiabilidad generada por la subjetividad del corrector. Ello implica que hay que seguir trabajando para construir pruebas de corrección más objetiva, es decir, que, aun respetando las características de cada materia, incluyan instrucciones exactas de corrección y baremación, de modo que el margen de subjetividad sea el mismo. Podría pensarse también en la doble corrección de algunas pruebas.
- La falta de fiabilidad del examen de cada materia se ve compensado globalmente al ser grande el número de pruebas que componen las PAU. De hecho, según los presentes datos a mayor número de pruebas mejor es la fiabilidad y la validez del procedimiento de acceso. Por tanto, las futuras pruebas de acceso a la universidad deben estar configuradas por un número razonable de materias.

Un último aspecto de estas conclusiones hace referencia a la analizada cuestión de la justicia de las calificaciones de los expedientes de los alumnos. Es sabido que uno de los objetivos tácitos de las pruebas de acceso es el de servir de control a las calificaciones otorgadas por los centros docentes. La trascendental importancia que en la actualidad tiene una diferencia de décimas en el expediente del alumno para el futuro académico y profesional del mismo hace que haya que cuidar al máximo la justicia de la puntuación definitiva de las pruebas. Hasta ahora se han analizado diversos aspectos para mejorar la calidad de las pruebas, y sólo indirectamente se han estudiado algunos aspectos relativos a los expedientes de los alumnos.

Al igual que la sociedad exige que las pruebas de acceso sean justas para todos los alumnos, debe solicitar que los centros sean equitativos al otorgar las puntuaciones. Y son las administraciones competentes las que tienen el deber de asegurar esa equidad. Y, si de forma habitual las puntuaciones de los alumnos de un centro no guardan una prudente relación con las calificaciones que obtienen sus alumnos en las pruebas, debe ser sometido a una evaluación por parte de la inspección correspondiente. Esta preocupación social tiene como principal foco a los centros privados por ser, quizá, más susceptibles a influencias externas para modificar los resultados. El estudio ha demostrado que, en general, los centros privados son tan justos como los públicos. Los resultados son concluyentes: los centros privados constituyen un mundo muy heterogéneo donde se juntan los mejores centros y los peores, mientras que los públicos, en este aspecto, son más parecidos entre sí.

De todo lo dicho queda, pues, una idea básica: el procedimiento de acceso a la universidad necesita, como todos exigen, una reforma; sin embargo, la calidad de las pruebas actuales no es merecedora de todas las críticas a que se ve sometida. De ahí que la modificación de las pruebas deba ir acompañada de una mentalización social adecuada. Por una parte, conseguir un procedimiento justo y equitativo, que, de una forma válida y fiable, otorgue a cada alumno una puntuación que asegure, dada la falta de plazas en determinados centros y enseñanzas, que acceden aquéllos que van a tener mayor éxito en los estudios universitarios. Y, por otra, establecer los procedimientos necesarios para que la sociedad entienda que si no todos los alumnos pueden estudiar lo que desean no es un problema del procedimiento de acceso, sino del desajuste entre la oferta y la demanda en los estudios universitarios. Si esta segunda vía no se recorre, cualquier pro-

cedimiento de acceso seguirá siendo el injusto blanco de todas críticas.

BIBLIOGRAFÍA

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

BLAZQUÉZ, F. y LUENGO, R.: *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Extremadura*, Badajoz, ICE de la Universidad de Extremadura. Memoria de investigación inédita, 1989.

BUENO, C.; ESCUDERO, T. y PALACIÁN, E: *Los resultados de la selectividad: un modelo de análisis*, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1990.

DE MIGUEL, M.: *Las calificaciones en las pruebas de acceso en la Universidad de Oviedo*, Oviedo, Universidad de Oviedo, Memoria de investigación inédita, 1988.

– *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*, Madrid, CIDE, 1993.

ESCUDERO ESCORZA, T.: *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos y educativos*, Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, 1981.

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

– *Seguimiento a la selectividad universitaria*, Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1987.

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

ESCUDERO, T. y BUENO, C.: «Examen de selectividad: el estudio del tribunal paralelo», *Revista de Educación*, 304, 1994, pp. 281-298.

GOBERNA, M. A.; LÓPEZ, M. A. y PASTOR, T.: «La predicción del rendimiento como criterio para el ingreso en la universidad», *Revista de Educación*, 283, 1987, pp. 235-248.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M.: *Progreso académico y nivel de acceso de los estudiantes de primer curso en la Universidad Politécnica de Madrid*, Madrid, CIDE, Memoria de investigación inédita, 1990.

MUÑOZ VITORIA, F.: *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*, Madrid, CIDE, 1993.

MUÑOZ, E.; NAVÍO, J. A.; GONZÁLEZ-ELIPE, A. y MUNUERA, G.: «Consideraciones sobre las pruebas de acceso a la universidad a partir de algunos resultados estadísticos», *Revista de Educación*, 285, 1988, pp. 267-276.

MUÑOZ-REPISO, M.; MARTÍNEZ, R. y GONZÁLEZ, B.: *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*, Madrid, CIDE, Memoria de investigación inédita, 1988.

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

MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO; F. J.; ARRIMADAS, I.; NAVARRO, R.; DÍAZ-CANEJA, P.; MARTÍN, A. I.; GAVARI, E.; MOLINUEVO, J.; GÓMEZ, A. y FERNÁNDEZ, E.: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*, Madrid, CIDE, 1997.

PASTOR, J. T.: «Propuesta de un nuevo modelo de selectividad basado en estudios experimentales previos», *Revista de Investigación Educativa*, 6, 1985, pp. 7-12.

PRIETO ARROYO, J. L. y MARTORELL YPIENS, J.L.: *Sistemas de acceso a la enseñanza superior*, Madrid, ICE de la Universidad Complutense de Madrid, 1987.

RODRIGO, F.: «Pensando la educación superior: la reforma del acceso a la Universidad», *Revista de Educación*, 280, 1986, pp. 217-228.

SANS, A.: *La selectivitat universitaria. Analisi a Catalunya*, Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis doctoral inédita, 1989.

SANZ PAZ, J.: *Análisis por asignaturas de las pruebas de acceso a la universidad*, Madrid, CIDE, Memoria de investigación inédita, 1992.

ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS QUE CONFORMAN LA SELECTIVIDAD

FRANCISCO JAVIER MURILLO TORRECILLA (*)

INTRODUCCIÓN

La Orden de 9 junio de 1993, que concreta el *Real Decreto 807/1993 sobre la organización de las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*, define la estructura que deben tener los exámenes que conforman la llamada «selectividad». Allí se especifica que deben estar organizadas en dos ejercicios. El primero versa sobre las materias comunes del programa de COU, y su objetivo es apreciar la madurez y la formación general del alumno así como evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el uso del lenguaje, la capacidad para traducir, relacionar, analizar y sintetizar. Este ejercicio consta de tres partes: Comentario de Texto y Lengua Española, Idioma Moderno y Filosofía. El segundo ejercicio comprende las dos materias obligatorias de la opción y las dos optativas elegidas por el alumno, y mediante él se evalúa su formación específica en determinadas áreas. Para ambos tipos de materias el alumno ha de desarrollar por escrito una serie de preguntas relativas a los distintos temas que componen los temarios. Según esta normativa el número de preguntas propuestas en cada examen debe permitir comprobar los conocimientos que el alumno tiene del conjunto del programa.

Con esta única base común, cada universidad, o distrito universitario, debe elaborar sus propios exámenes. De esta manera, las diferentes pruebas son en, cierto sentido, iguales entre sí, porque pretenden alcanzar el mismo objetivo, conceden los mismos derechos a quienes las realizan y parten en la misma regulación. Sin embargo, son diferentes en cuanto a su concreción, fruto de la descentralización en su elaboración.

En un futuro no muy lejano, el distrito único dejará de corresponder a una pequeña proporción de plazas y será una realidad en el sistema educativo español. Cuando así ocurra, todos los alumnos, sea cual sea la universidad donde hayan realizado las pruebas, van a competir en situación de igualdad con otros estudiantes para poder acceder a cualquier centro universitario de España. Si en la actualidad una décima arriba o abajo resulta decisiva para poder acceder a la plaza deseada, cuando la competencia se multiplique será imprescindible que los alumnos estén en condiciones de igualdad real. Pero, ¿las 29 pruebas de cada materia que se ofrecen a lo largo del territorio español son realmente equivalentes e intercambiables?, ¿tienen todas ellas la misma validez, fiabilidad, poder de discriminación y dificultad?, ¿ningún alumno sale beneficiado o perjudicado por realizar las pruebas en una determinada universidad...?

(*) Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

En el presente artículo se van a ofrecer los resultados de un estudio que pretende analizar si las pruebas de acceso a la universidad propuestas en cada una de las 29 universidades/distritos son equivalentes entre sí, y, en su caso, descubrir los aspectos divergentes. Metodológicamente, el estudio supone un análisis formal de la estructura de cada prueba (partes y preguntas que la conforman, tipología de las cuestiones planteadas, optatividad y puntuación) y de los contenidos de los que consta.

Se han analizado las pruebas correspondientes a la convocatoria de junio de 1995 de los 29 distritos universitarios que proponen pruebas diferentes (las universidades de las Comunidades de Canarias, Cataluña, Galicia y Madrid están organizadas en un solo distrito, por lo que se proponen las mismas pruebas para todos los alumnos de la Comunidad).

Las 15 pruebas estudiadas son las tres que componen el primer ejercicio (Comentario de Texto, Lengua, Idioma Moderno y Filosofía), las seis que componen el segundo ejercicio para los alumnos que cursan las opciones A, «Científico-tecnológica», y B, «Biosanitaria» (Matemáticas I, Química, Biología, Dibujo Técnico, Física y Geología), y cuatro de las que conforman el segundo ejercicio para los alumnos de las opciones C, «Ciencias Sociales», y D «Humanístico-lingüística» (Matemáticas II, Literatura, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia del Arte y Latín).

ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS QUE COMPONEN EL PRIMER EJERCICIO: LAS MATERIAS COMUNES

La prueba de **Comentario de Texto** propuesta a los alumnos de COU en la convocatoria de junio de 1995 ha sido aprobada por más del 75% de ellos; lo que significa que, si se exceptúa la minoritaria prueba de Alemán, es la más fácil de aprobar (Gráfico I). Trata de medir el grado de madurez de los alumnos, atendiendo a su capacidad para la lectura y comprensión, mediante la realización de síntesis y la formalización de un juicio crítico de lo leído. De igual forma, se valora el nivel de competencia expresiva por escrito.

La estructura de la prueba es prácticamente común en todas las universidades: se ofrece al alumno un texto acompañado por una serie de preguntas que orientan el análisis del mismo; se trata, por tanto, de un comentario guiado. La Universidad de Cádiz, sin embargo, constituye una excepción, dado que da al alumno la posibilidad de elegir entre un comentario guiado y uno libre. En todos los casos las preguntas incluyen la realización de un resumen y un comentario crítico del mismo; también es habitual que se solicite el tema o idea principal del texto y el esquema o estructura del mismo, su título o la respuesta a una serie de cuestiones referidas a la opinión personal del alumno sobre el texto.

El texto ofrecido suele ser el mismo para el Comentario y la prueba de Lengua Española; sólo en cinco distritos (Baleares, distrito de Cataluña, Galicia, Huelva y Sevilla) se propone otro distinto.

Una de las características fundamentales que definen esta prueba es la escasa opcionalidad que se le ofrece al alumno. Esta afirmación se concreta en dos hechos: en primer lugar, se presenta un sólo texto, no existiendo posibilidad alguna de elección (la única excepción la constituye la Universidad de Almería, donde se proponen dos textos diferentes); y, en segundo lugar, en la mayoría de los distritos es obligatorio contestar a todas las cuestiones propuestas. Únicamente en cuatro distritos se ofrecen opciones en algunas de las preguntas.

Esta imagen de relativa homogeneidad entre las pruebas de las diferentes universidades se rompe al analizar el peso que cada una otorga a las preguntas en la puntuación

final. Así, el resumen puede tener una puntuación que oscila entre uno y tres puntos mientras el comentario de texto se puntúa, según la universidad, entre tres y seis puntos. Si se solicita el tema o idea principal del texto y el esquema o estructura del mismo, el tema tiene una puntuación de uno o dos puntos y el esquema suele tener un valor de dos puntos.

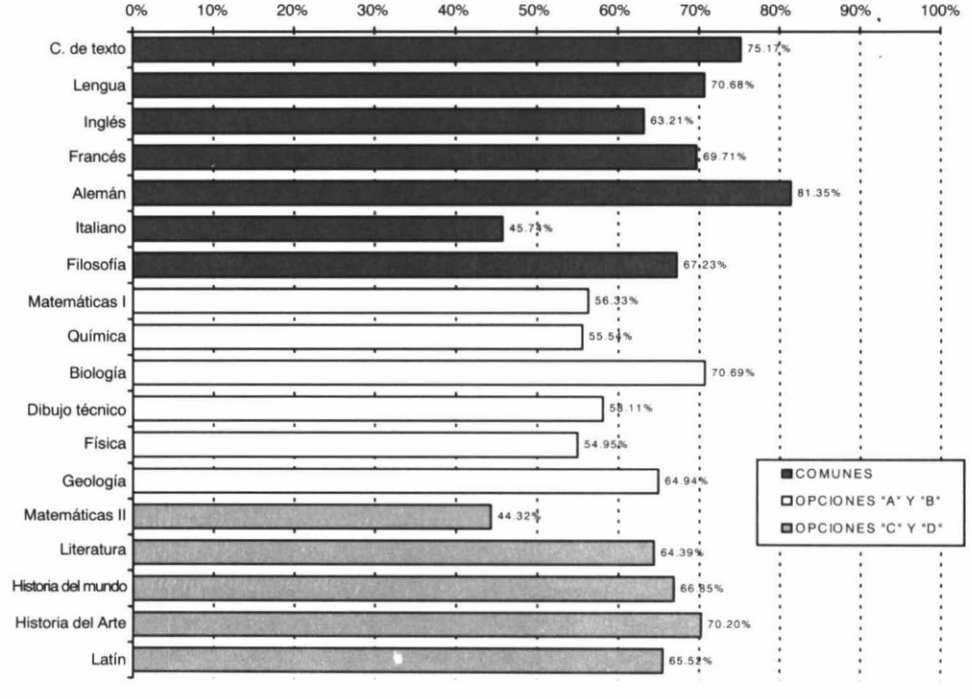
En la misma sesión que el Comentario de Texto se realiza la prueba de **Lengua**. Está compuesta, por regla general, por un texto, que como se ha señalado suele ser el mismo que el de la prueba de Comentario de Texto, y una serie de preguntas. Estas cuestiones pueden ser de tres tipos: preguntas cortas que hacen referencia a aspectos gramaticales y lingüísticos del texto presentado, preguntas de carácter teórico que han de realizarse, por lo general, a partir de ejemplos que aparezcan en dicho texto y, por último, también es posible encontrar cuestiones teóricas a desarrollar, sean en forma de tema o preguntas cortas, independientes del texto. Este último tipo de cuestión sólo es ofrecido por cinco universidades/distritos (Castellón, distrito de Cataluña, León, Oviedo y Zaragoza).

Como se ha expuesto anteriormente, en 23 de las 29 universidades se propone un único texto. Prácticamente en la mitad de las universidades (en 14 centros) el alumno debe responder a todas las cuestiones que se le proponen; en el resto debe hacer una parte, siendo la posibilidad de elegir entre dos bloques de preguntas la opción más habitual.

El análisis sintáctico constituye uno de los principales aspectos de esta prueba, ya que en prácticamente todas las pruebas ofrecidas, el alumno debe realizar obligatoriamente uno.

GRÁFICO I

Porcentaje de alumnos procedentes del COU aprobados en cada materia en las pruebas de acceso a la universidad en junio de 1995



Como es habitual en la mayoría de las materias, la variabilidad de las universidades respecto a la puntuación que se otorga en las distintas cuestiones ofrecidas es importante. Como ejemplo de este hecho sirva el caso de las cuestiones referidas al análisis sintáctico: la puntuación máxima que se puede alcanzar varía de 1,5 a 6 puntos en función de la universidad.

La prueba de **Idioma Moderno** versa sobre la lengua extranjera cursada por el alumno en COU, que puede ser inglés, francés, alemán o italiano. El porcentaje de aprobados varía considerablemente de un idioma a otro, así, mientras que la prueba de Alemán es aprobada por el 81% de los alumnos que la realizan, apenas el 45% de los que se presentan a la de Italiano lo hace. En la prueba de Inglés, que fue realizada ese 1995 por el 94% de los alumnos, la tasa de aprobados fue del 63,21% en junio. Sea cual sea el idioma, la prueba parte de un texto con un máximo de 250 palabras de lenguaje común no especializado. Sobre el mismo se deben contestar diversas preguntas. Tanto la formulación de las preguntas como las respuestas se efectúan por escrito y en el mismo idioma que el texto. El alumno dispone de una hora para responder a las cuestiones y no puede utilizar diccionario ni ningún otro material didáctico.

La prueba de Inglés se caracteriza por ofrecer una única opción para todos los alumnos, formada por un texto y un bloque de cuestiones, quedando la opcionalidad reducida a la posibilidad de elección entre las alternativas que se ofrecen en algunas preguntas.

El esquema general consiste en un texto y una serie de preguntas que miden el nivel de comprensión del alumno. Sin embargo, existen universidades donde la comprensión se mide por medio de un resumen del texto, siendo éste el único modo de evaluar la comprensión (Extremadura) o bien con preguntas complementarias (Córdoba y Zaragoza). Así, es posible hacer una clasificación de las pruebas atendiendo al tipo de preguntas planteadas: las pruebas que centran el examen en el texto, de manera que las preguntas versan sobre la comprensión del mismo y no tienen unos apartados específicos de gramática, aunque también se midan estos conocimientos por medio del resumen o de la redacción (Alicante, distrito de Cataluña, distrito de Galicia, Huelva, La Rioja, distrito de Madrid, Navarra, Oviedo, País Vasco, Sevilla y Zaragoza) y las pruebas que combinan ambos tipos de preguntas (el resto de las universidades). Además, en la mayoría de las universidades se pide a los alumnos que elaboren una redacción, ya sea de un tema relacionado con el texto, o sobre otro tema cualquiera. Sólo en las universidades de Almería, Granada y País Vasco no es necesario realizarla, ya que el alumno únicamente debe contestar a una serie de preguntas sobre el texto (País Vasco) o a algunas preguntas sobre gramática (Almería y Granada).

La optatividad de estas pruebas suele residir en la posibilidad de elegir un tema de los dos que se ofrecen para hacer la redacción (Baleares, Cádiz, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, distrito de Cataluña, Huelva, Jaén, distrito de Madrid, Navarra, Sevilla y Valladolid). En otros casos se da la posibilidad de elegir, ya sea entre dos grupos de palabras para explicar su significado (La Rioja) o entre una serie de frases (Valladolid).

Los contenidos de la prueba de Inglés no se refieren explícitamente al programa de COU ya que no existe un programa estatal específico, sino que los contenidos que se imparten en esta materia son un compendio de criterios lingüísticos en los que se expresa el nivel mínimo que ha de alcanzar el alumno al terminar COU. El análisis de los contenidos muestra que la gran mayoría de las universidades han considerado importantes «la producción de la lengua inglesa» y «comprensión de textos», así como un vocabulario determi-

nado. En cuanto a los «usos gramaticales», las universidades muestran interés por las oraciones condicionales y en voz pasiva, así como el estilo indirecto y las conjunciones.

En la Tabla I se muestra la gran diferencia que se da en cuanto al porcentaje de contenidos presentados en cada universidad respecto al programa total. Así, mientras que, por ejemplo, la Universidad de Alicante ofrece un examen donde sólo plantean uno de los 11 bloques de contenidos, en Málaga o Valladolid llegan a 7 (63,6%).

TABLA I

Porcentaje de contenidos que presenta cada universidad en las distintas pruebas respecto al programa total de la materia

DISTRITO	Inglés	Filosofía	Matemáticas	Química	Biología	Física	Geología	Matemáticas II	Literatura	Historia	H.ª del Arte	Latín
Alicante	9,0	11,1	45,5	69,2	17,4	54,5	56,3	50,0	35,7	23,1	54,5	16,7
Almería	45,5	38,9	45,5	61,5	17,4	63,6	31,3	58,3	42,9	30,8	45,5	16,7
Baleares	18,2	11,1	54,5	84,6	39,1	54,5	18,8	58,3	28,6	30,8	18,2	16,7
Burgos	27,3	16,7	36,4	69,2	43,4	54,5	43,8	66,7	42,9	30,8	63,6	25,0
Cádiz	45,5	16,7	72,7	69,2	17,4	63,6	31,3	41,7	21,4	30,8	43,5	33,3
Canarias	36,4	16,7	54,5	61,5	34,8	72,7	50,0	66,7	35,7	30,8	36,4	25,0
Cantabria	27,3	11,1	54,5	69,2	47,8	45,5	56,3	75,0	7,1	30,8	36,4	16,7
Castellón	27,3	22,2	36,4	61,5	34,8	54,5	50,0	41,7	21,4	23,1	54,5	25,0
Castilla-La Mancha	45,5	16,7	54,5	61,5	34,8	63,6	37,5	58,3	14,3	15,4	27,3	25,0
Cataluña	18,2	11,1	54,5	53,8	30,4	72,7	18,8	50,0	28,6	30,8	18,2	25,0
Córdoba	45,5	22,2	54,5	53,8	39,1	63,6	43,8	75,0	35,7	23,1	63,6	33,3
Extremadura	27,3	16,7	72,7	76,9	34,8	54,5	25,0	66,7	21,4	30,8	72,7	41,7
Galicia	18,2	11,1	36,4	69,2	39,1	72,7	37,5	50,0	28,6	23,1	36,4	8,3
Granada	45,5	11,1	45,5	69,2	30,4	63,6	37,5	41,7	35,7	30,8	45,5	33,3
Huelva	27,3	11,1	54,5	61,5	17,4	63,6	25,0	58,3	21,4	23,1	27,3	25,0
Jaén	54,5	11,1	54,5	69,2	43,4	54,5	25,0	50,0	21,4	30,8	36,4	33,3
La Rioja	27,3	11,1	54,5	38,4	52,2	54,5	43,8	50,0	21,4	15,4	45,5	25,0
León	54,5	22,2	54,5	69,2	47,8	63,6	56,3	75,0	50,0	38,5	54,5	33,3
Madrid	27,3	16,7	63,6	61,5	34,8	54,5	31,3	58,3	28,6	23,1	27,3	16,7
Málaga	63,6	11,1	36,4	61,5	17,4	63,6	25,0	33,4	28,6	30,8	36,4	33,3
Murcia	27,3	16,7	54,5	69,2	26,1	72,7	56,3	50,0	28,6	30,8	63,6	50,0
Navarra	45,5	27,8	54,5	69,2	17,4	54,5	37,5	33,4	41,7	30,8	63,6	25,0
Oviedo	36,4	22,2	54,5	46,2	26,1	36,7	25,0	58,3	21,4	23,1	54,5	41,7
País Vasco	18,2	22,2	54,5	61,5	47,8	54,5	18,8	50,0	28,6	30,8	54,5	41,7
Salamanca	45,5	11,1	54,5	53,8	26,1	63,6	12,5	58,3	50,0	15,4	63,6	33,3
Sevilla	27,3	16,7	45,5	46,2	21,7	72,7	31,3	50,0	21,4	15,4	27,3	50,0
Valencia	45,5	22,2	72,7	61,5	34,8	54,5	50,0	75,0	21,4	30,8	54,5	25,0
Valladolid	63,6	11,1	54,5	69,2	34,8	54,5	75,5	75,0	41,7	30,8	45,5	33,3
Zaragoza	18,2	11,1	45,5	61,5	34,8	27,3	56,3	58,3	28,6	30,8	45,5	16,7

La prueba de **Filosofía**, por su parte, propone al alumno una serie de cuestiones sobre la base de un texto filosófico. Todas las universidades ofrecen la posibilidad de elegir, al menos, un texto entre los dos que se presentan. Las preguntas, en ocasiones, están relacionadas directamente con el texto, lo que viene a ser un comentario de texto dirigido, mientras que en otros casos las preguntas no hacen referencia directa al texto: en este caso el alumno realiza comentario de texto libre.

En algún caso, aunque no resulta significativo, la opcionalidad también afecta a la elección entre el texto y las preguntas, siendo facultativa como ocurre en la Universidad de Cádiz. Otra diferencia interesante muestra la Universidad de Castellón que ofrece dos cuestiones relacionadas con el texto y una redacción en la que se propone el título a modo de tema global. En otros casos minoritarios las preguntas son independientes, o al menos no emanan del texto, sino que hacen referencia a otros aspectos de la historia de la filosofía. Siempre son preguntas largas, bien de historia, bien de análisis de contenido y comprensión de términos o conceptos, o también pueden requerir el estudio de un problema a lo largo de la historia o en autores coetáneos.

En cuanto a los contenidos de las pruebas, la mayoría centran su interés en tres épocas fundamentales que son la filosofía griega, por una parte, que engloba a Platón y Aristóteles y, por otra, la filosofía moderna, destacando los referentes fundamentales, el racionalismo, el empirismo y las relaciones entre ellos y, por último, la época ilustrada, sobre todo el idealismo trascendental kantiano. En un segundo plano, según su frecuencia en las pruebas, aparecen temas relacionados con el marxismo o con el vitalismo, sobre todo Nietzsche y Ortega y Gasset. En general se puede afirmar que, tal y como se observa en la Tabla I, las pruebas apenas recogen una pequeña parte del temario para el curso de orientación universitaria. Esta baja significatividad se acusa de forma más marcada en aquellas universidades que no ofrecen la opciones de elegir un tema u otro. En cualquier caso, las diferencias entre universidades son muy marcadas, de tal manera que se pueden agrupar entre aquellas cuyas preguntas implican un conocimiento más o menos global de la historia de la filosofía y las que se centran en un aspecto concreto de una época determinada.

Respecto a la calificación de la prueba, en muchos casos las preguntas se puntúan equitativamente, es decir se ofrecen cuatro preguntas y a cada una se les concede un máximo de 2,5 puntos. Pero hay demasiadas excepciones, bien porque no en todos los casos hay preguntas pares (dos o cuatro), bien porque la puntuación no es equitativa, o sea las preguntas se consideran cualitativamente distintas y por ello no son susceptibles de recibir la misma puntuación. De forma general la puntuación es la misma, independientemente de la opción de la prueba elegida, ya que se puede establecer un paralelismo en la estructura de las pruebas, salvo la Universidad de Alicante, que ofrece puntuaciones distintas en las dos opciones.

ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS DEL SEGUNDO EJERCICIO: OPCIONES A Y B

La prueba de **Matemáticas I** está compuesta por un número variable de problemas que hacen referencia a los distintos contenidos del programa. Lo más frecuente es que se propongan a los alumnos ocho ejercicios, de los cuales deben realizar cuatro. Esta regla general tiene excepciones, bien sea porque el número de problemas propuestos y a realizar sea superior, bien porque sea inferior. En cualquier caso, es habitual que el número de

preguntas que el alumno deba contestar sea la mitad de las ofertadas.

La mayoría de los distritos agrupan los problemas en varios bloques, partes o repertorios, guiando de esta manera las posibilidades de elección del alumno. Así, un examen-tipo ofrecerá al alumno varios problemas agrupados en bloques y éste deberá elegir dentro de cada bloque. En prácticamente todas las pruebas se indica cuál es la puntuación máxima que se puede obtener. En la mitad de los distritos todos los problemas puntúan igual, mientras que en la otra mitad se encuentran muchas diferencias entre las puntuaciones de unos ejercicios y otros.

Respecto a la selección muestral de los contenidos por parte de las universidades (Tabla I), la mayoría de las universidades ofrecen preguntas que abordan la mitad de los bloques de contenido. En este sentido sólo destacan las pruebas de Castellón, distrito de Galicia y Málaga por la baja representatividad de los contenidos seleccionados. Prácticamente en todas las pruebas se formulan problemas sobre «Integrales» y sobre «Geometría analítica del espacio». Sin embargo, apenas se encuentran problemas sobre «Determinantes» o sobre «Espacios vectoriales». En cualquier caso, es habitual que las universidades que ofrecen contenidos minoritarios tengan una mayor variedad.

Las pruebas de **Química** suelen estar formadas por tres tipos de cuestiones: temas, preguntas breves y problemas. El formato más habitual es la presentación de dos opciones o repertorios de los que el alumno debe elegir uno y realizar todas las preguntas del mismo. También es frecuente que sean cuatro las opciones que se ofrecen, en cuyo caso suelen ser dos las que se han de realizar. En alguna universidad se establece un tronco común de preguntas obligatorias para todos, y varias opciones para elegir alguna de ellas.

Dado que el número de cuestiones que debe realizar el alumno es diferente en cada distrito universitario, la puntuación máxima que puede recibir cada cuestión también es distinta en cada caso. La situación más común es que todas las preguntas puntúen igual, sean éstas cuestiones, problemas o temas. En caso de no ser así, son los problemas los que puntúan más alto.

De los 13 grandes contenidos que componen el programa, cada universidad recoge una muestra de preguntas teóricas o problemas de 8,2 temas de media. Ello significa que la muestra de contenidos contiene el 63% del total. De esta tendencia general sólo se excluyen las pruebas correspondientes a las universidades de Baleares y de Extremadura con pruebas que recogen 11 y 10 bloques (de 13) respectivamente y, en el otro extremo, las de La Rioja con cinco y Sevilla con seis. Analizando los contenidos recogidos en las pruebas propuestas por las diferentes universidades destacan los relativos a «Cinética y equilibrio químico», «Reacciones ácido-base» y «Oxidación, reducción y electroquímica», que son elegidos por el 86% de las universidades, mientras que el tema de «Química orgánica» sólo es presentado en cuatro distritos

La prueba de **Biología** es una de las más sencillas de aprobar (70,69%). Su característica definitoria es la heterogeneidad mostrada en función del distrito que las haya propuesto. Se pueden encontrar preguntas generales y extensas que hacen referencia a distintos aspectos de una misma cuestión, preguntas breves referidas a aspectos concretos y problemas de aplicación práctica de la teoría, repartidos de manera desigual en las diferentes pruebas. Así, por ejemplo, mientras que en Cádiz el alumno debe responder a dos temas largos de carácter teórico, de los cuatro que se le ofrecen, los alumnos que realizan las PAU en las universidades catalanas se encuentran con dos opciones a elegir una. Dichas opciones están compuestas por cinco preguntas que a su vez se dividen en tres o

cuatro apartados. Las cuestiones concretas que debe realizar el alumno son de tipo muy diverso: indicar la verdad o falsedad de una serie de afirmaciones, completar un cuadro, relacionar conceptos, contestar a preguntas cortas, resolver problemas numéricos, definir conceptos, etc.

La puntuación otorgada a cada pregunta, como no puede ser de otra manera, es también muy diversa según las distintas pruebas. Así, volviendo a los ejemplos anteriores, Cádiz otorga una puntuación de 5 a cada tema, mientras que en las pruebas catalanas cada respuesta tiene una puntuación diferente, que varía entre 0,2 y 1 punto.

Analizando los contenidos se puede observar que la variabilidad sigue siendo importante en este aspecto. La selección muestral de los contenidos que componen las distintas pruebas es, en cualquier caso, proporcionalmente menos representativa que en otras materias. Este hecho es debido exclusivamente a la mayor desagregación que se ha hecho de los contenidos. Cuatro distritos (La Rioja, Burgos, Cantabria y el País Vasco) ofrecen el 50% de los contenidos, mientras que otras universidades (Granada, Huelva y Sevilla) apenas recogen el 12,5%. Igualmente, encontramos que algunos bloques de contenidos aparecen en la mayoría de las pruebas, fundamentalmente los temas «Estructura y fisiología celular» y «Genética mendeliana y la teoría cromosómica». Otros, por el contrario, apenas están representados, como ocurre en el caso de la «Etiología», dentro del nivel orgánico, que sólo aparece en Madrid.

Las pruebas de **Dibujo Técnico** se caracterizan por su carácter práctico, es decir, todas las pruebas consisten en la realización de ejercicios donde es necesario poner en práctica los conocimientos adquiridos de geometría clásica resolviendo los problemas por los métodos tradicionales de la misma.

Todas las universidades presentan optatividad de diferentes tipos, salvo las de Castellón y Castilla-La Mancha, en las que es necesario realizar todos los ejercicios propuestos. La opcionalidad viene dada en dos modalidades: en ocasiones se proporcionan bloques u opciones con varias preguntas, donde se debe elegir uno de los bloques y contestar a sus preguntas, mientras que otras universidades dan una serie de grupos de preguntas y el alumno debe elegir cuestiones de cada grupo.

Respecto al modo de puntuar, en 12 de las 29 universidades analizadas, todas las preguntas tienen el mismo valor, mientras que en las restantes, o no se dispone de la información o se puntúa de manera diferente según el tipo de pregunta. Además, se da importancia a la presentación y claridad en la exposición.

Un aspecto a destacar es el tiempo de que se dispone para realizar la prueba, ya que, sólo en algunas de las universidades se hace referencia a este aspecto y en éstas los tiempos no son siempre iguales, oscilando entre una hora y media en Madrid hasta dos horas y media en León. El tiempo máximo que se propone con carácter general es de dos horas, al igual que las otras materias de especialidad, si bien es cierto que se concede un plus de media hora como máximo, a criterio de los distritos universitarios.

En la prueba de **Física** los distritos universitarios ofrecen en general pruebas con varios bloques a elegir, cada uno de ellos compuesto por varias cuestiones de naturaleza teórica –preguntas cortas– y otras de carácter práctico –problemas numéricos–. En algunos distritos, como Cantabria, Castellón y Valencia, se ofertan varios bloques de preguntas de la misma naturaleza, donde el alumno debe elegir uno o varios ejercicios de cada bloque. Un «examen tipo» de Física sería el siguiente: se presentan al alumno dos opciones con cuatro preguntas cada una, dos problemas

y dos cuestiones teóricas, y se le pide que conteste a una de las opciones completas.

En la mayoría de los casos, se otorga más peso a las cuestiones prácticas que a las teóricas, excepto en Valladolid, donde si se suman las puntuaciones de preguntas cortas y tema, se obtiene una relación de seis sobre cuatro. Sin embargo, son muchos los distritos que puntúan igual tanto la teoría como la práctica, siendo el caso de Alicante, Castilla-La Mancha, Extremadura, Granada, Jaén, Oviedo, Sevilla, León, Málaga y Zaragoza.

En relación con la selección de los contenidos de cada prueba, la media de bloques de contenidos es de 6,34 sobre 11, lo que significa un porcentaje de bloques ofrecidos del 57,68% de media. En ese sentido, únicamente destacan las pruebas de las universidades de Zaragoza y Oviedo, que apenas ofrecen un 27% y 36% de los bloques, respectivamente. Otro hecho destacable es la presencia del bloque de contenido «Campos gravitatorio y eléctrico» en las pruebas de todos los distritos. El bloque «Ondas. Movimiento ondulatorio» está igualmente representado en la mayoría de las pruebas. Los bloques «Cinemática y cálculo vectorial» y «Termodinámica» son los menos representados, dado que apenas aparecen en el 24 y 27% de los distritos.

La prueba de **Geología** se caracteriza por la presentación, en casi todos los casos, de un componente práctico consistente en la elaboración de cortes topográficos, en la interpretación de diagramas y, sobre todo, en la interpretación de cortes geológicos, que aparecen en 20 de los 29 distritos universitarios.

En todos los casos existe la posibilidad de elegir, ya sean entre bloques enteros, que es lo más común, o entre varias preguntas o temas. Lo habitual es que el alumno deba contestar a varias cuestiones teóricas y realizar alguna de carácter práctico. Sin embargo, en las universidades de Málaga y Salamanca se presentan dos temas a desarrollar.

En la puntuación suele tenerse en cuenta la presentación de esquemas y gráficos aclarativos, así como la expresión y claridad en la redacción. En las universidades de las Baleares y Oviedo estos aspectos se califican con un punto.

Entre los contenidos que más se repiten están los «Procesos externos» y los relativos a la «Tectónica» y la «Mineralogía». Hay universidades que realizan una buena selección muestral de contenidos en sus exámenes. Así, las universidades de Alicante, Cantabria, León, Murcia y Zaragoza hacen referencia a nueve grupos de contenidos distintos. Por el contrario, la Universidad de Salamanca sólo recoge en su prueba dos bloques de contenidos, y las de Baleares, distrito de Cataluña y País Vasco apenas contemplan tres bloques.

ANÁLISIS DE LA PRUEBA DEL SEGUNDO EJERCICIO: OPCIONES C Y D

La prueba de **Matemáticas II** es, con gran diferencia, la que resulta más difícil a los alumnos que la realizan si se analiza desde el punto de vista del porcentaje de aprobados. En el conjunto de las universidades, más de la mitad de los alumnos matriculados no aprobó este examen (concretamente el 54,88%).

La estructura general de esta prueba es parecida a la de Matemáticas I, es decir, las pruebas son, principalmente, de dos tipos: en ocasiones hay grupos de preguntas donde el alumno debe elegir uno de ellos, en otros casos se presentan bloques de preguntas de cada uno de los cuales se han de elegir algunas. A pesar de estos diferentes formatos, en todas las universidades existe optatividad.

Otra de las características de la prueba de Matemáticas II es su carácter práctico, ya que todos los exámenes analizados cuentan con preguntas en su mayoría de este tipo. Por el contrario, pocas son las

universidades que examinan a sus alumnos de cuestiones de carácter teórico o de demostración de teoremas.

En cuanto a la forma que tienen las universidades de puntuar las distintas cuestiones, la fórmula más utilizada es otorgar a cada cuestión la misma calificación como máximo. La excepción a esta norma está conformada por las pruebas del distrito universitario de Cataluña y de la Universidad de Murcia. En estos casos una cuestión pesa más que cualquiera de las otras.

Los contenidos más abordados en las diferentes pruebas son los referidos a «Cálculo de probabilidades» y «Sistema de ecuaciones lineales». Por el contrario, los temas «Variables aleatorias», «Funciones de densidad y funciones de distribución» y «Interpolación polinómica» aparecen sólo en cinco y seis de las 29 pruebas, respectivamente. Sin embargo, la selección muestral de los contenidos realizada por cada universidad es, en términos generales, muy adecuada. La tónica habitual es que cuestionen al alumno sobre más del 66% de los temas del programa (Tabla I). Apenas cinco universidades recogen sólo cuatro o cinco de los doce bloques de contenidos que aparecen.

La característica común de casi todas las pruebas de **Literatura** es la combinación de preguntas teóricas junto a textos para comentar. Respecto a las preguntas de teoría, no existen prácticamente diferencias entre ellas, ya que suelen ser cuestiones largas en las que se pide desarrollar un tema concreto. Una excepción es la prueba de la Universidad de Salamanca en la que se combina una pregunta larga con una serie de cuestiones cortas.

No ocurre lo mismo en el Comentario de Texto, donde las variaciones son más acentuadas. Puede haber:

- Un comentario libre, sin pautas ni preguntas sobre el texto. Ésta es la forma más habitual, apareciendo en las universidades de Oviedo, Cataluña, Navarra, Córdoba, Aragón, Canarias o Alicante.
- Un comentario intermedio, entre libre y dirigido, con orientaciones de tipo muy genérico, como en Huelva, Sevilla o Madrid.
- Un comentario dirigido con preguntas muy concretas sobre el texto y sobre la obra seleccionada. Así, se da este tipo de examen en Granada, Galicia, País Vasco, Cantabria, Extremadura, La Rioja y Valencia.
- Respuesta a preguntas concretas, como en Castilla-La Mancha o León.
- Comentario como una única cuestión, tal es el caso de Murcia.

Respecto a los contenidos incluidos en las pruebas, destaca «El tema de España en la literatura», que es abarcado por 18 de las 29 universidades, seguido de «Los vanguardismos en la literatura española». Por el contrario, «Los problemas sociales y existenciales en el teatro del siglo XX» es el tema menos preguntado, presente únicamente en Huelva. En cuanto a la variación de contenidos que se ofrece en cada una de las universidades, destacan León y Salamanca, donde al alumno se le preguntan contenidos de 7 bloques diferentes; por el contrario, en la Universidad de Cantabria únicamente se ofrece la posibilidad de responder a uno de los contenidos.

La estructura que predomina en la prueba de **Historia del Mundo Contemporáneo** es de cuatro bloques, denominados cuestiones, opciones, preguntas o alternativas, de los cuales hay que realizar dos. Otra de las estructuras que aparece es la división de la prueba en dos opciones, a elegir una, y cada una de ellas se divide en varias partes. También es posible encontrar la prueba estructurada en distintos bloques con preguntas de diferente naturaleza: tema, preguntas cortas y texto, de entre las cuales hay que optar.

Se encuentran algunas diferencias en el peso que se da a los diferentes tipos de

preguntas en relación con la puntuación dada en cada caso por los distintos distritos universitarios; así en 18 de los mismos se puntúa en la misma proporción los temas y el texto, el resto concede, en general, mayor puntuación al tema, excepto en los casos de Cantabria y Galicia donde cobra más importancia la realización del texto.

Por otro lado, algunos de los distritos tienen en cuenta la presentación, redacción, expresión, ortografía, etc. en la calificación global, como es el caso de Córdoba, Granada y La Rioja, donde se les otorga dos puntos, y de Zaragoza donde se les da un punto.

En cuanto a la elección de los contenidos, la mayoría de las universidades hacen referencia a tres o cuatro bloques temáticos; destacan Salamanca donde sólo se ofrece un bloque temático, y Castilla-La Mancha, Córdoba, Jaén, distrito de Madrid, Oviedo y Sevilla con dos bloques de contenidos. Por la razón contraria destaca el País Vasco, donde se plantean cinco tipos de contenidos.

Al estudiar los contenidos que aparecen en las diferentes pruebas se observa que la selección de éstos se concentra principalmente en torno a los siguientes bloques: «Restauración, liberalismo y nacionalismo», «Expansión imperialista» y «La organización de la paz: ONU». Por otro lado, «La descolonización» y «La Revolución soviética» han sido escasamente seleccionadas por los distritos universitarios. En cualquier caso lo frecuente es que sólo se presenten a los alumnos cuestiones que abarcan la tercera parte del programa total (Tabla I).

Las pruebas de **Historia del Arte** están conformadas, en general, por dos tipos de cuestiones. El primero de ellos se refiere a preguntas de carácter general sobre un estilo, un artista, etc. En ocasiones se parte de un enunciado general que debe desarrollarse en relación con una de las láminas. El segundo tipo, menos frecuente, consta de cuestiones concretas referidas a un autor o a una obra específica.

La estructura de las pruebas suele constar de dos partes: la primera está formada por preguntas sobre aspectos o temas relacionados con el temario del curso de COU, y la segunda por un comentario de láminas sobre arquitectura, escultura o pintura. El número de temas y láminas que se presentan varía en cada universidad, de hecho hay grandes diferencias de unas a otras. Hay universidades donde se presentan un buen número de ellas; efectivamente, en Burgos, por ejemplo, se presentan cuatro temas y siete láminas o en León donde se ofrecen seis temas y cuatro láminas. En otras, por el contrario, el número es muy reducido, así Cataluña ofrece dos temas y una lámina o Galicia, Huelva, Jaén y Sevilla con dos temas y dos láminas cada una.

En cuanto a los contenidos que más se repiten, tanto en láminas como en temas, se encuentran: «Arte de los siglos XIX y XX», «Arte barroco» y «Arte renacentista». Además de ellos, en las cuestiones de tipo teórico aparecen con bastante frecuencia «El arte romano» y «El arte románico», y en las láminas, «El arte gótico» y «El arte griego».

En algunas universidades se hace una buena selección muestral presentándose una variada gama de contenidos (Tabla I). Es el caso de Extremadura, donde se ofrecen cuestiones que recogen ocho contenidos de los 11 del total, o los casos de Burgos, Córdoba, Murcia, Navarra y Salamanca, con siete. En la situación contraria se encuentran Baleares y Cataluña, que hacen referencia sólo a dos bloques de contenidos.

Todas las pruebas de **Latín** presentadas por los distritos universitarios tienen una estructura básica común: ofrecen dos o más opciones entre las que el alumnado ha de elegir libremente. Cada opción consta de un texto y unas preguntas que hacen referencia a tres cuestiones importantes: traducción, –análisis sintáctico, morfológico o métrico– y aspectos históricos o litera-

rios de autores latinos. Únicamente las Universidades de La Rioja y Almería no ofrecen posibilidad de elegir texto. El texto ofrecido está escrito bien en prosa o en poesía y suele estar acompañado por su título y autor. En todos los casos se presentan unas cuestiones entre las que siempre se encuentran aquellas que exigen la traducción de una parte o la totalidad del texto, un análisis sintáctico, morfológico o métrico y alguna cuestión de literatura o historiografía latina.

En muchas pruebas la opcionalidad también afecta a la elección de las cuestiones, es decir, dentro de cada opción existe, en ocasiones, la posibilidad de elegir dos o tres preguntas de cuatro ofertas. En todo caso, la traducción siempre es obligatoria y es la cuestión que más puntuación recibe, de 4 a 7 puntos, seguida del análisis y las cuestiones de literatura.

Los contenidos de las pruebas son muy diversos. Se presentan diferenciados en dos categorías, según se presente el contenido en forma de texto o de cuestión literaria. Dada la exhaustividad con que se han clasificado los contenidos, el muestreo de cada universidad parece ser más pobre que en otras pruebas, ya que en ésta abundan los distritos que recogen menos de la mitad de los contenidos, mostrándose las grandes diferencias que aparecen no sólo entre los distritos sino también entre los bloques de contenidos. Así, por ejemplo, sólo existen dos universidades que presentan entre sus contenidos un «Epigrama» o una «Fábula», una «Novela de Petronio» o una «Prosa técnica». Destaca, en el extremo opuesto, la «Poesía épica de Virgilio», que es recogida por el 72% de las universidades, ya sea en forma de cuestión literaria o de texto. Las cuestiones, por su parte, suelen ser de tipo literario, en general, o históricas, aunque en 5 distritos no son de ninguno de estos tipos.

PANORÁMICA GENERAL DE LAS PRUEBAS

El actual sistema de descentralización por el cual la elaboración de las pruebas de acceso a la universidad recae en cada universidad o distrito universitario genera, como no podía ser de otra manera, una gran diversidad en los exámenes que tienen que realizar los alumnos.

En las páginas precedentes se ha realizado un sencillo análisis descriptivo de las pruebas ofrecidas en las distintas universidades del Estado. Se han estudiado aspectos tales como la estructura de la prueba, su grado de opcionalidad, la forma en que se puntúan las diversas cuestiones, los contenidos seleccionados para formar parte del examen o los resultados obtenidos por los alumnos. Y la principal conclusión del estudio es la diversidad. Diversidad hasta en la propia diversidad.

En la Tabla II se han resumido de forma muy esquemática algunos de los resultados obtenidos, agrupándolos en cuatro puntos. En primer lugar se recoge la similitud o disparidad en la estructura de las distintas pruebas, es decir, si la estructura es igual en todas las universidades, es parecida o es diferente. En segundo lugar, la mayor o menor opcionalidad ofrecida en las distintas universidades en cada materia. A continuación aparecen tres columnas donde se estudia si la distribución de las puntuaciones dadas a las diferentes cuestiones es similar, parecida o diferente en las distintas universidades. Por último se analiza si la selección muestral de contenidos realizada por las universidades en cada una de las pruebas es alta, media o baja. Es decir, si en el examen se recoge buena parte de los contenidos del programa de COU o, por el contrario, apenas se presentan contenidos variados.

La **estructura de la prueba** es el aspecto que más unifica los distintos exámenes propuestos por las diferentes universidades

en la mayoría de las materias. Efectivamente, puede afirmarse que los exámenes de las materias de Comentario de Texto, Lengua, Inglés, Dibujo Técnico, Física, Geología, Historia del Mundo Contemporáneo y Latín son relativamente análogos entre sí en cuanto a su estructura. Así, por ejemplo, el examen de Inglés está compuesto en la mayoría de los casos de un texto en ese idioma y una serie de preguntas sobre el mismo, sobre gramática y sobre redacción.

En otros casos son menores los puntos en común entre diferentes exámenes. Se puede tomar como ejemplo la prueba de Matemáticas I donde aproximadamente la mitad de las universidades/distritos universitarios proponen cuestiones teóricas y problemas, y la otra mitad sólo preguntas prácticas. Como queda reflejado en el cuadro, quizá sea la materia de Biología la que se caracteriza por una mayor disparidad en cuanto a la estructura del examen.

En segundo lugar, se puede afirmar que las pruebas para el acceso a la universidad en España se caracterizan por la gran **opcionalidad** que se ofrece a los alumnos. Aunque en la tabla se ha distinguido entre «mucho» y «regular» en el grado de optatividad, ambas categorías indican que los casos en los que un alumno debe realizar una cuestión obligatoriamente se cuentan con los dedos de la mano. La única materia que se ha calificado de «poco optativa» es el Comentario de Texto, dado

TABLA II

Resumen de la variabilidad en la estructura, opcionalidad, peso de las diferentes cuestiones y selección muestral de los contenidos para cada una de las materias que componen las PAU en las distintas universidades

	Estructura			Opcionalidad			Peso de las cuestiones			Muestreo de contenidos		
	Igual	Par.	Dif.	Mucho	Reg.	Poca	Igual	Par.	Dif.	Alto	Medio	Bajo
C. de texto	■					■			■			
Lengua	■				■				■			
Inglés	■				■							■
Filosofía		■		■				■				■
Matemáticas I		■		■				■		■		
Química		■						■		■		
Biología			■	■					■		■	
Dibujo Téc.	■				■							
Física	■				■			■		■		
Geología	■			■							■	
Matemáticas II		■		■				■		■		
Literatura		■						■			■	
Historia	■										■	
H.ª del Arte		■			■					■		
Latín	■				■						■	

que en la práctica totalidad de las universidades se ofrece un único texto y en la gran mayoría de ellas los alumnos deben responder a todas las cuestiones propuestas.

La disparidad encontrada en el tipo, longitud y número de cuestiones que se presenta en cada universidad, en las distintas materias, da lugar, de modo automático, que las **puntuaciones** otorgadas a cada una de ellas sean igualmente dispar. Sin embargo, no todas las diferencias son igualmente profundas. Así, en un extremo se sitúa la prueba de Matemáticas I, donde lo habitual es que todas las preguntas puntúen lo mismo y, por tanto, las diferencias vienen producidas por el número de cuestiones que el alumno debe realizar. Un ejemplo de las materias que se encuentran en el otro extremo es el Comentario de Texto. Como se ha visto anteriormente, el resumen del texto que se exige puede tener una puntuación que oscila entre uno y tres puntos, mientras que el comentario se puntúa, según la universidad, entre tres y seis puntos. Si se solicita el tema o idea principal del texto y el esquema o estructura del mismo, el tema tiene una valoración de uno o dos puntos y el esquema suele tener una calificación máxima de dos puntos. En alguna universidad se concreta que cada falta ortográfica penaliza con 0,25 puntos y, en otra, la valoración global puede modificar, por encima o por debajo, dos puntos la puntuación final.

Un cuarto aspecto analizado en este estudio es el de los contenidos que forman parte de las cuestiones del examen. Sin perder de vista que la característica más importante encontrada es la disparidad de criterios, se ha estudiado la más o menos completa selección muestral que las distintas universidades han realizado para elaborar sus propios exámenes. Los resultados encontrados acerca de la mayor representatividad de los contenidos presentados respecto del plan de estudios de COU, pueden ser reflejo de las características propias de cada materia. Se hace referencia a que en las materias donde se realizan una gran cantidad de cuestiones cortas, los contenidos presentados recogen mejor el conjunto del programa, mientras que en las que se solicita al alumno que desarrolle temas amplios, la selección muestral es menos representativa. En el primer caso se encuentran las materias de Matemáticas I y II, Química o Física, en el segundo Biología, Latín o Literatura. Técnicamente se entiende que son más válidas y fiables las pruebas que recogen mayor cantidad de contenidos diferentes. Quizá debe estudiarse en el futuro un aumento en la proporción del programa de estudios presentado a los alumnos en los exámenes.

La imagen global que ha de quedar de este artículo, al margen de una gran cantidad de informaciones parciales, es que el actual sistema, en el que la coordinación entre las universidades para la elaboración y corrección de las pruebas de acceso es prácticamente nula, no puede mantenerse en una situación de competencia real entre los alumnos de todas las universidades. El respeto a la autonomía de las Comunidades y universidades no puede ni debe, en ningún caso, transmutarse en situación de injusticia que transgreda la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. La solución debe pasar, irremisiblemente, por la negociación y el consenso que lleven a la deseada situación de coordinación.

ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO Y LA EVALUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE LAS PRUEBAS DE APTITUD DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAAU)

ANNA CUXART JARDÌ (*)
MANUEL MARTÍ RECOBER (**)
FERRAN FERRER JULIÀ (***)

PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES

En junio de 1993 el Boletín Oficial del Estado publicaba la Orden Ministerial de 9 de junio sobre las pruebas de aptitud para el acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios. En ella se señalaba que: «...una vez finalizado todo el proceso de las pruebas, cuando se observe una elevada desviación entre las medias de los expedientes [1] de los alumnos y las calificaciones globales otorgadas por un Tribunal,... procederán a estudiar las causas... y a proponer las oportunas medidas en relación con los Centros o Tribunales correspondientes». En el mismo año, la Memoria de Actividades del Consejo de Universidades, insistía en la necesidad de controlar, en relación al centro, la diferencia entre la media de expediente y la media de las Pruebas de Aptitud de Acceso a la Universidad (PAAU). Ese mismo año, y de manera paralela al trabajo sistemático que se realizaba en la Oficina de Coordinación del COU i les PAAU de Catalunya, Anna Cuxart inició un trabajo de investigación [2] dirigido por Manuel Martí Recober. El objetivo consistía en investigar aquellos modelos estadísticos que podían ser de utilidad en el análisis de los resultados académicos de las PAAU, prestando una atención especial al estudio de las variables o factores que inciden en la evaluación de los alumnos que se presentan a dichas pruebas. Las preguntas que entonces se plantearon fueron las siguientes:

- ¿Cuál el grado de asociación entre las puntuaciones que obtienen los

(*) Departament d'Economia, Universitat Pompeu Fabra.

(**) Catedrático de la Universidad Politécnica de Cataluña, Departamento de Estadística e Investigación Operativa. Coordinador del COU y de las Pruebas de Actitud de Acceso a la Universidad (PAAU) en Cataluña.

(***) Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

(1) La media de Expediente (o *nota de expediente*) de cada alumno es la media aritmética entre los cuatro cursos de secundaria (tres cursos de bachillerato y el COU). La *nota de acceso a la universidad* que servirá más tarde para ordenar los estudiantes y ubicarlos en los estudios superiores es el resultado de calcular la media aritmética entre la nota de expediente y la nota PAAU (media ponderada del conjunto de (PAAU).

(2) El resultado de dicha investigación constituye el núcleo de una tesis doctoral en curso, de la cual se han presentado resultados parciales en CUXART, GRAFFELMAN i MARTÍ (1995); CUXART and LONGFORD (1996); MARTÍ y CUXART (1997).

estudiantes (en cada materia y globalmente) en el COU y en las PAAU? Es decir, ¿cuál es la capacidad predictiva de una puntuación respecto de la otra?
- ¿Existe homogeneidad entre los centros que imparten el COU en cuanto a los resultados que obtienen sus alumnos en las PAAU? ¿Y existe esa homogeneidad respecto a la puntuación que estos centros les otorgan? ¿Se puede hablar de puntuación uniforme (estandarizada) en el COU?
- Y en las PAAU, ¿existen diferencias apreciables entre los resultados que dan distintos correctores de una misma materia, hecho que desvirtuaría el principio de prueba estándar?

A continuación damos cuenta de algunas de las características que tuvo la investigación que se llevó a cabo para dar respuesta a las anteriores preguntas:

- La modelización estadística, construida a partir de datos individuales.
- La utilización de amplia información [3] sobre cada alumno: notas del COU y de las PAAU por asignaturas –ésta es una de las diferencias a destacar respecto de otros estudios publicados–, características personales del alumno y del centro en el que éste estudió el COU, etc.
- Una investigación empírica llevada a cabo para detectar y cuantificar las imperfecciones del proceso.
- La propuesta de ajustes incorporados al proceso (autorevisión) con el objetivo de obtener una estimación más eficiente de la preparación de los alumnos. En este sentido se señalan ciertas perspectivas de automatización en el futuro.

Con este trabajo pretendemos reflexionar sobre los factores que inciden en el rendimiento y en la evaluación de los alumnos en las PAAU. En el primer apartado se estudia la influencia del centro escolar en la predicción de la nota PAAU. En el segundo apartado se analiza la influencia del profesor-corrector en el proceso. Y por último, en el espacio dedicado a las conclusiones, se recogen algunas perspectivas de investigación y otras consideraciones pedagógicas que han surgido a partir de los resultados estadísticos.

LA INFLUENCIA DEL CENTRO ESCOLAR EN LA PREDICCIÓN DE LA NOTA PAAU DE CADA ALUMNO

ANTERIORES ESTUDIOS

Muchos han sido los investigadores que anteriormente se han dedicado a estudiar en profundidad las llamadas pruebas de Selectividad. Entre los pioneros, destacan T. Escudero e I. Aguirre de Cárcer. En el documento del Consejo de Universidades (que antes ha sido citado) se recoge una amplia bibliografía que permite conocer cuáles han sido las preocupaciones de los investigadores sobre el tema, sus principales aportaciones y las sucesivas modificaciones que se han ido introduciendo en la normativa de las pruebas a la luz de dichas investigaciones. Aquí nos limitaremos a mencionar aquellos trabajos que por sus objetivos y resultados están directamente relacionados con los estudios que presentamos.

(3) La Oficina de Coordinació del COU i les PAAU de Catalunya dispone de las notas por asignaturas de todos los alumnos que han cursado COU. Puesto que el examen PAAU se basa en las materias cursadas en COU nos ha parecido más adecuado analizar la relación entre estas puntuaciones que entre la nota de expediente y la de las PAAU.

Antoni Sans (1990) analizó los resultados en las PAAU que obtuvieron los 12.423 estudiantes que se matricularon en el COU en el curso 1986-87 y que estaban adscritos a la Universidad Autónoma de Barcelona. Su estudio señala diferencias significativas en la nota PAAU entre los distintos tribunales y las distintas convocatorias de exámenes (tandas). Sans llega a proponer que no se tenga en cuenta la nota de expediente en el cómputo de la nota de acceso a la universidad a la luz de las discrepancias observadas entre nota de expediente y nota PAAU en algunos centros. Precisamente los centros con peores resultados en las PAAU eran los que habían puntuado más alto a sus alumnos. El manifiesto comportamiento heterogéneo que Sans observa entre los centros le lleva a esta recomendación. El desequilibrio existente se manifiesta también entre centros privados y públicos: mientras que el porcentaje de los alumnos matriculados en los centros públicos es de un 50 *por ciento* para los que superan el COU, y de un 38 *por ciento* para los que aprueban las PAAU, en los centros privados estos porcentajes ascienden a un 78 *por ciento* y a un 66 *por ciento*, respectivamente.

Otro trabajo a señalar es el de Mercedes Muñoz y otros autores (1991) realizado a partir de los principales resultados de sus investigaciones sobre las pruebas de acceso a la universidad. En dicho trabajo, también estudian la incidencia de las modificaciones que se introdujeron en el formato y organización de las PAAU a partir de los resultados de las convocatorias de 1987, 1988 y 1989 relativos a una muestra estratificada de universidades de todo el Estado. Nos parece interesante destacar aquí alguna de las conclusiones de este trabajo en cuanto al sistema actual de acceso a la universidad: «...Podrían resumirse sus defectos en que cumple mal y de forma desigual la función que se le asigna de ordenar de manera aquilatada [4] a los estudiantes en cuanto a su prioridad para obtener un puesto en la universidad».

Los datos. Una primera exploración

Para abordar el estudio de la asociación de la nota que obtuvo cada estudiante en las PAAU y en el COU [5], se escogió una muestra aleatoria [6] de 26 centros (1.619 estudiantes) del distrito de Catalunya, sobre los 400 centros (unos 25.000 estudiantes en total) que concurrieron a las PAAU en junio de 1993. Nuestra hipótesis de trabajo era que la relación entre la nota obtenida en el COU y la de las PAAU variaba de un centro a otro. Se trataba pues de escoger un modelo de variación de la nota PAAU que incluyera la nota COU como variable explicativa (en-

(4) La preocupación sobre el grado de homogeneidad existente entre los centros al puntuar a sus alumnos sigue siendo motivo de preocupación en uno de los estudios publicados recientemente. M.ª del R. López (1997) estudia los resultados de las pruebas de acceso a la Universidad Autónoma de Madrid del curso 1995-1996. La distribución por centros (132 centros de secundaria) de la diferencia entre la nota de expediente y la nota de las PAAU presenta un promedio de -1.6 con una variabilidad que va desde -0.8 hasta -2.8. Para los estudiantes del bachillerato LOGSE el promedio de dicha diferencia por centros (14 centros) es de -1.9 variando entre -0.9 y -3. Luego, no parece que el nuevo sistema educativo vaya a reducir estas diferencias en la evaluación de los alumnos. Sigue pues siendo un tema pendiente.

(5) Nota COU es la media artimética de las ocho asignaturas pertenecientes a este curso mientras que nota PAAU, como decíamos antes, es una media ponderada de los nueve ejercicios que componen dichas pruebas en Catalunya.

(6) La Oficina de Coordinació del COU i les PAAU de Catalunya suministró los datos.

tre otras) y que a la vez contemplara la posible diferencia entre centros.

En una primera exploración constatamos que la correlación intra-centros [7] para la nota PAAU era de 0.195. Es decir, aproximadamente, un 20% de la variación de la nota PAAU observada se debía a variación entre centros. Este hecho desaconsejaba la aproximación clásica, a través de un modelo de regresión con una misma ecuación para los 1.619 estudiantes [8].

En el Gráfico I se observa:

- La devaluación de nota (del COU a las PAAU) de la mayoría de los estudiantes. Si la nota del COU y la nota de las PAAU estuvieran midiendo la misma variable latente «aptitud del alumno para los estudios universitarios», sería de esperar que el gráfico de dispersión se situara alrededor de la recta bisectriz de este primer cuadrante. Pero no es así, los puntos se sitúan alrededor de una recta paralela a dicha bisectriz. Existe, por tanto, un sesgo entre una valoración y la otra. Está claro que esta diferencia se distribuye de manera desigual entre los estudiantes. Pero nos preguntamos también, ¿cómo se distribuye entre centros?
- Las distribuciones marginales de la nota obtenida en el COU y de la nota de las PAAU. Más de la mitad de los estudiantes tienen una nota COU comprendida entre los 6 y 7 puntos. Cabe recordar que los alumnos que se presentan a las PAAU deben haber aprobado el COU, es decir han de tener una nota COU superior a un 5.5. Por otro lado, un 65% de los estudiantes obtiene en las PAAU una nota situada entre los 4 y 6 puntos; un 8.4% obtiene una nota inferior a 4; un 20.7% consigue una puntuación entre 6 y 7; un 6.2% entre 7 y 9; y un 0.1% obtiene una calificación superior a 9.

Si en el Gráfico I nos centramos solamente en los resultados obtenidos por los estudiantes de dos escuelas concretas (la número 2 y la número 18 de nuestra muestra), observamos la situación que se aprecia en el Gráfico II.

El Gráfico II sugiere la conveniencia de estimar un modelo de regresión con parámetros que puedan tomar valores diferentes [9] para cada escuela.

---

(7) El coeficiente de correlación intra-grupos es una medida del grado de homogeneidad existente dentro de los grupos. La estimación que hemos tomado es la que propone MUTHÉN (1994) a partir de la descomposición derivada de un análisis de varianza clásico. Para más detalle ver COCHRAN (1977).

(8) Al no satisfacer la hipótesis de incorrelación entre residuos, los estimadores de cuadrados mínimos (MCO) subestiman los errores estándar de los coeficientes de la ecuación de regresión. Esta «subestimación» de los errores estándar conlleva que no puedan darse por válidos los test que suelen ofrecer los paquetes de software estadístico al realizar un análisis de la regresión. Al mismo tiempo, y puesto que nuestro inter'res se centraba en toda la población de centros, no únicamente en los 26 de la muestra, desestimamos los modelos de análisis de la covarianza (ANCOVA) que ofrecen la estimación del efecto fijo debido a cada centro sin inferir sobre la población de los mismos.

(9) Si aplicáramos un modelo de regresión clásico por separado a estas dos escuelas se obtendrían dos rectas diferentes quizás paralelas, es decir, con la misma pendiente y diferente ordenada en el origen.

GRÁFICO I

Nota PAAU versus nota COU (1619 estudiantes)

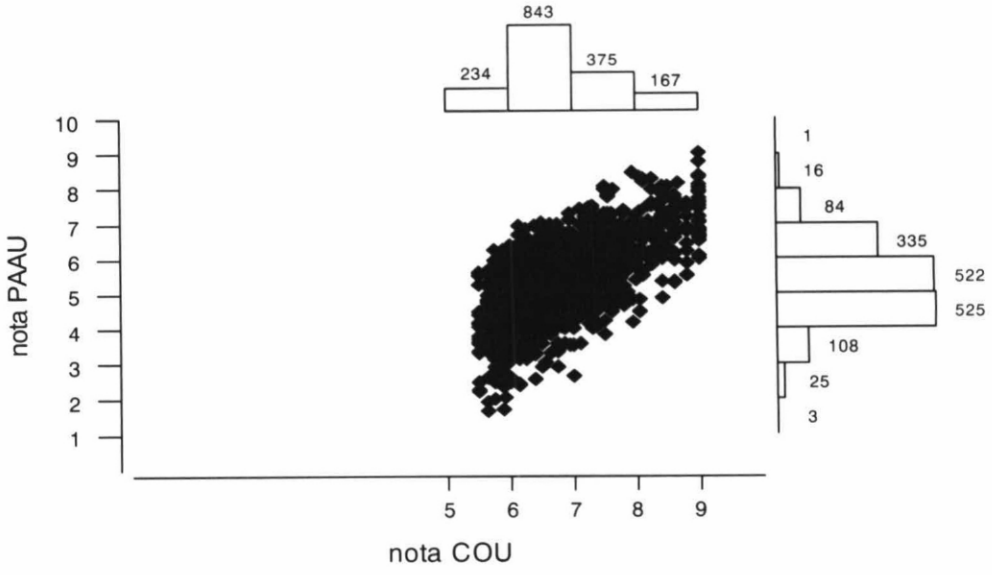
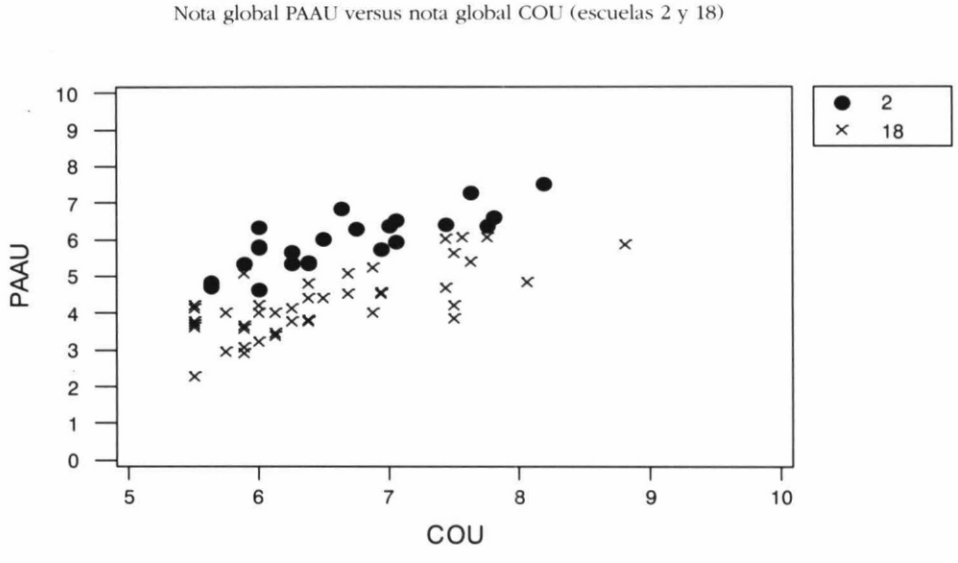


GRÁFICO II

Notas de los alumnos de los centros 2 y 18. Las notas medias del COU y de las PAAU son, respectivamente: 6.62 y 5.91, el primero; 6.46 y 4.17, el segundo.



Asociación entre la nota del COU y la nota de las PAAU

Con el objetivo de poder hacer inferencias sobre la población de centros y a la vez estimar eficientemente los parámetros de interés, decidimos *modelizar* la variación de la nota PAAU a través de un sistema de regresión de coeficientes aleatorios (parámetros que varían de una escuela a otra de acuerdo con una distribución de probabilidad) tomando la nota del COU como variable explicativa. Aitkin and Longford (1986) proponen la utilización de dichos modelos para el estudio de datos de estructura jerárquica. En nuestro caso, los estudiantes (o unidades del primer nivel) aparecen agrupados en centros escolares (o unidades de segundo nivel). El método de estimación seguido ha sido el de Mínimos Cuadrados Generalizados Iterativos (MCGI) y se ha utilizado el software informático Mln (ver Goldstein, 1995).

En la tabla I presentamos los resultados que se derivan del ajuste de diferentes modelos a los datos de la muestra así como las variables incorporadas en cada uno de estos modelos. El modelo 1 es un análisis de la regresión clásico en el que no se tiene en cuenta la agrupación de los estudiantes en centros. El modelo 2 es el más simple de los modelos de coeficientes aleatorios de dos niveles: descompone la varianza observada de la nota PAAU en varianza entre centros y en varianza entre alumnos dentro de los centros; estima la media global de la nota obtenida en las PAAU (5.24) y permite además calcular una estimación del coeficiente de correlación intra-centros. Por su parte, el modelo 3, amplía el modelo anterior incluyendo la variable explicativa nota COU. Como re-

TABLA I

La variación de la nota PAAU individual con relación a la nota COU, el género, el ser alumno repetidor de COU y la opción

	Modelo 1 MCO	Modelo 2 MCGI	Modelo 3 MCGI	Modelo 4 MCGI
Coeficientes (E.E.)				
constante	-0.84 (0.17)	5.24 (0.10)	-0.68 (0.17)	-0.36 (0.18)
NOTCOU	0.90 (0.03)		0.88 (0.02)	0.85 (0.02)
SEXO				0.20 (0.02)
REPCOU				-0.23 (0.05)
OPA				-0.27 (0.04)
OPB				-0.41 (0.05)
Varianzas				
entre centros	—	0.22 (0.07)	0.18 (0.07)	0.18 (0.05)
entre estudiantes	0.706	1.03 (0.04)	0.52 (0.02)	0.48 (0.02)
Coef. de correlación intra-centros	—	0.175	0.25	0.27

sultado de la estimación [10] podemos decir que el coeficiente de dicha variable (pendiente de la recta) es el mismo para todos los centros, no varía. Sin embargo, la constante (ordenada en el origen) varía entre los distintos centros. Esta constante, que varía de un centro a otro, está recogiendo el efecto producido debido al centro escolar [11]. El modelo 3 se amplió añadiendo diversas variables cualitativas tales como el género, el ser repetidor de COU, la opción de COU, el tipo de centro (público o privado). El tipo de centro no resultó ser una variable significativa. No se observa diferencia entre la opción C y la D, que tomamos como opción base o referencia. Por otra parte, el modelo más completo y que, además de la variable nota COU, incorpora otras variables que explican la variación de la nota PAAU es el Modelo 4. La exploración de los residuos del modelo 4 no puso en evidencia ninguna violación de las hipótesis sobre los mismos con lo cual es un buen modelo parar explicar la variación de la nota PAAU. Según estos dos modelos (3 y 4), el efecto centro en la nota PAAU es significativo y se reduce a un término aditivo de media 0 y varianza 0.18. En consecuencia, para cada centro la recta de regresión de PAAU sobre COU tiene una constante propia, resultante de sumar la constante común a todos los centros (-0.68 en el modelo 3) con el efecto centro correspondiente, y una pendiente fija (0.88 en el modelo 3), la misma para todos los centros. Se confirma, pues, el patrón de comportamiento que sugería el Gráfico II.

Es de destacar que, al ir añadiendo variables explicativas (modelos 2, 3 y 4) se va reduciendo la varianza entre centros y entre estudiantes -esta última en mayor grado-, y que sin embargo, el coeficiente de correlación intra-centros aumenta. Al ajustar (corregir) la variación de la nota PAAU con las sucesivas covariantes se hace todavía más ostensible la homogeneidad interna de los centros frente a la heterogeneidad de los mismos en lo que se refiere a la puntuación en las PAAU.

Centrándonos en la interpretación del modelo 4, se puede observar que la nota obtenida en el COU es predictora [12] de la puntuación que se puede conseguir en las PAAU (matizada con una serie de características individuales); pero también se observa que el factor centro escolar tiene carácter predictivo. Por otro lado, es importante destacar ciertas observaciones al respecto:

- Por el hecho de haber cursado el COU en un centro u otro y respecto al comportamiento medio de la población, la nota PAAU que se espera de cada estudiante sufrirá un incremento que puede oscilar entre -0.84 y 0.84 puntos [13].
- Se observa que en las PAUU, en igualdad de condiciones con respecto al resto de variables, a los chicos les va mejor (0.20 puntos en promedio) que a las chicas.
- El hecho de ser repetidor disminuye la predicción de nota en 0.23 puntos.
- A los estudiantes de Ciencias (0.27 por debajo de la media para los de la opción A y 0.41 para los de la opción B) les va peor que a sus compañeros de Letras (opciones C y D).

---

(10) Hemos desestimado el modelo de dos niveles que contempla la ordenada en el origen y la pendiente variando de un centro a otro ya que la varianza de este último coeficiente no resultó significativa (no se puede rechazar la hipótesis de que dicho coeficiente sea constante) y además dicho modelo ofrecía un peor ajuste (test de la razón de verosimilitud) en comparación con el Modelo 3.

(11) A partir de este momento, para abreviar, nos referiremos al efecto debido al centro estimado en los modelos 2, 3 y 4 como el *efecto centro*.

(12) El coeficiente de correlación lineal entre la nota COU y la nota PAAU de cada estudiante es 0.66.

(13) $0.84 = 2DE = 2\sqrt{0.18}$

El efecto debido al centro escolar y las escalas de medida

Los resultados de la estimación del modelo 4 corroboran los que, para el ámbito nacional, encontraron Muñoz-Repiso (1991) y otros autores. Nuestro enfoque, realizado a través de modelización estadística, ofrece, además, la posibilidad de obtener un identificador para cada centro [14]. Los centros que presentan una asociación extrema entre la nota obtenida en las PAAU y la nota del COU deberían ser motivo de estudio. El análisis de las características de dichos centros y la discusión con los responsables de los mismos podría aportar un mayor conocimiento sobre la diversidad [15] de los centros.

Mientras la nota PAAU presenta una variación considerable entre distintos centros, no ocurre lo mismo con la nota del COU. El coeficiente de correlación intra-centros para esta última nota es prácticamente 0. Se podría decir que las distribuciones de puntuaciones (aprobados) en el COU no varían de un centro a otro. Cada centro ha «ordenado» a sus alumnos con una media y una variabilidad muy similares. En cambio, según acabamos de ver, al proponer el mismo examen a todos los alumnos se aprecian las diferencias entre los resultados de los alumnos de un centro a otro. Nuestra conclusión es que los centros están utilizando escalas de medida diferentes y distintos estándares en la preparación de los alumnos.

La información a los centros. Indicadores e información

Los estudiantes concurren a las PAAU a través del centro en que han cursado el COU. Cada centro está adscrito a una determinada universidad. Por ejemplo, en Cataluña, la Oficina de Coordinació del COU i les PAAU es la encargada de coordinar y administrar la realización de estas pruebas (los exámenes son los mismos para todas las universidades) y, a la vez, tiene como función la de hacer llegar a los centros los resultados de sus alumnos. La información que suministra se concreta en la nota media del COU, la nota media obtenida en las PAAU y la diferencia entre ambas notas para los alumnos de su centro. Además comunica la nota media del conjunto de alumnos de la convocatoria. En la actualidad

---

(14) Dicho identificador, al tener asociada, según el modelo, una distribución de probabilidad, permite distinguir los valores extremos de los considerados más comunes. En los modelos de regresión de nivel múltiple (Goldstein, 1995) nos encontramos con residuos asociados a cada una de las variables o coeficientes aleatorios introducidos en el modelo. El modelo que hemos estimado para nuestros datos contempla la existencia de residuos a nivel individuo (tantos como individuos) y residuos a nivel centro (tantos como centros). Cada residuo no es más que una realización (o predicción de realización) de una variable aleatoria. El residuo componente a cada centro (*efecto centro*) se estima a partir de los residuos individuales, el número de alumnos y el valor del coeficiente de correlación intra-centros. Se trata de *estimadores encogidos* (subestiman la información sobre un subgrupo a favor de la información sobre todo el grupo cuando el número de elementos del subgrupo es muy pequeño y puede conducir a estimaciones poco eficientes). Una vez identificado cada centro con su *efecto* podemos establecer una banda de efectos no distinguibles (que se separan como máximo una desviación estándar de la media) y considerar aquellos centros que presentan un efecto superior a 0.42 o inferior a -0.42.

(15) Los centros que impartirán el bachillerato LOGSE proceden de institutos de bachillerato, institutos de formación profesional o centros de enseñanza secundaria creados *ex profeso*. Cabe esperar, pues, diferencias importantes entre los centros, no solamente en cuanto al conjunto de materias sino también en cuanto al estilo de la enseñanza que impartirán.

éstos son algunos de los indicadores [16] con los que cuenta la comunidad educativa y cómo tales indicadores han sido utilizados desde la Administración y desde cada uno de los centros para realizar comparaciones.

Nosotros, nos preguntamos ahora sobre la «oportunidad» de tales comparaciones [17] dado que, en muchos casos, las diferencias observadas no parecen ser significativas. Es más, debido a la diversidad existente en cuanto al número de alumnos [18] que cada centro presenta a las PAAU, algunas comparaciones carecen incluso de sentido.

Por estos motivos, a la hora de abordar esta cuestión, decidimos estudiar la estructura de covarianza entre la nota COU y la nota PAAU descomponiendo la variación global en variación entre centros y variación dentro de los centros. La metodología seguida consiste en *modelizar* de manera conjunta (bivariante) la variación de la nota COU y la nota PAAU de cada estudiante, descomponiendo la variación de cada nota en efecto debido al centro y efecto específico del estudiante y admitiendo la posible covarianza entre los efectos de un mismo nivel. Hemos aplicado a los datos de la muestra (que se recogían en el apartado que llevaba por título *Los datos. Una primera aproximación*) un modelo de componentes de la varianza para el estudio de datos multivariantes con estructura jerárquica [19]. Los resultados [20] de la estimación de la variación entre centros, matriz Σ_c, y dentro de los centros entre estudiantes, matriz Σ_E son los siguientes:

$$\Sigma_c = \begin{pmatrix} 0.022 & 0 \\ 0 & 0.201 \end{pmatrix} \quad \Sigma_E = \begin{pmatrix} 0.662 & 0.582 \\ 0.582 & 1.033 \end{pmatrix}$$

Conclusiones

Una primera conclusión que se desprende del tratamiento estadístico señala que la media global de la nota COU y de la nota PAAU es, respectivamente, 6.74 y 5.24. La descomposición de la variación total en variación entre centros y dentro de los centros está justificada. La varianza entre centros es significativa para ambas notas. Los resultados de estas estimaciones corroboran lo que desde el punto de vista descriptivo ya se apuntaba anteriormente: una mayor variabilidad entre efectos centro en la nota PAAU que en la nota COU. Mientras el efecto centro en la nota PAAU toma valores en un rango que va de -0.9 a 0.9 [21], en la nota COU varía entre -0.3 y 0.3. En el Gráfico III puede observarse que el

---

(16) En este sentido, hay que celebrar la labor que está realizando el INCE en su «Proyecto de sistema estatal de indicadores de la educación». Otra referencia imprescindible es el documento de la OCDE «Education at a glance. OCDE indicators» de 1995.

(17) Estos datos no se hacen públicos en Cataluña –tampoco nos consta que se haga en el resto de España– hasta el momento. En otros países, como Inglaterra y el País de Gales donde tradicionalmente se publican estas informaciones y, a la vista del uso no siempre adecuado que se ha hecho de estos indicadores, los científicos (ver artículo de Goldstein y Spiegelhalter, 1996) se han visto obligados a recordar la incertidumbre inherente en este tipo de medidas y la necesidad de contextualizarlas.

(18) Los centros con un número reducido de estudiantes son más susceptibles de verse afectados en sus medias por valores excepcionales. El tamaño del centro es una característica que se debería tener en cuenta al comparar centros.

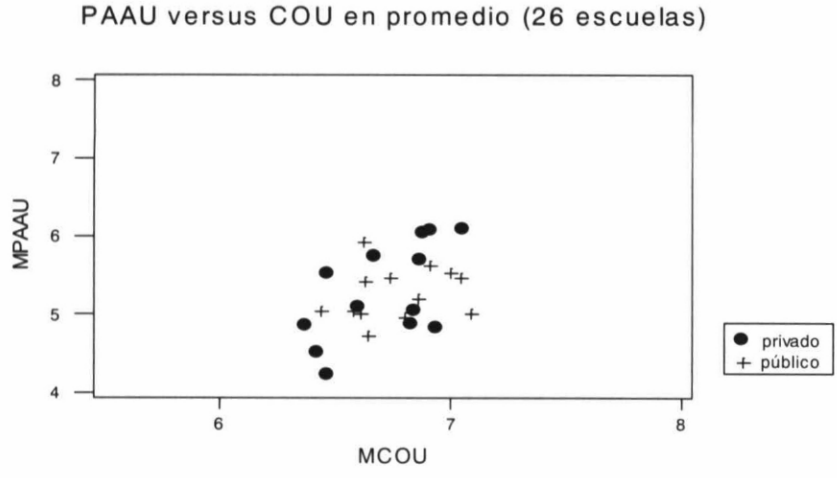
(19) Para más detalle sobre este tipo de modelos ver Goldstein (1987).

(20) La diferencia con el modelo del apartado anterior radica en que, en aquel caso, tomábamos una única respuesta, la nota PAAU y estudiábamos su variación previo ajuste con la nota COU. Ahora consideramos ambas notas como respuestas y estudiamos su variación conjunta. Los detalles sobre este enfoque bivariante de nivel múltiple y su aplicación a la muestra de 26 centros se encuentran en la tesis que A. Cuxart está elaborando.

(21) $0.90 = 2DE = 2\sqrt{0.201}$

GRÁFICO III

Medias en COU y en las PAAU de los 26 centros



rango de variación de la nota media de las PAAU es mucho mayor (más del doble) que el de la nota media del COU. Tanto desde la consideración del alumno, como desde la del centro, la nota PAAU presenta una mayor variabilidad [22] que la nota COU. No solamente la primera nota distingue mejor los centros, sino que, dentro de un mismo centro, la nota PAAU introduce más discriminación que la nota COU.

Una segunda conclusión igualmente importante resulta de este aspecto: atendiendo al nivel del centro, la covarianza no es significativa. La covarianza nula entre el efecto centro en la nota COU y el correspondiente en la nota PAAU nos indicaría que el hecho de tener una media alta de la nota COU no siempre va acompañado de una media alta también en la nota PAAU. En cambio, en relación al alumno, la correlación entre efectos es 0.704 (superior a 0.66, la correlación obtenida entre las dos notas a nivel global). Existe mayor coherencia entre ambas puntuaciones dentro de cada centro que si consideramos a todos los alumnos de la muestra. Este hecho tiene una clara explicación: cada centro ha ordenado a los estudiantes que superan el COU a través de sus puntuaciones y el resultado son distribuciones de notas COU con una media similar de un centro escolar a otro. En las PAAU se realiza una nueva ordenación. Aunque de manera interna en cada centro exista una coherencia entre ambas ordenaciones, parte de la misma se pierde al agrupar a todos los centros ya que la escala o baremo utilizado por cada uno de los centros en COU no es exactamente la misma.

Por último, hay que destacar hasta qué punto resulta fiable la comparación de los distintos centros a través de sus respectivas

(22) La similitud de medias de COU entre centros y dentro de los centros es una consecuencia, en parte, del reducido rango de valores con que se puntua cada asignatura: 5.5, 6.5, 7.5 y 9. Como decíamos en el apartado anterior, la nota PAAU evidencia que los centros están puntuando con escalas diferentes en COU pero dando como resultado distribuciones de notas similares. En el bachillerato LOGSE se ha corregido esta deficiencia y la puntuación es más «fina».

notas media de COU y de las PAAU. A este respecto y a tenor de nuestros resultados podemos señalar que:

- No tiene sentido comparar los distintos centros en cuanto a las notas medias obtenidas en COU [23] (en el caso de que dos centros se diferenciaran en una cantidad apreciable, esta diferencia solamente sería observable si el tamaño de los centros fuera superior a 197).
- Para centros de tamaño inferior a 30 alumnos tampoco se recomienda establecer ordenaciones a partir de las medias obtenidas en las PAAU.
- En cambio, la ordenación «más informativa», la que puede ser utilizada para tamaños incluso de 16 alumnos, es la diferencia entre las dos medias. Esta ordenación es la que puede resultar más útil para la Inspección Educativa en el estudio de los casos que se separan considerablemente del comportamiento estimado como promedio.

LA INFLUENCIA DEL PROFESOR-CORRECTOR. ANÁLISIS DEL PROCESO DE CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS PAAU [24]

ESTUDIOS ANTERIORES Y MOTIVACIÓN

En educación –en general en todo el ámbito de las ciencias sociales– las variables suelen ser difíciles de medir. Por ejemplo, si pretendemos evaluar la habilidad que una población de estudiantes manifiesta en matemáticas, tendremos que definir previamente aspectos como éstos: qué entendemos por habilidad en matemáticas, qué tipo de prueba prepararemos para provocar que se manifieste tal habilidad (si se trata de un examen, si van a ser preguntas abiertas o cerradas, si se trata de una prueba oral o escrita, etc.), qué respuestas esperamos obtener y cuáles de ellas daremos por válidas, cómo se administrará la prueba, cómo se puntuará, y por fin, una vez tengamos la puntuación final, habrá que definir qué interpretación corresponderá a los posibles resultados. Cada uno de los elementos que integran el proceso de medida conlleva arbitrariedad e incertidumbre. Ante esta situación, digamos de imperfección del instrumento de medida, y puesto que erradicarla es imposible, lo aconsejable es avanzar en el conocimiento de sus causas para limitar al máximo su impacto.

Sans (1991) entre otras consideraciones apunta la necesidad de medir la fiabilidad del proceso de corrección de las PAAU a la vista de las diferencias observadas entre distintos tribunales. Por su parte, Muñoz-Repiso y otros autores (1991) también abordan el tema de la corrección. Así, por ejemplo, al intentar explicar por qué los estudiantes de Ciencias (opciones A y B) sufren una disminución de nota -de la nota de expediente a la nota PAAU- superior a sus compañeros de Letras (opciones C y D) sugieren que una de las razones podría ser que las asignaturas específicas del área de Ciencias permiten una mayor discriminación entre los alumnos que las asignaturas específicas del área de Letras, a la vez que, en las asignaturas comunes a todas las opciones –como Filosofía o Comentario de Texto–, se tienda a discriminar poco otorgando puntuaciones que en su

(23) En el Gráfico III observamos la similitud en las medias de COU para los centros. Llama la atención que los centros que se destacan por obtener los mejores o los peores resultados en media en las PAAU son todos privados. Estos resultados coinciden con los obtenidos por MUÑOZ-REPISO y otros autores (1997) en un estudio relativo a los centros de la Universidad Autónoma de Madrid.

(24) Este apartado ha sido redactado partiendo de una investigación ya presentada que dirige el Sr. Manuel Martí Recober y que está financiada en parte por el CIDE (Proyectos de Investigación, 1995).

mayoría van del 4 al 7. Por ello, y ante la instauración del tribunal único para el curso 1991-1992, Muñoz-Repiso y otros autores (1991) planteaban la necesidad de criterios de homologación y garantías de mayor objetividad en la corrección de las pruebas.

Para medir la fiabilidad de la corrección es necesario disponer de algún tipo de réplicas. Escudero y Bueno (1994) realizaron un experimento con un tribunal paralelo que evaluaba los exámenes puntuados a su vez por el tribunal oficial correspondiente. Al comparar las puntuaciones que otorgaron los dos tribunales, no encontraron diferencias significativas entre las medias de la nota final de las PAAU (tampoco resultaban significativas las diferencias entre la mayor parte de notas agregadas) [25]. Desde nuestro punto de vista uno de los resultados más relevantes del trabajo de Escudero y Bueno (1994) consistió en la constatación del siguiente hecho: si se hubieran tomado las puntuaciones de la segunda corrección (experimental) en lugar de las oficiales, para un 10% de los estudiantes se hubiera invertido la resolución (obtener o no un aprobado) de la nota de acceso a la universidad.

Aunque de manera global los resultados de un tribunal no sean significativamente diferentes de los de otro tribunal, ésta, creemos, no es una razón suficiente para pensar que el proceso en sí mismo es «justo». Deberían ser los expertos los que se pronunciaran al respecto. Y a partir de sus observaciones, sería la política educativa la que tendría que definir qué es los que se entiende por una «diferencia aceptable». Además, los datos de interés en educación deberían considerarse en relación al individuo, y no solamente en cuanto a la agrupación de individuos, ya se trate de un tribunal o de centro escolar.

En junio de 1991, Albert Satorra y Frederic Udina de la UPF, llevaron a cabo un experimento [26] de control de la calidad en la corrección de los exámenes de Matemáticas I de las PAAU. De los resultados se pudo estimar que la varianza inducida por la corrección en la nota de Matemáticas I era del 10%. No obstante, insistían sus autores que este estudio no podía ser considerado como concluyente, sino más bien como una invitación a la reflexión, dado el carácter voluntario de las respuestas.

Así se perfilaba la necesidad de abrir una línea de investigación en nuestro país sobre un tema que, hasta ese momento había sido insuficientemente estudiado: [27] la necesidad, por una parte de medir eficientemente la variabilidad de la corrección en cada una de las pruebas y por otra, de indagar sobre las componentes de dicha variabilidad.

El trabajo de Albert Satorra y Frederic Udina había constatado la existencia de un efecto debido al centro –centro en que se cursa el COU– en la nota PAAU de cada estudiante. El efecto debido al centro también aparecía al analizar la asociación entre la nota PAAU de cada materia y la co-

---

(25) En el trabajo de Escudero y Bueno no se comparan los resultados de la doble corrección en las pruebas específicas por asignaturas. Se estudian los resultados a nivel global de la primera obligatoria, segunda obligatoria, primera optativa y segunda optativa.

(26) A los 73 correctores de dicha asignatura de la ciudad de Barcelona se enviaron por correo dos exámenes fotocopiados (al azar se escogieron 20 exámenes de uno de los tribunales y se fotocopiaron antes de ser corregidos oficialmente) pidiéndoles que los corrigieran con el mismo criterio que días antes habían aplicado en la corrección oficial. De los 73 correctores, respondieron 39.

(27) Lo cierto es que a pesar del valioso estudio realizado por el Consejo de Universidades en 1993 y de las interesantes recomendaciones que en el mismo ya se incluían, poco se ha avanzado en estos cuatro años para implementarlas. Una de las recomendaciones era la de utilizar un mayor número de preguntas con la intención de abarcar mejor el programa y así incrementar la fiabilidad de las pruebas.

rrespondiente nota obtenida en COU. El paso siguiente de nuestra investigación consistió en analizar [28] las posibles causas de dicho efecto. Había que tener en cuenta aspectos, como por ejemplo, el hecho de que, debido a cuestiones organizativas, en Cataluña es el mismo corrector el que corrige los exámenes de todos los alumnos de un mismo centro. Por ello, el efecto centro podía estar confundido con el efecto debido al corrector. Aplicando modelos de regresión de nivel múltiple pudimos separar (Cuxart, 1995) el efecto centro del efecto corrector en la materia de Matemáticas I, estimando una varianza significativa entre centros del mismo orden que la varianza entre correctores [29]. Cabe destacar que la magnitud de la incidencia del efecto centro en la nota PAAU resultó ser muy próxima a la obtenida por Satorra y Udina (1991). Pero, el hecho de que cada examen fuera corregido por una sola persona no nos permitía investigar sobre los posibles grados de severidad de los correctores ni tampoco abordar temas de fiabilidad en la corrección.

Con la intención de poder estudiar con más profundidad el proceso de corrección en la calificación de los estudiantes que se presentan a las PAAU, emprendimos el diseño de un experimento que permitiera evaluar la calidad de la corrección en dos materias, en Matemáticas I y en Filosofía (consideradas de diferente dificultad en la concreción y aplicación de los criterios de corrección). El objetivo principal del estudio consistía en la obtención de medidas de la calidad de la corrección que nos permitieran iniciar un proceso de seguimiento y control del sistema en posteriores convocatorias. Un segundo objetivo que perseguíamos, ligado al anterior y que adquiere sentido en función de él, era la detección de las posibles fuentes o factores de la variabilidad de la corrección.

En evaluación educativa en general y en las pruebas PAAU en particular, interesa que el examen sea válido [30], es decir que el examen mida aquello que ha de medir y para lo que ha sido concebido y que la puntuación que otorga el proceso de corrección sea fiable. La fiabilidad tiene sentido en un contexto de réplicas y se refiere a la precisión del instrumento de medida. En consecuencia, la puntuación será más fiable o precisa cuanto menor sea el error de medida introducido en el proceso de corrección.

En el estudio de Satorra y Udina (1994) la selección de correctores no fue aleatoria. La corrección se llevó a cabo con posterioridad a las pruebas y sin la presión del volumen de exámenes a corregir. El modelo de componentes de la varianza de estos autores no distinguía entre posibles fuentes de error en la estimación. El trabajo de Escudero y Bueno (1994), en el que por el contrario se respetaron las condiciones de realización que acabamos de citar, involucraba pocos correctores. Cada tribunal, en aquellos momentos, solía tener so-

---

(28) Es evidente que para estudiar el efecto centro se debería investigar en el proceso de evaluación en las escuelas. Este sería tema de otra investigación muy interesante, por cierto. Nuestros esfuerzos se centraron en conocer el funcionamiento del instrumento de medida de la nota PAAU, es decir, el proceso de corrección.

(29) Los detalles de este trabajo se encuentran en un informe preparatorio.

(30) No abordamos el tema de la validación del examen. Nos centraremos en el proceso de corrección y en su fiabilidad. No obstante, como se verá más adelante, al analizar las causas de las discrepancias observadas entre correctores, se apunta la posibilidad de que los exámenes propuestos no estén midiendo adecuadamente la preparación de los alumnos. De ser así, tendríamos que una insuficiente validación del examen conllevaría al mismo tiempo una fuente de discrepancia en la corrección, añadiendo más elementos de injusticia al proceso.

lamente un corrector para cada asignatura. Al comparar dos tribunales, en realidad, lo que se estaba haciendo era comparar dos correctores.

Frente a estos estudios, nuestro diseño reunía las siguientes características:

- Se hizo una corrección doble. Cada examen debía ser corregido dos veces, una sería la corrección oficial y la otra la realizaría un corrector adscrito a otro tribunal de las PAAU. Ésta, llamémosle, segunda corrección –aunque se hiciera al mismo tiempo y sin conocimiento de la corrección oficial– se haría a partir de una fotocopia [31].
- Se asignó el segundo corrector al azar, no de manera voluntaria.
- Los exámenes fueron corregidos en las fechas oficiales, no con posterioridad.
- Participaron un número importante de estudiantes (187 en Matemáticas I y 363 en Filosofía) lo cual permitió contar con un abanico de situaciones lo suficientemente amplio. Intervino también un número considerable de correctores (10 en Matemáticas I y 20 en Filosofía, que estaban adscritos a los 18 tribunales de Barcelona, en junio de 1995). Esto garantizó una cierta representatividad de la muestra respecto a la población de correctores.
- Los correctores desconocían el uso que se haría de la puntuación (según la información que se dio a los correctores, ellos no podrían saber si su nota sería la oficial o si sería utilizada solamente con finalidades estadísticas).

En los Gráficos IV y V que a continuación se recogen, se representa la puntuación que obtuvo cada examen según el corrector oficial y según el segundo corrector (NOTPAAU1 y NOTPAAU2, respectivamente). En los gráficos se informa (a través de los símbolos (o, +) de la modalidad (opción A o B) que fue escogida por el alumno. Dichos gráficos muestran una discrepancia considerable entre correctores, que por otra parte es mayor en Filosofía que en Matemáticas I. Al distinguir por opciones, parece ser que en Filosofía existe una mayor concentración de puntos de la opción A en el extremo inferior izquierdo, mientras que la opción B predomina en el extremo superior derecho. En general, los exámenes de la opción B de Filosofía han obtenido, tanto en la primera como en la segunda corrección, notas superiores a los de la opción A. En Matemáticas I no se aprecia, a primera vista, una tendencia tan clara como en Filosofía.

Por su parte, la Tabla II nos ofrece, para cada asignatura por separado, la correlación entre la corrección oficial, la segunda corrección y la correspondiente puntuación que en COU obtuvo cada alumno, lo que confirma la dispersión que se apreciaba en los Gráficos IV y V. Es natural que la segunda corrección mantenga una menor correlación con la nota obtenida en COU que la corrección oficial. Se trata de un efecto debido al diseño: el número de correctores es mayor en la segunda corrección que en la primera.

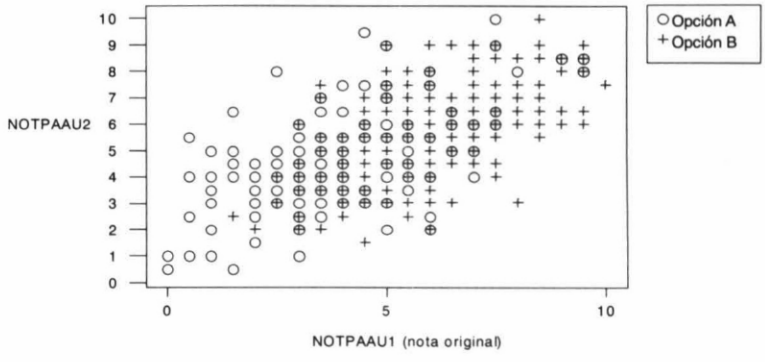
---

(31) Se fotocopiaron todos los exámenes de estas asignaturas de dos de los tribunales. Se repartieron las fotocopias aleatoriamente entre el resto de correctores. Los correctores de las fotocopias recibieron en el sobre que contenía los exámenes de su tribunal veinte fotocopias, aproximadamente, de exámenes sin corregir junto con una carta en que se les pedía que corrigieran estos veinte exámenes con los mismos criterios y al mismo tiempo que el resto de exámenes.

GRÁFICOS IV Y V

Diagramas de la doble corrección. NOTPAAU1 es la puntuación que dio el corrector oficial y NOTPAAU2 la que dio el segundo corrector

DOBLE CORRECCIÓN EN FILOSOFÍA



DOBLE CORRECCIÓN EN MATEMÁTICAS

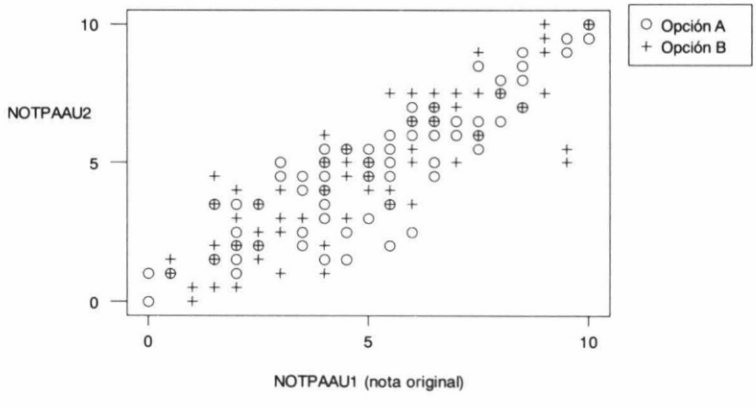


TABLA II

Correlaciones Pearson entre las notas de Filosofía y entre las notas de Matemáticas

Filosofía			Matemáticas		
	COU	NOTPAAU1		COU	NOTPAAU1
NOTPAAU1	0.316		NOTPAAU1	0.614	
NOTPAAU2	0.311	0.600	NOTPAAU2	0.572	0.074

Según la Tabla III que a continuación aparece, el grado de concordancia entre correcciones no es muy alto [32]. Como era de esperar, se observa una mayor coincidencia entre correctores en Matemáticas que en Filosofía. No deja de sorprendernos, sin embargo, que en el 28% de los casos la diferencia entre las dos correcciones de Matemáticas supera la unidad. Otro dato preocupante es el siguiente: la existencia de un 13% de casos en Filosofía con una discrepancia superior a los tres puntos.

Antes hemos señalado que algunos estudios ya publicados en los que se planteaba la comparación entre la corrección de dos tribunales se habían basado en el análisis de la varianza. Por nuestra parte, hemos realizado tales análisis con nuestros datos y podemos decir que, al igual que en el estudio de Escudero y Bueno (1994) [33], no ha resultado ser significativa la diferencia entre la primera y la segunda corrección, tanto en Filosofía como en Matemáticas. Ahora bien, aunque, en promedio la diferencia entre correcciones no sea estadísticamente significativa, puede muy bien ocurrir que, para un número importante de estudiantes, el hecho de tener un corrector u otro modifique sus posibilidades futuras (sabemos que el acceso a algunos estudios universitarios depende de décimas). Naturalmente, hay que empezar por saber cuál es la variabilidad en que nos movemos y a partir de ahí definir el plan de trabajo a seguir: especificación de objetivos, oportuno seguimiento, control e intervención.

Si antes decíamos que al considerar la primera y la segunda corrección no se podía concluir que las medias fueran significativamente diferentes, al introducir el factor opción de examen este aspecto cambia. La opción de examen es un factor diferenciador en el siguiente sentido: la media de notas que obtienen los estudiantes de Filosofía que escogen la opción A es significativamente diferente de la media de notas que obtienen aquellos que escogen la opción B. Este hecho se da tanto en la corrección original como en la segunda corrección y en las dos materias, aunque con un grado de significación más alto en la materia de Filosofía que en la de Matemáticas. Estos análisis corroboran lo que desde el punto de vista descriptivo apuntaban los gráficos de doble corrección.

TABLA III

Frecuencias de valores de la variable diferencia (en valor absoluto) entre las dos correcciones. Para 185 estudiantes la nota de Filosofía otorgada por el primer corrector difiere en menos de un punto de la nota que le habría otorgado el segundo

	Dif ≤ 1	1 < Dif ≤ 3	3 < Dif	Total de estudiantes
Filosofía	185 (51.0%)	130 (35.8%)	48 (13.2%)	363
Matemáticas	134 (71.7%)	49 (26.2%)	4 (2.1%)	187

(32) Cabe destacar que en aquellos momentos, junio de 1995, ya se había realizado un esfuerzo considerable para adecuar los programas de COU y modificar los formatos de examen y criterios de corrección en aras de una mayor objetividad.

(33) Cabe recordar que en el trabajo de ESCUDERO y BUENO (1994) la nota de Matemáticas no se estudiaba propiamente ya que aparecía mezclada con el resto de primeras obligatorias de opción. Sí se estudiaba la nota de Filosofía.

DESCOMPOSICIÓN DE LA VARIACIÓN OBSERVADA

Con el objetivo de profundizar un poco más en el estudio de la discrepancia observada, decidimos *modelizar* nuestros datos descomponiendo el error de medida introducido en la corrección en sus diferentes fuentes de variación. Nuestro enfoque se enmarca en la teoría de la generalizabilidad (Cronbach, 1972) y en la adaptación que Longford (1994 y 1995, cap. 2) propuso para el estudio de datos relativos a exámenes y a correctores. Al intentar explicar el hecho de que dos correctores asignen puntuaciones diferentes al mismo examen podríamos distinguir entre dos posibles fuentes de discrepancia (Longford, 1994): la severidad y la inconsistencia.

Por *severidad* de un corrector, entenderemos la diferencia entre dos cantidades no observables: la media del corrector (que conoceríamos si dicho corrector corrigiera todos los exámenes) y la media global (calculable si todos los exámenes fueran corregidos por todos los correctores). No obstante, parece evidente que la discrepancia no se debe solamente a los diferentes grados de severidad. Un mismo examen puede obtener una puntuación diferente si se trata de uno de los primeros exámenes que tiene que evaluar un corrector o si por el contrario, éste se enfrenta a él cuando ya lleva corregidos un buen número de ellos. El cansancio puede influir en la agudeza y en la atención que se pone en la corrección. También el hecho de haber visto el contenido de muchos exámenes puede modificar [34] el criterio de corrección que, a partir de un momento del proceso, puede volverse más indulgente o más exigente que al principio. A esta segunda fuente de error, que engloba una serie de imperfecciones que están presentes en el proceso de corrección, la llamaremos inconsistencia o *error no sistemático*. La inconsistencia específica de cada examen y corrector sería la «desviación de la puntuación otorgada respecto a la puntuación que en promedio dicho corrector otorgaría al examen en cuestión». El modelo concreto de componentes de la varianza que proponemos para explicar la variación de la puntuación de un examen es el modelo aditivo (Longford 1994):

$$y_{ij} = \alpha_i + \beta_j + \varepsilon_{ij} \qquad \text{(MOV)}$$

siendo $y = 1, 2,..., I$, el índice del examen o estudiante; $j = 1, 2,..., J$ el del corrector. El número de puntuaciones que entran en el estudio es $2I$; y_{ij} es la puntuación que el corrector j ha dado al examen i; α_i es la puntuación verdadera y no observable del examen i; β_j es la *severidad* del corrector j; ε_{ij} representa la *inconsistencia* específica de cada corrección. Suponemos que estos tres últimos términos están mutuamente no correlacionados con medias iguales a μ, 0 y 0

(34) Uno de los hechos observados es el de la adaptación del corrector al grupo de exámenes. Parece ser que algunos profesores distribuyen a sus alumnos como harían en su propia aula o grupo-clase sin tener en cuenta que deben aplicar unos criterios universales y prescindir de un particular grupo de estudiantes que están corrigiendo. Este fenómeno de adaptación genera injusticias. En función del conjunto de centros que van a parar a un mismo tribunal puede repercutir una ventaja o inconveniente para cada alumno en particular.

Este fenómeno se limitaría si: 1) los correctores no fueran adscritos a tribunales, separando vigilancia de corrección; 2) cada corrector recibiera un bloque aleatorizado de exámenes, con desconocimiento de las escuelas de procedencia; 3) se repartieran normas consensuadas de corrección de cada examen.

Sobre las normas de corrección cabría distinguir entre las generales, elaboradas a priori y aplicables a cualquier examen, y las específicas, elaboradas por el equipo que propone los enunciados de examen en el momento de su confección y revisadas, por este mismo equipo, a partir de la corrección de una muestra aleatoria de los exámenes una vez que se dispone de los mismos.

y varianzas σ^2_a σ^2_b σ^2_e, respectivamente. α_i sería la media que obtendríamos si todos los correctores corrigieran el examen *i*, mientras que β_j sería la diferencia entre la media global μ (todos los exámenes corregidos por todos los correctores) y la media correspondiente al corrector *j* (todos los exámenes y este corrector); ε_{ij} recogería la separación del corrector *j* en el examen *i* respecto de su comportamiento medio.

No hay que perder de vista que una buena corrección requiere que las componentes de la varianza relativas a la severidad y a la inconsistencia sean pequeñas con relación a la varianza de la nota verdadera.

Estimación

El método que hemos seguido para estimar el modelo del apartado anterior es el de los momentos, una adaptación de los clásicos estimadores de la varianza (ADEVA) al caso de datos no balanceados y para más de un factor. Una vez determinadas las fórmulas algebraicas [35] para los estimadores, utilizamos el software estadístico MLn (Goldstein, 1986a) para la confección de los programas que calculan las estimaciones y permiten la revisión de las hipótesis del modelo.

En una primera comparación de las varianzas de las dos asignaturas, constatamos que en Filosofía se da una concentración de notas alrededor de su media mucho mayor que en Matemáticas. Este hecho se da tanto en la varianza total como en la varianza debida a la nota verdadera. La prueba de Filosofía en las PAAU discrimina menos que la de Matemáticas I. En cambio, la varianza de estas dos asignaturas en COU es muy similar (1.46 en Matemáticas frente a 1.36 en Filosofía) [36].

Resultados

Éstas pueden ser algunas de las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro trabajo:

TABLA IV

Estimaciones de las componentes de la varianza de la puntuación observada. Entre paréntesis aparece la proporción de varianza respecto de la varianza total

Componentes de la varianza total	Matemáticas	Filosofía
$\hat{\sigma}^2_a$, var. entre notas verdaderas σ_i	5.350 (86.5%)	2.475 (60.2%)
$\hat{\sigma}^2_b$, var. de la severidad β_j	0.011 (0.2%)	0.248 (6 .0%)
$\hat{\sigma}^2_e$, var. de la *inconsistencia* ε_{ij}	0.827 (13.3%)	1.386 (33.7%)
Varianza total (suma) estimada	6.188	4.109
Varianza muestral	*6.189*	*4.065*

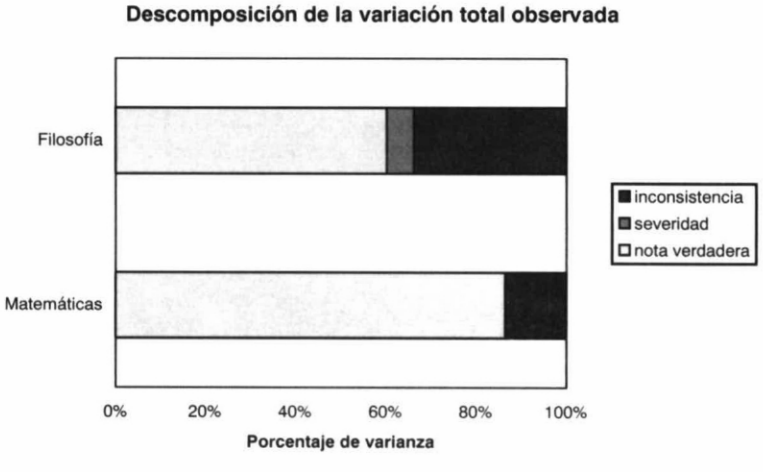
(35) Los detalles técnicos se encuentran en la tesis que A. Cuxarts está elaborando.

(36) No podemos olvidar que las puntuaciones en las asignaturas de COU son en cuatro categorías (5.5, 6.5, 7.5 o 9), hecho que provoca una excesiva similitud entre estudiantes y entre distribuciones por asignaturas en COU.

- El estudio arroja esta primera conclusión: la calidad de la corrección es baja. Para una tercera parte de los exámenes de Filosofía y un 18% de Matemáticas I, la diferencia entre las dos correcciones superó los dos puntos. Los indicadores de la calidad de la corrección, obtenidos a partir de la *modelización* de los datos –léase, las varianzas de la *nota verdadera*, de la *severidad* y de la *inconsistencia*, así como las correlaciones–, confirman las primeras observaciones derivadas de la simple comparación de puntuaciones.
- En las dos materias analizadas, la principal fuente de error en la corrección resulta ser la inconsistencia. La varianza debida a la inconsistencia representa un 13% de la varianza total en Matemáticas y un 34% en Filosofía. En Matemáticas no se aprecia una diferencia entre la severidad de los correctores. Sin embargo, en cambio en Filosofía parecen coexistir diferentes grados de severidad entre correctores -la varianza de la severidad en Filosofía representa un 6% de la varianza total. El Gráfico VI ilustra sobre la participación porcentual de cada fuente de error en la variación total.
- El análisis de la inconsistencia apunta la posibilidad de que ciertos exámenes o preguntas conlleven mayor probabilidad de discrepancia entre correctores. El hecho que más llama la atención, que sustenta nuestra conjetura, es la evidencia de que en Filosofía una de las opciones ha generado más discrepancia que la otra y, además, lo ha hecho en sentido inverso, de tal manera que, la diferencia entre las puntuaciones del primer y segundo corrector en promedio es más del doble en la opción A (-0.714) que en la B (0.33). Los diagramas de caja (box-plot) que se recogen en el Gráfico VII ilustran esta situación. En ellos, la línea que divide cada caja se sitúa en la diferencia mediana. El diagrama relativo a la opción B se desplaza hacia valores más positivos,

GRÁFICO VI

Descomposición de la varianza total de la nota observada en Filosofía y en Matemáticas I, según aplicación del modelo (MDV)



lo cual pone de manifiesto que para esta opción la corrección oficial tendió a ser superior a la de la segunda corrección. Por el contrario, para los exámenes de la opción A fue la segunda corrección la que tendió a ser superior. Una de las razones de esta situación -según se desprende de un estudio más pormenorizado sobre los exámenes de los alumnos y las anotaciones de los correctores- parece ser el comportamiento diferenciado de los dos correctores oficiales que participaron en el estudio. Por ello, se puede deducir que parte de la diferencia observada entre tribunales se debe, pues, al comportamiento diferenciado de sus respectivos correctores (oficiales).

- En cuanto a los efectos que las correcciones hubieran tenido en el acceso a la universidad, se puede decir que aproximadamente un 3% de los estudiantes de la muestra (11 sobre un total de 362 alumnos) habrían sido ubicados de manera diferente (obtener o no un aprobado en la nota de acceso) si sus exámenes hubieran sido evaluados por los segundos correctores en lugar de por los correctores oficiales.

En condiciones normales solamente se dispone de una corrección por examen. Es de destacar la mejora que se introduciría, sobretodo en Filosofía, si para cada examen se pudiera contar con dos correcciones y tomar como nota definitiva la media de ambas. Según se desprende de la Tabla V, el valor del coeficiente de correlación entre la puntuación observada y la nota verdadera, se vería incrementado en un 12% al tomar la media entre las dos correcciones (de 0.78 a 0.87). En Matemáticas tan sólo representaría una mejora del 3%.

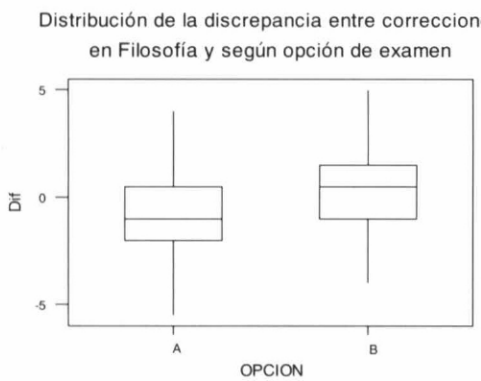
Por último hay que hacer constar que, a pesar que los resultados de este estudio no contradicen la intuición, no pueden generalizarse a otras materias, ni a anteriores o futuras convocatorias, ni tampoco a diferentes formatos de examen.

ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS

El Consejo de Universidades en un documento del año 1993 que lleva por título

GRÁFICO VII

Discrepancia entre correcciones en Filosofía y opción de examen (DIF = Corrección oficial - segunda corrección)



«Las Pruebas de Aptitud para el acceso a la Universidad: Problemática actual y propuesta de modificación», señala concretamente la necesidad de una doble corrección para la prueba del Comentario de Texto (propuesta 3.3):

> *Dadas las características especiales de este examen, sería conveniente utilizar para el Comentario de Texto una doble corrección. La doble corrección es utilizada en distintos tipos de prueba y ejercicios como garantía de ponderación y equilibrio en la calificación final que se otorga.*
>
> *En el caso de la prueba de Comentario de Texto, que no se refiere a una materia específica, sino que tiene un carácter general, y dado que los profesores que han de corregirlo, al ser de cualesquiera de las otras materias que integran la prueba, pueden tener apreciaciones y criterios dispares, se hace más aconsejable el uso de este procedimiento.*
>
> *La calificación final será la media de la otorgada por ambos correctores, siempre que no se diferencien en más de 2 puntos. Si la diferencia es mayor, los correctores procederían, en cada caso, a la revisión de las calificaciones efectuadas siguiendo meticulosamente los criterios de corrección específicos establecidos para el examen. La corrección de este examen se dará por concluida una vez que todas las calificaciones se hayan obtenido promediando puntuaciones con diferencias que no superen el límite establecido (Modificación legal del R.D. 406/83. /Art. 4.1. (nuevo) y de la Orden 3-9-37 /Art.nuevo).*

A este respecto, y teniendo en cuenta todos los aspectos que aquí hemos apuntado cabe plantearse, a nuestro entender, tres observaciones relevantes:

- Esta propuesta no se está teniendo en cuenta en las actuales Pruebas de Aptitud o Acceso a la Universidad, al menos en todas las administraciones con las que hemos contactado.
- Si para una materia como el Comentario de Texto se considera no admisible una diferencia superior a 2 puntos entre las dos correcciones, podemos preguntarnos cuál habría de ser la diferencia que se podría admitir entre las dos correcciones en materias como Filosofía o Matemáticas, donde los correctores son expertos en el tema.
- El presente estudio, realizado sobre las pruebas de acceso en las materias de Matemáticas y de Filosofía ha arrojado los siguientes datos: [37] 14 exámenes de Matemáticas (un 7% de los mismos) recibieron puntuaciones que diferían en más de 2 puntos, mientras que en la materia Filosofía

TABLA V

Indicadores de la calidad de la corrección, calculados a partir de las estimaciones que se derivan de la aplicación del modelo (MDV)

Coeficientes de correlación	Matemáticas	Filosofía
r (entre las dos puntuaciones)	0.86	0.60
$r_{\alpha 1}$ (entre *nota verdadera* y puntuación observada)	0.93	0.78
$r_{\alpha 2}$ (entre *nota verdadera* y puntuación media)	0.96	0.87

(37) La distribución de estos exámenes por opciones A / B fue de 10/4 de Matemáticas y 33/44 en Filosofía, respectivamente.

fueron 77 los exámenes cuya calificación distaba en más de dos puntos en cada una de las correcciones (lo que supone un 41%).

A la vista de estos datos y con el objetivo de incrementar la precisión en la corrección de las pruebas PAAU, presentamos, a continuación, una serie de propuestas:

- Considerar en cada materia de examen la posibilidad de sustituir el examen actual, o una parte del mismo, por una prueba con preguntas de respuesta cerrada.
- De manera sistemática, y para los exámenes con preguntas de repuesta abierta, en cada convocatoria se debería seleccionar una muestra de exámenes de cada materia y realizar una doble corrección de los mismos con el objetivo de medir la fiabilidad o precisión en su corrección y detectar posibles fuentes de discrepancia.
- Para aquellas asignaturas con una precisión baja realizar una doble corrección de todos los exámenes, como ya recomendaba el Consejo de Universidades en 1993.
- Incorporar un mecanismo de revisión automático de todas las puntuaciones PAAU que, al comparar con las de la misma prueba en COU u otra variable indicativa, permita destacar aquellas puntuaciones que se separan demasiado de las previsiones. Realizar una doble corrección (si se trata de preguntas de repuesta abierta) de estos casos e introducir los ajustes que se consideren oportunos. Aquellos centros (y correctores) cuyos alumnos (exámenes) en un porcentaje alto hayan sufrido revisión deberían ser analizados.

No obstante, creemos oportuno traer a consideración el hecho de que para poder llevar a cabo de manera eficaz todas las propuestas anteriores habría que tener una infraestructura y unos medios adecuados.

CONCLUSIONES

Destacamos a continuación las principales conclusiones que se derivan de la aplicación de modelos de regresión con coeficientes aleatorios para el estudio de la asociación entre la nota de COU y la nota de las PAAU de cada estudiante:

- Existe una variación significativa de la nota PAAU entre centros escolares. Un 20% aproximadamente de la variación total de la nota PAAU corresponde a variación entre centros.
- La influencia del centro escolar en la predicción de la nota PAAU individual se concreta en un término aditivo, común a todos los estudiantes del mismo centro y que hemos llamado efecto centro. Tales efectos tienen asociada una distribución de probabilidad y permiten identificar los centros escolares que presentan una asociación entre la nota COU y la nota PAAU extrema.
- Las distribuciones de la nota COU, a diferencia de la nota PAAU, varían muy poco de un centro a otro. De ahí que el coeficiente de correlación intra-centros para la nota COU sea prácticamente 0. Este hecho sugiere que los centros están utilizando escalas de puntuación propias, diferentes de un centro a otro, según pone en evidencia el examen PAAU.
- El modelo de regresión de coeficientes aleatorios de la nota PAAU frente a la nota COU que contempla género, posible repetición de COU, opción de COU y tipo de centro, nos lleva a una serie de conclusiones en cuanto al valor predictivo de estas variables coincidentes con anteriores estudios realizados en el ámbito estatal. La novedad de nuestro enfoque estriba en la determinación del papel predictivo de cada

centro en la nota individual de PAAU de manera conjunta con el resto de variables citadas.

Por otra parte, el análisis del proceso de corrección de las pruebas PAAU ha puesto en evidencia los siguientes aspectos:

- La baja calidad de la corrección en las dos asignaturas estudiadas, incluso en Matemáticas. La principal fuente de error ha sido la *inconsistencia* (la varianza debida a la *inconsistencia* representa un 13% de la varianza total en Matemáticas y un 34% en Filosofía). En esta última materia, además parecen coexistir diferentes grados de *severidad* entre correctores (un 6% de la varianza total corresponde a *severidad*).
- Son importantes las consecuencias que para algunos estudiantes se pueden derivar de esta imperfección del sistema: un 3% de los estudiantes de la muestra habrían tenido una suerte distinta en su incorporación al mundo de la universidad de haberse tenido en cuenta la segunda corrección en lugar de la corrección oficial. Los estudiantes más afectados por la baja fiabilidad son, naturalmente, los que se encuentran cerca de la frontera (*borderline*) del aprobado.
- El valor que tiene el monitorizar una investigación conectada a la ejecución, [38] tanto por la información que suministra como por la posibilidad de intervenir para realizar un ajuste a tiempo.
- La necesidad de interpenetrar correctores y exámenes si queremos comparar los resultados de diferentes tribunales, centros, comarcas, etc.
- La conveniencia de contrastar empíricamente la dificultad de las preguntas de cada examen y materia.
- La existencia de diversas fuentes de variación en la corrección: algunas de ellas relacionadas con el diseño y el contenido de los exámenes (de ahí la necesidad de mejorar el procedimiento de elaboración de los exámenes); otras relacionadas con la organización de las pruebas (por este motivo recomendamos la separación entre la labor de vigilante y la labor de corrector).
- La importancia que adquieren todos estos temas en la discusión de las nuevas PAAU. En la actualidad, el hecho de utilizar una puntuación que es una «media de medias» diluye, en gran parte, los efectos de un sistema imperfecto. Una ponderación que diera un peso mayor a algunas de las materias requeriría un mayor grado de fiabilidad en la corrección de las mismas y justificaría la incorporación de pruebas de respuesta cerrada.

PERSPECTIVAS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Los modelos de descomposición de la varianza han demostrado ser de utilidad en la investigación realizada hasta el momento y consideramos interesante ahondar en sus posibilidades.

En una de las investigaciones que ahora se está realizando hemos abordado el estudio de la variación conjunta del vector de notas PAAU de cada estudiante. Con

(38) En (CUXART and LONGFORD, 1996) se incluyen una serie de reflexiones y propuestas sobre el efecto de la *elección*, la posibilidad de realizar *reajustes*, de comparar resultados, y de realizar *pretests* de las preguntas para conocer su dificultad.

ello tratamos de detectar la asociación existente entre las diversas materias y el poder discriminador del primer y del segundo ejercicio y de la nota global de PAAU. También intentamos obtener información sobre la capacidad evaluadora de ambos ejercicios.

Los resultados aportados han sido éstos: las correlaciones entre las diferentes pruebas son muy débiles, incluso cuando se calculan para los estudiantes de una misma opción. Es un hecho conocido que el error de medida en cada evaluación tiene el efecto de atenuar los coeficientes que miden la relación entre variables y que las preguntas de respuesta abierta conllevan mayor subjetividad e imprecisión en su corrección. Si además, los formatos de examen de dos asignaturas, aunque sean propias de la opción, son muy diferentes pueden estar evaluando habilidades distintas a la vez que conocimientos. Por otro lado, los actuales exámenes no cubren de manera exhaustiva el programa de las asignaturas. De ahí que pueda hablarse de un factor suerte en cuanto a los temas que aparecen cada año a examen. La suerte de una asignatura a otra puede variar y nos encontramos con otra fuente de variabilidad. Todas estas consideraciones hacen referencia a la validación del examen y a la fiabilidad del mismo.

En el futuro creemos que sería interesante la utilización de modelos estadísticos que tengan en cuenta el error de medida. Para ello necesitamos disponer de réplicas (doble corrección, por ejemplo) para al menos una muestra de cada materia. Pensamos que los modelos LISREL nos permitirían introducir un poco más de luz en el complejo sistema de relaciones entre las materias y entre los factores que influyen en su evaluación.

Del análisis de la corrección que se ha hecho teniendo en cuenta las dos opciones (A o B) de las materias de Filosofía y Matemáticas I se desprende que el nivel de puntuaciones no es el mismo en las dos opciones. En general, y tanto en la primera como en la segunda corrección, la opción A de Filosofía recibió notas inferiores a la opción B, mientras que en Matemáticas ocurrió la situación inversa. Dado que los estudiantes fueron quienes eligieron la opción de examen es imposible separar el factor opción de la preparación del estudiante. Se plantea pues la necesidad de conocer la dificultad [39] de las preguntas planteadas y, a la vez, recomendar la limitación al máximo de la opcionalidad en estos exámenes.

La implantación de la LOGSE y las nuevas PAAU representa una oportunidad para introducir cambios estructurales en el proceso de acceso a la universidad que tengan en cuenta la experiencia acumulada con el sistema de acceso anterior. Consideramos un hecho clave la incorporación de la investigación estadística en el seguimiento del proceso y la evaluación empírica de las modificaciones que se vayan introduciendo.

En una situación de transición como la que estamos viviendo en estos momentos en la que existen dos sistemas de pruebas PAAU vigentes, es interesante conocer y comparar porcentajes de superación de las diferentes fases educativas en relación a la población de jóvenes de una misma edad o cohorte. De ahí también surge la oportunidad de investigar la aplicación de modelos de regresión logística.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS A LA LUZ DE LAS ESTADÍSTICAS

Entre las consideraciones pedagógicas que se desprenden del presente estudio,

(39) Este curso se están analizando los datos de un nuevo experimento de doble corrección para un número mayor de asignaturas. El objetivo de este experimento es calcular la fiabilidad de la corrección, conocer la dificultad de las preguntas y recoger la opinión de los correctores en cuanto al enunciado de examen y a los criterios de corrección específicos.

consideramos oportuno destacar las siguientes:

- La relevancia que adquiere para todo sistema educativo el hecho de disponer de datos fiables. En este sentido las pruebas PAAU, como examen externo a los centros y estándar, [40] se revelan como un instrumento de gran utilidad.
- La necesidad de comparar resultados con rigor y teniendo en cuenta el contexto. Si se dan estos dos requisitos, la prevención a la comparación entre centros carecerá de sentido.
- Se debería avanzar en la «cultura» de realizar estudios que sean útiles para la Administración y que, al mismo tiempo, sirvan de referencia y contraste para los centros.
- La defendida necesidad de proponer exámenes que contengan preguntas lo más cerradas que se pueda plantea un cambio en la pedagogía. Los profesores de secundaria deberían incorporar en su docencia este tipo de pruebas. [41]
- Las pruebas PAAU no debe ser el primer examen global de la materia al que se enfrentan los estudiantes. Por ello, es importante que en la enseñanza secundaria los alumnos preparen y realicen exámenes que abarquen una parte importante de la programación, y a ser posible, todos los contenidos del temario.
- Las habilidades en comunicación escrita adquieren una gran relevancia en las pruebas de respuesta abierta de las PAAU –hemos hablado de limitar en las PAAU las pruebas de respuesta abierta, no de eliminarlas–. Y puesto que dichas habilidades requieren un proceso de aprendizaje, resulta evidente que esta necesidad debería ser atendida como una de las prácticas prioritarias en la enseñanza secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE DE CÀRCER: *La Selectividad a debate*, Madrid, Universidad Autónoma, 1984.

AITKIN, M. y LONGFORD, N.: «Statistical modelling issues in school effectiveness studies», en *J. R. Statistical Society*, 149 (1986), Part 1, pp. 1-43.

COCHRAN, W. G.: *Sampling Techniques*, 3.ª ed. Roronto, Wiley, 1977.

CRONBACH, L. J.; GLESER, G.C.; NANDA, H. y RAJARATNAM, N.: *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*, New York, John Wiley, 1972.

CUXART, A.; GRAFFELMAN, J. y MARTÍ, M.: *La nota PAAU y su relación con la nota COU: un modelo de regresión con coeficientes aleatorios para el estudio del efecto centro en la nota PAAU*, Actas de la 5.ª Conferencia Española de Biometría. Valencia. 1995.

CUXART I JARDÍ, A. y LONGFORD, N. T.: *Equity in the university admissions process in Spain*, Estudio –en prensa– presentado al 10th European Congress of Psychometric Society, Santiago de Compostela, julio de 1997 y al 5th European Research Congress on Education, Francfurt, Alemania, set. 1997.

ESCUDERO, T.: «Investigaciones y Experiencias: Buscando una mejor selección de

(40) En el artículo «El desarrollo de la LOGSE: las nuevas pruebas de acceso a la universidad» de este mismo número se dan diferentes argumentos a favor de las pruebas externas.

(41) Existen múltiples experiencias en este ámbito: Las pruebas *Canguro* de matemáticas que se realizan simultáneamente en varios países europeos, las pruebas MIR de nuestro país, el examen SAT americano,...

universitarios», *Revista de Educación*, núm. 283, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

ESCUDERO, T. y BUENO GARCÍA, C.: «Investigaciones y Experiencias: Examen de Selectividad. El estudio del tribunal paralelo», *Revista de Educación*, núm. 304, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

GOLDSTEIN, H.: «Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalised least squares», *Biometrika*, 73, pp. 43-56, 1986a.

– *Multilevel models in Educational and Social Research*, Oxford University Press, New York, 1987.

GOLDSTEIN, H. y SPIEGELHALTER, D. J.: «League tables and their limitations: statistical issues in comparisons of institutional performances (with discussion)», *Journal of the Royal Statistical Society*, Ser. A, 159, 1989, pp. 385-443.

GOLDSTEIN, H.: *Multilevel Statistical Models*, 2.ª ed., Kendall's Library of Statistics 3 (London, Edward Arnold), 1995.

LONGFORD, N. T.: *Random Coefficient Models*, Oxford Science Publications, Clarendon Press, Oxford, 1993.

– «Reliability of essay rating and score adjustement», *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Vol 19, núm. 3, 1994, pp. 171-200.

– «Models for uncertainty in Educational Testing», *Springer Series in Statistics*, New York, 1995.

LÓPEZ, M.ª del R.: «Algunos resultados sobre las Pruebas de Acceso a la Universidad Autònoma de Madrid», en ÁLVAREZ, J. B. y ARROYO, F. (comp): *Acceso a la Universidad y Marco Educativo*, Tarbiya, número extraordinatio, junio, 1977.

MARTÍ RECOBER, M.: *Los sistemas de corrección de las pruebas de Selectividad en España. Análisis y propuestas. Concurso nacional de Proyectos de Investigación Educativa*, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1995.

MEMORIA DE ACTIVIDADES DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES. Junio 1991- Julio 1993.

MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M., et al: *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*, núm. 61 colección INVESTIGACIÓN. Madrid: CIDE, 1991.

MUÑOZ-REPISO, M. y otros: *El sistema de acceso a la Universidad en España: tres estudios para aclarar el debate.* Madrid: CIDE, 1997.

SANS, A.: *Selectivitat universitària. Anàlisi a Catalunya. Tesi doctoral. Bellaterra: Publicaciones de la UAB*, 1990.

SATORRA, A. y UDINA, F.: *Comunicación personal*, 1994.

EL DESARROLLO DE LA LOGSE: LAS NUEVAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

MANUEL MARTÍ RECOBER (*)
FERRÁN FERRER JULIÀ (**)
ANNA CUXART JARDÍ (***)

INTRODUCCIÓN

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAAU) tienen una gran repercusión social y todos los años, hacia el mes de junio, ocupan la atención de los medios de comunicación. Es natural que esto ocurra debido al gran número de alumnos que, por estas fechas, se tienen que enfrentar a estas pruebas (en junio de 1996 en toda España[1] fueron 215.729 los alumnos presentados; en Cataluña se examinó un 15,6% de los mismos, es decir, 33.835 estudiantes). El interés social que estas pruebas provocan se debe también a la preocupación de las familias por la enorme incidencia que el resultado tiene en el futuro personal de los alumnos que aspiran a entrar en la universidad y a elegir la titulación a la que quieren acceder. Por otra parte, como es lógico, los profesores de enseñanza secundaria también se sienten afectados por los resultados que obtienen sus alumnos en las pruebas. El clima que todo ello genera impide que se pueda desarrollar un debate sereno y objetivo en torno a las PAAU y hace difícil que los responsables políticos y administrativos de la educación tomen las decisiones que se consideren oportunas, medidas que, por otra parte, serían de especial importancia en el momento actual en que se está poniendo en marcha el nuevo Bachillerato previsto en la LOGSE.

Conviene recordar que las PAAU (la denominada selectividad) constituyen una etapa puntual, concreta dentro del *proceso de transición desde la enseñanza secundaria a la universidad*; no es la más importante y, sin embargo, es sin duda la que atrae con más fuerza la atención de los ciudadanos. Es conveniente considerar estas pruebas con suficiente perspectiva y no analizarlas de manera aislada sin tener en cuenta otras etapas o procesos educativos, como son:

- La orientación al alumno dentro de la enseñanza secundaria, conside-

(*) Catedrático de la Universidad Politécnica de Cataluña, Departamento de Estadística e Investigación Operativa, Coordinador del COU y de las PAAU de Cataluña.

(**) Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona.

(***) Departament d'Economia, Universitat Pompeu Fabra.

(1) *Estadística de las pruebas de Acceso a la Universidad 1996*, INE, 1997. Un 9,3% de los alumnos que se enfrentan a las PAAU provienen del bachillerato LOGSE y de la Reforma de las Enseñanzas Medias.

rando cuándo, cómo y con qué medios se lleva ésta a cabo.
- La graduación en secundaria: las condiciones para la obtención del título de bachiller.
- El establecimiento de los requisitos para el acceso a la universidad: las PAAU entre otros.
- La selección y ordenación de los alumnos por parte de las universidades que, excepto para unas pocas titulaciones[2], se realiza actualmente de forma automática a partir de la denominada «nota de acceso» y del número de plazas disponibles[3].
- La acogida que encuentran los alumnos cuando llegan a las universidades.
- Las normas de permanencia en la universidad, en especial las correspondientes al primer curso.

En muy diversos foros se vienen anunciando y debatiendo acerca de los cambios que se van a producir en los sistemas educativos como consecuencia de las transformaciones sociales[4] que estamos viviendo con la llegada del nuevo siglo: cambios relativos a aspectos culturales, políticos, tecnológicos, del mercado de trabajo y de la globalización de la economía, etc. Se insiste en la urgente necesidad que tiene la universidad de adaptarse[5] a una nueva situación, que resulta impredecible en muchos aspectos, pero en la que ya empiezan a perfilarse algunas de las grandes tendencias.

La puesta en marcha de la LOGSE ha provocado un cambio sustancial en los contenidos y la orientación del Bachillerato y, por consiguiente, habrá de repercutir en el carácter que deberán tener las nuevas PAAU. La LOGSE es la primera ley educativa promulgada en España, desde el siglo pasado, en la que no se establecen unos estudios específicos de enseñanza secundaria (en su segundo ciclo) con el objetivo exclusivo de preparar a los alumnos que desean ingresar en la universidad. Es más, la LOGSE establece en su artículo 29.2 unas pruebas de acceso a la universidad (PAAU-LOGSE) que debe realizar el alumno después de haber obtenido el título de bachiller, sin que exista un curso específico de orientación y preparación para la universidad, equivalente o similar al COU. Por consiguiente, la realización de dichas pruebas recae y es responsabilidad de la universidad. Con la LOGSE se establece, pues, un nuevo marco normativo para las PAAU que todavía no ha sido desarrollado.

---

(2) Bellas Artes, Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) y Traducción e Interpretación.

(3) Después de más una década de funcionamiento del actual sistema de asignación de plazas, todavía hay personas, con responsabilidades en el ámbito de la educación, que no conocen el mecanismo que lleva a la obtención de la denominada «nota de corte» para cada centro y titulación. Esta nota está simplemente en función del número de plazas ofertadas y del número de personas que solicitan (a través de la preinscripción) cada una de las titulaciones. Es por consiguiente un resultado automático consecuencia de la demanda y de la oferta de cada universidad, centro y titulación.

(4) El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, *La Educación encierra un tesoro*, Santillana-Ediciones UNESCO (1996), analiza y propone puntos de vista extraordinariamente atractivos. En él se insiste en la necesidad de contemplar la educación y el aprendizaje como una actividad que los ciudadanos deberán abordar a lo largo de toda su vida.

(5) La revista *The Economist* ha publicado muy recientemente (4 de octubre de 1997) en uno de sus habituales «surveys» un lúcido diagnóstico sobre las universidades, comparando la situación en diversos países, y poniendo especial énfasis en los aspectos positivos que presenta la gran diversidad de las instituciones de educación superior existentes en Estados Unidos (frente a la mayor uniformidad existente en los países europeos) de cara a poder acoger alumnos que también presentan una gran diversidad en su preparación y sus objetivos cuando acceden a la universidad.

Por primera vez, durante el curso 1996-1997 todos los alumnos de 12 años han cursado primero de ESO, por consiguiente el nuevo Bachillerato será el único vigente en junio del 2002, de forma que lo habrán cursado todos los alumnos que en aquel momento deseen ingresar en la universidad española.

Debe tenerse presente, además, que en algunas comunidades autónomas se está llevando a cabo muy rápidamente la implantación adelantada del nuevo Bachillerato, de forma que, si se cumplen las previsiones, en Cataluña por ejemplo, en el curso 1998-1999 todos los alumnos que hayan terminado segundo de BUP pasarán a cursar primero de bachillerato LOGSE, y así el 100% de los alumnos que deseen ingresar en la universidad habrán de realizar las PAAU-LOGSE en junio del año 2000.

En el curso 1996-1997, en Cataluña, el 11,4% de los alumnos que terminaron la enseñanza secundaria en el mes de junio y se examinaron de las PAAU habían cursado el bachillerato LOGSE. Dentro de 2 años, en 1999, serán más del 50% los alumnos que procedan de este nuevo bachillerato y el año 2000 pasarán a ser, como se ha indicado, la totalidad de los mismos. Es decir, el COU continuará vigente como máximo cinco cursos, incluyendo el actual año académico 1997-1998, y se extinguirá anticipadamente dentro de 2 años en algunas comunidades autónomas.

Por consiguiente, el desarrollo normativo necesario para la implantación de las PAAU correspondientes al bachillerato LOGSE se presenta como un aspecto de atención urgente.

Por otra parte, es necesario destacar que existe un acuerdo prácticamente unánime entre los rectores de distintas universidades sobre las funciones que debe cumplir el nuevo sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad, como se comprobó en el seminario del Consejo de Universidades realizado en Barcelona en octubre de 1996. Éstas son las funciones que allí se señaló que habrían de cumplir las nuevas PAAU:

- Asegurar que los alumnos que acceden a la enseñanza universitaria tengan los conocimientos, la preparación y las capacidades suficientes para seguir con un normal aprovechamiento los estudios universitarios.
- Orientar a los alumnos, en función de sus capacidades específicas, en la elección de estudios universitarios.
- Ordenar, en función de sus «méritos», a los alumnos para que éstos puedan ejercitar su capacidad de elección ante los diversos estudios universitarios. De esta manera también se puede seleccionar a los estudiantes para unos determinados estudios universitarios.

El presente trabajo va a centrarse en algunas cuestiones en torno a estas PAAU. En el apartado siguiente de este artículo se hace referencia a algunos de los trabajos y debates que se han realizado durante los tres últimos años con objeto de elaborar una propuesta para las nuevas PAAU. En el apartado tercero aparece un análisis de diversas propuestas[6] sobre el sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la superior. El apartado cuarto tiene como

---

(6) Una parte significativa de las propuestas que se presentan figuran en:

– *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad.* Barcelona. Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), 1995.

– *Els sistemes d'accés a la Universitat des d'una perspectiva Internacional.* Barcelona, CIC, 1996.

– *El Sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la Universidad.* Conclusiones del Consejo de Universidades. Barcelona 1996.

objetivo traer a consideración algunos tópicos que aparecen frecuentemente en relación con la selectividad. Para finalizar este trabajo se presentan una serie de conclusiones sobre el tema.

ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

LA REFORMA DE LAS PAAU EN 1993

Con motivo de la última reforma de las PAAU, llevada a cabo en 1993, y con objeto de aportar elementos para el debate, se recogieron, en un documento que probablemente haya tenido poca difusión[7], las principales conclusiones de diversos estudios que se realizaron a partir de 1987, fecha en la que se había llevado a cabo la anterior revisión. Este documento incluía propuestas concretas de modificación de las PAAU. En los anexos aparecía un cuadro resumen en el que se reflejaban las características del sistema de acceso a la educación superior en seis países de la Unión Europea. Además en él se reseñaban las modificaciones legales que iban a ser necesarias para llevar a cabo dichas modificaciones, y que luego han sifo recogidas en diversas disposiciones[8]. Por ello, resulta un ejercicio interesante repasar las propuestas que se realizaron por estas fechas y comprobar que, en gran parte, se refieren a problemas que todavía siguen existiendo en el momento actual. La única diferencia sustancial viene dada por la urgencia, ya señalada, de desarrollar la LOGSE debido a la rápida implantación del nuevo Bachillerato, cuando sin duda hubiera sido conveniente experimentar una puesta en marcha progresiva de las nuevas PAAU, tal como se ha hecho con el nuevo Bachillerato.

Los trabajos encargados, bajo la coordinación del CIDE, que se reseñaban en el documento indicado, constituyeron un notable esfuerzo de análisis y de clarificación de ideas; muchos de ellos, como los de A. Sans, T. Escudero y M. Muñoz-Repiso, aparte del interés de los análisis cuantitativos que presentan, resultan elementos clave para el estudio del tema.

Debe tenerse en cuenta que el análisis de los datos sobre los resultados de las PAAU es un tema muy complejo por la naturaleza de los mismos y por la gran cantidad de variables que influyen en ellos. Aunque existe una abundante literatura sobre el tema, no se ha llegado a conclusiones definitivas en diversas cuestiones. En el artículo, algunos factores que inciden en el rendimiento y en la evaluación de los alumnos en las PAAU, incluido en este mismo número, se resumen algunas de los resultados obtenidos sobre este tema por nuestro equipo.

El anterior documento, publicado por el Consejo de Universidades, recuerda, en unos términos hoy todavía vigentes, que las PAAU «vienen siendo desde hace bastantes años objeto de polémica» y, aunque se han realizado diversas modificaciones de las pruebas, «con la introducción de las reformas ha coexistido una acusada sensibilidad social hacia el tema». Quizás por éstos y otros motivos, la reforma de 1993 quedó limitada a diversos aspectos formales del desarrollo de las pruebas: fijar el número máximo de exámenes por corrector en 200, desarrollar la prueba en tres días y establecer la publicación de las pautas de corrección de carácter general. Sin embargo no entró en el fondo de los aspectos académicos.

La única modificación, en este sentido, consistió en fundir «en uno solo los exámenes correspondientes a comentario de texto y lengua, pero asegurando la consecu-

(7) Memoria de actividades, junio de 1991-julio de 1993, Secretaría General del Consejo de Universidades, pp. 81-126. En este documento se reseñan diversas referencias bibliográficas de gran interés.

(8) Real decreto 807/1993 de 28 de mayo y Orden Ministerial de 9 de junio de 1993.

ción de los objetivos de evaluación que tenían encomendados y manteniendo el peso en la calificación final». Su aplicación ha tenido muy pocas consecuencias prácticas; hubiera sido deseable incluir en las PAAU una prueba de comprensión y expresión escrita como elemento, que muchos especialistas consideran esencial, para comprobar uno de los aspectos de la madurez alcanzada por los alumnos, sin el peligro de diluir este aspecto al valorarlo conjuntamente en una prueba de lengua.

La única norma existente en 1993[9] sobre las PAAU-LOGSE indicaba en su preámbulo: «dado que, durante el período transitorio que establece el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, que regula el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, coexistirán los procedimientos de acceso correspondientes a los estudios del COU y al de las nuevas enseñanzas, parece necesario evitar todo tipo de discriminación en las condiciones de acceso a los alumnos que realicen las pruebas desde cualquiera de los dos procedimientos de acceso». Parece claro que la preocupación principal del legislador era que el pequeño número de alumnos que entonces cursaban el Bachillerato experimental o el nuevo Bachillerato LOGSE se encontraran en unas condiciones lo más homogéneas posible, en relación a los que, de forma mayoritaria, cursaban BUP-COU. Más tarde, en 1994[10], se introdujeron únicamente unas pequeñas modificaciones, acordes con la reforma que se había llevado a cabo en 1993.

Es de destacar que la primera parte de las PAAU-LOGSE vigentes, reguladas por la orden ministerial 1993 antes citada, concretamente en su artículo 7.2 indica: «El primer ejercicio versará sobre las materias comunes del bachillerato, apreciará la formación general del alumno y estará concebido para evaluar destrezas académicas básicas, como la comprensión de conceptos, el manejo del lenguaje y las capacidades para analizar, relacionar y sintetizar». También en estas PAAU se configuran tres ejercicios de análisis de un texto: de lengua española, de lengua extranjera y de carácter filosófico o histórico. En la práctica, estos ejercicios han derivado, por lo menos en parte, hacia pruebas de contenidos de lengua, lengua extranjera y filosofía o historia, desvirtuándose por consiguiente su carácter de prueba de madurez.

ALGUNOS TRABAJOS RECIENTES

En octubre de 1994 la comisión del COU y de las PAAU del Consejo Interuniversitario de Cataluña (CIC), por iniciativa del entonces presidente de la misma Dr. Argullol, Rector de la Universidad Pompeu Fabra, acordó nombrar una ponencia[11] con el objetivo de analizar los problemas planteados por la selectividad (en el supuesto de que no existiera ninguna limitación a causa de la legalidad vigente, y dando por sentado que ésta se podría cambiar en aquellos aspectos que fuera necesario). Se trataban de proponer medidas para llegar a una transformación de la forma de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad.

---

(9) Está en vigor la Orden Ministerial de 10 de diciembre de 1992 (BOE 12-1-93) *por la que se regulan las pruebas de acceso a la universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo, durante el período de implantación anticipada de estas enseñanzas.* Esta orden tiene el carácter de norma básica.

(10) Orden Ministerial de 19 de mayo de 1994 (BOE 24-5-94).

(11) La ponencia estaba formada por Manuel Martí Recober, Coordinador de las PAAU de Cataluña, Ferrán Ferrer Julià, Profesor de la UAB, Josep Grané Manlleu, Profesor de la UPC, Valentí Pedrosa Rius, Vice-gerente de la UPF, Joan Busqueta Riu, Profesor de la UdL e Irene Rigau Oliver, Secretaria del CIC.

La ponencia comenzó su trabajo en mayo de 1995 y presentó un primer documento[12], que aparece mencionado en diversas ocasiones a lo largo de este artículo, que fue presentado a la comisión y luego al pleno del CIC. Este último acordó que la ponencia continuara sus trabajos y al mismo tiempo encargó un estudio comparativo sobre los distintos sistemas de acceso a la universidad que tienen otros países[13].

En abril de 1996 la ponencia dio por terminados sus trabajos y entregó su propuesta. El Dr. Nadal, Rector de la Universidad de Girona, presidente de la Comisión de COU y PAAU del CIC en aquel momento, hizo suyas las conclusiones y propició el debate en la comisión. A continuación estas mismas conclusiones fueron aceptadas por parte de los rectores de las siete universidades públicas catalanas.

En julio de 1996, después de las elecciones generales y del consiguiente cambio de gobierno, la Secretaría General del Consejo de Universidades propuso realizar una reunión/seminario de la Comisión Académica dedicada a las PAAU. En esta ocasión se trataba de preparar un documento que sirviera de base para la discusión. Para ello se formó una ponencia constituida por cinco miembros del Consejo[14].

Entre otros aspectos, se consideraron los posibles efectos que podría tener la propuesta del Consejo de Europa sobre la circulación de estudiantes entre sus países miembros, que estaba en discusión en aquel momento y que imponía una prueba de graduación antes de obtener el título de bachiller. Ante la fuerte insistencia de las autoridades ministeriales, se incluyó como posible alternativa la modificación de la LOGSE para poder introducir dicha prueba. A lo largo de la reunión, llevada a cabo en Barcelona en octubre de 1996, se comprobó que existía un elevado grado de acuerdo entre los rectores de las universidades españolas sobre los objetivos y el formato que debían tener las futuras PAAU, y no tanto en el tema de dicha prueba ya que este asunto desbordaba el marco del consejo.

Sin embargo, y probablemente debido a las desproporcionadas expectativas que se habían transmitido a la prensa con motivo de la reunión, se interpretó el comunicado final a los medios de comunicación, ciertamente algo confuso, como un documento que mostraba una falta de coincidencia entre los asistentes a la reunión. Con ello se puso de manifiesto una vez más la gran repercusión del tema en los medios de comunicación y en la sociedad en general.

La ponencia recogió el contenido de las discusiones y preparó el siguiente documento: «El sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad». Este documento fue entregado al Secretario de Estado de Universidades e Investigación el 18 de noviembre de 1996 para que lo transmitiera a la ministra de Educación y Cultura.

Al mismo tiempo, el 7 de noviembre de 1996 la Comisión de Educación y Cultura del Senado aprobó la constitución de una ponencia para estudiar: la selectividad en el acceso a la universidad, los problemas actuales y las posibles propuestas de solución. Se aceptaba así la propuesta presentada por el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista de dicha Comisión.

---

(12) *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad.* CIC, Comisionado para las Universidades, Generalitat de Catalunya.

(13) *Els sistemes d'accés a la universitat des d'una perspectiva internacional.* Barcelona, CIC, 1996.

(14) El Rector de la Universidad Complutense de Madrid, el Rector de la Universidad de Granada, el Rector de la Universidad de Extremadura, el Rector de la Universidad de Salamanca, el Director General de Enseñanza Superior y el Dr. Manuel Martí Recober.

La ponencia ha concluido recientemente sus trabajos[15], y su informe recoge gran parte de las propuestas planteadas en los documentos y añade un elemento distinto con una recomendación, votada por el Grupo Parlamentario Popular y por el Grupo Parlamentario Senadores Nacionalistas Vascos, con la oposición de los grupos restantes, que consiste en «abrir una vía adicional de acceso[16], de carácter vocacional». En un próximo pleno se votará este informe, aunque parece que los grupos parlamentarios han aproximado sus posturas.

PROPUESTAS SOBRE EL SISTEMA DE TRANSICIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA SUPERIOR

Plantear propuestas de cambio en un ámbito determinado del sistema educativo supone siempre considerar que se dan situaciones concretas que lo justifican. Bien porque se han modificado otros aspectos relacionados con el mismo, bien porque se valora que su funcionamiento está lejos de los estándares de calidad adecuados, parece necesario señalar a continuación algunos de los factores que justifican proceder a un cambio sustantivo del actual sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la superior.

Una primera razón es que la LOGSE altera de forma significativa el modelo español de enseñanza secundaria vigente hasta hace poco. De esta forma, la implantación de la ESO, el nuevo Bachillerato y los módulos profesionales (ciclos formativos incluidos) tiene una clara incidencia sobre la enseñanza superior, y por tanto sobre el sistema, en que un estudiante accede a este tipo de estudios superiores.

Tal como indica el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* aprobado en 1995 por el Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), el nuevo modelo de enseñanza secundaria implica:

- *Incrementar el porcentaje de jóvenes que, respecto a su grupo de edad (16-18 años), seguirán estos estudios, así como su heterogeneidad.* Es obvio que la diferenciación que se llevaba a cabo en la Ley General de Educación a los 14 años, entre los alumnos que continuaban estudiando bachillerato y los que pasaban a cursar la formación profesional, reducía el número de estudiantes al final de la secundaria que querían acceder a la universidad. Igualmente, implicaba que el grupo de estudiantes que cursaban 3.º de BUP y COU fuera más homogéneo que el número de los que cursan el actual bachillerato-LOGSE. Ahora, es evidente que el porcentaje de estudiantes que solicitarán el acceso a la universidad será más elevado y tendrán una formación más heterogénea.
- *Eliminar la primera selección que suponía cursar y aprobar COU (para quienes provenían de esta vía mayoritaria).* Los datos estadísticos de los últimos años indican que el porcentaje de estudiantes matriculados en COU que aprue-

(15) El informe de la ponencia, con las aportaciones de las personas que han comparecido ante la misma y las correspondientes conclusiones y recomendaciones, se encuentra en el *Boletín Oficial de las Cortes Generales*, Senado, núm. 296, de 23 de septiembre de 1997.

(16) Esta recomendación recuerda una propuesta que figura en el trabajo «La universidad en lista de espera» de Andrés Ollero Tassara, publicada por el Instituto de Estudios Económicos: «La hora de la universidad española», núm. 3, 1996.

ban en junio es de un 50% aproximadamente, lo cual ya supone de por sí una primera selección. El 98% de ellos se presenta a las pruebas de selectividad, y las aprueba más del 90% de los mismos.

- *Suprimir el acceso directo (o bien no hacerlo automático) a la universidad desde la formación profesional de segundo grado.* Con el sistema actual, hasta el momento existe una reserva del 30% de las plazas de los estudios del primer ciclo para los alumnos que provienen de las correspondientes ramas de FP2. La generalización de la LOGSE eliminará esta prerrogativa.
- *Diversificar más la formación de los estudiantes de bachillerato.* El aumento de la opcionalidad así como el nivel de especialización plasmado en el diseño curricular del nuevo bachillerato, permitirá esta mayor diversificación formativa.
- *Aproximar, aunque sea formalmente, la estructura del plan de estudios del bachillerato a la de los estudios universitarios.* Una buena prueba de esto es la correspondencia que hay entre la estructura por créditos del bachillerato y de la universidad. No obstante, se debe ser consciente del importante papel que deberá tener la orientación educativa, si pretendemos que el sistema de créditos ofrezca el rendimiento deseado en ambos niveles educativos.
- *Diversificar las opciones cuando el estudiante termina el bachillerato.* Hay que tener presente que una vez finalizado el bachillerato, el alumno puede continuar los estudios ya sea en los primeros cursos universitarios, o bien en los ciclos de formación profesional específica de grado superior. Cabe recordar que, en el antiguo sistema, el BUP y el COU centraban su actividad, exclusivamente, en la preparación a la universidad.
- *Descargar a la universidad de una cierta tutela sobre los centros de secundaria.* Desaparecido el COU se diluye la intervención de la universidad sobre los contenidos a impartir en el bachillerato, y de este modo tan sólo se producen colaboraciones puntuales entre los profesores de ambas etapas.

Por otra parte, la reforma de los planes de estudio de las universidades españolas supone aceptar que los conocimientos, habilidades y aptitudes con que deben llegar los estudiantes al primer curso universitario son también diferentes a los actuales.

Otro elemento a tener presente es que se ha producido una falta de comunicación absoluta entre los responsables directos del diseño, desarrollo y aplicación de la LOGSE y los que han llevado a cabo la reforma de planes de estudio en la universidad. Este hecho significativo ha supuesto que la transición entre ambos niveles educativos adolezca de, contenga ciertas incongruencias que con el tiempo se van a ir acentuando a medida que aumente el número de estudiantes que sigan sus enseñanzas de acuerdo a la LOGSE (a menos que se introduzcan modificaciones importantes).

Por otra parte, otro factor muy relevante que justifica la necesidad de revisar esta transición entre niveles educativos es el significativo descenso considerable de la población que va a hacer que, en los próximos años, haya menos jóvenes de 18 años. En este sentido, es difícil valorar la influencia que tendrá la futura evolución demográfica en la demanda de plazas universitarias. No debemos olvidar que el número de jóve-

nes de 18 años se reducirá a la mitad antes de 10 años. [17] Sin embargo las titulaciones universitarias con mejores salidas profesionales seguirán teniendo más demanda que oferta, de modo que siempre será necesario un mecanismo de selección para la asignación de plazas universitarias (por lo menos en algunas titulaciones y universidades).

No obstante, esta demanda podría variar de forma sustancial en el caso de que los ciclos de formación específica de grado superior llegasen a ser considerados por los ciudadanos como una salida profesional tan adecuada para sus hijos como lo ha sido hasta el momento la obtención de una titulación universitaria. El éxito de estos ciclos es una cuestión muy importante para la competitividad de nuestro país.

En todo caso, y a la luz de los últimos datos sobre evolución de la matrícula en COU y el último año del bachillerato-LOGSE, parece lógico ser prudente respecto a las previsiones sobre el porcentaje de alumnos con edad de 18 años que solicitarán su entrada en la universidad. Ciertas estimaciones apuntan que un 80% de la población estudiantil que tiene entre 16 y 18 años estudiará el bachillerato, y que entre un 40 y un 50% del total generacional querrá acceder a la enseñanza universitaria. [18]

También es importante contemplar una máxima adecuación de nuestro sistema educativo (y del modelo de acceso a la universidad) a la práctica habitual en los países de la Unión Europea. [19] Sin pretender copiar lo que se está haciendo en estos países, parece obvio conectar cada vez más en aquellos aspectos del sistema educativo que se consideran nucleares.

Por último, no debemos olvidar que las universidades, en un plazo corto, se encontrarán con que todos los alumnos de nuevo ingreso habrán recibido una formación muy distinta a la de los alumnos que actualmente proceden de COU. Algunas de las diferencias más sustanciales podrían ser éstas:

- El número de horas por semana dedicadas, en el bachillerato, a materias que tradicionalmente se han considerado básicas en la formación de los futuros universitarios, como por ejemplo las lenguas modernas o clásicas, o las matemáticas.
- Unos objetivos menos orientados a la adquisición de conocimientos concretos y más dirigidos hacia el desarrollo de capacidades de razonamiento, vinculadas al principio de «aprender a aprender».
- Una mayor diversidad de *currícula*, que podrán ser distintos de unos centros a otros.

Vistas las razones que justifican la modificación del actual sistema de transición de la enseñanza secundaria a la universitaria, pasamos a presentar un conjunto de propuestas al respecto. Con el fin de clarificar su exposición, las agruparemos bajo tres ámbitos concretos:

---

(17) En 1975 hubo en Cataluña 110.000 nacimientos. Actualmente se producen unos 55.000. Puede verse la pirámide de edades en el *Anuari Estadístic de Catalunya*,1997, Institut d'Estadística de Catalunya, Generalitat de Catalunya.

(18) Se debe ser prudente con estas proporciones puesto que en ciertos casos están fundamentadas en la evolución de la matrícula de ciertos países europeos. Así, el valor del 80% se basa en lo que establece la Ley de Orientación Educativa francesa de 1989 como objetivo que ha de conseguir; los otros valores, como el de llegar a un 50% de jóvenes estudiando en la universidad, se fundamenta en la evolución seguida en ciertos países escandinavos.

(19) Para profundizar en este tema es necesario consultar los estudios de Ferrer (1996), Muñoz-Repiso (1997), Moreno (1992), Consejo de Europa (1996), Eurydice (1993) y Gellert (1995), entre otros.

- Los *requisitos de acceso*: es decir, los «mínimos establecidos para poder cursar unos estudios universitarios en nuestro país».
- Las *pruebas de acceso a la universidad*: es decir, las pruebas concretas que los alumnos deben realizar para poder acceder a ella.
- El *procedimiento de acceso de los alumnos*: es decir, «el sistema mediante el cual se selecciona a los alumnos y se les ubica en las diferentes titulaciones universitarias.»[20]

PROPUESTAS SOBRE LOS REQUISITOS DE ACCESO

Los requisitos pueden ser muy diversos, no obstante cabe agruparlos bajo cuatro grandes epígrafes: [21]

- El expediente del estudiante en sus estudios de secundaria.
- Una prueba (o pruebas) externa a los centros de secundaria.
- Una combinación de los dos criterios anteriores: admitiendo toda la gama de posibilidades concernientes al peso de uno u otro criterio.
- Un primer año universitario común a las grandes áreas de estudio, con carácter selectivo, medida que podría añadirse a cualquiera de las anteriores.

Decidir cuál de estas cuatro opciones puede resultar la mejor no es una cuestión fácil. Optar por una de ellas requiere valorar adecuadamente el entorno en el cual se va a aplicar, así como las consecuencias pedagógicas que se prevén que podría comportar esta decisión. De este modo, entre otros aspectos, conviene tener presente el modelo curricular de secundaria que tenemos en la actualidad, la evolución histórica de nuestro sistema educativo, las características específicas de nuestros centros universitarios, la expansión de la matrícula en los niveles de enseñanza secundaria y superior, etc.

Por otra parte, también hay que considerar cómo afectaría una u otra alternativa a los principios pedagógicos que han inspirado la LOGSE. Teniendo presente lo dicho hasta ahora, la prueba externa a los centros de secundaria se presenta como una alternativa razonable y justa (combinada adecuadamente con el expediente de secundaria obtenido por el alumno). A pesar de las limitaciones que esta prueba comporta, la realidad demuestra que es objetivable y transparente, respetuosa con el principio de equidad entre los ciudadanos, y aplicable a un número elevado de personas para elegir entre los diferentes candidatos. Por ello, parece razonable no eliminar este requisito en la actualidad.

Dicho esto, y con objeto de reforzar esta opción, existen otros argumentos a favor del mantenimiento de una prueba externa a los centros. Estos argumentos están claramente vinculados a la mejora del funcionamiento del sistema educativo. Entre otros, se pueden apuntar los siguientes: [22]

- *Homologar los estudios de secundaria:* la diversidad de enseñanzas recibidas en centros escolares diferentes, mediante programas de

(20) El orden que seguiremos en la exposición de las propuestas, de acuerdo a estos tres grandes apartados, será diferente pues se trata de considerar en último lugar los aspectos relativos a la prueba de selectividad.

(21) El Consell Interuniversitari de Catalunya en su documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* acordó también delimitar las diferentes posibilidades a estas cuatro alternativas.

(22) Buena parte de los mismos se fundamenta en el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* elaborado y aprobado por el Consell Interuniversitario de Catalunya en 1995.

estudios diversos, tiende a unificarse en la medida en que existe una prueba más o menos común al finalizar ese período educativo[23].

- *Certificar la finalización de la enseñanza secundaria:* con esta certificación se garantiza el control sobre el nivel mínimo de conocimientos y habilidades que tiene cualquier estudiante que ha culminado ese nivel educativo. La prueba hace referencia, básicamente, al curriculum seguido en los años precedentes[24].
- *Controlar el grado de madurez para poder continuar estudios universitarios:* con esta función se pretende seleccionar a aquellos candidatos que se consideren preparados para seguir con éxito esta etapa del sistema educativo. La prueba, en consecuencia, no hace referencia a aprendizajes escolares anteriores, sino a aquellos que se consideran que se deben tener adquiridos para poder cursar los estudios universitarios[25].
- *Seleccionar y ubicar a los estudiantes de secundaria en el nivel superior*: el cumplimiento de esta función se puede hacer básicamente de acuerdo a dos principios. En el primer caso, se selecciona y ubica a los estudiantes en los estudios de preferencia de acuerdo con la puntuación global obtenida por el candidato; en el segundo caso, los centros de enseñanza superior establecen la puntuación requerida en determinadas materias para cada uno de sus estudios.
- *Contribuir a la innovación y mejora de la calidad del sistema educativo en general, y de los centros escolares en particular:* con el cumplimiento de esta función se considera que la comparación inter-centros e intra-centros favorece el sistema al introducir en su seno ciertas dosis de competitividad.

Justificada la necesidad de mantener una prueba externa a los centros (aunque con las modificaciones que se consideren oportunas en relación con la actual) pasamos a detallar seguidamente la normativa legal que la sustenta. Por una parte, la LOGSE señala lo siguiente:

> «El título de bachiller facultará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesaria la superación de una prueba de acceso que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos en él.» (art. 29.2)

Por otra parte, la LRU establece la competencia sobre los requisitos de acceso de la siguiente forma:

> «El estudio en la universidad de su elección es un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico. Los requisitos necesarios para el acceso a la universidad se regularán por Ley de las Cortes Generales.» (art. 25)

---

(23) Esta función adquiere cada vez más importancia en los sistemas educativos europeos dado el notable incremento que ha tenido la autonomía curricular en los centros de secundaria en los países de nuestro entorno.

(24) Esta función, no obstante, es preferible que se cumpla mediante una prueba específica previa a la obtención del título de bachiller, práctica habitual en la mayor parte de países europeos.

(25) Este aspecto está directamente relacionado con el elevado grado de fracasos que se dan actualmente durante los primeros cursos de la universidad.

Precisamente esta ley a que se hace referencia no ha sido desarrollada de forma específica, y las autoridades ministeriales siempre han interpretado que el artículo de la LOGSE citado con anterioridad constituye su desarrollo. También hay que tener presente que los dos artículos mencionados tienen carácter de ley orgánica tal y como se indica en las disposiciones finales de los mismos. En todo caso, cabe concluir que los requisitos de acceso están establecidos, en este momento, en el ámbito estatal sin que las CC.AA. puedan sustraerse a este hecho.

Ante la situación descrita pasamos a plantear propuestas concretas y orientaciones que pueden abrir el debate al respecto y marcar líneas de actuación en la política educativa actual.

Un primer aspecto a plantear es si es o no necesaria una modificación del artículo 25 de LRU. En concreto, se trata de determinar si las competencias sobre los requisitos de acceso deben continuar en manos de las Cortes Generales del estado español, o si, por el contrario, la delimitación de estos requisitos debería ser responsabilidad de las comunidades autónomas. Es preciso indicar al respecto que se puede hacer una lectura más o menos restrictiva de esta cuestión; es decir, cabría la posibilidad de que las Cortes Generales estableciesen los requisitos mínimos, mientras que las comunidades autónomas y/o las universidades pudiesen aprobar ciertos requisitos complementarios. Por ejemplo, las Cortes Generales pueden señalar que se necesita el bachillerato para acceder a la universidad, y dejar en manos de las CC.AA y/o de la universidades la posibilidad de implantar una prueba de acceso general y/o otras pruebas específicas según titulación y la posibilidad de regular la importancia del expediente en bachillerato sobre la nota de acceso, etc.[26]

En todo caso, el proceso de descentralización política y administrativa que se está llevando a cabo en España desde hace más de una década, y que hasta el momento no se ha cerrado, puede llevar a pensar que estamos ante un proceso de federalización similar al de algunos países de la Unión Europea. Esto sería congruente con el incremento de la relevancia que están adquiriendo las CC.AA. en éste y otros aspectos del sistema educativo.

Un segundo elemento objeto de modificación podría ser, igualmente, el otro texto legislativo que sustenta la situación actual. Nos referimos, en concreto, al artículo 29.2 de la LOGSE. En él se plantean dos cuestiones claramente discutibles. La primera hace referencia a la siguiente cuestión: hasta qué punto es justo y conveniente para el sistema educativo plantear el acceso a la formación profesional de grado superior de forma claramente diferenciada de la universidad (es decir, sin la prueba de acceso). Cabe preguntarse en qué medida no se está haciendo ya una clara distinción entre estudios superiores de primera y de segunda categoría, y si ello es algo que se puede aceptar como positivo, o cuando menos como *inamovible*[27].

Por otra parte, el artículo 29.2 de la LOGSE señala, al mismo tiempo, qué aspectos debe valorar la prueba, indicando al respecto «los conocimientos adquiridos en él» refiriéndose al bachillerato. Es decir, se plantea la prueba como posterior a la

(26) Como cabe suponer, esta propuesta no es una cuestión estrictamente técnica o legislativa sino que requiere un serio debate político sobre el marco de competencias de las CC.AA. en lo que se refiere a «los requisitos de acceso». Igualmente se debe valorar su incidencia sobre principios fundamentales del sistema educativo tales como «igualdad de oportunidades», «derecho a la educación», «autonomía universitaria», «eficacia administrativa», «adecuación al entorno», etc.

(27) En este sentido, si se quiere introducir una prueba de acceso a los ciclos formativos, debería modificarse el artículo 31.2 de la LOGSE.

obtención del título de bachillerato pero, sin embargo, se trata de re-evaluar lo que se ha aprendido en él. La incongruencia es obvia: por una parte, la prueba se establece para asegurar un tránsito correcto hacia la universidad; por otra, su contenido va únicamente destinado a certificar los aprendizajes anteriores. Ya hace tiempo que se apuntó esta incongruencia. El Consell Interuniversitari de Catalunya la presentaba de la siguiente forma:

> «Sobre la prueba, igualmente, es necesario apuntar que ésta puede cumplir tres funciones básicas en el proceso de transición:
>
> - *Graduación*: se certifica lo realizado hasta el momento y, por tanto, se enfatiza lo que se tendría que haber aprendido en el pasado (en la enseñanza secundaria).
> - *Transición*: se regula el acceso a la enseñanza superior y, por lo tanto, se le da importancia a lo que se le exigirá en el futuro inmediato (en la enseñanza superior).
> - *Graduación/Transición*: combinando ambas funciones.

Examinado el caso español, las PAAU pretenden cumplir la segunda función, ya que la primera la cumplen los institutos cuando dan a los estudiantes la nota final de COU. No obstante, el tipo de prueba está más *pensada* (en cuanto a estructura, contenido de las preguntas, peso específico del examen en la nota final) para cumplir la primera función de graduación (*certificar lo que se ha aprendido*).

En consecuencia, el actual sistema no cumple bien ni la función explícita (transición) ni la función implícita (graduación).»

Vista esta incongruencia, la reforma actual debería ser diseñada de forma que cumpliera básicamente la función de *transición*[28].

Un tercer aspecto relativo a estas propuestas sobre «los requisitos de acceso» es que conviene diseñar un sistema que sea lo bastante flexible para que *se pueda adaptar a las necesidades cambiantes del entorno económico, laboral y social*, sin necesidad de continuos y reiterados cambios normativos.

La autonomía y flexibilidad, requeridas para el buen funcionamiento del ámbito universitario, tiene que ser compatible con el *principio de igualdad de oportunidades en cuanto a la educación*, principio del que deben gozar todos los ciudadanos de nuestro país. Este derecho puede ser respetado si se aplica, al mismo tiempo, una correcta política de compensación de desigualdades que aminore las diferencias en función del nivel socio-económico de la familia, distancia geográfica del domicilio a la universidad, y en función de otras variables y condiciones que puedan ser relevantes.

Por último es preciso tener presente que cualquier propuesta de modificación sobre los «requisitos de acceso» supondrá importantes condicionamientos sobre el bachillerato. En este sentido, se debería procurar que facilitara la orientación de los estudiantes durante el bachillerato con el fin de ayudarles a decantarse en sus opciones, ya desde esta etapa en función de su futuro académico y profesional. La optatividad del currículum y la posibilidad de ofrecer diferentes grados de profundización en las diversas materias son instrumentos valiosos para conseguir este objetivo.

---

(28) Sobre las diferentes funciones que cumple una prueba de estas características se pueden consultar diversos estudios comparativos como los de ECKSTEIN y NOAH (1993), FERRER (1996), KANGASNIEMI y TAKALA (1995), KEEVES (1994) y SUTHERLAND (1995).

PROPUESTAS SOBRE EL PROCEDIMIENTO DE ACCESO DE LOS ALUMNOS

Establecidos los requisitos mínimos para acceder a la universidad, el otro punto a discutir es cómo se selecciona y cómo se ubica a cada estudiante en sus estudios de preferencia.

Cabe pensar que también en este caso, las opciones son varias y podemos encontrar referentes claros en los diferentes países de nuestro entorno; [29] así existen países altamente centralizados en que el Estado-nación dicta al detalle los procedimientos de acceso, hasta aquellos otros países en que son las propias universidades las que de forma independiente dirigen este proceso (en ocasiones con la ayuda de agencias privadas de evaluación). Entre ambas posiciones, encontramos situaciones diferentes que, como es lógico, responden a contextos culturales, políticos y educativos diversos.

No obstante, el punto de partida en España, por lo que se refiere al procedimiento de acceso de los alumnos a la enseñanza universitaria es, de acuerdo a la LRU, el siguiente:

> «Corresponde al Gobierno, oído el Consejo de Universidades, establecer los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios.» (art. 26.1)

Con posterioridad, y como desarrollo de este artículo de la LRU, se aprobó el Real Decreto 1005/1991 de 14 de junio, que regula los procedimientos de ingreso en los centros universitarios. En dicho Real Decreto se consolidan las competencias del gobierno estatal para desarrollar un proceso uniforme en todo el estado. Esto, obviamente, limita fuertemente la capacidad de acción de las CC.AA. y de las mismas universidades a la hora de establecer procedimientos propios de selección.

Un análisis sobre el procedimiento de acceso actual nos lleva a considerar que hay ciertos aspectos positivos que se deberían mantener, y en todo caso mejorar, así como otros sobre los cuales se produce una valoración más negativa.

A continuación presentamos una síntesis de estos aspectos que, según nuestra opinión quedan claramente reflejados de la siguiente forma: [30]

Aspectos mejor valorados:

- El procedimiento administrativo es sencillo para el estudiante: su petición de plaza se hace una sola vez y en una sola hoja[31].
- Se otorga el 50% de la nota final a las PAAU, como criterio homogeneizador respecto al centro de secundaria de procedencia[32].
- Se establecen medidas de protección de la FP como factor de equilibrio: el 30% de las plazas reservadas sólo para los estudios de primer ciclo.

---

(29) Se puede consultar el estudio de FERRER (1996). En él se apunta, de forma detallada, tanto la situación en diversos países europeos, como las tendencias internacionales que se observan sobre dicha temática.

(30) Las opiniones sobre los aspectos mejor y peor valorados fueron unánimes en la comisión de trabajo del CIC destinada a reflexionar sobre el actual sistema de acceso a la universidad. Estos aspectos se ven reflejados, precisamente, en el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad* aprobado en 1995 por el CIC.

(31) La situación actual podría mejorar si se generalizara la «preinscripción con nota» que se está ensayando en la actualidad en Catalunya, de forma que los alumnos hagan la elección cuando ya conozcan la nota de acceso.

(32) Sobre el peso que debe tener la nota de PAAU en la nota final existe diversidad de opiniones. Algunos expertos consideran que como mínimo debe ser del 50%; en el otro extremo, otros entienden que no debe sobrepasarse este límite. El *Informe de la ponencia de estudio sobre la selectividad en el acceso a la Universidad, problemas actuales y propuesta de soluciones* del Senado español (1997) se decanta por otorgar al expediente de bachillerato el 60% de la nota final.

Aspectos peor valorados:

- Una parte no despreciable de aspirantes no llega a cursar la primera opción de estudios solicitados.
- Algunos estudiantes aprueban COU en septiembre y no tienen plaza para aquellos estudios que les gustaría cursar (en una proporción muy superior a los que aprobaron en junio).
- Existen restricciones para los estudiantes que ya poseen una titulación universitaria y quieren estudiar otra.
- El agravio comparativo que supone que, por una parte exista una reserva automática de plazas para las pruebas de mayores de 25 años, y al mismo tiempo no se considere como criterio en la adjudicación de plazas el *tiempo* de espera de un candidato para poder estudiar la carrera que desea.
- La falta de información sobre el proceso de selección de la que se acusa, en ocasiones, a la administración educativa.
- El carácter excepcional de las *pruebas de aptitud personal* (ciencias de la actividad física y del deporte, bellas artes...), a pesar de estar previstas en la legislación actual, dificulta su generalización.
- Otro de los aspectos negativos consiste en la falta de ponderación de las notas obtenidas en materias específicas que puedan ser de especial importancia en los estudios a los que se solicita el acceso. La reducción del resultado individual final a una sola nota media global no permite seleccionar en función de notas parciales. De esta forma, se permite *esconder* graves carencias en áreas de conocimiento fundamentales para los primeros cursos de una determinada titulación universitaria (o un grupo de titulaciones). Esta falta de «transparencia» de la nota (por el hecho de que es una media ponderada de muchas otras notas), hace que el uso posterior de la nota de acceso resulte poco objetivo.
- La poca dispersión de la distribución de notas finales de acceso; ello se debe al elevado número de puntuaciones que intervienen a la hora de calcular esta nota final, y al ser ésta la media aritmética de todas ellas.
- La posible ampliación del distrito compartido y su repercusión académica en los estudios más solicitados.

Ante esta situación cabe apuntar algunas propuestas al respecto que, bajo nuestro punto de vista, adecuan el procedimiento de acceso a la realidad política, socio-cultural y educativa de la sociedad española. En primer lugar, entendemos que hay tres principios fundamentales que debería contemplar cualquier propuesta:

- La selección de los estudiantes debe llevarse a cabo de la forma más objetiva posible, respetando al máximo el principio de igualdad de oportunidades, mediante un sistema transparente que permita un control adecuado sobre el mismo, y valorando los méritos académicos de los candidatos así como sus capacidades y destrezas para seguir los estudios universitarios de su preferencia.
- La transición entre la enseñanza secundaria y superior debe producirse con el mínimo de problemas posibles para los estudiantes, tanto desde el punto de vista personal como administrativo. Por lo que respecta al primer aspecto, una adecuada orientación personal, académica y profesional se presenta como una tarea impres-

cindible. En cuanto al segundo, se debe poner la máxima eficacia administrativa al servicio del estudiante.

- El actual o nuevo procedimiento de acceso debe tener muy presente que su éxito puede y debe medirse –también– por el buen rendimiento académico que obtengan los estudiantes en sus primeros años universitarios. En este sentido, no es correcto refugiarse en el tópico de que no es responsabilidad de la universidad la forma en que los alumnos salen preparados de la enseñanza secundaria; la universidad debe asumir un claro protagonismo en esta transición y establecer las medidas de selección, orientación y soporte adecuadas con el fin de mejorar la eficacia del sistema.

Con ánimo de abrir el debate sobre la modificación del actual procedimiento de acceso, planteamos a continuación dos propuestas alternativas que nos permiten contemplar los principios enunciados con anterioridad[33]:

- La primera posibilidad consistiría en obtener una nota media de acceso, similar a la actual (media del expediente y de los resultados de la prueba), que determinaría si la prueba ha sido superada o no. Una vez aceptada la entrada en la universidad, la ubicación en un centro y titulación determinados se haría en función de la ponderación de un subgrupo de las notas obtenidas en la prueba[34] (con inclusión o no de las notas obtenidas en el bachillerato). Además las universidades podrían incluir requisitos específicos[35], aunque sobre este aspecto no existe un consenso generalizado.
- La segunda posibilidad, más compleja de implantar, desglosaría la prueba en dos fases:
  - En la primera fase se establecería como requisito de acceso a la universidad la obtención del título de bachiller y la superación de una prueba de carácter general que midiese los contenidos, aptitudes y habilidades que cualquier estudiante requiere para seguir con éxito unos estudios universitarios. La delimitación de estos contenidos, aptitudes y habilidades sería establecida por una comisión de profesores universitarios de carácter multidisciplinar. Esta prueba se podría hacer en el mes de febrero.
  - En la segunda fase, se implantaría como requisito de acceso específico para cada título o grupo de titulaciones una prueba de contenidos, aptitudes y habilidades específicos, que conjuntamente con el vector de notas de materias específicas del bachillerato otorgasen al estudiante la nota de entrada para estos títulos. Esta prueba podría llevarse a cabo durante el mes de junio.

---

(33) Estas propuestas se recogen en el documento *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la Universidad.*

(34) La forma de asignar la ponderación puede variar, básicamente, en función de: *a*) hacerla uniforme para un grupo de titulaciones; *b*) hacerla específica para un grupo de titulaciones, según criterio de cada universidad; y *c*) hacerla específica para cada titulación en cada universidad.

(35) Al estilo de lo que se hace en las pruebas específicas actuales para acceder a determinados estudios como Bellas Artes, Traducción e Interpretación o Educación Física.

PROPUESTAS SOBRE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD (PAAU)

Analizados los requisitos de acceso y el procedimiento empleado para seleccionar y ubicar a los alumnos en la universidad, conviene detenernos en lo que se considera el aspecto nuclear del tema que nos ocupa: las PAAU. No obstante, queremos destacar una vez más que esta prueba sólo tiene sentido en un marco más amplio de valoración sobre el actual y futuro modelo de enseñanza secundaria, modelo de enseñanza universitaria, y transición de los estudiantes entre ambos niveles educativos.

La normativa legal actual sobre la estructura de las PAAU se fundamenta en la Orden de 9 de junio de 1993 (BOE de 10 de junio 1993) que establece la uniformidad para todo el territorio español. Cabe señalar que el origen de estas pruebas se sitúa en los años setenta y que la orden mencionada establece únicamente modificaciones que no se pueden calificar de sustanciales.

Por lo que respecta al actual bachillerato debe recordarse que, según la LOGSE, sólo son exigibles las PAAU a aquellos alumnos que quieran acceder a la universidad.

Una primera valoración al respecto nos indica que la función selectiva que cumplía hasta el momento el COU, en el que suspendían un 50% de los estudiantes en junio, se trasladará posiblemente –con la plena implantación de la LOGSE– a las PAAU (que hasta el momento las aprueba el 90% de los estudiantes). De esta forma, hay bastantes posibilidades de que estas pruebas se conviertan, de cara a la sociedad, en el auténtico filtro selectivo para acceder a la universidad –y no sólo para estudiar la opción que se ha escogido como preferente–. Por todo ello cabe prever un incremento de la presión social sobre los responsables de las PAAU, especialmente respecto a los más directamente implicados (organizadores, coordinadores, correctores, etc.).

Una segunda valoración que nos parece imprescindible resaltar es la relativa a las mejoras introducidas en diversos aspectos relacionados con la prueba, tanto desde la perspectiva del diseño y redacción de los ejercicios, como desde el punto de vista de su corrección que se hace bajo criterios cada vez más objetivos. Éste es, no obstante, un tema sobre el cual conviene continuar trabajando con el fin de ir perfeccionando el actual sistema.

En un intento de delimitar los aspectos positivos y negativos que tienen las PAAU en la actualidad, pasamos seguidamente a presentar los puntos fuertes y débiles de estas pruebas: [36]

Puntos fuertes de las PAAU:

Desde el *punto de vista estratégico*:

- Tradicionalmente ha existido un cierto grado de coordinación entre ambos niveles educativos implicados (secundaria y universidad).
- Es la única garantía externa de que los alumnos que finalizan COU y el bachillerato-LOGSE han alcanzado los conocimientos establecidos en el currículum oficial.

Puntos débiles de las PAAU:

Desde el punto de vista estratégico:

- En pocos días se decide el 50% de una nota final que va a condicionar

(36) Al igual que en apartados anteriores, fundamentamos estos puntos en las reflexiones producidas en el seno de la comisión de COU y PAAU del CIC.

el futuro académico y profesional del estudiante.
- El actual control de las competencias en esta materia, por parte del gobierno central, dificulta de forma significativa la posibilidad de mejora de una prueba cuestionada, sobre todo, por su contenido.
- La incidencia que tiene la prueba sobre el desarrollo del COU y del bachillerato-LOGSE. Esto provoca que, en la actualidad, se estén orientando todos los aprendizajes (estrategias, contenidos, evaluación) hacia las exigencias de superación de las PAAU.
- La reticencia de la sociedad hacia la necesidad de la existencia de una prueba de acceso.

Desde el punto de vista de su diseño:

- Hay un número excesivo de ejercicios.
- Puntualmente, algunos ejercicios tienen problemas no previstos.
- La prueba no incluye ningún ejercicio oral.
- Los resultados finales de la prueba indican que ésta discrimina poco, y que incumple, por tanto, uno de los objetivos de las pruebas que reúnen estas características. Este hecho se da por el elevado número de notas que intervienen en el momento de hallar la media ponderada.
- La prueba sólo mide una parte muy reducida de los contenidos impartidos durante el COU –a pesar de que se realiza un ejercicio por cada asignatura cursada– y sólo en escasa medida, evalúa sobre los contenidos impartidos durante el bachillerato.

Analizadas las PAAU desde una perspectiva general, pasamos seguidamente a plantear propuestas y orientaciones de mejora de las pruebas de acuerdo a diferentes aspectos de la misma: los objetivos, su organización general, el diseño y la corrección de las mismas.

PROPUESTAS REFERIDAS A LOS OBJETIVOS DE LAS PRUEBAS

El objetivo fundamental que debería guiar el diseño de las PAAU sería el de medir la *madurez académica* de los estudiantes, y determinar el grado de preparación que éstos poseen para iniciar los estudios necesarios para acceder a una titulación concreta. Establecer en qué consiste esta *madurez* es precisamente uno de los retos que deben plantearse muy seriamente tanto las administraciones educativas responsables de las pruebas como las propias universidades.

Dicho esto, parece lógico señalar que las PAAU pueden conseguir otros objetivos no tan explícitos como este último. En primer lugar pueden constituir una ayuda para la orientación del estudiante, pues permiten conocer su grado de preparación. Prepararse con pruebas-piloto, realizadas en años anteriores (o simuladas por un grupo de especialistas en evaluación), puede ser un buen método para que los alumnos tengan en cuenta sus posibilidades y capacidades para estudiar una determinada carrera.

En segundo lugar, las PAAU pueden contribuir a la promoción de un nivel formativo homologable al resto de países de la Unión Europea. Es evidente, en este sentido, la creciente importancia que ha adquirido la movilidad académica de nuestros estudiantes y la libre circulación de profesionales por los países de nuestro entorno. En consecuencia, es preciso formar a los futuros ciudadanos españoles con niveles de enseñanza secundaria y superior equiparables y competitivos en el futuro mercado de trabajo europeo.

Propuestas referidas a la organización general de las pruebas

Del conjunto de propuestas concretas que pueden hacerse, referidas a la organización general de las PAAU, hay una que se puede considerar nuclear por su importancia, y que va a centrar nuestra atención.

Se trata de plantear si es preciso que las universidades adquieran o no un mayor protagonismo en el nuevo sistema de acceso, y en concreto, en todo el proceso de diseño, elaboración, corrección, etc. de las pruebas.

Para responder adecuadamente a esta cuestión es necesario resolver esta pregunta: ¿se plantean las PAAU como pruebas de certificación de lo que se ha estudiado en el bachillerato, o como prueba de transición para acceder a la universidad? Parece lógico que si las PAAU se plantean como una forma de certificar los estudios anteriores, debe ser la etapa correspondiente (en este caso, la educación secundaria) la que lleve a cabo esta tarea. Cabe pensar, por tanto, que en este supuesto la universidad quedaría –al menos en parte– desvinculada de esta responsabilidad (en todo caso sería conveniente que colaborara, pero no que dirigiera el proceso).

Por el contrario, si las PAAU se conciben como una prueba de transición hacia la enseñanza superior, es lógico pensar que sean estos centros –los que acogen a los estudiantes– los que lideraran todo el proceso. En tal caso, la colaboración de otras instituciones públicas y privadas, la participación de la enseñanza secundaria (tanto del bachillerato como del ámbito profesional), así como el apoyo de representantes del mundo de la cultura, la ciencia y la tecnología, supondría una mejora notable de la situación actual.

Dado que la LOGSE establece que las pruebas se deben realizar con posterioridad a la obtención del título de bachiller, y que éstas tienen la intención de valorar la preparación de los estudiantes que quieren acceder a la universidad, entendemos que las PAAU se conciben como «pruebas de transición» y que por lo tanto deben ser las universidades las que adquieran un mayor protagonismo en ellas. Cabe recordar, igualmente, que adoptar esta propuesta supone asumir una gran responsabilidad por parte de las universidades, ya que como primera tarea deberán definir los conocimientos y habilidades básicos que consideran que deben haber adquirido los estudiantes que acceden a sus centros, teniendo presente dos premisas:

- Que no puede suponer un salto en el vacío respecto a lo que se espera de los alumnos al finalizar el bachillerato.
- Que es preciso distinguir entre los conocimientos y las habilidades necesarias para estudiar en cualquier universidad, y aquellos que son precisos para acceder a unas titulaciones o grupos de titulaciones concretas.

Propuestas referidas al diseño de las pruebas

Una valoración del diseño actual de las pruebas nos lleva a señalar que, tal como se apuntaba anteriormente, su mejora ha sido notable. Es conveniente, por tanto, aprovechar la experiencia acumulada hasta el momento y aplicarla en el futuro.

Así, por ejemplo, se debería mantener: la realización descentralizada por parte de cada una de las universidades y una presentación y análisis conjunto de los resultados; la revisión minuciosa de los enunciados a pesar de que tiene un límite por el secreto que hay que mantener de los mismos; la preparación de enunciados y criterios de corrección lo más ajustados posible a los temarios, de manera que permitan una eva-

luación lo más objetiva posible; la comprobación minuciosa de la dificultad de los enunciados antes de su utilización.

En cuanto al formato de las pruebas, deberían introducirse paulatinamente, y después de un período de ensayo, pruebas con preguntas cerradas de corrección automática en aquellos aspectos de los exámenes en los que este procedimiento podría resultar adecuado. Este tipo de pruebas que son habituales en otros países y está demostrada su eficacia (en España se emplean en las pruebas MIR) deberían utilizarse siempre que fuera posible[37]. No debemos olvidar que estos aspectos comportarían cambios de hábitos y, por consiguiente, su introducción debería llevarse a cabo con prudencia después de una información amplia a los centros y a los alumnos.

Centrándonos en la estructura de las pruebas, una propuesta viable que modificaría de forma sensible la estructura actual, constaría de:

- Una primera parte, que consistiría en una prueba *común o genérica* (de *madurez académica* según el artículo 15.2 del decreto que establece la estructura del Bachillerato)[38], que valore si el alumno ha alcanzado las capacidades enumeradas en dicho artículo 4, concretamente las capacidades designadas con las letras *a*, *b*, *c*, *d* y *e*. Se entiende que la prueba de madurez debería ser eliminatoria. Difícilmente nadie podría entender que alumnos declarados académicamente «no maduros» pudiesen acceder a estudios universitarios. Evidentemente, los alumnos deberían tener la posibilidad de repetir la prueba.
- Una segunda parte, que sería una la prueba *específica* (o de *contenidos*), relacionada con los conocimientos adquiridos en el bachillerato y con el estudio que el alumno desee cursar.

El examen *genérico* tendría que poner a prueba, seguramente, el sentido común y el sentido lógico de los alumnos, su dominio de idiomas, su capacidad de correcta expresión y de síntesis, junto con otras capacidades y habilidades promovidas por el nuevo *curriculum* de bachillerato. Frente a él, el examen *específico* tendría que estar relacionado con los «conocimientos adquiridos en el ciclo» (art. 15.2), sin que esto quiera decir que hubiera de estar mecánicamente ligado a las modalidades del bachillerato anterior, y también con el estudio universitario que el alumno quiera cursar.

Salvando las diferencias, se podría decir que el examen *genérico* vendría a substituir al examen de las materias comunes actualmente vigente en las PAAU de COU (es decir, las materias que se son objeto de examen en la primera parte), y que el examen *específico* sería el que sustituiría al examen actual de materias obligatorias y optativas de opción (es decir, las materias de la segunda parte de las PAAU).

Propuestas referidas a la corrección de las pruebas[39]

En lo que se refiere a la corrección hay dos cuestiones que pueden ser objeto de

(37) T. Escudero (1987) al estudiar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, compara la capacidad predictiva del expediente de secundaria, la nota de acceso y los resultados de una prueba de preguntas cerradas.

(38) Real Decreto 1700/1991 del 29/11/91 (BOE 2/12/91), desarrollado en Cataluña por el Decreto 82/1996 de 5 de marzo (DOGC de 13.3.96).

(39) Con el fin de profundizar en esta temática, remitimos al lector al artículo de A. Cuxart que aparece en esta misma revista.

modificación: por un lado lo relativo al proceso de elección de correctores, el envío de normas, los sistemas de seguridad, etc.; y por otro los criterios de corrección (especialmente en las preguntas abiertas).

Por lo que afecta al primer tema, es preciso recordar que la organización de las PAAU es ciertamente delicada por la repercusión en los medios de comunicación y es compleja por el volumen de personas involucradas en ellas. Piénsese, por ejemplo, en la dificultad de uniformizar la interpretación de las instrucciones pertinentes por parte de los correctores. A esto hay que sumarle el hecho de que los correctores, cambian de un año a otro debido a que la normativa vigente[40] establece que deben elegirse por sorteo, procedimiento que no garantiza que éstos sean los más cuidadosos y eficientes en su actuación.

El uso de un sistema de código de barras (u otro equivalente) como identificador del alumno –con el fin de garantizar su anonimato durante el proceso y asegurar que los profesores de secundaria nunca sean los correctores de sus propios alumnos– son dos medidas que conviene consolidar en el futuro.

Igualmente y por lo que respecta a los actuales mecanismos de corrección de las preguntas abiertas, sería adecuado introducir ciertas modificaciones que redundarían en una mayor objetividad y transparencia de la corrección. Entre otras, apuntamos las siguientes:

- Mayor unificación de criterios de corrección entre miembros del tribunal (por ejemplo: corrigiendo un número de exámenes piloto, previamente a la corrección definitiva del conjunto de exámenes finales).
- Ofreciendo a los correctores modelos de exámenes ya corregidos con la puntuación obtenida y los criterios para la asignación de la nota, antes de la corrección de los exámenes que les corresponden como correctores.
- Ampliando los días de corrección de que dispone cada corrector.
- Reduciendo incluso más el número de exámenes a corregir por corrector.
- Aplicando una doble corrección en determinadas materias.

CINCO TÓPICOS SOBRE LAS PAAU

Planteadas las propuestas de mejora del actual sistema de acceso a la universidad, somos conscientes de que el problema de implantación no radica sólo en cuestiones de índole técnica y política, sino que también guarda enorme relación con la percepción social que se tiene de lo que se ha dado en llamar la *selectividad.* Por ello, nos parece oportuno recordar cinco tópicos que están muy arraigados en nuestra sociedad en relación a las pruebas de selectividad:

¿POR QUÉ REALIZAR UNAS PRUEBAS QUE SON SUPERADAS POR EL 90% DE LOS ESTUDIANTES QUE SE PRESENTAN?

Hay que recordar que el COU sólo lo aprueban el 50% de los alumnos matriculados; se trata por tanto de un curso muy selectivo, de forma que es lógico esperar que, cuando los alumnos se examinan en las PAAU de las mismas asignaturas que han aprobado en COU tres semanas antes, las superen en un elevado porcentaje, siempre que los enunciados se ajusten a los temarios y los criterios de corrección

(40) Orden Ministerial de 4 de agosto de 1995, BOE de 18.9.95, sobre la organización de las PAAU en lo concerniente a la composición de los tribunales.

sean adecuados. De hecho, en los tres cursos de BUP hay también un elevado porcentaje de alumnos que suspenden asignaturas y repiten curso[41].

LA NOTA DE PAAU SÓLO SIRVE PARA DISMINUIR LA NOTA DEL EXPEDIENTE

Hay que aclarar que ésta es una cuestión en parte técnica, debido a que la normativa actual prevé una doble escala de puntuación:

- Las notas de BUP y COU que forman el expediente son el resultado de convertir las notas cualitativas de cada una de las asignaturas de la siguiente forma: Suficiente 5,5, Bien 6,5, Notable 7,5 y Sobresaliente 9; esto hace que la nota del expediente de un alumno sea como mínimo 5,5 y como máximo 9.
- Sin embargo, los ejercicios de las PAAU se puntúan con notas de 0 a 10 (de medio punto en medio punto).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las PAAU se aprueban si la media (ponderada) de las notas obtenidas en ellas es igual o superior a 4, siempre que la media con la nota de expediente, al calcular la nota de acceso, sea igual o superior a 5. Ello ocurre en un elevado porcentaje de los casos, debido a que los alumnos con un expediente comprendido entre 5,5 y 6 son muy pocos (menos del 4%) y también son muy pocos (menos del 8%) los que obtienen una nota de PAAU inferior a 4. En cambio, el porcentaje de los que tienen un expediente igual o superior a 6, e inferior a 7 es mayoritario (57%), de modo que la mayor parte de los que tienen una nota de PAAU comprendida entre 4 y 5 aprueban la selectividad.

Esta distinta escala de puntuación y el valor mínimo (4), necesario para promediar y obtener el aprobado en las PAAU, provocan la disminución nominal entre 1 y 1,5 puntos de la nota del expediente de los alumnos y hace, en definitiva que el expediente tenga, de hecho, una influencia superior a la prevista. Ello produce inquietud en los afectados que no conocen los detalles y las consecuencias de la forma de puntuación.

Es significativo destacar al respecto que la combinación de las dos escalas de puntuación perjudica en mayor medida a los mejores alumnos ya que los más preparados no pueden en ningún caso obtener una nota de expediente[42] superior a 9.

EN LA SELECTIVIDAD, POR SÓLO UNAS DÉCIMAS TE JUEGAS EL FUTURO

La razón técnica de este hecho es el empleo de las escalas de puntuación que se han explicado anteriormente, junto con el uso, como nota de acceso, de la media de dos notas que, a la vez, son medias de las puntuaciones de varias asignaturas. Ello provoca que la dispersión de las notas de acceso sea muy reducida. La mayor parte de los alumnos (un 57%) tienen un expediente comprendido entre 6 y 7, de modo que la nota de acceso de gran parte de

---

(41) El carácter selectivo de los cursos de BUP y COU no impide que exista una elevada tasa de fracaso en los primeros cursos de universidad; por ello es evidente que existe una clara responsabilidad de las universidades en esta tasa de fracaso.

(42) El Ministerio de Educación y Cultura está estudiando reducir la escala de puntuación que se utiliza para los alumnos del bachillerato LOGSE, entre 5 y 10 para los aprobados, para evitar agravios comparativos con los de COU, volviendo a empeorar la situación de los mejores alumnos y concentrando las notas de los menos preparados por encima de 5,5.

ellos acabará estando comprendida entre 5 y 6 (un 36% del total de los alumnos), debido a la disminución nominal explicada. Esta concentración de las notas de acceso, por tratarse de una media de medias, es la causa que provoca que muchos alumnos obtengan prácticamente la misma puntuación para competir en la consecución de una plaza en la universidad, teniendo, sin embargo, una preparación y unos conocimientos con niveles que pueden ser muy distintos.

En definitiva, se acumulan las notas en un intervalo estrecho (de menos de 4 puntos) y luego se asigna una plaza universitaria por una diferencia de centésimas.

Una propuesta que mejoraría esta situación, a pesar de resultar impopular, pero que se justificaría ampliando el número de convocatorias para poder repetir o mejorar la nota de las PAAU (o de las materias más directamente relacionadas con la titulación elegida) podría ser la siguiente: que la nota mínima necesaria para promediar con el expediente fuera 5 en lugar de 4. Actualmente únicamente está previsto que los alumnos puedan mejorar su nota global de PAAU en la convocatoria de junio del año siguiente al que han aprobado las PAAU, presentándose de nuevo al examen de todas las materias.

En las PAAU te lo juegas todo a una carta

La nota que obtienen los alumnos representa solamente el 50% de la nota final de acceso[43], ya que ésta es la media aritmética entre la obtenida en las PAAU y la nota del expediente, que a su vez es la media de las obtenidas a lo largo de los tres cursos de BUP y en el COU. De hecho, la nota del expediente tiene, una influencia superior al 50% en los resultados finales.

Aprobando la selectividad estás preparado para estudiar cualquier carrera

La media aritmética de las medias que forman el expediente y la nota de las PAAU enmascara déficits en el aprendizaje y no permite destacar los aspectos más positivos del expediente, ni tampoco del rendimiento en las PAAU de cada uno de los alumnos. Puede llegar a ocurrir que un alumno ingrese en una facultad de matemáticas con un cero en las matemáticas de las PAAU o que ingrese en una facultad de química con un suspenso de la asignatura de química, e incluso sin haber cursado esta asignatura en COU.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Para finalizar queremos apuntar las siguientes conclusiones:

- El sistema de transición de la educación secundaria a la universidad debe valorarse en el contexto político-educativo en el cual estamos inmersos. El actual marco normativo limita la posible diversificación del sistema en función de cada comunidad autónoma y universidad, aunque se pueden hacer diversas «lecturas» de la legislación vigente más flexibles que las realizadas hasta el momento por parte del Ministerio de Educación y Cultura.

(43) El motivo de promediar la nota del expediente con la de las PAAU para obtener la nota de acceso consiste en realizar una homogeneización de las notas de expediente otorgadas por los diferentes centros de secundaria.

- Resulta necesario, igualmente, adaptar el sistema de transición de acuerdo con el modelo de enseñanza secundaria y de enseñanza superior que tenemos en el actual sistema educativo. Parece evidente que las PAAU deben adecuarse a las características de ambas etapas.
- La valoración del sistema de transición que hemos tenido hasta el momento, dentro del marco legislativo de BUP y COU, ha sido doble: *positiva* puesto que ha cumplido una función social de control externo de conocimientos, única a lo largo de toda la enseñanza primaria y secundaria; *negativa*, ya que ha padecido las rigideces de un sistema educativo que, en este aspecto, no ha permitido cambios sustanciales para su mejora.
- A pesar del punto anterior, una visión histórica del fenómeno que nos ocupa pone de manifiesto que ha habido una mejora en las PAAU, en concreto en lo que se refiere a la redacción de los ejercicios y a la corrección de los mismos.
- Es preciso señalar que la *selectividad* es tan sólo una parte del sistema de transición que lleva a un estudiante desde la enseñanza secundaria hasta la enseñanza superior. En este sentido, no se puede obviar que la selección ya se inicia desde el bachillerato –más aún, durante la ESO– y que por tanto debe analizarse la evolución de los alumnos desde unos años antes de presentarse al examen de *selectividad.*
- Igualmente, se debe abordar el análisis de la *selectividad* desde la perspectiva del éxito o fracaso de los estudiantes durante, como mínimo, el primer año de universidad. Ello nos ofrece una visión retrospectiva sobre la capacidad del sistema para ubicar al estudiante en el lugar de la enseñanza superior para el que pueda estar más preparado.
- Es también interesante señalar que la función que más se ha resaltado en todo este proceso es la de «seleccionar». El mismo hecho de que los estudiantes –y la sociedad en general– se refieran a estas pruebas con el nombre de *selectividad* es una buena prueba de este fenómeno. Sin embargo, parece necesario que, en el futuro, debamos referirnos cada vez más a la función de «orientación» en el sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. No debemos olvidar que se prevé, en un futuro bastante inmediato, una clara descompensación entre oferta y demanda a favor de la primera, por lo que la función de selección dejará de tener sentido (al menos en una parte de las titulaciones que se ofrecen en la actualidad).
- Cabe pensar que las universidades deberán adquirir, en el futuro, un mayor protagonismo en este proceso de transición. Ello se producirá por dos razones: en primer lugar porque la sociedad les demandará, cada vez más, una mayor responsabilidad en el uso de sus recursos –y por tanto también en la elección de sus estudiantes–; y en segundo lugar porque existirá una mayor competitividad entre universidades para captar estudiantes de enseñanza secundaria, y en consecuencia es fácil prever que presionen para tener una mayor autonomía en este ámbito.
- Los cambios en el sistema de financiación de la universidad, especialmente a través de un incremento notable en las matrículas que pa-

gan los estudiantes, podrían repercutir también en el sistema de transición. Es previsible, en este sentido, que exista una mayor presión para que el nuevo sistema sirva mejor como medio para orientar a los estudiantes.

- Cualquier reforma en el sistema debe contemplar cambios graduales que conduzcan a la finalidad perseguida. Las modificaciones bruscas, sin aprender del pasado, constituyen más un retroceso que un avance, puesto que difícilmente son asumidas por los actores del proceso. Conviene, pues, valorar cuáles son los cambios a corto plazo que pueden proporcionar una mejora sustancial del actual sistema, y cuáles sería conveniente abordar a medio y largo plazo.
- No debe olvidarse que existen ciertos principios que deben salvaguardarse en cualquier reforma que se lleve a cabo, puesto que constituyen ejes fundamentales de una sociedad democrática. El respeto a la *igualdad de oportunidades ante la educación* y al derecho a la educación debe contemplarse bajo cualquier circunstancia [44].
- El éxito de una reforma en la transición entre la enseñanza secundaria y superior pasa, igualmente, por dos elementos claves: la mejora de los procesos de orientación en la enseñanza secundaria (que implica una profesionalización de los mismos), y un mayor conocimiento mutuo y colaboración entre ambas etapas del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

«Acceso a la universidad y marco educativo», en *Tarbiya*. Número monográfico. Madrid, ICE, Universidad Autónoma de Madrid, junio, 1997, 238 pp.

ALTBACH, P.G. (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*, New York / London, Garland Publishing, Inc, 1991.

CLARK, B.R.; NEAVE, G.R.: *The encyclopedia of higher education*, Oxford, Pergamon Press, 1992.

CONSEJO DE EUROPA: *Rapport Général sur l'accès a l'enseignement supérieur: valeurs et politiques*, Conferencia final del Comité del Consejo de Europa sobre la Enseñanza Superior y al Investigación. Parma. 18-20 septiembre, 1996.

CUXART, A.; LONGFORD, N. T.: «Equity in the University admission process in Spain», artículo en prensa, 1996.

DELORS, J.: *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Odile Jacob / UNESCO, 1996, 312 pp.

ECKSTEIN, M. A.; NOAH, H .J.: «Forms and functions of secondary-school-leaving examinations», En *Comparative Education Review*, 33, 1989, pp. 295-316.

- *Examinations: comparative and international studies*, Oxford, Pergamon Press, 1993.
- *El sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la universidad*, Barcelona, Conclusiones del Consejo de Universidades, 1996.

ESCUDERO, T.: *Seguimiento a la selectividad universitaria*, Zaragoza, Universidad/ICE, 1987.

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

(44) Sobre la cuestión de la igualdad de oportunidades es interesante consultar los artículos de MUÑOZ (1995), de CUXART y LONGFORD (1996) y de GINÉS (1996).

EURYDICE: *Requirements for entry to Higher Education in the E.C.*, Brussels, EURYDICE, 1993.

FERRER, F.: *Els sistemes d'accés a la Universitat des d'una perspectiva internacional.* Barcelona, Consell Interuniversitari de Catalunya, 1996.

GELLERT, C. (ed.): «Diversification of european systems of higher education», *Peter Lang. Studies in Comparative Education*, 3, 1995.

GINÉS MORA, J.: «Equidad en el acceso a la Educación superior, ¿Para quiénes son las becas?», en *Revista de Educación*, 309, 1996, pp. 239-259.

GOEDEGEBUURE, L. (ed.): *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective.* Oxford, Pergamon Press, 1994.

GONZÁLEZ, B.; VALLE, J.: *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la C.E.* Madrid, CIDE, 1990.

HALSEY, A. H.: «Trends in access and equity in higher education: britain in international perspective», en *Oxford Review of Education*, 19, 2, 1993, pp. 129-140.

– *Informe de la ponencia de estudio sobre la selectividad en el acceso a la universidad, problemas actuales y propuesta de soluciones Boletín Oficial de las Cortes Generales Senado*, 23 de septiembre de 1997, núm. 296.

JALLADE, J. P.: *L'enseignement supérieur en Europe.* La Documentation Française. Paris, 1991.

JUDGE, H.: «Reflections», en *Oxford Studies in Comparative Education.* Ed. Triangle. 4, 1/2, 1994, pp. 241-263.

KANGASNIEMI, E.; TAKALA, S. (ed.): *Pupil assessment and the role of final examinations in secondary education.* Council of Europe. Swets & Zeitlinger. Lisse, 1995.

KEEVES, J. P.: *National examinations: design, procedures and reporting.* Paris, IIPE, Fundamentals of Educational Planning, 1994.

– *Ley de Reforma Universitaria.* MEC. Madrid. 1983.

– *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* MEC. Madrid. 1990.

MORENO, J. L.: *Los exámenes: un estudio comparativo.* Madrid, FCE, Col. Paidea, 1992.

MUÑOZ REPISO, M. et al.: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate.* Madrid, CIDE, MEC, 1997.

MUÑOZ VITORIA, F.: «El acceso a la universidad en España: perspectiva histórica», en *Revista de Educación*, 308 , pp. 31-61.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F.A. (ed.): *Prometheus Bound. The changing relationship between government and Higher Education in Western Europe.* Oxford, Pergamon Press, 1991.

OCDE: *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE/CERI. 1995.

– *Reflexiones sobre el sistema de acceso a la universidad*, Barcelona, Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), 1995.

SUTHERLAND, M.: «Examining comparisons», en *Oxford Review of Education*, 21, 2, 1995, pp. 239-245.

THE WORLD BANK: *Priorities and Strategies for Education.* Washington, The World Bank, 1995.

UNESCO: *Policy paper for change and development in Higher Education.* Paris, UNESCO, ED-94/WS/30, 1995.

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN EUROPA: PROBLEMA COMÚN, SOLUCIONES DIFERENTES

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE (*)
IRENE ARRIMADAS GÓMEZ (*)

INTRODUCCIÓN

El problema fundamental al que se enfrenta en la actualidad el sistema de acceso a la universidad, tanto en España como en todos los países de Europa, es el gran desajuste entre la demanda de puestos universitarios y el número de plazas disponibles en determinados estudios y centros. Por citar algunos ejemplos, en ciertas universidades españolas, en los últimos cursos ha habido un número de solicitudes ocho veces superior al de plazas ofertadas en los estudios de odontología, veterinaria y ciencias medio ambientales y tres veces superior al de plazas en medicina, enfermería, ingeniería de telecomunicaciones y periodismo. La situación, con variaciones respecto a los estudios concretos más demandados, es semejante en todos los países desarrollados.

El desfase es consecuencia de la generalizada escolarización en la Educación Secundaria y la consiguiente aspiración de una buena parte del alumnado a proseguir estudios superiores, como fruto de la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades y de las crecientes demandas del mercado laboral. Además tiene otra cara de la moneda, por una parte, la imposibilidad de atender todas las solicitudes en determinados estudios por la carencia de locales, profesorado y equipamientos, y, por otra, la inconveniencia de dar satisfacción a plena a todas las demandas personales, aunque técnicamente fuera posible, destinando los recursos limitados de cada país a la formación costosa de muchos más titulados superiores de los que necesita la sociedad y que, en ningún caso, podrían desempeñar una profesión acorde con los estudios realizados.

Por ello ha sido necesario en todos los países de Europa encontrar un medio de ofrecer las plazas disponibles en los estudios más solicitados a aquellos alumnos que acrediten mayores méritos académicos. Esta nueva justificación de los procedimientos selectivos para acceder a la universidad ha venido a sumarse a su primitiva razón de ser: la necesidad de garantizar la madurez suficiente de los alumnos para seguir estudios superiores.

De ahí que el análisis en profundidad y detalle de los actuales sistemas de acceso a la universidad en los países del entorno de España permita extraer algunas lecciones de cara a la próxima reforma de la selectividad. Además el horizonte común, cada vez más inmediato para los países de la Unión Europea, hace que sea im-

(*) Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

prescindible avanzar hacia soluciones homogéneas.

Son ya varios los estudios comparados llevados a cabo en España sobre este tema (González y Valle, 1990; Escudero, 1991; Moreno, 1992, etc.) La peculiaridad del último realizado por el CIDE (Muñoz-Repiso y otros, 1997), una síntesis de cuyos resultados se presenta en este artículo, es, por un lado, la actualidad de la información (importante en un tema tan sujeto a cambios continuos) y, por otro, el hecho de abordar no sólo las cuestiones de sentido y organización general de las pruebas, sino también sus condiciones concretas de realización. Su objetivo es conocer de forma pormenorizada qué respuestas se adoptan en cada uno de los sistemas educativos elegidos, para disponer de información útil a la hora de decidir la solución más adecuada para el sistema educativo español. El hecho de que el CIDE sea la unidad española de Eurydice (red de información sobre educación de la Unión Europea) ha facilitado en gran medida la recogida de información.

Para la comparación se han escogido seis países que representan las principales tradiciones educativas europeas, a razón de un país como muestra de los sistemas educativos más distantes del español (Alemania, Dinamarca y Reino Unido) y todos los del entorno más cercano cultural y geográficamente al nuestro (Francia, Italia y Portugal). Los temas analizados se han agrupado en tres grandes bloques: los aspectos generales del proceso de selección, la organización, composición y realización de las pruebas en sí y las cuestiones relativas al ingreso en la universidad una vez superadas las pruebas.

CUESTIONES GENERALES RELATIVAS AL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El sistema de acceso a la universidad en cada país, y las pruebas que realizan los alumnos, está determinado por ciertos aspectos propios de su sistema educativo. Por ello, es conveniente conocer previamente cómo es la organización de la Enseñanza Secundaria en los distintos países, las titulaciones exigidas para el acceso a la universidad y las competencias en cuanto a la regulación y la coordinación de la propia prueba.

La *Enseñanza Secundaria* acoge, en la mayoría de los países analizados, a alumnos de 12 a 18 ó 19 años de edad, y suele dividirse en dos etapas: inferior y superior. La secundaria inferior es una etapa educativa de carácter obligatorio, y finaliza generalmente a los 16 años de edad. La secundaria superior, por regla general dura dos o tres años, variando la edad de finalización de esta etapa en función de la permanencia en los estudios de secundaria inferior y del carácter común o diversificado del último año de ésta.

Más determinante que los años de escolaridad en la *Enseñanza Secundaria* superior es su organización. La tendencia general es que exista una rama de formación técnica o profesional y otra general o académica, que tiene como uno de sus objetivos primordiales la formación para el acceso a la universidad. La formación profesional, aun teniendo como finalidad básica la capacitación del alumnado para el ejercicio de una profesión, también suele permitir de algún modo el acceso a la universidad, salvo excepciones, como la nueva formación profesional de grado medio en España.

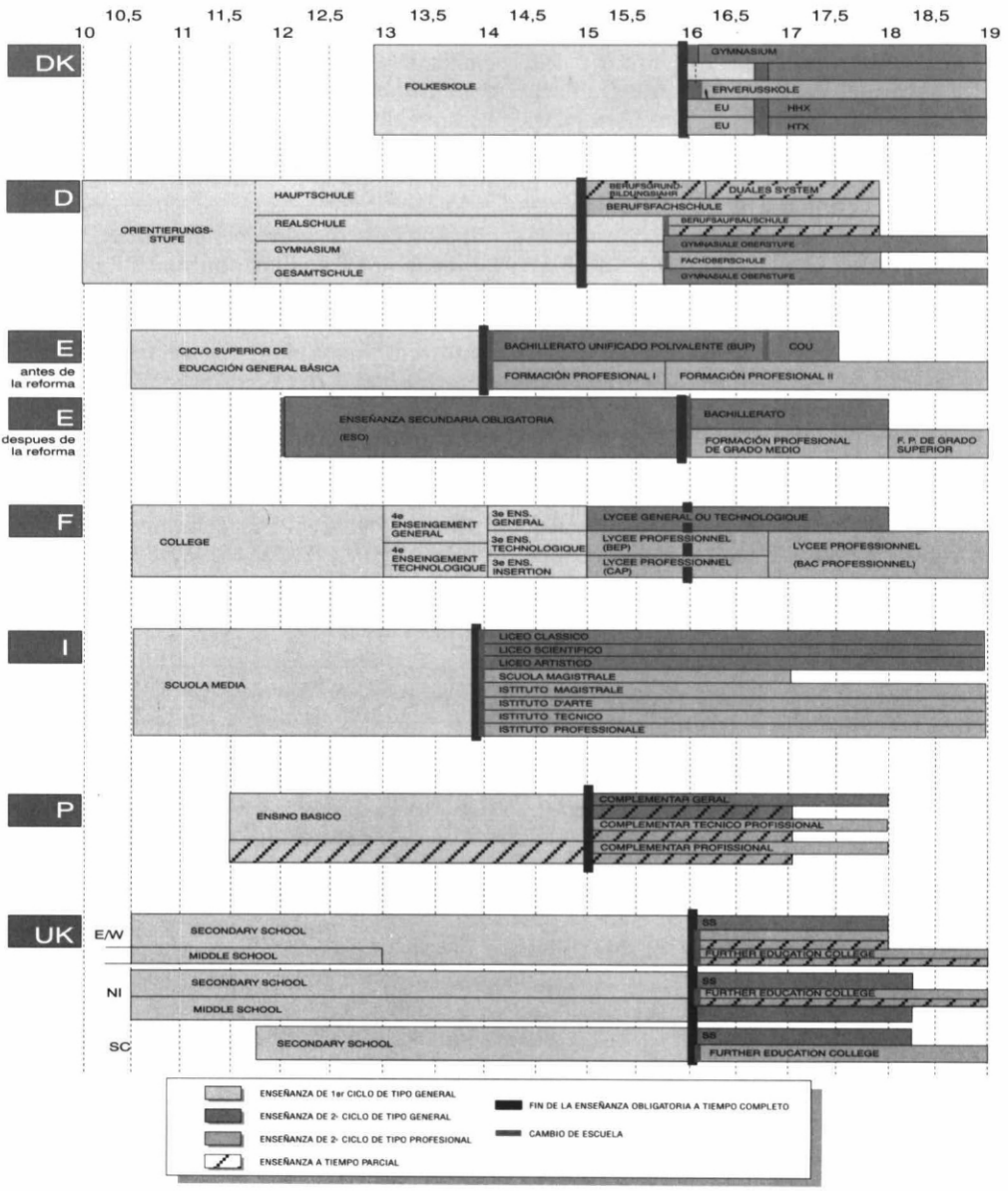
Como situación habitual, en casi todos los países analizados la secundaria superior de carácter académico se suele dividir en distintas ramas (humanística, científica, técnica...) y en todos hay un núcleo de materias obligatorias en esta etapa, que incluye generalmente lengua materna e idioma extranjero. El programa de estudios se complementa con otras materias de carácter optativo y, en algunos casos, voluntario. En este sentido, destaca Reino Unido, cuyo sistema educativo está muy especializado y donde los alumnos preparan duran-

te dos años un número reducido de materias que escogen libremente.

Por otro lado, la cuantía de alumnos que siguen la rama general o académica en la secundaria superior suele ser menor que el número de los que siguen la rama profesional, salvo en España, Francia y Portugal, donde hay un mayor número de estudiantes en la rama general.

GRÁFICO I

Organización de las estructuras de la enseñanza secundaria en los países analizados



En cuanto a las titulaciones exigidas para el acceso a la universidad, en todos los países es requisito indispensable el poseer el título que se otorga al finalizar la Educación Secundaria superior, que, por un lado, certifica los estudios realizados y, por otro, permite el acceso a la universidad, junto con otros requisitos. En la mayoría de los casos, las calificaciones obtenidas en la prueba que otorga dicho título también sirven para ordenar a los alumnos en su entrada a la universidad. Pero España representa un caso particular, ya que para el acceso a la universidad, además del título que certifica la etapa de Enseñanza Secundaria superior (Título de Bachiller), es necesario aprobar un examen específico de acceso que evalúa la madurez de los alumnos para entrar en los estudios universitarios. Para el sistema regulado por la Ley General de Educación (LGE) es necesario, además, haber superado satisfactoriamente el Curso de Orientación Universitaria (COU).

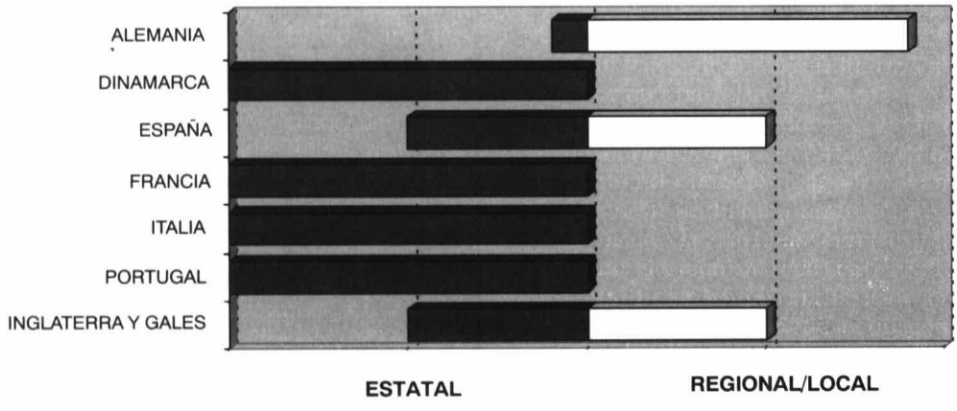
Por otro lado, puede hablarse de tres grados de centralización/descentralización de las competencias en materia de regulación y gestión de los sistemas de acceso a la universidad (Gráfico II). El mayor grado de centralización viene definido por un grupo de países en los que la responsabilidad, tanto de la regulación como de la gestión del acceso a la universidad, incluyendo las pruebas, es exclusivamente estatal. Es el caso de Dinamarca, Francia, Italia y Portugal. En una posición intermedia se encuentran España e Inglaterra y Gales donde es estatal la regulación, mientras que la ejecución compete a las autoridades regionales o locales. En Alemania, si bien existen algunos aspectos básicos en los que la regulación es federal, el sistema de acceso está en su mayor parte descentralizado. Por tanto, constituye el país con mayor grado de descentralización, como es lógico por tratarse de un Estado federal.

Otro de los aspectos de máxima preocupación en España y con una significativa variabilidad entre países es la *coordinación entre los dos niveles educativos implicados* en el acceso a la universidad: *la Enseñanza Secundaria y la Superior.*

Por un lado se encuentran Alemania y Dinamarca, donde la planificación de los estudios y la definición y organización de las pruebas de acceso depende enteramente del nivel de secundaria, por lo que la implicación de la universidad es nula. En el lado opuesto se encuentran España,

GRÁFICO II

Competencias en la regulación del acceso a la universidad



Francia, Italia, Portugal y Reino Unido, donde ambos niveles están implicados y, por tanto, se da una coordinación entre ellos. En España, en el nuevo sistema educativo, las comisiones que elaboran las pruebas y los tribunales que las evalúan están formados por profesores de ambos niveles; en el caso del sistema regulado por la LGE, la elaboración de las pruebas corre a cargo únicamente de profesorado universitario, pero los tribunales están formados por profesores de ambos niveles.

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Se analizan a continuación las pruebas de acceso a la universidad existentes en cada uno de los países y con el objeto de proporcionar una visión exhaustiva pero sencilla, se ha optado por agrupar la información en tres grandes bloques: elaboración de las pruebas, desarrollo de las mismas y corrección.

ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS

La complejidad de este bloque de contenido hace necesaria la profundización en el estudio de aspectos tales como las distintas modalidades de la prueba, las materias de las que se examinan los alumnos, los órganos competentes, y los posibles tipos de prueba.

El primer aspecto diferenciador de las pruebas de acceso en los siete países estudiados lo constituyen las características propias de la prueba, así como los organismos competentes para su elaboración. A pesar de que la regulación de las pruebas de acceso a la universidad es igual dentro de cada país sean cuales sean los estudios a los que aspire el alumno, no todos los candidatos tienen que realizar idéntico examen, ya que existen *distintas modalidades de la prueba.* En este sentido, se pueden distinguir tres fuentes de variación: los estudios de secundaria cursados por el alumno, los estudios superiores que pretenda realizar y la región o centro docente donde estudie el alumno.

Respecto a la primera, en todos los países las pruebas son diferentes en función de los estudios cursados. Así, en Alemania, Dinamarca, Francia, Italia, Portugal y Reino Unido, la prueba es distinta según la rama o modalidad elegida en Secundaria superior o las materias de las que el alumno haya decidido examinarse en las pruebas que conducen a la obtención de los títulos de finalización de la Secundaria superior.

En España, el tipo de prueba depende tanto de los estudios realizados (opción de COU o modalidad de Bachillerato), como de las enseñanzas universitarias que se pretenden cursar (segunda fuente de variación); es decir, cada modalidad de Bachillerato cuenta con una o dos opciones de prueba de acceso cuya realización determina el ingreso posterior en unos estudios universitarios determinados. No obstante, no se excluye legalmente la posibilidad de acceder a cualquier carrera aun sin haber realizado la opción de prueba vinculada a la misma.

En cuatro de los siete países en cuestión, los alumnos realizan las mismas pruebas sean cuales sean los estudios que pretenden cursar. La situación es la contraria en España, Portugal e Inglaterra y Gales. Así, en Portugal, las disciplinas específicas de las que se examina el alumno en el *examen nacional* están en función de los estudios universitarios a los que el alumno quiere acceder. Por su parte, en Inglaterra y Gales, donde los alumnos pueden elegir las materias, se examinan de aquéllas que ellos consideran necesarias para ser aceptados en la carrera o universidad en la que desean ingresar.

Al analizar si los ejercicios son iguales para todos los alumnos del territorio nacio-

nal que se examinan de una misma materia o si varían dependiendo del centro o lugar donde se realicen las pruebas, la situación de los países en este punto es desigual. Mientras que la prueba es la misma en Francia, Italia y Portugal, en Alemania, Dinamarca y Reino Unido el tipo de ejercicio para una misma materia sujeta a examen varía dependiendo del centro donde se examinan los alumnos. En este grupo se incluye España, donde las pruebas son distintas en función de la universidad o del distrito universitario (caso de Canarias, Cataluña, Galicia y Madrid).

Las pruebas de acceso a la universidad de los diferentes países incluyen la evaluación de los conocimientos adquiridos en determinadas *materias* que, lógicamente, serán distintas en cada país. Más que describir cuáles son esas materias en cada uno de ellos, nos referiremos a otros aspectos determinantes: ¿quién las establece?, ¿cuántas son?, ¿cuáles son los contenidos?, ¿existen materias obligatorias y/u optativas?, etc.

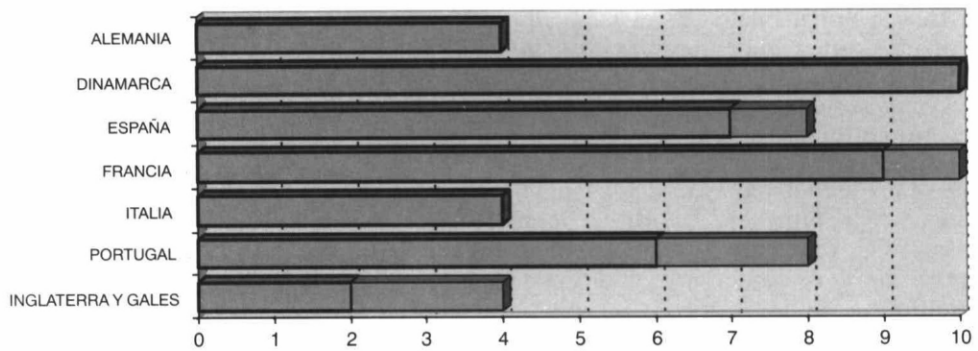
La selección de las materias de examen, en prácticamente todos los casos, es responsabilidad del Ministerio de Educación. En Alemania esta selección se realiza desde los ministerios de Educación de los *länder*. El número de materias de que consta la prueba varía según los países (Gráfico III). Así, mientras los alumnos se examinan de menos de cinco materias en algunos países, como en Reino Unido (de dos a cuatro) y Alemania e Italia (generalmente, de cuatro), en otros (Dinamarca y Francia), el número puede ascender hasta diez. Una posición intermedia la ocupan Portugal, donde el número de materias objeto de examen varía de seis a ocho, y España, donde los alumnos se examinan de ocho asignaturas (o de nueve, en el caso de los alumnos en Comunidades Autónomas con más de una lengua propia), tanto si se consideran las pruebas para alumnos procedentes del COU como del nuevo Bachillerato.

La razón de estas diferencias podría estribar más bien en el concepto que unos y otros países tienen de cuál es el mejor sistema para *evaluar* correctamente: evaluar todo lo que se ha estudiado, lo que supone el máximo posible de materias en el examen, o evaluar sólo algunos aspectos concretos pero en profundidad, lo que reduce el número de materias de examen respecto a las estudiadas. En algún caso, como en Reino Unido, esta limitación del número de materias no es sólo característica del examen, sino de la propia Enseñanza Secundaria superior. Es decir, que mientras que en unos países (Dinamarca, Francia e incluso España y Portugal) se considera que el alumno debe saber «un poco –bastante– de todo» para poder después especializarse o profundizar en determinadas áreas con una amplia base cultural, en otros (Reino Unido), el alumno debe elaborar su propio conocimiento mediante el estudio con detenimiento de unas pocas áreas.

En todos los países, los contenidos de la materia examinada coinciden con el de algún curso de Secundaria, pero se diferencian en el curso específico al que pertenecen las materias de examen. En este aspecto se puede distinguir entre aquellos países que incluyen materias sólo del último curso de Secundaria (España, Italia y Portugal) y los que también incluyen materias de cursos anteriores (Alemania, Dinamarca y Reino Unido). La diferencia entre los dos grupos puede tener que ver con la concepción del final de la Secundaria superior como el conjunto de un ciclo o como un curso-resumen de todo él. En España, en el caso del COU el propio nombre del curso hace referencia a la segunda alternativa y, en el caso del nuevo Bachillerato, aunque provisionalmente la prueba versa sobre el último curso, no se ha decidido el modelo definitivo.

GRÁFICO III

Número de materias que componen las pruebas en los países analizados



En todos los países, excepto en Reino Unido, los alumnos tienen que presentarse obligatoriamente al menos a una materia común. Cuando es sólo una, como en el caso de Italia, ésta es la lengua materna. Otras asignaturas de las que frecuentemente se deben examinar todos los alumnos, además de la mencionada, son el idioma extranjero y las matemáticas. En otros países existen materias obligatorias para todos los alumnos de una misma rama: en Francia todos los alumnos de una *serie* se examinan, en principio, de las mismas materias y algo similar ocurre en Dinamarca. En España, las materias obligatorias de examen para todos los alumnos, sea cual sea la modalidad de COU o de Bachillerato cursada, son tres: lengua materna, idioma y filosofía, en el caso de COU, y lengua materna, idioma, e historia o filosofía (dependiendo de la Comunidad Autónoma), en el caso del Bachillerato LOGSE. Como se puede apreciar, el modelo español coincide con la mayoría de los países estudiados en el hecho de que los alumnos deban examinarse de las materias de lengua materna e idioma; sin embargo, prima el estudio de asignaturas más humanísticas frente a las de corte más científico, de ahí que también entre las obligatorias de examen se sitúen la filosofía o la historia, a diferencia de otros países donde se da preferencia a las matemáticas. Esto además no ha variado en el actual sistema educativo.

Además de materias obligatorias para todos los alumnos, en la mayoría de los países analizados existen materias optativas en las pruebas de acceso. Los candidatos eligen entre distintas alternativas generalmente dentro de una misma rama de Enseñanza Secundaria, como ocurre en Alemania y Dinamarca. En ocasiones, por ejemplo en España y Portugal, además de existir materias optativas dentro de cada rama, modalidad u opción de la Educación Secundaria superior, cuenta con unas materias obligatorias. La elección de unas materias u otras puede condicionar los estudios que se deseen realizar después. Por último, Francia destaca por su mínima optatividad entre las materias dentro de una rama.

Algunos países también incluyen en la prueba materias de las que el alumno se puede examinar voluntariamente. Así, en España, en el sistema LOGSE, si el candidato proveniente del nuevo Bachillerato desea ampliar el abanico de posibilidades de estudios futuros, puede presentarse a

más de una opción de la prueba de acceso, teniendo en cuenta que deberá examinarse de todas las «materias-llave» vinculadas a cada opción. En Francia, el alumno puede presentarse a un máximo de tres exámenes voluntarios con el fin de mejorar el resultado final del *Bac.*

Como se deduce de todo lo expuesto anteriormente, la prueba de acceso a la enseñanza superior en los países analizados es muy variada en cuanto a las materias que la componen. Las diferencias son a veces extremas, variando entre pruebas de libre confección, como ocurre en Reino Unido, a pruebas absolutamente estructuradas y definidas, como es el Bac en Francia o el *examen nacional* en Portugal. Pero el modelo más usual es el de algunas materias comunes para todos lo alumnos y otras optativas (generalmente por series o ramas de estudio), modelo en el cual España estaría incluida.

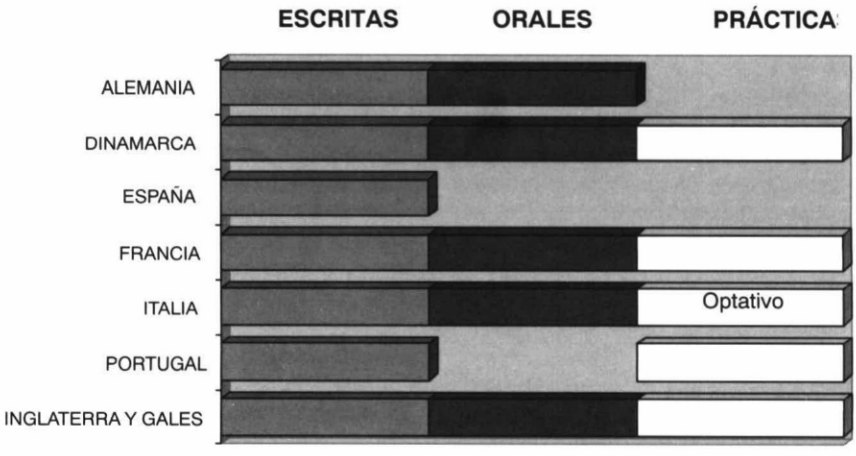
El tercer aspecto a considerar es sobre qué ámbito de decisión recae la *responsabilidad de elaborar las pruebas* de acceso a la universidad. En ese sentido, se puede distinguir entre aquellos países en los que la confección y realización de los temas de examen es competencia del Estado (Dinamarca, Francia, Italia y Portugal) y en aquellos otros en los que dicha responsabilidad corresponde a ámbitos regionales (Alemania). En los países donde la responsabilidad es estatal, el Ministerio de Educación es el principal encargado de confeccionar dichos exámenes, delegando esta función en una comisión que, en todos los casos, se compone de profesores de Enseñanza Secundaria y, en algunos, también por profesores de universidad, como ocurre en Italia.

En España, son los distritos universitarios los encargados de elaborar sus propias pruebas, aunque existen criterios comunes para todas las universidades en cuanto a la estructura de aquéllas; en el nuevo sistema educativo, las comisiones encargadas de confeccionar los temas están formadas por profesores de Secundaria y universidad, tal y como ocurre también en Reino Unido. En Alemania corresponde a los *länder* la responsabilidad de la confección de las pruebas. En ese sentido, las distintas comisiones centralizadas por el Ministerio de Educación de cada *Land* pueden fijar los temas de examen. Por último, cabe señalar que, en alguno de los países, por ejemplo Francia, durante el proceso de elaboración de las pruebas, se lleva a cabo la experimentación de las mismas, controlando la adecuación de los temas elegidos al programa de secundaria a las directrices pedagógicas y al reglamento de examen, para modificarlo si es preciso (repitiendo el proceso) hasta que se logre redactar la versión definitiva.

Las pruebas de acceso pueden ser de tres tipos: escritas, orales y prácticas, siendo la opción más habitual que dos o más tipos de exámenes compongan las pruebas de cada país. Como puede observarse en el Gráfico IV, en todos los países existe la modalidad de examen escrito, evidentemente por la teórica mayor objetividad en su corrección, así como por el menor plazo de tiempo que exige su realización. Sin embargo, y pese a estas ventajas, en la mayoría de los países -en todos excepto España y Portugal-, el examen de acceso consta también de pruebas orales, generalmente de las materias de lengua materna y de idioma extranjero, entre otras. En algunos de los países estudiados, además de los anteriores tipos de exámenes, también se llevan a cabo ejercicios prácticos. Esto ocurre en Dinamarca, Francia, Portugal y Reino Unido, donde los alumnos realizan trabajos escritos o exámenes prácticos en materias de tipo artístico o técnico.

GRÁFICO IV

Tipo de pruebas de acceso en los países analizados



DESARROLLO DE LAS PRUEBAS

Aunque a primera vista pueden parecer aspectos secundarios, las características más formales del desarrollo de las pruebas constituyen cuestiones básicas a tener en cuenta en la planificación de un sistema de acceso a la universidad. Esta afirmación es válida tanto porque supone una condición necesaria y no-suficiente para el éxito de las pruebas, como porque la sociedad es muy sensible a estos aspectos y cualquier pequeño problema puede transformarse en graves críticas. En este apartado se analizará cuántas convocatorias se ofrecen por curso, cuántas veces un alumno puede presentarse a las pruebas, cuándo y dónde se realizan los exámenes y la duración concreta de cada uno de los ejercicios.

La mayoría de los países han establecido una sola *convocatoria* por curso para realizar las pruebas de acceso. Sin embargo, existen algunas variaciones, como en Alemania, donde esta afirmación no es válida para todos los *länder*, o en Francia, que, a pesar de ofrecer una sola convocatoria por curso propiamente dicha en el mes de septiembre, se realiza una sesión de *remplacement* para aquellos alumnos que por causa de fuerza mayor no hayan podido presentarse a la sesión de fin de curso. Verdaderas excepciones son España y Portugal, donde existen dos convocatorias por curso. Ambos países se diferencian entre sí en lo que se refiere a la fecha en que se realiza la segunda, ya que en España se lleva a cabo íntegramente durante el mes de septiembre (con lo cual, los alumnos disponen de todo el verano para repasar los contenidos académicos de los que se examinan en las pruebas de acceso), mientras que en Portugal la primera fase de esta segunda convocatoria se realiza en la primera quincena de julio (con lo que los alumnos cuentan con un margen más estrecho de tiempo para repasar los contenidos de los que se examinan), y la segunda fase tiene lugar en el mes de septiembre. Asimismo, en España se ofrece a los alumnos que han superado el COU o el último curso de Bachillerato LOGSE en septiembre, la oportunidad de presentarse a las pruebas de acceso a la universidad en ese mismo curso académico, de manera que no pierdan un año.

Normalmente se permite al alumno presentarse más de una vez a las pruebas de acceso a estudios superiores, aunque, como siempre, el *número máximo de oportunidades* varía según el país de que se trate: desde dos oportunidades en Alemania o tres en Italia, hasta un número ilimitado en Portugal y Reino Unido, donde un alumno puede presentarse las veces que quiera para subir la nota de los exámenes realizados en la primera convocatoria. En España si un alumno aprobado desea mejorar su calificación en las pruebas de acceso, puede presentarse de nuevo a la convocatoria de junio del año siguiente, en la misma universidad; pero el número de convocatorias, ya sea por haber suspendido las anteriores o para mejorar la calificación obtenida, es limitado (cuatro en total). Por último, Francia también ofrece la posibilidad de presentarse de nuevo a las pruebas de acceso, aunque normalmente se impone al alumno como condición la repetición del curso de *terminale*.

Si se tienen en cuenta las *fechas de realización de las pruebas*, en la mayoría de los países se realizan al finalizar las actividades lectivas del último curso académico de Educación Secundaria superior, normalmente entre los meses de mayo y julio. En ese sentido España coincide con el resto, ya que sus exámenes de acceso tienen lugar al finalizar el último curso de Educación Secundaria superior y durante el mes de junio. La excepción es Alemania, ya que las pruebas del *Abitur* se llevan a cabo a lo largo del último semestre del último curso de secundaria, esto es, desde el mes de febrero o abril (según los *länder*) hasta el mes de julio; no obstante, si el alumno realiza la prueba oral, ésta se celebra en el mes de julio.

Existen países, sin embargo, en los que la realización de los exámenes no sólo se produce al finalizar el último curso de Secundaria, sino que los alumnos tienen que presentarse a determinados ejercicios a lo largo de los años académicos en los que cursan la Enseñanza Secundaria superior, como en Dinamarca y Francia, donde al final del penúltimo curso de secundaria, se celebran las denominadas «pruebas anticipadas», que incluyen la o las materias de ese curso que no figuran en el programa de *terminale*.

Además del momento en el que se examinan los alumnos, es importante tener en cuenta el *lugar* en el que se realizan las pruebas. En casi todos los casos los exámenes suelen realizarse en los propios centros en los que se han cursado los estudios de Secundaria superior, salvo en España y en la región de París en Francia. En España los exámenes tienen lugar en la universidad a la que está adscrito el centro de secundaria en el que el alumno ha cursado estas enseñanzas; sólo excepcionalmente, cuando el número de alumnos que se va a examinar en una determinada universidad excede la capacidad de ésta para acogerlos o cuando concurren otras circunstancias excepcionales, los exámenes pueden llevarse a cabo en centros de secundaria.

El hecho de que España constituya la única excepción a la realización de los exámenes en los centros de secundaria, puede relacionarse con la diferente misión que tiene su prueba de acceso a la universidad. En España, las pruebas posibilitan el acceso a la universidad, pero no certifican los estudios de secundaria, por lo que es más lógico que dichas pruebas tengan lugar en los propios centros universitarios.

No es fácil extraer conclusiones útiles acerca de la comparación de la duración de los *exámenes*, ya que en cada país las pruebas están conformadas por distinto número de materias con contenidos diferentes, se realizan en fechas distintas y son escritos, orales y/o prácticos. Todo ello dificulta la comparación de estas informaciones. En cualquier caso, la duración del examen de cada materia es, como mínimo, de una hora y media. Así, por ejemplo, en España los exámenes de las materias obligatorias y optativas duran dos horas, y las comunes entre una hora y media y dos ho-

ras y media; en Inglaterra el tiempo máximo es de dos horas y en Francia de hora y media en adelante.

Corrección de las pruebas

Los procesos relativos al acceso a la universidad que acontecen tras la realización de las pruebas por los alumnos, hacen referencia a quién corrige los exámenes, cómo se califican y los dispositivos de verificación y reclamación.

Respecto a los *tribunales* encargados de la corrección de los exámenes interesan dos aspectos: su designación y coordinación, y su composición. La designación y coordinación de los tribunales puede ser llevada a cabo desde ámbitos estatales (Dinamarca, Italia y Portugal) o desde ámbitos regionales (Alemania, España y Francia). En los primeros, es el Ministerio de Educación el encargado de designar a los componentes del tribunal que evalúa las pruebas de acceso, y de coordinar, a través de ciertas instancias, a dichos tribunales en el proceso de evaluación.

Por el contrario, en Alemania, además de los propios profesores de secundaria del *gymnasium* que califican las pruebas, existe un segundo corrector (evaluador externo) en cada materia, designado por las autoridades educativas de cada Land, quienes se encargan de coordinar dicho proceso de evaluación. En Francia, la designación de los miembros de los tribunales es llevada a cabo por los rectores de las *Académies*. En España, una comisión en cada universidad, o en su caso distrito universitario, tiene como competencia la constitución y composición de los tribunales que se encargan de la corrección de las pruebas. La comisión de cada distrito universitario está formada por el rector de la universidad correspondiente y tres vocales asesores: uno procedente del profesorado universitario, designado por el rector, otro del servicio de inspección técnica de educación y, en tercer lugar, el director de un centro público de Educación Secundaria, designados por la administración educativa competente.

Una combinación de ambas posibilidades es la opción elegida por Inglaterra y Gales, donde la coordinación de las pruebas es compartida por estructuras estatales y por las siete juntas de exámenes, que son las encargadas de corregir las pruebas. Por ello, los responsables son diferentes dependiendo de cada junta examinadora, cuyos miembros elaboran los baremos de corrección y califican los exámenes.

Si se analiza la composición de los tribunales en estos países, es posible distinguir dos tipos: por una parte, tribunales compuestos exclusivamente por evaluadores externos, es decir, por personal que no ha estado implicado directamente en la formación de los alumnos examinados, que es el caso de España, Francia, Portugal y Reino Unido. Por otra parte, algunos países (como Alemania, Dinamarca e Italia) han optado por tribunales mixtos, es decir con evaluadores internos y externos, al menos para alguno de los ejercicios.

La procedencia de los profesores que componen los tribunales que corrigen las pruebas de acceso es diferente según los países: desde aquéllos en los que todos son profesores de Enseñanza Secundaria (Alemania, Dinamarca y Portugal) a aquéllos en los que participan también profesores de la universidad (España, Francia, Italia y Reino Unido). En algunos casos, para poder formar parte de los tribunales, se exige como requisito a los profesores de secundaria haber impartido clase en el nivel educativo al que pertenecen los alumnos (España y Francia).

Los tribunales cuentan con *un plazo de corrección de los exámenes* determinado en el que deben evaluar las pruebas que se les asignan. Normalmente guarda relación con el número de ejercicios que debe corregir cada miembro del tribunal y con el momento de realización de cada prueba. Existen diferencias significativas en función del país. Así, se extiende desde cinco o seis días en Italia, o un mínimo de cinco en España, a un mes en Alemania. El resto de los países cuenta con un plazo intermedio: de 10 a 25 días en Francia, y hasta tres semanas

en Reino Unido. En Alemania este plazo es ciertamente considerable si se tiene en cuenta que cada corrector solamente tiene a su cargo los ejercicios de los alumnos de su grupo que se hayan presentado al examen. En España, cada corrector tiene a su cargo un máximo de 200 ejercicios, luego constituye, junto con Italia, el país donde cada miembro del tribunal más pruebas corrige y dispone de menos tiempo, tanto globalmente, como en proporción al número de ejercicios que debe corregir.

El número de exámenes que evalúa cada miembro del tribunal, por tanto, es variable de unos países a otros. En algunos casos, cuando el evaluador es interno, se trata de una cantidad que depende del número de alumnos que se hayan presentado al examen. Pero lo más frecuente es que el número esté fijado previamente; esto puede explicarse por el hecho de que en dichos países los evaluadores son de carácter externo y su misión en la corrección de las pruebas está ya previamente fijada por las autoridades educativas. La cantidad de exámenes para corregir también puede depender de la materia, como en el caso de Francia. Asimismo, en algunos países no es imprescindible que el corrector se encargue de los ejercicios propios de su especialidad, como ocurre en Italia.

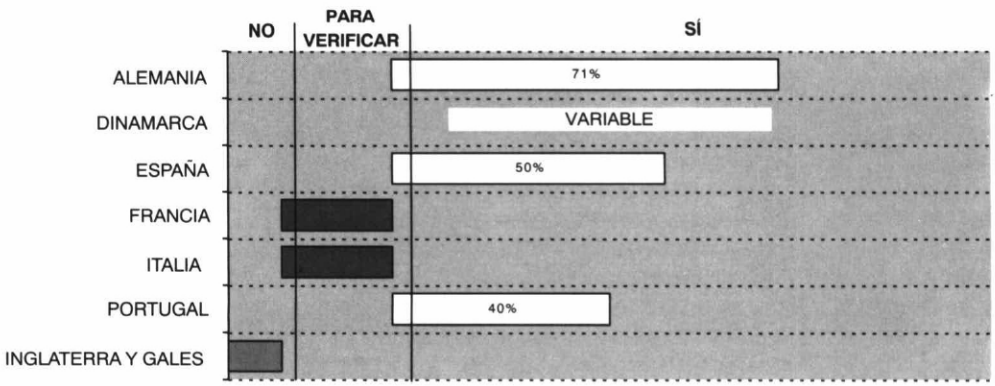
Todos los países establecen, paralelamente a la elaboración de las pruebas, unos *criterios que orientan la evaluación de los exámenes* y que garantizan la homogeneidad de los resultados. Por ejemplo, en Italia destacan, como aspectos que deben ser tenidos en cuenta, el estilo, la riqueza de vocabulario, la profundidad y la originalidad en el tratamiento del tema, etc., por lo que los criterios de corrección y calificación se podrían considerar generales y no específicos. España cuenta con una serie de criterios de corrección, tanto generales como específicos; los primeros son dados a conocer públicamente al comienzo del curso y los segundos, una vez realizadas las pruebas; aunque los tribunales tienen conocimiento de ellos en el momento de realizarse las mismas.

Si bien la mayoría de los países coinciden en el hecho de tener criterios de corrección más o menos establecidos, no ocurre lo mismo en cuanto al *sistema de calificación*, donde las situaciones son muy variadas y dificultan su comparación. Ello se debe a varias razones: en primer lugar, las escalas de puntuación de las pruebas son muy diferentes entre los países, en Italia oscila desde 6 a 10 frente a la escala de 0 a 100 en Reino Unido, aunque como norma general se considera aprobada la puntuación media de dicha escala; en segundo lugar, en algunos países se ponderan más unas materias que otras, tal es el caso de España (sólo la lengua), Francia y Portugal; en otros, las notas se compensan entre sí, es decir, no es necesario aprobar todos los exámenes si la calificación global es de aprobado, como en España o Italia.

A pesar de que en la mayoría de los países se tiene en cuenta el expediente académico obtenido por el alumno en la Enseñanza Secundaria superior para la calificación final con la que se accede a la universidad, el peso que se le da al mismo es diferente de unos casos a otros (Gráfico V). Ahora bien, hay que tener en cuenta que en ninguno de los países analizados se otorga una calificación final sólo basada en las notas del curso, ni siquiera en Alemania, donde la prueba es fundamentalmente interna. En algunos casos, como el de Francia, el expediente no tiene asignado un tanto por ciento específico, aunque éste se tiene en consideración en el momento de la calificación; algo similar ocurre en Italia. En otros, su peso en dicha calificación está claramente definido: el 71 *por ciento* en Alemania, el 50 *por ciento* en España y el 40 *por ciento* en Portugal. La única es Reino Unido, donde lo que sí cuenta, para algunas materias, es un 20 *por ciento* o un 30 *por ciento* de la nota de los trabajos realizados durante el curso.

GRÁFICO V

Peso y función del expediente previo del alumno en la calificación final para el acceso a la universidad en los países estudiados



Algunos países han establecido *dispositivos de verificación de las calificaciones finales*, con el fin de que el alumno reciba una puntuación en la prueba de acceso lo más adecuada y justa posible en relación con sus conocimientos. Entre estos destacan la doble corrección, la corrección múltiple y la comparación de las notas del expediente previo del alumno y las de la prueba. El carácter de estos dispositivos a menudo tiene que ver con la intervención de un evaluador (interno o externo), de manera que se lleva a cabo una doble corrección. Este proceso puede llevarse a cabo de dos formas: bien un observador externo comprueba la calificación otorgada por el evaluador interno (Alemania), bien el profesor de la asignatura en el centro (evaluador interno) puede llegar a revisar las notas dadas al alumno por el evaluador externo (Dinamarca).

Otro tipo de dispositivo de verificación de las calificaciones que, como en los casos anteriores, tiene que ver con la presencia del evaluador para controlar la corrección y otorgar las calificaciones se refiere a la corrección múltiple de las pruebas de acceso. Este proceso consiste en la evaluación de todos los ejercicios realizados por los alumnos por todos y cada uno de los profesores que forman la comisión evaluadora. Así ocurre en Italia, donde cada evaluador se lee los dos ejercicios escritos de todos los alumnos que se examinan y además está presente en la prueba oral.

Un tercer modo de garantizar la calidad de las calificaciones de los alumnos es comparar las notas del expediente previo del alumno y las de la prueba. Así, en Alemania, España y Francia, si la diferencia entre las calificaciones obtenidas en los ejercicios y las existentes en el expediente del alumno es muy acusada, se considera que éste está siendo perjudicado por el proceso de examen o corrección de la prueba y se procede a la revisión de las calificaciones.

Cabe destacar también otros dispositivos de verificación como son la revisión de las puntuaciones dudosas (entre aprobado y suspenso), los casos en que se produce una gran disparidad entre los resultados obtenidos por un mismo alumno en varias

materias, y las puntuaciones de los alumnos que notificaron al organismo responsable el haber sufrido algún tipo de dificultad durante la realización del examen. Uno de los países que reúne todos estos dispositivos es Reino Unido.

Cuando, a pesar de los dispositivos de verificación mencionados anteriormente, el alumno o su profesor no estén de acuerdo con la calificación final obtenida en las pruebas de acceso, existe la posibilidad de reclamar dicha puntuación y proceder a la revisión de las mismas. En todos los países, salvo Francia, existe el derecho de presentar un recurso con el fin de que los exámenes y las calificaciones sean revisados, como ocurre en España, Portugal y Reino Unido. Pero además, en algún caso -como Italia-, es posible llegar a repetir el examen. Como se ha señalado, Francia constituye una excepción en lo que a reclamación y revisión de la prueba de acceso se refiere, ya que la normativa considera al tribunal evaluador soberano, no siendo posible, por tanto, interponer recursos contra sus decisiones, siempre que éstas se hayan tomado reglamentariamente.

EL INGRESO EN LA UNIVERSIDAD

En todos los sistemas educativos objeto del presente estudio, después de la realización de la prueba general de acceso a estudios superiores hay que considerar una segunda fase, el ingreso en la universidad propiamente dicho, es decir los procesos para obtener una plaza en la carrera solicitada en cada uno de los países. Pero antes de pasar a analizar los mecanismos de ingreso en la universidad y las limitaciones existentes en el mismo, es necesario considerar los tipos de centros de enseñanza superior a los que pueden acceder los alumnos tras obtener el certificado de Enseñanza Secundaria superior.

En casi todos los países se debe distinguir entre dos grandes tipos de centros en el ingreso en la enseñanza superior, los universitarios y los no universitarios. Para el ingreso en las universidades se exige generalmente el certificado donde conste haber superado la prueba correspondiente: el *Bac*, el *Abitur*, la *Maturità*, la *Prueba de acceso a la universidad*, etc. Como algunas universidades y algunas carreras son más demandadas que otras –por ejemplo, los estudios de odontología y veterinaria en España, o las universidades de *Oxford* y *Cambridge* o ciertos estudios biosanitarios en el Reino Unido–, además de la calificación obtenida en el expediente académico de secundaria superior y la prueba, puede haber mecanismos adicionales para el ingreso en ellas, siendo las condiciones exigidas tanto más estrictas cuanto más solicitada sea la carrera.

El acceso a la enseñanza superior no universitaria no es objeto de este estudio y presupone por lo general mecanismos propios de ingreso, tales como exámenes específicos, tests psicotécnicos, etc., aparte del certificado de secundaria superior. Éste es el caso, por ejemplo, de las escuelas superiores técnicas o comerciales en Dinamarca, de las *Grandes Écoles* y de las escuelas de estudios navales en Francia, o de los estudios militares, arte dramático y ciertos niveles de los estudios de música y danza en España. En este grupo suele jugar un papel importante el prestigio de los centros que imparten estas enseñanzas.

Hay que mencionar también la existencia de centros privados dentro de la enseñanza superior. Algunos de ellos son menos exigentes en cuanto a los requisitos de ingreso, pero otros, que gozan de gran prestigio y donde el número de solicitudes excede al de plazas en muchos de los estudios que ofrecen o quieren un alumnado con cualidades específicas, son muy selectivos al elegir a sus alumnos. Esta selección suele ser efectuada mediante exámenes de ingreso, entrevistas, etc.

Los distintos países pueden establecer limitaciones en el ingreso en algunos estudios, por diferentes razones. Algunas causas son de tipo estructural, es decir, ocasionadas por el desajuste entre la oferta de plazas y la demanda, o práctico, relacionada con la inversión necesaria para ofrecer más plazas en una determinada titulación. Otras causas son de carácter político (en sentido general), referidas a las perspectivas futuras de empleo o al deseo de prestigiar determinadas enseñanzas.

En cuanto a las limitaciones de tipo estructural, no es fácil adaptar con la necesaria rapidez la oferta educativa (instalaciones, facultades, profesores) a las necesidades cambiantes de la sociedad o a las demandas de los estudiantes. Por eso, el problema surge cuando hay más solicitudes que plazas en determinados estudios, cosa que ocurre en todos los países, sobre todo en carreras científico-sanitarias. Por ejemplo, en Alemania, la limitación se realiza en función de la demanda de plazas existente cada año; en cambio, en Portugal, el ingreso está limitado por el número de plazas disponibles, que son fijadas anualmente por la autoridad competente. En el caso de Dinamarca, las razones de la limitación son de política educativa: se estipula un número limitado de plazas anual para cada carrera en función del mercado laboral, siendo éstas escasas en medicina, enfermería, odontología y fisioterapia. En Francia se establece un cupo restringido en las carreras sanitarias a partir del segundo curso, por lo que los alumnos deben superar un examen al final del primero; también se establece un número limitado de plazas en derecho, con el deseo de prestigiar esta carrera. Por las mismas razones, en Italia existe un número limitado de plazas a nivel nacional para las carreras de odontología y ortodoncia. El caso de Reino Unido debe considerarse aparte, ya que son las propias universidades quienes establecen las limitaciones en el acceso a sus propios centros.

En general, el *número de plazas* correspondientes a cada universidad lo determina la administración central, previo acuerdo o negociación con las autoridades de las propias universidades. En algunos países existe un organismo específico encargado de esta misión. En España, es el Consejo de Universidades quien, de acuerdo con distintos criterios, tales como capacidad, profesorado, etc., fija anualmente las plazas. Sin embargo, cuando la demanda es superior a la oferta, se establecen medios adicionales de selección, que varían según los países. Los más comunes son las entrevistas y los tests de admisión. El establecimiento de estos requisitos puede tener ámbito nacional o propio de cada universidad. En Reino Unido las universidades tienen total autonomía para elegir a sus alumnos, utilizando medios adicionales muy variados, tales como pruebas de aptitud, entrevistas, expediente académico, e incluso informes sobre los intereses y preferencias del alumno, tanto del director del centro de secundaria superior como del propio alumno. En España, aunque en general no existen medios adicionales de selección, los criterios de ordenación son el distrito donde se ha realizado la prueba de acceso, la convocatoria de superación de la prueba (tienen prioridad los alumnos que han aprobado en la convocatoria de junio o en años anteriores), la opción escogida (que da prioridad para determinadas enseñanzas), y la calificación final resultante del expediente académico y del examen de *selectividad*. Por último, algunos países (como Dinamarca, España y Portugal) establecen criterios de admisión para el acceso a estudios donde se valora la posesión de determinadas aptitudes específicas (educación física, bellas artes, idiomas, etc.).

SÍNTESIS DE RESULTADOS

En el Cuadro I se presenta de forma gráfica una síntesis de los resultados más sobresalientes del presente estudio comparado. Esto puede proporcionar una visión global de las principales diferencias y semejanzas entre los países en la manera de

dar respuesta a los distintos aspectos que configuran el proceso de selección de los estudiantes para su acceso a las limitadas plazas universitarias.

CUADRO I

Resumen de las características de las pruebas de acceso en los países analizados

			Alem.	Din.	Esp.	Fran.	Italia	Port.	Ingl. y Gal.
CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PRUEBA	Valor de certificación secund.								
	Aplicación	Externa							
		Interna*							
	Ámbito/ Regulación	Estatal							
		Local							
MODALIDAD	Diferente según est. Previos								
	Diferente según est. Post.								
LUGAR DE CELEBRACIÓN	En el centro de alumno								
	Fuera del centro								
FECHAS	Antes del final del curso								
	Al final del curso								
ELABORACIÓN PRUEBAS	Ámbito	Unico**							
		Dividido							
	Profesores	Secundaria			***				
		Universidad							
MATERIAS	Número		4 ó más	10	7-8	9-10	4	6-8	2-4
	Algunas obligatorias								
	Otros cursos también								
TIPO DE EXAMEN	Escrito								
	Oral								
	Práctico						optat.		
CONVOCATORIAS	Convocatorias por curso		1	1	2	1	1	2	1
	Oportunidades		2		4		3	1	1
TRIBUNALES	Interno								
	Externo								
	Secundaria								
	Universidad								
	Otros								
CALIFICACIÓN	Coeficientes								
	Global								
	Por materias								
EXPEDIENTE	No								
	Sólo para verificar								
	Sí		71%	Varib.	50%			40%	
CORRECCIÓN VERIFICACIÓN	Plazos (días)		30		5 mín.	10/25	8 (es.)	30	24
	Doble corrección								
	Otro								
RECLAMACIONES	Sí								
	No								

(*) La organizan los propios profesores.
(**) Mismo examen en todo el país.
(***) En la LGE la prueba la elaboran sólo los profesore de la universidad. En la LOGSE la prueba la elaboran los profesores de secundaria y universidad.

CONCLUSIONES

A modo de corolario de la descripción y comparación de los sistemas de acceso a la universidad en algunos países europeos, se finaliza este artículo enunciando una serie de proposiciones y comentarios que podrían considerarse como las conclusiones prácticas razonablemente derivadas del estudio, desde la óptica de su relevancia para la mejora futura del sistema español.

- Al existir en todos los países europeos un desajuste entre la oferta y la demanda de plazas en estudios superiores, el acceso a ellos está condicionado a la superación de un *proceso selectivo*, en el que se incluye, al menos, una prueba, cuyos resultados son además el componente principal para la ordenación de los alumnos en cuanto a prioridad en la elección de carrera. El sistema español es, por tanto, básicamente similar al de los demás países en cuanto al planteamiento global.
- En todos los países de Europa la regulación del proceso selectivo que conduce a la universidad es *competencia del Estado* (con la debida participación de los gobiernos regionales en los más descentralizados) y en todos se intenta garantizar la *homogeneidad* en las condiciones de *acceso* a todos los ciudadanos, sea cual sea su lugar de residencia, la rama de estudios de secundaria de la que proceden o la universidad a la que pretenden acceder. España se encuentra en la misma línea que los demás países, pero el avance hacia el distrito universitario único (incluso el compartido) obliga a mayor rigor en la garantía de la equidad de las condiciones de acceso y de la homogeneidad de exigencia académica para todos los alumnos .
- Del estudio comparado se deduce que España es una excepción en el *modo de obtener el certificado de Educación Secundaria superior*. En todos los países de Europa analizados, salvo en el nuestro, existe una prueba de certificación de secundaria, que a la vez abre la posibilidad de acceso a la universidad y, en la mayoría de los casos, es tenida en cuenta para la ordenación de los alumnos con este fin. Se podría pensar en la conveniencia de que España se homologara en este sentido con los países de Europa más cercanos a su entorno, instaurando una prueba obligatoria para la obtención del título de Bachillerato.

  Este sistema tendría evidentes ventajas: garantizar la homologación del título de secundaria en todo el Estado, proveer a los alumnos de una certificación equivalente a la de los demás países para facilitar su acceso a cualquier universidad de Europa, dar protagonismo a los responsables de la Educación Secundaria en el cierre y evaluación de su propio ciclo académico, etc. Naturalmente la propuesta tiene también algunos inconvenientes: se incrementaría quizá el número de alumnos que deben pasar la prueba, existiría el riesgo de que algunos no la superaran y habría que prever una continuidad de formación para ellos que no requiriera el título de Bachillerato, etc. Pero estos inconvenientes son menores, ya que en realidad el nuevo Bachillerato tiene algo de «COU de dos años», es decir, está concebido como tramo no obligatorio ni mayoritario, vía de acceso a estudios superiores (universitarios o no) y, por tanto, es perfectamente lógico que todo el que lo curse se vea sometido a la exigencia de una prueba que certifique el logro del nivel adecuado.
- El enfoque de la prueba de acceso a la universidad bajo el prisma de la certificación de estudios secundarios como función primordial lleva aparejadas una serie de *condiciones en la realización de la prueba que suelen ser comunes a todos los países*:

  – tener lugar en los propios centros de Educación Secundaria
  – con tribunales externos compuestos por profesores de Bachillerato y universitarios;

– con exámenes elaborados por expertos procedentes siempre del profesorado de secundaria y frecuentemente también de universidad;
– con un tiempo largo para la realización y para la corrección de los exámenes;
– en una sola convocatoria anual.

Es evidente que si en España se optara por otorgar los títulos de bachiller mediante prueba de certificación, sería necesario modificar sustancialmente las condiciones de los exámenes actuales y ajustarlas a la nueva situación. En primer lugar, al ser una prueba más vinculada al nivel secundario que al superior, la competencia prioritaria de su ejecución correspondería a los responsables del Bachillerato aunque siempre en colaboración con profesorado de enseñanza superior. Esto daría lugar a una mayor coherencia de las pruebas con el currículo de secundaria, siempre que, a su vez, al establecerlo se tengan en cuenta los requerimientos del acceso a los distintos estudios superiores. También el tiempo dedicado a las pruebas y su lugar de realización variarían con evidentes ventajas organizativas y de comodidad para los alumnos. Por otro lado, las dos convocatorias actuales, existentes tan sólo en España y Portugal, quedarían reducidas a una convocatoria anual, por razones prácticas evidentes: por un lado, la convocatoria de septiembre crea más problemas de que resuelve, ya que en la mayoría de las carreras no hay plazas disponibles; y, por otro, si se dedica a la realización de las pruebas más tiempo, es difícil llevar a cabo dos convocatorias.

• Las pruebas de certificación de secundaria y acceso a la universidad son en todos los países *diversas según la modalidad de estudios* cursada en la secundaria superior y, por lo general, también según los estudios universitarios a los que pretenda acceder el alumno. Mantener esta diferenciación parece lo más lógico, pero siempre que los niveles de dificultad relativa sean idénticos en todas las opciones. Podría pensarse hipotéticamente en una prueba única, que evaluara las capacidades necesarias comunes para seguir cualquier tipo de estudios superiores o, visto desde otro ángulo, las capacidades que todo alumno debe haber adquirido al acabar el Bachillerato. Sin embargo esto no ocurre así ni en España ni en ningún otro país de su entorno. Se considera natural que las pruebas de certificación se correspondan con los contenidos estudiados en el ultimo o últimos años de Educación Secundaria y por tanto sean distintas según la rama cursada. A su vez, las carreras universitarias suelen estar ligadas de forma más o menos estricta a las modalidades de Bachillerato. Puesto que, al parecer, esta práctica común es razonablemente satisfactoria, tiene sentido mantenerla.

• El número de *materias* que se incluyen en el examen debe guardar un equilibrio entre la conveniencia de evaluar el mayor número de conocimientos como garantía de justicia y ajuste a los requisitos y la necesidad de limitación impuesta por razones obvias de coste en todos lo sentidos. El tipo de materias evaluadas debe ser de tipo básico, es decir aquellas consideradas como integrantes del concepto de «madurez académica» o como instrumentos imprescindibles para seguir estudios posteriores. Sólo el sentido común puede dictar dónde se encuentra el punto de equilibrio entre la evidente mejora de la fiabilidad de la evaluación que supone el incluir en ella muchas materias y el coste que ello implica, en términos de esfuerzo de los alumnos, tiempo, coste económico, etc. Este punto parece hallarse en algún lugar entre cuatro y diez asignaturas. España con siete u ocho materias en la selectividad para COU se sitúa en un término medio que debería conservar o en todo caso disminuir ligeramente en las pruebas futuras. La tentación en el Bachillerato LOGSE puede ser decantarse por uno de los dos extre-

mos: o examinar únicamente de las pocas asignaturas comunes o hacer una prueba enciclopédica que incluya todas las materias que cursa el alumno. Sería importante encontrar la solución para simplificar las pruebas de acceso conservando el número mínimo de materias que las hagan fiables.

- El *expediente del alumno* es considerado en la mayoría de los países como un ingrediente a tener en cuenta de algún modo en la calificación final de las pruebas de final de secundaria. España se encuentra entre los países que otorga más peso a las calificaciones previas de los estudiantes y no hay razones para que esto cambie, ya que el expediente de Bachillerato, siempre que exista una prueba de acceso, parece ser, de momento, el mejor predictor del rendimiento futuro de los alumnos. Lo lógico es que exista una continuidad en el rendimiento de los alumnos, salvo contadas excepciones en los dos sentidos (aumento del rendimiento universitario por razones de motivación vocacional y disminución por dificultades de integración, falta de dominio de las técnicas de trabajo académico, especiales circunstancias personales etc.). El tipo de destrezas que se requieren para lograr un rendimiento continuado son las mismas en Bachillerato y en la universidad y son más que las que se ponen en juego para el rendimiento puntual en la prueba. Por tanto, lo normal es que el expediente de Bachillerato sea el mejor predictor de lo que va a ocurrir después. Puesto que un alumno ha sido evaluado durante varios años por muchos profesores, hay que pensar que el resultado será razonablemente acertado.
- El elemento más importante para la ordenación de los alumnos en cuanto a su prioridad en la elección de estudios superiores es, tanto en la mayoría de los países como en España, la calificación en las pruebas de acceso o de certificación de secundaria. No obstante, para el ingreso en determinadas carreras que exigen aptitudes no evaluadas por las pruebas o en algunos centros con número muy reducido de plazas, excepcionalmente, se utilizan *medios adicionales de selección*, sean exámenes o entrevistas. Otras circunstancias, como el lugar de residencia, el año de finalización de la Educación Secundaria, etc. son también tenidas en cuenta en algunos casos.

El estudio se ha centrado más bien en el sistema general de acceso a la universidad y en el análisis pormenorizado de las pruebas en sí mismas y menos en el proceso de adjudicación de plazas en estudios superiores. Por tanto, no es posible extraer muchas consecuencias respecto a este último punto, pero sí se puede afirmar rotundamente que en ningún sistema educativo, –salvo en el anglosajón diferente a los demás en casi todo–, es generalizada la existencia de exámenes realizados por las propias universidades para el ingreso en los distintos centros y carreras. En cambio sí puede pensarse en mantener o introducir de modo excepcional formas de selección adicionales para el ingreso en ciertas carreras que requieren capacidades especiales no medidas en las pruebas comunes, del tipo de Bellas Artes, Educación Física, Música, Fisioterapia, etc. El sentido común se impone en este tema como en otros muchos, ya que en un sistema educativo de masas el coste personal y colectivo de la realización de tantos exámenes como alumnos/alternativas de estudios sería enorme.

Es evidente que no se trata de dar respuesta a los propios problemas con soluciones ajenas, pero sí parece muy razonable apoyar las decisiones futuras en la experiencia común. El mundo es cada vez más interdependiente y Europa está a punto de convertirse en una casa única de la aldea global. ¿Cómo no tener en cuenta a los vecinos a la hora de tomar decisiones que afectan a toda la comunidad?

BIBLIOGRAFÍA

BRITISH EURYDICE UNIT: *National Dossier for England, Wales and Northern Ireland*, London, British Eurydice Unit, 1995.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA: *El sistema educativo español 1995*, Madrid, CIDE, 1996.

CONSORTIUM OF INSTITUTIONS FOR DEVELOPMENT AND RESEARCH IN EDUCATION IN EUROPE: *Developments in Upper Secondary Education in Europe. Report of CIDREE workshop Vienna*, Dundee, CIDREE, 1994.

COUNCIL OF EUROPE: *Secondary education in Denmark*, Strasbourg, Council of Europe, 1995.

- *Secondary education in England*, Strasbourg, Council of Europe, 1995.
- *Secondary education in France*, Strasbourg, Council of Europe, 1995.

DANISH EURYDICE UNIT: *The Education System in Denmark*, Copenhagen, Danish Eurydice Unit, 1995.

ESCUDERO ESCORZA, T.: *Acceso a la universidad: modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1991.

EUROPEAN COMMISSION: *Higher education in the European Union. Facts and figures over a decade*, Luxembourg, European Commission, 1994.

- *Key data on Education in the European Union*, Luxembourg, European Commission, 1995.

FRENCH EURYDICE UNIT: *The french National Dossier*, Paris, French Eurydice Unit, 1995.

GERMAN EURYDICE UNIT: *The National Education System*, Berlin, German Eurydice Unit, 1995.

GONZÁLEZ, B. y VALLE, J.: *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la C.E.*, Madrid, CIDE, 1990.

ITALIAN EURYDICE UNIT: *The National Education System*, Roma, Italian Eurydice Unit, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *El acceso a la universidad desde las Enseñanzas Medias*, Madrid, MEC, 1995.

MORENO OLMEDILLA, J. M.: *Los exámenes: un estudio comparativo: Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, J.; ARRIMADAS, I.; NAVARRO, R.; DÍAZ-CANEJA, P.; MARTÍN, A.; GAVARI, E.; MOLINUEVO, J.; GÓMEZ, A. y FERNÁNDEZ, E.: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*, Madrid, CIDE (MEC), 1997.

PORTUGESE EURYDICE UNIT: *The Education System in Portugal*, Lisboa, Portugese Eurydice Unit, 1994.

estudios

RAFAEL JEREZ MIR
La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ
La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión

FRANCISCO DÉNIZ RAMÍREZ
Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo

NURIA OBIOLS SUARI
Violencia y educación a través de las ilustraciones en los cuentos clásicos

NARCISO DE GABRIEL
Alfabetización y escolarización en España (1887-1950)



LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA: UNIVERSIDAD DUAL O UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA Y DE MASAS

RAFAEL JEREZ MIR (*)

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla genéricamente de las funciones sociales de la universidad se destacan normalmente cuatro: la función docente, la función crítica, la función profesional, y la función política. La primera consiste en la transmisión generacional de la cultura intelectual elaborada y de los saberes básicos de una determinada época, necesarios para el control, la administración y la gestión de los recursos naturales y de la organización social, así como para el gobierno político y la reproducción del sistema de dominación social y para el desarrollo del pensamiento general y de la creatividad intelectual, científica, literaria y artística de cada sociedad concreta. La segunda de dichas funciones estriba, precisamente, en el desarrollo reflexivo e innovador de ese fondo histórico-social del conocimiento humano más elaborado, a partir de la superación de sus principales antinomias y limitaciones previas, y como base de la mejora constante de la comunicación social y de la orientación existencial de los hombres que forman parte de esa sociedad. La función profesional de la universidad reside en la selección, la instrucción y la cualificación académica especializadas de las diversas ocupaciones universitarias y en la preparación intelectual de la «clase cultivada» que impulsa la crítica, los saberes básicos, el pensamiento general y las áreas temáticas fundamentales de la cultura intelectual elaborada. Y, en fin, su función política, puede definirse como la legitimación del sistema de dominación, la jerarquía del poder y de la posición social y la forma de gobierno y el Estado, en general, y de la división técnica y social del trabajo de cada sociedad, en particular. Todo ello suele completarse, además, con un par de puntualizaciones importantes e igualmente generales: la singularidad del caso particular de cada país; y el contraste notorio entre la universidad de élites tradicional y la universidad actual.

Pues bien, con este ensayo se trata de añadir una contribución más al conocimiento particular de la universidad española. Ante todo, se parte de una revisión forzosamente esquemática de las grandes inflexiones de la universidad española, siguiendo el hilo temático de sus principales modelos históricos (Jerez Mir, 1994) hasta mediados de este siglo y de las funciones fundamentales de cada uno de ellos. A continuación, se estudia la transformación final de la universidad de élites tradicional en una universidad dual: una universidad, privada y pública, de élites para la minoría más privilegiada; y una universidad

(*) Universidad Complutense.

masificada, más que propiamente de masas, para el 38 por 100 de la población en edad de escolarización universitaria y un porcentaje pequeño de la población adulta (menos de un 5 por 100 de los nuevos ingresos en la universidad). Y, por último, se concluye con el planteamiento igualmente general de la que parece ser una encrucijada básica de la política universitaria española en los próximos años. A saber: la reproducción del tipo de universidad dual actual hoy dominante; o el impulso progresivo de la transformación de esa universidad dual en una universidad democrática y de masas cada vez más universal y más rigurosa.

DESARROLLOS BÁSICOS DE LA UNIVERSIDAD DE ÉLITES TRADICIONAL

MONARQUÍA CORTESANO-ABSOLUTISTA: DEL MODELO CLAUSTRAL TRIDENTINO A LA REFORMA ILUSTRADA

En el caso de España, la transición a la monarquía cortesano-absolutista parece el resultado final de la reestructuración de la balanza del equilibrio de poder y de la jerarquía de la posición social, característicos de los diversos reinos cristianos medievales, en función del desarrollo de un aparato centralizado estatal con tres centros principales de poder, autoridad social y conocimiento, comunicación y orientación existencial (Jerez Mir, 1993: 151-173).

Ante todo, la Corte se especializa en la domesticación social y política de la vieja nobleza guerrera y de sangre medieval y en su legitimación como clase dominante. La integra políticamente, como tal clase dominante, aprovechando su estrecha dependencia del mercado de opiniones y de la «bolsa de influencias» cortesanos. «Civiliza» y refina la psicología social de esa nobleza feudal mediante la etiqueta, el ceremonial, el ritual, la exigencia de los buenos modales, la erudición, el desarrollo del ingenio, el lenguaje, la racionalidad cortesana y las exigencias características de la cultura y la educación cortesanas en general. Y la encumbra socialmente, legitimando su máxima *ratio* de riqueza material, poder político, posición social y prestigio, al exaltarla como la clase «naturalmente superior» y fomentar la admiración popular mediante esa representación externa, continua y exigente de su rango social privilegiado (Elías, 1982 y 1989).

Por su parte, la Iglesia contrarreformista tridentina se ocupa de la domesticación cultural de los súbditos de la monarquía cortesano-absolutista, legitimando el orden social y político con su extraordinario desarrollo institucional, el despliegue teórico de un nuevo programa teológico-político de gobierno y la formidable actualización de sus recursos sociales, simbólicos y técnicos (Varela, 1984; Varela y Álvarez Uría, 1991: 55-84). En cuanto a la universidad, su función principal es la selección social y la formación profesional especializada de los funcionarios civiles y eclesiásticos y de la élite intelectual, académica y administrativa.

Además de guerreros, diestros en el empleo de la violencia física, y de médicos e ingenieros, geógrafos, nautas y otros expertos en el conocimiento y el gobierno práctico del medio ambiente, la nueva monarquía cortesano-absolutista precisaba, ante todo, de los especialistas necesarios para garantizar la eficacia del monopolio estatal de la violencia fiscal y simbólico-ideológica. Hacían falta técnicos de la administración, el fisco y el derecho cortesano-absolutistas, pero también teólogos, predicadores, confesores, directores espirituales y otros tipos de especialistas en la construcción y en la reproducción culturales del nuevo sistema de ideas, creencias y evidencias sociales, en la dirección de las conciencias y en la legitimación ideológica del Estado y del nuevo orden social en general. De hecho, la vieja nobleza feudal continuó monopolizando la violencia física, al igual que en

el feudalismo medieval, pero ahora como una «nobleza de espada» especializada en la carrera estatal de las armas. Los expertos en la minería, el arte militar, el arte de navegar y otros conocimientos científico-técnicos especializados (matemáticos, astrónomos, nautas, mecánicos, ingenieros, etc.) se formaron en la Casa de Contratación de Indias (1503) en Sevilla y en otras instituciones del imperio de la monarquía o fueron contratados por ésta en el extranjero. El poder eclesiástico se vió extraordinariamente reforzado con la proliferación de nuevas órdenes, congregaciones y otras fundaciones religiosas, la potenciación de la inquisición y su integración general en el nuevo aparato estatal centralizado. Pero, aparte de todo esto, se multiplicó también el número de universidades y colegios universitarios, con el fin de formar al grueso de los funcionarios civiles y eclesiásticos necesarios, y se potenciaron algunos colegios universitarios y las universidades de Alcalá y de Salamanca, que se distinguieron rápidamente por el nivel y la duración de sus estudios y la rentabilidad profesional de sus credenciales académicas, para seleccionar y educar más rigurosamente a los estudiantes destinados a ser la nueva élite académica y administrativa.

Durante todo el siglo XVI, las nuevas clases urbanas acomodadas que surgieron con la prosperidad económica y política de la época enviaron a sus hijos a los centros universitarios más prestigiosos, como punto de partida de una «carrera meritocrática de las letras» que culminaba, en la práctica, con la integración personal de los más afortunados en la nueva nobleza administrativa, de toga y de báculo (Kagan, 1981). De hecho, la élite académica –como la nueva burocracia civil y eclesiástica estatal en su conjunto– acabó integrándose, como un grupo social privilegiado, dentro de la jerarquía de poder y de posición social característica de la monarquía cortesano-absolutista. Pero su extracción social y su educación especializada, junto con la cultura universitaria en general, se fueron transformando también en función de las dos grandes inflexiones históricas de la estructura del equilibrio de poder característico de la monarquía cortesano-absolutista española: el debilitamiento del poder central estatal y el resurgimiento del «espíritu de partido» y de la «triple anarquía feudal» (nobiliar, eclesiástica y gremial) y el reforzamiento regalista de ese mismo poder central con la nueva dinastía borbónica, la recuperación económica y la reforma ilustrada del siglo XVIII.

Las nuevas instituciones universitarias se desarrollaron, en principio, conforme a un modelo bastante estricto de la cultura claustral, con centro en el estudio riguroso de la teología y los cánones y en la selección meritocrática de los mejores estudiantes, aunque a costa del laicismo y de la organización democrática de los centros universitarios tradicionales. Pero, con la crisis económica y política del siglo XVII, ese modelo se vino rápidamente abajo. La facción más poderosa de la nueva nobleza administrativa impuso su control oligárquico, nepotista y clientelista en los colegios universitarios y en las universidades más importantes con el fin de utilizar esos recursos de poder para preservar la posición social privilegiada que había logrado adquirir. En esas condiciones, la cultura y la educación universitarias se deterioraron seriamente hasta llegar a una auténtica crisis terminal. En la real cédula de Carlos III de 1768, por la que se reforma la universidad de Sevilla, se denuncian abiertamente todavía tanto la existencia de una casta colegial que controla las principales universidades como la degeneración de los estudios de teología, derecho y medicina bajo el predominio del «espíritu escolástico» más decadente y del «espíritu de partido», que se había generalizado en la sociedad española (Olavide, 1969). De hecho, ni los abnegados esfuerzos de la minoría crítica universitaria, que resurge ya a finales del siglo XVII con los «novatores» de Sevilla y de Valencia, ni

las reformas políticamente mucho mejor respaldadas del conjunto de la élite ilustrada del siglo XVIII en general, lograron sacar ya a las instituciones universitarias españolas de ese estado de postración general. Hasta el punto de que hubo que crear otro tipo de instituciones para impulsar el programa político, de gobierno de los ilustrados, regalista y baconiano, mientras el propio Carlos IV llegaba a decretar incluso el cierre definitivo de los colegios universitarios, ante la evidencia de lo imposible de su reforma.

El esfuerzo ilustrado de modernización de la monarquía cortesano-absolutista tuvo sus principales logros en el campo de las reformas jurídicas, en el de la nueva opinión pública y en el de la transformación relativa de la cultura y la educación de la intelectualidad. Esos cambios no pudieron ser promovidos desde la universidad, dada la profundidad de su degeneración cultural y educativa. En cambio, el programa regalista y baconiano de gobierno de la cúpula política estatal ilustrada se difundió significativamente mediante la creación de nuevas instituciones, públicas y privadas, así como desde el púlpito, el teatro, la prensa y los círculos literarios y políticos reformistas, gracias al apoyo directo de la fracción ilustrada de la nobleza y del clero, de la burguesía mercantil y de los grupos urbanos ascendentes en general. Sólo así pudo irse imponiendo progresivamente en la nueva opinión pública la preeminencia política del derecho regalista y «nacional» sobre el particularismo jurídico feudal, se posibilitó el conocimiento de la economía política y se desarrollaron los estudios históricos y toda una nueva literatura científico-social rigurosa. De esa forma, se actualizó el fondo histórico-social de la cultura intelectual española y se preparó el terreno para desenvolvimiento desde fines del siglo XVIII del liberalismo político, en el plano teórico, y de la legitimación social y política de la reorganización estructural de la propiedad, la jerarquía social y la estructura del equilibrio de poder de la sociedad española, en el dominio práctico: las desamortizaciones de los bienes eclesiásticos y comunales y las reformas jurídicas liberales de los dos primeros tercios del siglo XIX, en general, comienzan ya, de hecho, con la desamortización eclesiástica de Carlos IV, en 1798.

Por lo mismo, la nueva élite ilustrada intelectual, académica y burocrática tuvo que formarse en su inmensa mayoría al margen de la universidad española tradicional. Los intelectuales renovaron las humanidades clásicas y castellanas apoyándose en las tertulias, en las academias literarias, en el mundo editorial de la nueva opinión pública y en algunas fundaciones estatales de nueva creación, como los Reales Estudios de San Isidro de Madrid, los Seminarios de Nobles, la Real Biblioteca o las Reales Academias de la Lengua y de la Historia. Entonces se necesitaron también, tanto economistas, juristas, peritos mercantiles y otros expertos en la dirección de la sociedad y del Estado, como matemáticos, físicos, químicos, metalúrgicos, cirujanos, veterinarios, ingenieros y otros tipos de especialistas en el conocimiento y en el gobierno científico-técnico de la naturaleza. Pero, tanto los unos como los otros, cuando no vinieron directamente desde el extranjero, tuvieron que formarse en nuevas instituciones, dependientes de la administración estatal –civil o militar–, promovidas por ella (los consulados y, sobre todo, las asociaciones económicas de amigos del país son los ejemplos más significativos) o creadas directamente por las fuerzas más dinámicas de la sociedad civil, como en los casos ejemplares del Instituto Asturiano y en el de la Junta de Comercio de Barcelona.

Sistema terrateniente: centralización universitaria y predominio de los estudios de derecho y medicina

Presumiblemente, y a pesar de la importancia relativa de las transformacio-

nes socioeconómicas de la época, el sistema social que surgió finalmente de la «revolución liberal española» de los dos primeros tercios del siglo XIX no fue una sociedad capitalista o propiamente burguesa sino una modalidad «moderna» de la sociedad agraria tradicional: el «sistema terrateniente». Éste se distingue estructuralmente por todo un conjunto de los rasgos fundamentales y estrechamente interrelacionados: la liberalización jurídica de la propiedad territorial y de la propiedad en general; la recomposición relativa de la estructura social, con un claro predominio económico y político de los grandes rentistas de la tierra y de la agricultura precapitalista sobre la burguesía industrial, mercantil y financiera y sus actividades económicas, con un pequeño campesinado en el norte, la meseta y la periferia mediterránea, y con millones de campesinos sin tierras, unos cientos de miles de artesanos y una clase obrera minoritaria; un nuevo Estado centralizado, formalmente laico; la debilidad de la administración civil de ese nuevo Estado y la militarización crónica consiguiente del orden público; y la restauración, desde mediados de siglo, de las instituciones eclesiásticas tradicionales, en general, y de la beneficencia y el sistema escolar religiosos, en particular, (Jerez Mir, 1993: 173-216).

En ese sistema terrateniente los grandes propietarios y rentistas de la tierra siguieron detentando la máxima *ratio* de poder. No obstante, con la «revolución liberal» se impulsó también una recomposición de la estructura previa del equilibrio de poder y de la jerarquía de la posición social, como consecuencia de la constitución de una nueva élite intelectual, académica y administrativa y del ascenso de otros grupos sociales con recursos económicos y políticos fuertes. La vieja nobleza feudal, educada en el lujo y en la ostentación cortesana y cuyo *status*, poder y prestigio dependían exclusivamente del azar de su nacimiento, desconfió siempre de la fracción liberal de la intelectualidad y de las instituciones liberales. Pero la burguesía industrial, mercantil y financiera, la nueva élite militar y política, los profesionales superiores de mayor prestigio y, en general, los nuevos grupos sociales privilegiados que debían su ascenso social a su propia valía personal y estaban acostumbrados al orden, el método, el riesgo y el cálculo racional, valoraron, en cambio, positivamente la competencia en el ejercicio del pensamiento abstracto y la estrategia política reformista de las primeras generaciones de la intelectualidad liberal.

Formada, en un principio, en las nuevas instituciones y en la tradición intelectual del reformismo ilustrado y con un conocimiento muchas veces directo de lo que estaba sucediendo en Francia, Inglaterra, Bélgica y otros países europeos, esa intelectualidad liberal se ocupó, ante todo, sistemáticamente, del análisis y de la solución racionales de los nuevos problemas sociales, comenzando por dotar al nuevo sistema social del orden y la unidad administrativos, legislativos y judiciales imprescindibles. Así, en el dominio universitario, concretamente, hizo el diseño teórico y legal y puso las bases institucionales del nuevo sistema centralizado, homogéneo y relativamente laico de enseñanza media y superior, que culmina jurídicamente con la aprobación de la Ley Moyano (1857). Por lo demás, esa universidad se ocuparía, a su vez, de los nuevos problemas sociopolíticos del país. De hecho, su función principal continuó siendo la educación especial de la clase media urbana de la administración, la política y la cultura intelectual elaborada, un grupo social no muy numeroso (Tabla I), pero imprescindible para mediar técnica, política, jurídica e ideológicamente entre la oligarquía agraria y las clases burguesas, por un lado, y entre el conjunto de los grupos sociales privilegiados y los subalternos, por el otro.

TABLA I
Total del alumnado universitario

Año	Facultades	Escuelas Especiales	Tasa por 100.000 habitantes
1863	8.305	465	56
1882	17.385	–	119
1914	30.427	946	157
1927	39.472	1.270	176
1932	34.129	2.950	153
1940	35.808	1.731	145
1950	51.633	2.972	195
1960	62.105	15.018	253
1967	114.867	38.090	459

Fuente: Lerena, 1976, p. 437.

Significativamente, la Ley Moyano, vigente hasta 1970, rompe ya con la orientación técnico-profesional de la enseñanza superior española de origen ilustrado, que propugnaba también todavía el primer liberalismo (Gil de Zárate, 1855). Porque no eran exactamente científicos, ingenieros y especialistas en la resolución de los problemas de la producción lo que se precisaba, sino profesionales liberales (abogados y médicos, ante todo) y buenos gestores de la administración civil, pública y privada, profesores, intelectuales, políticos y especialistas en la resolución de los problemas sociales. De ahí que en la nueva universidad se forme, sobre todo, al personal especializado de la administración civil del Estado, hasta el punto de que la Facultad de Derecho llegaría a funcionar en la práctica como una auténtica escuela de cuadros superiores del Estado durante el período político más estable de la Restauración (1876-1902): ésa será la época del apogeo político de los abogados, que en las Cortes de 1901, por ejemplo, llegarían a ser el 62 *por ciento* de los diputados. De modo que, aunque se crearon nuevos cuerpos de funcionarios (abogados del Estado, ingenieros de obras públicas, ingenieros de industria, inspectores de hacienda, técnicos comerciales, etc.), en la universidad del sistema terrateniente dominarán siempre, con mucho, los estudios jurídicos y los médicos (Tabla II): los alumnos de las Facultades de Derecho y de Medicina suman el 50 *por ciento* del total de estudiantes universitarios en 1865-1866, el 53 por 100 en 1881-1882, el 60 por 100 en 1919-1920 y el 70 por 100 en 1931-1932.

La universidad del sistema terrateniente fue una universidad burocratizada, más profesoral que científica, y en la que los traductores y los manualistas predominaron siempre sobre los creadores, los escritos jurídicos, filosóficos y literarios sobre los científicos técnicos, y las «letras» sobre las «ciencias». Tras la ruptura con la ciencia de la ilustración provocada por la inestabilidad social y política, producto de la crisis del antiguo régimen y la transición al

sistema terrateniente, hubo dos o tres generaciones de científicos que lograron la recuperación de los hábitos de trabajo científico y la elevación a un nivel europeo de la información y de la enseñanza entre 1850 y 1880. Las bases institucionales de la ciencia española se ampliaron posteriormente, entre la Restauración y la Segunda República, gracias a la estrategia de la intelectualidad y de los políticos liberales, que proclamaron en diversas ocasiones la importancia de la educación en la transformación de los hombres para conseguir una organización social y política, progresiva, liberal y democrática. Pero las aportaciones españolas a la historia universal de la ciencia continuaron siendo obra exclusiva de algunos grupos aislados y de determinadas individualidades excepcionales. Por lo demás, las graves contradicciones estructurales del sistema terrateniente español explican la división de su clase media y de la élite intelectual, académica, burocrática, política y profesional que surge de ella, en dos fracciones político-ideológicas básicas, claramente contrapuestas: moderadamente laica y reformista, la liberal; y conservadora en lo social y político y católicamente integrista en lo ideológico, la tradicional.

La fracción liberal tuvo un protagonismo cultural y político inicial mucho mayor, aunque éste se hizo después intermitente, al depender de lo favorable o desfavorable de cada coyuntura histórica concreta, y al final fue liquidada o condenada al exilio por la violencia militarista ultraconservadora, auspiciada por la clase terrateniente dominante y por las fuerzas sociales y políticas que se aliaron con ella. En la práctica, centró su estrategia político-ideológica reformista en la extensión y en la reforma rigurosa del sistema escolar liberal de la época y en la democratización funcional de la sociedad español mediante la ampliación del acceso popular a la cultura intelectual elaborada, como clave principal para la resolución pacífica de los problemas sociales españoles. A ella se le debe el diseño teórico y político de las principales instituciones liberales y del nuevo sistema escolar del país. En el sexenio revolucionario de 1868-1874 impulsó la «extensión universitaria» y la potenciación del conjunto del sistema de enseñanza laico liberal, público y privado. Durante los primeros años de la Restauración sufrió las consecuencias de la represión política conservadora y tuvo que concentrarse en iniciativas de alcance más limitado, entre las que destaca, sobre todo, la Institución Libre de Enseñanza (1877). Pero, desde el comienzo de los años ochenta, emprendió la crítica teórica sistemática de la «persistencia del

TABLA II

Enseñanza Superior: Distribución del Alumnado por Facultades

Facultades	1881/82	%	1961/62	%
Medicina	3.898	24,0	13.438	21,0
Derecho	4.997	28,7	15.117	23,6
Ciencias	2.954	17,0	13.290	20,8
Filosofía y Letras	2.298	13,2	9.554	14,9
Farmacia	1.238	7,1	4.978	7,8
Ciencias Políticas y Económicas	–	–	7.034	11,0
Veterinaria	–	–	599	0,9

Fuente: Lerena, 1976, p. 438.

feudalismo en España» para alentar después las nuevas reformas político-educativas que culminarían en la época de la «República Pedagógica».

En cambio, la fracción conservadora, sobre todo a partir de la Restauración, estuvo bajo la influencia de la Iglesia española de la época, antiliberal en lo político y neotridentina en lo ideológico. A lo largo del primer tercio de este siglo, fue aumentando notoriamente el número de sus efectivos, coincidiendo con el aumento de la conflictividad social y política, en relación con los principales problemas del sistema terrateniente español: el social, el religioso, el militar y el regional. Finalmente, tomó mayoritariamente partido por la resolución antirrepublicana, violenta y militarista de esos problemas sociales estructurales. Y se benefició directamente, por lo mismo, de la derrota del liberalismo republicano y de la izquierda política en 1939.

DE LA UNIVERSIDAD DE ÉLITES A LA UNIVERSIDAD DUAL

Desarrollo capitalista y sistema de enseñanza de tipo dual

Tras el retroceso económico de los años cuarenta, la sobreexplotación del campesinado y la extensión del mercado negro durante los quince primeros años de la dictadura política franquista, paradójicamente hicieron posible la superación histórica del sistema terrateniente español y su sustitución por el sistema capitalista y la economía de mercado. En esos años, los grandes latifundistas del medio-sur peninsular, secularmente absentistas, se transformaron en empresarios agrícolas e impulsaron la extensión de los regadíos, la mecanización del campo y la acumulación del capital agrícola y agrícola-financiero. Ese mismo capital alentó después la recuperación del sector industrial y de sector terciario de la economía, reforzados a continuación con las divisas procedentes del turismo, las remesas enviadas por los emigrantes, las entradas de capital extranjero y los beneficios empresariales, como principales medios financieros. Y la penetración final de las empresas transnacionales en el mercado español completó ese proceso de modernización económica, integrando la economía española en los grandes circuitos de los capitales reguladores de la competencia capitalista mundial.

El desmantelamiento capitalista del sistema terrateniente determinó, también, la emigración masiva de los campesinos sin tierra y de los pequeños campesinos (aunque estos últimos en menor medida, en un principio, y con cierto retraso) desde el campo a la ciudad. Ocho millones de ellos se establecieron en torno a las grandes metrópolis españolas y en los principales núcleos urbanos en general, mientras otros dos millones emigraban al extranjero, con el consiguiente deterioro radical de la cultura rural, la urbanización demasiado rápida y desordenada del país y la desaparición práctica de la sociedad agraria tradicional. Además, ese proceso impulsó al tiempo otras transformaciones estructurales de la sociedad española. La mano de obra necesaria para el desarrollo de la construcción, del sector industrial y del sector terciario de la economía se vió libre de sus ataduras sociales precapitalistas. La demografía española se «modernizó» rápidamente, con la crisis de la familia patriarcal tradicional, el crecimiento inicial de la población y la paralización final de ese proceso expansivo, entre otros cambios importantes. Y la composición de la población activa española se transformó también radicalmente: entre 1950 y 1973 la población activa del sector primario se redujo desde el 47,6 *por ciento* al 24,9 *por ciento*, mientras los porcentajes correspondientes al sector secundario y al sector terciario de la economía, prácticamente igualados a mediados de siglo, se elevaron en ese mismo período de tiempo

hasta el 36,1 *por ciento* y el 39,0 *por ciento*, respectivamente.

Naturalmente, la transformación de la estructura de clases de la sociedad española no fue menos radical que la económica y la demográfica. El desarrollo del capital puso términos, por fin, a la hegemonía histórica y económica de los grandes terratenientes y de la renta de la tierra. Con el desarrollo de la construcción y de la industria surgió una nueva clase obrera, numerosa y capaz de organizarse al margen de los sindicatos oficiales. El grueso de la clase media, compuesta por los rentistas rurales y urbanos de tipo medio, los profesionales liberales, los profesores de enseñanza media y superior, una buena parte de los funcionarios superiores y la pequeña burguesía agrícola, mercantil e industrial tradicional, perdió rápidamente su *status* social tradicional relativamente privilegiado. El artesanado desapareció prácticamente. Pero, en cambio, la nueva clase media especializada en la gestión administrativa, la dirección empresarial, las relaciones públicas, los servicios sociales, la publicidad comercial y las nuevas profesiones en general, se vió favorecida por la consolidación del capitalismo.

Por otra parte, el desarrollo capitalista y la recomposición paralela de la estructura social y económica, hicieron finalmente ineludible la reforma de la administración civil, en general, y la reorganización relativa de la élite política y administrativa de los primeros veinte años del régimen franquista y de sus principales fracciones, en particular: la fracción militar, que venía siendo la principal desde el final de la guerra civil; la fracción falangista del partido único, los sindicatos verticales y el movimiento nacional en general; y la fracción católica, directa o indirectamente vinculada a la iglesia e ideológicamente hegemónica entre la élite académica y los profesionales liberales. Será el comienzo de la configuración de la élite franquista de la transición a la democracia, con el ascenso político de los tecnócratas del Opus Dei, inspiradores de las principales reformas administrativas, y de los hombres del SEU, en menor medida.

En el dominio concreto de la administración escolar, las reformas parciales de los años cincuenta y sesenta culminaron en 1969 con un replanteamiento teórico del conjunto del sistema escolar de inspiración político-ideológica claramente burguesa (*Libro Blanco sobre la Educación en España*) y con la promulgación de una nueva Ley General de Educación en 1970. La extensión creciente de la escuela rural, el aumento continuo del número total de niños escolarizados y la mejora progresiva de la formación profesional contribuyeron decisivamente al desarraigo de la cultura rural tradicional, a la adaptación del campesinado a la nueva cultura urbana y a la formación profesional de la nueva clase obrera. En cambio, la demanda de nuevos cuadros medios y superiores no fue atendida adecuadamente por la administración pública. De hecho, los empresarios tuvieron que organizar escuelas de dirección y administración de empresas, de comercialización y de las enseñanzas más imprescindibles para ellos en general, a pesar de que la única reforma importante de la universidad tradicional fue la reordenación general de las enseñanzas técnicas (leyes de 1957 y de 1964). Pero el régimen político franquista no satisfizo nunca adecuadamente la demanda creciente de estudios más largos y superiores por parte de las nuevas capas urbanas ascendentes, en parte por el recelo general de las principales fracciones de la dictadura franquista frente a la extensión social de la cultura intelectual elaborada, y en parte por la resistencia directa de la clase media tradicional, como principal beneficiaria de los estudios de bachillerato y de la universidad de élites tradicional. Eso explica la ralentización de las primeras reformas parciales, el abandono, en la práctica, de los planteamientos teóricos más ambiciosos del Libro Blanco y la postergación *sine die* de la financiación

prevista en la propia Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.

En cualquier caso y como resultado de todo ello, surgió un nuevo sistema de enseñanza, estructuralmente dual. A saber: bachillerato superior y universidad para los «herederos» de la clase media tradicional, «destinados a estudiar», por un lado; y enseñanza primaria y profesional (bachillerato y universidad laborales, y escuelas de preaprendizaje, aprendizaje y maestría) o, en todo caso, bachillerato elemental y «de segunda clase» (con un curriculum más pobre y en centros de menor categoría académica –secciones filiales y delegadas de instituto y colegios libre adoptados–, estudios nocturnos o mediante la enseñanza libre) para la clase obrera y las nuevas capas urbanas ascendentes en general, por otro (Jerez Mir, 1993: 217-230, MEC, 1969; *Revista de Educación*, 1982; Varios autores, 1975).

Reestructuración capitalista, transición política, dualismo social y universidad dual

Finalmente, a partir de los primeros años setenta se fue imponiendo una nueva política escolar que condujo progresivamente a la sustitución histórica de la universidad de élites tradicional por la universidad dual actual: una universidad minoritaria y de élites, privada y pública; y una universidad, pública y más masificada que de masas, para un tercio de la cohorte juvenil de entre dieciocho y veinticuatro años de edad. Y esto, en razón de la persistencia de una demanda creciente de estudios superiores, así como de una nueva recomposición de la estructura del equilibrio de poder y de la jerarquía social de la sociedad española, en estrecha relación, a su vez, con las repercusiones sobre esa misma estructura de la transición política a la democracia en España y de las transformaciones más recientes del capitalismo.

A nivel mundial, y como una consecuencia más de la competitividad empresarial y de la turbulencia característica de la economía de mercado en general, las transformaciones más recientes del capitalismo vienen impulsando una nueva revolución tecnológica con centro esta vez en la informática, la comunicación eléctrica y electrónica y la información en general, y con importantes repercusiones económicas y sociales. La productividad industrial y la concentración y centralización del capital continúan aumentando. El número de grandes empresas competitivas y el coste medio por producto siguen reduciéndose. La industria tradicional ha sido objeto de un proceso de reconversión radical. La automatización de la producción se extiende progresivamente también al sector terciario de la economía. La informatización técnica y la racionalización de la gestión y la administración de la empresa siguen desarrollándose. El trabajo y el control laboral se intensifican. Aparecen nuevos tipos de expertos y de profesionales, mientras disminuye la cualificación profesional de la mayor parte de los trabajadores y aumenta el desempleo estructural (el «ejército de reserva» de la economía de mercado). Se tiende insistentemente al desmantelamiento del Estado del bienestar de los años cincuenta, sesenta y setenta, en tanto que la empresa privada se extiende rápidamente por los dominios tradicionales de los sistemas públicos de distribución social: la salud, la enseñanza, la seguridad, la producción industrial «nacional», la asistencia social, las pensiones, etcétera. Y se revolucionan los medios de comunicación masiva, eléctrica y electrónica, mientras la industria de la conciencia (esto es, la industria del reclamo y la publicidad comercial, directa e indirecta, del entretenimiento, de la tensión informativa, etcétera) tiende a ocupar un lugar privilegiado en el sistema de dominación del capitalismo actual.

La nueva industria de la conciencia, que se rige también por las pautas características de la economía de mercado, refuerza, en el campo simbólico de la cultura, la eficacia ideológica espontánea de la organización mercantil de la economía, condicionando seriamente la orientación cognitiva, afectiva y comportamental de los ciudadanos. Los estimula constantemente hacia el consumo por el consumo. Con el dominio creciente de la lógica simple de la imagen, la opinión y la persuasión emocional en los grandes medios eléctricos y electrónicos de la comunicación masiva, se alimentan las mentes en general con el ludismo más vulgar, los relatos puramente icónicos, el pensamiento fragmentario y débil y el eclecticismo acrítico. En esos medios se ignoran sistemáticamente los productos más altos de la cultura humana, se vanaliza la cultura intelectual y se otorgan caprichosamente la notoriedad, la fama y el liderazgo. Se legitima el orden social mediante su continua representación espectacular, la divulgación reduccionista de los tópicos de moda y la estimulación activa de la identificación emocional con ese mismo orden social. Y, todo ello, mientras muchos universitarios e intelectuales pasan a girar también en torno a ese nuevo escenario de la dominación social y política, buscando la notoriedad personal y unos beneficios materiales sustanciosos a costa del fomento público de la razón crítica y de su autonomía personal.

Por otra parte, y como es natural, con las últimas transformaciones socioeconómicas del capitalismo ha vuelto a producirse una recomposición relativa de la estructura social. Las distancias relativas entre los más ricos y los más pobres continúan aumentando, por ejemplo, y prosigue activamente el proceso de remodelación interna de las clases medias: las principales fracciones de la clase media tradicional descienden en la escala social, en contraste con la movilidad social ascendente de la nueva clase media, especializada en las nuevas formas del control político y político-simbólico de los ciudadanos, en los nuevos servicios socioculturales y en las nuevas profesiones en general.

En el caso concreto de España, esas transformaciones sociales se vienen produciendo además con unos condicionamientos económicos y políticos particulares bastante más negativos, en comparación con los países más avanzados. La economía española, concretamente, es hoy una economía de servicios y gravada, además, con un tasa de desempleo muy alta. Esto se explica, entre otras razones, por su escasa competitividad, por el predominio del capital especulativo y del capital financiero sobre el capital productivo y por la irrelevancia de sus aportaciones a la revolución tecnológica. La distribución de la población activa, por ejemplo, evidencia bien ese atraso científico-técnico español: mientras los trabajadores empleados en el sector industrial y en la construcción representan tan sólo el 25 *por ciento* del total de la población activa, el porcentaje correspondiente al sector agrícola anda aún en torno al 10 *por ciento* de la misma. Pero esas limitaciones económicas se han agravado notoriamente con el crecimiento desmesurado de una administración pública poco eficaz y muy costosa, en beneficio, fundamentalmente, de la fracción política de la nueva clase media y de una nueva élite burocrática y política, que la han patrimonializado muy deprisa.

La transición política de la dictadura a la democracia favoreció la amalgama cultural de la fracción más abierta de la vieja élite burocrática y política y de la nueva élite de la oposición al régimen. Los intereses del capital internacional y nacional y los del sector de la alta administración franquista menos comprometido con la política represiva de la dictadura, junto al distanciamiento previo de la iglesia respecto del régimen y la contestación creciente del mismo por parte de los sindicatos no oficiales de las clases trabajadoras organizadas y los movimientos ciudadanos y los políticos profesionales de la oposición po-

lítica democrática, facilitaron en conjunto el rápido desmantelamiento de las fracciones dirigentes más puramente políticas (la militar y la falangista) del régimen franquista, así como el progreso de la política de pacto y entendimiento del resto de la élite estatal con la nueva élite potencial de los grandes partidos de la oposición política democrática, los sindicatos de la clase trabajadora organizada y los movimientos de la sociedad civil. De hecho, con los gobiernos de UCD se llegó ya a un consenso político con los nuevos grupos de interés nacionales y regionales, y ese consenso se materializó en la extensión de la administración pública, en general, y en la multiplicación de sus altos cargos, en particular, hasta concluir en una oligarquización relativamente estable de la nueva élite administrativa y política, con los gobiernos del PSOE y de los partidos nacionales o regionales sólidamente instalados en la administración pública de hoy en día.

En el caso particular del PSOE, esa metamorfosis social y política se explica, en buena parte, por el apoyo del capital extranjero, por su previa captación de una fracción importante de la élite burocrática y de los profesionales de la administración pública, por la amplia representación de los nuevos grupos sociales entre su clientela electoral y por el protagonismo relativo de los grupos con fuertes expectativas de ascenso social dentro del partido. Y de ahí, en buena medida al menos, la rápida desideologización del mismo, su adopción paralela del liderazgo político carismático, la carrera administrativa o política fulgurante de sus líderes, su exaltación frecuente del capitalismo especulativo, su control partidista de los grandes medios públicos de comunicación masiva, su entendimiento estrecho con una buena parte de los privados, su abuso extremo de la patrimonialización neocorporativista, endogámica y clientelista de la administración y los bienes públicos, y su escasa capacidad para la autocrítica. Aunque en esas condiciones se explican, también, la burocratización creciente de los partidos y los sindicatos en general, el control de los grandes medios de comunicación masiva por los oligopolios político-informativos-financieros, el retroceso de los movimientos sociales y una desarticulación notoria de la sociedad civil en general.

De hecho, la sociedad española se distingue hoy por un dualismo social estructural. Hay, desde luego, un dualismo de clase en el que resalta el contraste existente entre las clases y los grupos sociales acomodados en general –la clase alta, la clase media ascendente y la fracción de la clase media tradicional que conserva aún su posición social de otras épocas– y las clases y los grupos sociales subalternos. Dentro de estos últimos se da, a su vez, un dualismo laboral en función de la contraposición entre los trabajadores con un empleo fijo y relativamente bien remunerado, por una parte, y los trabajadores con un empleo precario y mal pagado o sencillamente en paro. En el caso de la juventud, concretamente, el mercado laboral no ha hecho sino reducirse cada vez más: hace dos décadas tenían un empleo el 37,2 *por ciento* de los jóvenes menores de veinte años y el 61,7 *por ciento* de los correspondientes al grupo de 20-24 años, pero a principios de 1996 esos porcentajes se habían reducido al 11,8 por 100 y al 36,6 *por ciento*, respectivamente, y con un predominio casi total de los contratos laborales temporales y precarios. Por lo demás, hoy hay también un dualismo territorial muy claro, entre las regiones más ricas y las más pobres, así como un dualismo urbano, entre los barrios de la gente acomodada y la periferia popular de las grandes metrópolis y de las ciudades en general.

UNIVERSIDAD DUAL O UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA Y DE MASAS

Como es lógico, las últimas transformaciones del capitalismo han alcanzado

también a la universidad y a la política universitaria. En la universidad clásica, tanto en España como en los países de Europa Occidental en general, la función social más importante ha sido siempre la educación especial de la élite administrativa, política, jurídica y profesional en general y la reproducción social de esa clase privilegiada. Con independencia de la adecuación estricta de sus contenidos curriculares, la trama estructural de las facultades universitarias tradicionales tuvo siempre una orientación «vocacional» hacia las profesiones superiores. Los títulos y los diplomas de esas facultades superiores garantizaban el acceso profesional a los mejores puestos de la administración pública y se valoraban muy bien en el mercado de trabajo. En cambio, con la masificación actual de la universidad, se ha producido un desajuste estructural entre la enseñanza superior y el empleo público en general, así como una desestabilización de la relación tradicional entre la cualificación académica en las carreras universitarias tradicionales y el empleo privilegiado. Y, en segundo lugar, con la transición a una economía de alta tecnología y la necesidad de desarrollarla constantemente para sobrevivir en un mercado mundial cada vez más competitivo, la política universitaria de los gobiernos europeo-occidentales está reconsiderando las funciones de la universidad en general, con una orientación netamente tecnocrática y utilitarista, extremadamente estrecha (Neave, 1995).

En el caso de España faltan aún las investigaciones sociológicas imprescindibles para saber exactamente a qué atenerse, puesto que las carencias estadísticas son muy serias y la información disponible se reduce al conocimiento administrativo. Pero, sin embargo, todo apunta hacia el desarrollo de dos transformaciones fundamentales. Por una parte, la constitución de un dualismo universitario que tiende a resolverse, en definitiva, en dos tipos de universidad muy diferentes. A saber: en una universidad de élites, privada y pública, con salida profesional más fácil y acceso a los mejores empleos, para la minoría que dispone de un capital económico, social o cultural suficiente; y en una universidad, pública, masificada, para la mayoría, con una salida laboral bastante más difícil y a las ocupaciones medias, para la mujer y «los otros estudiantes» en general. Pero a esto hay que añadir, además, la reorientación tecnológica y utilitarista gubernamental creciente de la nueva universidad de élites y de la universidad en general.

Ciertamente, se ha roto ya con el monopolio histórico de «los herederos» de la clase media tradicional sobre el bachillerato y los estudios superiores, pero, aunque tanto el uno como los otros se han masificado con el acceso de la mujer, los vástagos de la nueva clase media y «los otros estudiantes» de las clases subalternas, el elitismo escolar tradicional continúa reproduciéndose dentro del nuevo sistema escolar. En los niveles no universitarios se da, en función de la segmentación enclasadora de los diversos tipos de centro y de sus clientelas sociales, así como mediante una remodelación política y pedagógica inspirada fundamentalmente en los intereses y en la psicología típica de las principales fracciones sociales de la nueva clase media ascendente (Jerez Mir, 1993: 230-271). Y en la enseñanza supeior se reproduce, en virtud de su estructuración dual, en una universidad de élites, pública y privada, y en una universidad más «masiva» que propiamente de masas, aparte de pública, tanto desde el punto de vista institucional y territorial como desde el de clase y el de género (MEC, 1989; 1992 a: 183-208; y 1992 b: 31-43 y 101-110. Jerez Mir, 1994: 41-53), aunque esas distancias estructurales se vienen reduciendo en general y relativamente en los últimos años.

La universidad privada, cuya clientela ha ido aumentando en razón de la masificación de la universidad pública, forma parte de la nueva «universidad de

minorías» de un modo bien «visible». La selección de su clientela se hace en función de la capacidad económica de ésta y de sus estrechas relaciones con la banca, las grandes empresas y las organizaciones eclesiásticas más directamente relacionadas con los grupos sociales privilegiados. Por lo demás, en su caso particular, se da un predominio claro de las enseñanzas universitarias tradicionales –y menos costosas– de la minoría dirigente (ciencias sociales y jurídicas, medicina e incluso humanidades) sobre las científico-técnicas, siendo, por lo mismo, la distribución de los estudiantes y la tasa de crecimiento de las diversas carreras relativamente diferente de la correspondiente a la universidad pública. Entre los cursos 1991-92 y 1992-93, por ejemplo, la tasa de crecimiento fue del orden del 16 *por ciento* para las ciencias de la salud, del 10 *por ciento* para las ciencias experimentales y del 7 *por ciento* para las humanidades, frente al 6 por *ciento* de las carreras técnicas y el 1 *por ciento* de las ciencias sociales y jurídicas, dentro de una media del 5 *por ciento* para el total. Aparte de que hay también un predominio claro de las carreras de ciclo largo sobre las carreras de ciclo corto, y de los estudios científico-sociales y jurídicos, entre las primeras. Así, en el curso 1992-1993, concretamente, el total de 41.780 alumnos de la universidad privada se distribuyó de la forma siguiente: 34.437 estudiantes de carreras de ciclo largo (4.294, de humanidades; 644, de ciencias experimentales; 2.512, de ciencias de la salud; 19.554, de ciencias sociales y jurídicas; y 7.433, de carreras técnicas) frente a 7.343 estudiantes de carreras de ciclo corto (3.799, de carreras técnicas; 1.846 de ciencias sociales y jurídicas; 1.664, de ciencias de la salud; 34, de humanidades; y ninguno de ciencias experimentales).

La universidad privada parece, pues, fundamentalmente inmersa en la recomposición parcial de la orientación «vocacional» de las facultades universitarias tradicionales hacia el empleo público y privado privilegiado. En cambio, de acuerdo con los datos disponibles, las carreras técnicas correspondientes a las escuelas técnicas tradicionales y a los nuevos estudios neoprofesionales superiores se estarían desarrollando sobre todo dentro de la universidad pública, aunque en el marco de una reorientación técnica y utilitarista que incluye también los estudios de tipo corto. Y de ahí la insistencia, por parte de los responsables gubernamentales de la política universitaria, en la necesidad de incrementar la oferta de titulaciones científicas y técnicas y de adaptar la oferta universitaria en general a la demanda profesional del mercado, así como sus frecuentes quejas sobre las inercias institucionales que perturban esa reorientación técnica y utilitarista de los estudios universitarios.

Por lo pronto, del estudio sociológico del sistema de acceso a la universidad, concretamente, no sólo se desprende la existencia de una demanda de educación superior que no se corresponde ni con las previsiones realizadas ni con la oferta universitaria, sino también la jerarquización de las carreras universitarias en función del precio de mercado de sus títulos, con la consiguiente dedicación de los «mejores» recursos humanos a determinadas carreras técnicas, la subvención pública de las carreras más rentables económicamente para los individuos que las cursan y la subordinación, en definitiva, del sistema universitario al mercado de trabajo (Muñoz Vitoria, 1995). Por otra parte, al mismo tiempo y en claro contraste con la tendencia de las décadas anteriores, en los últimos años se está invirtiendo también, significativamente, la relación tradicional entre la tasa de crecimiento de las carreras técnicas y la de las carreras no técnicas. Así, entre 1991-92 y 1992-93, por ejemplo, la tasa de crecimiento de las carreras técnicas en general fue del orden del 14 *por ciento* frente al 1 *por ciento* de las humanidades, el 5 *por ciento* de las ciencias de la salud, el 7 *por ciento* de las ciencias experimentales y el 9

por ciento de las ciencias sociales y jurídicas, siendo el cómputo final de 267.630 (20,5 *por ciento*) de estudiantes de carreras técnicas frente a 1.027.955 (70,5 *por ciento*) de carreras no técnicas. En el curso 1992-93, del total de 1.295.585 matriculados, 873.902 siguieron carreras de ciclo largo: 763.782 (58,94 *por ciento*), en facultades; y 110.120 (8,50 *por ciento*) en escuelas técnicas superiores. En cuanto a los 421.683 alumnos de las carreras de ciclo corto, se repartieron en 264.173 (20,37 *por ciento*), en las escuelas universitarias no técnicas, y 157.510 (11,69 *por ciento*), en las técnicas. Por otra parte, mientras el total de alumnos se incrementó en un 33,67 *por ciento* entre el curso 1987 1988 y el curso 1992 1993, las escuelas universitarias técnicas lo hicieron en un 92,54 *por ciento* y las superiores en un 87,24 *por ciento*, frente al 42,35 *por ciento* de las escuelas universitarias no técnicas y el 18,15 *por ciento* de las facultades.

Por lo demás, los desarrollos más recientes de la investigación universitaria apuntan también en idéntico sentido. Ciertamente, la producción científica de la universidad ha mejorado notoriamente con el aumento de los recursos económicos y de los incentivos profesionales de la investigación. La Ley de Reforma Universitaria planteaba ya la relación de la universidad con las empresas como la clave del desarrollo científico y tecnológico del país (art. 52 *c*) y en 1986 se aprobaron la Ley de Fomento y Coordinación General de Investigación Científica y Técnica y el Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico con el fin de articular las iniciativas públicas y privadas en una única política científica y tecnológica capaz de salvar el déficit con Europa hacia 1996. Pero esa política científica, que pone, de hecho, los recursos estatales a disposición de las grandes empresas, se orienta sobre todo, hacia la innovación científico-tecnica y hacia la rentabilidad inmediata de la economía de mercado, con el consiguiente descuido de la investigación básica, de la investigación pura y de la función crítica de la universidad, en definitiva.

En la primera fase del programa de I+D (1988-1991), por ejemplo, se produjo un avance importante de la investigación española, pero con una distribución por áreas científicas y técnicas bien sintomática: mientras determinadas áreas de las tecnologías de la producción y de las comunicaciones (electrónica y ciencias biológicas) y de la calidad de vida y los recursos naturales (investigación de altas energías y nuevos materiales) acaparaban el 77 *por ciento* de los 76.890 millones de pesetas presupuestados, los estudios socioculturales no pasaban del 2 *por ciento*. Además, el protagonismo relativo de la universidad en ese ámbito es también mucho mayor que en los países capitalistas avanzados de nuestro entorno más próximo: en esa misma fase del programa de I+D, concretamente, el 34 *por ciento* de dicho fondo nacional correspondió a la universidad, frente al 35 *por ciento* de las empresas, el 19 *por ciento* del CSIC y el 12 *por ciento* de otros CPI; aparte de que las universidades ejecutaron el 53,3 *por ciento* (2.315) de los proyectos de investigación, en contraste con el 11 *por ciento* correspondiente a las empresas y con los porcentajes mucho menores de las universidades de Alemania (11,4 *por ciento*), Francia (14,3 *por ciento*), Italia (18 *por ciento*) o Inglaterra (15,4 *por ciento*) (Lafuente y Oro, 1992). Y algo similar podría decirse en relación con la segunda fase del programa (1991-1996).

Con independencia de lo positivo de los éxitos del plan de I+D, así como del reconocimiento de la necesidad de su mayor impulso público en razón del atraso relativo de la actividad empresarial española, una valoración más objetiva de la implicación de la universidad en ese tipo de desarrollo debe dejar también constancia de sus limitaciones. Primeramente, la participación en los programas internacionales y nacionales, la creación de empresas desde departamentos universitarios y la

penetración de la cultura empresarial realmente competitiva dentro de los mismos se reducen a las líneas científico-técnicas más rentables en términos empresariales. Pero lo más grave no es realmente esto, ni el que los departamentos que no pueden competir «empresarialmente» se consideran directamente perjudicados por la priorización de los programas de I+D con criterios básicamente pragmáticos y económicos, sino la subordinación de la universidad misma a la economía de mercado en perjuicio claro del desarrollo libre, autónomo y abierto de la investigación. Tanto más, cuanto que ese tipo de subordinación no viene sino a reforzar la penetración general de la cultura puramente mercantil y dineraria en la universidad a costa del ejercicio riguroso de su función crítica y de su función docente tradicionales, –lastradas–, además, por el ascenso del clientelismo endogámico y del credencialismo académico, de profesores y alumnos.

La Ley de Reforma Universitaria de 1983 se fijó dos grandes objetivos políticos: la organización democrática y la modernización social, científica y docente de la universidad española, pero pretender que esos objetivos están hoy ya superados, al haberse realizado ya básicamente (Quintanilla, 1995), parece bastante discutible.

Sin duda, en los últimos años la financiación de la universidad ha aumentado en términos relativos: entre 1982 y 1992, concretamente, se multiplicó por tres, mientras el número de alumnos solamente se duplicó. El nuevo diseño político administrativo de la dirección, gestión y administración de la universidad ha supuesto, sin duda, también una mejora real. Y lo mismo puede decirse de otras reformas básicas. La complementaridad actual entre la libertad de cátedra y la autonomía de las universidades, como principios de ordenación de la enseñanza superior, frente a la concepción maximalista tradicional de la libertad de cátedra, representa, por ejemplo, un progreso teórico y práctico real (Lozano, 1995). Pero otras reformas legales se han reducido a cambios casi puramente formales, cuando no han contribuido directamente a la acentuación de la burocratización institucional, del gremialismo clientelista y endogámico del profesorado y de la competitividad credencialista, y hasta puramente económica, de alumnos y profesores.

Los consejos sociales, por ejemplo, como órganos de participación de la sociedad en la universidad, tienen como función principal la aprobación de los presupuestos, la modernización de la gestión y la supervisión general de los servicios de la universidad. Por tanto, en teoría, podrían operar como un mecanismo reformador interno importante. Sin embargo, en la práctica y salvo excepciones muy concretas, su implantación y su integración como un órgano efectivo de gobierno más de la universidad parecen aún poco relevantes. Los departamentos, como responsables directos de la investigación y de la docencia, constituyen también una innovación progresiva, pero su labor se encuentra profundamente larvada por la burocratización institucional, el espíritu gremial, la resistencia a la cooperación interdepartamental y la competitividad credencialista y dineraria. De hecho, en la práctica, los departamentos se ocupan, en buena parte y sobre todo, de la regulación gremial y endogámica del acceso a la docencia, de la jerarquización de la carrera docente y del reparto del presupuesto. Algo similar suele ocurrir en el caso de las juntas de centro. Y, en cuanto al problema clave de la institucionalización objetiva y orgánica de la selección y la promoción del profesorado, el abuso general del padrinazgo clientelista y la cooptación gremial y endogámica –con la sanción explícita de la legislación vigente y con un coste económico poco racional– ha llevado a la estabilización burocrática y en masa del profesorado universitario; al cierre endogámico y hermético del libre acceso meritocrático al mismo; a la ocultación de la jerarquía real intelectual, docente y

científica, del profesorado; a la configuración corporativista de los nuevos planes de estudios y a la segmentación patrimonial de los departamentos, los centros y las universidades en general.

Por lo demás, la universidad española es, hoy por hoy, una universidad dual. Frente a la minoría de la universidad de élites actual, compuesta en su mayoría por varones de los grupos sociales privilegiados, con estudios largos y títulos prestigiosos, totalmente o en parte costeados por sus familias, y con un capital académico y social que les sitúa en las mejores posiciones laborales, están los estudiantes de la universidad pública. Ésta funciona en parte también como una especie de «industria de jóvenes», que consumen escolaridad y buscan credenciales académicas, con mayor o menor convicción personal, pero sin grandes perspectivas reales de movilidad social ascendente en su inmensa mayoría, aunque, en conjunto, disfrutan también de mayores ventajas laborales en comparación con los casi dos tercios de jóvenes de su misma cohorte de edad, que no llegan a ingresar en la universidad.

Por lo mismo, de cara al futuro, el reto más importante de la universidad actual no es su diversificación y su flexibilización neoprofesional en función de la demanda del mercado, como hoy se pretende, sino su democratización real y su modernización científica y docente crecientes, paso a paso y con realismo, pero al mismo tiempo también con un objetivo utópico claro: la transformación de la universidad dual hoy existente en una universidad realmente democrática y de masas –a diferencia de la universidad «masiva» actual–, cada vez más universal y más rigurosa. Aun a sabiendas de las dificultades enormes de la tarea, habría que enfrentarse a las principales deficiencias de la cultura universitaria española actual, impulsando el diálogo entre profesores y alumnos, así como entre la universidad y el resto de la sociedad, hasta constituir una masa crítica inicial capaz de oponerse con éxito creciente a la burocratización, el credencialismo, el corporativismo y la mercantilización hoy dominantes.

Desde ese punto de vista, habría que exigir, en primer lugar, una nueva política escolar que discrimine positivamente a los discriminados, comenzando por la enseñanza no universitaria –sin olvidar la crítica rigurosa de las reformas en curso y de sus supuestos efectos igualitaristas–, reclamando una financiación suficiente y cuestionando, al mismo tiempo también, tanto la subvención actual de una parte de las carreras académicas más rentables económicamente para los individuos que las cursan, como la universalidad de la gratuidad de la enseñanza pública universitaria en general con independencia del nivel relativo de las rentas de cada familia. Pero, sobre todo, habría que potenciar la función docente y la función científica de la universidad con la orientación más progresiva posible.

En ese sentido, la función docente de la enseñanza superior no puede ser sino la transmisión de la cultura intelectual elaborada más alta posible para capacitar a cada joven universitario como dirigente social en potencia, para elegir a los representantes más adecuados a los puestos del gobierno y la dirección de la sociedad, y para la comprensión, el disfrute y el desarrollo de las diversas artes técnicas, literarias e intelectuales y del pensamiento general sobre la naturaleza, la sociedad y los hombres actuales. Para ello habría que revalorizar muy seriamente la docencia universitaria, elevando su nivel actual, resustancializando los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas, reelaborando sus programas básicos, produciendo los materiales didácticos más idóneos y creando el soporte técnico adecuado para ese tipo de enseñanza crítica en general. Y no sólo esto. Porque para profundizar en esta democratización del fondo común del conocimiento de la humanidad y elevar progresivamente los conocimientos populares hasta proporcionar al público en general una visión de

la naturaleza y de la sociedad lo más clara y viva posible, habría que superar también la presentación hermética de las investigaciones y el esoterismo lingüístico y simbólico de los especialistas. Porque, si bien el uso de símbolos verbales y no verbales resulta muchas veces científicamente imprescindible, es mucho más frecuente el abuso del lenguaje rebuscado, complicado y hermético, con el fin de exagerar el saber personal y la importancia social de la propia disciplina y del propio gremio académico, cuando no sencillamente para ocultar las limitaciones, los fallos básicos y hasta la vaciedad real del conocimiento que se produce.

Supuesto esto, habría que estimular también el desarrollo reflexivo e innovador del fondo histórico social de la cultura intelectual elaborada, oponiéndose a la reorientación puramente técnica y utilitarista de la investigación universitaria, así como a la dependencia directa de los investigadores respecto de la economía de mercado y de los intereses a corto plazo de los políticos de turno. En particular, habría que tratar de superar la invertebración actual de los conocimientos científicos, consecuencia, a su vez, de la especialización excesiva de los mismos y del abandono institucional de la integración rigurosa (en el pensamiento científico general más alto posible) de los resultados alcanzados en las múltiples especialidades de las ciencias empíricas y experimentales básicas: físicas, químicas, biológicas y del hombre y de la cultura. Porque, a la incomunicación actual entre los expertos y el público, se añade también el vacío teórico e institucional hoy existente entre las principales disciplinas científicas y entre sus especialistas respectivos. Por eso, urge la vuelta al cultivo de la ciencia pura y de la ciencia básica. A partir de ella, habría que ensayar la integración dialéctica de todos los conocimientos empíricos sobre un mismo nivel de integración de la realidad en una ciencia experimental básica, de lo inorgánico o de lo orgánico. Supuesto eso, se trataría de elevar, con el mismo criterio dialéctico, el conjunto del saber científico-experimental sobre cada uno de los niveles de integración de la realidad (desde la partícula atómica al animal, pasando por el átomo, la molécula, la proteina molecular y la célula) a saber científico-evolucionista, con el fin de reconstruir así, en la medida de lo posible, la lógica general de la historia de la naturaleza como un todo, y la lógica particular de cada uno de los niveles de integración de la naturaleza y la correspondiente a los diversos tipos, especies y seres/agentes individuales concretos que constituyen, a su vez, cada uno de esos mismos niveles. Por último, habría que elevar el enorme acervo de los conocimientos relativos al hombre mismo y acumulados hasta el momento, reinterpretándolos a partir de los resultados de la investigación de la naturaleza del hombre y de la cultura, como medio biológico de la especie humana, a la luz de su origen biológico, como especie animal culminante.

Con ese tipo de reorientación de la función docente y de la función crítica de la universidad, ésta podría contribuir de una forma decisiva a la superación progresiva de las desigualdades sociales estructurales de la cultura actual, como clave principal de la democratización funcional de la sociedad y del desarrollo de la libertad real de todos y de cada uno de los ciudadanos. Y en eso consistiría lo más sustancial de su nueva función política, al mismo tiempo que se proporciona una preparación profesional más o menos especializada a los universitarios, en la medida de lo posible y sin merma sustancial del desarrollo prioritario de la función crítica y de la función docente de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

DE PABLO, A.: «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción»,

Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 77-78, 1997, enero-julio, pp. 137-161.

ELÍAS, N.: *La monarquía cortesana*, México, FCE, 1982.

– *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, 1989.

– *Conocimiento y poder*, Madrid, La Piqueta, 1994.

ESPINA, A.: «La formación técnica postsecundaria y la competitividad de la economía española», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 1997, enero-julio, pp. 69-115.

GIL DE ZÁRATE, A.: *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 3 vols., 1855.

JEREZ MIR: *Para impartir la educación en libertad. Aproximación a la ciencia de la cultura y de la educación*, Estella, Verbo Divino, 1993.

– «Sociedad española y universidad: Inflexiones históricas y panorama actual (De la universidad de élites a la universidad dual)», *Sistema*, 121, 1994, julio, pp. 29-57.

JIMÉNEZ, A.: *Historia de la Universidad española*, Alianza, Madrid, 1971.

KAGAN, R. L.: *Universidad y sociedad en la España Moderna*, Madrid, Tecnos, 1981.

LAFUENTE, A. y ORO, L. A.: *El sistema español de ciencia y tecnología en el marco internacional. Evolución y perspectivas*, Fundesco, Madrid, 1992.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1976.

– *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Akal, 1983.

– «Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 331 372.

– «Universidad, educación y empleo. (Crítica de una crítica)», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociedad en España. Selección de textos*, Akal, Madrid, 1987, pp. 163 193.

LOZANO, Bl.: «La libertad de cátedra», *Revista de Educación*, 308, 1995, septiembre-diciembre, pp. 108-123.

MEC: *La educación en España. Bases para una política educativa (Libro Blanco)*, Madrid, 1969.

– *Historia de la Educación en España*, V ts., 6 vols., 1979-1990.

– *Las situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios*, Madrid, Consejo de Universidades, 1989.

– *El sistema educativo español*, 1991, Madrid, CIDE, 1992a.

– *Las desigualdades de la educación en España*, Madrid, CIDE, 1992b.

– *Estadística de la matrícula universitaria del curso 1992-93. Avance de datos*, Madrid, Consejo de Universidades, 1993.

MEDINA, E.: *Educación y sociedad. La lucha por la educación en España*, Madrid, Ayuso, 1977.

MUÑOZ VITORIA, F. : «El acceso a la Universidad en España: perspectiva histórica», *Revista de Educación*, 308, 1995, septiembre-diciembre, pp. 31-61.

NEAVE, G.: «Las políticas de calidad: desarrollos en enseñanza superior en Europa Occidental», *Revista de Educación*, 308, 1995, septiembre-diciembre, pp. 7-29.

OLAVIDE, P.: *Plan de estudios para la Universidad de Sevilla*, Cultura Popular, Barcelona, 1969.

ORTEGA, F.: *El mito de la modernización*, Barcelona, Anthropos, 1994.

PÉREZ DÍAZ, V.: «Universidad y empleo», en LERENA, C. (ed.): *Educación y sociedad en España. Selección de textos*, Akal, Madrid, 1987, pp. 97 132.

PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1986, 2.ª ed.

QUINTANILLA, M. A.: «Nuevas ideas para la Universidad», *Revista de Educación*,

308, 1995, septiembre-diciembre, pp. 131-140.

Revista de Educación: «Historia de la educación en España (1857-1970)», MEC, Madrid, 1975.

- *La reforma de las enseñanzas medias*, septiembre-diciembre, 271, 1982.
- *La universidad de los noventa*, septiembre-diciembre, 308, 1995.

TERRÓN, E.: «Universidad y Sociedad», en *Educación y Sociedad/3. Hacia una nueva universidad*, Madrid, Ayuso, 1977, pp. 167 211.

VARELA, J.: *Modos de educación en la contrarreforma*, Madrid, La Piqueta, 1983.

VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.

VV. AA.: *La enseñanza en España*, Madrid, Comunicación, 1975.

LA RACIONALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN

JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ (*)

INTRODUCCIÓN

En los años 90, como consecuencia de los desarrollos normativos de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) y de los avances en las investigaciones sobre la educación informal y los procesos no formales de intervención, han tenido un fuerte impacto en la producción pedagógica, tanto los estudios de los temas transversales en el currículum (Varios, 1996; Ortega, 1994 y 1995; Escámez, 1996), como el desarrollo de la educación moral y de las estrategias de intervención (Bárcena, 1995; Pérez Serrano, 1997; Puig Rovira, 1993, 1995 y 1996; Ortega, 1996).

El reto en todas estas cuestiones es encontrar vías acreditadas de intervención pedagógica que respondan a las nuevas propuestas de las investigaciones de la acción y de la interacción. En este sentido, conceptos como «actitud intencional», «inteligencia emocional» y las nuevas contribuciones de la «Teoría de la mente», han puesto sobre la mesa de debate la importancia de recuperar el lado afectivo de los desarrollos cognitivos en el ámbito de las organizaciones humanas (Pérez López, 1993 y 1993a; López-Jurado, 1996).

El objetivo de este trabajo es contribuir a la fundamentación de las estrategias de interacción desde el análisis de la intervención pedagógica, reformulando para ello el tipo de vinculaciones y determinantes internos y externos que se establecen en el educando y en el educador, no sólo como agentes individuales, sino también como partes del proceso de intervención intencionalmente pedagógica.

Para ello, nos hemos propuesto una estructura de cinco apartados distintos:

- La identificación general de los procesos de explicación en educación y el tipo de vinculaciones o relaciones que hay que explicar.
- El concepto de intencionalidad pedagógica y su importancia para la acción del educando en el proceso de intervención.
- La distinción entre el educando como agente y el educador como agente en el proceso de intervención, para recuperar el sentido de los determinantes internos y externos de la conducta en la interacción.
- La explicación de la acción, en tanto que forma parte del proceso de intervención.
- La explicación de la intervención pedagógica, en tanto que se dan, no sólo actuaciones distintas en educando y

(*) Catedrático de Teoría de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

educador en el proceso, sino también porque la categorización de su condición de agentes distintos marca diferentes vínculos entre sus conductas.

IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS DE EXPLICACIÓN EN EDUCACIÓN

PROCESOS DE EXPLICACIÓN Y PROCESOS QUE HAY QUE EXPLICAR

Me parece oportuno aclarar en este momento que, cuando hablamos del estudio de procesos de explicación en educación, no estamos intentando restar importancia a otro tipo de estudio: el estudio de los procesos que hay que explicar en educación.

Conceptualmente, podemos definir y distinguir diferentes procesos de educación que deben ser explicados. Los procesos formales, no formales e informales; los procesos de selección de contenidos, de elaboración del *input* educativo, de evaluación de resultados; los procesos de recepción de información, de almacenamiento y registro de la información; los procesos de integración de la información, son procesos que hay que explicar en educación; o sea, son procesos que forman parte de la acción pedagógica y deben ser explicados (Castillejo, 1985, Touriñán, 1983.a).

Pero, conceptualmente, también tenemos que pensar en cómo se explica cada uno de esos procesos. Hablamos, en este caso, de procesos de explicación. A los efectos de este trabajo y como principio, afirmamos que la explicación consiste en dar respuesta al suceso de un determinado acontecimiento. Por qué se ha producido un determinado acontecimiento o cómo es posible que se haya producido ese acontecimiento, son las preguntas que se intentan resolver en la explicación.

El supuesto básico de toda explicación es que, entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar, existe un determinado tipo de vinculación. Precisamente por eso decimos que explicamos un acontecimiento, cuando encontramos el modo de vinculación entre las condiciones que han dado lugar al acontecimiento que hay que explicar. No por otra cosa, sino por esto decimos que el radiador del coche se rajó; existe una vinculación específica entre presión, temperatura y volumen que permite comprender el efecto de la presencia de una grieta en el radiador de agua en un caso concreto.

Cuando hablamos de las vinculaciones existentes entre condiciones presentes en la producción de un determinado acontecimiento, hablamos de *procesos de explicación*. Y, dado que la observación atenta de procesos que hay que explicar en educación permite afirmar que no todos ellos obedecen a vinculaciones distintas entre condiciones y efectos, pues existen procesos que hay que explicar diferentes que mantienen el mismo tipo de vinculación entre condiciones y efectos, cabe decir que, en educación, existen más procesos que hay que explicar que procesos de explicación.

CONEXIONES NÓMICAS, CONEXIONES PROGRAMADAS Y CONEXIONES INTENCIONALES

Desde el punto de vista de la posible explicación de acontecimientos, el lenguaje científico distingue tres tipos de conexiones o vinculaciones entre las condiciones que afectan a un acontecimiento:

- conexiones nómicas;
- conexiones programadas;
- conexiones intencionales.

Las conexiones nómicas son vinculaciones de fenómenos a través de leyes. Las leyes pueden ser, en este caso, universales-deductivas o probabilístico-inductivas (Hempel, 1978, pp. 79-106). La causa y el

efecto son, lógicamente, independientes (Von Wright, 1979, pp. 43, 44, 79 y 108).

Las conexiones intencionales son vinculaciones de fenómenos de forma conceptual (Von Wright, 1980, pp. 189-191). Los fenómenos vinculados son conceptualmente dependientes porque exigen la referencia al juicio del agente acerca de por qué va a actuar como lo hace (Von Wright, 1980, p. 195).

Si yo digo «tiene caries porque come dulces» estoy estableciendo una vinculación nómica entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar. No es una conexión universal-deductiva, porque, ni es necesario comer dulces para que se produzcan caries, ni es suficiente comer dulces para producir ese efecto. Pero es una conexión probabilístico-inductiva, porque, si bien es verdad que caries y dulces no tienen que ir siempre unidas, también es verdad que los dulces son factor *insuficiente*, pero *necesario* de un complejo condicional o campo de causación (condiciones específicas de dulces y dientes) que en sí mismo resulta *innecesario* (podría haberse dado otro complejo condicional, como por ejemplo, dientes y estado de desnutrición) aún cuando es *suficiente* para un determinado efecto (la aparición de caries) (Mackie, 1965, pp. 245, 249, 253, 255 y 257; Marcwogau, 1962, pp. 213-233; Dray, 1957, pp. 24-37, 39, 42, 43, 51 y 52; Von Wright, 1979, pp. 72-89).

Por el contrario, si yo digo «corre para coger el tren» estoy explicando una relación entre dos fenómenos vinculados intencionalmente; son conceptualmente dependientes el uno del otro, porque la forma de relacionarlos reclama la referencia al juicio del agente acerca de por qué actuó como lo hizo. De nada vale la existencia de una vinculación nómica entre la velocidad que puedo desarrollar y la que está desarrollando el tren cuando inicia su recorrido, si no me he propuesto subir al tren.

A su vez, una conexión programada es aquélla en la que la existencia del programa es causalmente responsable de la conducta ejecutada para alcanzar la meta, de tal manera que la meta está impresa en el programa y, por tanto, es predecible desde el programa, como es el caso en que yo digo: «el corazón aumentó el ritmo cardíaco para proporcionar el oxígeno necesario al organismo» (Mayr, 1974, pp. 104 y 99).

Ahora bien, el hecho de haber identificado tres tipos de vinculaciones distintas, según la relación que existe entre las condiciones que inciden en el acontecimiento que hay que explicar, no permite afirmar sin más consideraciones que existan tres modos de explicación.

Para unos autores, las conexiones programadas son reductibles sin pérdida de significado a conexiones nómicas. Según estos autores, es lo mismo decir «el termostato disminuyó el flujo de gas en los quemadores, *porque* la temperatura alcanzó 19 grados» que «el termostato disminuyó el flujo de gas en los quemadores *para* mantener la temperatura de 19 grados» (Nagel, 1974, pp. 383-84). Frente a este planteamiento no conviene olvidar dos cosas:

- Si todas las conexiones programadas quedasen traducidas sin pérdida de significado a conexiones nómicas, debería ser factible la conversión de conexiones nómicas en conexiones programadas, lo cual sería absurdo, pues nos llevaría a mantener que un gas, a temperatura constante y diferentes presiones, varía su volumen *para* mantener constante el producto de la presión por el volumen.
- El hecho de que pueda explicarse causalmente una conexión programada, no quiere decir que conexiones nómicas y programadas sean equivalentes. Como dice Mayr (1974, p. 102), es posible la explicación causal, porque el programa existe con antelación a la iniciación del acontecimiento que hay que explicar. Sin embargo, los programas son códigos de información que controlan un proceso o

comportamiento conducente al logro de una meta impresa en el programa. El organismo humano tirita o exuda para mantener aproximadamente constante su temperatura. No se trata de mantener que no existan otros modos de regular nuestra temperatura; se trata, simplemente, de que el organismo tiene que mantener una temperatura interna casi constante y, el modo de mantener esa función, si no se interviene, es, en su programa, exudar o tiritar.

En mi opinión, el intento de reducir las conexiones programadas a conexiones nómicas es un efecto de la tendencia de reducción subalternada: dado que determinados fenómenos se explican y comprenden mediante conexiones nómicas, se pretende interpretar otros fenómenos –los biológicos– sin prestar atención a su significación intrínseca.

Las conexiones programadas no son posibilidades puramente lógicas, son conexiones que expresan *funciones reales* de componentes definidos en sistemas organizados y concretos. El programa funciona para la obtención de un producto final que es una meta impresa en el programa. El sistema actúa como actúa, porque tiene el programa que tiene; pero lo hace de ese modo *para* obtener un determinado producto: la regulación de una función «impresa», es decir, que le es propia. Mediante una conexión nómica se puede decir que las plantas verdes elaboran almidón en presencia de agua, anhídrido carbónico y luz solar, si tienen clorofila. Mediante una conexión programada se dice lo mismo y, además, que lo elaboran *para* continuar actividades impresas en el programa, como las de crecimiento o reproducción, lo cual permite interpretar cambios en la misma actividad, en presencia de esas condiciones.

Para otros autores, la conexión programada y la conexión intencional se identifican. El argumento más utilizado insiste en que los sistemas abiertos (categoría a la que pertenece el sistema educando y el sistema educador) que incorporan información adicional de las interacciones con el ambiente, se comportan, una vez que han incorporado la nueva información, de forma equivalente a un sistema cerrado en su orientación al logro de la meta (Mayr, 1974, p. 103).

Frente a esta identificación, igual que en el caso anterior, conviene hacer las siguientes consideraciones:

- En las conductas programadas existe un programa, que es causalmente responsable de las mismas, y una meta, impresa en el programa, que permite comprender los cambios en la misma conducta que obedecen al programa. En las conexiones intencionales, en cambio, hay una vinculación conceptual entre las condiciones y el acontecimiento que hay que explicar.
- El hecho de que las conexiones intencionales se refieran a conductas intencionales no presupone de manera absoluta afirmación definitiva acerca de la esencia del agente.

El reto de Turing (1950) permite afirmar que una especificiación lo suficientemente precisa de lo que entendemos por acción consciente podría utilizarse para programar una computadora de modo que ejecutase esa función.

Los avances en el estudio de la inteligencia artificial permiten afirmar que las posibilidades de programación son ilimitadas, si no se ponen límites a la cantidad de información almacenada para fines definidos, ni al número y complejidad de instrucciones dadas (Ferrater, 1979, pp. 107-113). Por el momento, las máquinas que ejecutan tareas son distintas a los sistemas biológicos (Popper, 1984, pp. 91-104 y 128-131, y 1980, pp. 232-233; Bertalanffy, 1971, pp. 104-109; Boden, 1977, p. 444), pero proporcionan una vía de investigación fecunda, a nivel analógico, para el avance en el estudio de la capacidad hu-

mana de resolución de problemas (Sansivens, 1984).

- Del mismo modo que no se prejuzga la posibilidad de conexiones conceptuales en sistemas artificiales, no puede afirmarse que todo agente capaz de conexiones conceptuales realice sólo conductas sujetas a vinculaciones intencionales, ni que todo agente biológico sea capaz de conexiones intencionales (Mayr, 1974, p. 94; Ferrater, 1979, pp. 100-103). Hay agentes biológicos capaces sólo de conductas con vinculaciones programadas.
- Las conexiones programadas se dan en situaciones en las que la meta está ya impresa en el programa. Las conexiones intencionales hacen referencia especialmente a la adquisición de nuevas metas o de nuevos modos de alcanzar las mismas metas.

Precisamente por eso, el hecho de que los sistemas abiertos se comporten de forma equivalente a sistemas cerrados en su orientación al logro de una meta, una vez que han incorporado la información pertinente acerca de la meta, no invalida la diferencia entre conexiones programadas e intencionales.

Desde el punto de vista de la significación intrínseca de educación, es importante precisar la explicación de la actuación del agente en la adquisición de nuevas metas, porque el objetivo pedagógico es poder interpretar, en cada caso, cómo podemos intervenir para modificar las conductas del educando.

Aunque el efecto educativo sea el mismo (por ejemplo, aprender), los procesos que explicamos no son exactamente iguales cuando decimos: 1) aprende, porque no hay lesiones cerebrales que lo impidan, 2) aprende, porque tiene el hábito, 3) aprende por medio de la función de emulación, ó 4) aprende, para conocer un determinado valor. Los cuatro procesos de explicación pretenden proporcionar una interpretación ajustada de un acontecimiento concreto; pero lo que hay que hacer para lograr el aprendizaje, no queda establecido del mismo modo en cada caso.

En nuestra opinión, conexiones programadas e intencionales no son iguales y tiene sentido hablar de acciones o acontecimientos propositivos programados y de acciones o acontecimientos intencionales.

Explicaciones causales, cuasi causales, cuasi-teleológicas y teleológicas

Desde el punto de vista de su posible explicación, el lenguaje científico distingue entre explicaciones causales y cuasi-teleológicas, por una parte, y explicaciones teleológicas y cuasi-causales por otra (Von Wright 1979, p. 108; Nagel, 1974, pp. 32-36).

Las explicaciones causales y cuasi-teleológicas son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones nómicas y conexiones programadas, respectivamente, entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar.

Las explicaciones teleológicas y cuasi-causales son aquellas cuya validez depende de la efectividad de conexiones intencionales entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar.

Las explicaciones causales y cuasi-causales concentran la atención en las condiciones que inician o dan lugar a la persistencia de determinados acontecimientos; precisamente por eso intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos, como resultante de factores elementales, que son partes constituyentes del sistema (Nagel, 1974, p. 383).

Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas centran la atención en los productos de procesos específicos; precisamente por eso, intentan explicar un acontecimiento en sistemas complejos como contribución de las diversas partes del sistema al

mantenimiento de sus propiedades o modos de conducta globales (Nagel, 1974, p. 383) o a la creación de nuevas conductas.

Las explicaciones causales y cuasi-causales, usan lenguaje causal. Las explicaciones teleológicas y cuasi-teleológicas usan lenguaje propositivo (Von Wright, 1979, p. 108).

Cabría decir, por tanto, que según el tipo de lenguaje, el tipo de vinculación entre las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar y el énfasis en el carácter previo o futuro de las condiciones que afectan al acontecimiento que hay que explicar, se configuran cuatro tipos de explicaciones:

Consideraciones generales de la explicación en la educación

Teniendo en cuenta las exposiciones realizadas en los apartados anteriores es oportuno destacar las siguientes consideraciones generales:

- El lenguaje propositivo y el énfasis en los productos de procesos específicos son condiciones necesarias en las explicaciones de procesos educativos, pero no son suficientes, porque en los procesos educativos también tenemos que interpretar acontecimientos basándonos en las condiciones que inician procesos específicos.
- El lenguaje causal y el énfasis en las condiciones que inician procesos específicos no anulan la importancia de las conexiones programadas e intencionales en los procesos educacionales que hay que explicar, porque estas permiten interpretar la adquisición de nuevas metas y las variaciones de actividad respecto a la satisfacción de una meta impresa en el programa.
- En educación, es conveniente prestar atención a las explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, porque existen acontecimientos educativos que se ajustan a esos patrones de explicación. Es verdad que un profesor pone en marcha una secuencia intencional de intervención para lograr un determinado resultado en el alumno. Pero también es verdad que eso no invalida el hecho de que el resultado se produzca en el alumno sin que se pueda afirmar que ese resultado era el objeto de intención del alumno. Un alumno que tiene el hábito de leer puede alcanzar aprendizajes educativos cuando ejerce su hábito, sin haberse propuesto obtener esos aprendizajes. Asimismo, puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de

Explicaciones causales	Explicaciones cuasi-causales o genéticas	Explicaciones cuasi-teológicas o teleonómicas o funcionales	Explicaciones teleológicas intencionales
Lenguaje causal	Lenguaje causal	Lenguaje propositivo	Lenguaje propositivo
Acontecimiento ocurrido anteriormente	Acontecimiento ocurrido anteriormente	Acontecimiento futuro	Acontecimiento futuro
Vinculación nómica	Vinculación intencional	Vinculación programada	Vinculación intencional
Hace «X» porque «Y» (que es previo y vinculado nómicamente)	Hace «X» porque «Y» (que es previo y vinculado intencionalmente)	Hace «X» para «Y» (que es posterior pero impreso en el programa)	Hace «X» para «Y» (que es posterior y no impreso en el programa)

intención del alumno. En ese caso el alumno hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X) que ha sido preparada convenientemente por el profesor, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA Y ACCIÓN DEL EDUCANDO

AGENTES DE LA EDUCACIÓN, INTENCIONALIDAD EDUCATIVA Y CAUSAS

En principio, puede decirse que la intervención educativa tiene carácter teleológico, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador) y existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa para lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente.

Si no dejamos de tener en mente las precisiones que son propias del conocimiento especializado para la función pedagógica, podemos decir, sin problemas, que no todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia técnica: un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

De acuerdo con esa distinción, puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta; esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin competencia técnica.

Cuando hablamos de la intención, no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. La intención no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos que realizamos para alcanzar la meta.

La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Von Wright, 1980, pp. 185-186).

La intencionalidad educativa se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación, no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales, e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se

produce; pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas, en este caso, no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio* de las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación, el educando puede ser agente del cambio educativo porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos de lograrlo.

En la heteroeducación, el educando es agente del cambio porque hace lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

Ahora bien, el hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasicausales y teleonómicas permite afirmar que puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno. Es el caso en que una persona, que tiene hábito de leer, aprenda a través de la lectura de un libro un tipo de asociación nueva para ella y valiosa educativamente hablando, sin que el objeto intencional de su lectura fuera descubrir esa nueva asociación. Cabe la posibilidad de que el educando alcance «Z» (resultado educativo) sin que sea «Z» el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionalmente de forma exclusiva para lograr «Z». Son situaciones particulares de educación informal sobre hábitos adquiridos; pero no dejan de ser reales, cuando se producen.

Las situaciones de autoeducación son, rigurosamente hablando, poco frecuentes; pero eso no invalida su existencia. Un caso de este tipo se produciría cuando una persona, a *partir* de una lectura, ordena sus aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso, la intención es realizar esas asociaciones y se realizan «a partir de» las experiencias que otros le habían comunicado.

En los casos de heteroeducación, el educador es agente, porque a él le corresponde manifestar la intencionalidad educativa para lograr el resultado educativo, de forma exclusiva o no. Pero, a su vez, el educando es agente porque no basta con que el educador disponga las cosas para que se produzca el cambio educativo en el educando; es necesario que éste se determine hacia la conducta que le propone aquel. El educando es agente de los cambios que propone el educador, porque, por alguna razón, hace lo que le propone: adviértase que decimos hace lo que le proponen por alguna razón. Esto significa que el resultado educativo podría producirse en él sin el conocimiento o la intención de lograr el cambio educativo propuesto. Precisamente por eso podemos hablar incluso de educación en edades infantiles: el educando es agente, porque hace lo que le proponen y el educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando haga lo que tiene que hacer y alcance la meta.

Con intención de precisar el lenguaje, conviene recordar que, hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado; tienen que hacer algo:

> *Cuando decimos que la causa da lugar al efecto, no queremos significar que la causa lo provoque,* haciendo algo. *Gracias al hecho de* tener lugar, *la causa logra el efecto (...). Pero al* hacer *(agente) que la causa*

ocurra, *logramos o damos lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Decir que nosotros causamos efectos, no es asegurar que los agentes sean causas. Significa que hacemos cosas que, a título de causas, producen efectos.* (Von Wright, 1979, p. 93).

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, el educando es también agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice Pinillos:

> *La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva; quizás, adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación.* (Pinillos, 1978, p. 29).

INTENCIONALIDAD EDUCATIVA, DECISIÓN, DETERMINANTES DE LA CONDUCTA E INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA

De acuerdo con lo que hemos dicho hasta ahora, la acción del educador es teleológica, porque hay proposición de metas, agentes y vinculación intencional entre las condiciones que afectan al acontecimiento.

La intencionalidad y el conocimiento de lo requerido para hacerla efectiva son *determinantes internos* suficientes para actuar en consecuencia (Von Wright, 1980, p. 186). Precisamente por eso tiene sentido decir que, si A tiene la intención de lograr B y cree que para lograr B tiene que hacer C, A realiza intencionalmente C. Ahora bien, esto no quiere decir que la intención y la decisión se confundan: si tengo decidido hacer algo, es correcto afirmar que tengo intención de hacerlo; pero no necesariamente vale la conversa: aquello que tengo intención de hacer, no por eso he decidido asimismo hacerlo (Von Wright, 1980, p. 165).

Como dice Stoutland (1980, p. 86), no todos los actos intencionales responden a situaciones voluntarias, pues existen situaciones coactivas en las que realizo intencionalmente A para conseguir B, aunque no quiero hacer ni A ni B, pero procedo así, porque me veo forzado a ello. Es el caso de un profesor S, que enseña A al alumno para que logre el aprendizaje B, cuando le amenazan con quitarle la vida. En este caso el profesor actúa intencionalmente: hace A para conseguir B y esto quiere decir que sus actuaciones A están implicadas por lo que el agente cree en la consecución de la meta B; pero no quiere ni A ni B, porque la oportunidad de elección de la situación por parte del educador ha sido suprimida por el coaccionador.

El ejemplo ha sido puesto no sólo para reforzar la tesis anterior, sino para poner de manifiesto otras dos cosas más:

- Por una parte, el ejemplo nos sirve como un caso más en los que se comprueba que los sistemas abiertos, una vez que han incorporado la información adicional del ambiente (convicción de que el profesor pierde la vida, si no enseña), operan como sistemas cerrados. Y así las cosas, la respuesta coaccionada puede explicarse como un proceso cuasi-teleológico: S quiere conservar su vida y hace lo que le piden (enseña A para que el alumno logre B), para no perder la vida.
- Por otra parte, el ejemplo nos sirve para aproximarnos a la verdad de que el profesor actúa como *determinante externo* de la conducta del alumno, que también es agente. Ahora bien, el hecho de que la conducta del profesor sea determinante externo de la conducta del alumno, no significa que los determinantes internos de la conducta del alumno sean los determinantes internos de la conducta del profesor. Es un hecho de experiencia que los determinantes internos del profesor responden a la intencionalidad pedagógica (se decide

qué y cómo actuar con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema) y que los determinantes internos de la conducta del alumno no son de ese tipo. Afirmar lo contrario es defender el error de que el alumno no se educa, si no tiene intencionalidad pedagógica. La realidad es que, en muchos casos, el profesor hace A para lograr B en el alumno (un aprendizaje, por ejemplo) y el alumno hace lo pertinente, no para lograr B, sino porque está habituado.

El conocimiento de los determinantes internos de la conducta del alumno, la creación de los determinantes de la conducta del profesor y la complejidad de la meta que se pretende lograr son los condicionantes de la presencia del conocimiento pedagógico en la intervención. El profesional de la educación actúa con intencionalidad pedagógica que se entiende como el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa.

Intervención pedagógica y determinantes internos de la acción del alumno

Si nuestras argumentaciones son correctas, es posible afirmar lo siguiente respecto de la intervención pedagógica:

- La intervención pedagógica es la acción intencional para realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación.
- La intervención pedagógica funciona como un determinante externo de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del profesor deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar en el alumno determinantes internos de conductas asimilables a explicaciones teleológicas. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

CONSIDERACIONES LÓGICAS DEL RECONOCIMIENTO DEL EDUCANDO COMO AGENTE

De lo que hemos dicho en los epígrafes anteriores se infiere que todos los cambios educativos que propone el educador surten efecto en el educando, no por el hecho de estar presentes, sino porque el educando hace algo, y lo que primariamente hace es ejecutar el cambio, bien por hábito, bien para satisfacer alguna meta suya o bien para asumir una nueva meta. Veamos, pues, algunas implicaciones lógicas oportunas.

Acción intencional y acontecimientos involuntarios

De lo que hemos dicho, no se desprende que en la intervención educativa no existan *acciones involuntarias*. Argumentar a favor de la condición de agente en el educando es argumentar a favor de la oportunidad que se le tiene que dar de determinarse hacia la conducta que se le propone. Pero no supone, sin más, acabar con la acción involuntaria. Acontecimientos involuntarios, hablando con precisión, son los efectos y consecuencias no previstos, bien por ignorancia o bien por incidencia casual de otras circunstancias en nuestra acción, pero ocasionados por nuestra intervención como agentes. En este sentido usamos la expresión «ha sido involuntario» para referirnos a un determinado efecto nocivo, no previsto en nuestra acción de

ayudar a un amigo, pero ocasionado por esa intervención nuestra. Tales acontecimientos son acciones, porque sólo se producen por la intervención del agente; son involuntarios, porque son efectos no previstos, ni propuestos intencionalmente en la intervención.

El lenguaje común caracteriza también como acontecimientos involuntarios los no voluntarios. Precisamente por eso se habla del carácter involuntario del reflejo. Ahora bien, debe tenerse bien clara esta sinonimia, para no confundir las dos estipulaciones del término involuntario.

Utilidad pedagógica de acontecimientos específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas en el alumno

Tampoco se desprende de lo que hemos dicho que defender la condición de agente supone negar, sin más, la *acción espontánea.* Si espontáneo se identifica con lo repentino, con la acción que no ha sido determinada intencionalmente de forma *previa e inmediatamente antes* de la conducta, se puede hablar de acción espontánea. Pero este tipo de acción tiene un nombre preciso: es la *acción habitual.* Hablamos de acción espontánea como sinónimo de acción habitual. Pero conviene no hacerlas sinónimas y defender que la acción espontánea es la que se dirige a una meta, vinculada con la conducta que se debe seguir para lograrla por medio de un programa, como los estudiosos de los procesos teleonómicos en organismos vivos han comprobado. Por otra parte, en educación se habla también de «educación espontánea» en otro sentido contrapuesto al de educación como resultado de procesos formales, no formales e informales. En este sentido, educación espontánea se identifica con el resultado educativo obtenido en acciones que no están ordenadas intencionalmente de forma exclusiva o no lo están por el agente educador para obtener ese resultado. Es el caso de un carpintero que, al manejar la garlopa, adquiere destrezas de indudable valor educativo psicomotor sin que busque esa finalidad; o lo que le ocurre al niño del rural que, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio.

También, es necesario añadir que existen muy diversas experiencias en el ámbito pedagógico acerca de la intervención basada en acontecimientos con vinculación programada. Fundamentalmente el juego, la capacidad exploratoria natural y la imitación en el niño ocupan la atención de los investigadores (UNESCO, 1980; Coll, 1978). En este tipo de procesos el niño juega o explora, y jugando o explorando logra resultados educativos que no eran objeto de su intención. Esta es la virtualidad pedagógica de las conductas cuasi-teleológicas o teleonómicas.

La acción habitual es una acción cuasi-causal y exige determinación intencional. Ahora bien, en estos casos no hay una determinación intencional inmediatamente previa de la conducta que se debe seguir. Por ejemplo, podemos conducir un coche sin tener que determinar intencionalmente cada movimiento; podemos escribir sin pensar en cada caso cómo hacer las letras. Las acciones que realizamos sin determinación intencional previa e inmediata de la conducta a seguir, son las *acciones habituales.* En la educación existen muy diversas situaciones en las que es posible la intervención basada en acontecimientos asimilables a explicaciones cuasi-causales. El profesor puede poner en acción conductas que llevan a un determinado tipo de aprendizaje. Si el alumno identifica la conducta propuesta como ejercitación de un hábito adquirido, se logrará el aprendizaje previsto sin que éste tenga que constituirse en objeto de la intención del alumno (Escámez y Ortega, 1986).

El valor de la acción habitual es precisamente la posibilidad que nos brinda de

dar respuesta a algo sin tener que deliberar acerca de la respuesta, porque somos conscientes de que la respuesta habitual es la conveniente ya que la situación a la que respondemos es como otras muchas en las que hemos utilizado el hábito adquirido. El hábito adquirido nos dispensa de una determinación intencional previa e inmediata de la conducta que se sigue en la situación habitual. Pero el proceso de adquisición del hábito no nos dispensa de la determinación intencional. La adquisición del hábito exige, entre otras cosas, la creación de una actitud favorable hacia esa conducta que pretende ser habitual y la adquisición de una destreza tal que nos permitque ha de realizar la acción sin pensar en ella, y tales cosas no se adquieren de forma automática (Escámez, 1981).

Incompatibilidad de intervención pedagógica y conducta coactiva del profesor sobre el alumno

De lo que hemos dicho, no se infiere que el educador tenga que dedicarse que ha de realizar intervenciones basadas exclusivamente en cambios de estado asimilables a explicaciones cuasi-causales o teleonómicas.

El problema no es que no se pueda, sino que no se debe, con fundamento de elección técnica, si se respeta la condición de agente en el educando. La cuestión no es si en el educando existen conductas específicas de explicaciones genéticas y teleonómicas; el problema es, si el profesor tiene que actuar como si el alumno no fuese capaz de conductas teleológicas genuinas; es decir, de tender intencionalmente a acontecimientos futuros no programados (Puig, 1995 y 1989).

Es obvio que existen técnicas de condicionamiento sofisticadas que cortan al educando toda oportunidad de decidir ejecutar o no el cambio propuesto. El condicionamiento subliminal, determinadas drogas, etc., pueden provocar estos efectos. Pero ningún educador que se precie, anularía la condición de agente del educando de este modo.

Por otra parte, sabemos ya que las acciones del educador operan como determinantes externos de la conducta del educando. Y, atendiendo a esta vía, cabe la posibilidad de que el educador disponga las cosas de tal modo que queden cortadas o muy reducidas las oportunidades de que el educando determine no hacer el cambio que se le propone.

Evidentemente, en los cambios específicos de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas, las oportunidades de que el educando no se determine hacia la conducta que le proponen están reducidas; basta con que el educando identifique la conducta que ha de realizar como una actuación propia de la función a la que se la vincula y que no esté saturada esa función en el alumno, para que se decida que ha de realizar la conducta que le proponen. En estos casos hace (X), y, al hacer (X), logra (Z), sin que pueda decirse que (Z) era el objeto de su intención. Su intención era jugar u otra, pero no aprender (Z).

En estos casos, los determinantes internos de la conducta que ha de realizar el alumno son específicos para la realización de la conducta, porque la conducta que ha de realizar el alumno es propia de la función a la que se vincula.

Pero, cuando hablamos de coacción, nos referimos a situaciones en las que los determinantes internos de la conducta que ha de realizar el alumno no son específicos para la realización de la misma y actuamos como si fuera incapaz de conseguir nuevas metas.

De ordinario, el coaccionador justifica su actuación del siguiente modo. El educando es un sujeto en desarrollo, incapaz de organizar con lucidez todas sus conductas. Ante un cambio educativamente valioso, que supone un esfuerzo que no está

dispuesto ha realizar el educando, sólo le quedan dos opciones al educador: o reconocer que no es capaz de establecer en el educando los determinantes internos de ese cambio, o integrar la conducta que ha de realizar de forma arbitraria en una meta ya asumida por el educando y que no es específica para la realización de esa conducta. La primera opción supone reconocer el fracaso educativo en ese caso concreto, pero respetar la condición de agente en el educando. La segunda opción supone conseguir un determinado resultado, pero negar, en la práctica, la condición de agente al educando (Ortega, 1993 y 1994).

La cuestión, tal como está planteada, es una cuestión de principio pedagógico y, desde ese punto de vista, hay que reconocer con fundamento de elección técnica que la coacción consigue sólo aparentemente el resultado educativo:

- La coacción crea un clima de violencia innecesario en el aula, porque en los casos en que surte efecto, el coaccionado tiene la firme convicción de que, si no hace lo que le dicen, habría para él unas consecuencias mucho más perjudiciales.
- La coacción produce un efecto de desplazamiento arbitrario de las relaciones lógicas entre conductas que hay que realizar y las metas que hay que conseguir. Dado que, en un caso concreto el alumno no aprende (Z), ejecutando conductas habituales o realizando una conducta específica de una función impresa en el programa; y dado que el profesor no sabe transferir la información pertinente para la adquisición de esas nuevas metas, decide que el aprendizaje debe aparecer como condición para evitar un castigo (que es una meta asumida ya por el alumno y no está saturada). De este modo, la conducta explicada teleonómicamente permite afirmar que el educando no tiene que aprender, si no hay amenaza de castigo, o que se aprende para evitar el castigo. La conducta coactiva no es pedagógica, porque los determinantes internos de la conducta que tiene que realizar el educando no son específicos para la consecución de esta conducta, sino inhibidores de la misma y potenciadores arbitrarios de otra meta programada (evitar el sufrimiento).

En los cambios de estado específicos de explicaciones teleonómicas, se trata de poner en marcha una conducta (X), que es propia de una función programada (la función lúdica, por ejemplo). En este caso, el alumno hace (X), que es un juego, *para* jugar (Y); lo que ocurre es que, al jugar del modo (X) que ha sido convenientemente preparado por el profesor, el alumno aprende (Z). En la situación coactiva, la conducta (X) no es específica de la función programada a la que se vincula; diríamos, por seguir el ejemplo, que es un juego, pero se vincula a otra función. Tanto en un caso, como en el otro, el alumno hace (X) para mantener la función (Y) y, al hacer (X), se produce (Z) que es el aprendizaje que quería lograr el profesor. Sin embargo, mientras que, en el primer caso, (Y) es un determinante interno del alumno, específico para hacer (X), en el segundo caso, (Y) es un determinante interno del alumno que no está lógicamente implicado con la conducta (X): (estudiar-aprender no implica salvar la vida-evitar sufrimiento).

Con todo, permítasenos hacer una serie de precisiones en torno al concepto de coacción:

- Coacción no es hacer lo que quiere el coaccionador. Incluso hay coacción, si no se hace lo que quiere el coaccionador; lo que ocurre es que la coacción no siempre surte el efecto que el coaccionador espera.
- Coacción no consiste en hacer una cosa que no se quiere. En muy diversas situaciones de la vida, que no son coactivas, hacemos cosas que no queremos; no son infrecuentes las situaciones no coactivas en las que se pone de manifiesto que:

- No elegimos todo lo que deseamos.
- Aceptamos para un fin elegido y como condición necesaria cosas que no queremos, bien porque no son valiosas, bien porque no las deseamos. Por ejemplo, mentir a un enfermo en grave estado para evitarle un «shock» perjudicial, o tomar una medicina fuertemente ingrata al paladar para curarnos.
- Podemos querer, sin que sean condición necesaria, y, por tanto, elegir y desear cosas que no son valiosas.

Así las cosas, la coacción no consiste sólo en hacer cosas que no se quiere, pues también nuestra decisión puede llevarnos a hacer cosas que no se quieren (como medio necesariamente impuesto).

• La coacción no es sólo encontrarse en una situación, sin que se nos haya pedido nuestra libre aquiescencia para estar en ella. Si la coacción fuera eso, no distinguiríamos entre una situación limitada y una situación coactiva. Una situación limitada es, por ejemplo, la que se produce cuando naufraga el barco en el que me encuentro y tengo que elegir entre salvar mi vida y salvar el cargamento. *Nadie* me coacciona, pero me encuentro en la situación, sin que se me haya pedido mi libre aquiescencia para estar en ella.

• Una coacción no es, simplemente, que otro me ponga en una situación, sin pedir mi libre aquiescencia para estar en ella. Si la coacción fuera eso tendríamos que decir que el mero hecho de que alguien me pregunte la hora en la calle es una coacción, porque me ha puesto en esa situación sin pedir mi aquiescencia.

• La coacción sólo se da cuando, necesariamente, otro me impone la situación y me fuerza a responder a ella aunque no la acepte. La *coacción* es la violencia física o psíquica que una persona ejerce sobre otra a fin de que esa otra diga o haga algo en una situación que voluntaria y deliberadamente no aceptaría.

Es ese carácter impositivo específico, el que hace que a la coacción sólo se responda, bien con la *sumisión*, es decir, con el cumplimiento de un mandato que procede de una voluntad ajena a la nuestra y con cuyo contenido no estamos de acuerdo, bien con la *sublevación*. De ningún modo la coacción da lugar a la *obediencia*, que es el cumplimiento intencional de un mandato, con independencia del acuerdo o desacuerdo respecto de su contenido, en función de la confianza que nos merezca en ese aspecto la persona que nos manda.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando.

En nuestra opinión, si el profesor no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se decida por la conducta que le propone. Existe un límite en la capacidad pedagógica del profesor y existe un límite en la capacidad de interesarse por cualquier cambio educativo en los educandos (Escámez, 1994).

Intencionalidad pedagógica y presencia de intencionalidad educativa en el alumno

Si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que, las conductas justificables pedagógicamente por medio de explicaciones teleonómicas, deben atenerse a las características propias de este tipo de explicación: se refieren siempre a conductas específicas de la función a la que se vinculan. El propio marco teórico de la explicación teleonómica apunta a condiciones y metas implicadas, de tal manera que, realizar intervenciones para vincular conductas a determinantes internos no específicos,

no es deseable en términos pedagógicos; porque, en ese caso, estaríamos defendiendo que es pedagógico influir en una persona para que deje de hacer aquéllo que tiene que hacer para educarse, o que cualquier tipo de intervención es justificable en términos pedagógicos para alcanzar una meta educativa.

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando. La acción del educador puede dar lugar a conductas en el educando explicables genéticamente (cuasi-causal), en unos casos, y funcionalmente, (cuasi-teleológica), en otros. Pero, indudablemente, tiene que dar lugar a conductas del alumno explicables teleológicamente en aquellos casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos para la realización de la conducta que propone el educador.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables cuasi-causalmente, el alumno hace (X) (porque tiene hábito de obedecer, escuchar, atender, etc.) y se alcanza (Z), que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno, salvo que tautológicamente estemos diciendo que tiene el hábito de educarse.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleonómicamente, el alumno hace (X) para mantener una función programada y se alcanza (Z) que no era el objeto de intención del alumno. En estos casos no es necesaria la presencia de intencionalidad educativa en el alumno.

En los casos en que el alumno efectúa conductas explicables teleológicamente, el alumno hace (X) para lograr (Z). En estos casos el profesor tiene que transferir necesariamente información no sólo acerca del valor educativo de (Z), sino también acerca de la identificación de la meta con la conducta que tiene que realizar (X). Se entiende, por tanto, que en estos casos se requiere intencionalidad educativa en el alumno.

En estos casos, la situación en la que se propone el cambio ha de ser, a fin de no incurrir en coacción, una situación aceptada. Que la acción transcurra en una situación aceptada, no quiere decir que en ella sólo hagamos lo que deseamos o queremos. Como ya hemos visto, ni elegimos todo lo que deseamos, ni deseamos sólo cosas valiosas y, en determinadas ocasiones, la elección de un cambio nos impone como condición necesaria hacer algo que no se desea.

Precisamente por eso, respetar la condición de agente en el educando implica respetar el proceso de toma de decisiones, es decir, es insuficiente impedirle que elija no hacer lo que significa ese cambio, con lo cual evitamos la coacción; es preciso, además, que no le induzcamos a aceptar la situación confundiendo su proceso de deliberación. La *manipulación* es un proceso en el que una persona dispone unos medios de forma especial, a fin de que otra persona tergiverse o confunda los fundamentos de su propia deliberación. A través de un proceso de manipulación, podemos lograr que un educando quiera un cambio y elija ese cambio; pero esa forma de actuación no es respetar la condición de agente del educando, porque, si se le hiciese comprender cómo y por qué le han llevado a tergiversar o confundir su deliberación, justamente en ese momento dejaría de decidir como había decidido.

En la acción educativa se supone que el educando está en una situación aceptada, pero no es suficiente que la situación sea aceptada para que la acción sea educativa, pues bien pudiera ocurrir que propongamos en una situación aceptada por el educando cambios no deseables educativamente. Por el hecho de respetar la condición de agente en el educando, la educación es acción del educando; pero, si proponemos cambios que no son valiosos educativamente, la acción, por principio de significado, no será acción educativa. Afirmar lo contrario equivale a identificar

erróneamente acción educativa con acción voluntaria. Toda acción educativa es una acción voluntaria, pero no toda acción voluntaria es acción educativa, porque, en ese caso, defenderíamos contradictoriamente que, dejar de hacer lo que hay que hacer para educarse, es educativo (Escámez, 1987).

En el proceso de intervención educativa, el educador nos puede colocar, además, en situación de aprendizaje como una situación externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia o la confianza que nos merece el educador, u otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea, pueden ser móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos, en los que no hay intención educativa en el alumno, la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral y teleológica se encuentra en la conducta del agente educador. Podemos decir, por tanto, que:

- La acción del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento. Esto exige que la acción del educador que busca un cambio de estado en el educando:

  – No anule las oportunidades de querer o no querer ese cambio por parte del educando.

  – No anule las oportunidades de elegir no hacer el cambio por parte del educando.

  – Permita que el educando desee el cambio sin confundirle en su proceso de deliberación.

- La intervención educativa debe hacerse para lograr cambios valiosos educativamente hablando. Esto supone:

  – Que el técnico educador no es un especialista en operativizar cambios sin ninguna competencia respecto de la índole educativa de los cambios que persigue; sino que, como técnico, sabe qué cambios son valiosos educativamente hablando y, por tanto, no se le va a pedir que trabaje para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para que se produzca en él un cambio respecto del cual está convencido que no es valioso educativamente hablando.

  – Que el técnico educador debe saber cuál de esos cambios valiosos es el aconsejable para satisfacer la necesidad educativa del educando. Adviértase que esto no supone, sin más, que el técnico en educación elija los fines del sistema educativo. La sociedad no es sólo el técnico en educación. Como ciudadano, tiene los cauces legales de participación adecuados para convencer de que las metas que él propone son las convenientes y procurará hacer sus propuestas con la mejor fundamentación.

CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA EXPLICACIÓN DE LA ACCIÓN

Sin pretensión de exhaustividad, hemos de decir que la acción es sólo un aspecto de la realidad. Entre otras cosas, en la realidad nos encontramos con *estados*, es decir, las propiedades, relaciones y situaciones en que una cosa o sistema está en un momento dado. Asimismo, nos encontramos con *sucesos, acontecimientos o eventos* que son cambios de estado en los que se da un estado inicial (que puede ser el final de otro acontecimiento) y un estado final (que puede ser el estado inicial de otro acontecimiento). Pero, además, nos encontramos con procesos que pueden ser definidos como la transición de un estado a otro.

Esta distinción es importante para saber de qué se habla en cada caso. Sin em-

bargo, la distinción no es tan tajante como en principio pudiera parecer. Desde el momento en que en todo suceso se da un cambio de estado, en todo suceso hay algún proceso y, del mismo modo, en la medida en que hay en los procesos cambios de estados, aquéllos pueden ser considerados como sucesos.

A la vista de estas consideraciones se comprende que algunos autores digan que el suceso no es sólo un cambio de estado, sino también el paso de un estado a un proceso, o de un proceso a un estado, o una transformación de procesos. Y por la misma razón, nos dicen que *suceso* es todo lo que tiene lugar o le acaece a un sujeto o cosa en una ocasión (Touriñán, 1981). Desde este punto de vista, todo lo que pasó, o está pasando, puede verse, bien como un estado, bien como un suceso.

Ahora bien, los cambios de estado no acaecen solos. En ocasiones, se interviene en los cambios; es decir, hay un agente. Pues bien, todos los cambios producidos por intervención de un agente se conocen como *acciones*. En virtud de esta precisión podemos hablar, por ejemplo, de un acontecimiento o suceso: la muerte de César, y de una acción: la de Bruto, que produjo la muerte a César.

Por consiguiente, cuando hablamos del cambio de estado que tiene lugar o acaece a un sujeto o cosa en una ocasión, hablamos de *sucesos, eventos o acontecimientos*, y, cuando hablamos del cambio de estado que un sujeto hace que tenga lugar o acaezca, hablamos de *acciones*.

Si sólo hay acontecimientos, o existen, además, acciones, es el problema fundamental de la explicación de la acción. En nuestra opinión, hablar de acciones no quiere decir en absoluto que no existan causas. El error básico en la disputa causa-acción estriba en no comprender que, el hecho de describir en términos de relación causal los procesos físico-químicos que tienen lugar en una acción voluntaria, no anula la necesidad de reconocer que en la acción voluntaria todos esos procesos son asumidos en un proyecto decidido por el agente, porque tiene una buena razón para conseguir el resultado que se obtiene, poniendo en marcha determinados procesos causales (Touriñán, 1979, Jordán, 1987).

Si sólo hay un lenguaje de acontecimientos, o, además, hay un lenguaje de la acción es el punto de reflexión en el que se enfrentan los partidarios de las posiciones acerca de la delimitación de la acción. Para aquellos que centran sus investigaciones en análisis lógico-conceptuales, –es decir, en el uso y significado de las palabras que utilizamos para explicar el problema de la mente, la explicación de la acción exige necesariamente reconocer que, en las acciones–, el principio del movimiento en los procesos que desencadenan cambios de estado *está en el mismo que las ejecuta*. Para aquellos otros que centran sus investigaciones en el establecimiento de generalizaciones empíricas (ya sean nomológicas, ya probabilísticas) para explicar el problema de la mente, la explicación de la acción reclama que el principio del movimiento en los procesos que dan lugar a cambios de estado en las acciones *está en un foco de estimulación externa que desencadena los acontecimientos*.

Tal y como yo lo entiendo, el problema de la explicación de la acción supone argumentar acerca de la suficiencia de los estímulos externos como causa de la conducta o de la necesidad de un estado interno (intención) para que se desencadene un proceso cuyo resultado se pretende conseguir.

Incluso dando por establecida la distinción hecha en el primer epígrafe entre conexiones nómicas, programadas e intencionales, conviene decir que los intentos de reducir la explicación de la acción a los estímulos externos son laboriosos y admiten plausibilidad.

Una primera forma de argumentación se interroga del siguiente modo: ¿es posible explicar la acción en términos no

intencionales en absoluto, de manera que la conducta no sea intencional a tenor de la descripción? Si la acción puede describirse de ese modo, significa que el acontecimiento estaba operando con independencia de la conducta del agente (Von Wright, 1979, pp. 106 y ss.).

Como dice Von Wright, existen acontecimientos que quedan explicados por causas externas, sin intervención del agente. En esos casos lo que ocurre, de hecho, es que lo que se propone hacer el agente se produciría igualmente por sí solo. Pero este hecho no prueba que la intención no sea necesaria, sino, más precisamente, que determinados resultados intencionados pueden producirse también sin intención (por ejemplo, que una puerta se abra por acción del viento y que abramos una puerta). Del mismo modo, ese hecho tampoco prueba que, en el momento preciso en que al agente le conviene desencadenar las causas, ello va a suceder sin su intervención. Basta con que nos coloquemos delante de la puerta para comprobar que, si está cerrada y no existe un dispositivo automático de apertura, sólo se abrirá cuando intencionalmente le apliquemos la fuerza correspondiente.

Lo que permite afirmar un hecho de este tipo es que resulta incompatible, a un tiempo, dejar que ocurran las cosas por sus causas, y hacer que ocurran esas mismas cosas; dejar que la causa ocasione su efecto es no intervenir en la producción del efecto.

Con todo, debe quedar bien claro que la existencia de resultados explicables sin intencionalidad no significa en este planteamiento que el mismo resultado educativo obtenido intencionalmente se produciría sin intención. El tipo de acciones que se explican de ese modo son las *acciones básicas*, es decir, acciones que podemos ejecutar directamente y no por medio de la realización de alguna otra cosa. Y, la educación, no es una acción básica, porque la simple acción de apretar un botón para que se encienda una luz ya no puede conceptuarse como acción básica (Von Wright, 1979, p. 100).

De acuerdo con la tesis de Von Wright, el hecho de que determinadas acciones se expliquen sin intencionalidad, no anula la necesidad de explicar esos mismos sucesos si tenemos en cuenta la intencionalidad, cuando interviene el agente. Precisamente por eso Von Wright nos dice que, hablar de las causas como si fueran agentes que actúan y son responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado, tienen que hacer algo:

> *En la contienda entre la causalidad y la acción siempre llevará esta última las de ganar. Es una contradicción, en los propios términos, decir que la acción podrá quedar completamente atrapada en las redes de la causalidad. Ahora bien, pueden sobrevenir al agente impotencias o inaptitudes de todo tipo en virtud del funcionamiento de la causación [//]. Un hombre es, en calidad de agente,* libre *en tanto en cuanto resulta un hecho empírico el que* puede hacer *distintas cosas cuando decide, se propone, quiere hacerlas [...]; decir que el concepto de causalidad presupone el concepto de libertad me parece correcto en el sentido de que únicamente a través de la idea de hacer cosas, llegamos a comprender las ideas de causa y efecto.* (Von Wright, 1979, p. 105).

Una segunda forma de argumentar viene a decir que, no sólo en las acciones básicas, sino en cualquier tipo de acciones, es posible una descripción de acontecimientos tan completa que el lenguaje de la acción quedara traducido, sin pérdida de significado, al lenguaje de acontecimientos y, consiguientemente, no será necesaria la explicación de un estado interno e intencional en el agente (Hudson, 1974, pp. 327 y ss.).

Frente a esta posición, conviene recordar que, por el momento, la experiencia confirma, no sólo que se pueden usar los mismos movimientos corporales para realizar acciones completamente diferentes, sino también que se puede realizar la misma acción por medio de movimientos corporales completamente diferentes. Y si esto es así, la descripción de una acción en términos de movimientos no es explicación suficiente, porque el mismo movimiento podría ser utilizado para una acción diferente, o se podrían utilizar otros movimientos para la misma acción.

Por otra parte, incluso aceptando que pudiéramos llegar a una explicación de una acción mediante la enumeración exhaustiva de movimientos, de tal manera que sólo esa serie de movimientos encadenados se correspondiera con esa acción y sólo con ella, lo que probaríamos no es la inutilidad del agente en la explicación de cualquier acción, sino lógicamente la no innecesariedad de intervenir en la producción de *ese* cambio de estado, porque la sucesión de movimientos lo explicaría por sí solo, sin agentes.

Como decíamos más arriba, lo que no puede probarse es que esos cambios vayan a producirse en el momento preciso que nos interesan y, consiguientemente, la explicación de una acción en términos de movimientos no anula la necesidad de explicar la intervención del agente, cuando él hace algo en un momento preciso, a fin de que se desencadenen las causas que producen el cambio deseado. Abandonar la explicación de esa intervención, es defender que nada justifica nuestra intervención en los cambios y olvidar que los agentes no son causas, ya que no basta que estén presentes para que se desencadene el resultado; tienen que hacer algo.

En cualquier caso, no debemos olvidar las consideraciones que Dray hace respecto de este tema, porque, si de verdad llegásemos a relacionar una acción con un lenguaje de acontecimientos y sólo con ese, habríamos probado la suficiencia de la explicación legal en lo humano, pues podríamos afirmar que siempre que se den tales y tales movimientos, y sólo ésos, sucederá cierta cosa y sólo ésa. Pero, en ese caso, habríamos acabado también con las explicaciones basadas en generalizaciones empíricas, porque, si se detallan todos los movimientos de tal manera que sólo coincidan con una acción, la única instancia de aplicación de esa ley sería esa acción concreta, y, en ese caso, ya no sería una ley en el sentido que la ciencia positiva habla de procesos legaliformes, que, por definición, han de tener más de una instancia de aplicación (Dray, 1957, p. 25).

Existe, en estos momentos, una bibliografía lo suficientemente fundada para poder afirmar que la explicación de la acción en términos de movimientos es necesaria, pero no suficiente, porque la acción humana no es de naturaleza física o fisiológica exclusivamente. Los procesos neurológicos y fisiológicos subyacentes a la acción son necesarios, porque es innegable que los niveles superiores no pueden actuar en el hombre sin los inferiores y mucho menos se pueden realizar acciones sin la concurrencia de esos procesos.

La explicación suficiente de las acciones humanas debe darse en términos del modelo que hace referencia a la observación de reglas y propósitos y no sólo de causas. Esto es así por la simple razón de que, como hemos visto, la acción explicada en términos puramente físicos o fisiológicos pierde significado, por una parte, y no hace innecesaria la intervención del agente, por otra (Peters, 1958; Taylor, 1966; Harré, 1979; Cranach, 1982).

Una tercera vía de argumentación apunta a la consideración del deseo, la necesidad o el motivo, como causa que facilita la explicación de la acción sin la presencia de un agente (Touriñán, 1984, 1979 y 1986).

Es evidente que, si pudiéramos demostrar que el motivo, la necesidad o el

deseo son causas, o sea, que bastaría su presencia para desencadenar el efecto sin que el agente tenga que hacer, estaríamos nuevamente en una posición óptima para que no fuera necesaria la explicación de un estado interno en la acción.

Ahora bien, frente a esta posición mantenemos que, cuando un motivo, una necesidad o un deseo se convierten en causas, adoptan esa condición en virtud de unos mecanismos perturbadores que han analizado con rigor la psiquiatría, la educación especial y la medicina. Es obvio que un drogadicto, con síndrome de abstinencia, da pie para explicar sus acciones más como un acontecimiento que le está ocurriendo a él que como algo realizado por él mismo. Igualmente ocurre con la acción del demente que puede explicarse, en el mejor de los casos, como la inferencia práctica de una respuesta a partir de un estímulo que desencadena irremediablemente esa respuesta. Tales hechos no muestran rigurosamente que las necesidades, los deseos y los motivos anulen de forma general la condición de agente, antes bien, confirman que, cuando el motivo, la necesidad o el deseo se convierten en patológicos, pueden llegar efectivamente a operar como causas (Touriñán, 1984 y 1993; Bárcena, 1993 y 1993a).

El motivo, en condiciones normales, no anula la condición de agente. Afirmar que el hombre elige por un motivo no implica error alguno. El error surge al identificar el motivo con el impulso ciego. En efecto, si el motivo fuera algo acabado y completo, como el impulso ciego, podría explicarse la relación motivacional en términos de relaciones causales; pero, en tal caso, nos encontraríamos con que la realidad contradice la teoría, ya que varias personas con los mismos motivos pueden actuar realmente de modos diversos. Esto es así, porque, en rigor, el motivo no es una entidad acabada que actúa causando una decisión que todavía no existe en absoluto, sino tan sólo un elemento de la decisión. La conducta de calidad no se produce automáticamente al existir unas exigencias y saber qué cosas son valiosas en el ámbito de esas exigencias. Las exigencias, unidas a las cosas valiosas, se convierten en motivos. Ahora bien, nuestra decisión supone, además, y entre otras cosas, la deliberación sobre las consecuencias de esgrimir unos motivos u otros.

Las necesidades tampoco anulan en condiciones normales la condición de agente. Para que tal anulación se diera, tendría que producirse automáticamente una conexión entre la necesidad y el querer y entre el querer y el deber.

La primera conexión no existe, porque, por definición, las necesidades son exigencias que no apuntan de forma incondicionalmente eficaz al estímulo que las satisface. La relación entre la necesidad y el estímulo que la satisface supone un aprendizaje, y en todos aquellos casos en que ignoramos esa relación, no existe la oportunidad de querer lo que satisface la necesidad. Es cierto que en la misma medida que somos conscientes de una necesidad y sabemos lo que la satisface, lo queremos. Pero, tal hecho no es prueba de que tener una necesidad suponga automáticamente querer lo que la satisface porque:

- Entre la necesidad y el estímulo que lo satisface hay un aprendizaje, no una relación causal.
- La necesidad y lo que satisface la necesidad son dos cosas distintas. Una vez logrado el aprendizaje correspondiente, cuando sabemos que «x» es lo que satisface la necesidad, solemos identificar la necesidad con el estímulo que la satisface y decimos que necesitar «x» es querer «x».
- El hecho de que las necesidades no nos marquen de forma incondicional y eficaz el estímulo que las satisface, permite afirmar que, de ordinario, no existe un único bien cultural capaz de satisfacer cada necesidad, sino varios, y, entonces, la relación entre la necesidad y el objeto que la

satisface supone, además, una elección entre los diversos bienes que podrían satisfacerla.

La necesidad, por otra parte, no anula la condición de agente, porque tener una necesidad no supone, automáticamente, querer lo que hay que hacer para satisfacerla. Esto es así, porque la realización de esa condición necesaria de la satisfacción de la necesidad puede producir sobre otros ámbitos efectos que nos lleven a no querer realizar dicha condición. Tal es el caso, por ejemplo, de la medicina que satisface la necesidad de curarse, pero, por venir dada en forma de inyectable, no queremos cumplir la condición necesaria (pincharnos) para satisfacer la necesidad.

La segunda conexión tampoco se da de manera automática, porque querer y deber no se identifican, ya que cuando nos preguntamos, si debemos hacer lo que queremos hacer, no nos estamos preguntando tautológicamente, si queremos hacer lo que queremos hacer. Evidentemente queremos hacer lo que queremos hacer. Pero la respuesta del deber supone una ponderación de las razones que, de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad, pueden ser esgrimidas para apoyar o hacernos desistir del deseo que queremos realizar.

Por consiguiente, querer y deber no se identifican necesariamente. Mientras que el querer responde al criterio de satisfacción de un deseo, el deber responde, no a satisfacción del deseo, sino a la ponderación de los efectos que se producen en la realidad interna y externa al satisfacer el deseo. De tal manera que, incluso si hablamos del deber desde el punto de vista del querer, nos vemos obligados a distinguir entre un querer psicológico, con criterio de decisión en la satisfacción del deseo, y un querer moral, con criterio de decisión en la relación de dependencia que produce la satisfacción de una necesidad de un ámbito con las necesidades de otros ámbitos.

Por último, afirmamos que el deseo tampoco anula la condición de agente. La libertad no es ajena a los deseos; es verdad que, si algo nos agrada y lo deseamos, estamos inclinados a elegirlo; pero el deseo no es causa de la acción en condiciones no patológicas, porque:

- Es un hecho de experiencia que no elegimos todo lo que deseamos.
- Existen cosas que no deseo y que sería deseable que las aceptáramos en determinadas circunstancias, y, consiguientemente, las asumiéramos en la elección. Tal es el caso del inyectable cuyo valor no cambia en nada aunque no lo desee, pero que debo elegir, a pesar de que no lo deseo, en caso de enfermedad curable por medio de ese inyectable. Si el deseo fuera inexcusablemente causa, la falta de deseo sería condición suficiente para no actuar y consiguientemente serían imposibles experiencias como la que hemos descrito.
- El deseo es la tendencia hacia el estímulo que consideramos satisface una necesidad de un ámbito con independencia de las relaciones que existen con las necesidades de otros ámbitos. Pero, como dice Pinillos, la forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...) esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva, quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación (Pinillos, 1978).

La explicación de la acción humana debe contar con los deseos, las necesidades y los motivos, pero, no porque incuestionablemente sean causas de nuestras acciones, sino porque, como agentes que somos de los cambios, invocamos motivos, atendemos a nuestras necesidades y consideramos nuestros deseos en el momento de decidir un determinado cambio.

Actuamos, en fin, teniendo en cuenta determinantes internos y externos de conducta.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EXPLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

VINCULACIONES NOMOLÓGICAS Y VINCULACIONES INTENCIONALES EN LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El hecho de que existan unas conductas propositivas en las que son posibles las conexiones programadas y que, junto a conductas propositivas que están conectadas intencionalmente, existan conductas basadas en conexiones cuasi-causales,ha abierto nuevamente el problema de si la explicación de la acción es causal o es teleológica, o dicho de otro modo, ha dado nuevo brío a la pretensión de explicar las conductas teleológicas como causales. Adviértase que este problema nuevamente planteado no quiere decir que se proponga otra vez la separación de explicación y comprensión o la separación de lo nomotético y lo idiográfico. Hoy se acepta que explicación de un fenómeno implica interpretación de su sentido a nivel conceptual, en cualquier ámbito de realidad que se investigue. También se acepta que las investigaciones idiográficas son susceptibles de generalización; y más aún, se sabe que las investigaciones idiográficas no se presentan exclusivamente en las cuestiones humanas.

El problema planteado es si, dado que es posible la explicación legal o nómica de conductas propositivas programadas, cabe también la posibilidad de explicar toda conducta propositiva de ese modo, de tal manera que lleguemos a una «teoría causal o de cobertura legal» de todo tipo de acción.

Las argumentaciones que hemos venido exponiendo son oportunas para entender que el proceso educativo no responde sólo a un esquema de vinculaciones nomológicas, sino también a un esquema de vinculaciones intencionales. Los trabajos de R.S. Peters (1958); R. Taylor (1966); Ch. Taylor (1979 y 1971); A.R. Louch (1966); G.E.M. Anscombe (1966); S. Hampshire (1982); R. Harré y P.F. Secord (1979); M.V. Cranach y R. Harré (1982); E. Mayr (1974); N. Luhman (1983); S. Toulmin (1977 y 1974); A. Woodfield (1976); L. Wright (1976); G.H. Von Wright (1979 y 1980); F. Stoutland (1980) y D. Davidson (1976) son una buena muestra del alto nivel de argumentación desarrollado en torno al sentido de las conexiones intencionales.

Desde el trabajo de E. Mayr (1974) se acepta entre los partidarios de la explicación intencional que las conductas propositivas programadas deberían acomodarse al patrón de explicaciones *teleonómicas* con objeto de evitar la neutralización de diferencias que una terminología menos precisa produciría. Las conexiones nómicas explican parte de una conexión programada, porque lo que no explican son los cambios en la función programada. Las conexiones nómicas y programadas explican sólo parte de la conexión intencional, porque no resuelven la adquisición de nuevas funciones.

Con intención de clarificar el lenguaje y de que no quede neutralizada la diferencia entre explicar acontecimientos propositivos intencionales y acontecimientos propositivos programados, ni entre explicar acontecimientos intencionales y acontecimientos morales, Von Wright propone la denominación de *explicación intencional* en lugar de explicación teleológica para los acontecimientos propositivos intencionales:

> *No voy a recurrir por más tiempo al nombre de «explicación teleológica» para designar el patrón de explicación en cuestión –aunque piense que es un tipo de explica-*

ción teleológica–. Me parece que la mejor denominación al respecto es la de «explicación intencional». (Von Wright, 1980, p. 144).

Tal y como yo lo veo, el problema de la explicación de la intervención pedagógica consiste en encontrar argumentos que prueben que la conexión entre los determinantes internos y la conducta de un agente es simplemente nómica o en encontrar argumentos que permitan observar la diferencia entre la conexión nómica y la conexión intencional.

De acuerdo con el trabajo de F. Stotutland (1980, pp. 75-108), que es probablemente el estudio crítico más sistemático de los contrastes entre la teoría causal de la acción y la explicación intencional de la acción, puede decirse que, para los partidarios de la teoría causal de la acción, el objetivo es analizar la acción intencional en sus elementos lógicos básicos, sin que el concepto de acción intencional y de intencionalidad se tomen por nociones primordiales con significación propia. Por el contrario, para los partidarios de la explicación intencional de la acción, el concepto de intencionalidad es insustituible en la explicación (Stoutland, 1980, p. 81). Veamos, pues, atendiendo a los razonamientos de los epígrafes precedentes, las propuestas de síntesis de las teorías causal e intencional de la acción educativa.

La teoría causal de la acción educativa: vinculación nomológica entre determinantes y conducta

Para los partidarios de la teoría causal de la acción, la explicación del acto intencional se divide en tres partes:

- Descripción de la conducta en estados físicos.
- Una descripción en términos mentales de las creencias y deseos del agente.
- Una aseveración de que el objeto de la primera descripción es causado por el objeto de la segunda.

La explicación causal de la acción intencional consiste, por tanto, en resolver la intencionalidad en el conjunto de condiciones necesarias y suficientes para que el agente haya actuado de ese modo. En este patrón de explicación, la intencionalidad no juega ningún papel especial; es, simplemente, un modo de hablar, pues, si la conexión entre la primera descripción y la segunda es nomológica, se produce el efecto necesariamente. El esquema de la explicación en la teoría causal puede ejemplificarse del siguiente modo (Stoutland, 1980, p. 88; Davidson, 1976, pp. 116-138):

- «S» tiene una actitud pro hacia entrar en su casa (meta).
- «S» cree racionalmente que la conducta que da lugar a un agujero practicado en el cristal de la ventana es necesaria para entrar en casa.
- La actitud pro y la creencia causan la acción de «S».
- Se infiere lógicamente que «S» hace un agujero en el cristal de la ventana a propósito.

La teoría intencional de la acción educativa: relación de justificación entre determinantes y conducta

Para los partidarios de la teoría intencional, la explicación del acto intencional se divide en dos partes (Stoutland, 1980, p. 82):

- Existencia de una meta y creencia racional de que la conducta que se realiza dará lugar al logro de la meta.
- El agente se propone con su conducta lograr la meta.

La explicación intencional no se propone, por tanto, resolver la conexión entre

los determinantes y la conducta por medio de una vinculación nomológica: entiende que la conexión entre la intencionalidad de lograr una meta y la actitud epistémica (conocimiento de lo que hay que hacer para lograrla), por una parte, y la acción, por otra, no es de cobertura legal. El esquema de la explicación intencional puede ejemplificarse del siguiente modo:

1. «S» tiene intención de entrar en su casa (meta-objeto de intención).
2. «S» juzga que no podrá entrar en casa a menos que haga un agujero en el cristal de la vental (actitud epistémica).

Por consiguiente «S» hace un agujero en el cristal (1 y 2 son determinantes internos suficientes de la conducta realizada).

En este caso, la intención no es un modo de hablar, sino un elemento esencial de la acción, pues no se trata de afirmar que por el hecho de tener una actitud epistémica y una meta se produzca la acción, como ocurre en la teoría causal, sino de defender que la acción tiene lugar porque hay un conjunto de conductas *relacionadas* por el agente para actuar como lo hace. Los determinantes internos de la acción del agente (objeto de intención y actitud epistémica) constituyen conjuntamente un fundamento suficiente de la conducta realizada por el agente (Von Wright, 1980, pp.186, 190 y 191). Pero la relación entre los determinantes internos y la conducta no es de cobertura legal; no es nómica. Es una *relación de justificación* basada en el juicio del agente acerca de por qué va a actuar de ese modo (Von Wright, 1980, p. 195).

La conducta es intencional, porque se comprende como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el agente cree, en la realización de algo; pero la conexión entre los determinantes y la conducta no es nomológica, porque:

- No es correcto afirmar que, *siempre* que un agente tiene un objeto de intención y conoce lo que hay que hacer parque ha de realizarlo, decide actuar de ese modo. Como ya hemos afirmado, no siempre que uno tiene intención de hacer algo, ha decidido asimismo hacerlo. La intención y la actitud epistémica explican completamente la conducta ejecutada, pero sólo incompletamente la decisión de realizarla (Von Wright, 1980, p. 166). Es correcto decir que un profesor hizo (X), porque tenía intención de lograr (Z) y creía racionalmente que (X) era necesario para lograr su meta. Pero la decisión de realizar esa conducta obedece a una relación de justificación basada en el conocimiento del funcionamiento del sistema «educación», que le permite defender esa intención y el modo de lograrlo como las más pertinentes.
- La conexión nomológica no depende de contingencias históricas y, por consiguiente, excluye la modificación del objeto de intención y la actitud epistémica antes de que la acción haya de tener lugar, lo cual puede ocurrir en las actuaciones de los agentes. Como dice Luhman, describir la conexión entre los determinantes internos y la conducta de forma nómica, exige interpretar erróneamente las preferencias como si hubieran sido fijadas con independencia de las oportunidades, olvidando que las situaciones reales y concretas alteran la premiosidad de las necesidades (Luhman, 1983, pp. 37-41; White, 1979, pp. 32-33). En este mismo sentido se expresa Von Wright, cuando afirma que:

> *Decir que tales y cuales intenciones y creencias, en el supuesto de que no cambien, darán normalmente como resultado tal y cual conducta, no es establecer una generalización empírica (nómica) basada en observaciones o experimentos. Es establecer una verdad necesaria que aceptará, sin darle más vueltas, todo aquel que se halle familiarizado con los conceptos involucrados.* (Von Wright, 1980, p. 193).

SECUENCIAS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Si retomamos el hilo de la argumentación que hemos venido realizando, cabría afirmar que un proceso secuencial de intervención pedagógica supone los siguientes pasos:

- El agente educador *decide* educar. Esta decisión exige racionalidad práctica para la cual no es suficiente, pero sí necesario, el conocimiento científico-tecnológico.
- Una vez que ha decidido educar, el conocimiento de los objetivos intrínsecos de la educación, la legitimación de metas educativas extrínsecas (propuestas socialmente dirigidas a la educación en forma de expectativas), la elaboración de estrategias de intervención para lograr las metas, son cuestiones propias de la Pedagogía, o lo que es lo mismo, del conocimiento científico y tecnológico de la educación.

La intención y la actitud epistémica son determinantes internos. Explican la conducta realizada por el profesor; conducta que ha sido decidida con fundamento de elección técnica.

- Ahora bien, su acción se entiende como intervención sobre el agente educando. Su acción opera como determinante externo de la conducta del educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Pero como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando.
- Por consiguiente, el proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

«A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» –agente educando– efectúe las conductas «Y» –explicitadas en la intervención pedagógica de «A»– y alcance el objetivo «Z» –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo–).

Si tenemos en cuenta las conclusiones de los apartados generales II y III de este artículo, puede afirmarse que el profesor hace (X) para que se produzca (Z) en el alumno. Pero el alumno no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el objeto de intención. Mas bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y al mantener la función del modo (Y) se produce (Z). Unicamente en los casos en que los determinantes internos del alumno no son específicos parque ha de realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en el alumno.

LA EXPLICACIÓN INTENCIONAL ES COMPATIBLE CON LA EXPLICACIÓN CAUSAL AUNQUE NO SE ACOMODE AL MODELO DE COBERTURA LEGAL

Es obvio que existen acontecimientos que quedan explicados por conexiones nómicas o programadas. En esos casos lo que ocurre, de hecho, es que, lo que se propone hacer un agente interventor, se produciría igualmente sin él. Pero, este hecho no prueba que la intención no sea necesaria, sino, más precisamente, que determinados resultados intencionados pueden producirse también sin intención –por ejemplo, que una puerta se abra por acción del viento y que abramos una puerta, o que un niño adquiera una nueva información por medio de una conducta

exploratoria sin que esa información sea su objeto de intención–. Del mismo modo, ese hecho tampoco prueba que, en el momento preciso que al educador le conviene que se desencadenen las causas, ello va a tener lugar sin su intervención. Basta con que nos coloquemos delante del niño o de la puerta para comprobar que, si ésta está cerrada y no existe un dispositivo automático de apertura, y a aquél no se le ha proporcionado la situación exploratoria que implique el *resultado que hay que conseguir*, sólo se logrará el resultado, si intencionalmente aplicamos la fuerza correspondiente a cada caso. Por consiguiente, me parece correcto afirmar que la explicación intencional es necesaria para hablar de intervención educativa, porque lo que permite afirmar hechos como los que acabamos de referir. Resulta incompatible, a un tiempo, dejar que ocurran las cosas por sus causas y hacer que ocurran esas mismas cosas: dejar que la causa ocasione su efecto, es no intervenir en la producción del efecto.

La explicación de una acción en términos causales no anula la necesidad de explicar la intervención del agente, cuando él hace algo en un momento preciso a fin de que se desencadenen las causas que producen el cambio deseado. Abandonar la explicación de esa intervención es defender que nada justifica nuestra intervención en los cambios y olvidar que los agentes no son causas, ya que no basta que estén presentes para que se desencadene el resultado; tienen que hacer algo.

La conexión entre los determinantes internos (objeto de intención y conocimiento de lo que hay que hacer) y la acción del profesor es una relación de justificación basada en el juicio del educador acerca de por qué va a actuar como lo hace. Su conocimiento científico y tecnológico de la educación le capacita para asegurar el objeto de intención y el modo de actuación. El objeto de intención y el conocimiento de lo que hay que hacer son los determinantes internos suficientes de la acción realizada por él.

El profesor hace lo que hace por el conocimiento que tiene del funcionamiento del sistema educación. Ahora bien, la existencia de esa conexión intencional entre los determinantes internos del profesor y la conducta que hay que realizar, que se explica teleológicamente, no es incompatible, sino fundada en el conocimiento de las conexiones nómicas y programadas que él va a poner en marcha para producir el efecto.

Sería un sinsentido afirmar que el profesional de la educación va a actuar del modo en que lo hará, si, por el conocimiento que tiene del sistema educación, sabe que, haciéndolo del modo en que lo va a hacer, no se puede producir el efecto buscado.

Cabe decir, por tanto, que la validez de la explicación intencional es la validez de la relación de justificación que carecerá de realismo si, en efecto, de ese modo de obrar no se sigue el resultado pretendido.

La explicación intencional es necesaria, porque en la acción educativa hablamos de intervenciones. Hay agentes que hacen algo. El profesor (A) hace (X) para conseguir (R); el alumno (B) hace (Y) y alcanza (Z). Pero esto no es incompatible con la explicación causal, porque, como ya hemos visto, tan cierto es que los agentes no son causas, como que lo que hacen los agentes da lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Cuando un profesor dispone de una determinada conducta, que es habitual para el alumno, el alumno *hace* lo que implica esa conducta; es agente, pero por el hecho de «hacerlo» se produce el efecto (la meta) que no era objeto de intención de su conducta.

Es muy probable que esa actuación del profesor sea singular y no exista ningún otro caso al que se le aplique, punto por punto, el mismo modo de actuar. No es un caso, por tanto, de cobertura legal;

no hay una ley más general que subsuma el caso, ni hay una conexión nómica entre sus determinantes internos y su conducta.

Tampoco responde la conducta del profesor a una conexión programada, porque la meta a conseguir en cada caso de intervención es distinta. Pero en cualquier caso, incluso siendo singular, la intervención pedagógica es intencional y causal. Intencional, porque hay una relación de justificación en la decisión de la conducta que ha de realizar y de las cosas que se ponen en marcha; causal, porque lo que el agente hace, da lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar.

Consecuencias respecto de la explicación de la intervención pedagógica

- La explicación científica de las acciones educativas no tiene que buscar en todos los casos fórmulas nomológicas que proporcionen cobertura legal a sus afirmaciones. Existen conductas singulares cuya explicación no se realiza de ese modo. La regularidad y no sólo lo constante –lo que se da siempre– son objetos de la investigación en educación (Vázquez Gómez, 1980, p. 43).
- La acción del profesor actúa como determinante externo de la conducta del educando y, para que ésta se produzca pedagógicamente, aquella debe dar lugar en el educando al desarrollo de determinantes internos de su conducta. Explicar una intervención pedagógica eficaz, es explicar, entre otras cosas, cómo podemos desarrollar, transfiriendo información al educando, los determinantes internos de su acción. Es precisamente el reconocimiento de la urgencia de desarrollar determinantes internos de la conducta del educando, lo que hace que el desarrollo de actitudes y hábitos (Escámez, 1981, p. 202; Ortega, 1984 y 1985) o el análisis pedagógico del autocontrol (Capafons, A. y col. 1985), comiencen a ocupar un lugar preponderante en la teoría de la educación.
- Explicar la intervención pedagógica no exige hacer incompatible la explicación causal y la explicación intencional. Tal propuesta sería poco realista en palabras de S. Toulmin (1974, a, pp. 19-50, especialmente p. 32, 37, 41 y 49), pues las explicaciones causales de la conducta intencional serán plausibles únicamente cuando incluyan referencias a los procederes *aprendidos* que se utilizan en tal sentido.

Hay acciones educativas que responden al esquema de un solo agente en procesos teleológicos. Hay intervenciones pedagógicas que obedecen a dos agentes implicados en procesos teleológicos, teleonómicos, cuasi causales y causales. La explicación de una acción educativa no es siempre nomológica, puede ser idiográfica. Pero el hecho de que sea idiográfica, no quiere decir que no sea causal; por lo que hemos visto, sólo tiene justificación afirmar que no es sólo nomológica.

- El desarrollo de determinantes internos pone énfasis en un modo de interrogarse acerca de los problemas educativos que, hasta el momento, no ha recibido gran atención por parte de la investigación pedagógica: nos preguntamos, efectivamente, si tal o cual contenido de una determinada área cultural es un objetivo de la educación; pero tenemos que preguntarnos, de manera especial, qué le hace falta al sujeto-educando en concreto para lograr ese aprendizaje. Este modo de interrogarse sólo es comprensible en la misma medida que explicación causal e intencional se hacen compatibles en el sistema de intervención. Como dice N. Luhman (1983, pp. 26-47 y 177-180), en los sistemas complejos la categoría causal no es la base de la explicación del sistema (el problema no es hacemos «X» para lograr «Z»), sino que es el sistema el que nos sirve de base interpretativa de la categoría causal

(dado que el estado del sistema educación es como es en este momento, hacemos «X» para que el alumno identifique «Y» con sus determinantes internos y alcance «Z»). Por consiguiente, las metas «son engendradas a través de procesos decisorios en el seno del sistema mismo, establecidas como constantes a título de preferencias aceptadas provisionalmente y, si llegara el caso, modificadas» (Luhman, 1983, p. 178).

• La intervención educativa supone explicar la acción en lenguaje de acciones y no sólo de acontecimientos; por consiguiente, la intervención técnica requiere la instrumentación adecuada de medios para que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para materializar el cambio, lo cual implica básicamente:

– Determinación del estado inicial del educando en el momento de la intervención; es decir, atender a sus determinantes internos del tipo que sean (causales, cuasi-causales, teleonómicos o teleológicos)

– Anticipación y predicción acerca de los efectos posibles de la realización del cambio (justificación intencional y teleológica de la intervención del profesor).

– Determinar la secuencia de intervención a partir del estado inicial (rigor pedagógico del proceso de heteroeducación).

– Evaluación del producto.

BIBLIOGRAFÍA

ANSCOMBE, G. E.: *Intentions.* Ithaca, Cornel University Press, 1966.

BÁRCENA, F.: «La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación», *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 5, 1993, pp. 59-86.

– «La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para un replanteamiento del problema», *Bordón*, 43:3, 1993a, pp. 259-269.

BÁRCENA, F.: «Juicio político, competencia cívica y pensamiento representativo. Un ensayo de fundamentación». *Revista Teoría de la Educación*, 7, 1995, pp. 115-136.

BERTALANFFY, L. Von: *Robots, hombres y mentes.* Madrid, Guadarrama, 1971.

BODEN, M. A.: *Artificial intellingence and natural man.* Nueva York, Basic Books, 1977.

CAPAFONS, C. A. y col.: *Autocontrol y education.* Valencia, Nau Llibres, 1985.

CASTILLEJO, J. L.: «Educación y acción educativa». En AZNAR, P. y col.: *Conceptos y propuestas* (II), pp. 5-31. Valencia, Nau Llibres, 1985.

COLL, C.: *La conducta experimental del niño.* Barcelona, CEAC, 1978.

CRANACH, M. V. y HARRÉ, R.: *The analysis of action.* Cambridge University Press, 1982.

DAVIDSON, D.: «Acciones, razones y causas», En WHITE, A. R. (ed.): *La filosofía de la acción* (pp. 116-138). Fondo de Cultura Económica (fecha de publicación original del artículo, 1963), México, 1976.

DRAY, W.: *Laws and explanation in history.* Oxford University Press, 1957.

ESCÁMEZ, J.: *La formación de hábitos como objetivos educativos.* Murcia, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia, 1981.

– *Acción educativa y comunicación social.* Valencia. Tirant lo Blanch, 1996.

– y ORTEGA, P.: *La enseñanza de actitudes y valores.* Valencia, Nau Llibres, 1986.

– «Relación del conocimiento moral con la acción moral. La educación para la conducta moral», en JORDAN, J. A. (207-240). *La educación moral hoy*, 1987.

– «Desarrollo del pensamiento moral en alumnos de BUP». *Revista Pad'e*, 4:1, 1994.

FERRATER, J.: *De la materia a la razón.* Madrid, Alianza Universidad, 1979.

HAMPSHIRE, S.: *Thought and action.* Londres, Chatto and windows, 1982.

HARRÉ, R. y SECORD, P. F.: *The explanation of social behaviour.* Oxford, Basil Blackwell, 1979.

HEMPEL, C. G.: *Filosofía de la ciencia natural* (4.ª ed.). Madrid, Alianza Universidad. (Fecha 1.ª ed. 1966), 1958.

HUDSON, W. D.: *Filosofía moral contemporánea.* Madrid, Alianza Universidad, 1974.

JORDAN, J. A.: *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona, PPU, 1987.

LÓPEZ-JURADO PUIG, M.: «Apuntes sobre una teoría de la acción humana para introducir los valores morales en el aula», *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 1996.

LOUCH, A. R.: *Explanation and human action.* Oxford, Basil Blackwell, 1966.

LUHMANN, N.: *Fin y racionalidad en los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales.* Madrid, Editora Nacional, 1983.

MACKIE, J. L.: *Causes and conditions.* American Philosophy Quarterley, 2:4, 1965, pp. 245-264.

MARC-WOGAU, K.: «On historical Explanation». *Theoria*, 28, 1962, pp. 213-233.

MAYR, E.: «Teleological and teleonomic: a new analysis». En COHEN, R. S. y WARSTORFSKY, M. W. (eds.): *Methodological and historical essays in the natural and social sciences*, pp. 91-118. *Boston Studies in the Philosophy of Science.* Vol. XIV. Boston, Reidel, 1974.

NAGEL, E.: *La estructura de la ciencia* (2.ª ed.). Buenos Aires, Paidós (fecha 1.ª ed. 1961), 1974.

ORTEGA, P.: «Actitudes y Educación». *III Seminario Nacional de Teoría de la Educación*, 11, Murcia, 1984.

– «La investigación en la formación de actitudes. Problemas metodológicos y conceptuales». *IV Seminario Nacional de Teoría de la Educación*, 13, Palma de Mallorca, 1985.

– *Educación y Democracia.* Murcia, Cajamurcia, 1993.

– *Educación para la convivencia.* Valencia, Nau Llibres, 1994.

– *Educación ambiental: Cuestiones y propuestas.* Murcia, Caja Murcia, 1995.

– *Valores y Educación.* Barcelona. Ariel Educación, 1996.

PÉREZ LÓPEZ, J. A.: *Teoría de la acción humana en las organizaciones.* Madrid, Rialp, 1993.

– *Fundamentos de la Dirección de Empresas.* Madrid, Rialp, 1993a.

PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.* Madrid, Editorial Popular, 1997.

PETERS, R.S.: *The concept of motivation.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1958.

PINILLOS, J. L.: «Lo físico y lo mental», *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 71, pp. 3-31, 1978.

POPPER, K. R.: *El universo abierto.* Madrid, Tecnos, 1984.

– y ECCLES, J. C.: *El yo y su cerebro.* Barcelona, Labor, 1980.

PUIG ROVIRA, J. M.ª: *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.* Madrid, Aprendizaje, SL, 1993.

– *La educación moral de la enseñanza obligatoria.* Barcelona, Horsori, 1995.

– *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Paidós Ibérica, 1996.

– y MARTÍNEZ, M.: *Educación moral y democracia.* Barcelona, Laertes, 1989.

SANVISENS, A.: *Cibernética de lo humano.* Barcelona, Oikos-Tau, 1984.

STOUTLAND, F.: «La teoría causal de la acción». En MANNINEN, J. y TOUMELA, R. (Comp.): *Ensayos sobre explicación y comprensión*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 75-108, 1980.

TAYLOR, Ch.: «Interpretation and the sciences of man», *The Review of methaphysic*, 25:1, pp. 1-51, 1971.

– *The explanation of behaviour.* (fecha 1.ª ed., 1964). Londres, Toutledge and Kegan Paul, 1979.

TAYLOR, R.: *Action and purposse.* New Jersey, Prentice Hall, 1966.

TOULMIN, S.: *Razones y causas.* En CHOMSKY, M. y col.: *La explicación en las ciencias de la conducta*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 19-78, 1974.
- «Rationality and scientific discovery». En COHEN, R. S. y WARTOFSKY, M. (eds.): *Boston studies in the philosophy of science*, Vol. XX, pp. 387-406, 1974a.
- *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid, Alianza Universidad (fecha 1.ª ed. 1972), 1977.

TOURIÑÁN, J. M.: *El sentido de la libertad en la educación.* Madrid, Magisterio Español, 1979.
- «Valor pedagógico y educativo del principio de actividad», *Revista Española de Pedagogía*, 38:153, pp. 127-142, 1981.
- «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación». En AZNAR, P. y col.: *Conceptos y propuestas* (II), Valencia, Nau Llibres, pp. 125-127, 1983.
- «Delimitación de la intervención educativa como acción». *Revista Española de Pedagogía*, 42:163, pp. 79-91, 1984.
- «Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa». *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 5, pp. 33-58, 1993.

UNESCO: *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Estudios y documentos de educación*, 34, 1980.

VARIOS: «Transversalidad en el currículum». *Revista de Educación*, 309, 1996.

WHITE, D. J.: *Teoría de la decisión* (2.ª edición). Madrid, Alianza Universidad, 1979.

WOODFIELD, A.: *Teleology.* Cambridge University Press, 1976.

WRIGHT, G. H.: *Explicación y comprensión.* Madrid, Alianza Universidad, 1979.
- «El determinismo y el estudio del hombre», En MANNINEN, J. y TOUMELA, R. (Compt.): *Ensayos sobre explicación y comprensión*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 183-204, 1980.

WRIGHT, L.: *Teleological explanations. An etiological analysis of goals and functions.* Los Angeles, University of California Press, 1976.

DESMOVILIZACIÓN Y DESMOTIVACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

FRANCISCO DÉNIZ RAMÍREZ (*)

Al preguntarnos por el fenómeno de la desmovilización social general que afecta a gran parte de la sociedad de occidente, y en concreto la que sucede en el ámbito educativo del Estado español, hemos creído conveniente analizar, tanto los aspectos externos como internos que, entendemos, están condicionando muchísimo el nivel de respuesta y de organización del mundo de la enseñanza y, más concretamente, del mundo estudiantil.

Una explicación de tal fenómeno, en atención a factores exógenos tiene que ver, necesariamente, con ciertas modificaciones estructurales acaecidas en el sistema educativo, y que en la Universidad se han dado a partir de la aplicación y consolidación de la LRU. Aunque la reestructuración es global, su concreción en la enseñanza se ha saldado con una mayor complejidad en la forma de acceso a la cúspide del sistema educativo, con una mayor parcelación de los itinerarios curriculares y, finalmente, con una intensificación brutal de los ritmos educativos cuya justificación no hay que buscarla precisamente en criterios pedagógicos.

Por si fuera poco, la aplicación de la lógica mercantil al mundo de la enseñanza, ideológico para más señas, ha acarreado una mayor selección de su producto final (los titulados) y una «mayor versatilidad», con el fin y las promesas, no siempre satisfechas de una mejor colocación en el mundo del trabajo. Mundo cada vez más inexistente.

En segundo lugar, una explicación en atención a factores endógenos, tendría que ver, tanto con una aceptación de la justificación ideológica del proceso anterior someramente descrito, como con una modificación de valores que acontece significativamente en el mundo juvenil. Esta modificación, supone un descrédito de las ideas transformadoras y de las organizaciones y vías de resolución colectivas para los problemas colectivos, así como la implantación de cierto conformismo político. Y ello, arropado con una gran apatía y desmotivación, cuando no de desconfianza total hacia el sistema educativo y todo lo que con él tenga que ver.

INTENTO GLOBAL DE EXPLICACIÓN DEL FENÓMENO DE LA DESMOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL

Parece sintomático en el mundo occidental, que la desmovilización social surja en contextos de cierta expansión de las políticas igualitarias del Estado de Bienestar. Además, suele coincidir con la

(*) Universidad de La Laguna.

expansión del consenso político necesario que requiere el desempeño de las actividades, tanto por parte del Estado, como de otros agentes sociales de dicho pacto social. La situación aludida aparece asociada a países con gobiernos socialdemócratas o con experiencias democratizadoras importantes y en los que la aplicación de políticas igualitarias perfiladas por los principales actores sociales ha sido la nota dominante.

Ahora bien, si lo anterior es esencialmente cierto; es decir, que el desarrollo de políticas igualitarias coincide con cierto período de expansión económica y de bondad política, que goza de un refrendo y consenso político amplio y generalizado, no lo es menos que, en determinadas realidades estatales, algunas reformas estructurales se plantean tardíamente y en un escenario internacional de «crisis» económica que define una intervención estatal contradictoria. Es el caso de la política educativa española de los últimos lustros a la que nos referiremos a lo largo de este trabajo:

> *En España, las reformas educativas se plantean en medio de una crisis global del capitalismo, con reconversión industrial y altas tasas de paro, todo ello unido a una difícil compatibilización entre la política económica y la política educativa del Gobierno*[1].

Otra característica de este paisaje típicamente occidental, lo constituye el hecho de que el ascenso y la consolidación de formaciones políticas de corte socialdemócrata[2] derive en dinámicas de absorción de espacios políticos y de movimientos sociales que, como el movimiento estudiantil, profundizaron en políticas igualitarias hacia la expansión y democratización del sistema educativo. Estas dinámicas para institucionalizar movimientos sociales, no sólo han consistido en la absorción sino que, además, dicho proceso convive con una línea de creación y consolidación de organizaciones partidarias o *independientes*, y más o menos afines a las instancias gubernativas, que gozan de cierto esplendor y amparo al calor del Estado de Bienestar.

Por eso, la desmovilización de los actores sociales que, históricamente, denunciaron los aspectos más elitistas de Estado de Bienestar y que más pugnaron por la democratización, la igualdad y el bienestar social, así como por la defensa de valores y criterios y espacios de resolución colectivos, ha coincidido con el establecimiento de políticas económicas contradictorias. Políticas que, aunque por un lado conservan el discurso sobre la necesidad de mantener la cobertura social a las pensiones, al desempleo, la sanidad, la educación, etc.; por otro, establecen medidas económicas de contención del gasto social y favorecedoras de la acumulación de capital.

En este discurso contradictorio, cuando no regresivo, la desmovilización social, llega a convertirse en condición imprescindible para el *progreso y el desarrollo*; es decir, en un factor más de legitimación que cobra especial importancia bajo el mandato socialdemócrata.

Si bien se han mejorado algunos aspectos del estado asistencial y de servicios como el educativo, en otros –como el pleno empleo, la aplicación de medidas igualitarias o la cobertura a los sectores más desprotegidos–, se ha retrocedido notablemente. De forma paralela se ha retrocedi-

---

(1) S. FINKEL: «Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha». En *Revista de Educación*, 283, MEC, 1987, p. 63.

(2) Para seguir la evolución del movimiento obrero en la definición del Estado de Bienestar en Occidente, resulta interesante y muy ilustrativa la obra de W. ABENDROTH: *Historia social del movimiento obrero europeo*. Laia, Barcelona, 1993.

do en los niveles de organización y acción social colectiva. En la actualidad, y en lo que se refiere a la capacidad de respuesta de los sectores sociales más desprotegidos, no cabe duda que la política del poder ha dado sus frutos, y la desvertrebación de estos sectores así como la desarticulación de sus organizaciones forman parte del paisaje sociológico.

La fase que se inaugura en el Estado español a principios de los ochenta con la victoria socialista, y a la que algunos dirigentes bautizaron de la *modernización*, guiada por criterios de máxima competitividad y eficacia productiva, logró que la precariedad del empleo definiera el mundo laboral, y llevara la incertidumbre al mundo juvenil. Es una fase cuya política dominante sintoniza con las recetas del Fondo Monetario Internacional y destacados gobiernos conservadores en cuanto a sus recomendaciones de austeridad y contención salarial y del gasto público para aliviar la «crisis fiscal del Estado». Concretamente, es la contención del gasto de consumo social, también catalogado como inversión social[3], lo que justifica las pretensiones del logro de una mayor rentabilidad y eficacia en las actividades y espacios públicos de reproducción y legitimación cultural, como es el caso de la educación.

Esta crisis fiscal o endeudamiento del Estado, hace que se dé prioridad, como vía de solución económica y política, a la competitividad y al ajuste –valores máximos para resarcir supuestamente una economía limitada en su expansión y, aunque también, limitada en cuanto a su distribución, más equitativa de la riqueza–. Es decir, cobra especial relevancia una de las funciones del Estado de Bienestar: garantizar la acumulación de capital. Lo que traducido al ámbito de los valores sociales, significa abrir una línea de argumentación y justificación del individualismo extremo, especialmente en ámbitos como el educativo, al que se le sigue otorgando una gran importancia en cuanto a la obtención de empleo «aceptable» y bien remunerado[4]. Además, porque la obtención de una credencial educativa considerable, parece seguir garantizando, a la postre, una movilidad social ascendente.

Y es precisamente en este contexto de ajuste global, en el que asistimos a una nueva definición del concepto de igualdad, no ya definido sobre la relevancia de lo colectivo, sino sobre la importancia de lo individual. La igualdad comienza a ser definida desde nuevas bases[5]. Y la forma en que, principalmente, ha redundado esta política conservadora en el sistema educativo, no podía ser otra que obligándole a profundizar en sus funciones de selección y de hiperespecialización de la mano de obra cualificada[6]. Sobre todo, en el nivel medio y superior.

> *Es importante reconocer que el ataque neo-conservador a las reformas de la década pasada ha resultado en un alejamiento de la definición de las escuelas como agencias de equidad y justicia... En cambio, a través de este nuevo discurso y su preocupación por los esquemas contables, pruebas, acreditación y credencialización, la reforma educativa se ha convertido en sinónimo de hacer de las escuelas «tiendas empresariales»*[7].

---

(3) J. O'Connor: *La crisis fiscal del Estado*, Península, Barcelona 1981, pp. 146 y ss.

(4) *Ibídem*, p. 152.

(5) M. Apple: «Redefinición de la igualdad. Populismo autoritario y restauración conservadora». En *Revista de Educación*, 286, pp. 168-9.

(6) J. Rodríguez: «Crisis del Estado de Bienestar y política educativa», en *ARBOR*, 514, 1988, p. 118.

(7) H. Giroux y P. McLaren: «Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática». En *Tempora*, 11-12, diciembre de 1988, p. 118.

Por eso, el cambio de valores observado en la juventud cualificada de países que han experimentado este tipo de fórmulas de bienestar respondería, entre otras razones, a este fenómeno complejo y, a veces contradictorio, en el que se procura mantener cierto tipo de conquistas y coberturas sociales, a la vez que niveles «aceptables» de rendimiento del capital y de la inversión pública. Y es complejo, además, porque combina elementos nítidos de fuerte selección social, de división de la juventud en función de su adscripción y expectativas de clase, etiqueta o logro educativo, en un plano donde cláusulas como la igualdad de oportunidades o el derecho a la educación de toda la ciudadanía, constituyen o se presentan como elementos sin retorno. Como logros difícilmente desechables.

Ahora bien, tal y como ha demostrado la experiencia de los últimos años, son logros y conquistas sociales sobre los que se pueden establecer límites y matices; y es entonces cuando intervienen ciertos desarrollos educativos de las últimas décadas que condicionan el auge de iniciativas y movimientos sociales progresistas en el ámbito de la educación. No cabe duda de que en todo este proceso influye sobremanera la actitud de las clases medias y populares que, atemorizadas por el incierto futuro de sus hijos e hijas, terminan conectando con el discurso conservador que exagera, intencionadamente, los miedos sobre la pérdida de niveles de empleo, de productividad, de valores tradicionales; en definitiva, conectan con un discurso conservador que achaca la culpa de la situación actual –el fracaso de la ampliación de la igualdad de oportunidades– a la política de puertas abiertas de tantos años de bienestar. Este objetivo democrático aparece definitivamente debilitado[8] tanto social como políticamente.

En nuestra opinión –y al margen de otras vicisitudes que han condicionado la amplitud y el crecimiento de los movimientos sociales– los límites a la expansión de los sistemas educativos y su reconversión en aras de una mayor eficacia[9] y rentabilidad, han generado, al menos, dos dinámicas que interfieren seriamente la actitud y el nivel de respuesta política estudiantil y de grupos de enseñantes progresistas.

En primer lugar, una dinámica que tiene que ver con cierta modificación estructural que afecta a cómo el sistema educativo contribuye al crecimiento económico y al desarrollo social, –modificación que se concreta en ciertas políticas gubernamentales al respecto–. En segundo lugar, una dinámica que tiene que ver con la conformación de nuevas generaciones de estudiantes y las actitudes políticas de éstos. Lógicamente, ambas están íntimamente relacionadas, en tanto en cuanto se desprenden de un contexto socioeconómico y político-cultural globalizante, muy diferente de otro anterior que correspondía a una fase de mayor confianza y optimismo en la expansión del Estado de Bienestar y la política social, –donde existía cierto margen para la maniobra, la innovación y la profundización democrática que sectores importantes de jóvenes llevaban a cabo–.

ALGUNAS MODIFICACIONES ESTRUCTURALES Y DESMOVILIZACIÓN

La doble función realizada por los Estados de Bienestar durante décadas: acumulación y legitimación, se ha visto constantemente cuestionada desde que se

(8) M. Apple: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Paidós, p. 38, Barcelona, 1996.

(9) S. Finkel: «Reflexiones en torno a la eficacia» (I). En *TEMPORA*, 2, pp. 9-17.

evidencia una «crisis» que considera escasos los beneficios del capital. Y son, precisamente, las políticas sociales que han dotado de legitimidad al Estado, las que se han visto seriamente afectas, en vistas al tipo de solución que se le ha dado a la «crisis».

> *En las nuevas circunstancias acumulación y legitimación se vuelven prácticamente incompatibles. Al Estado se le pide que siga siendo el artífice de la creación de las condiciones adecuadas de acumulación-eliminación del déficit público, contención salarial, flexibilización del mercado de trabajo, política monetaria estricta y control de la inflación, subvenciones a la creación de empresas, ayudas a la reconversión industrial, ayudas a la exportación, reducción de la cuota de las empresas a la Seguridad Social, etc. En las nuevas condiciones, sólo son deseables para el capital los gastos públicos que contribuyan directamente al proceso de acumulación* [10].

Aquél optimismo sobre la relevancia de la expansión de la Universidad en el desarrollo social y económico se modificó, y sustituyó por una «crítica desolada de la expansión universitaria, la cual parecía haber conducido a una "sobreeducación", "supercualificación" y otros desajustes como el paro o el subempleo de graduados»[11]. Desde entonces, la crítica y la insatisfacción por el producto educativo final no ha cesado. Son innumerables las quejas de las «fuerzas vivas» de la sociedad hacia la cualificación que producen los estudios superiores y, también, los estudios profesionales. Y parece ser que tales críticas e insatisfacciones[12], sobre todo por la supuesta falta e inadecuación de la cualificación a las exigencias del mercado de trabajo, se han expandido al conjunto de la población, quien ve en la política educativa que se sigue un despilfarro y desajuste considerable.

Esta discrepancia incipiente sobre lo que de benefactor tiene el Estado, ha derivado en la articulación de un sentimiento común que comulga con una vieja filosofía contraria a la extensión del Estado. Es decir, con una filosofía general acerca de la necesidad de limitar las funciones del Estado que no es patrimonio exclusivo de las opciones liberal conservadoras, sino, también, socialdemócratas [13], y aunque finalmente se está imponiendo la opción más reaccionaria, ambas han coincido en la redención del mercado como fuente que asegura, por sí misma, las funciones necesarias para la supervivencia de la sociedad actual. Como resultado, el conjunto de medidas de ajuste que realzan el papel del «mercado» y de la iniciativa privada en la configuración de lo social en aras de su eficacia, afectan a todas sus esferas: tanto a las meramente productivas como a las reproductoras.

Brota entonces la vieja y conocida discusión sobre la adecuación entre la Universidad y el mercado de trabajo o el mundo productivo. Es una discusión que adopta tintes atentatorios contra la utilidad y función, sobre todo, de los niveles superiores de educación. Surgen así, presiones externas de todo tipo que ponen en entredicho a las instituciones educativas en general, y universitarias en particular, y las obligan a tomar medidas aceptables para

---

(10) J. Rodríguez: *Op. cit.*, p. 113.

(11) U. Teichler y B. Khem: «Hacia un nuevo entendimiento de las relaciones entre enseñanza superior y empleo». En *Revista de Educación*, 308, 1995 p. 83.

(12) F. Déniz: «Insatisfacción empresarial y titulados universitarios». En *Diario Canarias* 7, 18 de septiembre 1995, p. 6.

(13) J. Rodríguez: *Op. cit.*, p. 108.

los instigadores sociales y políticos en favor del reajuste; normalmente provenientes del mundo empresarial y del espectro político-ideológico conservador.

Ante este evidente desajuste entre educación y empleo en las sociedades de mercado, y al asumir que la Universidad de masas es un fenómeno irreversible [14], se han manifestado varias posiciones en el desarrollo de las políticas sociales del Bienestar en las sociedades occidentales y durante diversas épocas y en varios países. Son posiciones que pretenden volver a orientar la educación superior hacia la búsqueda de esa adecuación y que podrían resumirse en tres enfoques: La teoría del capital humano basada en el supuesto de que la inversión en educación ha de ser individual y socialmente valiosa porque se guía por expectativas de ingreso y estatus social; la teoría de las necesidades de mano de obra, que apuesta por una Universidad que se ajuste a la demanda de personas de alta cualificación por el sistema de empleo; y por último, la teoría de la demanda social, que apuesta por convertir en relativamente abierto el acceso a la enseñanza superior, y sólo limitarlo en algunas especialidades de alto costo intensivo [15].

En cualquiera de los casos, todo parece indicar que una posible salida pasa, indefectiblemente, por la reestructuración de la enseñanza superior en aras de más versatilidad en los conocimientos, generados en menos tiempo y con tendencia hacia el autoempleo. Por eso:

> *La mayoría de los empresarios y políticos coinciden en que unos estudios cortos y menos académicos ofrecen mayores probabilidades de satisfacer la demanda de enseñanza superior y recursos humanos del mercado de trabajo* [16].

Es en esa línea, en la que se han inspirado las últimas reformas educativas: el ajuste y la identificación cada vez mayor, del sistema educativo, con una actividad mercantilizada.

No es de extrañar, por tanto, que la concreción de dicha renovación de los sistemas y planes de estudio contenga aspectos relacionados con una mayor eficiencia y rentabilidad, tanto social como individual. Aspectos tales como que:

- Los sistemas educativos sean cada vez más selectivos y sostengan un esfuerzo constante por adaptarse a las exigencias del aparato productivo sin importarles mucho las consecuencias sociales de tal adaptación, haciendo las carreras más vendibles[17].
- Que los presupuestos educativos desciendan o se ralenticen.
- Que los estudios humanísticos sigan siendo acosados en favor de los de carácter más técnico.
- Que se restrinja la política de becas y ayudas al estudio, acercando el coste de las matrículas al coste real de los estudios, etc.[18]. También, y como consecuencia de una reciente y mejor profundización en este sentido, denominado de ajuste, se pueden observar la instauración de un sistema de «tickets» y de créditos para aproximar la escuela a la economía idealizada de mercado libre[19].

---

(14) U. Teichler y B. Khem: *Op. cit.*, p. 85.

(15) *Ibídem*, pp. 83-84.

(16) *Ibídem*, p. 93.

(17) J. Rodríguez: *Op. cit.*, p. 118.

(18) M. Blaug y J. L. Moreno: *La financiación de la educación superior en Europa y en España*, Siglo XXI/IESA, Madrid, 1984.

(19) M. Apple: «National reports and the construction of inequality». *Brithist Journal of Sociology of Education*, 7, pp. 171-190, 1986. En M. Apple: *Redefinición de la igualdad...* Op. cit., p. 169.

Aunque con distintos matices, ésta parece ser la apuesta más o menos común, y generalmente aceptada desde el inicio de los noventa por los países occidentales y, también en el Estado español.

Además, y en la línea de ciertas modificaciones estructurales del organigrama educativo, se puede observar una profunda intensificación de los ritmos educativos, acaecida como consecuencia de las reformas de los planes de estudio de principios de los 90 en la Universidad española[20]. Dicha reforma, guiada más por criterios gremiales y de justificación de plantillas que por criterios realmente pedagógicos, ha colocado al estudiantado en la tesitura de aceptar dichos ritmos o sucumbir a la carrera universitaria y las promesas de movilidad social. Realmente, el margen de tiempo y una concepción relajada del mismo y del espacio juvenil, –en otra época una de las características propiamente universitarias–, ha dejado paso al estrés académico, sumándose, por cierto, a otros tipos de estrés socio-laborales.

Juntamente con lo dicho, un contexto económico y socialmente agresivo, por lo que tiene de competitivo, configura un panorama profundamente insolidario a la hora de situarse social y laboralmente. Es un problema estructural que modifica sustancialmente muchos valores de tipo altruista que tradicionalmente se han atribuido a la juventud; sobre todo a la juventud estudiantil. Esta determinación exógena condiciona seriamente la posibilidad de que surja algún tipo de movimiento social en su seno, más o menos amplio y politizado, y sobre la base de la defensa de intereses populares y colectivos, más que gremiales.

Con este panorama, el nivel de preocupación social y aún más, el nivel organizativo de la respuesta estudiantil se ve seriamente afectado, cuando no anulado. Por eso, evitando determinismos injustificados, no cabe duda de que la modificación del *quehacer* cotidiano de los universitarios ha contribuido a una mayor desvertebración del colectivo estudiantil, y de las actividades que tradicionalmente el sentido común ha otorgado a este colectivo; entre ellas, y como ya hemos señalado, la disposición del *tempo* y cierto altruismo para con los sectores subalternos.

ALGÚN CAMBIO DE VALORES, DESMOVILIZACIÓN Y DESMOTIVACIÓN

Quizás, una de las originalidades de todo este proceso de reconversión estriba en que tales decisiones respecto de la modificación del sistema educativo no se han saldado con conflictos políticos e ideológicos de envergadura. Resumiendo: escasa polémica y desplazamiento del debate hacia un terreno más favorable para los sectores conservadores y aliados ocasionales. Son debates que giran sobre la supuesta ineficacia de la escuela pública, la primacía de lo individual sobre lo colectivo, la inadecuación entre educación y empleo, el anacronismo de las opciones de «letras», etc. En términos generales, el «saldo» de la «discusión» sintoniza más con las presiones políticas favorables a la aplicación del criterio empresarial y mercantil en los servicios públicos, y que han tenido y tienen, efectos concretos en los sistemas educativos occidentales. Sintoniza claramente con los presupuestos conservadores y, en general, con los detractores del concepto clásico de escuela pública.

Pero, este desplazamiento del debate educativo no sólo se debe a presiones externas, sino también a que muchas de sus claves han sido incorporadas y asumidas por sectores de la comunidad universitaria

(20) En algunos cursos, se ha llegado a triplicar la carga lectiva.

que las han hecho suyas. Entre ellos, el estudiantado. Éste ha hecho suyas algunas claves del discurso conservador, y lo ha incorporado al programa estudiantil.

En cierto sentido, los presupuestos dominantes del debate y una decidida asimilación mayoritaria de los mismos, han contribuido a modificar las actitudes estudiantiles hacia el Estado, influyendo en su percepción de lo público y modificando sus reivindicaciones. Ahora, en un sentido mucho más individualista y al margen del «bien común»[21]. Es una percepción, al igual que la naturaleza de las reivindicaciones actuales, mucho menos politizada e ideologizada que antaño y, por supuesto, menos global y más particular.

Sin ir más lejos, la orientación actual del debate sobre la masificación de las aulas es una muestra de cómo han evolucionado las distintas percepciones sobre los problemas educativos, o lo que es lo mismo, de cómo han girado los ejes del debate. Si en otro tiempo las soluciones al problema, tenían que ver con la disposición de mayores medios materiales y profesionales, en la actualidad, y en sintonía con el discurso antiestatista, la solución pasa inexorablemente por la selección social y cuestiona los programas de intervención estatal en favor de la igualdad de oportunidades, la democratización de la enseñanza y el derecho de las personas a la educación.

Así, si bien la respuesta estudiantil ante fenómenos como éstos se establecía en una línea de exigencias de medios materiales y de recursos humanos, y se relacionaba con la mejora de la calidad de la enseñanza, ahora, el mito de la excelencia del producto, la fuerte competitividad, la aparente «inexistencia de puestos de trabajo», y la selección en la cúspide de la educación superior, junto con el alto índice de paro de titulados[22], han provocado una seria reconsideración estudiantil respecto del fenómeno

> *...La «masificación» universitaria parece aceptada en la mayoría de los países y los argumentos que infravaloran los aspectos positivos de la expansión universitaria han ganado apoyo*[23].

Por eso, no resulta extraño, ni tampoco antidemocrático, que surjan voces desde el seno de la comunidad estudiantil favorables a la implantación de medidas que limiten el acceso a los estudios superiores; o lo que es lo mismo, no resulta extraño que los propios estudiantes practiquen el *cierre ocupacional* como si de un gremio cualquiera se tratase. Es ésta una actitud que cuenta con gran apoyo y consenso en la comunidad universitaria. La formación de grupos estudiantiles cuyo elemento aglutinante se define, más por sus expectativas de remuneración y estatus profesional, que por la calidad de la enseñanza, ha aumentado notablemente en la Universidad. Y tal extensión de ideas, se dota de plataformas de representación en los órganos de decisión política y administrativa que establece la ley de Reforma Universitaria LRU.

Parece ser que la tendencia hacia la formación de grupos de representación sectorial, facultativa, de especialidades o de actividades específicas, logra ir sustituyendo a otros de corte más amplio y de representación global, más politizados y generales. No obstante, algunos de estos últimos, sin una ideología nítida o prefija-

---

(21) M. RASKIN: *The Common Good.* New York, Routledge and Kegan Paul. En M. APELL: *Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y... Op. cit.*, p. 173.

(22) Y ello, aún sabiendo que siguen siendo los titulados los que más temprano que tarde terminan obteniendo un aceptable puesto de trabajo

(23) U. TEICHLER y B. KHEM: *Op. cit.*, p. 100.

da, y a pesar de «los tiempos que corren», siguen mostrando una sensibilidad especial hacia los estudiantes más desfavorecidos, las «causas justas» y proyectos sociales democratizadores y de transformación. No por casualidad mantienen una significativa base social entre estos sectores estudiantiles vinculados en cierta forma a las clases subalternas, con alto índice de becarios, residentes, etc., y por supuesto, a significados grupos sociales de las clases medias instruidas.

Sin embargo, de lo que no cabe duda, es de que la aparición de grupos de estudiantes conservadores, que se organizan y procuran representación claustral o de facultad que les facilite una gran amplificación de sus ideas y de su política, se encuentra en un buen momento. Amén de su sintonía con «los tiempos que corren», son grupos que suelen mantener cierta vinculación directa o indirecta, con proyectos políticos o empresariales ajenos a la Universidad, incluida la empresa religiosa.

Una posible explicación a la puesta en escena, de forma organizada, de esta corriente de ideas en la comunidad estudiantil obedece, también, al ataque del que ha sido objeto *lo público* en todo este tiempo, a un ataque agresivo contra esta idea y contra toda ideología que lo sustente. La apología del *empresario modélico y culto* a que hemos asistido en la década de los ochenta y lo que llevamos de los noventa; en definitiva, la importancia social y política que han adquirido este tipo de élites, por lo demás, refrendadas académicamente, y que forman parte de una apuesta de las instituciones públicas y privadas en resaltar la importancia del libre mercado y la iniciativa privada como excelentes reguladores sociales, hacen mella en la comunidad estudiantil que, ahora, no oculta, como en épocas pretéritas, ambiciones claramente elitistas.

El nuevo acuerdo hegemónico no sólo participa como valedor principal, –lo que ha venido denominándose Nueva Derecha–, y que actúa bien desde las instituciones públicas, bien desde las privadas; sino que, además, del nuevo acuerdo participan otros sectores políticos y grupos sociales que en otro tiempo participaron del pacto social y democrático:

> *Un nuevo acuerdo hegemónico, pues, está siendo ahora alcanzado. Combina el intento de las élites políticas y económicas dominantes por «modernizar» la economía, la clase trabajadora y las clases medias blancas obsesionadas por la seguridad, la familia, el conocimiento y los valores tradicionales, con el conservadurismo económico y cultural. También incluye una fracción de las nuevas clases medias cuya prosperidad depende de la ampliación de los procedimientos de responsabilidad, eficacia y gestión que constituyen su propio capital. Esta coalición ha logrado alterar lo que significa obtener igualdad social. La imagen del ciudadano como «libre» consumidor ha reemplazado a la del ciudadano situado en unas relaciones de poder generadas estructuralmente... En esencia, las definiciones de libertad e igualdad ya no son democráticas, sino comerciales*[24].

En general, el consenso sobre la benevolencia implícita de las exigencias del capital está más extendido de lo que la simpleza de las siglas políticas parece denotar. Es un consenso que obstaculiza los intentos de reconstrucción de la identidad de los movimientos sociales y que logra confundir los presupuestos más progresistas y de izquierdas de la política estudiantil. Por eso:

> *La promoción del individuo competitivo e insolidario, conjuntamente con la uniformidad cultural y el conformismo social, la obsesión por la eficacia de los resultados independientemente del valor de los procesos,*

(24) M. APPEL: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.* Paidós, pp. 46-47. Barcelona 1996.

la reedificación del conocimiento y de la realidad, la aceptación de lo existente como la mejor concreción de lo posible, y la exaltación de la cultura de la apariencia, de la imagen publicitaria, del reinado de lo efímero, son manifestaciones evidentes de las exigencias ideológicas y materiales de producción y consumo regida por las leyes del libre mercado[25].

Incluso la típica y hasta idílica imagen del estudiante «pobre», no sólo adjudicada por la ignorancia popular, sino, en cierta forma, reivindicada por el propio estudiantado, ha terminado viéndose afectada y ya no tiene la relevancia ni el gancho social que poseía; es una imagen en vías de extinción. En cierto sentido, el universitario se ha sincerado consigo mismo y su origen de clase.

En otro orden de cosas, hay que decir que este tipo de ideas conservadoras sí tienen una traducción política y hasta electoral.

En un contexto de crisis o escasez de activismo e inquietud estudiantil, la participación de éstos regulada en el marco democrático-formal de la LRU ha derivado, en muchos campus, en el establecimiento de una capa de «aprendices de político» situados cerca del poder y de la jerarquía universitaria, que actúan a imagen y semejanza de lo que ha venido en llamarse profesionales de la política[26]; es decir, a bastante distancia de la realidad y del espacio académico de sus electores. Convirtiéndose en gestores más que en portavoces, en legitimadores más que en críticos; en definitiva, y sobre todo los grupos estudiantiles conservadores, han asumido el papel que la Ley les asigna, ni más allá ni más acá. Rompiendo así toda posibilidad de transgredir el marco de actuación que se deriva de la legalidad vigente y que, en otro tiempo, caracterizaba el grueso de las acciones estudiantiles. Somos de la opinión de que éstas son las principales razones de la escasa repercusión de la participación estudiantil; a saber, la extrema importancia que los nuevos representantes conceden a la *institución*, y no las que algunos portavoces estudiantiles esgrimen:

> *Portavoces estudiantiles opinan que, aunque la Ley de Reforma Universitaria ha posibilitado la participación de los estudiantes, éstos no acaban de creer que tienen una capacidad efectiva de influencia, y que estos cauces se han visto frustrados en gran parte porque su poder en los órganos representativos es escaso frente al que tiene el estamento docente*[27].

Y es que, realmente, la concreción de la reforma política en la Universidad es un hecho, al igual que su legitimidad en el seno de la comunidad estudiantil. El consenso que genera tiene pocos precedentes en la Universidad española del último siglo y de finales del anterior.

Así pues, en términos genéricos, el cambio en la naturaleza de las reivindicaciones estudiantiles y en su concepto organizativo gira sobre la base de la conservación de privilegios de los matriculados, más que sobre la base de la búsqueda de soluciones más justas y solidarias en una dimensión y perspectiva de defensa *de lo colectivo*, y de defensa del gremio más que de su vinculación y repercusiones en otras esferas sociales. Por estas razones y desde mediados de los ochenta, asistimos en el caso del Estado español a la hegemonía de grupos e ideas objetivamente conservadores. En otras latitudes occidentales, este giro se viene observando desde que la restaura-

---

(25) A. PÉREZ GÓMEZ: «Autonomía profesional y control democrático». En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, p. 28.

(26) La observación de este fenómeno de aprendizaje, nos recuerda a los estudios weberianos sobre el político.

(27) El País (Educación): *Apolíticos y desorganizados. Aquellos rebeldes*, El País (Educación), martes 31 de enero de 1989, p. 4.

ción conservadora logró modificar el panorama de las alianzas sociales así como el escenario y los contenidos del discurso educativo.

MODIFICACIÓN DEL DISCURSO Y DE LA ACTITUD ESTUDIANTIL

Las referidas modificaciones estructurales y valorativas tienen considerables repercusiones en el tipo actual de inquietud estudiantil. Por si fuera poco, algunos elementos clásicos de la socialización juvenil como la relación con sus iguales al margen de la familia, unas relaciones sexuales «desenfadadas», el logro de un empleo con o sin cualificación, y la independencia que ello conlleva, la crítica del sistema, etc., se tornan en miedos derivados de situaciones estructurales, de determinados acontecimientos, y de su respectivo aireamiento propagandístico, consiguiendo replegar a buena parte de la juventud sobre sí misma, y sobre instancias que le den seguridad y estabilidad en un sentido más tradicional. La manipulación conservadora que se ha hecho de asuntos como el SIDA, la conversión de la sexualidad en puro riesgo[28], el paro crónico, la inmigración, etc., han determinado muchísimo esa vuelta a un individualismo extremo que retoma la dependencia familiar, la competitividad[29] y la privacidad de las relaciones como grandes valores que hay que defender.

Es precisamente sobre estos miedos, donde el discurso de los grupos conservadores de presión, con apoyo de un renovado activismo eclesiástico, encuentra un gran eco. Es decir, el abandono de principios sociales democráticos y la aceptación de posiciones conservadoras en la política social y educativa, así como en lo moral, se producen, no sólo porque la izquierda haya cedido su privilegiado espacio de actuación: el ideológico, sino, también, y sobre todo, porque ciertos grupos conservadores han sido capaces de actuar sobre el sentido común[30] ciudadano, modernizando valores tradicionales y creando auténticas convicciones y logrando movilizar a sus partidarios[31]. De ahí la amplificación de su radio de influencia hacia sectores juveniles y subalternos, general y tradicionalmente alejados de estas opciones ideológicas. Las políticas y los grupos de derecha:

> *Han conectado con las necesidades, miedos y esperanzas percibidos por grupos de personas que se sentían amenazadas por el alcance de problemas asociados con las crisis de las relaciones de autoridad, de la economía y de la política*[32].

De lo dicho hasta ahora, se deduce que, en la formación de movimientos

---

(28) LOS JOVENES ESPAÑOLES DE LOS 90 (Informe): «Fieles a la pareja y contentos con la familia. La seguridad ciudadana, vivienda, drogas y SIDA, principales preocupaciones de los jóvenes españoles». En *El País*, sábado 29 de noviembre de 1993, p. 22.

(29) B. CABRERA y otros: *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna: política universitaria, mentalidad social y prácticas cotidianas.* Univ. La Laguna, 1997. En esta investigación se deja constancia de la relevancia que tienen actualmente en la juventud universitaria, valores como la competitividad. Asumidos, además, sin muchos problemas de conciencia. Ver las pp. 211-212.

(30) M. APPEL: *El conocimiento oficial... Op. cit.* Muy ilustrativo al respecto de cómo actúan los grupos conservadores sobre los sentimientos populares y el sentido común, resulta el capítulo titulado «La política del sentido común: por qué triunfa la derecha», pp. 29-60.

(31) M. APPLE: «Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y restauración conservadora». En *Revista de Educación*, 286, 1988, p. 170.

(32) S. HALL: «The great moving right show». En S. HALL y M. JAACQUES (Ed.): *The Politics of Thacherism.* London, Lawrence and Wishart, pp. 19-39.

sociales e identidades conservadoras juega un importante papel la forma en que el Estado se reestructura y establece sus actuaciones[33]. Pero también lo juegan, la conformación de esas percepciones en individuos y grupos sociales en contextos y espacios políticos concretos:

> *Nuestra meta es, en parte, demostrar cómo el primero –con su enfoque en el Estado, en la formación de bloques hegemónicos, en las nuevas alianzas sociales y en la generación de consenso– y el último – con su enfoque en lo local, en la formación de la subjetividad y la identidad, y en la creación de posiciones subjetivas– pueden trabajar juntos creativamente e iluminar partes cruciales de la política de la educación*[34].

Pero, al igual que las demás, éste tipo de ideas conservadoras no sólo tiene su expresión en el nivel de las reivindicaciones típicamente corporativas, sino, también, en actitudes, culturas y formas de estar y de vivir el «estilo» universitario de manera peculiar. Es lo que podríamos denominar «la larga lucha por restaurar el auténtico y genuino *talante universitario*»; o, lo que es lo mismo, por restaurar el rancio talante universitario. En términos globales, podríamos afirmar que existe una evolución estudiantil hacia la aceptación de los ritmos que impone la competitividad y la industria del consumo, así como de sus consecuencias anexas y añejas. Y aunque es una tendencia que siempre ha estado presente, no cabe duda de que, en los últimos tiempos, ha cobrado una enorme legitimidad para el conjunto del estudiantado.

Así, la proliferación y generalización de actos formales y de ostentación como la entrega exultante de orlas, otras celebraciones de «cinco tenedores», la institucionalización y renovada fuerza con que resucitan fenómenos culturales añejos como las Tunas[35], etc., y el espectacular desarrollo de otras actividades condenadas al ostracismo durante décadas, tales como el *deporte universitario*, etc., forman parte de un intento de búsqueda y actualización de señas de identidad clásicas que, en otros tiempos, conformaban el cuerpo de distinciones y manifestaciones externas del *ser universitario*. Elementos todos ellos que lo distinguían de otra juventud. En cierto sentido son expresión simbólica y externa de esa nueva hegemonía que se abre paso y se consolida en el mundo estudiantil. Elementos que buscan, más la diferenciación que la igualdad, –aunque sea sobre la base de la etiqueta más que sobre la cualificación real–, y en clara sintonía con un cambio de valores observado en la Universidad desde hace algún tiempo. Cambio que, por cierto, denota cierta sintonía con una mayor polarización social a la que asistimos desde finales de los ochenta.

Es en este contexto, en el que ganan terreno e importancia los títulos, la jerarquía, y la «carrera discente»; en el que se producen fuertes contradicciones en el ámbito de la protesta estudiantil, ahora mucho más individualista y parcial. Por eso, una mayor ansiedad por la consecución de credenciales educativas, y cierto desenfoque sobre el espacio en el que se sitúa el Poder académico, hacen que se den actitudes contradictorias que, si por un lado justifican la autoridad de los docentes, por otro les convierten en blanco exclusivo de sus críticas[36]. Igualmente, la administración de los centros y facultades, así como infraestructuras de menor calado, acaparan el grueso de las críticas estudiantiles.

---

(33) M. Apple y A. Oliver: «Educación y formación de movimientos conservadores». En *Revista de Educación*, 308, p. 168.

(34) *Ibídem*, p. 168.

(35) A. Ponce: *Educación y lucha de clases*. Akal Universitaria, Madrid 1981, pp. 100-101.

(36) B. Cabrera y otros: *Op. cit.*, pp. 199 y 202.

Sobre la base de la citada polarización social que se recrudece en la España de finales de los 80 y primeros noventa[37], se da una mayor diferenciación entre la juventud marginal, de barrio, o simplemente parada, con la que accede a la Universidad. El comportamiento juvenil de los setenta se ha diversificado, o como ahora se dice, se ha *balcanizado*[38]. Este último adjetivo quizás sea el que mejor lo define, puesto que la vivencia entre diferentes formas de estar juveniles, no sólo es una vivencia parcelada y con distintos itinerarios, sino que es una vivencia conflictiva, sobre todo para la juventud sin posibilidad de acceso a un mayor grado de bienestar y cualificación.

La siguiente cita de James Petras, aunque denota cierto malhumor e hipercriticismo para con la juventud, lo que le puede llevar a cierto desenfoque del verdadero asunto del paro y la desmovilización, no deja de tener razón, al menos en cuanto a la idea central que pretende hacernos observar como impropio o, al menos no usual, de una generación joven: la idea de juventud subvencionada:

> *El antiguo comportamiento adolescente se prolonga y persiste la pasividad, se espera que la madre cocine y limpie la ropa y que el padre afloje el dinero para un fin de semana de saltitos en el bar. La idea de rebelión toma así la forma de conciertos de rok camorristas y políticamente seguros, de puñetazos en el fútbol, o de joyas y ropas excéntricas (anillos en la nariz, tejanos rotos, pelos al cero), todo ello convenientemente subvencionado por la familia*[39].

En la Universidad, aunque la esencia es la misma; es decir, una esencia juvenil básicamente subvencionada[40], las consecuencias sociales y la presentación es otra, y las aspiraciones juveniles y expectativas y posibilidades profesionales también. Esta modificación en las costumbres adopta elementos que parecerían en exceso formales en tiempos no muy pretéritos, ahondando, como ya hemos mencionado, más en el principio de la diferenciación social y en la definición de élites, que en el de la solidaridad de clase. Así, la reconversión formal de los pasillos (*pasarelas*) universitarios, la ausencia del valor de lo colectivo y de la politización, contiene en sí misma el germen de la diferenciación de clase y la conservación de privilegios sobre la base de la consecución del logro educativo individual (credenciales educativas). La aceptación de estas *normas* y formalidades por los estudiantes, constituyen parte del consenso establecido entre parte de los *triunfadores*, los acreditados socialmente por un diploma universitario, en aras de reconstruir sus «nuevas» señas de identidad.

Ahora bien, la formalidad de los que nunca verán la Universidad, que lo es, también forma parte de otro consenso, aunque la acreditación que presenten tenga más que ver con la ausencia de promoción o movilidad social. Tras de estas formalidades se esconde la existencia de

---

(37) Ver Cáritas Diocesana de Tenerife, Diocesana de Canarias: *Las condiciones de vida de la población pobre del Archipiélago Canario.* Edit. Cáritas, Gobierno de Canarias, Fundación FOESSA, Madrid 1996.

(38) La Provincia (informe central): *Universitarios. En los 70, los estudiantes lucharon contra la dictadura: hoy, tras muchos años de democracia, la batalla es individual y por el empleo.* La provincia, Las Palmas de Gran Canaria informe central, Domingo, 18 de febrero de 1996, pp. 1-3.

(39) J. Petras: «¿Qué ha pasado en España?». En *informe central en AJO BLANCO,* marzo de 1996, p.53.

(40) Quizás, una idea más cabal y estructural de juventud subvencionada, deba ser referida al concepto de la escuela como instancia que retiene a la juventud cualificada, en aras de contener su irrupción en el mercado de trabajo: o lo que es lo mismo: en aras de retenerla un tiempo y así evitar graves problemas sociopolíticos. Incluso es la propia OCDE la que pide y recomienda a los sistemas educativos esta premisa: «A veces será necesario solicitar a los sistemas educativos que retengan a unos jóvenes que normalmente se habrían lanzado a la búsqueda del primer empleo». OCDE: *La educación y el problema del desempleo.* Narcea, Madrid, 1983, p. 32.

una lucha de clases más visible que la ocurrida cuando el criterio de la competitividad y el individualismo no eran aún valores muy asimilados y defendidos; es decir, cuando la misma existencia de un movimiento estudiantil democrático cuestionaba, cuando no impedía, la hegemonía de tales valores.

La aceptación de criterios diferenciadores es el reflejo de la polarización social o de la mayor diferenciación de clases a la que asistimos en la entrada del próximo milenio. Y, haciendo honor al estructuralismo más determinista, no se trata de que la juventud sea más o menos competitiva, se trata de que el mundo es más competitivo. No obstante, también tenemos que decir que la voluntad subjetiva de superación de esta situación deja bastante que desear.

En este contexto, las políticas igualitaristas o derivadas de aquél acuerdo democrático-social, merced a una gran contrapropaganda que sale hasta de los mismos despachos ministeriales se tornan, no en la solución, sino en parte del problema[41]. Además, las energías sociales que suelen contrarrestar este tipo de fenómenos privatizadores y selectivos, y que suelen traducirse en movimientos sociales bien sea de estudiantes o de enseñantes, han decaído notablemente[42], lo que facilita la extensión de la hegemonía de valores que justifican las medidas y el programa político de la privatización educativa.

De todas formas, algunas movilizaciones cuestionan esperanzadoramente este decaimiento general[43]. Por citar alguna significativa en cuanto a las repercusiones y esperanzas que provocó: a mediados de los 80, exactamente en el curso 86-87, la actividad estudiantil, sobre todo en las enseñanzas medias, expresó algunos síntomas de recuperación de su capacidad de movilización y de crítica social hacia un sistema educativo concebido como selectivo. Sin embargo, no pasó de un brote puntual, sin mayores consecuencias para la reorganización del movimiento, ni para la política educativa del PSOE:

> *La* movida *estudiantil que hace dos cursos sorprendió a la clase política con el vigor de una protesta inesperada, fue definida por el entonces ministro de Educación, José María Maravall, como «la puesta de largo de la primera generación de la democracia», después de una década de apatía política entre el estudiantado, que había contrastado con el activismo antifranquista de los años setenta. Se pensó entonces en una repolitización que difuminase el* desencanto *imperante*[44].

Pero no fue así, y aunque el periodista se haya saltado alegremente las luchas de finales de los setenta contra la LAU, y de principios de los ochenta por los No admitidos en Madrid, la OTAN, los alquileres en Santiago, las becas en La Laguna, etc., lo cierto es que, este inicial impulso de las Enseñanzas Medias fue una «esperanza frustrada»[45]. Aunque la predicción de la actividad del movimiento estudiantil o su au-

---

(41) M. Apple: *El conocimiento oficial... Op. cit.*, p. 40.

(42) Recientemente, aunque sin mucho éxito, algunos sindicatos de enseñantes han constituido plataformas y manifiestos por la Defensa de la Escuela Pública. Por cierto, que recuerda a la famosa *Alternativa por la Escuela Pública* del inicio a la Transición.

(43) El País: *El 0'7 mantiene en vela a la Universidad.* El País, jueves 27 de octubre de 1994, p. 27. Experiencias generales o locales como la del 0'7, así como otras iniciativas políticas, en momentos especialmente apáticos del movimiento estudiantil, son más frecuentes de lo que a simple vista parece, y por supuesto, de lo que la prensa se hace eco.

(44) El País (Educación): *Dos años después, el movimiento estudiantil, entre el desencanto y la desesperanza.* El País (Educación), martes 31 de enero de 1989, p. 3.

(45) *Ibídem.*

sencia de movilizaciones, no creo que deba ocupar ninguna línea de este trabajo, parece ser que los «brotes esporádicos» serán durante algún tiempo la nota dominante.

Retomando el hilo de nuestro análisis, la izquierda ha abandonado espacios políticos que ahora son ocupados y definidos por la derecha. Además, en los últimos tiempos hemos asistido a una considerable reestructuración de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil; cuyo saldo es la configuración de un panorama bastante desalentador tanto en lo que se refiere al establecimiento de dinámicas educativas democratizadoras, como en lo que se refiere a la implantación de criterios igualitarios.

No obstante, no es que tanto años de políticas igualitarias y de imposición y consecución de logros por parte de algunas dinámicas estatales y de determinados movimientos estudiantiles progresistas no hayan cundido; lo que sucede es que esas tradiciones y consecuencias se sitúan, sobre todo ahora, en el plano de los docentes y de buena parte de los trabajadores intelectuales y ciertas clases medias que ejercen su profesión en terrenos variados y que, algún día, fueron socializados en la Universidad.

En otro orden de cosas, se podrían discutir cada uno de los efectos que estas nuevas condiciones de *racionalización educativa* han generado, pero sería una labor mucho más específica que excede con mucho la intención de estas líneas. Dicha racionalización ha modificado drásticamente el paisaje universitario, en cuanto impone criterios para su desarrollo en sintonía, lógicamente, con las políticas globales de reajuste y, como ya hemos mencionado, de reconsideración de lo público y del Estado de Bienestar. Es la política del capital y de los intereses más conservadores los que finalmente están imponiendo sus condiciones para la reestructuración del sistema educativo. Las palabras de Apple, aunque para el caso norteamericano, parecen estar referidas a nuestra realidad más inmediata, la que se deriva de algunos intentos de cambio de los ochenta:

> *Las consecuencias de este cambio pueden verse en algunas de las decisiones y propuestas políticas que actualmente están adquiriendo auge por todo el país: a) la propuesta de programas con créditos y opciones, así como de créditos para pagar las tasas, para que las escuelas se parezcan cada vez más a una economía de mercado; b) la tendencia de las legislaturas y departamentos estatales a «elevar los niveles» y a controlar tanto las «competencias» del profesor y del estudiante como los objetivos y conocimientos básicos curriculares; por tanto, centralizando aún más en el ámbito estatal el control de la enseñanza y de los currículos; ...d) la presión creciente por situar las necesidades empresariales e industriales como objetivos primarios del sistema educativo*[46].

La repercusión de todas estas medidas sobre el movimiento estudiantil es más que evidente, y aunque, como ya hemos mencionado, existen lógicos intentos de los grupos democráticos por frenar la restauración conservadora, ésta última ha obligado a un repliegue de los grupos estudiantiles y del profesorado democrático.

Desde la instauración y aceptación de la Ley de Reforma Universitaria y el establecimiento consensuado de un nuevo marco de actuación y participación que perfila los límites de la acción estudiantil; los contenidos y las formas estudiantiles han quedado mediatizados por la idea de lo posible y lo práctico. Además, la canalización y burocratización de sus demandas ha obligado a especializar a estudiantes en determinadas tareas, más propias de

(46) M. Apple: *El conocimiento oficial... Op. cit.*, p. 34.

gestores profesionales que de representantes de un movimiento social, lo que les aproxima al modelo gerencial. Y si a ello se le añade el importante respaldo que, ya a mediados de los ochenta, adquieren algunas formaciones estudiantiles de corte neoliberal y conservador, en clara «comunión» con ciertos poderes universitarios reactivados tras años de ostracismo, tenemos un grado de consenso y un número de alianzas significativas hacia la consolidación de este tipo de expresiones y representaciones estudiantiles conservadoras y/o gremiales.

A cambio, algunas parcelas de la gestión y de los asuntos que se refieren al estudiantado, más cierta facilidad de movimientos institucionales a grupos de representantes claustrales y departamentales, contribuyen notablemente a la pérdida de identidad e importancia del movimiento estudiantil y sus organizaciones. Y a la delimitación de las ideas y prácticas que hegemonizaron la protesta de los estudiantes durante décadas.

De esta situación descrita, a la modificación y redefinición de la naturaleza de la protesta, sólo hay un paso. Por eso, una explicación del profundo letargo en que se encuentra el movimiento estudiantil debe contemplar todo un conjunto de aspectos exógenos y endógenos que lo atraviesan directa e indirectamente, además de tener en cuenta las experiencias particulares.

DESMOTIVACIÓN Y OTRAS RESISTENCIAS

El desarrollo de las llamadas Teorías de la Resistencia analiza otros contextos de la protesta estudiantil y establece distintas líneas de resistencia o rechazo a la organización y contenidos educativos, a la autoridad del profesor, cuestionando las instituciones y la política educativa. Son líneas mucho más vivenciales e íntimas, aunque para algunos autores exista una sintonía entre estas subculturas escolares y otras culturas inspiradas o relacionadas con el movimiento obrero[47]. Ultimamente, y cuestionando de forma parcial esta más que posible vinculación del rechazo estudiantil a algunas formas culturales de actuación organizada de las capas subalternas, hay quien relaciona ciertas resistencias estudiantiles con el fenómeno global de la desmotivación. Así:

> *La que parece ganar terreno es un tipo de resistencia más anodina o neutra, que consiste en la apatía y la pasividad, impulsadas por la desmotivación*[48].

Es una desmotivación que tiene, al menos, una explicación ineludible: el desempleo. A partir de ahí, y de las incertidumbres que genera, además de las limitaciones del desarrollo de una vida autónoma, podemos entender un poco más el nivel y la calidad de la preocupación e inquietud actual de la juventud.

La ausencia de ese socializador principal que es el empleo, está condicionando y accidentando muchísimo el proceso de formación y aprendizaje; es decir, el trayecto que va desde el joven estudiante hasta el joven trabajador. Por eso, y dado el contexto nada estimulante que hemos diseñado, en importantes sectores juveniles cunde la apatía.

Pero, si a ello le sumamos otra de las causas de la desmovilización y desconcierto de la protesta estudiantil, –en cuanto intensifica los ritmos educativos y convierte en un proceso aún más elitista la consecución del *logro educativo*: los nuevos planes de estudio–, tenemos el «paisaje» casi articulado. Consecuencia directa de los intere-

(47) P. Willis: *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid, 1988.

(48) J. Testanière: «Le chahut traditionnel et le chahut anomique». *Revue Francaise de Sociologie*, 8, 1968. en F. Gil: *Sociología del profesorado*. Ariel Educación, Barcelona 1996, p. 110.

ses académicos y gremiales del profesorado, además de políticas de reajuste más globales y de las exigencias del mercado de titulados y, por ende, del capital, la intensificación de los ritmos de producción y asimilación de conocimientos condiciona negativamente el surgimiento de cualquier tipo de movimiento social en la Universidad. Estos planes de estudio imprimen una mayor selectividad de facto, mucho más eficiente que cualquier prueba objetiva o específica.

Y aunque es pronto aún para una evaluación de la aplicación de los nuevos planes de estudio, no parece que estos tengan los efectos previstos sobre una formación académica de mayor calidad. Los criterios «pedagógicos» referidos colocan fuera de la realidad el listón de créditos y asignaturas que los estudiantes tienen que vencer [49]. Y como ya está sucediendo, nos tememos que las soluciones que se aporten vayan en detrimento de la calidad y cantidad de los contenidos que se han de impartir. Pensamos, no obstante que, en aras de la calidad de la enseñanza, se está a tiempo de llevar a cabo una profunda reconsideración de tales planes.

Finalmente, la redefinición del concepto *tiempo* ha redundado, también, en una baja dedicación estudiantil a actividades filantrópicas y de cuestionamiento profundo de la raíz de los problemas sociales.

---

(49) «Precisamente, finalizando estas líneas, y a colación de la intensidad del ritmo educativo, queda abierto un debate a propuesta del Consejo de Universidades donde se sugiere la reducción de asignaturas, clases y exámenes. No ha sido debido a fuertes ni a débiles movilizaciones, pero sí a un creciente malestar y multiplicación de fórmulas de rechazo que considerarían los teóricos de la Resistencia. Entre otras cosas se pretende rebajar considerablemente el horario de docencia presencial por cada crédito, así como el número de asignaturas», *El País*, miércoles 18 de noviembre de 1996, p. 27.

De todas formas, tenemos razones más que fundadas para cuestionarnos que tales propuestas sean consideradas fidedignamente por el Ministerio de Universidades.

VIOLENCIA Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS ILUSTRACIONES EN LOS CUENTOS CLÁSICOS

NURIA OBIOLS SUARI (*)

ILUSTRACIÓN I



Fuente: PERRAULT, Ch.: *Cuentos de antaño*. Madrid: Anaya, 1984.

Pulgarcito logró salvar a sus hermanos cuando el ogro confundió sus cabezas con las de sus hijas. El avispado muchacho había cambiado sus gorros por las coronas de las niñas y el ogro, convencido de que se trataba de Pulgarcito y de sus hermanos,

(*) Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

degolló a sus propias hijas. Esta escena del cuento de Pulgarcito nunca se ha modificado en versiones posteriores a su publicación (1697). Lo que sí desapareció fue la ilustración en la que se cometía el parricidio involuntario.

¿Qué criterios son los que han conducido a esta desaparición? Ésta fue la pregunta de la que partió este artículo, cuyo propósito es mostrar que las ilustraciones de los cuentos han sufrido una metamorfosis. Las imágenes que acompañan al lector en su particular viaje narrativo han cambiado. Como hemos comentado, el hilo vertebrador para mostrar esta situación es una de las ilustraciones que Gustave Doré realizó para los cuentos de Charles Perrault: *Pulgarcito*, en concreto la del asesinato de las hijas del ogro.

LOS CUENTOS DE PERRAULT Y LAS POSTERIORES ILUSTRACIONES DE DORÉ: RETRATO DE DOS ÉPOCAS

Si se le preguntara a cualquiera cuáles son aquellos cuentos que le resultan más conocidos, probablemente, la mayoría de las historias que evocaría su memoria serían los cuentos que Perrault recopiló y adaptó. *La Caperucita Roja*, *Cenicienta*, *Piel de Asno* o *Pulgarcito* vieron la luz de una forma más o menos aproximada a como los conocemos hoy en día bajo el título de *Histoíres ou temps passé avec ses moralités* con el subtítulo *contes de ma mére l'Qye*, publicados en 1697 y que en España son conocidos con el título *Cuentos de Antaño*. Gracias a la búsqueda incansable que Charles Perrault (1628-1703) realizó de la cultura popular en tabernas de la más terrible reputación, llegó a nuestros días uno de los tesoros de la cuentística de mayor relevancia. ¡Qué paradoja más curiosa que los cuentos que ennoblecían las jóvenes mentes de la época, y posteriormente de las generaciones venideras, procediesen de los tugurios más viciosos de la Francia de Luis XIV!

Charles Perrauft publicó sus cuentos cuando ya se acercaba a los setenta años y en la Francia de finales del XVII, en un país de firmes principios absolutistas. Entre sus cuentos escritos en prosa, algunos ya habían sido publicados por Giambatista Basile en 1635. En aquella ocasión tenían un contenido que no era en absoluto apto para los lectores más jóvenes, con lo que pasaron bastante desapercibidos. Bastante distinta fue la fortuna de Perrault, ya que disfrutó de todo el apoyo de la sociedad francesa que consideró muy adecuadas sus adaptaciones (Soriano, 1990, p. 12).

A pesar de que para los puristas las adaptaciones siempre suponen una extracción de la parte más rica de la trama argumental, lo cierto es que todos coinciden en la importancia de los cuentos de Perrault dentro del universo de la literatura infantil. Perrault tenía claro que sus cuentos estaban destinados a los niños y que su deber era adoctrinarlos, tal como muestran las moralejas finales, aunque lo cierto es que tuvieron igual acogida entre el público adulto. Para un burgués del siglo XVII como era él, la prudencia, la perseverancia, la astucia por encima de la fuerza bruta y los buenos modales, eran síntomas de civismo que había que transmitir a las nuevas generaciones. Muchos son los que coinciden en afirmar que supo captar los aspectos que más conectaban con la sociedad francesa. Pero las famosas ilustraciones de Doré llegaron mucho más tarde.

Louis Auguste Gustave Doré (1832-1883) realizó sus primeros trabajos en París, colaborando con revistas y periódicos y exponiendo sus dibujos y acuarelas. En 1854 realizó una de sus obras más importantes, *Gargantúa* de Rabeáis. Con ello llegaría el momento de mayor estabilidad profesional, a pesar de que los acontecimientos políticos del momento, la revolución de 1848, le afectaron profundamente.

En su época de mayor éxito, Doré tenía en su taller unos cuarenta empleados y su obra consta de 133 cuadros al óleo, 45 esculturas, 283 acuarelas y 526 dibujos (Pascual, 1984, p. 204), pero se superó con el número de casi diez mil ilustraciones para obras de gran trascendencia. Desde la *Divina Comedia* de Dante (1861), hasta *El Quijote* de Cervantes (1863), pasando, por supuesto, por los cuentos de Perrault (1862), su obra ha sido una de las más representativas en el ámbito de la ilustración.

Por otra parte, en Francia, la ilustración atravesaba un momento peculiar. Los libros para niños respondían a las necesidades burguesas, comprador potencial, y a los fines didácticos de quienes los fabricaban. El talento de Doré ofreció unas imágenes que superaban de lejos lo producido por aquel entonces.

LAS CIRCUNSTANCIAS PECULIARES EN LAS QUE DORÉ ILUSTRÓ LOS CUENTOS DE PERRAULT

La literatura específicamente para niños no ha existido siempre y, por lo tanto, tampoco unas ilustraciones destinadas a ellos. Pero, para no extendernos sobre la concepción de la infancia como una etapa distinta a la adulta, podría decirse que fue aproximadamente en el siglo XIX cuando la literatura infantil quedó absolutamente consolidada (Hunt, 1995, p. 56).

Obviamente, antes ya habían existido diversas obras destinadas a los más jóvenes y algunas de ellas ilustradas. Dichas ilustraciones, desde sus orígenes, se diferenciaban de la edición en general precisamente por la especificidad de su público y, cuanta mayor diferenciación se establecía entre las obras destinadas a adultos o a jóvenes, mayores eran las exigencias que se volcaban sobre este lenguaje visual. Estas exigencias eran menores para otras expresiones artísticas, pero las ilustraciones de cuentos, por estar destinadas a los niños, sufrieron algunas limitaciones. Esta situación tuvo su momento de máxima expresión en el siglo XIX, cuando, además de la demarcación entre públicos, el número potencial de lectores había aumentado considerablemente. La imagen que acompañaba al texto debía responder a las preocupaciones éticas y pedagógicas de padres y educadores. Además, como muy bien apunta Michael Benton (Benton, 1996, p. 59), las manifestaciones que se realizaban respondían a la imagen de la infancia que querían ver los adultos. Así, hacia finales de la década de 1840, cuando el movimiento prerrafaelista tomaba relevancia, la idea de pureza recuperada del Renacimiento Italiano, conllevaba que un niño bueno fuese un niño hermoso, (Parmegiani, 1985, p. 51), respondiendo así perfectamente al deseo predominante.

En aquellos tiempos, Gustave Doré realizó 41 ilustraciones destinadas a ornamentar las historias de Perrault. Se las entregó a Jules Hetzei que, bajo el seudónimo de P.J. Stahl, dirigió a mediados de siglo una de las más renombradas colecciones infantiles de Francia. La impresión que causaron sus ilustraciones en aquel momento fue de cierto rechazo para algunos, como veremos más adelante. Porque, aun manteniendo los cánones de la época –es innegable que sus niños responden al ideal de hermosura y pureza– jugó con una mezcla explosiva que producía paz y sosiego en algunas imágenes y era capaz de despertar el sentimiento contrario con tan sólo girar la página.

LA HISTORIA DE PULGARCITO

En el cuento de Pulgarcito se produce esta mezcla de sentimientos. También es cierto que el argumento de la historia lo acompaña. Se trata de un verdadero drama desde el principio hasta el final.

El abandono de unas criaturas en mitad del bosque no era nada sorprendente teniendo en cuenta las fuentes y el momento del que procedía el cuento: «La acción es dramática, a menudo sangrienta o envenenadamente intrigante, culminando siempre en el triunfo del derecho» (Hüriiman, 1968, p. 43).

A pesar de ello la sutil ironía de Perrauft completaba el cuadro: cuando explicaba como la madre no paraba de sollozar por sus pequeños y describe los sentimientos del padre: «No es que el leñador no estuviera más afligido que su mujer si cabe, y él era de esas muchas gentes que quieren mucho a las mujeres que tienen razón, pero que encuentran muy inoportunas a las que siempre han tenido razón», (Perrault, 1984, p. 161), o cuando se refiere a las pequeñas hijas del ogro: «No eran todavía malas del todo, pero prometían mucho, porque ya mordían a los niños pequeños para chuparles la sangre», (Perrault, 1984, p. 168). Y qué decir de la inevitable moraleja, existente en todos los cuentos de Perrault:

> *Nadie suele afligirse mayormente /de que vengan los hijos por mellizos, /si todos salen guapos y rollizos/ y con un exterior sobresaliente; / más sí se tiene un hijo / que no dice palabra o es canijo, / se te desprecia, insulta y escarnece, / no obstante, muchas veces acontece / que el pobre monigote / sea el que la familia saque a flote* (Perrault, 1984, p. 172).

Doré sabía que no era necesario corregir o aumentar la inquietud del texto. Había que lograr el nivel más alto de expresividad para enfatizar los aspectos más relevantes del relato y lo logró con imágenes casi impresionistas, como las escenas del bosque o la cabeza del ogro, de ese bruto que está a punto de cometer un parricidio involuntario.

LA IMPORTANCIA DE LAS ILUSTRACIONES EN LOS CUENTOS INFANTILES

Pero antes de continuar sobre los detalles del caso que nos ocupa es necesario dedicar un apartado a la relevancia de la ilustración en los cuentos. Muchas han sido las discusiones sobre si la ilustración en los cuentos es necesaria o innecesaria. Hacia los años sesenta y setenta, surgieron voces en contra de la ilustración por inhibidoras de la imaginación de los niños, aunque *a posteriori* ha habido defensores de esta expresión artística, desde su internacionalidad: «... la ilustración es un lenguaje internacional que puede ser comprendido por todas las gentes», (Regina, 1981, p. 15), hasta el efecto que producen: «... las imágenes pueden afectar de forma singular al lector. Del mismo modo que lo invitan a participar del hilo argumental, el niño se deja seducir de forma afectiva por lo que el libro le ofrece», (Dupont-Escarpit, 1990, p. 84).

Mientras el lenguaje visual del niño se desarrolla, el niño interpreta la imagen. Con actitud activa, compara, distingue, enumera, describe, interpreta lo que se despliega ante sus ojos a partir de lo que él conoce. En otras palabras, el niño descubre la imagen gracias a que se trata de una experiencia particular y enriquecedora. Y, además, el valor de la ilustración radica en la experiencia estética y en la contribución del libro ilustrado al desarrollo estético del niño (Doonan, 1993, p. 12).

UN PUNTO Y APARTE

Por un lado, hemos observado el contexto socio-histórico de la publicación de los cuentos de Perrault. Por el otro, hemos descubierto que Doré no era exactamente un marginado de las artes, censurado aquí y allá por sus sanguinarias imágenes, aunque sí coincidió con el momento de la separación entre el público adulto y el infantil y suscitó algunas alertas. No tuvo ninguna fortuna como pintor y los éxitos y los reconocimientos siempre le llegaron de su la-

bor como ilustrador. También hemos podido observar que no se apartó en exceso de lo que le marcaba el texto, más bien dotó de expresividad al mismo, pero sin ninguna aportación personal que pudiese hacernos intuir que añadió violencia a un cuento de argumento muy tierno. Tampoco serviría como explicación una cierta resistencia a que los cuentos estén más o menos ilustrados, sino que la importancia que se le otorga a la ilustración justificará ciertos criterios de selección de los que también hablaremos. Por lo tanto, si nada en su contexto salía de la normalidad, sólo cabe pensar que, a partir de la publicación de las ilustraciones de Doré su evaluación se realizó desde perspectivas distintas. Para constatar este hecho, el próximo apartado se refiere a qué cambio hay respecto de las primeras imágenes.

LOS PULGARCITOS DESDE QUE LA LITERATURA INFANTIL TIENE LA MÁXIMA DIVULGACIÓN

Según Mercedes Gómez del Manzano (Gómez del Manzano, 1987, p. 29), a partir de la década de los sesenta la literatura destinada a los niños tuvo gran divulgación. Se duplicó la producción –que se mantenía estable en décadas anteriores– en tan sólo cinco años (1960-1965), volviendo a suceder el mismo fenómeno en la siguiente (1965-1970). Por lo tanto, los *Pulgarcitos* analizados parten de unos años próximos a estos momentos (1944) hasta nuestros días.

Pulgarcito es uno de los cuentos que mayor cantidad de versiones ha tenido, exceptuando, como no, a *Caperucita Roja* de la que, desde la Segunda Guerra Mundial, constan cien versiones (Colomer, 1996, p. 1). Por lo que a Pulgarcito se refiere, en ninguna de las posteriores ediciones se ha modificado el hecho de que el ogro degollara a sus hijas. Se pueden encontrar variaciones en cuanto a la forma de expresarlo. Quizá no las degolla, sino que les corta la cabeza, pero en cualquier caso se evidencia en todos los casos que las niñas mueren asesinadas. Por supuesto esto no quiere decir que el cuento no haya sufrido otras variaciones. Por ejemplo, las coronas que llevaban las niñas en su cabeza, fue un añadido de Perrault respecto a la versión de Basile. En un primer momento el intercambio se producía entre gorros blancos y rojos y se intuye que el cambio obedece a una cuestión de coherencia argumental. Es decir, para que el ogro detectara las cabezas de sus hijas, evitando así la tragedia, el brillo de la corona le serviría de pista en la oscuridad (Perrault, 1986, p. 136). Pero, al margen de estos pequeños cambios, el asesinato no se suprime, así como tampoco el suspense que genera la situación, cuando el ogro casi confunde a sus víctimas. Lo que no consta en ninguna de las siguientes publicaciones es la imagen que con tanto detalle recreó Doré. Las ediciones consultadas (1944, 1945, 1958, 1959, 1964, 1967, 1981, 1983, 1985 y dos ediciones de 1994) muestran un singular tratamiento de dicha escena. En todos las casos, excepto en la edición de 1981 y 1985, se produce un salto en las ilustraciones. Es decir, de la escena en que el ogro encuentra a los pequeños debajo de la cama, se pasa a la escena en que el ogro está durmiendo y Pulgarcito le saca las botas o bien cuando los niños protagonistas saltan por la ventana sanos y salvos. En los dos casos excepcionales (1981 y 1985), sí aparece la imagen del ogro con el puñal, pero en ambos se halla muy apartado de las niñas, que se presentan en segundo plano. En uno, escondidas tras una cortina, en otro, mucho más lejos, mientras se intuye que el ogro se acercará a ellas.

ILUSTRACIÓN II



Fuente: PERRAULT, Ch.: *Pulgarcito*. Barcelona: Bruguera, 1981.

ILUSTRACIÓN III



Fuente: PERRAULT, Ch.: *Pulgarcito*. Barcelona: Hymsa, 1985.

Esta situación no es en absoluto gratuita. Obedece a criterios que hacen pensar en la posibilidad, ya insinuada, de que la imagen de Doré puede herir la sensibilidad de los lectores más jóvenes y en los próximos apartados nos dedicaremos a señalar los criterios que influyeron en esta desaparición.

FACTORES QUE HAN INFLUIDO EN LA DESAPARICIÓN DE LA ILUSTRACIÓN DEL PARRICIDIO INVOLUNTARIO

Las características artísticas de Doré

Ya hemos destacado que si hay algún ilustrador que ha sabido mezclar de forma extraordinaria la belleza y el horror ese es Gustave Doré. Esas imágenes tan impactantes como fantásticas encierran algo de los deseos pictóricos de Doré. La ilustración se convirtió en un recurso, en una forma de ganarse la vida por el reconocimiento que conllevó su labor. Pero, en realidad, a Doré le hubiera gustado dedicarse a la pintura de temas religiosos e históricos. Observando sus ilustraciones, esta *pequeña frustración* se transmite. Sus imágenes, sean paisajísticas o imágenes subjetivas, expresan la proporción y la profundidad como si de un cuadro se tratase. La influencia del romanticismo le llevó a cargar de sombras y negros intensos sus trabajos, otorgando un efecto tenebroso y de gran impacto. Si a todas estas características le añadimos el casi hiperrealismo con las que las trataba, el carácter amenazante de algunas imágenes se multiplica. De algún modo, los textos que ilustró se lo permitieron. Tanto en la *Divina Comedia*, como en el *Quijote*, por poner dos ejemplos emblemáticos, la mano de Doré era más la de un pintor que la de un ilustrador. Y esa misma mano, la de la línea magistral para las imágenes para adultos, la que ponía de su parte una escena pictórica, ilustró los cuentos destinados a los niños, tanto los de la condesa de Ségur como los de Perrault: «los contemporáneos no pudieron aceptar el uso de una composición idéntica para representar el universo inspirado en Dante y el mundo infantil de los cuentos» (Parmegiani, 1989, p. 17). Todo ello conlleva que en ningún momento estableció una frontera clara y delimitada entre los públicos a los que se dirigía. Y, además, tampoco escatimó en imágenes casi bíblicas, por las preferencias profesionales que mencionábamos, en su labor cuentística. La mezcla, sin ningún tipo de duda, se refleja claramente en los cuentos de Perrauft. Consideró apropiado su trabajo para todas las edades y, como decíamos anteriormente, sin desmarcarse especialmente de todas las influencias artísticas del momento.

La infancia como etapa particular

La infancia aparece como estadio particular, alejado del propiamente adulto. Esto genera productos especializados para la infancia. La ropa, las canciones, la literatura... todo aquello que formaba un conjunto armónico de cultura popular se fragmenta en mil pedazos que se han ido afianzando más y más hasta nuestros días. Doré coincide plenamente con este momento. Momento en el que todavía no se había fragmentado de una forma tan evidente lo que era apto y no apto para el público infantil. Es decir, todas las voces surgidas en pro de una ilustración destinada a los niños eran muy tempranas. Nadie había reflexionado de forma tan exhaustiva como hoy día sobre lo que era propio o no de los niños. Por lo tanto, las ilustraciones de Doré todavía no podían observarse a través del mismo cristal con las que se observan hoy día. Dicho cristal se halla sobre todo en manos de quien elabora el producto y de quien lo consume, es decir, las editoriales y los adultos compradores.

Por supuesto, no se trata de situar como únicos responsables a los editores. Hay un criterio que preocupa extraordinariamente a las editoriales: el éxito de lo que sacan al mercado. Este éxito estará en función de la demanda y ésta, realizada por aquellos que tutelan a los menores, estaría representada por los adultos que establecen unos criterios, por necesidad y por responsabilidad, sobre lo que debe ir destinado al público más joven. Todos estos criterios, en el momento en que Doré realizó sus ilustraciones, se hallaban en un estado embrionario. La reflexión no había llegado tan lejos y por lo tanto, como hemos visto, las voces de alerta eran todavía muy tempranas. En consecuencia, la pregunta es si Doré, hoy, día hubiera realizado las mismas ilustraciones y, en caso de realizarlas, si las hubieran aceptado en una editorial preocupada por la posible venta del producto.

La preocupación adulta

Doré, contemporáneo del momento en que la literatura para el público infantil se define por primera vez, realizó una tarea que, a todas las luces, es considerada como de las más relevantes. Pero Doré tendría serios problemas hoy día para publicar sus ilustraciones. Ya hemos apuntado cómo se determinó qué era adecuado para los menores y, aunque no directamente sobre el trabajo de Doré, que sigue considerándose un genio, estas determinaciones fueron hacia otro camino, en el que, la violencia o la crueldad del texto se edulcoró con las ilustraciones. Ya no era explícita la matanza de las ogresas. Se podía leer, pero no ver. La ilustración, como la literatura en general, aumentó con el desarrollo de la imprenta y, en consecuencia, la demanda, y los mecanismos que controlan la misma, la determinaron. Dicha dependencia la sometió a una censura que se tornó en aumento por el público a la que iba destinada. «Así se implanta la más solapada y más represiva de las censuras, la autocensura, que con el pretexto de una protección que se parece mucho a la vigilancia, impone a la ilustración infantil un orden moral que afecta tanto a sus contenidos como a sus modos de representación» (Parmegiani, 1985, p. 50). Esta afirmación, que discutiremos, conllevará cierto alejamiento de las innovaciones estéticas, estableciéndose una relación inversamente proporcional. Mientras para los adultos, desde el XIX hasta nuestros días, los cambios en el arte han sido extraordinarios, en la ilustración para niños no fue tan evidente por la preocupación lógica que suscitaban sus destinatarios. Para hacer un repaso, cuando se realizó la edición española de los cuentos de Perrault ilustrados por Doré en 1863 fueron seleccionados 21 grabados de los 41 totales. Dicha selección no obedecía entonces a estos cánones venideros. Hoy día, los criterios estarían supeditados a diferentes consideraciones, como que las imágenes creadas para los libros infantiles emergen de una gran variedad de influencias culturales. Dichas imágenes dan forma física a las cuestiones sociales y personales (Hailoweli Judson, 1989, p. 67).

Por otra parte, la manera como los niños pueden llegar a entender las ilustraciones, determinará algunos de los significados que ellos encontrarán en sus propias vidas y en el sentido que tienen del mundo (Reutzel y Larsen, 1995, p. 505). Históricamente, cuando el comercio de la literatura infantil se consolidó, sufrió alteraciones y adaptaciones. Los editores cambiaron las historias adecuándolas al público y el resultado fue un número elevado de omisiones y readaptaciones respecto de las ilustraciones de los originales. Los temas que, mayoritariamente, sufrieron esta censura fueron los religiosos, los sexuales y los violentos, y las argumentaciones siempre giraron alrededor de la dureza del impacto.

El momento actual

Como apuntábamos anteriormente, todos estos criterios no pueden escaparse, en ningún momento, del contexto sociocultural en el que se ubican. Pensar que las omisiones mencionadas son fruto del azar o del capricho de un editor o de los padres que compran el libro sería pecar de simplismo. Los sistemas de representación han variado como ha variado la humanidad, en función del lugar y de la época en la que han sido concebidos. Por lo tanto, respecto de la pregunta sobre si Doré sería aceptado o no en nuestros días, podríamos decir que es demagógica, puesto que Doré era un hombre de su tiempo y probablemente, en la actualidad, dibujaría de una forma completamente distinta.

Por otra parte, habría que hacer otra precisión respecto de cuestiones anteriores. Aunque es completamente cierto que hoy día las ilustraciones de Doré forman parte del panorama de productos editoriales existentes, hay que matizar que lo forman pero de manera singular. Así como los cuentos clásicos están editados por separado, con todas las versiones posibles y las ilustraciones más dispares, los cuentos de Perrault con las ilustraciones de Doré sólo se encuentran como antología. No existe ninguna publicación de los cuentos de Perrault, con las ilustraciones de Doré, de forma independiente. Siempre se encontrará con un formato que, sin lugar a dudas, no se llega a plantear como destinado a los lectores más jóvenes, sino al público juvenil, interesado en el tema, y al adulto que lo utiliza para consumo propio. Los cuentos de Perrault desgranados y publicados como álbumes ilustrados, para los más pequeños, o como compilaciones nuevamente adaptadas, para los lectores *independientes*, nunca están acompañadas de las ilustraciones de Doré.

Pero la crítica a esta situación no debería caer en un discurso maniqueo fruto de lo peyorativo de la censura. Por una parte es lógico plantearse qué tiene de malo y de bueno que las ilustraciones de Doré no lleguen a los lectores infantiles, si no es por un deseo del adulto que lo acompaña en sus lecturas. De malo, de susceptible de crítica, estaría sin duda la censura sobre una obra de arte. El trabajo de Doré es arte en todo el sentido de esta palabra. El problema, en todo caso, estaría en que la preocupación moral del asunto pesa más que la puramente artística. Desde una perspectiva pedagógica esto sería una cuestión bastante controvertida en la que no faltarían voces a favor y en contra y otras a medias tintas, como sería decir que todo depende del adulto que acompañe ese instante en que se ponen en contacto lector y libro, lo cual no sería del todo incorrecto. Pero por la propia preocupación pedagógica, que no puede ni debe andarse con fórmulas tan azarosas, quedaría del todo justificado el impacto que puedan producir determinados textos o ilustraciones: «¿Es posible concluir que la literatura infantil constituye un instrumento de mera diversión, sin repercusiones en el comportamiento del niño? Creemos que no. Hemos dicho que cada país posee una política más o menos desarrollada que rige las publicaciones infantiles, lo cual significa que la obra literaria infantil manifestará, aunque no explícitamente, por lo menos las prohibiciones, las prescripciones, en fin, el conjunto de símbolos que definen una sociedad o cultura determinada. Es de suponer entonces que, en el ámbito de recepción infantil, la lectura de un cuento supondrá la asimilación simbólica de una cultura por medio del lenguaje» (Bortolussi, 1985, pp. 88-89). Se destacaba, por tanto, que de entre toda la asimilación simbólica la violencia sea una de las no deseables en el momento actual. De todas formas, en la cita Marisa Bortolussi se está refiriendo más al texto que no a la imagen y ahí tendríamos una sutil contradicción con el texto de Perrault. Hemos apuntado

anteriormente que del texto, en ninguna edición ni en las más actuales, se había suprimido el asesinato de las ogresas y –cosas más insólitas se han hecho con los cuentos– sí podría permitirse cierta manipulación sin afectar demasiado a la trama argumental, lo que nos haría pensar que hasta cierto punto el evento no se percibiría como tan grave. Aunque, dicho sea de paso, precisamente por esta cuestión, los cuentos populares no han gozado siempre de muy buena fama: «La misma crítica que recibe la televisión, la música, etc. en cuanto a la violencia que contienen, la han recibido los cuentos de hadas y se sugiere que la violencia que encierran fomenta las respuestas violentas en los lectores. La violencia es el factor principal de miedo en las historias, principalmente, populares. Muchos padres no quieren las versiones de Grimm de *Blancanieves* o *Cenicienta* porque provocan pesadillas a sus hijos» (Tunneli, 1994, p. 609). La autora de este artículo continúa argumentando que la multitud de versiones *políticamente correctas* existentes contribuyen al desconcierto del lector puesto que el *malo* no es vencido (como no muere al final del cuento, puede continuar haciendo daño). No es ahora momento para discutir esta cuestión que llevaría muchísimas consideraciones al respecto, pero sí es interesante poder constatar cierta reticencia hacía los cuentos populares. Si a esto le añadimos el impacto instantáneo que produce la imagen, imposible de manipular a última hora como pasaría con el cuento narrado, es evidente que el rechazo es más contundente. Pero, del mismo modo que la imagen de la que ha partido este artículo como otras muchas igualmente emblemáticas (pasaría lo mismo con la escena de *cama* de la pequeña Caperucita y el lobo feroz) han desaparecido; los cambios culturales a los que nos vemos sometidos han llevado a que otras imágenes con violencia sean consideradas aptas (cualquier programa infantil televisivo contiene unas cuantas) e incluso propias de un canon cultural aconsejable para todas las edades (algunas exposiciones pictóricas o fotográficas con imágenes de cierta violencia en las que no es nada extraño ver a padres con sus hijos durante el recorrido). Es en estos casos en los que la controversia se hace palpable y la complejidad de los filtros culturales llega a ciertas contradicciones. Quizá por ello, de aquí a unos años, no nos extrañe ver los cuentos de Perrault con las ilustraciones de Doré, en formatos accesibles a los más pequeños. Aunque tampoco será nada extraño que, para entonces, lo que produzca escalofríos sean imágenes que por ahora nos parecen de lo más normal, pero justificar esta proyección sería objeto de otro artículo.

BIBLIOGRAFÍA

BENTON, M.: «The image of childhood: Representations of the child in Painting and Literature, 1700-1900», *Children's Literature in Education*, vol. 27, Nal, 1996, pp. 35-60.

BORTOLUSSI, M.: *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid, Alhambra, 1985.

COLOMER, T.: «Eterna Caperucita», *CLIJ*, 87, Octubre, 1996, pp. 7-19.

DOONAN, J.: *Looking at pictures in picture books*, Bath, Thimbie Press, 1993.

DUPONT-ESCARPIT, D.: «Images et violence...», *Nous Voulons Lire*, 84, abril, 1990, pp. 2-12.

GÓMEZ DEL MANZANO, M.: *El protagonista-niño en la literatura infantil en el siglo XX. Incidencias en la personalidad del niño lector*. Madrid, Narcea, 1987.

HAILOWELI JUDSON, B.: «What is in a picture?», *Children's Literature in Education*, 20:1, 1989, pp. 59-68.

HUNT, P. (Ed.): *Children's Literature. An illustrated history*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

HÜRLIMAN, B.: *Tres siglos de literatura infantil europea.* Barcelona, Juventud, 1968.

PARMEGIANI, C. A.: «Historia de las ilustraciones», en PARMEGIANI, C. A.: *Libros y Bibliotecas.* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1985.

PARMEGIANI, C. A.: *Les petits frangais Illustres, 1860-1940.* París, Édicions du cercie de la librairie, 1989.

PASCUAL, E. en PERRAULT, Ch.: *Cuentos de antaño,* Madrid, Anaya, 1984.

PERRAULT, CH.: *Cuentos de antaño,* Madrid, Anaya, 1984.

– *Cuentos de Antaño,* Madrid, Gaviota, 1986.

– *Contes de Perrault.* Lausanne, Edita, 1994 (introducción de P.J. Stahl).

REGÍNA, Y.: «The importance of visual aspects in children's literature». *Bookbird,* 2, 1981, p. 15.

REUTZEL, D. R. y LARSEN, N. S.: «Look what theyve done to real children's books in the new basal readers». *Language arts.,* vol. 72, 1995, pp. 405-507.

SORIANO, M.: «Recontre avec Charles Perrauit, notre contemporain». *La revue des livres pour enfants,* 133, 1990, pp. 9-16.

TUNNELI, M. O.: «The double-edged sword: fantasy and censorship». *Language Arts.,* vol. 71, 1994, pp. 606-612.

Ediciones de *Pulgarcito* consultadas:

1944, Barcelona, Salvatella.
1945, Bilbao, Fher.
1958, Barcelona, Molino.
1959, Barcelona, Molino.
1964, Barcelona, Molino.
1967, Madrid, Noguer.
1981,Barcelona, Bruguera.
1983, Barcelona, Publicacions Abadía de Montserrat.
1985, Barcelona, Hymsa.
1994, Barcelona, Parramón.
1994, Barcelona, Barcanova.

ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN EN ESPAÑA (1887-1950) [1]

NARCISO DE GABRIEL (*)

INTRODUCCIÓN

Los estudios españoles sobre la alfabetización que han experimentado importantes avances en los últimos años [2], sostienen que la escuela primaria es la principal responsable de la dinámica alfabetizadora, por más que la capacidad de leer y escribir continúe progresando más allá de las edades típicamente escolares [3].

No disponemos, sin embargo, de investigaciones que relacionen los valores alcanzados por la alfabetización y la escolarización durante el período evolutivo reservado para la enseñanza primaria, que es el objetivo del trabajo que ahora presentamos. En las páginas que siguen se determinan, en primer lugar, las tasas de alfabetización correspondientes a esas edades, a continuación las tasas de escolarización y, por último, se cotejan ambas para apreciar así la eficacia alfabetizadora de la escuela.

Las fuentes utilizadas son los censos de población y las estadísticas que suministran información acerca de la enseñanza primaria, sobre cuya fiabilidad pueden formularse numerosas reservas, especialmente en lo que respecta a las segundas, como tendremos ocasión de comprobar. En todo caso, y para una investigación con amplio alcance espacial y temporal, como es el caso, carecemos de fuentes alternativas.

Los censos clasifican el nivel cultural de los españoles en tres categorías: alfabetizados, semialfabetizados y analfabetos, según que declaren dominar la lectura y la escritura, sólo la lectura o desconocer ambas, respectivamente. En 1940 los semialfabetizados se integran en la categoría de los analfabetos. Hasta 1930 se registra también el número de habitantes cuyo nivel de instrucción se ignora, aunque su volumen es más bien reducido, sobre todo en los primeros censos. Aquí trabajaremos con las definiciones censales de alfabetización, semialfabetización y analfabetismo.

(*) Universidad Da Coruña.

(1) Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación titulado *Ler e escribir en Galicia: evolución do proceso de alfabetización entre 1860 e 1991*, financiado por la Xunta de Galicia (XUGA10402A93) y del que soy director.

(2) Cfr. A. Viñao Frago, «Analfabetismo y alfabetización», en J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana Ferrer (eds.): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación (1983-1993)*, Madrid, CIDE, 1994, pp. 23-50.

(3) Cfr. mi trabajo «Literacy, Age, Period and Cohort in Spain (1900-1950)», en prensa (está prevista su publicación en *Paedagogica Historica*, vol. XXXIV, 1, 1998).

ALFABETIZACIÓN

El análisis se inicia en 1887, pues el censo de población correspondiente a este año es el primero que clasifica la alfabetización en función de la edad, y concluye en 1950. Podría prolongarse hasta 1960, pero exigiría sumar los datos de cada una de las provincias españolas en cada nivel de edad, dado que el censo no ofrece, a este respecto, resultados globales. A partir de 1970 ya no se registra información sobre la capacidad de leer y escribir de la población menor de diez años.

Las edades consideradas son los 6, 7, 8, 9 y 10 años, únicos que se pueden analizar por separado desde 1887 a 1950. También se consideran, aunque agrupadas, las edades comprendidas entre los 11-15, 16-20, 21-25 y 26-30 años, para poder compararlas con las anteriores y comprobar, además, los avances o retrocesos que se producen en estas fases evolutivas.

La población de seis a diez años, a la que denominaremos población escolar, entendiendo por tal la que se encuentra en edad de inscribirse en la enseñanza primaria, con independencia de su escolarización efectiva, experimenta un crecimiento de algo más de medio millón de habitantes desde 1887 hasta 1950 (Cuadros I, AI y Gráfico I). En cada uno de los dos primeros períodos intercensales se ganan en torno a los doscientos mil niños y niñas, pero en el tercero el crecimiento es sólo de unos cuarenta mil. Este relativo estancamiento está en sintonía con el incremento de la mortalidad, condicionada por los efectos de la gripe en los años 1918-19 [4]. En 1920-30 y 1930-40 se recupera el ritmo de crecimiento, pero en 1940-50 se produce un descenso considerable, cifrado en casi trescientos setenta mil habitantes, evidenciándose así la caída de las tasas de natalidad y el recrudecimiento de la mortalidad infantil en 1937-41 [5].

CUADRO I

Diferencias intercensales de población (1887-1950)

	1887/900	1900/10	1910/20	1920/30	1930/40	1940/50
6	39.322	46.528	-5.892	62.255	14.706	-26.359
7	49.235	46.897	-11.941	64.710	38.736	-73.838
8	47.587	48.699	7.987	36.479	44.972	-103.000
9	35.658	41.073	20.642	36.932	56.441	-125.429
10	23.555	41.779	30.882	7.593	69.488	-40.842
6 a 10	195.357	224.976	41.678	207.969	224.343	-369.468
11 a 15	128.793	130.612	255.148	-34.579	459.722	-350.345
16 a 20	106.643	197.690	303.888	175.048	308.706	198.983
21 a 25	103.121	49.589	166.860	327.112	15.346	480.725
26 a 30	72.243	43.206	104.561	331.044	131.551	252.295

Fuente: Censos de población.

(4) V. PÉREZ MOREDA: «La población española», en M. ARTOLA (dir.): *Enciclopedia de Historia de España. I Economía*. Sociedad, Madrid, Alianza, 1988, pp. 415 y ss.

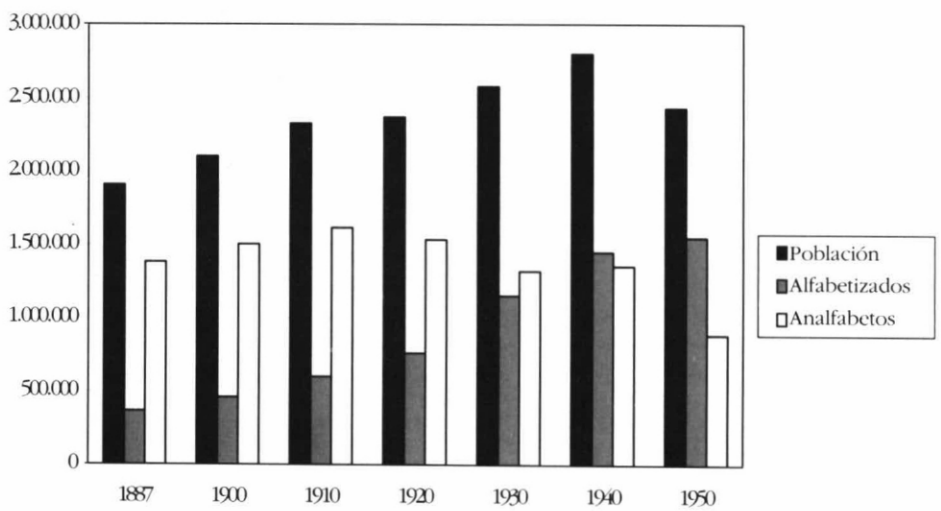
(5) G. TORTELLA: *El desarrollo de la España contemporánea. Historia económica de los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza, 1994, pp. 207-209. Véase también el trabajo citado en la nota anterior.

Entre los once y los quince años destacan los descensos producidos en 1920-30 y 1940-50. El primero parece estar relacionado con las consecuencias de la epidemia gripal, pues, además de las muertes que ocasionó, «tuvo también importantes efectos a corto plazo sobre la nupcialidad y la natalidad: esta última no se normalizaría de nuevo hasta 1921.» [6] El segundo obedece a las causas ya apuntadas para el anterior grupo de edad.

La población en edad escolar alfabetizada ofrece diferencias positivas en todos los períodos intercensales (Cuadro A IV y Gráfico I), alcanzándose el mayor crecimiento en los años treinta y sobre todo en los veinte. Pero lo más significativo radica en el comportamiento de la población analfabeta (Cuadro A X y Gráfico I), que incrementa sus efectivos entre 1887 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, pues se reduce en más de doscientos mil el número de niños y niñas que no saben leer y escribir. Ahora bien, a pesar de estos adelantos, España contaba en 1930 prácticamente con la misma cantidad de analfabetos que en 1887. La situación se agrava en la década de los treinta, por más que el incremento sea un tanto artificial, debido a que en 1940 se computa, por vez primera, a los semialfabetizados como analfabetos, y no mejorará hasta los años cuarenta. El descenso es ahora verdaderamente sustancial, pero obedece, una vez más, a circunstancias ajenas a los procesos de escolarización y alfabetización, esto es, al importante descenso de la población.

GRÁFICO I

Población, alfabetizados y analfabetos (6 a 10 años)



(6) V. PÉREZ MOREDA: *Op. cit.*, p. 418.

Podemos concluir entonces que, de no mediar la crisis demográfica asociada a la guerra y la posguerra, España tendría en 1950 aproximadamente el mismo volumen de analfabetismo que en 1887, al menos por lo que respecta a la población en edad escolar.

En valores relativos la evolución es más favorable, como se comprueba al determinar las tasas de alfabetización (Cuadros II-IV). Se observa, en primer lugar, que las tasas aumentan prácticamente siempre con la edad y siempre con el tiempo. Esta relación de la alfabetización con la edad y el tiempo se manifiesta con toda su contundencia al comparar las tasas del primer nivel de edad en 1887 y del último en 1950. La distancia entre ambas es la que separa un analfabetismo casi absoluto de una alfabetización que se encamina hacia su plenitud.

CUADRO II

Tasas de alfabetización (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	5,20	6,04	8,98	12,67	15,57	25,19	34,10
7	12,22	14,42	18,22	24,82	32,61	41,88	57,51
8	19,88	22,57	26,54	33,71	45,88	53,00	69,15
9	27,61	30,83	35,30	42,11	62,36	63,03	77,29
10	31,16	35,91	41,27	46,90	69,37	74,49	82,57
6 a 10	19,16	21,76	25,83	32,17	44,63	51,68	63,63
11 a 15	37,00	43,62	49,66	56,14	74,33	81,60	86,15
16 a 20	39,76	46,80	53,82	61,94	74,97	85,38	86,68
21 a 25	40,36	47,35	54,59	64,38	75,61	86,48	89,59
26 a 30	38,02	44,29	51,43	60,44	72,20	83,44	89,93

CUADRO III

Tasas de alfabetización masculina (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	6,20	6,88	9,94	13,22	16,06	25,44	33,89
7	14,93	16,58	19,85	25,99	33,63	42,79	56,51
8	24,22	25,84	28,84	35,46	47,54	54,20	68,18
9	33,30	34,97	38,39	44,47	64,11	64,48	72,96
10	37,82	40,75	44,88	49,29	71,30	75,28	83,49
6 a 10	23,29	24,81	28,13	33,82	46,01	52,62	62,63
11 a 15	44,33	49,11	53,43	58,95	76,77	82,20	86,85
16 a 20	49,99	54,75	59,89	66,17	78,79	86,75	88,67
21 a 25	52,06	57,12	62,40	71,54	81,69	91,30	92,30
26 a 30	51,40	55,71	61,07	68,47	79,34	89,47	93,05

CUADRO IV

Tasas de alfabetización femenina (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	4,19	5,21	8,01	12,10	15,08	24,94	34,32
7	9,47	12,22	16,58	23,62	31,55	40,96	58,54
8	15,40	19,21	24,20	31,93	44,16	51,78	70,21
9	21,72	26,64	32,16	39,72	60,56	61,57	81,87
10	24,35	31,02	37,66	44,49	67,42	73,68	81,64
6 a 10	14,95	18,67	23,50	30,49	43,21	50,73	64,69
11 a 15	29,58	38,07	45,90	53,32	71,88	81,01	85,45
16 a 20	30,73	39,77	48,40	58,09	71,31	84,10	84,76
21 a 25	29,10	38,17	47,31	57,69	60,72	82,35	86,94
26 a 30	25,91	33,88	42,78	53,28	65,55	78,32	87,02

CUADRO V

Diferencia sexual (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	2,02	1,67	1,93	1,12	0,98	0,51	-0,43
7	5,45	4,36	3,27	2,38	2,08	1,83	-2,04
8	8,81	6,63	4,64	3,54	3,37	2,42	-2,02
9	11,58	8,33	6,23	4,76	3,56	2,91	-8,91
10	13,47	9,73	7,22	4,79	3,88	1,60	1,85
6 a 10	8,33	6,15	4,63	3,32	2,80	1,88	-2,06
11 a 15	14,75	11,04	7,54	5,63	4,88	1,18	1,40
16 a 20	19,26	14,98	11,49	8,08	7,48	2,65	3,91
21 a 25	22,96	18,96	15,09	13,85	11,96	8,96	5,36
26 a 30	25,49	21,84	18,29	15,19	13,80	11,15	6,03

Fuente: Censos de población.

Considerando los cinco primeros años por separado, los avances transversales más importantes tienen lugar normalmente entre los 6/7 años, siendo esto tanto más cierto cuanto más nos aproximemos a 1950. En los tres primeros censos, sin embargo, las ganancias son muy similares entre los 6/7, 7/8 y 8/9. La transición menos productiva, e incluso ligeramente regresiva en el sexo femenino en 1950, es la de los 9/10, si exceptuamos los censos de 1940 para ambos sexos y el de 1950 para los hombres.

Atendiendo a las edades agrupadas, el resultado más llamativo, aunque esperado,

radica en el considerable incremento entre los 6-10 y 11-15 años. Las tasas se duplican al pasar de uno a otro nivel en 1887, 1900 y 1910. En 1920, 1930 y 1940 el crecimiento porcentual se mantiene o incluso es mayor, pero representa un menor avance en relación con el punto de partida, y en 1950 desciende. La siguiente transición (11-15/16-20) supone todavía importantes progresos en el sexo masculino, sobre todo hasta 1920. El femenino también crece –aunque menos– en los cuatro primeros censos y en el sexto, produciéndose un leve retroceso en 1930 y 1950. Entre los 16-20 y 21-25 años los hombres continúan avanzando a un ritmo más moderado que durante la transición anterior durante los cuatro primeros censos y más intenso durante los tres últimos, a diferencia de las mujeres, que sólo lo harán en 1950. El último cambio de edad (21-25/26-30) es negativo para ambos sexos, con la excepción, una vez más, de 1950.

Tanto si consideramos los cambios por años separados como agrupados, los masculinos superan a los femeninos cuando tienen signo positivo, sucediendo lo contrario si su signo es negativo, salvando algunas excepciones en 1940 y 1950. En los hombres existe, por lo tanto, una mayor progresión, primero, y una menor regresión después, asociada ésta a la edad, considerada desde el punto de vista sincrónico.

CUADRO VI

Diferencias de las tasas de alfabetización entre edades por períodos (1887-1950)

	Masculinas						
	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6/7	8,72	9,70	9,91	12,77	17,58	17,35	22,62
7/8	9,29	9,26	8,99	9,47	13,90	11,41	11,68
8/9	9,08	9,13	9,55	9,01	16,58	10,29	4,77
9/10	4,52	5,78	6,49	4,81	7,18	10,80	10,54
6 a 10/11 a 15	21,04	24,29	25,30	25,14	30,76	29,58	24,22
11 a 15/16 a 20	5,66	5,65	6,46	7,21	2,02	4,55	1,82
16 a 20/21 a 25	2,08	2,37	2,51	5,37	2,90	4,56	3,63
21 a 25/26 a 30	-0,66	-1,41	-1,33	-3,07	-2,34	-1,84	0,74
	Femeninas						
	1887	1990	1910	1920	1930	1940	1950
6/7	5,29	7,01	8,57	11,51	16,47	16,02	24,22
7/8	5,93	6,99	7,62	8,31	12,61	10,82	11,66
8/9	6,31	7,43	7,96	7,79	16,39	9,80	11,66
9/10	2,63	4,38	5,50	4,78	6,86	12,11	-0,23
6 a 10/11 a 15	14,63	19,40	22,39	22,83	28,67	30,28	20,76
11 a 15/16 a 20	1,15	1,71	2,51	4,77	-0,57	3,09	-0,69
16 a 20/21 a 25	-1,63	-1,61	-1,09	-0,40	-1,59	-1,75	2,18
21 a 25/26 a 30	-3,19	-4,29	-4,53	-4,41	-4,18	-4,03	0,08

Fuente: Censos de población.

El hecho de que entre los últimos grupos de edad se produzcan diferencias negativas se debe a que estamos comparando generaciones distintas [7]. Si analizamos las tendencias intrageneracionales comprobaremos que tienen un carácter ascendente. Los datos disponibles (Cuadros II-IV), que no están diseñados específicamente para realizar un análisis de cohortes, sólo permiten seguir a las generaciones que tienen 6-10, 11-15 y 16-20 años entre 1900 y 1950. Para ello basta situarse en el año deseado, elegir uno de esos tres grupos de edad, sumarle diez años y observar la tasa correspondiente diez años más tarde. Así, los hombres de 6-10 años, que tenían en 1910 una tasa de alfabetización del 28,13 por 100, alcanzan a los 16-20 (1920) una tasa del 66,17 por 100 y a los 26-30 (1930) del 79,34 por 100, con avances longitudinales bastante superiores a los registrados transversalmente a esas mismas edades. Las mujeres de seis a diez años en 1910, con una tasa del 23,50 por 100, alcanzan el 58,09 por 100 a los 16-20 (1920) y el 65,55 por 100 a los 26-30 (1930), con un cambio intrageneracional de 34,59 y 7,46 puntos, respectivamente, cuando los cambios transversales –y por lo tanto intergeneracionales– entre esas edades en 1910 eran de 24,90 y -5,62, también respectivamente.

La evolución de cada grupo de edad entre uno y otro censo ofrece resultados más diversos. Empezando por los cinco primeros años, la mayor progresión durante los cuatro primeros períodos intercensales corresponde, por lo general, a los diez y la menor a los seis. Esta tendencia se manifiesta con especial intensidad y nitidez en 1920-30, con un crecimiento diferencial de unos 20 puntos entre ambas edades. En 1930-40 se invierte la tendencia, pues quienes más avanzan son las niñas y los niños de seis y siete años, y quienes menos los de nueve y diez, iniciándose así un importante despegue de la alfabetización temprana. Por último, en 1940-50 los años más progresivos son los intermedios (siete, ocho y nueve) y el menor crecimiento se desplaza a los extremos (seis y diez).

Comparativamente con el resto de las edades agrupadas, entre los seis y diez años se produce normalmente el crecimiento más reducido durante los tres primeros períodos intercensales y en el quinto. En el cuarto (1920-30) estos años ocupan una posición intermedia y en el sexto (1940-50) son los que más avanzan, con una amplia diferencia sobre los demás.

Resulta especialmente interesante la evolución de las tasas de alfabetización entre seis y diez años, pues, al tratarse de edades típicamente escolares, y al ser la escuela primaria el principal agente alfabetizador durante esta fase del ciclo vital, reflejan aproximadamente la dinámica escolarizadora.

Pues bien, entre 1887 y 1900 se observa un crecimiento muy modesto, particularmente en los hombres, lo que estaría en consonancia con el estancamiento del proceso de escolarización a lo largo de esas mismas fechas, subrayado en diversas investigaciones. En el primer decenio del siglo actual las tasas conocen un mayor incremento, y más todavía en el segundo. Pero será necesario esperar a los años veinte para que se produzca una verdadera aceleración: las tasas crecen entonces doce puntos en uno y otro sexo. Durante esta década la alfabetización masculina alcanza un crecimiento superior al registrado durante los treinta y tres años anteriores, y la femenina casi lo iguala. Los resultados son todavía más espectaculares si repara-

(7) Una cohorte de nacimiento o generación se define como un conjunto de individuos nacidos en un mismo intervalo temporal. Este concepto, junto con los de edad y momento o período, constituyen las bases del análisis de cohortes (cfr. D. Glenn Norval: *Cohort Analysis*, Beverly Hills, Sage Publications, 1988).

mos en los 22 puntos que se ganan a los diez años: en los hombres representan el doble de la ganancia acumulada durante los tres períodos intercensales anteriores.

La década de los treinta es más productiva que la inmediatamente anterior a los seis y siete años, pero mucho menos a los ocho, nueve y diez, y sólo supera a la inmediatamente posterior a los seis años. Considerando el conjunto de las edades escolares, el crecimiento se reduce prácticamente a la mitad en relación con el decenio anterior. El menor incremento corresponde a los niños y niñas de nueve años, cuya escolarización se inició con la guerra.

CUADRO VII

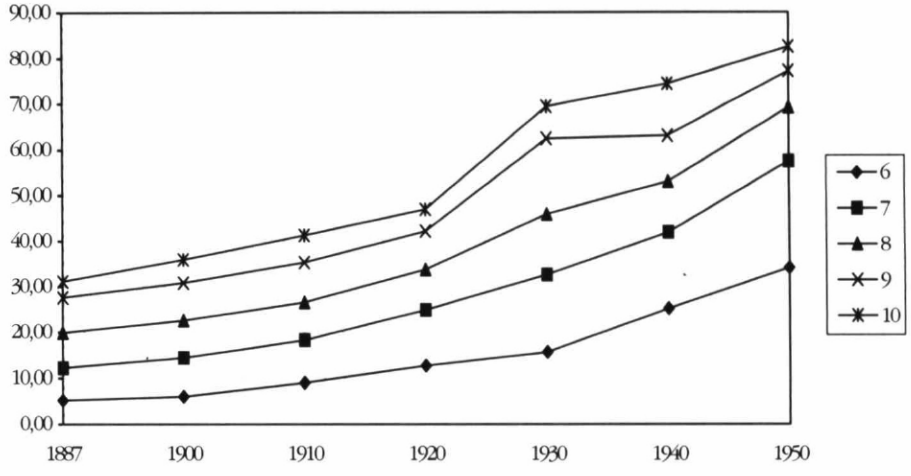
Diferencias de las tasas de alfabetización entre períodos por edades (1887-1950)

	Masculinas						
	1887/00	1900/10	1910/20	1920/30	1930/40	1940/50	1987/1950
6	0,67	3,06	3,29	2,83	9,38	8,45	27,68
7	1,65	3,27	6,14	7,64	9,15	13,72	41,58
8	1,62	3,00	6,62	12,07	6,66	13,99	43,97
9	1,67	3,42	6,08	19,64	0,37	8,47	39,66
10	2,93	4,13	4,40	22,01	3,99	8,21	45,67
6 a 10	1,53	3,32	5,69	12,19	6,61	10,01	39,34
11 a 15	4,78	4,33	5,52	17,81	5,43	4,65	42,52
16 a 20	4,77	5,14	6,27	12,62	7,96	1,92	38,68
21 a 25	5,06	5,28	9,14	10,15	9,62	1,00	40,24
26 a 30	4,31	5,36	7,39	10,88	10,12	3,58	41,65
	Masculinas						
	1887/00	1900/10	1910/20	1920/30	1930/40	1940/50	1987/1950
6	1,02	2,81	4,09	2,97	9,86	9,39	30,13
7	2,75	4,36	7,04	7,93	9,41	17,59	49,07
8	3,80	4,99	7,73	12,24	7,61	18,43	54,80
9	4,92	5,52	7,56	20,84	1,02	20,29	60,15
10	6,67	6,64	6,84	22,92	6,27	7,96	57,29
6 a 10	3,71	4,83	6,99	12,72	7,52	13,95	49,73
11 a 15	8,49	7,83	7,42	18,56	9,13	4,44	55,87
16 a 20	9,04	8,63	9,69	13,22	12,79	0,66	54,03
21 a 25	9,06	9,14	10,38	12,04	12,62	4,59	57,83
26 a 30	7,97	8,90	10,50	12,27	12,77	8,70	61,11

Fuente: Censos de población.

GRÁFICO II

Tasa de alfabetización de 6 a 10 años



Por último, en los años cuarenta se produce la segunda aceleración: las tasas de alfabetización masculinas aumentan diez puntos y las femeninas casi catorce. Para las mujeres se trata, sin duda, del período más expansivo, superando incluso las cifras de los años veinte.

Con muy pocas excepciones, el crecimiento de las mujeres es más elevado que el de los hombres en todas las edades y momentos. Resulta particularmente intensa, y un tanto sorprendente, la ventaja femenina a los nueve años en 1940-50, pues alcanza casi doce puntos.

La principal conclusión que cabe extraer de estos datos, posiblemente sea el carácter relativamente tardío de la alfabetización española: a los diez años, en 1887 solamente estaba alfabetizado el 24,35 por 100 de las niñas y el 37,82 por 100 de los niños. Este carácter se corregirá con el paso del tiempo, de modo que en 1920 las cifras anteriores ya ascendían a un 44,49 por 100 y 49,29 por 100, respectivamente. Pero el cambio más importante tiene lugar entre 1920 y 1930, pues al final de este decenio se consigue, siempre a los diez años, una alfabetización del 71,30 por 100 de los hombres y del 67,42 por 100 de las mujeres.

Para explicar lo anterior hay que tener presentes determinadas características del proceso de escolarización: un buen número de niños y niñas solían incorporarse a las escuelas a edades igualmente tardías –el 27 por 100 de los matriculados en 1885 había ingresado después de los nueve años–, por más que la legislación fijase en los seis años el inicio de la escolaridad; el aprendizaje sucesivo demoraba la práctica de la escritura, pues era necesario dominar previamente la lectura; la asistencia irregular y estacional exigía una escolarización prolongada para adquirir los saberes básicos; en fin, las deficiencias materiales y humanas de la institución escolar hacían que su eficacia instructiva resultase más bien limitada [8]. Todo este conjunto de

(8) N. DE GABRIEL: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1990.

circunstancias determinaba que el aprendizaje de la lectura y la escritura necesitase bastante tiempo para hacerse efectivo.

Las tasas de alfabetización masculinas son superiores a las femeninas en todas las edades hasta 1940 (Cuadro V). En 1950, sin embargo, las mujeres aventajan a los hombres desde los seis a los nueve años, lo que constituye un acontecimiento de notable relevancia, pues se rompe, por primera vez, con una constante secular.

El diferencial sexual aumenta con la edad y disminuye con el tiempo, por más que esta regla también tenga alguna que otra excepción. La alfabetización masculina, como ya sabemos, avanza más que la femenina con el paso de la edad, lo que acentúa progresivamente las distancias verticales entre ambos sexos. Situándonos en 1887, la diferencia a los seis años era de 2,02 puntos, pero a los 26-30 alcanzaba 25,49. La alfabetización femenina, como también sabemos, crece más que la masculina con el paso del tiempo, lo que recorta cada vez más las distancias horizontales. Para seguir con los grupos de edad anteriores, en 1950 las diferencias a los seis años habían cambiado incluso de signo (-0,43 puntos) y a los 26-30 eran sólo de 6,03 puntos.

El incremento de las diferencias entre uno y otro sexo con la edad no sólo se produce transversalmente, esto es, cuando cambia la generación, sino también longitudinalmente, o lo que es igual, en el curso de una misma generación. Los 4,63 puntos que separaban a hombres y mujeres a los 6-10 años en 1910, se convierten en 8,08 cuando la generación implicada alcanza los 16-20 (1920) y en 13,80 a los 26-30 (1930) (Cuadro V). Manteniendo constante la cohorte de nacimiento, los cambios asociados al transcurso de la edad y el tiempo favorecen en mayor medida al sexo masculino que al femenino, por lo que se intensifica la superioridad del primero sobre el segundo.

La semialfabetización sigue una evolución muy diferente a la de la alfabetización, pues disminuye con el paso de la edad y del tiempo (Cuadro VIII). Solamente aumenta con la edad entre los 6/7 años, aunque en el primer censo la femenina continúa progresando entre los 7/8 y 8/9. En 1887 la tasa de semialfabetización masculina a los seis años es incluso superior a la de alfabetización y muy similar en 1900, mientras que la femenina es superior en ambos censos. A los siete años, por el contrario, el porcentaje de personas que saben leer y escribir supera ampliamente al de las que sólo saben leer, aunque en las mujeres las cifras son bastante próximas a la altura de 1887 (Cuadros II y IV). Estos datos reflejan los efectos de una práctica escolar secular, a la que ya hemos aludido: la del aprendizaje sucesivo de la lectura y la escritura, que todavía tenía un importante peso a finales del XIX y principios del XX, por más que pretendiera erradicarse desde diversas instancias pedagógicas.

La disminución de la semialfabetización con la edad también se produce longitudinalmente. Así, la generación masculina de seis a diez años alcanza en 1900 una tasa del 6,88 por 100, que se reduce al 1,06 por 100 cuando esa generación cumple los 16-20 años en 1910. En el caso de las mujeres se pasa, a esas mismas edades y períodos, de un 6,76 por 100 a un 2,39 por 100 (Cuadro VIII). Algunos de los semialfabetizados que se pierden en el curso de una misma generación pueden convertirse en analfabetos, pero la mayor parte posiblemente ingresen en la categoría de los alfabetizados. La paulatina desaparición de la semialfabetización con el tiempo, que prácticamente no conoce excepciones, resulta por consiguiente, no sólo de la incorporación de nuevas generaciones, que dominan cada vez de forma más simultánea la lectura y la escritura, sino también de las tendencias intrageneracionales, cuyo signo es negativo, como acabamos de comprobar.

CUADRO VIII
Tasas de semialfabetización (1887-1930)

	Masculinas					Femeninas				
	1887	1900	1910	1920	1930	1887	1900	1910	1920	1930
6	7,64	6,70	4,10	2,94	3,15	5,71	5,80	3,70	2,80	3,03
7	10,92	8,37	5,53	3,43	3,40	8,81	7,63	5,17	3,16	3,33
8	10,50	7,77	5,19	2,95	2,80	9,22	7,61	5,09	2,91	2,69
9	8,90	6,59	4,32	2,29	1,95	9,23	6,96	4,69	2,39	1,98
10	6,62	4,90	3,48	1,98	1,35	7,67	5,83	3,99	2,18	1,50
6 a 10	8,88	6,88	4,53	2,71	2,55	8,09	6,76	4,53	2,68	2,52
11 a 15	4,13	2,86	1,91	1,03	0,72	6,24	4,33	2,67	1,32	0,90
16 a 20	2,42	1,85	1,06	0,49	0,41	5,46	3,91	2,39	0,98	0,81
21 a 25	1,94	1,33	0,79	0,37	0,31	4,95	3,54	2,22	0,91	0,85
26 a 30	1,83	1,27	0,79	0,33	0,32	4,39	3,22	2,07	0,89	0,85

Fuente: Censos de población.

Por último, el porcentaje de mujeres que sólo saben leer es superior al de hombres, si exceptuamos los tres primeros años en todos los censos. A los seis, siete y ocho años la ventaja es siempre para los niños, lo que posiblemente se deba a una mayor tasa de escolarización. Pero a partir de los nueve, aunque la escolarización masculina siga siendo más elevada que la femenina, sucede lo contrario con las tasas de semialfabetización, poniéndose así de manifiesto el carácter preferentemente femenino de ésta, o, si se quiere, el menor interés y las mayores resistencias que suscitaba el aprendizaje y ejercicio de la escritura por parte de las mujeres.

ESCOLARIZACIÓN

Las fuentes para el estudio de la escolarización son más heterogéneas y posiblemente menos fiables que las de la alfabetización [9]. Estas contienen datos suministrados directamente por los sujetos implicados, que declaran si saben leer, leer y escribir o si desconocen tanto la lectura como la escritura. Es posible, en conse-

(9) Sobre las estadísticas escolares pueden consultarse, entre otros, los trabajos de J.-L. Guereña y A. Viñao Frago: *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB, 1996; N. de Gabriel: *Op. cit.*; R. Navarro Sandalinas: *La enseñanza primaria durante el franquismo*, Barcelona, PPU, 1990. Sobre los censos de población como fuente para el estudio de la alfabetización véase M. Vilanova Rivas y X. Moreno Julià: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, CIDE, 1992.

cuencia, que las destrezas declaradas no se correspondan siempre con las destrezas poseídas. Cabe incluso pensar que los censos subestimen el nivel de analfabetismo realmente existente, sobre todo a medida que la alfabetización se generaliza y adquiere mayor deseabilidad social. Los datos sobre la escolarización proceden de registros externos a los sujetos examinados. Son los maestros quienes ofrecen la información, en cuya elaboración posterior participan las diversas instancias de la administración escolar. La exactitud de tales registros plantea sin embargo diversas dudas.

En primer lugar, el aparato administrativo ejercía un control muy diferente sobre las escuelas públicas y las privadas. El número de las primeras era sobradamente conocido, aunque no fuese más que por el coste que suponía su sostenimiento, y su matrícula también se podía determinar, por lo menos aproximadamente, pues los maestros no siempre cumplimentaban con rigor los libros de registro. El volumen de alumnos y alumnas inscritos en las privadas resultaba mucho más difícil de precisar, dado que la Administración desconocía con frecuencia incluso el número de tales centros, que asumían modalidades muy diversas [10]. Todavía en 1952 los organismos oficiales reconocían que «nos vemos obligados a continuar utilizando, en el capítulo relativo a esta clase de enseñanza [la privada], el, en Estadística, paradójico epígrafe de "Colegios que remitieron datos"» [11]. Así pues, a diferencia de los datos acerca de la alfabetización, que proceden de un sondeo exhaustivo del conjunto de la población, los de la escolarización tienen su origen en registros parciales de la población escolar.

En segundo lugar, los encargados de recabar y suministrar información sobre la escolarización tenían contraídas diversas responsabilidades en relación con la enseñanza primaria, por lo que no eran indiferentes a la imagen que de la misma proyectasen las estadísticas. Esta implicación, diferente a la existente en el caso de la alfabetización –pues los datos no se refieren directamente a los informantes, sino a personas sobre las que se ejerce algún tipo de tutela–, posiblemente indujese a sobredimensionar los efectivos escolares.

Pero con independencia de la fiabilidad de las cifras disponibles, el cálculo de la tasa de escolarización presenta, o puede presentar, al menos, los siguientes problemas: falta de correspondencia cronológica entre el año censal, que permite delimitar la población de referencia, y las estadísticas escolares, que posibilitan cuantificar la población inscrita en la enseñanza primaria; fluctuaciones de las edades reservadas para la escolarización obligatoria; desajuste entre la edad escolar real y la legal; desconocimiento de las edades de los alumnos y alumnas matriculados y en ocasiones incluso si pertenecen a uno u otro sexo.

El desfase cronológico se puede solventar refiriendo las estadísticas escolares al año censal más próximo, mientras que los problemas relativos a la edad se resuelven trabajando con la totalidad de la matrícula y el conjunto de la población. Esto es lo que se hace en el cuadro IX, donde se determina la cantidad de matriculados por cada 10.000 habitantes en sucesivos momentos.

---

(10) N. DE GABRIEL: *Op. cit., passim.*

(11) *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1951-52*, Madrid, INE, 1954, p. 11.

CUADRO IX

Población total y matrícula (1887-1950)

Año		Población	Matrícula			Matrícula (por 10.000 habitantes)		
Población (a)	Matrícula		Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total
1887	1885 (b)	17.565.632	1.504.514	257.250	1.761.764	857	146	1.003
1990	1900 (b)	18.618.086	1.564.738	291.605	1.856.343	840	157	997
1910	1908 (b)	19.995.686	1.678.389	373.769	2.052.158	839	187	1.026
1920	1923 (c)	21.389.842	1.691.331	—	—	791	—	—
1930	1932 (d)	23.677.794	2.262.140	—	—	955	—	—
1940	1940 (e)	25.877.971	2.410.140	—	—	931	—	—
1950	1950 (e)	27.976.755	2.122.669	670.122	2.792.791	759	240	998

Fuentes: (a) Población de hecho registrada en los censos correspondientes, y a la que se refieren los datos sobre la alfabetización; (b) *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, 1914, t. III, pp. 364-365; (c) *Anuario Estadístico de España. Año X. 1923-24*, Madrid, 1925, p. 479; (d) *Anuario Estadístico de España. Año XIX. 1934*, Madrid, 1935, pp. 80-81; (e) *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1950-51*, Madrid, 1953, pp. 13 y 26.

En valores absolutos, la población inscrita en las escuelas públicas aumenta sistemática pero débilmente entre 1885 y 1923, ganándose en conjunto algo menos de doscientos mil escolarizados. No sucede lo mismo en términos relativos, pues el número de escolarizados por cada 10.000 habitantes desciende, también débilmente, en los dos primeros períodos intercensales y más acusadamente en el tercero. El mayor avance tiene lugar en los años veinte, con un saldo positivo de casi seiscientos mil escolares, pasándose de 791 a 955 matriculados por cada 10.000 habitantes. En los años treinta la matrícula crece menos que en los veinte pero más que en cualquiera de los intervalos anteriores, aunque el crecimiento sea inferior al del conjunto de la población, por lo que se produce un retroceso al relacionar ambas magnitudes. Por último, la década de los cuarenta supone un importante descenso, tanto en valores absolutos como relativos, observándose al final de la misma, la relación más baja entre el número de matriculados y el de habitantes.

Respecto a la enseñanza privada poco es lo que se puede decir, debido a la escasez e imprecisiones de los datos [12]. Sus efectivos aumentan desde 1885 hasta 1910, pero representan siempre menos del 20 por 100 del total. En los años siguientes parecen haber experimentado un desarrollo considerable, tal como refleja el *Anuario* estadístico de 1925-26, que cifra en 641.198 el número de matriculados [13], cantidad que casi duplica

(12) Uno estaría tentado a afirmar, con C. CIPOLLA, que «las únicas cifras fiables son las que se refieren a las fechas» (*Allegro ma non troppo*, Barcelona, Crítica, 1991, p. 45).

(13) *Anuario estadístico de España. Año XII.* 1925-26, Madrid, Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Servicio General de Estadística, 1927, p. 560. Esta misma cifra se repite en los Anuarios de 1927 y 1928, lo que demuestra la dificultad de disponer de datos no ya fiables, pero al menos actualizados en lo que a la enseñanza privada se refiere.

la registrada en 1908 y muy próxima a la computada en 1950. En este último año la enseñanza privada absorbía el 24 por 100 de la población escolarizada.

Según esta primera aproximación, y atendiendo fundamentalmente a la relación entre los alumnos inscritos en las escuelas públicas y los habitantes, podemos diferenciar tres fases en la evolución de la escolarización. La primera abarcaría desde 1885 hasta 1923 y se caracterizaría por una situación de estancamiento, cuando no retroceso. En la segunda, que coincide con los años veinte, se produciría una fuerte expansión, que resulta especialmente llamativa al contrastarla con la trayectoria anterior. La tercera comprendería los años treinta y cuarenta, aunque la dinámica sería bien distinta en una y otra década. Durante los treinta continúa aumentando la matrícula, a pesar de que disminuya su relación con la población global. Durante los cuarenta, por el contrario, desciende sustancialmente la matrícula, tanto en valores absolutos como relativos.

Ahora bien, la fórmula utilizada ofrece una imagen sesgada de la realidad cuando se altera sensiblemente la relación entre el número de habitantes en edad escolar y el conjunto de la población. Esta relación permanece relativamente constante entre 1887 y 1940, pero desciende significativamente en 1950 (Cuadro X). Así pues, la disminución de la matrícula que se produce a mediados de siglo debe valorarse en función de la correlativa disminución de la población en edad escolar. Según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística, la población española de seis a once años se cifraba en 3.322.657 en 1940, 2.800.377 en 1945, 2.778.762 en 1950 y 3.149.219 en 1955 [14].

CUADRO X
Población de 6 a 12 años (1887-1950)

	Población			Diferencias intercensales			% crecimiento intercensal			% 6 a12 Total
	Masculina	Femenina	Total	Masculina	Femenina	Total	Masculina	Femenina	Total	
1887	1.334.993	1.306.990	2.641.983	—	—	—	—	—	—	15,04
1900	1.457.476	1.441.525	2.899.001	122.483	134.535	257.018	9,17	10,29	9,73	15,57
1910	1.583.630	1.570.586	3.154.216	126.154	129.061	255.215	8,66	8,95	8,80	15,77
1920	1.653.533	1.634.395	3.287.928	69.903	63.809	133.712	4,41	4,06	4,24	15,37
1930	1.760.556	1.724.398	3.484.954	107.023	90.003	197.026	6,47	5,51	5,99	14,72
1940'	1.960.902	1.940.136	3.901.038	200.346	215.738	416.084	11,38	12,51	11,94	15,07
1950	1.637.121	1.571.624	3.208.745	-323.781	-323.781	-692.293	-16,51	-18,99	-17,75	11,47

Fuentes: Censos de población.

(14) *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1955-56*, Madrid, INE, 1958, p. 5. La población escolar estimada por las estadísticas elaboradas durante los inicios de los años cincuenta no resulta en absoluto fiable, pues se trabaja con la hipótesis, que sabemos no se ajusta a la realidad, de que permanece constante su relación con el total de la población desde 1940 a 1950. Véase, a título de ejemplo, *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1951-52*, Madrid, INE, 1954, p. 9.

Es preciso intentar aproximarse, por consiguiente, a las tasas de escolarización correspondientes a las edades reservadas para la enseñanza primaria, lo que plantea diversos problemas. Para empezar, la edad escolar obligatoria fluctúa a lo largo del período histórico abarcado [15]. En un primer momento comprende desde los seis a los nueve años, tal como estipulaba la Ley Moyano. En 1901 se prolonga hasta los doce, en 1923 hasta los catorce y en 1945 se fija entre seis y doce. Sabemos, por otra parte, que la edad escolar real no coincide con la legal. En 1860 los matriculados de seis a nueve años solamente representaban el 49 por 100 de los escolarizados [16], porcentaje que todavía era inferior en 1885, pues se situaba en torno al 46 por 100 [17]. Por lo demás, las fuentes, cuando especifican las edades, no siempre mantienen constantes los límites, especialmente el superior.

En función de los datos disponibles y de sus características, hemos seleccionado cuatro momentos. En los dos primeros –1885 y 1908– se trabaja con la población de seis a doce años y en los siguientes –1923 y 1952– con la de seis a once. Sus valores se extraen directamente de los censos de población de 1887, 1910 y 1920. Para 1952 se recurre a las cifras que nos proporciona la estadística escolar del curso 1952-53 (Cuadro XI).

Más difícil resulta determinar la población escolarizada dentro de los límites de edad establecidos. En 1885 se computan los matriculados de «seis a nueve» y «mayores de nueve» años. Entre estos últimos figurarían, sin duda, niños y niñas mayores de doce años, pero su número sería más bien reducido [18]. En 1908, 1923 y 1952 los límites seleccionados coinciden con los contemplados por las estadísticas, de modo que las posibles distorsiones procederían únicamente de las limitaciones inherentes a este tipo de fuentes. Se diferencian siempre las cifras correspondientes a la enseñanza pública y a la privada, debido a su distinta disponibilidad y fiabilidad.

En 1908 había matriculados en la enseñanza primaria unos cien mil alumnos más que en 1885, pero la población no escolarizada había aumentado en más de cuatrocientos mil, por lo que se produce un retroceso de la tasa de escolarización. Este descenso, de unos seis puntos, se registra en la enseñanza pública, pues la privada mantiene prácticamente inalterables sus valores. Parece confirmarse, por lo tanto, que la transición del XIX al XX supone una fase regresiva para la escuela española [19].

---

(15) A. TIANA FERRER: «Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX», *Historia de la Educación*, 6, 1987, p. 44.

(16) C. EUGENIA NÚÑEZ: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*, Madrid, Alianza, 1992, p. 233.

(17) N. DE GABRIEL: *Op. cit.*, p. 241.

(18) El Reglamento de 1838, a la sazón vigente, establecía que podían ser inscritos en las escuelas públicas quienes tuviesen entre seis y trece años, aunque permitía a las Comisiones locales de primera enseñanza autorizar la incorporación de niños y niñas que no alcanzasen o superasen tales límites, siempre que no se alterase el regular funcionamiento de la enseñanza (*Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, MEC, 1979, p. 176). Según el Censo de 1887 (t. II, p. 583), cursaban estudios de primera enseñanza 1.629.713 habitantes, de los que el 7,94 por 100 tenían entre trece y veinte años y el 0,09 por 100 más de veinte.

(19) Conviene dejar constancia, de todas formas, que a partir de los datos de la *Estadística escolar de España en 1908* (Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1909) se pueden determinar diferentes tasas de escolarización, según la población de referencia utilizada. En la misma se advierte (t. I, p. VIII) que los datos de la población escolar, «remitidos por los alcaldes a los inspectores, no son todo lo exactos que fuera de desear, pues comparado el total de cada provincia con el que se deduce del Censo de 1900, se observa que, mientras en unas es mayor la población escolar de la Estadística que la del Censo, en

CUADRO XI

Población escolar, matrícula y tasas de escolarización (1885-1952)

	1885	1908	1923	1952
Edades	6 a 12	6 a 12	6 a 11	6 a 11
Población (a)	2.641.983	3.154.216	2.801.675	2.933.665
Matrícula (b)	1.401.894	1.492.072	—	2.028.715
Pública	1.216.303	1.264.802	1.419.497	1.595.002
Privada	185.591	227.270	—	433.713
Pob. no escolarizada	1.240.089	1.662.144	—	904.950
Tasa escolarización	53,06	47,30	—	69,15
Pública	46,04	40,10	50,67	54,37
Privada	7,02	7,21	—	14,78

Fuentes: (a) 1885, 1908 y 1923, censos de población de 1887, 1910 y 1920, respectivamente; 1952, *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1952-53*, Madrid, 1956, p. 6; (b) 1885, *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Madrid, 1888, cuadros 34-36 y 43-45; 1908, *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, 1914, t. III, pp. 360-61; 1923, *Anuario Estadístico de España. Año X. 1923-24*, Madrid, 1925, p. 479; 1952, *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1952-53*, *cit.*, pp. 26-27 y 49.

Esta regresión no se extendería sin embargo a los años diez, a diferencia de lo que sugerían los datos del Cuadro IX. En efecto, la tasa de escolarización pública pasa de un 40,10 a un 50,67 por 100 entre 1908 y 1923, si bien ambos valores no son estrictamente comparables. La población de referencia del primero se extrae del censo de 1910 y la del segundo de 1920, por lo que, teniendo en cuenta la tendencia ascendente del número de habitantes, se está sesgando negativamente la tasa de 1908 y positivamente la de 1923, aunque este mismo razonamiento también puede aplicarse a los datos del Cuadro IX. Por otra parte, los grupos de edad tienen una configuración distinta, siendo más favorable para las tasas de escolarización el intervalo de seis a once que el de seis a doce años. De todas formas, es muy probable que en los años diez mejoren los niveles de escolarización -aunque no tanto como se podría deducir de las tasas registradas-, entre otras razones porque también es en esta década cuando menos crece la población de seis a doce años (Cuadro X) [20].

---

otras es menor, especialmente en las provincias de Valladolid, Huesca, Málaga, Cáceres, Jaén, Badajoz y Canarias.» En todo caso, se estima en 2.417.254 (t. II, p. 1.054) o 2.551.722 (t. III, p. 293) la población de seis a doce años, cantidad muy inferior a los 2.899.001 censados en 1900 y más todavía a los 3.154.216 de 1910. No es de extrañar, por lo tanto, que la *Reseña* de 1914 rechace la población escolar establecida en 1908, afirmando que, como mínimo, debe ascender a la cifra registrada en 1900. Pero a pesar de desautorizarlos, mantiene los datos de 1908 en el estado 3 y consigna los del censo de 1900 en el estado 1, aumentando así el confusionismo (*Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, Talleres del Instituto Geográfico y Estadístico, 1914, t. II, pp. 351-63). Aquí se trabaja con la población escolar de 1910, cuyo desfase con la estadística escolar de 1908 es del mismo signo y tamaño que el existente entre el censo de 1887 y la estadística escolar de 1885.

(20) Cfr. las observaciones sobre la evolución de la población realizadas en el primer apartado de este trabajo.

Entre 1923 y 1952 la escuela pública gana 175.505 niños y niñas, mientras que la privada, si nos atenemos a los valores que se le atribuyen en 1925, habría reducido sus números en algo más de doscientos mil. La población no escolarizada –sumando a los 1.419.497 alumnos que concurrían a la pública los aproximadamente seiscientos mil que lo hacían a la privada– pasaría de unos ochocientos a novecientos mil, a pesar del descenso de la población en edad escolar (Cuadro X). La tasa de escolarización pública, por su parte, aumentaría sólo cuatro puntos, situándose en poco más del 54 por 100 en 1952, y la privada habría disminuido. Durante estos treinta años poco parece haber cambiado en la enseñanza primaria española, al menos desde la perspectiva que ahora nos interesa.

Ahora bien, el último período contemplado es demasiado extenso y complejo para considerarlo de forma unitaria. En el transcurso de estos años se suceden una Dictadura, una República, una Guerra Civil y los inicios del Franquismo, y la escuela primaria no permaneció ajena a tales cambios [21]. Es necesario matizar un poco más lo que acontece durante esta época. Para ello tropezamos con una importante dificultad: la no especificación de las edades de la población escolarizada en las estadísticas a las que hemos tenido acceso, problema que intentaremos solventar por analogía con estadísticas anteriores.

En 1932 había matriculados en las escuelas públicas 2.262.140 alumnos (Cuadro IX). Desconocemos sus edades, pero sabemos que en 1923 el 83,93 por 100 de los escolarizados tenía entre seis y once años. Suponiendo que este porcentaje fuese aproximadamente del 80 por 100 en 1932 –la edad escolar se había elevado hasta los catorce años precisamente en 1923–, contaríamos entonces con 1.809.712 alumnos de seis a once años y una población escolar de 3.004.824, según el censo de 1930, lo que supondría una tasa de escolarización del 60,23 por 100. En los nueve años que median desde 1923 a 1932 se habría producido un crecimiento de unos diez puntos, similar al registrado durante los quince que transcurren entre 1908 y 1923.

En 1940 la escuela pública contaba con 2.410.140 alumnos (Cuadro IX). Siguiendo con la hipótesis anterior, tendrían de seis a once años en torno al 80 por 100 de los mismos, lo que equivale a 1.928.112 escolarizados sobre una población de 3.322.657, situándose la tasa de escolarización en el 58,03 por 100 [22]. Si las operaciones realizadas se aproximan razonablemente a la realidad, la década de los treinta supondría un descenso de unos dos puntos en el porcentaje de población escolarizada. Pero

---

(21) Para una visión de conjunto sobre la evolución de la escolarización en la España contemporánea pueden consultarse los trabajos de A. Escolano Benito: *L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*, Milano, Mursia, 1992; A. Viñao Frago: «Escolarización y alfabetización», en B. Delgado Criado (coord.): *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, SM-Morata, 1994, pp. 123-133, 389-96, 695-703 y 916-27; J.-L. Guereña: «Infancia y escolarización», en J. M. Borrás Llop (dir.): *Historia de la infancia en la España contemporánea, 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 347-458. Para el período 1923-52 véase R. López Martín: *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera. I Escuelas y maestros*, Valencia, Universitat de València, 1994; M. Pérez Galán: *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, EDICUSA, 1977; R. Navarro Sandalinas: *op. cit.* Más información bibliográfica en J. Ruiz Berrio: «La escuela pública» y A. Tiana Ferrer: «La escuela privada», ambos en J.-L. GUereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana Ferrer (eds.): *Op. cit.*, pp. 77-115 y 117-39, respectivamente.

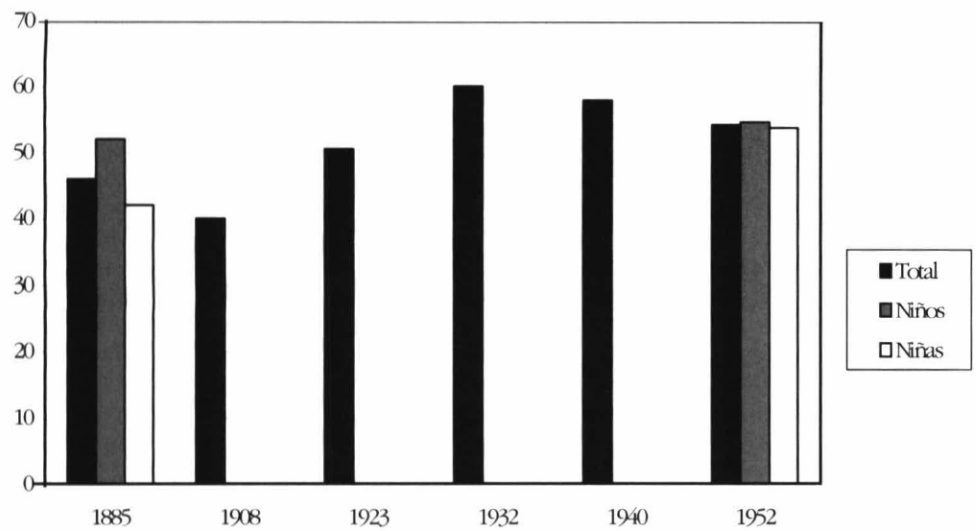
(22) Esta tasa podría ser incluso un tanto inferior, pues en el curso 1952-53 los alumnos y alumnas de seis a once años matriculados en las escuelas públicas representaban el 74 por 100 del total, seis puntos menos que el porcentaje asignado a 1940.

conviene no olvidar que los resultados de esta fase se evalúan en un momento particularmente crítico para la escuela y la sociedad españolas. Durante el período republicano los datos muestran una dinámica claramente ascendente, pasándose de un total de 2.262.140 matriculados en 1932 a 2.500.391 en 1934 [23]. La caída observada hay que atribuirla, por lo tanto, a las circunstancias que rodean a la escolarización durante la guerra y la inmediata posguerra [24].

Esta caída se acentúa en los años cuarenta, pues la tasa de escolarización pública en 1952, calculada ahora sobre datos referidos específicamente a la población de seis a once años, es del 54,37 por 100.

Recapitulando, y centrándonos en la enseñanza pública, cabe diferenciar tres etapas en la evolución de las tasas de escolarización (Gráfico III), que matizan las establecidas anteriormente a partir de los datos del Cuadro IX. La primera comprende los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX y se caracteriza por un retroceso, o por lo menos un estancamiento, del proceso de escolarización. La segunda se extiende durante los años diez, veinte y el período republicano, produciéndose a lo largo de la misma una progresiva aceleración del crecimiento. La tercera y última tiene sus raíces en la Guerra Civil y se prolonga durante los años cuarenta, registrándose entonces un evidente retroceso, que parece tener un carácter progresivo.

GRÁFICO III
Tasa de escolarización de 6 a 11 (12) años



(23) *Anuario Estadístico de España*, Madrid, Dirección General de Estadística, 1942, p. 228.

(24) Merece destacarse el hecho de que los períodos críticos de la escolarización española contemporánea coincidan con algunos de los más importantes conflictos bélicos y las consecuencias y secuelas a ellos asociadas: Guerra de la Independencia, «desastre» del 98 y Guerra Civil, por más que la dinámica escolarizadora dependa de variables muy diversas, complejas y frecuentemente interrelacionadas.

CUADRO XII

Tasa de escolarización masculina y femenina entre seis y once años (1885-1952)

	1885			1952		
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
Población (a)	1.137.662	1.109.548	2.247.210	1.504.444	1.429.221	2.933.665
Matrícula (b)	667.289	552.160	1.219.449	1.023.229	1.005.486	2.028.715
Pública	592.686	467.578	1.060.264	824.318	770.684	1.595.002
Privada	74.603	84.582	159.185	198.911	234.802	433.713
Pob. no escolarizada	470.373	557.388	1.027.761	481.215	423.735	904.950
Tasa escolarización	58,65	49,76	54,27	68,01	70,35	69,15
Pública	52,10	42,14	47,18	54,79	53,92	54,37
Privada	6,56	7,62	7,08	13,22	16,43	14,78

Fuentes: (a) 1885, Censo de población de 1887; 1952, *Estadística de la enseñanza en España. Curso 1952-53*, Madrid, 1956, p. 6; (b) 1885, *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Madrid, 1888, cuadros 34-36 y 43-45; 1952, *Estadística de la enseñanza en España. Curso 1952-53*, *cit.*, pp. 26-27 y 49.

Hasta aquí hemos considerado la evolución de la escolarización sin especificar el sexo, variable que se introduce en el cuadro XII. La tasa global aumenta quince puntos desde 1885 a 1952, pero mientras las niñas avanzan más de veinte, los niños lo hacen menos de diez, por lo que el diferencial sexual incluso invierte su signo: nueve puntos a favor de los hombres a finales del XIX y dos a favor de las mujeres a mediados del XX. Si nos limitamos a la enseñanza pública, el crecimiento diferencial todavía se refleja con mayor intensidad: las tasas masculinas permanecen casi estables, pues avanzan sólo tres puntos, en tanto que las femeninas se aproximan a los doce. En la enseñanza privada, con unos valores iniciales muy bajos, se duplican prácticamente los porcentajes de ambos sexos. Así pues, los avances registrados durante los sesenta y siete años considerados se deben, en buena medida, a las mujeres, que recuperan su desfase histórico con respecto a los hombres. Conviene subrayar, igualmente, la estabilidad de la población no escolarizada: 1.000.000 de niños y niñas en 1885 y 900.000 en 1952.

ESCOLARIZACIÓN Y ALFABETIZACIÓN

Si bien es cierto que la escuela primaria no surge con el único propósito de alfabetizar [25], y que existen otras instancias alfabetizadoras [26], tampoco puede negarse que es en el escenario escolar donde la

(25) J. Cook-Gumperz: *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós-MEC, 1988, pp. 31-59.

(26) J. M. Hernández Díaz: «Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española», y J. Ruiz Berrio: «Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX», ambos en A. Escolano (dir.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 69-89 y 91-110, respectivamente.

mayor parte de los españoles aprendieron a leer y escribir [27]. Una vez examinada la trayectoria de la alfabetización y de la escolarización por separado, parece oportuno, por consiguiente, intentar averiguar cuál era la eficacia alfabetizadora de la escuela.

El Cuadro XIII refleja la población, la población escolarizada y la población alfabetizada de seis a doce años, ambos inclusive, en tres momentos históricos, así como el volumen de no escolarizados y analfabetos. El número de habitantes comprendidos entre esas edades se obtiene directamente de los censos. Lo mismo sucede con el número de alfabetizados y analfabetos, si exceptuamos 1910, en que los valores correspondientes a los once y doce años se cifran en los dos quintos de los atribuidos al intervalo de once a quince, al no suministrar el censo datos desagregados. La población escolarizada también corresponde a los límites de edad contemplados por las fuentes, a no ser en 1885, cuyos valores incluyen a los matriculados «de seis a nueve» y «mayores de nueve» años [28], sin computar los inscritos en las escuelas de adultos y dominicales. Finalmente, la población no escolarizada es el resultado de una simple resta.

Para no reiterar lo ya dicho, nos limitaremos a comentar los porcentajes de la población alfabetizada sobre la escolarizada. Al interpretar los resultados conviene tener presente que la población escolarizada solamente incluye a quienes están inscritos en las escuelas en un momento dado –en nuestro caso 1885, 1908 y 1950–, excluyéndose a quienes pudieran haberlo estado antes del recuento estadístico. La población alfabetizada comprende, por el contrario, a todos los que saben leer y escribir, con independencia de cuándo hubiesen aprendido tales destrezas, e incluso de dónde las hubiesen adquirido, por más que el escenario escolar fuese el dominante, especialmente durante las edades consideradas. Así pues, los porcentajes resultantes probablemente sobredimensionen la eficacia alfabetizadora de la escuela.

En 1885 sabía leer y escribir el 44,77 por 100 de los matriculados en la enseñanza primaria. La situación había mejorado unos cuatro puntos respecto a 1860, momento en el que se pueden estimar unas tasas de escolarización del 52 por 100 para los hombres y del 31 por 100 para las mujeres [29], una alfabetización masculina del 24 por 100 y femenina del 9 por 100 [30] y un porcentaje de población alfabetizada sobre la escolarizada del 46 por 100 en los niños y del 30 por 100 en las niñas, siempre dentro del intervalo comprendido entre seis y doce años.

---

(27) Antonio Viñao Frago afirma, quizás un tanto enfáticamente, que la escuela primaria fue en España «la casi única agencia de alfabetización frente a otras posibles –la familia, la Iglesia, el Ejército–» (*Escolarización y alfabetización, op. cit.*, p. 393).

(28) Cfr. la nota 18.

(29 La población de seis a doce años es el resultado de sumar a los efectivos del intervalo de seis a diez años los dos tercios del de once a quince (*Censo de población de 1860*); la población escolarizada se obtiene sumando los matriculados de seis a nueve años y mayores de nueve, con exclusión de los inscritos en las escuelas de párvulos y adultos (*Anuario Estadístico de España*, 1860:1861, Madrid, Imprenta Nacional, 1862: 1863, pp. 328-331).

(30) La población alfabetizada de seis a doce años se estima suponiendo que su porcentaje con respecto al total de la población alfabetizada en 1860, es el mismo que en 1887, tanto en el sexo masculino (11,50 por 100) como en el femenino (14,50 por 100).

CUADRO XIII

Escolarización y alfabetización de seis y doce años (1885-1950)

	1885			1908	1950		
	Masculina	Femenina	Total	Total	Masculina	Femenina	Total
Población (a)	1.334.993	1.306.990	2.641.983	3.154.216	1.637.121	1.571.624	3.208.745
Escolarizada (A) (b)	766.081	635.813	1.401.894	1.492.072	1.352.268	1.314.465	2.666.733
Alfabetizada (B) (a)	382.769	244.824	627.593	995.943	1.115.384	1.093.580	2.208.964
No escolarizada	568.912	671.177	1.240.089	1.662.144	284.853	257.159	542.012
Analfabeta (a)	847.560	961.053	1.808.613	1.993.147	521.737	478.044	999.781
Tasa escolarización	57,38	48,65	53,06	47,30	82,60	83,64	83,11
Tasa alfabetización	28,67	18,73	23,75	31,57	68,13	69,58	68,84
% B/A	49,96	38,51	44,77	66,75	8,48	83,20	82,83

Fuente: (a) Censos de población de 1887, 1910 y 1950; (b) 1885, *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Madrid, 1888, cuadros 34-36 y 43-45; 1908, *Reseña Geográfica y Estadística de España*, Madrid, 1914, t. III, pp. 360-61; 1950, *Censo de la población de España*, Madrid, 1959, t. III, p. 552.

A la vista de los datos anteriores, debemos concluir que, aun atribuyéndole la paternidad de todos los alfabetizados, y dando por supuesto que todos ellos estuviesen matriculados en el momento de elaborar las estadísticas, los resultados alfabetizadores de la escuela primaria eran escasos: uno de cada dos escolares no sabía escribir.

Algunos no sabían escribir porque todavía estaban aprendiendo a leer, y mientras no se dominase la lectura no había lugar para la escritura, tal como se postulaba desde una tradición pedagógica que secuenciaba temporalmente uno y otro aprendizaje.

Otros estarían iniciándose en la práctica de la escritura, cuyo dominio exigía un cierto tiempo, y se veía dificultado por la irregularidad y estacionalidad de la asistencia. Una parte de ellos acabaría escribiendo con mayor o menor soltura antes de los doce años, otros lo harían más tarde, posiblemente acuciados por circunstancias diversas, como el servicio militar o la emigración, y el resto ingresaría definitivamente en la categoría de los analfabetos, a pesar de haber frecuentado más o menos esporádicamente la escuela.

Por último, determinados escolares excluían explícitamente de su plan de estudios el aprendizaje de la escritura. Esta opción se daba con bastante frecuencia en el caso de las niñas, cuyos responsables podían enviarlas a las escuelas con el único propósito de que aprendiesen la doctrina cristiana y la lectura, además de las labores domésticas, prohibiendo a las maestras o maestros que las iniciasen en la escritura, por considerarla irrelevante e incluso perjudicial [31]. De hecho, el porcentaje de niñas alfabetizadas sobre las escolarizadas era 16 puntos inferiores al de los niños en 1860 y 11 en 1885. Estas diferencias no se explican en virtud de la asistencia, pues era similar, por lo general, en uno y otro sexo [32]. Podrían explicarse parcial-

(31) N. DE GABRIEL: *Op. cit.*, pp. 253-60 y 371-76.

(32) *Ibid.*, p. 283.

mente por el fuerte peso de las labores domésticas en las escuelas de niñas, lo que impedía que éstas dedicasen tanto tiempo como los niños a la práctica de la escritura [33]. Pero la razón de fondo posiblemente radique en una mentalidad sumamente restrictiva respecto a la ilustración de las mujeres, que goza de una amplia tradición en nuestro contexto cultural [34].

La eficacia alfabetizadora de la escuela parece haber experimentado un fuerte avance en 1908, pues la relación entre la alfabetización y la escolarización ofrece entonces un porcentaje del 66,75 por 100, 22 puntos superior al de 1885. Este avance se produce en un período durante el cual las tasas de escolarización retroceden seis puntos y las de alfabetización aumentan ocho. Si los datos manejados se aproximan a la realidad, podría afirmarse que la progresiva difusión de la alfabetización no sólo obedece a la extensión de la enseñanza primaria, sino también a la mayor eficacia alfabetizadora de la escuela.

Al promediar el siglo actual, ocho de cada diez niños y niñas –las diferencias entre unos y otras son a estas alturas de escasa entidad– matriculados en la enseñanza primaria sabían leer y escribir. La eficacia alfabetizadora de la escuela continúa aumentando. Para explicarla debemos invocar factores diversos: mejora cualitativa de la oferta escolar, evidenciada en la infraestructura material, la formación del profesorado o la metodología didáctica, destacando a este respecto la progresiva simultaneización de la enseñanza de la lectura y la escritura; y el mayor aprovechamiento del calendario y horario escolares por parte de los alumnos, resultado, a su vez, de un contexto más propicio para la alfabetización, y cuyos prejuicios en relación con la instrucción femenina tienden a reducirse.

En 1950 podemos especificar los niveles de escolarización y alfabetización por años, así como la relación entre ambas variables (Cuadro XIV). Respecto a la escolarización, lo primero que llama la atención es que se obtenga una tasa (83,11) bastante superior a la registrada dos años más tarde (69,15) [35]. Esta diferencia es posible que se deba a la distinta naturaleza de las fuentes: un censo de población en 1950 y una estadística escolar en 1952. En el primer caso se recogen los «estudios en curso» declarados y en el segundo la matrícula escolar registrada. ¿Cuál de las dos cifras es más fiable? Cabe la posibilidad de que los encuestados tiendan a ofrecer una imagen favorable de su situación cultural, y declaren estudios no realizados, mientras que las estadísticas constituyen un registro externo, pudiendo considerarse, desde esta perspectiva, más fiables. Pero las estadísticas referidas a la enseñanza privada sabemos que trabajaban con «colegios que remitieron datos», por lo que constituían un recuento parcial, a diferencia de los censos, que abarcaban a toda la población. Si nos situamos entre uno y otro porcentaje, podríamos concluir que al menos tres de cada cuatro españoles de seis a doce años tendrían algún tipo de contacto con la escuela primaria. Las tasas crecen sustancialmente entre los seis (69,38) y siete años (88,41), para estabilizarse a partir de ahí. La escolarización tardía abre paso a una escolarización cada vez más temprana.

---

(33) *Ibid*, pp. 341-44.

(34) G. FRAISSE: *Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*, Madrid, Cátedra, 1991.

(35) Cfr. el Cuadro XII.

CUADRO XIV

Tasas de escolarización y alfabetización por edades (1950)

	Tasa escolarización			Tasa alfabetización (%)			Alfabetización/Escolarización		
	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
6	68,81	69,98	69,38	33,89	34,32	34,10	49,25	49,04	49,15
7	89,00	87,82	88,41	56,51	58,54	57,51	63,49	66,67	65,05
8	86,98	91,46	89,12	68,18	70,21	69,15	78,39	76,76	77,59
9	84,56	82,85	83,73	72,96	81,87	77,29	86,28	98,81	92,30
10	87,59	89,17	88,37	83,49	81,64	82,57	95,33	91,56	93,44
11	82,82	84,12	83,46	84,24	83,82	84,04	101,72	99,65	100,69
12	79,06	80,44	79,74	86,39	85,61	86,01	109,28	106,42	107,86
6 a 12	82,60	83,64	83,11	68,13	69,58	68,84	82,48	83,20	82,83

Fuente: Censo de la población de España, Madrid, 1959, t. III, pp. 490-95 y 552.

Más lineal es la relación de la alfabetización con la edad, debido al carácter acumulativo de aquélla. A los seis años solamente domina la lectura y la escritura el 34,10 por 100, pero este porcentaje se duplica a los ocho, y sigue creciendo, aunque a un ritmo más débil, hasta los doce. La mayor expansión se produce entre los seis y los siete, con una ganancia superior a 23 puntos.

La eficacia alfabetizadora de la escuela sigue una progresión claramente ascendente con el paso de la edad. A los seis años sólo sabe leer y escribir uno de cada dos niños matriculados, pero a los ocho ya son tres de cada cuatro. Ahora bien, la naturaleza de los datos no permite determinar el tiempo empleado en el aprendizaje de la escritura, debido a que los niños se incorporan a las escuelas de forma escalonada, esto es, a distintas edades, y a que no todos los que en ellas habían aprendido a leer y escribir continuaban cursando la enseñanza primaria. Esta última circunstancia explica que a partir de los once años se obtengan porcentajes superiores a cien.

Retomando algunas de las conclusiones ya enunciadas, podemos afirmar que las tasas de alfabetización crecen en todos los períodos intercensales, pero sobre todo en las décadas de los veinte y cuarenta. Este crecimiento está relacionado con la extensión de la escolarización, aunque existan desfases en la evolución de uno y otro proceso. A finales del siglo XIX y principios del XX la alfabetización avanza a un ritmo moderado, mientras que la escolarización permanece estancada o incluso retrocede. En los años diez, y más aún en los veinte, se acelera la expansión de una y otra variable. Durante la década de los treinta la alfabetización reduce notablemente su crecimiento y la escolarización –apreciada en 1940– se estabiliza o retrocede ligeramente. Por último, en los cuarenta la población que sabe leer y escribir experimenta, en términos porcentuales, un fuerte impulso, al tiempo que la inscrita en las escuelas sigue disminuyendo. Tales desfases pueden deberse, al menos en parte, a las imprecisiones de las tasas calculadas o estimadas, especialmente problemáticas en lo que respecta a la escolarización. Pero también pueden explicarse por las variaciones que se producen en la eficacia alfabetizadora de la escuela, que se incrementa con el paso del tiempo. La creciente difusión de la capacidad de leer y escribir, adquirida a edades cada vez más tempranas, parece ser el resultado de la implantación de una red escolar progresivamente más densa, concurrida y eficaz.

APÉNDICE ESTADÍSTICO [1]

CUADRO AI
Población (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	390.589	429.911	476.439	470.547	532.802	547.508	521.149
7	378.444	427.679	474.576	462.635	527.345	566.081	492.243
8	381.825	429.412	478.111	486.098	522.577	567.549	464.549
9	353.205	388.863	429.936	450.578	487.510	543.951	418.522
10	402.295	425.850	467.629	498.511	506.104	575.592	534.750
6 a 10	1.906.358	2.101.715	2.326.691	2.368.369	2.576.338	2.800.681	2.431.213
11 a 15	1.729.227	1.858.020	1.988.632	2.243.780	2.209.201	2.668.923	2.318.578
16 a 20	1.457.328	1.563.971	1.761.661	2.065.549	2.240.597	2.548.673	2.747.656
21 a 25	1.441.473	1.544.594	1.594.183	1.761.043	2.088.155	2.103.501	2.584.226
26 a 30	1.424.213	1.496.456	1.539.662	1.644.223	1.975.267	2.106.818	2.359.113

CUADRO AII
Población masculina (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	195.937	214.174	238.681	236.100	268.051	274.236	266.708
7	190.369	215.682	238.600	233.370	268.155	285.651	248.668
8	194.055	217.572	241.088	245.575	265.894	285.818	242.246
9	179.712	195.675	216.906	226.961	247.739	272.926	215.175
10	203.485	213.911	234.102	249.950	255.300	289.772	269.317
6 a 10	963.558	1.057.014	1.169.377	1.191.956	1.305.139	1.408.403	1.242.114
11 a 15	870.552	934.027	992.829	1.122.495	1.107.080	1.334.237	1.170.093
16 a 20	683.564	733.430	831.174	985.442	1.095.542	1.239.560	1.353.344
21 a 25	707.044	748.568	769.440	850.570	1.027.366	970.262	1.277.803
26 a 30	676.542	713.773	728.037	775.071	952.974	968.577	1.141.306

CUADRO AIII
Población femenina (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	194.652	215.737	237.758	234.447	264.751	273.272	254.441
7	188.075	211.997	235.976	229.265	259.190	280.430	243.575
8	187.770	211.840	237.023	240.523	256.683	281.731	222.303
9	173.493	193.188	213.030	223.617	239.771	271.025	203.347
10	198.810	211.939	233.527	248.561	250.804	285.820	265.433
6 a 10	942.800	1.044.701	1.157.314	1.176.413	1.271.199	1.392.278	1.189.099
11 a 15	858.675	923.993	995.803	1.121.285	1.102.121	1.334.686	1.148.485
16 a 20	773.764	830.541	930.487	1.080.107	1.145.055	1.309.113	1.394.312
21 a 25	734.429	796.026	824.743	910.473	1.060.789	1.133.239	1.306.423
26 a 30	747.671	782.683	811.625	869.152	1.022.293	1.138.241	1.217.807

(1) Fuentes: Censos de población.

CUADRO AIV

Población alfabetizada (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	20.309	25.959	42.773	59.600	82.960	137.908	177.703
7	46.232	61.664	86.484	114.803	171.967	237.083	283.111
8	75.916	96.898	126.885	163.873	239.758	300.773	321.251
9	97.519	119.884	151.777	189.745	304.026	342.869	323.458
10	125.366	152.906	193.012	233.788	351.097	428.748	441.566
6 a 10	365.342	457.311	600.931	761.809	1.149.808	1.447.381	1.547.089
11 a 15	639.877	810.404	987.531	1.259.614	1.642.094	2.177.919	1.997.548
16 a 20	579.460	731.911	948.185	1.279.430	1.679.673	2.176.813	2.381.786
21 a 25	581.849	731.430	870.340	1.133.725	1.578.836	1.819.078	2.315.186
26 a 30	541.474	662.817	791.850	993.742	1.426.182	1.757.973	2.121.653

CUADRO AV

Población masculina alfabetizada (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	12.157	14.727	23.722	31.222	43.046	69.767	90.377
7	28.414	35.760	47.363	60.659	90.192	122.223	140.511
8	46.992	56.211	69.525	87.084	126.394	154.904	165.175
9	59.843	68.422	83.272	100.934	158.831	175.989	156.983
10	76.961	87.169	105.068	123.191	182.017	218.151	224.866
6 a 10	224.367	262.289	328.950	403.090	600.480	741.034	777.912
11 a 15	385.885	458.683	530.504	661.752	849.860	1.096.677	1.016.191
16 a 20	341.698	401.585	497.821	652.023	863.132	1.075.269	1.199.998
21 a 25	368.117	427.615	480.145	608.497	839.215	885.889	1.179.429
26 a 30	347.749	397.669	444.642	530.664	756.117	866.554	1.061.940

CUADRO AVI

Población femenina alfabetizada (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	8.152	11.232	19.051	28.378	39.914	68.141	87.326
7	17.818	25.904	39.121	54.144	81.775	114.860	142.600
8	28.924	40.687	57.360	76.789	113.364	145.869	156.076
9	37.676	51.462	68.505	88.811	145.195	166.880	166.475
10	48.405	65.737	87.944	110.597	169.080	210.597	216.700
6 a 10	140.975	195.022	271.981	358.719	549.328	706.347	769.177
11 a 15	253.992	351.721	457.027	597.862	792.234	1.081.242	981.357
16 a 20	237.762	330.326	450.364	627.407	816.541	1.100.914	1.181.788
21 a 25	213.732	303.815	390.195	525.228	739.621	933.189	1.135.757
26 a 30	193.725	265.148	347.208	463.078	670.065	891.419	1.059.713

CUADRO AVII

Población semialfabetizada (1887-1830)

	1887	1900	1910	1920	1930
6	26.075	26.859	18.590	13.496	16.459
7	37.347	34.240	25.400	15.255	17.728
8	37.692	33.021	24.562	14.246	14.360
9	32.014	26.331	19.374	10.553	9.580
10	28.718	22.841	17.460	10.363	7.203
6 a 10	161.846	143.292	105.386	63.913	65.330
11 a 15	89.480	66.769	45.575	26.330	17.868
16 a 20	58.740	46.012	31.075	15.413	13.733
21 a 25	50.059	38.165	24.381	11.403	12.201
26 a 30	45.233	34.259	22.593	10.269	11.767

CUADRO AVIII

Población masculina semialfabetizada (1887-1830)

	1887	1900	1910	1920	1930
6	14.960	14.351	9.789	6.934	8.448
7	20.780	18.061	13.204	8.011	9.107
8	20.383	16.905	12.502	7.237	7.455
9	15.995	12.887	9.375	5.206	4.826
10	13.466	10.486	8.136	4.950	3.446
6 a 10	85.584	72.690	53.006	32.338	33.282
11 a 15	35.919	26.753	18.941	11.555	7.989
16 a 20	16.515	13.574	8.833	4.785	4.463
21 a 25	13.686	9.980	6.075	3.144	3.176
26 a 30	12.386	9.032	5.758	2.574	3.087

CUADRO AIX

Población femenina semialfabetizada (1887-1830)

	1887	1900	1910	1920	1930
6	11.115	12.508	8.801	6.562	8.011
7	16.567	16.179	12.196	7.244	8.621
8	17.309	16.116	12.060	7.009	6.905
9	16.019	13.444	9.999	5.347	4.754
10	15.252	12.355	9.324	5.413	3.757
6 a 10	76.262	70.602	52.380	31.575	32.048
11 a 15	53.561	40.016	26.634	14.775	9.879
16 a 20	42.225	32.438	22.242	10.628	9.270
21 a 25	36.373	28.185	18.306	8.259	9.025
26 a 30	32.847	25.227	16.835	7.695	8.680

CUADRO AX

Población analfabeta (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	344.070	376.927	413.562	396.000	430.871	409.600	343.446
7	294.722	331.612	361.051	330.528	327.066	328.998	209.132
8	268.047	299.313	325.051	305.936	257.684	266.776	143.298
9	223.515	242.495	257.479	248.204	164.712	201.082	95.064
10	248.035	249.833	255.834	252.275	138.003	146.844	93.184
6 a 10	1.378.389	1.500.180	1.612.977	1.532.943	1.318.336	1.353.300	884.124
11 a 15	999.049	979.751	950.425	948.035	508.720	491.004	321.030
16 a 20	817.774	784.692	776.951	759.589	514.597	372.490	365.870
21 a 25	808.095	773.618	694.396	604.614	470.357	284.423	269.040
26 a 30	836.196	797.796	720.966	631.314	516.041	348.845	237.460

CUADRO AXI

Población masculina analfabeta (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	168.750	185.003	204.463	197.246	215.344	204.469	176.331
7	141.106	161.784	177.232	163.687	163.643	163.428	108.157
8	126.604	144.360	158.302	150.244	126.624	130.914	77.071
9	103.807	114.306	123.638	119.835	79.532	96.937	58.192
10	112.967	116.124	120.305	120.807	64.980	71.621	44.451
6 a 10	653.234	721.577	783.940	751.819	650.123	667.369	464.202
11 a 15	448.324	448.045	440.950	444.543	229.097	237.560	153.902
16 a 20	324.726	317.700	322.051	323.725	212.280	164.291	153.346
21 a 25	324.530	310.354	280.696	233.116	171.905	84.373	98.374
26 a 30	315.833	306.330	275.885	237.845	184.635	102.023	79.366

CUADRO AXII

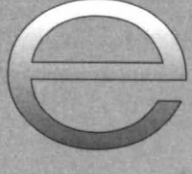
Población femenina analfabeta (1887-1950)

	1887	1900	1910	1920	1930	1940	1950
6	175.320	191.924	209.099	198.754	215.527	205.131	167.115
7	153.616	169.828	183.819	166.841	163.423	165.570	100.975
8	141.443	154.953	166.749	155.692	131.060	135.862	66.227
9	119.708	128.189	133.841	128.369	85.180	104.145	36.872
10	135.068	133.709	135.529	131.468	73.023	75.223	48.733
6 a 10	725.155	778.603	829.037	781.124	668.213	685.931	419.922
11 a 15	550.725	531.706	509.475	503.492	279.623	253.444	167.128
16 a 20	493.038	466.992	454.900	435.864	302.317	208.199	212.524
21 a 25	483.565	463.264	413.700	371.498	298.452	200.050	170.666
26 a 30	520.363	491.466	445.081	393.469	331.406	246.822	158.094

investigaciones y experiencias

ANTONIO GUERRERO SERÓN

El perfil socio-profesional del profesorado de Media y su actitud ante la reforma de la Enseñanza Secundaria



EL PERFIL SOCIOPROFESIONAL DEL PROFESORADO DE MEDIA Y SU ACTITUD ANTE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

ANTONIO GUERRERO SERÓN (*)

En la frontera entre el BUP y la ESO, a la espera de «implantar reforma», como una y otra vez se ha repetido con tanta frecuencia estos años en nuestros institutos, parecía conveniente empeñarse en dejar constancia de las características morfológicas constitutivas del hasta ahora autodenominado –y a punto de desaparecer–, profesorado de «enseñanza media» [1] (Bachillerato y FP) como grupo profesional y de sus expectativas ante la reforma planteada por la LOGSE, especialmente ante lo que se presenta como su caballo de batalla, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), embalse común que retendrá, en adelante, a profesores y alumnos que, hasta ahora, realizaban tareas diferenciadas en circuitos jerarquizados.

Este artículo recoge los resultados de tal empeño, a partir de un marco conceptual constituido por los principales aportes de la sociología de las profesiones y de los estudios sociológicos sobre el profesorado. Aportes que incluyen tanto a los planteamientos que desarrollan el modelo funcionalista de rasgos, como a los autores neo-marxistas que consideran el proceso de proletarización. El modelo de rasgos, que analiza las características a considerar a la hora de clasificar las ocupaciones en el apartado de las profesiones socialmente aceptadas, aparece en sus planteamientos generales, en trabajos como los de Elliot (1975), en el ámbito anglosajón; y en Martín-Moreno y De Miguel (1982), en nuestro ámbito. Pero, más allá de las implicaciones de *status* que para el profesorado de media pudiera tener su consideración, o no, como colectivo profesional socialmente aceptado, interesan aquí los desarrollos más específicos de Friedson (1978 y 1994) y Larson (1988), que trabajan, respectivamente, sobre la autonomía técnica como prueba de profesionalidad plena y de la ideología o mentalidad del profesionalismo como soporte y validación de las prác-

(*) Departamento de Sociología. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

(1) El término «profesorado de media» ha sido una realidad fenomenológica que ha permanecido hasta nuestros días, a pesar de su desaparición legal ya lejana (LGE de 1970), entre el profesorado de Bachillerato, especialmente, y el de FP, en menor medida. Perteneciente a su propia cultura y herencia profesional, la denominación ha querido expresar su distinción frente al profesorado de Primaria, de una forma tanto cardinal como ordinal, o *propedéutica*; como ellos han preferido llamarle de forma generalizada, recogiendo su siempre presente puente con la universidad, *alma mater* o paraíso perdido común a este profesorado, que tiene en la *licenciatura* su mejor distinción profesional. Legalmente, sin embargo, su denominación pasó a ser la de Profesores Catedráticos y Agregados de Bachillerato y Numerarios de FP hoy día integrados ya en el cuerpo del Profesorado de Enseñanza Secundaria.

ticas de esos colectivos sociales. Su interés radica en que aportan instrumentos muy útiles de análisis del colectivo y a su práctica docente, así como de las relaciones que se establecen con una reforma socialmente inducida y que afecta de lleno a sus condiciones de ejercicio profesional.

Diferente es el terreno que pisan Lawn y Ozga (1988) quienes, desde una perspectiva neo-marxista, comienzan por negar valor a la categorización por rasgos, para asumir en una primera etapa, la tesis de la proletarización del profesorado, basada en la pérdida del control de éste sobre el producto de su trabajo, desde el momento en que la racionalización del trabajo docente (la reforma educativa, por ejemplo) disocia las tareas de concepción o diseño de las de ejecución; y pasar, en trabajos más recientes, al estudio histórico de las organizaciones del profesorado, desde la perespectiva de género. En línea con estos planteamientos se sitúan los trabajos de Campbell y Neill (1994) y Moon y Shelton (1994) acerca del desarrollo y organización de la enseñanza secundaria y el trabajo de su profesorado respectivamente, de los que podemos incorporar aspectos significativos de la vida y el trabajo en las aulas, así como las expectativas del profesorado ante los procesos de cambio ligados a la racionalización del trabajo docente.

Los estudios sobre el profesorado, que comienzan con el del pionero Waller, allá por el año 1932, son llevados a una dimensión no superada todavía hoy por Lortie en su *Schoolteacher* (1975), donde integra tanto el análisis estructural en profundidad de la situación, práctica y cultura del profesorado en los centros educativos, como el análisis fenomenológico de sus planteamientos y opiniones ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cierta medida y por lo que se refiere a nuestro ámbito escolar, una propuesta igualmente interesante es la que plantea Lerena al pergeñar las líneas maestras para estudiar *El oficio de maestro* (1987). Quizás los desarrollos empíricos sustantivos más adaptados al proyecto inconcluso de Lerena se plasmen en trabajos como los de Ortega y Velasco (1991), Fernández Enguita (1993) o Guerrero (1993 y 1995). Trabajos que vienen a completar un panorama de estudios teóricos y empíricos sobre el profesorado, del que podemos sistematizar un conjunto de objetivos a responder –desde las dinámicas de edad y género– a lo largo del trabajo. Son los siguientes:

- El perfil o *morfología socio-profesional*, incluyendo su *origen y posición social.*
- Los *procesos de socialización profesional*, con lo motivos de elección profesional, referentes importantes a la hora de hablar de profesionalismo o proletarización.
- La *estratificación profesional* del colectivo, a partir del diferente volumen de capital académico y administrativo del profesorado, y como referencia de sus *niveles de insatisfacción y expectativas* profesionales.
- La *mentalidad profesional* del profesorado de secundaria, construida de la práctica profesional, actitudes y valores docentes y de su *imagen profesional* tanto subjetiva como objetiva.
- *Opiniones y actitudes ante la reforma*, en temas pedagógicos, profesionales y sociales: calidad de la enseñanza, *egebeización*, nivel del alumnado, currículum y Diseño Curricular Base, dicotomías al uso (capacidades y valores, destrezas y habilidades, conocimientos y conceptos,...), etc.

El citado marco conceptual ha sido aplicado a los datos obtenidos entre el profesorado de enseñanza media de veinte institutos pertenecientes a las Comunida-

des Autónomas de Madrid y Andalucía, mediante una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas [2]. en la exposición de sus principales hallazgos, se respeta el orden de los objetivos recién formulados, reflejando en primer lugar las características morfológicas más relevantes de ese profesorado y, a continuación, los elementos que constituyen, con sus opiniones y valoraciones, el núcleo más significativo de su actitud ante las reformas acometidas por la LOGSE, en general, y la ESO, en particular. Todo ello con un afán nada especulativo ni academicista, sino, al contrario, ligado a la realidad de la reforma y como aporte de conocimiento, de manera que cada instancia pueda sacar sus conclusiones y aplicarlas, si gustan, a sus políticas y prácticas cotidianas. Desde una perspectiva personal, el trabajo se plantea con los mismos contenidos analíticos y con similar formato que el estudio sobre el Magisterio realizado con anterioridad (Guerrero, 1993), del que viene a ser su continuación, en la trayectoria de culminar una aportación personal a «la sociología del profesorado que –como decía Lerena (1987)– está por hacer en España». En ese sentido, el trabajo aspira a conseguir algún tipo de implicaciones en la regulación de las condiciones de formación, acceso y desarrollo laboral, docente y profesional del profesorado de enseñanza secundaria.

MORFOLOGÍA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA: EDAD, GÉNERO, ORÍGENES Y POSICIÓN SOCIAL

El profesorado de media es un profesorado aún joven, pero que madura año tras año. Esta frase-sentencia, a fuerza de parecer tautológica, es la constatación de una realidad muestral: su edad media está en los 38 años, pero la pirámide de edad tiene forma de mitra: ancha por el centro y estrecha por la cima y por la base; es un fenómeno que se da en toda la función pública española, debido al importante crecimiento que experimentó a finales de los años setenta y primera mitad de los ochenta y a su estancamiento posterior. Como consecuencia de ello, la edad media va subiendo cada año por falta de renovación de su base. En la actualidad, como recoge el Cuadro I, casi la mitad del profesorado está en el grupo de edad de

CUADRO I
Distribución de los grupos de edad por género

Grupos de edad	Total	Mujeres	Varones
35 años o menos	24,4	26,3	21,7
36 a 45 años	45,5	48,1	41,7
46 a 55 años	24,7	21,3	29,6
56 y más años	5,5	4,4	7,0

(2) El estudio consta básicamente de una encuesta entre el profesorado de BUP y FP de veinte institutos de las Comunidades Autónomas de Madrid y Andalucía (doscientos setenta y cinco cuestionarios recogidos) y entrevistas en profundidad con veinte profesores seleccionados con criterios muestrales teóricos, que abarcan los diferentes seminarios didácticos (ciencias, humanidades, idiomas y técnicas), edades (joven, madura y mayor) y género. El trabajo de campo se realizó en los meses de febrero a abril de 1995. Los datos de los diferentes Cuadros del artículo se obtuvieron de este estudio.

36 a 45 años. Esa mitad representa justo el grueso de la avalancha de opositores, «restringidos o libres» que concursaron con éxito de los años 78 al 85, la era de las grandes oposiciones.

Un dato significativo es el mayor peso de las mujeres en las edades más jóvenes del colectivo, que demuestra el rápido proceso de feminización que ha tenido lugar en la segunda mitad de la década de los ochenta cuando las mujeres consiguieron *il sorpasso* respecto a los hombres. En justa correspondencia se puede apreciar que la veteranía es, sobre todo, masculina.

Los orígenes sociales del colectivo de profesores de enseñanza media muestran una procedencia mayoritaria de las capas medias de la sociedad y, en su conjunto, mayor del medio urbano que del rural. Por ello debe considerarse como subjetiva la opinión de aquel profesor de física y química que declaraba en una entrevista que:

> «Hay más ascendencia rural que urbana (...) la experiencia es que casi todos los que estamos en la enseñanza, nuestros padres proceden en líneas generales de trabajos más elementales ¿no? Es decir, obreros, artesanos, de gente rural, campesinos, etc. una de cuyas obsesiones era dar estudios a alguno de los hijos».

Subjetiva en el sentido de reflejar su propia trayectoria individual, ya que, aunque la mayoría es claramente urbana, en consonancia con el rapidísimo y acelerado proceso de urbanización de la sociedad española, existe un sector significativo del convenio que procede del medio rural. En concreto: el 55,6 por 100 procede del medio urbano, el 17,5 por 100 del semi-urbano y el 26,5 por 100 del rural. La ruralidad de origen aumenta conforme aumenta la edad del profesorado, aunque en ningún caso se acerca a los niveles del magisterio o profesorado de primaria (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993). Esta marcada distinción en sus procedencias es uno de los grandes hechos diferenciales en la composición social de ambos colectivos docentes: rural el de primaria y urbano el de media.

Desde el punto de vista del origen de clase, parece muy acertada, ahora sí y *grosso modo*, la opinión de una profesora de francés, que señalaba que:

> «En mi época, los orígenes sociales eran más bien de clase media un poco alta; entre otras cosas porque el porcentaje de hijos de obreros que llegaban a la universidad, en esa época, era muy pequeño».

Aserción que se ve corroborada por la de un profesor de geografía e historia, que señalaba con precisión la procedencia del grupo de su generación que preparó y aprobó las oposiciones libres de agregados de finales de los setenta.

> «Veníamos todos de las clases medias acomodadas».

CUADRO II
Origen de clase del profesorado de enseñanza media

Clase o estrato	Conjunto	Varones	Mujeres
Media educada	29,4	23,1	33,7
Media propietaria	11,7	12,1	11,3
Artesanos artistas	6,6	10,4	3,8
Empleados administrativos	6,5	5,2	7,5
Obreros industriales	2,9	5,2	1,3
Pensionistas	26,1	25,2	27,5
Otras	16,2	18,5	15,0

En efecto, como refleja el Cuadro II, la extracción social del colectivo, basada en los datos aportados por la muestra de profesores y profesoras con la que hemos trabajado, procede en su mayoría de la *clase media acomodada*, siendo una minoría la que procede de la *clase trabajadora*. Dentro de esa clase media se distinguen dos estratos: la *clase media educada* (nueva clase media), aquella que obtiene sus recursos de su formación y está compuesta por profesionales funcionarios superiores y artistas objetiva en una sociedad mesocráctica como la nuestra, sino en la valoración social, que asumen que es muy baja.

Eso es algo que se puede ver al analizar los datos sobre qué otras profesiones, semiprofesiones o simples ocupaciones creen que «gozan de mayor, menor o igual prestigio social». En su opinión, de las 14 ocupaciones objeto de comparación, ocho gozan de mayor prestigio que la de «profesor de enseñanza media»; a saber, y por este orden (entre paréntesis figura el procentaje de profesores que así lo entienden): jueces (89,8), profesores de universidad (89,5), médicos especialistas (89,1), médicos generales (83,3), técnicos superiores de empresas (81,5), funcionarios superiores (74,5), profesionales liberales (65,8) y periodistas (57,5). Se equiparan, en cambio, a cuatro profesiones: militares profesionales, funcionarios medios, empleados de banca y sacerdotes. Y consideran que sólo dos ocupaciones tienen menor *status* que los profesores de media: los polícias y, por muy escaso margen, los maestros. Esmos pues, ante una auto-valoración social tremendamente negativa, manifestación que, desde la psicología, se llamaría baja autoestima colectiva.

Acerca de la integración y posición social del colectivo, hizo gala un profesor de un excelente «ojo clínico» al indicar, en una de las entrevistas en profundidad, que entre sus compañeros y compañeras «hay mucho matrimonio estable, en que él es profesor y ella es profesora»; añadiendo, no sin cierta misoginia, «... o señora de marido importante». El análisis del funcionamiento del profesorado de media en el mercado matrimonial así nos lo indica, siendo un terreno en el que resaltan varios hechos, el primero de los cuales es el porcentaje tan elevado de soltería, más femenina que masculina, pero en ambos casos es muy superior a la media de sus grupos de edad dentro de la población española. Al mismo tiempo, se dan unos porcentajes relativamente altos tanto de parejas estables, como de divorcios, especialmente en las mujeres. De resultas de ello, y si consideramos ese porcentaje tan significativo de soltería, tenemos que la *endogamia*, o matrimonio entre profesores, es el comportamiento típico o modal del colectivo, y llega a colmar el 60 por 100 de las posibilidades. Se trata de una *endogamia* que tiende a ser

CUADRO III
Estado civil del profesorado de media

Estado	Conjunto	Mujeres	Varones
Soltera/o	29,1	33,1	23,5
Casada/o	56,4	49,4	66,1
Pareja estable	6,5	9,4	2,6
Separada/o	2,2	1,9	2,6
Divorciada/o	4,7	5,0	4,3
Viuda/o	1,1	1,3	0,9

pura, en el sentido de que la inmensa mayoría de *matrimonios pedagógicos* [3] tienen lugar entre profesores del mismo nivel educativo, de secundaria en este caso. El resto de matrimonios se realiza, también muy mayoritariamente, dentro de ocupaciones de clase media. Estos datos vienen a corroborar las características propias de un grupo de *status*, con sus cierres sociales excluyentes en el terreno de los estilos de vida y el acceso al mismo.

Desde la perspectiva de género, un hecho destacable es la mejor posición de las profesoras en la estructura social, ya que poseen cónyuges de posición más alta que sus colegas varones. Sin duda, esto es el reflejo de sus orígenes sociales más elevados, como ya vimos; pero además, es el resultado de su posición relevante en el mercado matrimonial, donde constituyen un *mejor partido* que los profesores varones, al menos las que deciden contraer matrimonio, cuyo número –recordemos– es bastante menor que el de profesores.

Así pues, en síntesis, se puede decir que ser profesor o profesora de media es una opción que se da preferentemente entre las llamadas clases medias acomodadas urbanas, que poseen muy escasa reproducción interna, a pesar de la fuerte endogamia con que cuenta, y que, debido a su adscripción de género, supone un trampolín de movilidad social ascendente, para un grupo significativo de varones; y un cojín o paracaídas social para la mayoría de las mujeres que eligen esa ocpión.

MOTIVOS DE ELECCIÓN PROFESIONAL

Con las respuestas que el profesorado de media realiza a la pregunta sobre las razones que se encuentran tras la elección de la docencia como ocupación, podemos realizar dos grandes apartados, según sean intrínsecas o extrínsecas. Entendemos por *intrínsecas* las razones de tipo vocacional, cuando la elección se hace por preferen-

CUADRO IV
Ocupación del cónyuge o pareja estable

Ocupación principal	Conjunto	Mujeres	Varones
Profesor de BUP o FP	29,7	27,4	32,5
Profesor de primaria	5,1	0,0	11,2
Profesor de universidad	3,4	5,2	1,3
TOTAL ENDOGAMIA	38,2	32,6	45,0
Profesiones superiores	25,7	34,7	20,1
Profesiones medias	12,0	10,6	13,8
Funcionarios no docentes	6,8	8,4	5,0
Industriales	2,2	3,2	1,2
Empleados	6,8	6,4	7,5
Obreros industriales	1,7	1,0	2,4
Amas de casa	2,2	0,0	7,5

(3) Término acuñado por un profesor de primaria (Guerrero, 1993).

cias sostenidas con anterioridad o que atienden al disfrute de sus características inherentes al desarrollo del propio trabajo docente, es decir a elementos internos a su práctica profesional; y las razones que se refieren a la orientación de servicio, que basan su elección en la tendencia a servir a la comunidad o mejorar la sociedad. Las frecuencias entre las razones intrínsecas son ligeramente más altas que entre las extrínsecas, destacando el 29,5 por 100 del profesorado que señala que su decisión «la tenía decidida desde joven» y un 28 por 100 aduce «el trato con gente joven».

Por razones *extrínsecas*, a su vez, entendemos las derivadas de circunstancias personales o del contexto socio-laboral en el momento de la elección, así como las condiciones y recompensas que derivan del desarrollo de esa actividad (salario, vacaciones, etc.). Entre éstas, sobresalen el 25,5 por 100 que arguye el «empleo estable y seguro» y el 24,7 por 100 que dice que eligió la enseñanza por ser la «primera oportunidad de trabajo al terminar los estudios».

Las principales conclusiones sobre los motivos de elección profesional, a la vista del Cuadro V, que recoge la distribución porcentual de frecuencias que la muestra ha dado a las «dos más importantes razones para dedicarse profesionalmente a la enseñanza» parecen ser:

- predominio de las razones intrínsecas ligeramente sobre las extrínsecas;
- las vocacionales son más femeninas que masculinas; al contrario que el resto, especialmente las extrínsecas, más masculinas que femeninas.

Quiere ello decir que la elección profesional se explica desde la dinámica de

CUADRO V

Razones para dedicarse a la enseñanza (%)

Razones	Conjunto	Mujeres	Varones
INTRÍNSECAS	93,8	96,4	90,5
VOCACIONALES	60,0	64,4	53,9
Decidido desde joven	29,5	35,0	21,7
Me gusta el trato con jóvenes	28,0	26,9	29,6
Continuidad familiar	2,5	2,5	2,6
IDEAL DE SERVICIO	33,8	32,0	36,6
Profesión humanista	19,6	18,8	20,9
Poder mejorar la sociedad	9,5	9,4	9,6
Servir a la comunidad	4,7	3,8	6,1
EXTRÍNSECAS	88,7	84,5	94,8
Primera oportunidad de trabajo	24,7	23,8	26,1
Unica salida al finalizar	20,4	16,9	25,2
El tiempo libre que deja	11,6	10,0	13,9
Fácil acceso (oposiciones, int.)	5,8	8,1	2,6
Empleo estable y seguro	25,5	24,4	27,0
Buena consideración social	0,7	1,3	0,0

género, reflejándose la dualidad coyuntura social-vocación en el binomio masculino-femenino. Para las profesoras son las razones vocacionales, como la llamada desde edades tempranas, las más señaladas en su decicación a la docencia. En el caso del varón, son las circunstancias coyunturales, del mercado de trabajo, las que se hallan en mayor medida tras la decisión. Las formulaciones tipo de ambos pareceres las dan, a continuación y respectivamente, una profesora y un profesor:

> «A mí, me gustaba [la enseñanza]. En mí caso, era un objetivo, me hacía ilusión, me gustaba la idea de ser profesora desde muy joven».

> «En mi caso concreto, yo creo que no hay una cuestión vocacional o ese rollo, eso a mí no me influyó en absoluto, para tener un determinado campo profesional. Yo acabé la carrera en una época determinada, con una militancia política determinada y bueno, era la salida que yo veía viable. Me dijeron que yo podía dar clase en un instituto, que podía ser profesor de instituto y, sencillamente, ese mismo año me puse a preparar las oposiciones, las saqué y punto final».

Existe un sector importante de profesores que ha pasado por el seminario diocesano para recibir la formación sacerdotal. Su número, sin embargo, es difícil de cuantificar, dada la connotación social peyorativa que su reconocimiento conlleva. Son profesores que se ubican especialmente en los Seminarios didácticos de fiolosofía y de latín; dado que son estas materias las que encuentran más fáciles para reconvertir sus estudios en el Seminario eclesiástico. La proliferación de vocaciones sacerdotales en la España nacional-católica tenía un origen doble: de un lado, la escolarización de los hijos de las familas de clase media en «colegios de curas» y, de otro, el recurso al sacerdocio utilizado tradicionalmente por las familias rurales de escasos recursos, para dar estudios a sus hijos preferidos y sacarlos así del ámbito agrario. La secularización y apertura de la sociedad española que se produjo a partir de mediados de los años setenta, convirtió en fallidas muchas de esas vocaciones, reconvertidas ahora de profesiones de fe a profesiones docentes. Así lo reconocen varios entrevistados, bien por activa, como un profesor de historia que afirmaba vehementemente: «Yo estuvie en el seminario», bien por pasiva, como la profesora de física que indica que en su «instituto había varios» ex-seminaristas; o aquel profesor de matemáticas que reconocía y evaluaba mentalmente que, entre los profesores de su instituto de un barrio madrileño:

> «Muchos son ex-curas. Pues mira, en distintos seminarios, si son cinco o seis [profesores], tres por los menos son ex-curas».

Respecto al Magisterio, también en este apartado resaltan las diferencias de porcentajes a la hora de aducir las distintas razones para realizar su elección profesional. Entre el profesorado de Primaria, se señalan en mayor medida las razones vocacionales y en menor medida las extrínsecas (Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993), pese a tener unos orígenes sociales más bajos y estar ligadas como están a motivos coyunturales o de condicionamiento social (precariedad familiar u origen social bajo, por ejemplo). Parece como si el código más elaborado del profesorado de media le permitiese un mayor distanciamiento del contexto social ideológico en su discurso profesional. Sobre todo si, como se verá a continuación, la gran mayoría del colectivo de enseñanza media parece haber aceptado y estar satisfecho con su elección profesional.

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA, PRÁCTICA DOCENTE Y SATISFACCIÓN PROFESIONAL

En efecto, no parece ser muy desacertada la elección realizada, si se consideran

los datos obtenidos ante las cuestiones acerca de su satisfacción profesional y la situación administrativa en que ejercen su práctica docente. Así, la elección realizada parece ser definitiva en tres de cada cuatro profesores y profesoras que han ejercido en la enseñanza media. De hecho, si «tuviera la oportunidad de elegir su profesión de nuevo», sólo la cuarta parte se dedicaría «a otra actividad», en un destino que no sería muy lejano del actual, pues estaría entre el ejercicio libre de su especialidad, la administración pública o la empresa privada, por ese orden. De las tres cuartas partes justas (75,0 por 100) que optan por seguir en la profesión, dos cuartas partes (49,5 por 100) volverían a elegir la enseñanza media, mientras la otra restante (24,4 por 100) desearía elegir la universidad. Sólo el 1,1 por 100 restante eligiría la enseñanza Primaria.

Más realistas son los datos que tienen que ver con «los planes de futuro». Al ser preguntados «dónde piensan estar dentro de cinco años», la inmensa mayoría, si restamos el número de los que estarán jubilados, responde que en la enseñanza secundaria (87,3 por 100). Quizá esa sea la lección empírica aprendida por esa profesora de francés, con algunos trienios de antigüedad, que sentenciaba de forma reiterada:

> «De la enseñanza es muy difícil salir. Nadie sale de la enseñanza».

Seguramente, la posición conseguida, tras su paso por los viacrucis de la enseñanza privada (el 46,5 por 100 de la muestra) y de la interinidad (un 54,4 por 100), les ha venido a indicar que, si la enseñanza media no es el mejor de los mundos posibles, desde luego, tampoco es el peor.

En una parte significativa de los casos, el grado de satisfacción/insatisfacción es el resultado de la ausencia de grandes expectativas a la hora de optar por la enseñanza como profesión. Como señalaban dos de los profesores entrevistados, respecto a *ambiciones* y *expectativas*:

> «En mi caso, [las] ambiciones [eran] modestísimas, sencillamente, tener un trabajo, enseñar a la gente y tener una buena relación con chavales» (profesora).

> «Me vi metido en un tinglado que me ha sido siempre satisfactorio y del que yo no he tenido nunca grandes expectativas: mi misión es dar clases en la Enseñanza Secundaria o en el Bachillerato. No tengo ningún remordimiento o complejo por no haberme podido quedar en la universidad» (profesor).

También en una época de incertidumbre laboral, donde la pérdida de valores considerados conquistas históricas de los trabajadores, como la estabilidad en el empleo o las prestaciones sociales, está a la orden del día, «la gente [el profesorado de Bachillerato] está bastante contenta de estar segura», de tener un empleo de *hierro*, seguro y rígido, y a prueba de flexibilidades. Y si a esto se le suma la reforma retributiva, que concede sexenios de *productividad* en función de la antigüedad, de realizar un cupo de horas de formación permanente, que ha supuesto a una generalidad del profesorado unas subidas lineales importantes, se termina de comprender el relativamente alto nivel de satisfacción. Como decían dos expresivos profesores:

> «Yo creo que lo de los sexenios ha sido una milonga muy buena» (profesora).

En cierta medida, podría decirse que los sexenios han sido la milonga para que el profesorado aceptase la reforma, han sido los «moscosos» de la LOGSE, el hechizo que «encanta» y hace asumir menos críticamente la novedad y los cambios en las rutinas cotidianas.

En general, como recoge el Cuadro VI, el profesorado de media piensa que la profesión *vale la pena por cuatro tipos de razones*, a saber y por este orden:

- las vacaciones,
- la autonomía en el aula,
- la seguridad en el empleo y

- el horario.

Son razones en las que coinciden los diferentes estratos, mujeres y hombres, jóvenes y maduros, sin grandes y apreciables diferencias entre ellos. Tan sólo la autonomía en el aula es más valorada por los profesores varones, quizás porque las mujeres valoran más su aspecto afectivo, es decir, el «contacto con gente joven».

A la vez, la profesión cuenta con *cinco principales problemas* u objeciones que son, ordenadas de mayor a menor, las que siguen:

- sus escasas perspectivas de promoción;
- su baja valoración social, que se ha reducido en la última década;
- el elevado número de alumnos por aula;
- la actitud de los alumnos y padres;
- los bajos salarios.

Las posibilidades de promoción son, en opinión generalizada, «mínimas». Ya se sabe que la carrera docente es tan solo geográfica, de tipo horizontal; que no supone movilidad vertical ascendente dentro de la pirámide de la profesión docente (Lortie, 1975; Guerrero, 1996). Eso hace que, fuera de obtener la *condición de catedrático* y una serie de *sexenios*, las posibilidades de carrera se reducen a ir acercándose a la zona de residencia. Lo que a veces no es poco, conociéndose tantos casos como se conocen de profesores o profesoras que hacen, a diario, cientos de kilómetros para mantener abiertas sus opciones vitales (familia y profesión); o que viven, de lunes a jueves, «desterrados» en una comunidad lejana a su domicilio.

Con todo, resulta sorprendente cómo se ha zanjado una cuestión largamente polémica en este profesorado: la disyuntiva

CUADRO VI
Satisfacción e insatisfacción profesional (%)

Aspectos	Satisfacción	Insatisfacción
1. Vacaciones	93,9	3,0
2. Autonomía en el aula	90,9	7,7
3. Seguridad en el empleo	85,1	16,0
4. Horario lectivo	83,6	15,6
5. Ambiente del centro	65,1	32,3
6. Resultado de su labor	52,3	45,8
7. Retribución salarial	45,1	52,3
8. Recursos didácticos	44,0	53,8
9. Actitud de los padres	42,6	52,3
10. Actitud de los alumnos	41,5	57,1
11. Ratio alumnos/aula	37,8	60,7
12. Valoración social	30,2	64,0
13. Perspectivas promoción	16,4	68,2

Nota: El resto hasta 100, NS/NC.

entre cuerpo único y carrera docente. ¿Quiere decir que quizás era una polémica ficticia o reducida a una minoría concienciada? Probablemente. Como reconoce un profesor ducho en lides reivindicativas:

> «Fuimos un grupo muy reducido los que defendimos el tinglado del "cuerpo único". Lo que es evidente es que ahora no lo defiende nadie (...) Se ha diluido por completo».

Incluso va más allá y reconoce que:

> «Los cuerpos hay que crearlos según los tramos educativos (...) eso que se dice que somos todos iguales en la enseñanza, eso es falso. No somos todos iguales y, además, no vivimos en una sociedad igualitaria y, entonces, pues no entiendo ahora mismo lo del planteamiento del "cuerpo único", porque, entonces, ¿por qué no le pedimos también en la universidad?»

La conclusión es inequívoca. Como lo es su visión de la «carrera docente».

> «La gente no ve lo de la carrera docente, nada más que ve que si hace un curso de tantas horas, le pagan un sexenio más. O sea, nadie ve los CEPs como el lugar en donde se va a formar. En absoluto, todo se hace de cara a los sexenios y de cara a la condición de catedrático (...) La gente va a los cursos haciendo los cálculos para los sexenios».

Es decir, que el tema de la promoción, el MEC y los sindicatos, tras una serie de escaramuzas, con huelgas y refrendos incluidos, han llegado a una solución de compromiso: lo que podríamos llamar el *cuerpo único estratificado* o *cuerpo único con carrera docente*. Es decir, existe un solo cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, aunque con la *condición de catedrático*, como categoría de prestigio, y la asignación de *sexenios* en función de los criterios constitucionales de antigüedad y mérito, como retribución suplementaria y estratificadora. Unos méritos que se unen al requisito profesional de la formación permanente, pero que deben ser acreditados en una institución administrativa, los CEPs. De ahí que un profesor viese la citada *condición*, como una «cuña hábil» para soldar la dicotomía cuerpo único-carrera docente. Con la ayuda –habría que añadir– de esa *milonga encantadora* que son los sexenios.

A diferencia del Magisterio, que tiene su cruz en la valoración social, ésta es sólo la segunda causa de insatisfacción entre el profesorado de enseñanza media, aunque se contempla en no menos dramáticos y definitivos términos, como expusieron diferentes profesores al ser entrevistados:

> «Socialmente se ha perdido».
> «Se nos está cada vez valorando menos».
> «La imagen social es bastante mal en relación con el pasado; no hay chaval casi que quiera ser profesor. Eso te lo dice todo».

En general, las insatisfacciones son más masculinas que femeninas, ya que entre los profesores se dan niveles más altos de insatisfacción que entre las profesoras. La única salvedad es la del número de alumnos por aula, que preocupa en mayor medida a las profesoras, que consideran que «sigue siendo elevada». Probablemente, el problema viene por el lado de la indisciplina, que afecta más a las clases con más alumnos y con profesoras. Sobre todo cuando, como terminaba diciendo esa profesora: «unes el tema de la disciplina» a que «te encuentras a chavales de tan distintos niveles». No hay que olvidar que, entre el profesorado de media, el tema de la diferencia de niveles entre alumnos es el principal argumento contra la LOGSE, puesto que es algo que afecta a su concepción última de la profesión, al qué hacer día a día en clase con alumnos de diferentes niveles.

Los padres, clientes jurídicos y «enemigos eternos» de los profesores, según el clásico Waller (1932), son otra de las fuentes de insatisfacción, ya que les «tienen odios» que en la mayoría de los casos transmiten a sus hijos, los clientes técnicos

y principal objeto de trabajo del profesorado. Sientan así las bases de una relación pedagógica turbulenta y la de permanente baja valoración social que les persigue:

> «Tratas con padres que odian al profesor y les dicen a los niños cosas que hacen que el niño no nos respete».

¿Las causas? La respuesta la ofrece esa misma profesora de ciencias, dándose una vuelta por el psicoanálisis a lo Reich y dentro del propio terreno docente:

> «Una especial inquina de tu propia frustación como alumno(:) nadie [por los padres] se resigna a haber sido mal alumno».

Lo peor, de todas las maneras, son los intereses egoístas que asisten a todos los padres que:

> «Están ahí [en el instituto], para preocuparse a ver si el niño puede aprobar. Tratan de sacar adelante a sus hijos (...) El principal problema es su hijo».

El profesorado considera «bajos» sus salarios, sobre todo los hombres, pues las profesoras están algo más satisfechas con sus retribuciones. No tanto porque, como se dice en términos algo misóginos, las profesoras utilicen el suelo para «trapos», sino porque valoran de manera más realista la situación de tener un empleo de clase media, estable y que les permite disponibilidad de tiempo. Como resumen de ambas posturas, se podrían incluir las respuestas que mantenían una profesora y un profesor de los entrevistados, como pensando en voz alta:

> «Tiempo libre, seguridad económica, sueldo poco o no muy alto, modestito, ... pero ¡bueno!, con vacaciones y tal,... ¡no está mal!» (profesora de lengua).

> «El tema económico, pienso yo que hay poca gente que esté conforme, tanto por la cantidad en sí, como por la forma de llegar a esa cantidad» (profesor de física y química).

Es decir, una situación profesional marcada por el juego de contrapesos entre satisfacciones e insatisfacciones que se distribuyen casi a partes iguales el sentir del profesorado de media, trufado por la dinámica de género. Como dice el tópico e indefinido dicho «ni bien ni mal, sino todo lo contrario».

EL PROFESORADO DE MEDIA ANTE LA ESO: EXPECTATIVAS Y TEMORES

¿Qué opinan los profesores de BUP y FP de la reforma emprendida por la LOGSE y, más en concreto, la regulación de la nueva Enseñanza Secundaria? *A priori*, puede decirse que la apertura de nuevos especios que representa la ESO supone para estos profesores perspectivas diferentes, según procedan de BUP o FP. Para los de Bachillerato, la ampliación de 12 a 14 años acarrea no pocos problemas, por el cambio de alumnado que supone y por la competencia del profesorado de Primaria que representa. Para el profesorado de FP, la ampliación se presenta como ventajosa, por traerles una nueva realidad académica, al poder cambiar materias comprensivas o tecnológicas por asignaturas tradicionales. Esto, profesionalmente hablando, supone que la posible competencia del profesorado de Primaria les importe sólo de un modo muy secundario.

En todo caso, para obtener las respuestas a esa pregunta desde el propio profesorado, el trabajo de campo antes citado se desarrolló en la primavera de 1995, justo el curso anterior a la implantación generalizada de la ESO, verdadero Talón de Aquiles de dicha reforma, en la mayoría de institutos de Enseñanza Secundaria. Según palabras de una de las profesoras afectadas:

> «En los institutos, la reforma se percibe como una *amenaza* (...) que no está nada clara: ¡que no se ve bien! se piensa que va-

mos a salir perjudicados, que tendremos menos horas, que sobraremos mucha gente, que tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor escolar y cosas así. ¡*Hay muchos fantasmas*!» [4].

Unos fantasmas que se hacen acompañar de pesadas cadenas, por lo que se considera «un cambio demasiado rápido», sin tiempo para asumirlo, ni recursos adecuados para llevarlo a cabo. En opinión del profesorado de media, esos fantasmas de la LOGSE empeorarán la enseñanza y, en menor medida el profesorado, por los siguientes *efectos perniciosos* sobre ambos:

- La implantación de la promoción automática de curso que empeorará la calidad de la enseñanza.
- La prioridad que se da a la metodología sobre los contenidos curriculares.
- La reconversión del profesorado de media, a quien atribuye funciones de Primaria.
- La bajada de los contenidos para encubrir el fracaso escolar.
- La disminución de las asignaturas humanistas en el Bachillerato.
- La disolución de la identidad de la enseñanza media, a cuyo profesorado se desvincula de la universidad.
- La devaluación de los méritos académicos en favor de los administrativos.

Un catálogo de desastres venideros para la enseñanza y su agente más permanente, el profesorado, tras el que es fácil ver una manifestación de la ideología de la excelencia que oculta el papel de discriminación y desigualdad sociales que ha desempeñado tradicionalmente la enseñanza media –propedéutica para la universidad– de la que se considera su representante iniciático y agente preparatorio. Todo ello, recubierto de una preocupación por la calidad y el fracaso escolar, propia del espíritu de servicio de las profesiones constituidas. En cualquier caso, estos siete puntos se pueden reducir en dos grandes apartados que aluden a dos problemas estrechamente unidos entre sí: la reconversión profesional y la reforma metodológica.

Reconversión profesional

Como recordaban dos de los profesores entrevistados, la ESO supone la recuperación de parte del espacio perdido por los profesores de media con la Ley General de Educación de 1970, en concreto de los doce a los catorce años:

> «El Bachillerato antes empezaba a los 10 años y cuando nos lo quitaron, que yo eso sí lo viví, cuando la primera Ley de Educación, que debió ser por los años setenta y algo, ahí luchamos en contra de la Ley de Educación, por todo lo contrario que ahora, claro, porque nos quitaban los niños de 10 años. ¡Quitaban cuatro años de trabajo!» (profesora de francés).

> «Porque antes, además, los profesores de Bachillerato enseñaban desde los 10 años, en el antiguo Bachillerato» (profesor de matemáticas).

Pero, a cambio, la recuperación de parte del espacio perdido supone la incorporación de unos nuevos alumnos que acarrean nuevas y olvidadas obligaciones. Como señalaba otro de los profesores entrevistados:

> «Tendremos que volver a coger niños pequeños, que habrá que llevarles al comedor escolar y cosas así» (profesor de historia).

Cambian los alumnos y sus niveles, luego cambian las condiciones de desempeño profesional, porque se modifica la «función académica» de los centros de enseñanza, que ahora se convierten en «centros de acogida» de unos chavales que «no tienen ningún interés por estar» en esos centros, pero que, al extenderse la obliga-

(4) *Énfasis añadido.* Antonio Guerrero Serón.

toriedad hasta los 16 años, no pueden «estar por la calle». Los centros se convierten en centros de integración y, en ese sentido, la nueva función que se le concede a la Secundaria Obligatoria supone incorporar una nueva preocupación, no eminentemente académica, a las funciones tradicionales de transmisión del conocimiento del profesor de media:

> «Se te acumula el tema del nivel, se te acumula el tema socio-económico y, por lo tanto, nos tenemos que enfrentar a un grupo de chavales que son totalmente distintos de los que nosotros acostumbramos a tener. Es decir, vamos a tener incluido un grupo de compensatoria, que significa que son alumnos que incluso están muy por debajo de *los de aquí*; es decir, que tienen carencias absolutas a nivel de lenguaje, a nivel de escritura, que tendrán un trato especial» (profesor de historia).

Incorporando la perniciosa teoría de la privación cultural, el profesorado de media pasa a añorar a ese alumnado más homogéneo que ha tenido hasta *aquí* seleccionado por el graduado escolar. La LOGSE, en ese sentido, es entendida como «una estafa» ya que, en el fondo, viene a cumplir una función social no estrictamente profesional, como es la custodia de la infancia y de la juventud. Dicho en palabras de un profesor:

> «Trata de encubrir que en la nueva sociedad actual hay una necesidad de tener a los niños cada vez menos tiempo aparcados en los centros escolares» (profesor de matemáticas).

La reforma nace «a demanda de la sociedad». La nueva estructura familiar, con los dos cónyuges trabajando, obliga a esa función de custodia de esos «niños que son un estorbo». Función de custodia que implica, además, una desprofesionalización: la pérdida de uno de los atributos profesionales, consistente en la autoridad que brinda la calificación y certificación credencialista del alumnado:

> «Si un alumno puede estar escolarizado hasta los 16 años y puede ir pasando de curso con muy pocas trabas, es evidente que eso puede ser un foco de conflicto, en la medida que tú ya no vas a poder controlar mediante el poder que te da una calificación» (profesor de historia).

Una autoridad que sirve, además, como protección frente a la indisciplina y que, al ser enajenada, deja en desamparo al profesor y, sobre todo, a la profesora, ante ese nuevo alumnado menos académico y potencialmente más indisciplinado.

En líneas generales, la aparente contradicción, arriba señalada, entre la ideología de la excelencia y la preocupación por la calidad y el fracaso escolar, propia del espíritu de servicio de las profesiones constituidas, puede explicarse como una manifestación de la ideología profesionalista, movilizada con carácter corporativo, como encubridora de un cierre de exclusión social de un colectivo profesional ante un proceso de democratización del acceso a la enseñanza secundaria, que pretende superar el papel de discriminación y desigualdad sociales que ha desempeñado tradicionalmente la enseñanza media preparatoria para la universidad.

Reforma metodológica

Y si se habla de defensa corporativa es porque la reforma viene acompañada de nuevas recomendaciones metodológicas que suponen cambios significativos en las prácticas docentes mayoritarias al uso. En realidad, lo anterior significa una alteración fundamental de la concepción de la clase como un todo, asumida implícitamente al aplicar la lección magistral «que a nivel de Bachillerato se sigue manteniendo», y su modificación por una «enseñanza personalizada». La mayor diversidad de niveles inhabilita a la lección magistral o a la explicación a toda la clase, como técnicas

de dispersión de conocimientos, que deben ser sustituidas por una atención más personalizada: ésta representa, en definitiva, una variación significativa en el proceso laboral docente. Así lo señalaba la profesora antes citada:

> «El problema más grave que se ve, estriba en cómo tratar niveles tan distintos dentro de la misma clase. Es decir, eso de la enseñanza personalizada, que a uno le sobre tiempo y a otro le falte».

Y, además, una «pedagogía más activa», es decir, con actividades para el alumno y materiales diferentes al libro de texto, vehículo privilegiado y casi exclusivo para el presente en la transmisión cultural en las aulas de enseñanza media. Como decía un profesor que ocupaba un puesto en el equipo directivo de un instituto:

> «Los profesores van admitiendo, precisamente porque se encuentran con unos chavales con unos niveles muy bajos, un trabajo más activo en las clases. Prueba de ello es que, por ejemplo, aquí se están haciendo cientos de miles de fotocopias de trabajos que los chavales tienen que hacer».

Una sustitución por otros materiales, esos «cientos de miles de fotocopias», que implica una variación y sobrecarga (¿intensificación?) en su práctica profesional y su proceso laboral. La LOGSE, en definitiva, les enfrenta a su posición tradicional de transmisor de conocimientos, de *profesor-eslabón*, tal como ellos mismos lo entienden, afectándole a su propia identidad como profesores:

> «El profesor piensa que ya no va a ser profesor, que ya no va a transmitir los conocimientos que a él le han transmitido» (profesor de física y química).

> «La postura de la nueva reforma educativa de la LOGSE va excesivamente por el lado de las destrezas y de las habilidades, y los conocimientos quedan ahí de una manera difusa» (profesor de matemáticas).

Todo ello, hay que decirlo, sin que, en su opinión, se les haya dado tiempo, ni facilitado los medios, para su puesta al día y su reciclaje, de forma que supusiese una preparación o readaptación adecuadas a sus nuevas tareas y métodos. Como reconocía un profesor de lengua de mediana edad:

> «Claro, hay un problema grave, porque realmente el pasar de enseñar conocimientos a transmitir valores, a exigir actitudes, a evaluar en función de esas actitudes o de esos valores, supone un cambio muy importante en cuanto a la mentalidad de los profesores. Entonces, ese cambio se ha preparado teóricamente, se ha ido informando de que había que hacerlo así, pero realmente la mayoría de los profesores yo creo que no han asimilado el cambio en realidad. Por ejemplo, lo que nos ha ocurrido aquí: de un año a otro se ha producido la incorporación de la ESO y hubo el año pasado un cursillo, durante el que los profesores conocieron de alguna manera cual va a ser el nuevo sistema. Pero una cosa es conocerlo en teoría y conocer los aspectos teóricos y otra cosa es cambiar la mentalidad del profesorado».

Identifican pues, los métodos hasta ahora seguidos con su función académica primigenia, por lo que la reforma no es sino una alteración que les hace «añorar absolutamente» el «pasado académico» de su profesión. Un pasado que además, choca abiertamente con la cultura docente de sus nuevos compañeros en la ESO, los maestros.

Maestros y licenciados en la ESO: el proceso de «egebeización»

Pero también se habla de defensa corporativa porque con esas modificaciones, derivadas de la nueva función de acogida o de guardería que, con la ESO, pasan ahora a tener los institutos, van otras de tipo aparentemente laboral, pero que encie-

rran una fuerte carga desprofesionalizada. Es lo que se conoce como la «egebeización» término muy popularizado entre el profesorado de media, que consiste, en opinión de los propios profesores, en asumir las funciones que desempeñan normalmente los profesores de primaria. Por ejemplo «la labor de cuidadores de niños», hasta el punto de que, como señalaba una profesora:

> «Se debate incluso si tendremos que cuidar los recreos o si serán los maestros los que se ocupen de ellos».

La egebeización, para el profesorado, supone su igualación con las características del magisterio; una igualación por debajo que, en ese sentido, es uno de los fantasmas más presentes en sus debates y consideraciones; una de las causas básicas de temor a la reforma:

> «Ese es el temor de la gente, es lo que subyace en todos los miedos. Y, además, si alguien lo pone en evidencia, no nos gusta saberlo, pues es como una degradación».

Una igualación que, encuentra el profesorado, se manifiesta en múltiples facetas, como el hecho de que se pretenda que «se tenga en cuenta antes la antigüedad en el centro que el número de registro de personal» a la hora de elegir horario. La egebeización es, así, motivo de disputa y enfrentamiento con los maestros, con la EGB. Así, se comenta que, «en sitios donde ha empezado la reforma», a los profesores les «han contado» que «aparecen conflictos entre maestros y gente de enseñanza media». Un conflicto y unos temores ante los que se sienten desamparados por los sindicatos, y, lo que puede ser peor, dada su cercanía y proximidad, por los equipos directivos:

> «Da la impresión de que los sindicatos, que son los que negocian las decisiones administrativas con el Ministerio, tienden a que el Bachillerato acepte las decisiones que ya se han tomado en la EGB» (profesora de lengua).

> «Uno de los problemas que el profesorado ve como más grave es que nos está dando la impresión de que el Ministerio consigue que muchas de las juntas directivas apoyen incondicionalmente sus directrices, con lo cual, los profesores nos encontramos desamparados (...) Las juntas directivas tratan de que el centro siga funcionando según las directices del Ministerio (...) lo que está produciendo el enfrentamiento entre los profesores como bloque, o la mayoría de los profesores, y las juntas directivas (....) que están colaborando con el Ministerio para que los problemas no salgan a la luz y no se resuelvan» (profesor de historia).

Los maestros, finalmente, han entrado y se han incorporado a los centros. En formulación de ese profesor de historia:

> «Están incorporados al claustro. Se han incorporado como maestros, con las mismas características que en el magisterio: sus normas y su sueldo».

Aunque, decir incorporados puede ser ua figura literaria si se escuchan las descripciones de algunos de sus nuevos colegas procedentes del Bachillerato, de las que parece deducirse una situación de cierto enfrentamiento. Un enfrentamiento que se manifesta de manera formal y externa, pero también académica. Si decía Bourdieu que el *habitus* es un mecanismo que permite distinguir y ser distinguido, esto es lo que sucede con los maestros que se incorporan a los institutos de Enseñanza Secundaria a impartir la ESO, que se distinguen y son distinguidos por los profesores de media:

> «Sí que se nota; se nota en la manera de vestir, en la manera de relacionarse, en la manera de opinar,... En todo momento funciona un mecanismo de inferioridad... y no se relacionan mucho, se relacionan mucho entre ellos».

Esta distinción, de todas las maneras, no se queda en los aspectos externos o re-

lacionales, sino también en los académicos, de manera que los maestros se sitúan en los cursos más bajos, ocupando los lugares inferiores de ese *ranking* jerárquico que es la clasificación por cursos, de manera que «las clases de 1.º y 2.º de ESO las dan, fundamentalmente, los maestro», que «no quieren coger cursos altos, no quieren coger COUs». Lo que no es óbice para que, a los «pardillos» a veces, «les casquen un COU», como contaba un profesor con responsabilidades de jefe de estudios de un instituto. Bien es cierto que tradicionalmente ha habido distancias, recelos y prejuicios entre los dos colectivos. Algo reconocido por el propio profesorado como una cuestión no sólo o fundamentalmente de jerarquía, sino de enfoque y cultura profesional:

> «Un poco la idea ésta que siempre ha habido entre el Magisterio y el Bachillerato que, bueno, los de Magisterio piensan que los de Bachillerato, de alguna forma, les consideran menos y, a su vez, los de Bachillerato consideran que los de EGB tienen, por ejemplo, en el aspecto pedagógico, en el planteamiento didáctico, más tablas, más manejo (...) Lo que sí hay, naturalmente, es mucha diferencia en la forma de ver la enseñanza» (profesor de matemáticas).

Claro que la dinámica cotidiana parede disolver los prejuicios iniciales. Es lo que cuenta el profesor en cuyo instituto «hay un grupo» de maestros «que está plenamente incorporado, digamos al 100 por 100, plenamente» y

> «Al principio pues había un poco de miedo, más por parte de ellos que por parte de los profesores de Bachillerato; de si esa incorporación se iba a hacer bien, si se le iba a recibir bien en el nuevo claustro (....) La verdad es que, yo creo, el resultado ha sido mejor de lo esperado. Es decir, que la función entre dos cuerpos, la EGB y el Bachillerato, ha sido muy buena en cuanto a los profesores».

Lo que resulta óbice para mantener las dos culturas profesionales diferenciadas.

> «No hay roces, no. Lo que sí hay, naturalmente, es mucha diferencia en la forma de ver la enseñanza, en el planteamiento didáctico. Es decir, por ejemplo, los profesores de Bachillerato estamos muy obsesionados con el miedo a la falta de respeto de los chavales que vienen de la ESO; mientras que los profesores de EGB, digamos que están más hechos al sistema, están más acostumbrados».

Realmente, a lo que estos profesores de EGB están más acostumbrados, habría que decir, es al ejercicio de la dominación más directa sobre el alumnado, frente a la dominación más sutil, más reducida y llevadera, que ha ejercido tradicionalmente el profesorado de Bachillerato hasta el presente, y que se produce en forma de sutil «violencia simbólica» sobre ese alumnado seleccionado por el graduado escolar que recibía hasta ahora.

Ambivalencia ante la LOGSE

En relación con los aspectos concretos de lo que sí plantea la reforma y dice la LOGSE, en letra y espíritu, la actitud del profesorado de enseñanza media refleja, en realidad, una clara ambivalencia, llegando a observar incluso más acuerdo que desacuerdo con una mayoría de medidas reformadoras contenidas en la Ley. Por otra parte, en esa actitud, dentro de los ahora profesores de Enseñanza Secundaria, se aprecian dos grupos claramente diferenciados por su procedencia antes de la integración. Como se pone de relieve en el Cuadro VII, los profesores procedentes del Bachillerato son más críticos y contrarios a la LOGSE, que los ex-profesores de FP, más prudentes, cuando no favorables, con la misma.

Los profesores procedentes de BUP muestras apreciables diferencias con los procedentes de FP, a quienes la reforma abre las expectativas que hasta entonces

tenían negadas: acceso al Bachillerato, a asignaturas y alumnos más capaces desde el punto de vista académico y, a una mayor movilidad geográfica. En realidad, los profesores de FP están más de acuerdo que los de BUP con las medidas que ambos consideran positivas, y no llegan a mostrar su desacuerdo con ninguna de las grandes innovaciones de la Ley, porque siempre su grado de acuerdo con ellas supera el grado de desacuerdo. Algo que no sucede con los antiguos profesores de Bachillerato.

Se pone así en evidencia, una diferente actitud ante la nueva situación planteada. Tomando un símil balompédico, unos –los profesores de FP– salen al terreno de juego, a la ofensiva o, por lo menos, a jugar sin especulaciones; y otros –los procedentes de Bachillerato– salen a la defensiva, practicando el *achique de espacios* para reducir el terreno de juego de su supuesto rival, los maestros.

En otro orden de cosas, resulta llamativo el proceso de desgaste sufrido por un sector del profesorado de BUP, enrolado en su momento en la reforma, al que se nota lo que los anglosajones llaman *burnt-out* o sensación de haberse quemado junto a las naves en las que, un día no muy lejano navegaron e, incluso, pilotaron. Simpemente, porque han creído en la reforma y han participado en su experimentación sin llegar a ver satisfechas sus expectativas. Gráfica y expresivamente lo decía un profesor bregado en reforma, de los «pata negra» conocedores de los entresijos, etapas e incluso protagonistas personales de una reforma con nombre y apellido, de los procedentes, nada menos, del «inicio de la reforma de Pepe Segovia».

> «Eramos un potencial de profesores que queríamos innovar, que queríamos hacer cosas nuevas. Lo que pasa es que nos dimos cuenta que, o bien por nuestra inexperiencia en el conocimiento teórico de los temas de aprendizaje, o por cuestiones de psicología del aprendizaje, caímos en una enseñanza excesivamente activa,... de tonterías como el tiempo histórico (....) Todas esta serie de filosofías o historias a mí me parecen un poquito camelo».

Un «camelo» ante el que, ahora y junto a sus compañeros, se posicionan a la defensiva, con «estrategias de resistencia»

CUADRO VII
Actitud del profesorado de media ante la reforma

Grado de acuerdo/desacuerdo	BUP	FP
CLARAMENTE DE ACUERDO		
Metodología activa	79,8	75,0
Extensión enseñanza obligatoria a 16 años	77,9	83,4
Formación permanente obligatoria	70,5	75,0
Creación de cuatro modalidades de bachilleratos	56,4	75,0
Prueba de acceso a la universidad	54,7	76,3
MÁS DE ACUERDO QUE EN DESACUERDO		
Creación de la ESO	41,3	51,4
CLARAMENTE EN DESACUERDO (LOS DE BUP SÓLO)		
Acceso de maestros a la ESO	37,1	26,4
Bachillerato en dos cursos	73,4	43,0

y, más recientemente, conforme llega la implantación de la reforma, «de adaptación». Una «resistencia [que] todavía está muy fuerte», y que hace que se produzca en los claustros la «rara unanimidad» de que «se está de acuerdo en que no se quiere la reforma», aunque no se vean alternativas. Una resistencia que es más encarnizada en algunos seminarios, «los más radicales contra la reforma», como los de filosofía que, en opinión generalizada, «siempre han sido muy batalladores contra todo esto de la innovación». Y, lo que parece más grave, sin alternativas globales desde el colectivo docente. De manera que no es extraño que haya quien piense en soluciones externas, algo fantasiosas, que, a modo de milenarismo, les libere de la tempestad que se les avecina. Como señalaba una profesora de matemáticas en una de las entrevistas:

> «¿Alternativas? En el ambiente en que yo estoy es como si no las viéramos. Bueno, puede que haya gente que fantasea un poco con la idea de que venga el PP y que se pare la reforma».

Sin embargo, y para terminar, es posible ser moderadamente optimistas ante el futuro. Es evidente que la LOGSE significa la puesta en escena de un nuevo guión acerca de cómo enseñar y cómo aprender, que trae consigo cambios importantes para el profesorado, en los planos metodológico y profesional, como resultado lógico de una nueva concepción del sistema educativo, dividido ahora en ciclos diferentes en duración, finalidad y contenidos. Estos cambios afectan de manera especial al antiguo profesorado de Bachillerato que, temeroso ante el futuro y sin encontrar soluciones a sus demandas, los percibe como una amenaza a su situación presente, reaccionando con una estrategia de resistencia al cambio por la incercia de su pasado y la carencia de alternativas claras ante el futuro. Esa actitud ambivalente del profesorado de Bachillerato ante al reforma es comprensible, al estar en juego aspectos básicos de sus condiciones profesionales: la reducción del Bachillerato a dos años y la competencia laboral de maestros en la Secundaria Obligatoria.

En todo caso, la aceptación del marco general de juego que se deduce del Cuadro VII, con tan sólo rechazos puntuales, es consecuente con la realidad de un sector ampliamente profesionalizado y que sabe que la reforma terminará por implantarse. Sucede en este caso, algo similar a lo que en fútbol con el *achique de espacio*, donde, como decía un conocido teórico balompédico: «la falta de criterio, concede ventaja al rival, que te gana la espalda» (Cappa). Esa seguridad de aplicación de la reforma hace que el precio a pagar por llevarse a cabo en el terreno de la especulación sea la incertidumbre de los resultados que se esperan. Esto sin duda, debería llevar a reconsiderar el proceso de desarrollo y aplicación de la reforma, consolidando la actualización y adaptación del profesorado y dotando con generosidad los recursos destinados a ese fin por la administración educativa: incluso en el momento de ajuste económico en que nos encontramos. Sobre todo porque –siguiendo con el símil futbolístico– más allá de quien meta el gol, quien lo encaja no es un cuerpo docente u otro, sino la sociedad entera.

BIBLIOGRAFÍA

CAMPBELL, R. J. y NEILL, S.R.: *Secondary Teachers at Work*, Londres, Routledge, 1994.

ELLIOT, P.: *Sociología de las profesiones*, Madrid, Tecnos, 1975.

FREIDSON, E.: *La profesión médica*, Barcelona, Península, 1978.

– *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Cambridge, Polity Press, 1994.

GUERRERO, A.: *El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico.* Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la CAMP, 1993.

– «La Construcción social del Magisterio: orígene sociales, trayectoria académica y motivaciones». *Revista de Educación*, 306, 1995, pp. 127-153.

– *Manual de Sociología de la Educación.* Madrid, Síntesis, 1996.

LARSON, M. S.: *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis.* Berkeley, University of California Press, 1977.

MARTÍN-MORENO, J. y DE MIGUEL, A.: *Sociología de las profesiones.* Madrid, CIS, 1982.

LAWN, M. y OZGA, J.: «¿Trabajador de la Enseñanza? Nueva valoración de los profesores», *Revista de Educación*, 185, 1988, pp. 191-217.

LERENA, C.: «El oficio de maestro», en ORTEGA, F.; GONZÁLES, E.; GUERRERO, A. y SÁNCHEZ, M. E. (Comps): *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, 1989.

LORTIE, D. C.: *Schoolteacher. A Sociological Study.* Chicago, The University of Chicago Press, 1975.

MOON, B. y SHELTON, A. (eds.): *Teaching and Learning in the Secondary School.* Londres, Routledge-The Open University Press, 1994.

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

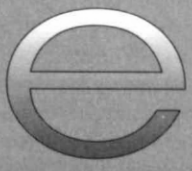
WALLER, W.: *The Sociology of Teaching.* Nueva York, Wiley, 1932.

informes y documentos

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA y JUANA M.ª SANCHO GIL
La investigación educativa en la división de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona

MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS
La «etapa dorada» de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1992)

ELENA BARBERÁ GREGORI
Hacia una metodología de la evaluación (escrita)



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (*)

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA (**)
JUANA M.ª SANCHO GIL (***)

Una de las tareas recientes de la Comisión de Investigación de la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [1] ha sido la realización de un estudio sobre el estado de la cuestión de la investigación educativa en esta División, entre 1990 y 1995. Para ello se recogió información sobre 268 trabajos, de los que 189 fueron considerados como investigaciones educativas. Para el análisis de los mismos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: *a*) trabajo individual o grupal; *b*) duración de las investigaciones; *c*) temas; *d*) líneas y programas de investigación, *e*) infraestructura; *f*) aproximaciones metodológicas; *g*) financiación; *h*) divulgación. También se examinó el tipo de problemas que encuentran los investigadores, así como las necesidades y temas emergentes. El análisis de las fuentes de financiación provenientes de la propia Universidad y de los organismos autonómicos, centrales y europeos permitieron observar de forma crítica la estructura, no sólo funcional, de los problemas de la investigación educativa. También se exploró y propuso formas de sobrepasar esta situación.

INTRODUCCIÓN

El interés general de la Comisión de Investigación para favorecer el desarrollo de la investigación educativa en la División V de Ciencias de la Educación y un conjunto de factores, que pasamos a explicitar, convencieron a la Comisión de la necesidad y pertinencia de llevar a cabo la ardua tarea que supone la elaboración de un Libro Blanco sobre la investigación educativa.

(*) Este artículo está basado en el estudio llevado a cabo por BARTOLOMÉ, SANCHO et. al. (1996). Su realización fue posible gracias al apoyo del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Barcelona. También queremos agradecer la información facilitada por la Dirección General de Enseñanza, la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT), el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), la Secretaría de División de Ciencias de Educación y, sobre todo, al profesorado de esta División que quiso dar un poco de su tiempo para rellenar un formulario y reflexionar sobre la tarea investigadora.

(**) Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo.

(***) Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

(1) Miembros de la Comisión de Investigación: V. BENEDITO (Presidente), M. BARTOLOMÉ; F. CLAVERÓL; A. M.ª JUÁREZ; J. MATEO; A. PETRUS; G. PUJALS; J. RAMOS; N. ROSICH; J. M.ª SANCHO; P. SANZ y M. TATJER.

La difusión del *Pla de Recerca* 1993-1996 que definía la Política Científica en Cataluña para este trienio y el impulso que el Vicerrectorado de Investigación deseaba dar a la investigación realizada en la Universidad de Barcelona, son los elementos que enmarcan el sentido de esta iniciativa.

El *Pla de Recerca* 1993-1996 de la Generalidad de Cataluña, donde aparecían las líneas prioritarias y programas de fomento general de la investigación, no contemplaba ningún aspecto del ámbito de la Educación como área prioritaria, a pesar de estarse llevando a cabo una reforma estructural y de contenido del sistema educativo.

Al mismo tiempo, en Cataluña vivíamos la experiencia de no poder acceder a ciertas convocatorias específicas para la investigación educativa, por haberse restringido el territorio de gestión del MEC como consecuencia de las transferencias en la materia educación.

También constatábamos la existencia de una falta de tradición generalizada en proyectos de investigación con financiación europea. Situación que colocaba a la División de Ciencias de la Educación en un lugar de desventaja si deseábamos competir con grupos científicos ya consolidados en este nivel.

Finalmente, y en otro orden de cosas, los procesos de cambio paradigmático que se viven en el interior de las Ciencias Sociales y, en especial en Educación, exigen cada vez más profundizar en los elementos caracterizadores de la investigación educativa, hecho que había traído discusiones e intercambios de puntos de vista muy interesantes en el interior de la propia Comisión de Investigación.

El proyecto se presentó al Vicerrector de Investigación de la Universidad de Barcelona, que lo apoyó proporcionando la financiación necesaria para la contratación de una becaria que colaborase en este trabajo.

METODOLOGÍA

El proceso de elaboración del informe fue largo y dificultoso. Los pasos seguidos para su realización fueron los siguientes:

- Recogida de fichas con el contenido de las investigaciones recientemente acabadas (desde 1991 hasta 1995) o en curso.
- Vaciado de las memorias de la División V en donde se refleja la producción investigadora de los departamentos. Posteriormente, esta información fue proporcionada a los representantes de cada departamento en la Comisión de Investigación, para facilitar la recogida de información.
- Planteamiento, por parte del representante de cada departamento en la Comisión de Investigación, de reuniones con todos los miembros de su departamento o con los distintos grupos de interés (con presencia o no de la becaria) para plantear y discutir los elementos claves para la mejora de la investigación educativa en la Universidad de Barcelona.
- Elaboración de una base de datos que nos permitió una primera aproximación al volumen de la investigación y después constatar tanto las repeticiones como la falta de información para poder completar el trabajo.
- Esta primera producción se devolvió a los departamentos con el fin de depurar y completar la información.
- Estudio de los datos recogidos. Elaboración de criterios y categorías para su clasificación.
- Análisis e interpretación de los datos.
- A lo largo de todas estas fases hemos hecho un estudio general de la investigación en Cataluña, el Estado español y Europa, para poder contar con un marco general de referencia donde situar la investigación educativa de nuestra División.
- Elaboración del informe.

• Conclusiones y recomendaciones o sugerencias a los diferentes organismos responsables de la investigación educativa.

La investigación educativa en la División de Ciencias de la Educación

Características de los trabajos

En cualquier campo de estudio, la reflexión teórica y práctica, la elaboración de materiales, la experiencia, y la investigación son actividades fundamentales y necesarias que permiten entender el mundo que nos rodea y elaborar conocimientos. Entre los trabajos recogidos para la realización de este estudio hemos encontrado representadas todas estas tareas. Con todo, para ser coherentes con el objetivo del trabajo, realizamos las diferenciaciones que aparecen en la Tabla I.

Consideramos como investigación educativa todos aquellos estudios diseñados y llevados a cabo de forma planificada y sistemática, mínimamente controlada, empírica y/o crítica, durante un período de tiempo adecuado, y sometidos a escrutinio público y a comprobaciones empíricas en los casos apropiados (Stenhouse, 1987). Partíamos de que las características que diferencian a la investigación de otras actividades de estudio son: la sistematicidad, el rigor, un mínimo control, la utilización de modelos deductivos o inductivos y el seguimiento de una estrategia metodológica. En resumen, consideramos como investigación aquellos trabajos que, desde la información a la que tuvimos acceso, nos parecieron dirigidos a buscar explicaciones o soluciones confiables de problemas a través de la recogida, análisis e interpretación sistemática y planificada de datos (Cohen y Manion, 1980).

Investigadores: trabajos individuales vs. trabajos en equipo

Una primera observación de los datos muestra que la actividad investigadora en esta División se hace mayoritariamente en grupo o en equipo. De 159 investigaciones, sólo 26

TABLA I
Número y características de los trabajos analizados

Características de los trabajos	Número
1. Investigaciones educativas	138
1.1. Tesis Doctorales	39
1.2. Tesis de Maestría	12
2. Investigaciones en otros campos	18
3. Experiencias educativas	3
4. Elaboración de material o de programa	37
5. Otros trabajos	21
TOTAL DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS	189
TOTAL DE TRABAJOS RECOGIDOS	268

han sido realizadas por un sólo investigador. En el caso de las tesis doctorales o de maestría, aunque su proceso sea individual, lo hemos considerado como un trabajo en equipo por la necesaria presencia del director/a o tutor/a para este tipo de investigación.

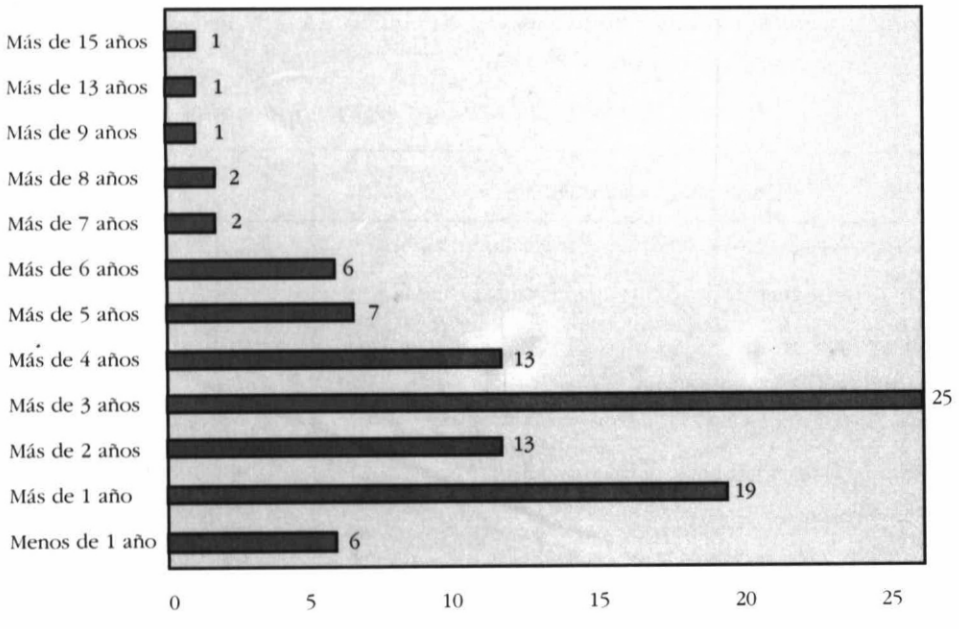
Una cuestión a remarcar en este apartado es que los investigadores de la *División V*, no parecen sentirse a gusto con la diferenciación, aparecida en la mayoría de las convocatorias, entre el investigador principal y los colaboradores. Sea por el propio contenido del ámbito de estudio, sea porque los paradigmas de investigación emergentes tienden hacia la investigación educativa de carácter colaborativo, sea porque la falta de personal investigador en formación comporta la creación de equipos entre personas de la misma categoría y/o reconocimiento profesional, ... en un número importante de investigaciones ni se hace esta distinción.

Duración de las investigaciones

De los 189 trabajos considerados, 96 estaban en curso, 91 ya habían finalizado y 2 se habían interrumpido (uno por enfermedad del investigador principal y otro por falta de financiación). Aunque algunas de las investigaciones tenían una duración de cuatro, cinco, seis, e incluso más de quince años, la gran mayoría se realizaban durante dos a tres años (ver Gráfico I). Este tiempo se considera el mínimo para poder acercarse a cualquier estudio con cierta profundidad y para poder llevar a cabo la divulgación del conocimiento elaborado, aunque muchas veces las tareas de difusión se hacen una vez acabada la investigación.

GRÁFICO I

Número y años de duración de las investigaciones en curso



Con todo, es preocupante el importante número de investigaciones con un año de duración. La complejidad de cualquier problema que se quiera estudiar en el ámbito de la educación no se puede abordar en un espacio de tiempo tan reducido. Aunque, en muchas ocasiones, la dotación económica sólo sea para un año. Por ejemplo, la convocatoria del Plan de Investigación Nacional del CIDE sólo dota proyectos para un año. Esto tiene dos consecuencias inmediatas. Bien los investigadores trabajan durante dos o más años con el presupuesto de uno; o bien solamente se plantean problemas reducidos y cercanos en este espacio de tiempo. El primer caso es un ejemplo de explotación, el segundo de trivialización de la tarea investigadora.

Ámbitos temáticos

Para confeccionar estos ámbitos hemos tenido en cuenta la segunda versión de dos códigos de la UNESCO de 1987, el *THESAURUS Català D'Educació* de 1992 y el Nomenclator Internacional Normalizado en los Campos de la Ciencia y la Tecnología de 1982.

La denominación de los ámbitos temáticos, juntamente con el número de investigaciones para cada uno de ellos se presenta en la Tabla II.

TABLA II
Número de investigaciones por ámbitos temáticos

Ámbitos temáticos	Número
1.1. Teoría y Filosofía de la Educación	2
1.2. Educación Moral y Valores	6
1.3. Educación para la Salud	3
1.4. Educación ambiental	5
2.1. Historia de la Educación	3
2.2. Historia de la Educación catalana	1
2.3. Historia de la enseñanza disciplinar	1
3. Pedagogía comparada	7
4. Elaboración y validación de los instrumentos	4
5.1. Didáctica General y didácticas especiales	4
5.2. Desarrollo del Currículum	2
5.3. Didáctica de las Matemáticas y CCEE	13
5.4. Didáctica de las CCSS	4
5.5. Didáctica Expresión Visual y Plástica	3
5.6. Didáctica de la Lengua y la Literatura	14
5.7. Didáctica de la Expresión Musical y Corporal	1
5.8. Didáctica de las lenguas extranjeras	6
6.1. Evaluación de sistemas	2
6.2. Evaluación de programas	4
6.3. Evaluación del profesorado	2
6.4. Evaluación de los alumnos	2
6.5. Evaluación de los materiales	4

TABLA II (Continuación)

Ámbitos temáticos	Número
6.6. Evaluación de centros	1
7.1. Orientación	4
7.2. Orientación educativa	1
7.3. Orientación para la carrera	6
8. Educación especial	5
9.1. Formación del profesorado	1
9.2. For. Pro. Infantil, primaria y secundaria	3
9.3. For. Pro. Universitario	4
9.4. Formación de formadores	2
10. Organización y Administración de la Educación	3
11. Educación y trabajo	4
12. Planificación de la educación (política educativa)	3
13.1. Pedagogía Social	1
13.2. Inadaptación social	6
13.3. Educación no formal	1
14.1. Educación multicultural	10
14.2. Educación y género	4
15. Bilingüismo	5
16. Procesos de aprendizaje	8
18. Tecnología Educativa	15
19. Sociología de la Educación	7
20.1. Educación Infantil, Primaria y Secundaria	1
20.2. Formación Profesional	1
TOTAL	189

Como cabría esperar, la investigación didáctica representa un volumen importante de la actividad realizada. Una cuestión relevante, desde un análisis en profundidad de los tipos de investigación realizados en esta División, consistiría en ver la relación, complementariedad o divergencia entre los temas tratados por las investigaciones realizadas y los considerados prioritarios por el Plan de Investigación Educativa, los implícitamente marcados por las actuaciones de la Generalidad de Cataluña en acciones como la concesión de licencias para estudio o las convocatorias de ayudas para la elaboración de materiales (a las que sólo puede optar el profesorado no universitario), y los temas emergentes planteados por los últimos informes internacionales.

Líneas de investigación

Entendimos como línea de investigación la existencia de un conjunto de investigaciones que se agrupasen alrededor de un marco referencial temático y metodológico común, que estuvieran impulsadas por un investigador o un equipo de investigadores.

De las 189 investigaciones educativas consideradas, un 64 *por ciento* explicitan el nombre de la línea de investigación a la que dicen pertenecer. Al revisar la frecuencia de investigaciones en cada línea, se puede observar que 28 líneas –de las explicitadas– sólo contienen una investigación. Nos es difícil, por tanto, deducir si efectivamente se trata de una línea a o, por el contrario, nos encontramos ante una referencia temática.

Las ocho líneas de investigación que encontramos con más de tres investigaciones son las siguientes:

- Modelos de investigación orientada al cambio social y educativo (12).
- Estudio del impacto de las nuevas tecnologías (10).
- Diferencias étnicas y educación multicultural (8).
- Investigación sobre la formación y actuación del profesorado (6).
- Grupo de Investigación en educación moral. (GREM) (5).
- Didáctica de las lenguas extranjeras (5).
- Desarrollo de los nuevos recursos (4).
- Lectura, literatura y currículum (4).

El profesorado de cuatro departamentos aglutina todas estas investigaciones.

Ante la dispersión constatada creemos que se hace necesaria la definición de temas prioritarios de investigación que favorezcan el desarrollo de líneas y programas de trabajo. También sería conveniente la presentación periódica, por parte de los Departamentos, de sus líneas de investigación en curso.

Tendencias metodológicas

Dos objetivos nos han motivado a incluir este apartado dentro de nuestro estudio:

a) Conocer si se da, como en otros ámbitos de la investigación en Ciencias Sociales, la tendencia hacia el cambio paradigmático, estableciéndose un cierto equilibrio entre la investigación cuantitativa y cualitativa.

b) Comparar la existencia de la investigación orientada a conclusiones con la investigación orientada a la toma de decisiones y el cambio educativo. Si el foco de estas últimas es la enseñanza primaria o secundaria, nos encontramos ante la necesidad de articular el trabajo de los investigadores universitarios y el de los docentes de estos ciclos educativos. Las repercusiones de este hecho pueden incidir de forma significativa en la manera de plantear los canales de financiación y los equipos de investigación, así como la necesidad urgente de articular los planes de formación permanente del profesorado, la revisión institucional, los planes de reforma, la mejora de la calidad educativa y la misma investigación.

En relación con la aproximación metodológica utilizada en las investigaciones analizadas, no disponemos de datos suficientes sobre un buen número de trabajos, por lo que las conclusiones han de utilizarse con prudencia. La distribución de frecuencias en lo referente a la metodología, de los 189 estudios considerados, es la siguiente:

INVESTIGACIONES QUE PLANTEAN UNA SOLA METODOLOGÍA

	f	% Total
• Histórica	5	2,65
• Comparada	11	5,82
• Ex-post-facto (descriptivo y explicativo causal)	27	14,28
• Cuasi experimental y experimental	11	5,82
• Análisis de documentos	17	8,99
• Etnografía	10	5,29
• Estudios cualitativos: entrevistas	20	10,58
• Estudio de casos	14	7,40
• Investigación-acción	18	9,52
• Investigación evaluativa	20	10,58
• No especifican	9	4,76

INVESTIGACIONES QUE PLANTEAN DOS METODOLOGÍAS

	f	% Total
• Histórica e investigación-acción	1	0,53
• Ex-post-facto y etnografía	1	0,53
• Ex-post-facto y estudios cualitativos	9	4,76
• Ex-post-facto y estudios de caso	1	0,53
• Cuasi experimental y estudios cualitativos	1	0,53
• Análisis de documentos y estudios cualitativos	2	1,06
• Estudios cualitativos e investigación evaluativa	2	1,08
• Estudio de casos e investigación evaluativa	1	0,53

INVESTIGACIONES QUE PLANTEAN TRES METODOLOGÍAS

	f	% Total
• Ex-post-facto, etnografía e investigación-acción	1	0,53
• Ex-post-facto, etnografía e investigación evaluativa	1	0,53

Es conveniente explicar algunos de estos descriptores:

Dentro de la investigación ex-post-facto incluimos tanto los trabajos descriptivos y correlacionales (transversales o longitudinales) como los estudios explicativos (selectivos o causales), siempre que supusiesen un control de la varianza primaria.

En la investigación cuasi-experimental y experimental se incluyeron los trabajos con un control de la varianza primaria y un mayor o menor control de la varianza secundaria y de error.

En el apartado de análisis de documentos incluimos las investigaciones que utilizaban el análisis de contenido como un método básico de investigación. Cuando se trataba de utilizarlo como una técnica para elaborar los datos obtenidos en otro tipo de investigación cualitativa preferimos no contabilizarlo.

Las etnografías recogían los trabajos descriptivos-interpretativos que presentaban el estudio de una comunidad escolar o social, un grupo clase, etc. y utilizaban variedad de estrategias para la recogida de información, en especial la entrevista, la observación y el análisis de documentos. Cuando se trataba de trabajos interpretativos que intentaban centrarse en algún tema concreto (como puede ser el estudio de preconceptos, investigación sobre los errores, etc.) a través de una estrategia cualitativa determinada, preferimos incluirlos dentro del apartado de estudios cualitativos.

También hemos abierto una sección para el estudio de casos, siempre y cuando los formularios de recogida de información así lo especificasen, bien conscientes de que las fronteras entre los estudios de caso (caracterizados porque lo que define la investigación es la persona o el grupo entendido como una unidad en la cual inciden diversos factores) y los estudios etnográficos, por ejemplo, no son claros cuando se trata de casos de carácter cualitativo.

De forma similar, consideramos investigación-acción los estudios propuestos por los docentes, incluso cuando la falta de datos dificultaba descubrir si se trataba realmente de un trabajo que articulaba la investigación-acción y la formación con un cierto rigor científico y una implicación real del enseñante en todo el proceso, o se trataba más de una investigación aplicada o de una experiencia educativa.

En cuanto a la investigación evaluativa quisimos incluir de forma especial todo lo que suponía evaluación de programas, de materiales, de profesores y de centros.

Incidiendo de nuevo sobre la clasificación obtenida, podemos observar una clara presencia de la investigación de tendencia cualitativa, sin abandonar los tradicionales estudios ex-post-facto y, en menor medida, los trabajos experimentales o cuasi-experimentales. Se confirma así la hipótesis de trabajo anunciada. De manera similar, encontraremos una tendencia que comienza a abrirse paso con fuerza y es la existencia de un 25 por 100 de investigaciones orientadas a la toma de decisiones y al cambio educativo.

Financiación

El estudio de los datos disponibles muestran que de los 189 trabajos considerados como investigación educativa, 119 fueron subvencionados, 64 decían no haber pedido ninguna subvención, a cinco se les había denegado y uno estaba pendiente de respuesta.

GRÁFICO II

Tendencias metodológicas de la Investigación educativa en la División V

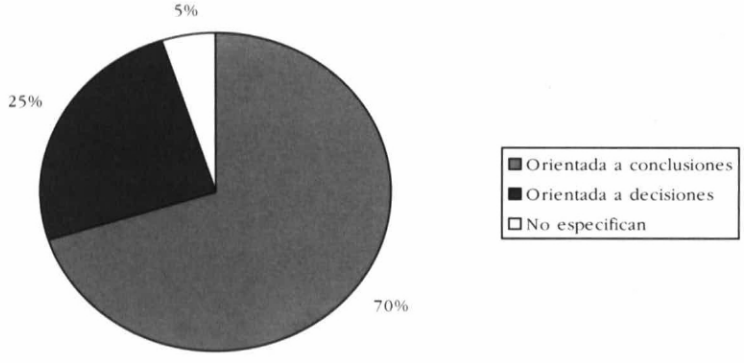
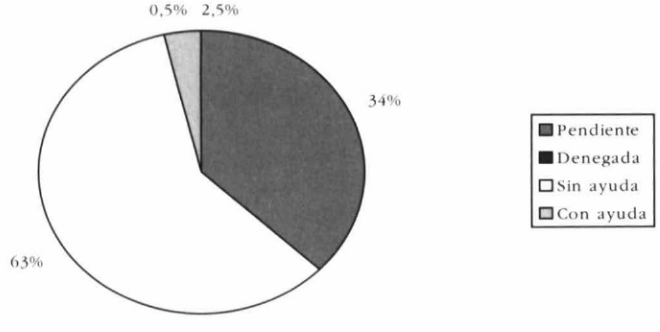


GRÁFICO III

Financiación de las investigaciones



Es importante señalar, que la tercera parte de las investigaciones desarrolladas en esta División se hacía sin contar con ninguna fuente de financiación. Este hecho sitúa al profesorado de esta División en una posición de diletantismo, en este momento, difícil de superar.

Las fuentes de financiación para las investigaciones realizadas con soporte económico son las siguientes:

- Universidad de Barcelona: 43.
- Generalitat de Cataluña: 30.
- Ministerio de Educación y Ciencia: 25.
- Unión Europea: 8.
- Otros Organismos: 13.

Tal como muestra el Gráfico IV es importante tener en cuenta que el volumen más importante de investigaciones, independientemente de la cuantía de las ayudas, ha estado subvencionado o apoyado por la propia Universidad de Barcelona. La situación denota la gran dependencia de los investigadores de fuentes internas de financiación. Esto coloca a la División de Ciencias de la Educación en una situación de precariedad palpable en los temas de investigación y todo lo que de ella se deriva: proyección, prestigio, reconocimiento académico, acceso a recursos, etc...

Difusión

El proceso de divulgación de la investigación, utilizando uno o más medios, se inicia, en algunos casos, con la propia investigación (ver Gráfico V).

Si consideramos únicamente las investigaciones ya finalizadas, este porcentaje se amplía (ver Gráfico VI).

GRÁFICO IV
Fuentes de financiación

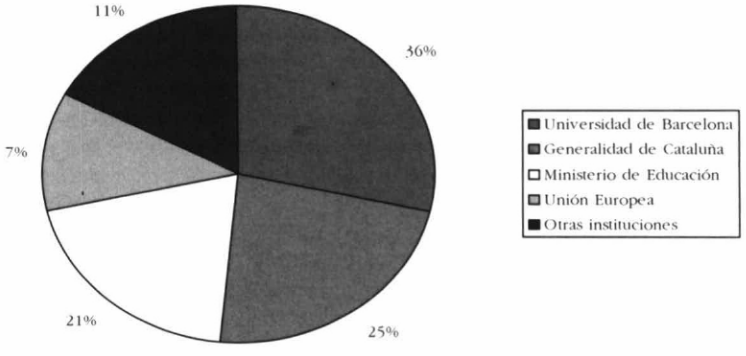
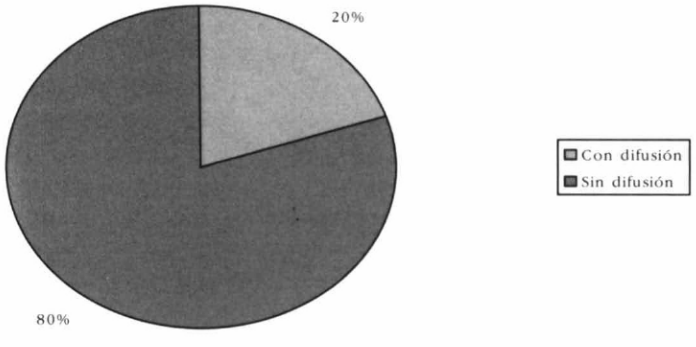
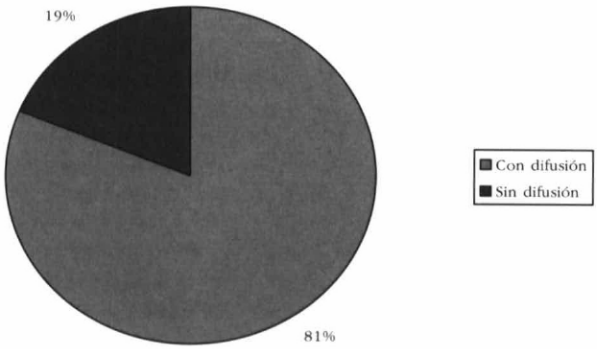


GRÁFICO V
Difusión de las investigaciones educativas



El canal más utilizado para llevar a cabo la difusión de los procesos y resultados de la investigación es el basado en los medios orales: conferencias, seminarios, simposios, etc. A éstos le siguen los medios impresos: libros y artículos, que destacan sobre el resto. En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que un porcentaje considerable de investigaciones (un 57 *por ciento*) han utilizado más de un canal de divulgación.

GRÁFICO VI
Difusión de las investigaciones educativas acabadas



En la Tabla III podemos ver la frecuencia obtenida en las diferentes categorías, tal y como aparecen en cada investigación.

En resumen, parece que la investigación educativa realizada tiene un nivel aceptable de difusión.

PROBLEMAS MANIFESTADOS EN EL ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El siguiente listado de dificultades manifestadas en las 80 respuestas obtenidas a través de la encuesta contestada por el profesorado está ordenado según su frecuencia, es decir, se indican los problemas más habituales y, después, el número de frecuencia.

1. Falta de recursos económicos y de financiación, así como dificultades para encontrar apoyo que pueda dar continuidad a las subvenciones. (25)
2. Falta de infraestructura (soporte logístico, administrativo e informático), de recursos tecnológicos y humanos (falta de becarios) y espacios insuficientes en los Departamentos. (18)
3. Planteamiento defectuoso de la investigación, inadecuación de las técnicas a las características de la investigación y pla-

TABLA III
Medios de difusión utilizados

Categorías	f	%
9.1. Libros	38	20,10
9.2. Artículos	47	22,49
9.3. Conferencias, seminarios, simposios	70	33,49
9.4. Materiales de circulación restringida	51	24,40
9.5. Materiales informáticos y audiovisuales	2	0,96
9.6. Otros (Publicidad en diferentes medios)	1	0,48

nificación incorrecta del tiempo dedicado a la investigación. (16)

4. Problemas derivados del uso del método experimental (muestra, recogida, ordenación, clasificación y tratamiento de datos). (12)

5. Carencias de formación, poca experiencia como investigadores y falta de asesoramiento. (11)

6. Falta de estudios previos, de precedentes teóricos y prácticos y de bibliografía. (7)

7. Dificultades para formar grupos de trabajo y problemas a la hora de investigar en equipo. (7)

8. Poca disponibilidad de las autoridades y dificultades para poder contar con la colaboración de las instituciones, del Departamento y de los profesores. (6)

9. Falta de tiempo, en parte por tener que dedicarlo a la enseñanza. (4)

10. Problemas de recogida de materiales extranjeros y de colaboraciones internacionales. (4)

11. Otros. (4)

12. Dificultad para entrar en las escuelas y reticencias de los centros a dar datos. (3)

13. Dificultad de acceso a las fuentes de documentación originales. (3)

14. Dificultades para diseñar y poner en marcha nuevas líneas de investigación. (2)

15. Atraso en el pago por parte de las instituciones. (2)

16. Poca incidencia de los datos en la Administración. (1)

17. Poca coordinación interuniversitaria. (1)

18. Diseminación de la información. (1)

19. Poca disponibilidad de los prácticos para introducir las propuestas ofertadas. (1)

20. Problemas derivados de los nuevos planes de estudio. (1)

RECAPITULACIÓN, SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

Desde el año 1990, la partida presupuestaria en el Estado español para el ámbito de la investigación ha sido importante. Con todo, la adjudicación de recursos ha sido claramente decantada hacia los ámbitos de las denominadas «ciencias y tecnologías duras». Las áreas de las Ciencias Sociales y Humanas, por lo que se refiere a la adjudicación de recursos, siguen estando notablemente marginadas.

Este hecho favorece la creación de una situación de desigualdad profesional permanente, y cada vez más manifiesta entre el profesorado y los investigadores de «ciencias» y «letras y humanidades». Situación que, a su vez, supone para estos académicos:

- Dificultades para obtener recursos.
- Dificultades para la creación de grupos de investigación con un mínimo de continuidad.
- Dificultades para consolidar líneas y programas de investigación.

Las repercusiones de este fenómeno no solamente hace más dificultosa la carrera académica de un importante número de personas sino, y sobre todo, se manifiesta en la falta de crecimiento de un campo de estudio y un tipo de saber que los propios acontecimientos de la sociedad de la información hace cada vez más necesario.

En el caso concreto del campo de la educación, en el desarrollo del Plan Nacional de Investigación Educativa, es más importante destacar dos aspectos.

– El esfuerzo realizado para acercar la actividades de investigación a todos los niveles educativos favoreciendo y propiciando la creación de grupos mixtos configurados por profesorado tanto del ámbito universitario como no universitario.

– En las convocatorias de ámbito estatal se perfila la priorización de unas líneas de investigación alrededor de los siguientes temas:

- El profesorado de las diferentes enseñanzas contempladas a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

- La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y formación.
- Organización y funcionamiento de los centros docentes.
- Los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y las decisiones de promoción y titulación en la educación secundaria.
- Atención a la diversidad y educación intercultural.
- Desarrollo profesional de los docentes.

Sin embargo, a pesar de la importancia de este Plan, su desarrollo no cubre, ni de lejos, las necesidades del Sistema Educativo, las demandas y los deseos del profesorado universitario y no universitario.

En el ámbito europeo también se entrevé, en estos últimos años, la voluntad de adjudicar más recursos para la investigación en el campo de la Educación. Voluntad que, hasta hora, se ha traducido en unas dotaciones presupuestarias minoritarias. Las áreas que se priorizan en el IV Programa Marco son:

- Telemática aplicada al conocimiento. Educación y formación.
- Eficacia de políticas y acciones.
- Métodos, instrumentos y tecnologías: innovación y calidad en educación y formación, formales e informales.
- Educación, formación y desarrollo económico.

En la política de investigación de Cataluña, por el contrario, no existe un eje de consistencia con las tendencias encontradas en los dos lugares anteriores. La investigación educativa, en lo referente a los planes específicos y convocatorias públicas, es prácticamente inexistente. Esto pone al profesorado universitario catalán en una situación de desventaja mayor que en el resto del Estado español. En este apartado hace falta señalar el esfuerzo que se está llevando a cabo desde el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Barcelona para poder encaminar esta situación.

Sugerencias a la Generalidad de Cataluña

La reflexión realizada a partir del Libro Blanco y la experiencia vivida en estos años desde nuestra propia tarea investigadora en la Universidad de Barcelona, nos lleva a proponer algunos elementos que consideramos fundamentales para hacer avanzar la investigación en Cataluña:

- La creación del Plan de Investigación Educativa en Cataluña.
- Aplicación del presupuesto destinado a investigación educativa.
- Creación del Centro de investigación e innovación educativa.
- Realización de convocatorias públicas de libre competencia.

Sugerencias a la Universidad

La línea iniciada por la Universidad de Barcelona para el desarrollo del *Pla de Recerca* ha favorecido el impulso en la investigación científica desde todas las Divisiones, acogiendo especialmente la inquietud manifestada por los grupos de Ciencias Sociales y Humanidades en los que se inscriben los de nuestra División, respecto de la precaria situación dentro de este Plan.

El seguimiento de las acciones, la creación de criterios que favorezcan la igualdad de oportunidades etc., constituiría el primer punto de un programa que ayude al avance de la investigación educativa en nuestra Universidad.

Propuestas de la División de Ciencias de la Educación

La División de Ciencias de la Educación, desde el trabajo realizado por la Comisión de Investigación ha hecho suyo el compromiso para trabajar en la potenciación de la investigación educativa en Cataluña, poniendo para este fin, los recursos humanos y materiales que hacen falta.

Su programa se concretaría en:

1. Dar la máxima difusión al *Libro Blanco de la Investigación* de la División y actualizarlo cada 4 años.
2. Organizar un Congreso de Investigación Educativa [2].
3. Mejorar la infraestructura de la investigación educativa en la División.
4. Preparar mejor al profesorado de la División en metodologías de investigación.
5. Establecer un convenio de colaboración entre la División y la *Fundació Catalana de Recerca,* los Departamentos de Bienestar Social, Salud, etc. de la Generalidad de Cataluña para potenciar proyectos de investigación educativa.
6. Desarrollar la función investigadora del ICE en el marco de la División. Favorecer la implicación de los departamentos de la División en la investigación educativa del ICE.
7. Potenciar los equipos de investigación de la División y las condiciones de trabajo e infraestructura para la investigación departamental e interdepartamental.
8. Definir campos de atención prioritaria y financiación de proyectos de investigación en las áreas nombradas prioritarias.
9. Dar a conocer las potencialidades de las redes informáticas para la comunicación internacional de investigadores del campo de la investigación de todo el mundo.
10. Fortalecer los mecanismos de difusión de la investigación. Publicación de informes y adaptación de síntesis de textos que se van a publicar.
11. Estimular, desde la Comisión de Investigación, el incremento de la cooperación entre los países europeos y latinoamericanos para potenciar la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, M.; Sancho, J. M.ª et al.: *Llibre Blanc de la Recerca Educativa a la Divisó de Ciències de l'Educació,* Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1996.

Cohen, L. y Manion, L.: *Research Methods in Education.* London, Croom Helm, 1980.

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

(2) Una primera acción, en este sentido, es la organización de las *I Jornades de Política y Finançament de la Recerca Educativa a Catalunya*, que co-organizadas por todas las Universidades de Cataluña, tendrán lugar del 17 al 19 de abril de 1997.

«ETAPA DORADA» DE LA GRADUACIÓN ESCOLAR EN MADRID: CONFLICTOS POLÍTICOS Y REALIDADES PEDAGÓGICAS (1891-1922)

MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (*)

MADRID, ¿REDUCTO DEL CENTRALISMO O CAPITAL CON VOCACIÓN AUTONÓMICA?

Un estereotipo comúnmente aceptado en la historiografía general es la idea de que Madrid, por ser la capital de la nación y la sede del gobierno central, siempre ha mantenido una identidad de objetivos con la Administración central y se ha encontrado en una situación de privilegio económico y político con respecto a otras grandes ciudades españolas. Esto puede ser verdad en determinadas etapas históricas y ante ciertos factores ideológicos, pero no es extrapolable a cualquier momento y circunstancia. Si nos circunscribimos al primer tercio del siglo XX y al problema de la enseñanza primaria pública, veremos que los intereses de Madrid no estaban tan cercanos a los de la Administración central como podría suponerse. Bien es verdad que el poder estatal habitualmente consideró a la capital como sede de diversos ensayos pedagógicos que, generalmente, no traspasaron los límites de la excepcionalidad, y que también le adjudicó un papel ejemplarizante con respecto al resto de España, rol asumido por el poder municipal e incluso por la opinión pública. Y, por tener este carácter de modelo, se reprimieron duramente todas las veleidades locales de autonomía pedagógica, para evitar que pudieran inspirar a otras capitales de provincia.

El origen de las controversias entre el Estado y el Ayuntamiento de Madrid es muy claro. Su fecha de inicio puede considerarse que fue el año de 1901, cuando muchas de las competencias municipales en materia educativa pasaron al Estado, por mor de los decretos del conde de Romanones. El Ayuntamiento de la capital no aceptó de buen grado esta decisión, que le relegaba al papel de pagano de gran parte de las cuestiones de enseñanza, pero sin poder intervenir en su organización y supervisión. Este sentimiento de marginación se percibió no sólo por Madrid, sino también en todas las grandes poblaciones españolas, especialmente las ubicadas en Cataluña y el País Vasco. Por eso, cada una de ellas por separado y de forma independiente, no cejaron ni un momento de luchar durante las primeras décadas del siglo XX, para recuperar el control de las escuelas públicas. Las intenciones ministeriales quedaron muy claras con la creación, por Real Decreto de 14 de septiembre de 1902, de la figura del Delegado Regio –inicialmente, sólo para Madrid y Barcelona, aunque acabaría extendiéndose a otras ciudades–, quien sería el representante de la autoridad educativa estatal en la capital. A esta

(*) Universidad de Alcalá de Henares.

figura se le asignaron funciones gestoras y supervisoras, así como la Presidencia de la Junta Municipal de Primera Enseñanza, lo que significó, en la práctica, que el Ayuntamiento perdió el control absoluto de este organismo. Por otra parte, el Real Decreto de 7 de febrero de 1908 reorganizó esas Juntas, e incluyó a la de Madrid en el régimen general. Esta disposición fue un mazazo a las aspiraciones locales, pues dejó al Concejo madrileño atado de pies y manos e incapacitado para tomar autónomamente ninguna iniciativa.

A partir de 1908 las autoridades locales elevaron todo tipo de solicitudes para que se concediese al Ayuntamiento:

> *la administración de los fondos que con destino a la enseñanza primaria consigna en sus presupuestos y se le otorgue la debida participación en la dirección de la misma, municipalizando, a ser posible, este servicio* [1].

Al mismo tiempo crearon un Negociado de Escuelas, dependiente del Concejo, cuya dirección se quiso dar al eminente institucionista Cossío, y empezaron a diseñar grandiosos planes de construcciones escolares, que tenían como objetivo la implantación general de la enseñanza graduada en la capital mediante la edificación de centros modélicos y dependientes del Ayuntamiento de Madrid. Esta estrategia ocasionó las lógicas tensiones con la Delegación Regia, dando lugar a una concatenación de conflictos que se manifestaron con toda su crudeza en 1911 [2]. En ellos tuvo mucha participación el recientemente nombrado Director General de Primera Enseñanza, Rafael Altamira, quien, por su formación institucionista, estaba convencido de la necesidad de un Estado educador que acabase con las pretensiones localistas y con cualquier otro poder paralelo en materia de enseñanza.

Tal era la situación de tensión que tuvieron los poderes central y local en el trienio 1911-1913 que el Ministerio de Instrucción Pública publicó la Real Orden de 16 de enero de 1912, mediante la cual pretendía dejar bien claros los límites del gobierno municipal en Madrid y esperaba, al mismo tiempo, que dicha disposición sirviese de ejemplo y pauta para otras ciudades españolas con veleidades autonómicas. En este texto legal, escrito en términos muy duros, se recordaba la normativa siguiente:

> *Que todo lo concerniente a la organización de la enseñanza en las Escuelas públicas es atribución exclusiva de este Ministerio y de sus representantes legales en las Delegaciones Regias, Juntas locales e Inspección, y, por tanto, que ni en los actuales locales ni en los que en adelante se habiliten, sean o no del Estado o su propiedad, podrán los Ayuntamientos disponer nada que afecte a la referida organización, sin estar concretamente autorizados por este Ministerio o por sus citados representantes, cuando a éstos competa el permiso, así como tampoco podrán oponerse, con ningún pretexto, a que se cumplan las órdenes emanadas de la Administración Central y referentes a creación, cambio o modificación de Secciones o grupos, distribución de locales y demás medidas de orden pedagógico y administrativo* [3].

El Ayuntamiento de Madrid decidió interponer recurso contencioso–administrativo contra dicha Real Orden, lo cual es demostrativo del rechazo al poder central que se vivía en el gobierno local. El conflicto alcanzó en los meses finales de 1912 las cotas más altas de ridículo y

---

(1) «Proposición del Sr. Santillán y otros Sres. Concejales. Sesión de 20 de agosto de 1909», *Boletín del Ayuntamiento de Madrid (a partir de ahora, BAM)*, 660 (23 de agosto de 1909), p. 779.

(2) M. M. DEL POZO ANDRÉS: *Las escuelas primarias públicas de Madrid (1913–1931)*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, 1996, pp. 356-372.

(3) Real Orden de 16-enero-1912; *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (a partir de ahora, BO), 7 (23 de enero de 1912), p. 10.

desprestigio, con un cruce de notas y aclaraciones que hizo las delicias de la opinión pública madrileña. El pistoletazo de salida fue la intervención del Delegado Regio, Mario Méndez Bejarano, en la sesión de 28 de noviembre del Congreso de los Diputados. Con motivo de un debate sobre la enseñanza madrileña, aprovechó para atacar despiadada y despectivamente al Concejo de la capital, a quien acusó de derrochar el presupuesto de Instrucción Pública en «gastos inútiles» [4]. El Ayuntamiento dedicó sus sesiones del 2 de diciembre de 1912 y del 6 de enero de 1913 a protestar por la intervención de Méndez Bejarano en el Parlamento, esgrimiendo como argumentos defensivos los diversos proyectos municipales que no se habían podido llevar a la práctica por la actitud prohibitiva del Delegado Regio [5]. Éste contestó con un artículo insertado en los principales periódicos los días 7 y 8 de abril de 1913, donde calificó la situación de la enseñanza primaria en la capital de «vergüenza nacional» [6]. Tal expresión dolió mucho a las autoridades locales, quienes respondieron con otra nota en la que denunciaban la campaña emprendida por el Delegado Regio contra cualquier iniciativa municipal [7].

Entre líneas podía entenderse que, en estos momentos, el contencioso entre el poder estatal y el poder local había desembocado en una lucha de personalidades: de una parte, Rafael Altamira como Director General de Primera Enseñanza y Mario Méndez Bejarano como Delegado Regio; de otra, Joaquín Ruiz Giménez, como Alcalde. Este particular conflicto se reflejó más claramente en la sesión municipal de 11 de abril de 1913, en la cual el concejal Enrique Trompeta acusó a Méndez Bejarano de torpedear las gestiones llevadas a cabo por Ruiz Giménez cerca del Ministro para conseguir un decreto reorganizador de la Junta Local de Primera Enseñanza que sustituyese al de 1908. Según este edil, el Delegado Regio informaba al Ministro «de una forma arbitraria, contra la que protestamos, así como de sus extralimitaciones e insidias» [8].

En los primeros meses de 1913, Ruiz Giménez se reunió varias veces con el Ministro de Instrucción Pública, Antonio López Muñoz, urgiéndole para que elaborase el decreto «referente a la batalladora cuestión de la enseñanza municipal y que ha de poner término a las diferencias hoy existentes entre el Ayuntamiento y el Delegado Regio» [9]. Nótese que el Alcalde prefería negociar directamente con el Ministro todas las cuestiones referentes a las escuelas madrileñas, pasando por encima del

---

(4) *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 189 (28 de noviembre de 1912), pp. 5.507–5.508.

(5) «La enseñanza en Madrid», *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 1.184 (1913), pp. 102–103 y «De Actualidad. En el Ayuntamiento de Madrid», *El Magisterio Español*, 4.038 (3 de diciembre de 1912), p. 468.

(6) «Las Escuelas de Madrid», *El Liberal*, 12.206 (8 de abril de 1913), p. 2 y «Las Escuelas de Madrid», *El Imparcial*, 16.565 (7 de abril de 1913), p. 1.

(7) Expediente con motivo de la nota oficiosa de la Delegación Regia publicada en la prensa, sobre la Memoria y Censo Escolar; Archivo de la Villa (AVM), secc. 20, leg. 378, n.º 67; «Las Escuelas de Madrid», *El Liberal*, 12.208 (10 de abril de 1913), p. 3; y «La enseñanza en Madrid. Contestando al Delegado Regio», *El Imparcial*, 16.568 (10 de abril de 1913), p. 3.

(8) «Ayuntamiento. La sesión de ayer», *El Imparcial*, 16.570 (12 de abril de 1913), p. 5.

(9) «Ayuntamiento. Enseñanza municipal», *El Imparcial*, 16.498 (28 de enero de 1913), p. 4; «Ayuntamiento. La sesión de ayer», *El Imparcial*, 16.507 (8 de febrero de 1913), p. 3; y «Ayuntamiento. La enseñanza municipal», *El Imparcial*, 16.562 (25 de marzo de 1913), p. 5.

Director General de Primera Enseñanza, quien en el organigrama ministerial era el responsable de estos temas. Finalmente se publicó el Real Decreto de 5 de mayo de 1913, sobre las Juntas Provinciales y Municipales de Primera Enseñanza, que reconoció el carácter especial de la de Madrid, segregándola del régimen general, lo cual era una mejora respecto de la legislación de 1908, pero que aún no delimitó las competencias de los diversos poderes implicados en las escuelas de la capital [10].

E, ironías de la vida, en junio de 1913 el hasta ahora Alcalde de Madrid, Joaquín Ruiz Giménez, fue nombrado Ministro de Instrucción Pública, pasando a regir los destinos locales Eduardo Vincenti y Reguera. A comienzos de septiembre, los periódicos anunciaron que los dos habían mantenido una reunión «para tratar del arreglo de las escuelas de esta corte y de que cesen los rozamientos que existían entre el poder central y el Ayuntamiento» [11]. Ambos comunicaron al final de la misma que, por fin, se había llegado a un acuerdo satisfactorio para las dos partes. Y su plasmación legal se produjo inmediatamente, mediante el Real Decreto de 16 de septiembre de 1913, que reglamentó las funciones de la Delegación Regia y reorganizó la Junta Municipal de Primera Enseñanza de Madrid. En su Preámbulo se especificaba su objetivo y máxima aspiración: «poner término a la situación (...) en que se encuentra la primera enseñanza de esta Corte, acaso porque entre las Autoridades encargadas de fomentarla y dirigirla no exista aquella conveniente inteligencia que produce siempre el claro deslinde de atribuciones» [12]. Este documento, pactado de antemano con el Ayuntamiento, fue muy bien recibido, ya que en él se recogían muchas de sus sempiternas reivindicaciones y se le concedía una moderada autonomía para poder desarrollar sus proyectos educativos.

Este Real Decreto autorizaba al Concejo de Madrid a crear «cuantas Escuelas considere necesarias para satisfacer las exigencias de su población escolar, estableciéndolas en los distritos que estime más convenientes para la misma y dando cuenta al Ministerio por conducto e informe de la Delegación Regia». Estos centros tendrían carácter municipal voluntario y sus maestros serían también seleccionados libremente por el Ayuntamiento. El plan de asignaturas sería el determinado por el Estado para las escuelas nacionales y el Ministerio se reservaba la facultad de inspeccionar los programas y libros de texto. Por lo tanto, desde septiembre de 1913 podemos hablar de dos tipos de colegios públicos en la capital: los nacionales, cuyos docentes cobraban de los Presupuestos del Estado, y los municipales o voluntarios, cuyos maestros recibían su salario del Erario local.

También se definieron mediante esa disposición legal las funciones de los organismos supervisores de la educación madrileña. El Delegado Regio mantuvo su rango de representante del Ministerio de Instrucción Pública, aunque perdió la Presidencia de la Junta Municipal de Primera Enseñanza y trasladó a ésta sus antiguas competencias. Su figura quedó, desde luego, capitidisminuida, mientras que dicha Junta se perfiló como el más importante órgano de gestión de la educación madrileña. Y, además, ésta pasó a tener una amplia y mayoritaria presencia de personalidades locales, pues a ella se le confirió «la repre-

---

(10) REAL DECRETO de 5–mayo–1913; BO, 39 (16 de mayo de 1913), pp. 7–14.

(11) «La enseñanza primaria en Madrid», *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes,* 1.213 (1913), p. 564.

(12) REAL DECRETO de 16–septiembre–1913; BO, 77 (26 de septiembre de 1913), p. 12. Todas las citas posteriores proceden de este texto.

sentación del Ayuntamiento en los asuntos de la enseñanza». A parte de ceder su Presidencia al Alcalde, ocho de sus doce miembros provenían del Concejo y los cuatro restantes podían también tener vinculaciones locales. A la Junta Municipal de Primera Enseñanza le correspondía: el gobierno, dirección y régimen de cuantos Establecimientos docentes de carácter municipal y voluntario tenga creados o cree el Ayuntamiento (...) en lo sucesivo. También debía tomar decisiones sobre la adquisición o el arrendamiento de los locales para escuelas, sugerir al Ayuntamiento la construcción de Grupos escolares en las zonas más adecuadas según las necesidades de la población infantil, y proponer al Concejo la fundación de escuelas municipales voluntarias y el nombramiento de docentes para las mismas.

Esta disposición legal tuvo hondas repercusiones. Por una parte, otras grandes ciudades españolas con afanes de autonomía pedagógica –como Barcelona [13]– pidieron el mismo tratamiento que la capital, pues si todas ellas habían reivindicado las mismas cuestiones desde 1902, el Gobierno central estableció en 1913 una situación de claro privilegio de Madrid con respecto de las demás poblaciones. Asimismo, convulsionó los propios pasillos ministeriales: el Director General de Primera Enseñanza, Rafael Altamira, presentó fulminantemente su dimisión pocos días después de publicado dicho Real Decreto. Joaquín Ruiz Giménez explicó en sus Memorias que la dimisión de Rafael Altamira tuvo como causa fundamental esta disposición legal, que provocó entre ambos una discrepancia de criterios [14]. ¿Sería porque en ella no se obligaba al Ayuntamiento madrileño a cumplir las obligaciones estatales en materia de enseñanza y se le facultaba para crear sus propias escuelas voluntarias? ¿O quizá se debió a que el Ministro y el Alcalde llegaron a un acuerdo sin consultar previamente con el Director General? ¿Y no influiría, también, la autonomía concedida al Concejo de la capital, a la que obviamente debía ser contrario un hombre de convicciones tan estatalizantes como Rafael Altamira?. Probablemente, todos estos motivos influyeron en su decisión. Él mismo manejó estas razones en una entrevista concedida al Caballero Audaz después de abandonar el cargo:

> *Empezaremos por mi dimisión. El hecho fue el siguiente: apareció un Real decreto del cual yo, Director General de Primera Enseñanza, no tuve más noticias que las que publicó la Prensa. La Prensa, muy respetada y estimada por mí, no puede ser nunca el órgano oficial de comunicación entre un Ministro y un Director General; pues bien, además, en el Real decreto se le segregaba al Director el conocimiento y la intervención en toda la enseñanza de Madrid. Resultaba de esto que la Dirección lo era de todas partes menos de la capital de España precisamente; y allí ya tenía usted la causa; fundamenté mi dimisión en esos dos motivos: el silencio y la anomalía (...)* [15].

En octubre de 1913 se produjo una crisis gubernamental y los conservadores se hicieron cargo de las Administraciones central y local. A ellos les tocó llevar a la práctica el diseño de autonomía pedagógica municipal para Madrid que habían preparado sus antecesores liberales. Y no respiraban entusiasmo hacia la reforma. Pero no se atrevieron a modificar el Real Decreto de 16 de septiembre porque, en los comienzos de 1914, los

---

(13) S. Domènech i Domènech: *Manuel Aínaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995, pp. 269–270.

(14) J. Ruiz Giménez: *Pretéritos y presentes*, Vol. II, Madrid, Imp. de Juan Pueyo, 1932, p. 205.

(15) J. M. Carretero («El Caballero Audaz»): «Nuestros grandes prestigios. Rafael Altamira», Mundo Gráfico, 110 (1913), s.p.

concejales socialistas –especialmente Julián Besteiro– pidieron mucha más autonomía pedagógica para el gobierno local, no reconociendo ni siquiera la autoridad de dicha Junta Municipal [16]. Así es que en los siguientes años, el poder central adoptó una postura muy pragmática y ciertamente efectiva. Dejó disfrutar al Ayuntamiento madrileño de su autonomía pedagógica tan trabajosamente conseguida, pero le cerró el acceso a los recursos económicos necesarios para poner en marcha los planes educativos municipales. El Concejo de la capital no podía abordar grandes empresas con sus presupuestos ordinarios, por lo que necesitaba créditos y préstamos que debían ser aprobados y avalados por el Banco de España. Y éste, que dependía directamente del gobierno central, los denegaba sistemáticamente. También se frenó cualquier petición de dinero emanada del poder local o sus diversas pretensiones recaudatorias de diferentes impuestos. De este modo, aunque no volvieron a reproducirse las tensiones Estado/Ayuntamiento que se padecieron entre 1911 y 1913, las relaciones entre ambas Administraciones no fueron demasiado cordiales durante la década de los años diez. Y esta falta de entendimiento se tradujo, no sólo en la imposibilidad de llevar a cabo una reforma escolar, sino también en la incapacidad para desarrollar las transformaciones urbanísticas y sociales que Madrid demandaba [17].

LA «GRADUACIÓN DESDE ARRIBA»: LAS DISPOSICIONES LEGALES DE 1911 SOBRE EL «DESDOBLE» ESCOLAR Y SUS SECUELAS EN MADRID

Uno de los numerosos puntos de fricción entre el Estado y el Ayuntamiento de Madrid en el comienzo de los años diez fue el Real Dedreto de 25 de febrero de 1911 y la Real Orden de 10 de marzo de ese mismo año. Mediante ellos, la Administración central pretendió llevar a cabo una graduación masiva de la enseñanza, a través de un sistema organizativo conocido popularmente como el «desdoble» escolar. Ambas disposiciones legales salieron de la pluma de Rafael Altamira, en una de sus intervenciones menos afortunadas como Director General de Primera Enseñanza. El objetivo de esta reforma era «graduar la enseñanza (...) sin graduar las Escuelas» [18], por lo que se ordenó el desdoblamiento en dos secciones de todas las escuelas unitarias que poseyesen Auxiliarías, convirtiéndose los maestros auxiliares implicados en docentes titulares, con las ventajas económicas que esto conllevaba, y encargándose a los Ayuntamientos la realización de las obras necesarias en los locales o el alquiler de otros nuevos, para que las clases o escuelas así creadas pudiesen funcionar con la debida autonomía. En aquellas poblaciones en las que, como consecuencia de esta disposición, se contara con más de un aula escolar para niños y niñas, se distribuirían éstos por edades entre las diversas secciones (aunque funcionasen en edificios independientes), a fin de que cada maestro tuviera a su cargo un conjunto lo más homogéneo posible de alumnos. Además del modelo de graduación a distancia, el Real Decreto admitía también el ensayo de graduación con horario complementario en la misma escuela y bajo la supervisión de un sólo docente. E incluso abría la puerta a tímidos ensayos de coeducación, al permitir, en aquellos pueblos con un local para niños y otro para niñas, que am-

(16) «La enseñanza municipal. El decreto de Ruiz Jiménez», *El Imparcial*, 16.938 (18 de abril de 1914), p. 5 y «De Actualidad. Edificios escolares de Madrid», *El Magisterio Español*, 4.456 (21 de abril de 1914), p. 122.

(17) J. C. RUEDA LAFFOND: «Limitaciones municipales e intereses de reforma. El ejemplo de la Gran Vía madrileña, 1901–1923», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, XXXIII (1993), pp. 651–671.

(18) REAL DECRETO de 25–febrero–1911; *Gaceta de Madrid*, 59 (28 de febrero de 1911), pp. 577–580.

bos se convirtiesen en dos escuelas mixtas, distribuyendo en una de ellas a los alumnos/as de seis a nueve años y en otra a los de edades comprendidas entre nueve y doce años.

El Real Decreto de 25 de febrero de 1911 tuvo un formidable impacto en la opinión pública, pues afectaba a los 1.832 maestros auxiliares censados en 1908 y, al menos en teoría, suponía un sensible aumento de aulas escolares. Sin embargo, no alcanzó los resultados deseados y creó un gran número de problemas. Según Rafael Altamira, sólo 510 Auxiliarías fueron desdobladas [19] y, en la mayoría de los casos, las nuevas escuelas funcionaron como unitarias, sin establecer atisbos de graduación con respecto del centro del que se segregaban. La Real Orden de 10 de marzo de 1911 constituyó un desesperado intento de la Administración central para estimular a los municipios españoles a llevar a cabo el «desdoble» escolar de una forma que sólo puede calificarse de chapucera:

> *Los Inspectores excitarán el celo de los Ayuntamientos haciéndoles ver cómo, muchas veces, puede lograrse, con escaso gasto y plazo brevísimo, la mejora deseada. En no pocos locales de los que ahora ocupan las Escuelas,* un simple tabique que aisle, *una ventana nueva que amplíe la luz y una puerta de ingreso independiente, resolverán el problema con más aplicación de buena voluntad que de dinero* [21].

No cabe duda de que las Corporaciones locales, siempre remisas a desembolsos económicos para la enseñanza primaria nacional, aplicaron este precepto ministerial al pie de la letra [21].

El Real Decreto de 25 de febrero de 1911 produjo un impacto muy negativo en el seno de la corporación municipal madrileña, pues la capital, con 128 maestros auxiliares, era una de las ciudades afectadas con más intensidad por esta medida legislativa. La disposición de más sencillo cumplimiento fue la única que se llevó a cabo con diligencia, esto es, construir tabiques y hacer aulas independientes en aquellos locales que tuviesen condiciones para ello. Y, a pesar de que el Concejo se limitó a poner fielmente en práctica las sugerencias contenidas en la Real Orden de 10 de marzo de 1911, la Delegación Regia se quejó de cómo se había realizado este atisbo de «desdoble» escolar:

> *Llevose a la práctica el referido decreto, faltándose ya a lo mismo que en él se establecía, puesto que al desdoblar las escuelas madrileñas y convertir en Maestros independientes a sus Auxiliares, se consignaba que los nuevos directores irían a llenar su misión a nuevos locales. No existían éstos ni había manera de crearlos por el momento, y vale más no hablar del medio a que se recurrió para* aparentar *que se cumplía el precepto. Aquellos tabiques de lienzo o de papel, con los que se redujo a la* mitad *(con mengua de la higiene, de la pedagogía y de la seriedad) el espacio de cada clase, convirtiendo en* dos *Escuelas un local, por lo común insuficiente y mezquino para una sola, dicen con mayor elocuencia que todo comentario, cómo se cumplen a veces en nuestro país las disposiciones legales* [22].

---

(19) R. Altamira y Crevea: *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*, Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos del S.C. de Jesús, 1912, p. 29. La cifra presentada en la *Memoria* de la Dirección General de Primera Enseñanza correspondiente a 1911, es de 501 Auxiliarías convertidas en escuelas independientes durante ese año. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Memoria de los trabajos realizados por la Dirección General de Primera Enseñanza en el año de 1911. Servicios que tiene encomendados y medios que necesita para cumplir todas las funciones que le corresponden*, Madrid, Imp. de A. Marzo, 1912, p. 79.

(20) Real Orden de 10-marzo-1911; *Gaceta de Madrid*, 71 (12 de marzo de 1911), pp. 718-720. La cursiva es nuestra.

(21) A. Viñao Frago: *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990, pp. 18-22.

(22) Delegación Regia de Primera Enseñanza de Madrid: *Informe sobre el estado de la Enseñanza primaria en las Escuelas de Madrid, que eleva a la Superioridad el Excmo. Sr. D. Juan Antonio Cavestany*, Delegado Regio, Madrid, Imp. de El Magisterio Español, 1913, p. 11.

Los docentes madrileños también protestaron ante la forma de llevar a la práctica esta regulación. Uno de ellos, Eugenio Cemboraín, definió el «desdoble» como «una ridícula parodia» y explicó el modo en que se había aplicado en Madrid, con palabras similares a las del Delegado Regio:

> *Lejos de aumentar, el contingente escolar ha disminuido, porque en vez de adquirir nuevos locales para escuelas,* se han partido por gala en dos, *mediante ridículos biombos sabe Dios por quién pagados, los salones de casas de vecindad, que si ya de suyo eran raquíticos, divididos en esa forma resultan imposibles, aun no admitiendo más niños que los que ya asistían, pues se pierde buena parte de su escasa superficie si se ha de dejar espacio para que funcionen dos escuelas y los niños de ambas puedan evolucionar en el cambio de clases (...). Esta perturbación de las funciones escolares (...) causa una anarquía caótica que las autoridades superiores (...) deben corregir pronta, severa y enérgicamente (...) porque ocurren en la capital de la nación que ha de servir de modelo al resto del país* [23].

Y es que el Ayuntamiento de Madrid no aceptó la consideración del «desdoble» como el primer paso para implantar rudimentarios atisbos de enseñanza graduada. En su opinión, esta idea era inviable, lesiva, no aceptada por las familias ni recomendable desde el punto de vista pedagógico. Así es como se expresaba la corporación municipal madrileña sobre este tema:

> ***La graduación de la enseñanza sin la Escuela graduada****, es una quimera en poblaciones grandes [...].*
> *El desdoble escolar es funestísimo al fin de la graduación; [...] el desdoblado tira, no a ser elemento de una organización, si no [sic] a la absoluta independencia* [24].

El Concejo madrileño desechaba por impracticables todas las soluciones aportadas por el Real Decreto de 25 de febrero de 1911. Descartó la alternancia de sesiones, porque ya se había ensayado en la capital en 1904 y la experiencia no había sido exitosa. Rechazó la graduación a distancia, porque la situación geográfica de los colegios nacionales no permitía agruparlos entre sí y, además, sería muy incómodo para las familias: aquellas con varios hijos se verían imposibilitadas de enviarlos a una escuela pública, dado que cada niño iría a una clase diferente, ubicada en locales tan dispersos *que haría imposible la vigilancia y cuidado de los mayores sobre los menores en horas de entrada y salida* [25]. Y repudió la coeducación, no por planteamientos morales sino por cuestiones técnicas: era válida para pequeñas poblaciones, pero no garantizaba una mayor homogeneidad de los escolares en aulas tan numerosas como las madrileñas. Además, acarrearía conflictos con los profesores de ambos sexos y, probablemente, tampoco sería bien recibida por las familias y los sectores sociales más conservadores. En definitiva, las autoridades municipales no aceptaban más que una forma correcta de graduación de la enseñanza: la construcción de nuevos Grupos escolares en los que se implantara, desde el principio, este modelo organizativo. Y pretendían proyectar, diseñar y financiar cuantos edificios les permitiese su situación económica; elegir, nombrar y controlar a los maestros que habrían de impartir su docencia en los mismos; y supervisar toda la enseñanza graduada

---

(23) E. C. España: «El Sr. España en las Conferencias Pedagógicas», *La Escuela Moderna*, 242 (1911), p. 770.

(24) Ayuntamiento de Madrid: *Memoria descriptiva de los principales asuntos que fueron objeto de estudio de la Comisión de Instrucción Pública del Excmo. Ayuntamiento de Madrid durante el año 1912, aprobado en sesión de 16 de noviembre*, Madrid, Imp. Municipal, 1912, pp. 28–29. La cursiva es nuestra.

(25) *Ibíd.*, p. 29.

sin tener que soportar el intervencionismo estatal. Evidentemente, los objetivos de las Administraciones central y local eran totalmente divergentes en este tema.

Hubo algunos avances e intentos de solución por ambas partes. El 3 de julio de 1911, el Ayuntamiento de Madrid y el Ministerio de Instrucción Pública firmaron un acuerdo por el cual el primero, a cambio de ciertas contrapartidas, se comprometía a: *ejecutar inmediatamente las obras necesarias en los locales que actualmente ocupan las Escuelas, para que se implante de un modo definitivo la conversión de las antiguas Auxiliarías en Escuelas independientes* [26]. Las promesas municipales eran cautas y limitadas: no tenían previsto buscar nuevos edificios para escuelas sino adaptar los ya existentes –en definitiva, recurrir a «tabiques de lienzo o de papel»– y, desde luego, no pensaban aplicar ninguno de los sistemas de graduación previstos en las disposiciones ministeriales.

Así, para cumplir con el decreto de 1911 sobre el «desdoble», el Ayuntamiento de Madrid utilizó, en primer lugar, la red de instituciones educativas que se habían venido construyendo desde finales del siglo XIX. Entre 1912 y 1918 llevó a cabo laboriosas obras de reacondicionamiento e instalación de nuevas aulas y otros servicios escolares en los colegios «Bailén», «Vallehermoso», «Reina Victoria», «Alfonso XIII», «La Florida», Escuela Modelo de la Plaza del Dos de Mayo, «Juan de Austria» y «Legado Crespo». Los cinco primeros habían sido edificados entre 1902 y 1907, dentro de los proyectos municipales pioneros para la construcción de graduadas en la capital, pero la mayoría de ellos no recibió el reconocimiento oficial de su graduación hasta la etapa 1911–1915, tras haber recibido todas estas remodelaciones la aprobación estatal. La Escuela Modelo se inauguró el 21 de septiembre de 1885 y reunió varios centros unitarios desde sus orígenes. Tras arduas obras de readaptación, en 1915 se autorizó la creación en ese edificio de tres escuelas graduadas [27]. En ese mismo año se consiguió la del colegio «Juan de Austria», que estaba situado en un hotelito alquilado desde 1902 [28]. El «Legado Crespo» tuvo su origen en una donación particular al Ayuntamiento y comenzó a funcionar en ese mismo año. Tras las transformaciones pertinentes, consiguió la graduación en 1917 [29] y se convirtió en centro estatal tras un pleito entre los poderes central y local [30].

Y aún guardaba el Concejo de la capital en la bocamanga otra carta que le iba a permitir abordar la graduación de la enseñanza con menores costes para el erario. Era ésta una solución de andar por casa, provisional, de «quiero y no puedo», la particular respuesta municipal al mandamiento ministerial derivado del «desdoble» de 1911, pero, analizándola en términos cuantitativos, fue la más popular y a la que se recurrió con mayor frecuencia

---

(26) *Ibíd.*, p. 49.

(27) Expediente sobre convertir en graduada la Escuela Modelo; AVM, secc. 20, leg. 378, n.º 78; R.O. de 3–mayo–1915; BO, 38 (11 de mayo de 1915), pp. 12–13; y R.O. de 14–diciembre–1915; BO, 104 (28 de diciembre de 1915), pp. 14–17.

(28) R.O. de 7–mayo–1915; BO, 46 (8 de junio de 1915), p. 7.

(29) Expediente con motivo de comunicación del Delegado Regio de Primera Enseñanza interesando obras urgentes en la escuela pública sita en el Paseo de las Acacias, 2; AVM, secc. 20, leg. 378, n.º 62; Expediente con motivo de obras de ampliación de la escuela sita en el Paseo de las Acacias, 2; AVM, secc. 24, leg. 131, nº 3; y R.O. de 5–julio–1917; BO, 57 (17 de julio de 1917), p. 8.

(30) Expediente a comunicación al Sr. Ministro de la Gobernación sobre derecho del Ayuntamiento al Patronato Grupo–Escuelas de La Llorosa; AVM, secc. 20, leg. 377, n.º 99.

en los años diez. Nos referimos a la ubicación de colegios en dos o varias plantas de una misma casa, abordándose las obras pertinentes con el fin de habilitar entre tres y seis aulas. Suficiente para constituir un centro graduado. El proceso era el siguiente: en un edificio de viviendas, el Ayuntamiento tenía alquilado un piso para escuelas unitarias. Cuando uno de los vecinos dejaba libre otro apartamento, también lo arrendaba, y así hasta que reunía varias habitaciones para utilizar como aulas escolares. Entonces centralizaba en ese domicilio los colegios unitarios de los alrededores, cerraba éstos, dedicaba las nuevas clases a uno u otro sexo y elevaba al Estado una petición para que concediese la consideración de «graduada» a la institución de este tipo. Y el Ministerio de Instrucción Pública la autorizaba. Así surgieron las escuelas de Luis Cabrera, 38; Doña Urraca, 1; Tarragona, 22; Cava Alta, 5; Martín de los Heros, 30 y Libertad, 31. Todas ellas recibieron el reconocimiento de su graduación en 1918 [31].

Este mecanismo *sui generis* utilizado por el poder municipal para ampliar el número de centros graduados tuvo sus partidarios y sus detractores. Gustó a los caseros, que vieron cómo por sus casas casi ruinosas, abandonadas por los inquilinos debido a su lamentable estado, podían obtener pingües beneficios sin necesidad de emprender costosas obras de reconstrucción. Encantó a los maestros propietarios de las escuelas unitarias ubicadas en esos locales, pues de este modo accedieron a la dirección de las nuevas graduadas sin ningún esfuerzo por su parte. De ahí que, en la mayoría de las ocasiones, el Ayuntamiento fuera informado por los propios docentes de la existencia de pisos recién desalquilados en otras plantas del edificio donde estaban instalados sus colegios, y ellos mismos, perfectos conocedores in situ del valor de las viviendas, se encargaban de llegar a unos pre–acuerdos ventajosos con sus propietarios.

Sin embargo, el Ministerio de Instrucción Pública no estaba muy satisfecho con esta solución, aunque la habilidad desplegada por el poder local le impedía encontrar una argucia legal para ponerle freno. Pero los más descontentos con las medidas municipales fueron los padres de familia, a quienes se les plantearon súbitamente unos problemas de transporte muy difíciles de resolver. La centralización de aulas en un mismo edificio suponía que la mayoría de ellos tenían que recorrer distancias más largas para llevar a sus hijos a la escuela, y que debían acompañarles, porque se multiplicaban los peligros del tráfico. Por otra parte, la graduación escolar conllevaba la separación absoluta de sexos, desterrándose el sistema tradicional en el que coexistían, independientemente pero con idéntica ubicación espacial, aulas de niños, niñas y párvulos. De este modo, con el nuevo sistema, se daba frecuentemente el caso de que las madres tenían que colocar a sus retoños en tres colegios distintos, bastante separados entre sí. Y como las horas de entrada y salida eran iguales para todos, nunca podían llegar a tiempo a los tres sitios. La consecuencia directa fue que las familias optaron por matricular a sus hijos en clases unitarias, las cuales se vieron desbordadas por la gran demanda de puestos escolares, mientras que muchas de las escuelas graduadas instaladas en precarias condiciones languidecían con una ocupación bastante inferior a sus posibilidades reales.

Tampoco complacía esta solución a los maestros Auxiliares que, si bien fueron reconvertidos en independientes por las disposiciones legales de 1911, vieron que la política de creaciones escolares seguida

(31) R.O. de 3–agosto–1918; BO, 65 (13 de agosto de 1918), pp. 7–9; R.O. de 9–octubre–1918; BO, 84 (18 de octubre de 1918), pp. 12–13; y R.O. de 23–julio–1918; BO, 65 (13 de agosto de 1918), pp. 4–5.

por el Ayuntamiento de Madrid les obligaba a incorporarse a una escuela graduada. Y muchos de ellos rechazaban frontalmente este sistema organizador porque consideraban que suponía la pérdida de libertad dentro de sus aulas y no deseaban someterse a la autoridad de un Director. El Estado reconoció el derecho que asistía a los docentes «desdoblados» a ocupar escuelas unitarias y, mientras nombraba profesores interinos para las nuevas secciones de las graduadas, presionaba a la Administración local para que habilitase centros unitarios con el fin de colocar a esos 128 maestros Auxiliares que, al graduarse su escuela, se negaron a incorporarse a ella, permaneciendo en expectación de destino aunque recibiendo su sueldo. Así se produjo un contrasentido bastante curioso: el Real Decreto de 1911 sobre el «desdoble», que nació para estimular y potenciar la graduación escolar, acabó siendo una rémora que impedía la creación de escuelas graduadas porque obligaba ineludiblemente a buscar escuelas unitarias para esos docentes a los que tan alegremente había promocionado.

En la práctica, este conflicto constituyó el principal frente de fricción entre el Estado y el Ayuntamiento de Madrid entre 1911 y 1922. El primero, si bien había apostado claramente por la graduación escolar en los años diez, gracias a la influencia de Rafael Altamira, ya no tuvo tan claro su entusiasmo por el nuevo sistema organizativo a partir de 1914. Esta indefinición se trasladó a los sucesivos Delegados Regios de la capital, los cuales no querían enfadar a sus jefes políticos con medidas contrarias al programa del partido. Un director de graduada madrileño, Virgilio Hueso, contaba con mucha gracia en 1921 cómo un Delegado Regio, al exponerle él la necesidad de graduar todos los colegios públicos, le preguntó: *Eso de las escuelas graduadas, ¿es cosa de los liberales o de los conservadores?* [32]. Parece que, en su supina ignorancia, sólo temía acometer una reforma apadrinada por otro grupo político diferente al que le había colocado a él en el puesto. Los maestros Auxiliares utilizaron los vaivenes ministeriales y el permanente conflicto Estado/Ayuntamiento en su propio beneficio, exigiendo, no sólo las escuelas unitarias que la ley les prometió, sino también su derecho a elegirlas de acuerdo con sus intereses personales. Así, la Unión de Maestros de Madrid solicitó el 12 de marzo de 1918 que los locales destinados a los docentes «desdoblados» se alquilasen en el centro de la capital, pues éstos no debían verse desterrados al Extrarradio o a los nuevos Grupos escolares, bajo una autoridad superior. La Junta Municipal de Primera Enseñanza puso el dedo en la llaga y denunció los propósitos de estos profesores primarios:

> *El secreto de estas cosas estriba en que los Maestros desdoblados y los anteriores al desdoble se oponen tenazmente a servir en Escuelas graduadas, y como todos los que están en ellas pugnan por abandonarlas y otros temen llegar a la situación de éstos, los intereses particulares se multiplican y* crean una atmósfera capaz de sorprender la buena fe de los que no se dan cuenta de que un Grupo escolar equivale a muchas Escuelas unitarias. *La Delegación Regia reconoce sin eufemismos esa resistencia en sus comunicaciones y pretende salvarla con los 84 locales que pide para Escuelas unitarias [...]. Así no hay forma de agotar esos Maestros aunque se habilitaran para Escuelas todos los edificios públicos y privados de la Corte [...].*
>
> *No solo la Pedagogía moderna, sino varias disposiciones del Ministerio del Ramo [...] impulsan a los Municipios hacia la Escuela graduada, y los Maestros nacionales la rechazan, secundados por la Delegación,*

(32) V. Hueso: «Escuelas y Maestros. Las Delegaciones Regias de Primera Enseñanza», *Boletín Escolar, 564 (1921)*, pp. 491–492.

puesto que piden locales para escuelas unitarias [...]. Los Maestros [...] entienden que sus méritos y el puesto que ocupan en el escalafón, no les permite encargarse de secciones de Escuela graduada, donde la vigilancia puede ser más efectiva, la labor más útil, más susceptible de apreciarse y menos penosa [...]. Su aspiración, *[...]* es educar sin tener que salir de su casa y educar a los niños del centro de Madrid, *porque los de las afueras, los huérfanos de toda acción social, que son los más necesitados de maestros meritísimos, opinan que deben reservarse a los Maestros que vengan, que son los que llaman de entrada* [33].

En definitiva, la Delegación Regia e, indirectamente, el Ministerio de Instrucción Pública, dieron todo su apoyo a los maestros «desdoblados», con el fin de manifestar claramente su autoridad con respecto al poder local, aunque con ello favorecieron la pervivencia del tradicional modelo de escuela unitaria frente al progresivo sistema de la graduación escolar. La situación de esos 128 auxiliares tardó años en resolverse definitivamente. Aún en 1924, el Directorio primorriverista tuvo que promulgar una disposición legal resolviendo: que en tanto las Escuelas nacionales de ambos sexos y de cualquier clase de esa Corte no tengan una instalación definitiva en locales adecuados para la realización de su cometido y no se lleve a efecto el desdoble escolar, quede en suspenso la provisión por procedimientos reglamentarios de toda vacante que por cualquier causa se produzca o exista en esta fecha [34]. En mayo de 1925, por fin, se normalizó la situación y todos los maestros desdoblados tenían ya al menos un aula donde impartir su enseñanza [35]. Pero el cumplimiento final del Real Decreto de 25 de febrero de 1911 dejó dos importantes secuelas en la enseñanza primaria madrileña.

La primera secuela fue de tipo cuantitativo, y supuso una ralentización del proceso de graduación escolar en los colegios públicos madrileños. Si entre 1911 y 1918 el Estado reconoció oficialmente 24 escuelas graduadas nacionales en Madrid, la cifra disminuyó a dos en la etapa 1919–1923. El proceso se ralentizaría aún más durante la dictadura primorriverista. La necesidad de alquilar y dotar locales–escuela para todos los maestros «desdoblados» impidió al Ayuntamiento madrileño crear más escuelas graduadas, aunque en esta imposibilidad influyó también su propósito de dedicar a la enseñanza estatal la parte más ínfima de su presupuesto, y reservar las cantidades más sustanciosas a la construcción de escuelas municipales. La segunda secuela fue de carácter cualitativo, y se refiere al día a día de la realidad educativa. Si bien algunas instituciones madrileñas fueron modélicas en su aplicación de los principios de la graduación escolar, en otras muchas, cada maestro se atrincheró en su aula sin permitir que nadie interviniese en su actuación cotidiana. Ésta era una realidad muy extendida en los grupos escolares de la capital. Tomemos, como ejemplo, las impresiones de Marcelo Sanz Romo sobre la Escuela Modelo:

> *Las llamadas Escuelas Modelo son modelo de malas (...).*
> *Yo (...) he visto que la Escuela Modelo, graduada, donde los niños deben de estar clasificados por su edad y su aptitud, es una Escuela completamente falsa, porque había en una misma clase niños que sabían todas las operaciones de la Aritmética y otros que no sabían más que sumar; unos que sabían escribir al dictado y otros que no sabían es-*

(33) AYUNTAMIENTO DE MADRID: *La enseñanza primaria en Madrid*, Madrid, Imp. Municipal, 1920, pp. 20–22. La cursiva es nuestra.

(34) R.O. de 25–enero–1924; BO, 16 (22 de febrero de 1924), p. 291.

(35) R.O. de 19–mayo–1925; BO, 45 (5 de junio de 1925), p. 688.

cribir más que planas de primera; eso en las Escuelas llamadas modelo graduadas, donde los niños están mezclados sin distinción alguna (...).
Para la escuela moderna graduada nos faltan hábitos de obediencia y también dotes de mando a los directores de ellas [36].

En parecidos términos se expresaron Pablo de Andrés y Cobos y M. Fuencisla Moreno sobre los Grupos escolares «Reina Victoria», «Bailén» y «Carmen Rojo» –el antiguo «Vallehermoso»–, tras sus excursiones respectivas por las escuelas de España [37]. Y si eso sucedía en tres colegios situados en edificios ad hoc, imaginemos lo que pasaría en las graduadas ubicadas en casas de vecindad, donde nada del entorno predisponía a la actividad educativa. Parece que ni siquiera la llegada de la Segunda República transformó de lleno los arraigados afanes individualistas de algunos docentes [38].

AUTONOMÍA MUNICIPAL Y GRADUACIÓN ESCOLAR: EL PROYECTO DICENTA Y SUS DERIVACIONES (1911–1914)

Mientras que el Ministerio de Instrucción Pública trataba de estimular el interés de las autoridades locales para llevar a la práctica las disposiciones oficiales sobre el «desdoble», el Ayuntamiento de Madrid intentaba imponer sus tesis autonómicas en materia educativa por la vía de presentar proyectos de construcciones escolares que eran ciertamente faraónicos, aunque estaban muy adecuados a las necesidades urbanísticas y sociales de la capital. La administración municipal perseguía infructuosamente el apoyo de la estatal para realizar estos planes, y, al no encontrarla, justificaba su renuencia a asumir como propios los objetivos ministeriales en la escasa receptividad que mostraba el poder central hacia sus propuestas. Sólo en el bienio 1910–1911, el Ayuntamiento de Madrid aprobó cuatro proyectos de construcción de graduadas, aunque el más importante fue el presentado por los concejales republicanos Joaquín Dicenta, Facundo Dorado y Ricardo Rodríguez Vilariño el 20 de octubre de 1911.

Este plan era el segundo redactado por Joaquín Dicenta y tenía algunas semejanzas en cuestiones pedagógicas con su propuesta anterior, elaborada en 1910 bajo la directa inspiración de M.B. Cossío. Presentaba también modificaciones sustanciales, que la convirtieron en la iniciativa más ambiciosa que podemos encontrar en la política educativa municipal del primer tercio del siglo XX, además de ser la más coordinada, pues en su origen y desarrollo se concatenaron una serie de factores que ya no volverían a darse hasta los albores de la Segunda República. Así, el hecho de que dicho proyecto partiese de un análisis exhaustivo de la realidad, utilizando los datos estadísticos de la población escolar madrileña arrojados por el Padrón infantil de 1911 [39], le situó en unas coordenadas de

---

(36) M. Sanz Romo: *Concepto de la Escuela Moderna en lo que se refiere a su instalación y forma de la enseñanza*, Madrid, Imp. Artística Sáez Hermanos, 1918, p. 14.

(37) P. de Andrés y Cobos: *Un viaje por las escuelas de España. Memoria*, Segovia, Imp. Provincial, 1927, pp. 63–67 y Moreno, M.F.: Un viaje de estudio. Memoria, Segovia, Imp. Provincial, 1928, p. 16.

(38) En 1932 un periodista visitó el Grupo escolar «Carmen Rojo», y aunque de su pluma sólo salieron elogios, apuntó que los maestros auxiliaban a los Directores en su labor, «pero con plena autonomía». L. Escribano: «Impresiones de un reportero. El Grupo escolar Carmen Rojo», *La Enseñanza*, 2.769 (1932), pp. 2–3.

(39) Un análisis estadístico de los resultados de dicho Padrón infantil puede encontrarse en M. M. del Pozo Andrés: *loc. cit.*, pp. 204–260 y M. M. del Pozo Andrés y J. F. A. Braster: «Bridging the gap between quantitative and qualitative historical research. An application of multiple regression analysis and homogeneity analysis with alternating least squares», *History and Computing*, 8, n.º 3 (1997) (en prensa).

modernidad y seriedad desconocidas hasta aquel momento. Su coincidencia temporal con la discusión de los proyectos para la urbanización del Extrarradio madrileño, redactados por Núñez Granes, y el hecho de que ofreciese una lista de terrenos donde podrían construirse las escuelas previstas, le convirtió en el primer plan que aunaba necesidades urbanísticas y educativas de la capital. La elaboración de varios informes posteriores por parte de los arquitectos del Ayuntamiento, sobre condiciones de los solares propuestos para construir escuelas y características higiénico–pedagógicas que éstas deberían cumplir, le dio un marchamo de tecnicismo, además de proporcionar una información puntual sobre las posibilidades reales que tenía el Concejo de la capital para edificar colegios atendiendo exclusivamente a sus bienes raíces. Asimismo, en las diversas fases de esta planificación se diseñaron rigurosos programas de financiación económica, basados en la fórmula del empréstito –ya definida en el Presupuesto catalán de Cultura de 1908–, la cual, a partir de este momento, sería siempre utilizada para abordar las grandes empresas educativas. En definitiva, el proyecto presentado por Joaquín Dicenta, Facundo Dorado y Ricardo Rodríguez Vilariño el 20 de octubre de 1911 [40] supuso el origen de una verdadera preocupación municipal por dotar a Madrid de colegios modernos. Y lo más importante: *en él está la base de todas las propuestas y realizaciones en materia de construcciones escolares emprendidas durante las dos décadas siguientes.*

¿Y qué es lo que planteaban Dicenta y sus compañeros de fatigas concejiles?. Cuidadosamente, los tres obviaron reivindicaciones ideológicas, con lo que la propuesta quedó convertida en una curiosa mezcla de apelaciones regeneracionistas y análisis de carácter técnico–económico. Así, en su preámbulo se exponían vagos deseos de conseguir la «europeización» de la instrucción pública madrileña, se describía la mala calidad de las escuelas de la capital, y, finalmente, se lanzaba un urgente grito de socorro:

> *Hay que concluir de una vez para siempre con esas Escuelas, que si recibiéramos visitas de Profesores extranjeros nos convertirían en irrisión del mundo. Hay que sustituir esas Escuelas, cárceles materiales y espirituales, por Escuelas limpias, capaces, construidas conforme a los modernos planes pedagógicos, con edificio modesto y práctico para las clases, con amplio solar libre, cubierto de árboles y flores, si en ello hay posibilidad, para que los niños jueguen, se fortifiquen (...). Hay que dotar a los madrileños de seis a doce años de aquellos locales escolares precisos a su instrucción, para que ni un solo niño de esa edad pueda echarnos en cara mañana su ignorancia y su analfabetismo* [41].

A continuación, los concejales exponían los objetivos de su plan. En primer lugar, su única y gran finalidad era construir escuelas: *con arquitectura de palacios y dentro de ellas todos los refinamientos de la enseñanza y la higiene*, complementándolas con: *Cantinas y Colonias escolares, parques públicos de recreo infantil, gimnasios, pilas de natación, etc.*. Se ponía de manifiesto explícitamente la idea de que la instrucción pública iba destinada exclusivamente a los niños pobres, expresándose el deseo de conseguir a través de ella *la redención* de estos infantes y la *regeneración escolar madrileña*. De ahí que se situase en el mismo nivel de prioridades la edificación de colegios y la creación de otro tipo de

(40) «Sesión ordinaria de 20 de octubre de 1911», *BAM*, 773 (23 de octubre de 1911), p. 1.138.

(41) AYUNTAMIENTO DE MADRID: *Proyecto para construcción de edificios escolares. Proposición presentada al Excmo. Ayuntamiento en la sesión de 20 de octubre de 1911 por los Sres. Dicenta, Vilariño y Dorado*, Madrid, Imp. Municipal, 1911, p. 6.

instituciones destinadas a proporcionar alimento y fortalecer los cuerpos infantiles, tan necesitados de ayuda material y espiritual. Únicamente sorprende en este discurso la apelación a la «arquitectura de palacios», que erizaría la piel a más de un pedagogo institucionista y que parece totalmente fuera de lugar en este contexto regeneracionista y filantrópico. En segundo término, en el proyecto se manifestaba la preocupación por conocer a cuántos niños debía proporcionárseles un puesto escolar gratuito, concluyéndose que, si bien lo deseable era atender a toda la población infantil de tres a 14 años, la triste realidad presupuestaria y la falta de autonomía económica y pedagógica del Ayuntamiento imponía el contemplar únicamente el censo de niños comprendidos entre los seis y los 12 años. Por este motivo adjuntaron un estudio, posiblemente extraído del padrón infantil que estaba en vías de elaboración en el momento en el que fue publicado este plan. En tercer lugar, Dicenta, Vilariño y Dorado presentaban las bases por las que había de regirse la edificación de las nuevas escuelas. Respecto de su emplazamiento, se inclinaban claramente por buscar solares en el extrarradio, bien porque en esta zona existían mayores tasas de analfabetismo infantil, bien por razones higiénicas, pues allí había espacios más abiertos y cercanos a la naturaleza, y también por cuestiones económicas, ya que los solares de las afueras eran mucho más baratos que los céntricos. En el proyecto se incluían los terrenos de propiedad municipal que podían ser utilizados para construir escuelas. Es importante la constatación de un hecho: por primera vez aparece la idea de utilizar los parques madrileños como sede de Grupos escolares, aunándose así la doble finalidad higiénico–educativa que los concejales perseguían con su plan [42].

Los ediles se inclinaban por la construcción de grandes edificios, en los que pudieran establecerse conjuntamente colegios graduados de niños, niñas y párvulos. En el Cuadro I [43] hemos recogido las cifras expuestas en el proyecto: se pretendía la creación de 37 Grupos escolares, con un total de 634 aulas, en las cuales, estableciendo una ratio de 50 alumnos/clase, se proporcionaría enseñanza primaria a 31.700 niños.

No cabe duda de que el proyecto de Dicenta, Vilariño y Dorado era ambicioso e ilusionante, y causó conmoción en la prensa madrileña. Los periódicos recogieron, entre grandes alabanzas, los aspectos fundamentales del plan [44], al que también dedicó elogios el dramaturgo Jacinto Benavente [45]. Sin embargo, alguna publicación pedagógica hizo de abogado del diablo, no porque

---

(42) M. M. DEL POZO ANDRÉS: «La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900–1931)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, 12–13* (1993–1994), pp. 164–167.

(43) El Cuadro I se ha elaborado a partir de: AYUNTAMIENTO DE MADRID: *Proyecto para construcción de edificios escolares. Proposición presentada al Excmo. Ayuntamiento en la sesión de 20 de octubre de 1911...*, *op. cit.*, pp. 26–29; «Sesión ordinaria de 15 de diciembre de 1911», *BAM*, 781 (18 de diciembre de 1911), pp. 1.336–1.337; Expediente promovido en virtud de una proposición de varios Señores Concejales relativa a la reorganización de la enseñanza municipal y construcción de escuelas graduadas; AVM, sección 25, legajo 371, n.º 1; AYUNTAMIENTO DE MADRID: *Proyecto de construcción de edificios escolares. Ponencia del Sr. Talavera*, Madrid, Imp. Municipal, 1913, pp. 22–24; AYUNTAMIENTO DE MADRID: *Proyecto de construcciones escolares. Reforma, Madrid, Imp. Municipal*, 1914, pp. 4–6; y «Asuntos y expedientes dictaminados por las Comisiones. Junta Municipal de Primera Enseñanza», *BAM*, 903 (20 de abril de 1914), pp. 357 y ss.

(44) «Por la enseñanza», *El Liberal*, 11.668 (14 de octubre de 1911), p. 2; J. DICENTA: «Un buen proyecto. Las Escuelas de Madrid», *El Liberal*, 11.674 (20 de octubre de 1911), p. 2; y J. LLARENA: «Boceto de información mundial pedagógica», *La Escuela Moderna*, 244 (1911), pp. 929–930.

(45) J. BENAVENTE: «Edificios escolares», en *Los Niños*, Madrid, Hesperia, 1917, pp. 57–58.

CUADRO I

Evolución del proyecto dicenta (1911-1914). Principales datos cuantitativos

	Proyecto Dicenta (20-X-1911)	Ponencia CIP (15-XII-1911)	Proyecto Albiñana (13-III-1912)	Nueva Propuesta Ponencia (Sept. 1912)	Proyecto Talavera (8-I-1913)	Proyecto Arquitectos (sin fecha)	Proyecto JMPE (21-II-1914)
Número de grupos escolares	37	26	25	32	38	34	9
Número de clases	634	454	448	670	752	704	176
Puestos escolares ofertados	31.700	22.700	22.400	33.500	37.600	35.200	8.800
Presupuesto total	4.430.000	3.590.000	3.525.000	5.590.000	6.400.000	5.400.000*	1.592.000

* Sin incluir el coste de la adquisición de los solares que no eran de propiedad municipal.

estuviese en contra de la propuesta, sino porque, dada la situación de crisis financiera crónica que padecía el Ayuntamiento de Madrid, hablar de un gasto superior a los cuatro millones de pesetas les parecía poco serio y casi fantástico [46]. Por otra parte, Joaquín Dicenta finalizaba su etapa municipal el 31 de diciembre de 1911, por lo que era imposible que pudiese supervisar la puesta en práctica de sus ideas, y nadie se explicaba por qué había esperado hasta el último momento para presentar un proyecto mejor elaborado y mucho más completo que ninguno de los anteriormente redactados por diversos concejales o por él mismo. Éste se adelantó a las acusaciones de oportunismo político incluso antes de que se produjeran, aclarando que no había escrito ésta *para saboreos de amor propio, ni para plataforma, desde la cual dar un adiós gallardo a mis electores de Madrid.* Ante este rápido curarse en salud, más de uno recordaría el viejo adagio latino de *excusado non petita, accusatio manifesta.*

Con una celeridad sorprendente, el proyecto Dicenta pasó a ser debatido por las Comisiones de Hacienda, Obras e Instrucción Pública, quienes acordaron el 23 de octubre nombrar una ponencia que estudiase la viabilidad del mismo [47]. También se solicitó informe a los arquitectos municipales sobre la posibilidad de construir en los solares propuestos. Esta comisión se reunió varias veces a lo largo de noviembre de 1911, reflejándose en la prensa el entusiasmo con el que sus componentes habían acogido el plan de Joaquín Dicenta [48]. Finalmente, el 29 de ese mismo mes se firmó el documento–síntesis de sus tareas. En él los concejales comenzaban señalando su finalidad prioritaria: *salvar* el honor nacional presentando resuelto el problema escolar de la capital de España, en el Congreso internacional de Educación que en ella ha de celebrarse el año 1913 [49]. A partir de aquí, el informe de la ponencia se centraba en analizar los aspectos más técnicos del proyecto Dicenta, reduciendo bastante sus

(46) «Planes fantásticos», *El Magisterio Español*, 3.665 (1911), p. 554.

(47) «Las Escuelas de Primera Enseñanza», *El Liberal*, 11.678 (24 de octubre de 1911), p. 2.

(48) «La enseñanza en Madrid. El Proyecto de escuelas», *El Liberal*, 11.692 (7 de noviembre de 1911), p. 1.

(49) Informe de la ponencia (29 de noviembre de 1911), en *Expediente promovido en virtud de una proposición de varios señores concejales relativa a la reorganización de la enseñanza municipal..., doc. cit.*

aspiraciones y disminuyendo el presupuesto económico inicial. Los 37 Grupos escolares programados por el concejal socialista quedaban rebajados a 26, con 454 clases y capacidad para 22.700 alumnos. También se abarataban de este modo los costes en casi un millón, fijándose el empréstito en 3.590.000 ptas., que se amortizaría en 16 años. Por otra parte, se presentaba una nueva oferta de solares, basada en la de Dicenta, aunque recogiendo las correcciones y sugerencias expuestas por los arquitectos municipales.

Este estudio de la ponencia fue debatido y aceptado en todos sus puntos por el Ayuntamiento en la sesión de 15 de diciembre de 1911 [50]. Únicamente se añadió la sugerencia de variar, a ser posible, el emplazamiento de los cuatro Grupos escolares previstos en el Retiro, encargándose la búsqueda de otros terrenos alternativos donde pudiesen ubicarse. Cinco días más tarde, la Junta Municipal de Primera Enseñanza [51] refrendó el acuerdo. Ya solo faltaba que el Gobernador civil diese su autorización para verificar los trámites del correspondiente concurso y subasta de las obras. La prensa expresaba en esos días sus deseos de que las autoridades apoyasen al máximo el proyecto, recordando por enésima vez que se hallaba muy próximo el Congreso de Educación Popular de 1913 y «las nuevas construcciones escolares nos permitirían presentarnos ante los Maestros extranjeros de un modo decoroso», además de constituir «el principio de una regeneración escolar». Pero pronto se demostró que estos buenos augurios llevaban camino de quedar convertidos en agua de borrajas [52].

El 16 de febrero de 1912, José Francos Rodríguez, el gran defensor del proyecto en ausencia de Joaquín Dicenta –quien ya no era concejal– dimitió como Alcalde de Madrid. Pero su sucesor fue Joaquín Ruiz Giménez, cuya preocupación por los asuntos de la enseñanza pública de la capital estaba sobradamente demostrada. Así es que, tras el lógico lapso producido por el movimiento de cargos, la máquina burocrática se puso nuevamente en marcha y, el 13 de marzo, el Arquitecto municipal Alberto Albiñana presentó un «Proyecto de bases y condiciones del concurso para la construcción de Edificios escolares del Excmo. Ayuntamiento de Madrid» [53] que, en realidad, era la tercera versión de la proposición de Dicenta que circulaba por el concejo madrileño. Las modificaciones presentadas por Albiñana eran escasas. Únicamente desechó un solar de los aprobados en diciembre de 1911, con la consiguiente disminución en oferta escolar y cuantía económica. Lo más interesante de este documento es el profundo conocimiento que revelaba de la moderna normativa con respecto a la construcción de escuelas. Se apoyaba en la «Instrucción técnico–higiénica» publicada por Real Decreto de 28 de abril de 1905 y en las «Bases sobre edificación de centros escolares» elaboradas el 7 de febrero de 1902 por la Comisión constituida a tal efecto en el Ayuntamiento de Madrid. Ambos textos estuvieron directamente inspirados por M.B. Cossío. De ahí que en el proyecto de Albiñana se sugiriese la instalación de clases de trabajos manuales, cantinas y comedores, amplios patios y campos escolares, galerías cubiertas para la práctica de actividades físicas,..., etc. Finalmente, se diseñaba un plan bianual al cabo del cual los 25 colegios deberían estar concluidos, para poder

(50) «Sesión ordinaria de 15 de diciembre de 1911», *loc. cit.*, pp. 1.336–1.337.

(51) «El proyecto de Dicenta», *El Liberal*, 11.736 (21 de diciembre de 1911), p. 2.

(52) «Por la Enseñanza», *El Liberal*, 11.731 (16 de diciembre de 1911), p. 2.

(53) *Expediente promovido en virtud de una proposición de varios señores concejales relativa a la reorganización de la enseñanza municipal..., loc. cit.*

satisfacer las deudas originadas por el empréstito solicitado.

Pero, a pesar de la minuciosidad con la que Alberto Albiñana desarrolló su trabajo, las bases del concurso nunca fueron publicadas, porque los ediles municipales se habían olvidado, como siempre, de una condición importante: la autorización estatal, que aún era necesaria porque hasta el Real Decreto de 16 de septiembre de 1913 el concejo madrileño no tuvo autonomía para crear sus propias escuelas. La opinión de la Administración central tardó en llegar, y cuando se expresó, lo hizo en forma de prohibición. En la sesión de 7 de junio de 1912, el Ayuntamiento discutió la comunicación recibida del Gobernador civil por la que éste decidía que «no procede aprobar la reorganización de la Enseñanza primaria» por haber desistido el Concejo madrileño «de llevarla a efecto en la forma primitivamente planteada» [54]. La razón esgrimida por las autoridades gubernativas parecía poco consistente: se basaba en las diversas modificaciones introducidas en el originario proyecto Dicenta para frenar las iniciativas municipales de creación de escuelas. Pero, en el fondo, la cuestión latente era siempre la misma: la batalla Estado/Ayuntamiento por el control de la enseñanza madrileña.

Esta decisión gubernamental parecía sellar la sentencia de muerte del informe Dicenta. Pero no fue así. Tras el paréntesis veraniego, el 3 de septiembre de 1912 se reunieron los concejales de las Comisiones de Hacienda, Obras e Instrucción Pública: encargados de formular una ponencia sobre el proyecto de grupos escolares presentado por iniciativa de (...) Joaquín Dicenta. Era como retroceder diez meses en el pasado y volver a la situación de noviembre de 1911, aunque los representantes municipales no eran ya los mismos. Los nuevos ediles decidieron presentar una propuesta sobre la ubicación de las construcciones escolares, sin que su entusiasmo se viese empañado por el hecho «de que los Gobiernos entorpecen con todo género de trabas las iniciativas del Municipio de Madrid» [55].

En este documento de trabajo –la cuarta versión del proyecto Dicenta– se introdujeron modificaciones más substanciosas que las aparecidas en los dos borradores anteriores. Se incluyeron terrenos que no habían sido contemplados en los otros estudios pero cuya idoneidad fue subrayada por los miembros de la Comisión de Instrucción Pública. Y aún más: por primera vez se acordó la adquisición de solares en aquellas zonas donde las necesidades educativas eran acuciantes y el Ayuntamiento carecía de propiedades en las que se pudieran edificar escuelas. En definitiva, y traduciéndolo a datos cuantitativos, la ponencia propuso la creación de 32 Grupos escolares, con 670 clases y capacidad para 33.500 alumnos. El coste previsto era de 5.590.000 ptas., cifras bastante más elevadas que las de planes anteriores. Hay que tener en cuenta que en este nuevo proyecto se incrementaba extraordinariamente el número de Grupos escolares de 24 unidades, los más caros de construir por razones obvias, además de abordarse la compra de solares en los distritos más céntricos, en los que los precios se habían disparado desde principios de siglo.

La ponencia encargó a uno de sus miembros, Luis Talavera Pardo, que fijase las fases en las que el plan de edificación de escuelas debería ser llevado a cabo. Y aquí surge la sorpresa, porque el mencionado concejal, deseoso de ligar su nombre para la posteridad con el de Joaquín Dicenta y de imprimir su sello personal al informe que colectivamente se había redactado, elabo-

(54) «Sesión ordinaria de 7 de junio de 1912», *BAM*, 806 (10 de junio de 1912), p. 585.

(55) «Los grupos escolares», *El Liberal*, 11.992 (4 de septiembre de 1912), p. 1.

ró un nuevo proyecto que trataba de señalar y resolver todas las deficiencias y errores cometidos en las propuestas anteriores, y en el que apenas se respetaban ya un 30% de las ideas apuntadas por Dicenta un año antes. Talavera presentó un largo documento –fechado el 8 de enero de 1913 [56]– en el que comenzaba señalando una triste realidad: a pesar del elevado número de Grupos escolares previsto por Dicenta y sus sucesores, estos eran totalmente insuficientes para resolver las necesidades de la población infantil madrileña, y, sobre todo, estaban muy mal ubicados, pues, considerando que, tras su construcción, los locales alquilados para colegios desaparecerían en su totalidad, 48 barrios quedaban, no sólo sin escuelas, sino alejados más de dos o tres Km. de cualquiera de las proyectadas. Y como la mayoría de ellos formaban parte del centro de la capital, el Ayuntamiento se vería obligado a seguir manteniendo los arrendamientos, que, además, eran los más elevados, y la reforma se vendría abajo. Talavera reconocía que este problema no estaba tan presente en el borrador de Dicenta aunque aparecía como acuciante en el último dictamen de la ponencia, pues gran parte de los solares enclavados en las zonas céntricas y anotados por el concejal socialista, se habían vendido en estos dos años, o pasaron a formar parte de la Gran Vía, o eran inedificables.

Por todo ello Talavera propuso introducir «algunas ligeras modificaciones» al último borrador del plan que, en realidad, cambiaban sustancialmente los planteamientos iniciales. En primer lugar, Talavera se marcó como objetivo el proporcionar un puesto escolar a todos los niños comprendidos entre 6 y 14 años, elevando así en dos años la edad de escolaridad obligatoria y trastocando, por tanto, los cálculos iniciales elaborados por Dicenta. Talavera basó su propuesta en los datos proporcionados por el Padrón infantil, aunque cometió un error de bulto al no tener en cuenta que en esta estadística se incluía la población global de 3 a 14 años, y no había forma de detectar y apartar a los párvulos menores de 6 años, que quedaron así inmersos en su cómputo de discentes asistentes a escuelas públicas/privadas e infantes carentes de todo tipo de instrucción.

En segundo término, el entusiasta concejal realizó un doble proyecto alternativo de solares y edificios aprovechables, desechando varios de los anteriormente propuestos por razones topográficas. Por el contrario, introdujo en el baile de posibles ubicaciones otros elementos no contemplados hasta el momento, y se planteó incluso la adquisición de nueve terrenos en las zonas más caras de Madrid. Este plan, que él denominó *modesto*, tenía un coste aproximado de 5.570.000 ptas., y únicamente podría amortizarse en veinte o veinticinco años. Aún era más ambicioso su segundo proyecto, que él calificó de caro, y con el que pretendía hacerse cargo, no solamente de todos los niños «que carecen de Escuelas públicas y privadas a que poder asistir», y de «los que actualmente asisten a las escuelas públicas», sino también de un elevado porcentaje de párvulos de tres a seis años. Asimismo su plan preveía atender en la misma proporción a los que asisten a los Colegios privados, porque es indudable que al construirse los nuevos locales cómodos e higiénicos, irá perdiendo la enseñanza privada lo que gana la municipal [57]. La estrategia seguida para conseguir ampliar el número de puestos escolares no fue la búsqueda de nuevos solares, sino la multiplicación de aulas en las escuelas ya previstas en el primer

(56) AYUNTAMIENTO DE MADRID: *Proyecto de construcción de edificios escolares. Ponencia del Sr. Talavera, op. cit.*

(57) *Ibíd.*, p. 17. La cursiva es nuestra.

proyecto. El presupuesto del mismo era de 6.618.800 ptas., que podrían amortizarse en veinticinco o treinta años. Luis Talavera *optó por elevar a propuesta definitiva este segundo proyecto caro*, con pequeñas modificaciones. Reduciéndolo a sus datos básicos, el concejal sugería la creación de 38 Grupos escolares, con 752 clases y capacidad para 37.600 alumnos. El coste era de 6.400.000 ptas., y para poderlo afrontar se exigía la emisión de un empréstito por valor de 8.000.000 de ptas. y amortizable en treinta años.

El propio concejal se adelantaba en su informe a las críticas señalando los dos principales puntos débiles de éste. Uno de ellos era fácilmente justificable: de todos los edificios proyectados, sólo el 80 por 100 reunían las precisas condiciones de higiene, ventilación y orientación aconsejadas por la ciencia higiénico–pedagógica; el resto carecería de amplio campo de recreo por las reducidas dimensiones de los solares propuestos. Pero Talavera encontró una rápida respuesta a esta objeción: era preferible llevar a cabo la reforma, aun con «estos pequeños defectos», que permitir que los niños madrileños siguiesen asistiendo a escuelas ubicadas en «locales insalubres, focos de infección donde todos los gérmenes patológicos pueden desarrollarse, semilleros de anemia, de escrofulismo, de tuberculosis y de otras mil enfermedades» [58]. El segundo punto débil del proyecto tenía una solución mucho más difícil: ¿cómo pagar a los maestros que habrían de hacerse cargo de las nuevas clases?. El Ayuntamiento había emprendido un camino revolucionario en la política educativa de los años diez, que consistía en crear el espacio antes de nombrar al docente, cuando lo habitual era proceder en orden inverso, esto es, dotando las plazas de profesores primero y habilitando después cualquier local para que pudiesen impartir sus enseñanzas. Pero en el presupuesto económico no se hacía referencia al modo de financiar los salarios de los maestros. En este aspecto, el optimista Talavera no encontró ninguna justificación de peso, y despachó el asunto con vagas promesas –«lo primero es crear el órgano; la función se producirá después»– y un discurso a caballo entre el regeneracionismo y el nuevo modelo económico capitalista que se estaba gestando en 1913:

> *Lo que caracteriza una población civilizada, lo que puede contribuir en más alto grado a la prosperidad y desenvolvimiento de una Nación es, ante todo y sobre todo, la elevación de su nivel medio de cultura, la disminución del número de analfabetos, el aumento de número de ciudadanos, capacitados para el ejercicio de sus derechos, para el cumplimiento de sus deberes y para la producción de la riqueza, contribuyendo así a su bienestar personal y al colectivo* [59].

El proyecto de Talavera –que era ya la quinta versión del de Dicenta– tenía únicamente el carácter de «bases de estudio» y fue presentado ante las Comisiones de Hacienda, Obras e Instrucción Pública el 6 de febrero de 1913, aprobándose y acordándose su publicación [60]. Con las bendiciones municipales, se procedió, por parte de la Comisión de Hacienda, a la redacción de unas «Bases generales para la emisión de Cédulas para la construcción de Grupos escolares», mientras que se esperaba la autorización estatal. Se elaboró un nuevo «Proyecto de bases y condiciones del concurso para la construcción de Edificios escolares del Excmo. Ayuntamiento de Madrid», que era similar al formulado un año antes por el Arquitecto municipal Alberto Albiñana. En este segundo documento, y fruto de las últimas revisiones de la

(58) *Ibíd.*, p. 21.

(59) *Ibíd.*, p. 22. La cursiva es nuestra.

(60) «Ayuntamiento. La enseñanza municipal», *El Imparcial*, 16.506 (7 de febrero de 1913), p. 2.

propuesta de Talavera, se ofrecía la sexta oferta de creación de escuelas desde que Dicenta presentó su informe. Las cifras eran las siguientes: 34 Grupos escolares, con 704 clases y capacidad para 35.200 alumnos. El coste previsto se cifraba en 5.400.000 ptas., las sugerencias técnico–higiénicas estaban copiadas de Albiñana, y se señalaban tres fases anuales para la realización del plan: en la primera, se edificarían 14 colegios, en la segunda 12, y en la tercera 8.

Pero en la primavera de 1913 llegó otra nueva etapa de «calma chicha» para el tan baqueteado proyecto Dicenta. Muchos factores se aliaron para producir este relegamiento al silencio y al ostracismo. En primer lugar, la ausencia de una respuesta positiva o negativa procedente del Ministerio de Instrucción Pública. En segundo término, la promulgación de la disposición oficial con la creación del Patronato de la Reina Victoria Eugenia para la construcción de escuelas en Madrid, que despertó escaso entusiasmo entre el colectivo de concejales, los cuales intuían que la acción estatal acabaría perjudicando la puesta en marcha de la propuesta municipal. Y es que este documento legal abrió un periodo de espera, ante las posibilidades que ofrecía de que la Administración central financiase al menos una parte de las iniciativas locales sobre edificación de colegios. Finalmente, el Concejo de la capital también oteaba la inminente publicación de un Real Decreto que resolviesen definitivamente el problema de las competencias de los órganos de gestión madrileños.

Promulgado éste, en octubre de 1913 se constituyó la nueva Junta Municipal de Primera Enseñanza y, un mes más tarde, cayó el gobierno liberal y ocupó el sillón de la Alcaldía el conservador Luis Marichalar y Monreal, vizconde de Eza. Precisamente a él, como Presidente de dicho organismo, le correspondió resucitar el proyecto Dicenta, que había sido orgullo y bandera de los concejales liberales, republicanos y socialistas, ya que, según la disposición legal de septiembre de 1913, competía a la Junta Municipal de Primera Enseñanza el emitir un informe sobre la propuesta de Talavera. El vizconde de Eza llegó decidido a mantenerse en una línea de realismo. En enero de 1914 dejó entrever sus propósitos al anunciar el diseño de un rudimentario «plan de desarrollo» de la enseñanza primaria municipal, que consistía en edificar anualmente dos Grupos escolares en terrenos del Ayuntamiento hasta llegar a la cifra de 25 [61] –compárese este programa con los proyectos anteriores, que sugerían justamente lo contrario: crear 25 o más Grupos escolares en sólo dos años–. Y en sintonía con el Alcalde se pronunció la Junta Municipal de Primera Enseñanza al divulgar, el 21 de febrero de 1914, sus acotaciones y sugerencias «al proyecto de construcción de edificios escolares, iniciado por el Sr. Dicenta, y notablemente mejorado por el Sr. Talavera» [62].

Los miembros de este organismo comenzaron su informe yendo al grano directamente y sin tapujos: para poner en práctica la propuesta de Talavera se requería nombrar de un plumazo unos 500 nuevos maestros. Para retribuirles medianamente, indemnizarles por casa–habitación, dotarles de material y financiar los servicios complementarios se requería «un aumento ineludible de más de 3.000.000 de pesetas anuales en el presupuesto». Y como el Real Decreto de 16 de septiembre de 1913 sentaba ya las bases para crear escuelas municipales y formar un cuerpo de docentes voluntarios, estaba claro que esa cantidad tenía que salir de las arcas locales y no de las estatales. La autonomía pedagógica

(61) «Del Ayuntamiento. Proyectos del Alcalde», *El Liberal*, 12.400 (28 de enero de 1914), p. 3.

(62) AYUNTAMIENTO DE MADRID: *Proyecto de construcciones escolares. Reforma, op. cit.*, p. 3.

tan trabajosamente conseguida mostraba ahora su cara más amarga.

Por otra parte, la Junta Municipal de Primera Enseñanza denunció también los cálculos erróneamente deducidos por Talavera del padrón infantil y manifestó su desacuerdo con la idea de ampliar la edad de escolaridad obligatoria, limitando sus ambiciones a proporcionar un puesto escolar al mayor número de niños comprendidos entre seis y 12 años y «sin pretender estorbar a los establecimientos privados que funcionen en condiciones legales». En definitiva, proponía una modificación del proyecto para hacerlo verdaderamente operativo, disminuyendo drásticamente el número de colegios que había que construir, de manera que se creasen tantas aulas como maestros estaban en aquel momento impartiendo clases en escuelas unitarias. Su proposición, en términos cuantitativos, acusaba claramente los recortes impuestos: se preveía la edificación de 9 Grupos escolares, con 176 clases y capacidad para 8.800 alumnos. El gasto de la operación se cifraba en 1.592.000 ptas., que podían conseguirse a partir de los presupuestos municipales ordinarios, sin necesidad de recurrir a un empréstito. El proyecto se dividía en tres fases, que se desarrollarían a lo largo de 1915, 1916 y 1917.

El plan de la Junta Municipal de Primera Enseñanza fue la séptima y definitiva versión del informe elaborado por Dicenta, Vilariño y Dorado en octubre de 1911. Esta propuesta alcanzó una difusión y un éxito sorprendentes, porque la prensa y la sociedad madrileña la veían como perfectamente factible y realista en comparación con los borradores anteriores, los cuales habían sido interpretados como vehículos para el lucimiento personal más que como proposiciones con posibilidades de materialización práctica. El 16 de marzo de 1914 se presentó el dictamen ante el Ayuntamiento, siendo aprobado el 17 de abril [63].

Y tras tantas ilusiones, tantos debates y tantos proyectos, ¿cuál fue el resultado práctico del plan de edificaciones escolares iniciado por Dicenta en 1911 y concluido por la Junta Municipal de Primera Enseñanza en 1914? A corto plazo, no cabe duda de que sucedió algo muy parecido al fracaso, pues en el quinquenio 1914–1918 el Ayuntamiento madrileño sólo construyó dos de los colegios previstos en el trienio anterior: las Escuelas Bosque de la Dehesa de la Villa y el Grupo escolar «Conde de Peñalver». Mariano García Cortés, en 1934, achacaba esta escasa operatividad a la resistencia que opuso el influyente grupo de caseros y «otros elementos que cerraban el paso a la enseñanza oficial, temerosos de que aniquilara a la privada» [64]. Creemos que, más bien, se debió a problemas de tipo económico: con el estallido de la I Guerra Mundial los precios se encarecieron súbita y desproporcionadamente, sobre todo en el sector de la construcción, y los presupuestos elaborados en 1914 para la edificación de nueve Grupos escolares, apenas sirvieron en 1917 y 1918 para terminar dos. Además, hemos de tener en cuenta que una parte importante de los presupuestos municipales dedicados a Instrucción Pública en esos años, fueron absorbidos por las obras de reacondicionamiento llevadas a cabo para cumplir con las disposiciones legales de 1911.

Sin embargo, los resultados del proyecto Dicenta no pueden circunscribirse a esos dos Grupos escolares. Tras muchos avatares, al menos trece de los solares

(63) «Sesión ordinaria de 17 de abril de 1914. Asuntos y expedientes dictaminados por las Comisiones», *BAM*, 903 (20 de abril de 1914), pp. 357 y ss.

(64) M. García Cortés: *El problema de la escolaridad en Madrid. Informe de la económica matritense*, Madrid, Imp. Izaguirre, 1934, p. 25.

propuestos como sede de escuelas, acabaron teniendo ese destino final, aunque en algunos casos no se culminó el objetivo hasta la llegada de la Segunda República. Y lo que es más significativo: *en todos los planes educativos desarrollados entre 1914 y 1931 se recogieron muchas de las ideas sobre ubicación de colegios expuestas por Dicenta y sus sucesores*, de manera que, a lo largo de los siguientes diecisiete años, sólo es posible encontrar dos Grupos escolares cuya localización no hubiese sido ya prevista de antemano en alguna de las fases del proyecto Dicenta. Tampoco hemos de olvidar otro tipo de efectos menos tangibles: el impacto social que tuvieron estas propuestas y sus debates posteriores contribuyeron no poco a cambiar la mentalidad oficial sobre el problema educativo madrileño.

EL PATRONATO DE LA REINA VICTORIA EUGENIA Y LA CREACIÓN DE ESCUELAS GRADUADAS MODÉLICAS

Una de las repercusiones indirectas del proyecto Dicenta fue la de despertar los afanes innovadores del poder central. Las autoridades ministeriales eran conscientes de que el entusiasmo desplegado por el Concejo madrileño para resolver las carencias educativas en la capital, a pesar de tener unos resultados prácticos poco brillantes, hacía resaltar aún más la apatía estatal ante el mismo tema. Y no olvidemos que ambas Administraciones vivían en una confrontación permanente para conseguir el control de la enseñanza pública en la capital. Por eso, no es de extrañar que el Ministerio de Instrucción Pública buscase un golpe de efecto que contrarrestase la acción municipal y demostrase su dominio sobre la educación madrileña. En este contexto puede entenderse la creación del Patronato de la Reina Victoria Eugenia, institución que no tenía precedentes legales anteriores y que tampoco volvería a replantearse con las mismas características en la legislación posterior.

Por Real Decreto de 4 de abril de 1913, el Ministro de Instrucción Pública, el liberal Antonio López Muñoz, constituyó un Patronato «encargado de fomentar la construcción de edificios destinados a las Escuelas públicas nacionales de Madrid», bajo el patrocinio de la Reina Victoria Eugenia. En la Exposición de dicho Real Decreto se enunciaban las razones manejadas por el Gobierno para promulgar esta disposición: en primer lugar, la opinión pública reclamaba cada vez más vivamente la edificación de Grupos escolares en la capital; en segundo término, prestigiosos pedagogos aconsejaban que el Estado tome la iniciativa con la construcción directa de edificios que puedan servir a todos de modelos; y, finalmente, el considerar a Madrid como ejemplo y origen del ensayo serviría como motivación para el resto de la nación, y facilitaría el desarrollo de «una acción eficaz en todas las provincias españolas bajo la dirección y con el auxilio del Estado» [65]. En definitiva, los objetivos estaban claros: la Administración central pretendía tomar con mano firme las riendas de la creación de escuelas, demostrando a la capital, y de paso a todo el país, que este tema era competencia estatal y que nadie mejor que el Ministerio de Instrucción Pública podía llevarlo a buen puerto y obtener apreciables realizaciones en él. A cambio, se concedía a las instancias municipales la contrapartida de situar a Madrid como germen y modelo de la reforma general, acentuando su rango de capital y emblema de España y propiciando así los planteamientos centralistas que eran igualmente queridos por el gobierno local y por el partido liberal en el poder.

---

(65) REAL DECRETO de 4-abril-1913; BO, 28 (8 de abril de 1913), pp. 2-3. La cursiva es nuestra.

Inicialmente componían el Patronato de la Reina Victoria Eugenia seis miembros. Ostentaba la Presidencia el propio responsable de la cartera de Instrucción Pública, y la Vicepresidencia correspondía al Director General de Primera Enseñanza. Los cuatro Vocales fueron los siguientes: el Director del Museo Pedagógico Nacional, Manuel Bartolomé Cossío; un Consejero de Instrucción Pública, cargo para el que fue elegido José Luis Retortillo y de León, marqués de Retortillo; un representante del Banco de España, que fue Luis de Urquijo y Ussía; y un concejal del Ayuntamiento de Madrid, que correspondió a Francisco García Molinas. Al acceder al Ministerio de Instrucción Pública Joaquín Ruiz Giménez, se amplió a cinco el número de Vocales para dar cabida al Delegado Regio.

¿Cuáles eran las funciones de este nuevo organismo gubernamental?. El Real Decreto de 4 de abril de 1913 le asignaba cuatro cometidos: promover una suscripción destinada a conseguir fondos para la edificación de colegios públicos en Madrid y para la adquisición de los terrenos en los que éstos habrían de emplazarse [66]; administrar las cantidades obtenidas con dicha suscripción y gestionar la cesión de solares provenientes de particulares; vigilar de un modo directo la ejecución de las obras; y adquirir e instalar en los nuevos Grupos escolares el material necesario para su funcionamiento. El Ministerio encabezó la lista de suscripciones con la suma de 250.000 ptas.

El 25 de junio de 1913, los componentes del Patronato de la Reina Victoria Eugenia visitaron al nuevo Ministro de Instrucción Pública, Joaquín Ruiz Giménez, y todos juntos acordaron la construcción de varios grupos escolares en cuatro barrios del extrarradio: Prosperidad, Guindalera, Cuatro Caminos y Puerta de Toledo [67]. Según contó Bernardo Giner de los Ríos veinte años más tarde, en esa misma reunión Ruiz Giménez encargó a Cossío la elaboración de un plan de actuación adecuado al reducido presupuesto inicial [68] que las Cortes habían asignado para la edificación y saneamiento de escuelas en Madrid. Cossío condicionó su aceptación a la elección del arquitecto responsable de los proyectos de construcción, sugiriendo para este puesto a un joven profesional, Antonio Flórez Urdapilleta, quien un año antes había ganado un concurso con su diseño de escuelas Froëbel. Ruiz Giménez atendió la petición de Cossío, vinculando a Antonio Flórez las actividades del Patronato por Real Orden de 17 de julio de 1913 [69]. Y así, el eximio institucionista y el joven arquitecto pusieron manos a la obra y «en un verano inclemente» –presumiblemente, éste de 1913– se dedicaron a buscar solares para edificar colegios en los barrios previstos por el Patronato que, además, eran los más deficitarios económica y culturalmente. Antes de concluir el mes de julio encontraron dos: uno en Cuatro Caminos, en la calle Santa Engracia con vuelta al paseo de Ronda, de propiedad municipal y contemplado en algunas de las fases del proyecto Dicenta; y otro en la Puerta de Toledo, en los Jardines de la Escuela de Veterinaria, de titularidad estatal.

Y por una vez, los mecanismos burocráticos funcionaron con sorprendente ce-

---

(66) La prensa profesional apenas disimuló su escepticismo ante la idea de la suscripción general. F. PÉREZ MÍNGUEZ: «Edificios para escuelas», *Revista General de Enseñanza y Bellas Artes*, 81 (1913), p. 4.

(67) «De Instrucción pública. En favor de la enseñanza», *El Liberal*, 12.185 (26 de junio de 1913), p. 1 y «La enseñanza en Madrid. Nuevos edificios», *El Imparcial*, 16.645 (27 de junio de 1913), p. 2.

(68) J. MURO, GINER DE LOS RÍOS y otros: *Conferencias*, Madrid, Oficina Técnica para Construcción de Escuelas, 1934, pp. 81–82.

(69) R.O. de 17–julio–1913; BO, 63 (8 de agosto de 1913), pp. 9–10.

leridad, pues por sendos Reales Decretos de 29 de agosto y 27 de septiembre de 1913 [70] se aprobaron los proyectos de construcción de los Grupos escolares «Príncipe de Asturias» y «Cervantes». El primero, emplazado en la Ronda de Toledo, n.º 9, estaba constituido por dos graduadas independientes de niños y de niñas, con seis clases cada una de ellas, y un pabellón para Escuela maternal, con tres aulas. Asimismo, el edificio contaba con espacios para cocina, comedor, cuartos de aseo, duchas, piscina, biblioteca y campos de recreo al aire libre y cubiertos. El Grupo escolar «Cervantes» se alzaría en plena plaza de Cuatro Caminos y estaría destinado a escuela graduada de niños, con seis aulas. Se diseñaron zonas educativas complementarias similares a las del «Príncipe de Asturias», aunque por lo reducido del terreno, careció de amplios patios exteriores, teniendo que conformarse con galerías acristaladas y salas cubiertas. Ambos se finalizaron a mediados de 1916.

En definitiva, el Patronato de la Reina Victoria Eugenia cumplió todos sus objetivos a corto plazo, pues seis meses después de su constitución ya estaban en marcha los trabajos preliminares para la construcción de dos Grupos escolares. Además, ambos centros se convirtieron en verdaderas «escuelas de ensayo y reforma», y en dos de los máximos exponentes del movimiento de la Nueva Educación en nuestro país, sirviendo de modelo para las demás graduadas españolas [71]. Por lo tanto, la labor del Patronato, en términos cualitativos, no pudo ser más fecunda. Desgraciadamente, empezó y concluyó con el «Cervantes» y el «Príncipe de Asturias», pues no volvió a acometer la edificación de ningún colegio más, a pesar de que menudearon las ofertas de cesión de solares y de que la sociedad estaba cada vez más entusiasmada con esta iniciativa. Posiblemente, la carencia de un presupuesto propio y los cambios políticos tuvieron mucho que ver con esta brusca paralización o cuasi–desaparición de un organismo que había demostrado ser eficaz, activo y brillante en su gestión.

HACIA LA BÚSQUEDA DEL ENTENDIMIENTO ENTRE EL ESTADO Y EL AYUNTAMIENTO DE MADRID: ORÍGENES DEL PLAN DE 1922

El Concejo madrileño utilizó al máximo las facultades concedidas por el Real Decreto de 16 de septiembre de 1913. Mientras que ubicaba las graduadas nacionales en edificios frecuentemente poco aptos para las tareas docentes, construyó a sus expensas los dos colegios anteriormente citados –Escuelas Bosque y «Conde de Peñalver»–, puso en funcionamiento otro Grupo escolar de nueva planta –«Virgen de la Paloma»–, consiguió el control de dos escuelas levantadas con fondos particulares –Aguirre y «San Eugenio y San Isidro»–, alquiló hotelitos muy apetecibles desde el punto de vista arquitectónico y funcional, los cuales casi siempre acabaron siendo de su propiedad y sede de graduadas modélicas –«Trasmiera», «Ruiz Giménez», «Andrés Manjón» y «Luis Vives»–, y mejoró otros tres centros cuya titularidad ostentaba desde épocas anteriores –San Ildefonso y las dos Escuelas Municipales de Sordomudos y de Ciegos–. Y todo ello entre 1911 y 1920. Pero el Concejo, con los presupuestos ordinarios, no podía llevar más allá su programa de construcciones escolares. Por ello, y agobiado también

(70) REAL DECRETO de 29–agosto–1913; BO, 71 (5 de septiembre de 1913), pp. 2–3 y REAL DECRETO de 27–septiembre–1913; BO, 79 (3 de octubre de 1913), p. 1.

(71) «Escuela Nueva», *El Liberal*, 12.244 (24 de agosto de 1913), p. 4.

por otras cargas de carácter urbanístico e infraestructural, el Ayuntamiento aprobó el 6 de noviembre de 1915 una moción elevada al Gobierno, en la que se solicitaba una subvención de 50.165.689,67 millones de ptas., justificada por el viejo pero siempre candente argumento de la capitalidad. En el plan de inversión figuraba un capítulo de Instrucción Pública, al que se destinaban 4.592.000 ptas., que se emplearían en llevar a la práctica el proyecto aprobado el 17 de abril de 1914, con los mismos nueve Grupos escolares [72]. Ante la falta de respuesta gubernamental, el Concejo madrileño dedicó el trienio 1915–1918 a buscar recursos económicos para resolver sus necesidades acuciantes. No fue ésta una época favorable a la elaboración de nuevos proyectos de construcciones escolares. Finalmente, y ante la amenaza de dimisión del Alcalde Luis Silvela, el Gobierno autorizó en junio de 1918 la emisión de un empréstito en colaboración con el Banco de España.

Así resuelta –o, al menos, eso se pensaba– la crisis económica local, el propio Alcalde Luis Silvela presentó el 3 de agosto de 1918 un nuevo proyecto de construcciones escolares, que fue aprobado seis días más tarde por el Pleno del Ayuntamiento de Madrid [73]. En él se exponía la necesidad de dotar a la capital: *de edificios escolares que reúnan las condiciones que la higiene y la pedagogía aconsejan, sustituyendo a la mayor parte de los locales utilizados al presente para la enseñanza primaria, inadecuados y hasta perniciosos para su objeto.* Los objetivos de este plan quedaron muy claramente explicitados. Por una parte, se aspiraba al ideal de impartir toda la enseñanza pública en Grupos escolares como los edificados por el Municipio en los últimos años –esto es, las Escuelas Bosque y el «Conde de Peñalver»–. Por otra, se pretendía dar un impulso importante al trabajo de la construcción, que es la principal industria de Madrid. Los diseños arquitectónicos deberían estar presididos por la sencillez y la economía, aunque habrían de cumplir las condiciones higiénico–pedagógicas dispuestas por el Estado y poseerían todos los espacios demandados por la moderna pedagogía, especialmente campos escolares y cantinas. El plan de financiación respondía a la fórmula habitual del empréstito. Finalmente, el proyecto de Luis Silvela descendía a lo concreto y explicaba el número de colegios que se edificarían, junto con su ubicación y número de aulas. Todos estos datos quedan recogidos en el Cuadro II [74].

En noviembre de 1918 la prensa publicó las primeras estimaciones sobre el coste de la operación y se anunció que los diseños arquitectónicos definitivos estarían preparados en febrero de 1919 [75]. Pero estalló una más de las frecuentes crisis ministeriales y Luis Silvela desapareció del Ayuntamiento de Madrid. A su sucesor, Luis Garrido Juaristi, le tocó lidiar con una de las etapas más conflictivas y frustrantes de la historia municipal, agravada por la falta de recursos y

(72) «Por Madrid», *El Imparcial,* 17.507 (10 de noviembre de 1915), p. 1; «Ayuntamiento. Empréstito de 50 millones», *El Imparcial,* 17.504 (7 de noviembre de 1915), p. 3; «Ayuntamiento. Las mejoras de Madrid», *El Liberal,* 13.044 (7 de noviembre de 1915), p. 3; y «Sesión extraordinaria de 6 de noviembre de 1915», *BAM,* 984 (8 de noviembre de 1915), p. 1.089.

(73) Expediente instruido en virtud de moción de la Alcaldía Presidencia proponiendo la construcción de varios Grupos escolares en esta Corte; AVM, secc. 22, leg. 227, n.º 42 y «Sesión ordinaria de 9 de agosto de 1918», *BAM,* 1.128 (12 de agosto de 1918), pp. 987–988. La cursiva es nuestra.

(74) El Cuadro II es de elaboración propia a partir del Expediente... sobre construcción de Grupos escolares; *AVM,* secc. 22, leg. 227, n.º 42.

(75) V. Hueso: «Escuelas y Maestros. Escuelas de Madrid», *Boletín Escolar,* 197 (1918), p. 2.528.

CUADRO II

Programa de construcciones escolares (9-agosto-1918)
Ubicación y número de aulas

Zona	Distrito	Solar	Superficie	N.º Aulas
Ensanche	Hospital	Méndez Alvaro, Murcia y Riego	4.214 m^2	18
Extrarradio	Inclusa	Antonio López, 1	41.417 m^2	24
Ensanche	Inclusa	Paseo de la Chopera	4.420 m^2	18
Interior	Inclusa	Ventorillo, 8	539 m^2	6
Ensanche	Palacio	Moret, 2	3.000 m^2	18
Ensanche	Latina	Paseo de los Pontones, 9 (Asilo Tovar)	1.750 m^2	10
Ensanche	Buenavista	Ampliación del Grupo escolar «Reina Victoria»	—	10

de subsistencias, por el crecimiento del desempleo, por una continua convocatoria de huelgas y por una inestabilidad política cuyas consecuencias eran totalmente imprevisibles. No es extraño que, ante este panorama, la propuesta de construcciones escolares permaneciese hibernada durante un año. Mientras tanto, se celebraron elecciones municipales en febrero de 1920. Resultaron elegidos como concejales José Francos Rodríguez y los socialistas Luis Araquistain y Andrés Saborit. Este último desempeñó un papel de vital importancia en el desarrollo de las iniciativas educativas. Durante el verano se discutió un nuevo empréstito, aprobado en octubre, en el que se destinaban cinco millones de pesetas para atender a las obras escolares y sociales que estaban ya en marcha [76].

Y, con mucha lentitud, siguió adelante el proceso. Durante el primer semestre de 1921, el gobierno municipal encargó al arquitecto Pablo Aranda que completase los proyectos arquitectónicos de los siete Grupos escolares incluidos en el plan de 1918. Una vez concluidos éstos, se expusieron al público en el Patio de Cristales de la Casa Consistorial, a principios del mes de junio, despertando la admiración general. En el Cuadro III [77] hemos recogido los datos principales de estos diseños, que básicamente eran los mismos aprobados tres años antes –compárense con los expuestos en el Cuadro III–. Parece ser que la realización de la operación dependía del éxito del empréstito formulado un año antes, el cual aún estaba pendiente de recibir el visto bueno estatal.

Mientras en junio de 1921 se exponían los proyectos arquitectónicos de los siete Grupos escolares, el Ayuntamiento de Madrid repasaba sus cartas para ver qué baza le convenía jugar: si actuaba como siempre y afrontaba en solitario el plan, era muy difícil que pudiese culminarlo con sus escasos recursos, pero aquellos colegios que finalmente se levantasen serían totalmente municipales. Si pedía la ayuda estatal,

(76) «De Actualidad. Empréstito para Madrid», *El Magisterio Español*, 5.808 (1920), p. 65 y «De Actualidad. De Madrid», *El Magisterio Español*, 5.851 (1920), p. 139.

(77) El Cuadro III está elaborado a partir de V. HUESO: «Escuelas y Maestros», *Boletín Escolar*, 588 (1921), pp. 731–732.

CUADRO III

Programa de construcciones escolares (junio de 1921)
Ubicación, capacidad y número de aulas

Nombre	Ubicación solar	N.º de grados				N.º de alumnos
		Niños	Niñas	Párv.	Total	
Méndez Alvaro	Méndez Alvaro, Murcia y Riego	10	6	4	20	840
Antonio López	Antonio López, 1	6	6	6	18	756
Chopera	Paseo de la Chopera, frente al Nuevo Matadero	4	6	6	15	630
Ventorillo	Ventorillo, 8	6	—	—	6	252
Moncloa	Moret, 2	6	6	4	16	672
Hospicio	Fuencarral, 84 (antiguo Hospicio)	—	—	—	20	840
Reina Victoria	Ampliación del Grupo Escolar «Reina Victoria»	3	3	3	9	378

además de tener que realizar también un importante desembolso económico, perdía el control de esas graduadas, que surgirían con el carácter de nacionales. Ante esta tesitura, no es de extrañar que, durante un año completo, no se hiciese nada por sacar adelante el proyecto. Al mismo tiempo, el Estado esperaba, pues bajo ningún concepto iba a ser él quien diese el primer paso.

A comienzos de junio de 1922 se extendió el rumor de que el nuevo Alcalde conservador, conde del Valle de Suchil, pensaba presentar una importante moción ante el Ayuntamiento de Madrid para resolver el problema escolar, y para conocer las deficiencias in situ visitó varios colegios públicos [78]. Y, efectivamente, el día 3 firmó una proposición que se leyó y discutió en el Pleno municipal del 9 de junio. Esta fecha bien podemos calificarla de histórica, porque supuso un giro copernicano en los planteamientos educativos del Concejo madrileño.

La proposición del Alcalde no descubrió nada nuevo. Comenzaba explicando la gran crisis por la que atravesaba la enseñanza en la capital. El Ayuntamiento de Madrid reconocía su ineficacia para resolver los problemas educativos, pero sentía la necesidad de continuar la labor iniciada a comienzos de siglo para implantar la graduación escolar en la capital. El conde del Valle de Suchil hizo una breve historia –con algunas imprecisiones y errores– de las realizaciones locales. Finalmente arribó al programa de 9 de agosto de 1918 y sus epígonos posteriores plasmados en el proyecto de empréstito de 1920, en el cual se introdujeron solamente «las rectificaciones impuestas por el tiempo transcurrido». Pero la falta de apoyos económicos parali-

(78) Al comentar este rumor, se comparaba a Madrid con otras grandes ciudades españolas –Barcelona, Bilbao, San Sebastián y Zaragoza–, no saliendo muy beneficiada la capital, pues se consideraba que «si no se da prisa, quedará en un lugar muy secundario». V. HUESO: «Escuelas y Maestros. Las Escuelas de Madrid», *Boletín Escolar*, 738 (1922), pp. 731–732 y «De Actualidad. La Escuela Pardo Bazán y el Grupo escolar Alberto Aguilera», *El Magisterio Español*, 6.338 (1922), p. 555.

zó la labor. Y en el momento en el que se dirigía al Pleno municipal –junio de 1922–, la situación era mucho peor. Atravesaba momentos tan graves que el Alcalde lamentaba carecer de recursos para proponer un plan de construcciones escolares. Reconocido y definido el problema, proponía dos soluciones de urgencia:

- Que la Junta Municipal de Primera Enseñanza hiciese un estudio del censo de población infantil y de los locales–escuelas disponibles, revisase los diseños de edificaciones escolares realizadas en los últimos años y escogiese el más asequible. Ésta era una vuelta al modelo de 1911 impuesta por la necesidad, ya que el Ayuntamiento carecía de estadísticas sobre el número de niños en edad escolar.
- Que ese mismo organismo propusiese «los medios de publicidad más eficaces para interesar al pueblo en esta cuestión» y diese con la fórmula económica precisa para poder abordar la creación de escuelas: el establecimiento de un empréstito, o la consignación de créditos en el próximo presupuesto, o la estimulación de donativos particulares, o «solicitando el auxilio del Estado según el Real Decreto de 28 de abril de 1905». Era la primera vez que la mención a la ayuda del poder central salía de los labios de un Alcalde madrileño, especialmente con ese halo de humilde ruego, y suponía, literalmente, arrojar la toalla y reconocer la impotencia municipal para abordar en solitario la resolución del problema escolar en la capital [79].

Tras la lectura de la moción, se desencadenó un intensísimo debate, pues los concejales liberales no parecían aprobar el proyecto del Alcalde conservador. Y por fin estalló la sorpresa. La minoría socialista, hablando por boca de su portavoz, Andrés Saborit, pidió que se introdujese una enmienda a la proposición del Alcalde, redactada en los términos siguientes: *en el próximo presupuesto local se consignarían 3.000.000 de pesetas para construir Grupos escolares y el Ayuntamiento de Madrid gestionaría que el Estado concediese igual cantidad para lo mismo.* Esta enmienda obtuvo 26 votos y fue adjuntada a la moción de la Alcaldía.

Durante su discusión [80], Andrés Saborit defendió argumentos que manifestaban un claro cambio de opinión en el Partido Socialista con respecto a la enseñanza madrileña. Dijo que el deseo de los socialistas es que desaparezca el Negociado de Enseñanza y suspensión de la enseñanza voluntaria en tanto la obligatoria no estuviese debidamente atendida. Era obvio que había olvidado las posturas favorables a la plena autonomía municipal mantenidas por socialistas tan ilustres como Julián Besteiro –en su etapa como concejal, durante el trienio 1914–1916–, y el entusiasmo con que siempre éstos se habían decantado por la creación de organismos locales que controlasen la instrucción pública madrileña, en detrimento de las instituciones estatales. Era evidente que estos planteamientos constituían un capítulo cerrado. En 1922, el Partido Socialista abandonó totalmente las ideas municipalistas de independencia y se declaró partidario de una enseñanza controlada y regida por el Estado. Esta postura estaba mucho más acorde con los postulados ideológicos fundacionales del partido, pero posiblemente fue inspirada por razonamientos más pragmáticos. Se trataba de buscar una política institucional

(79) «Sesión ordinaria de 9 de junio de 1922», *BAM*, 1.328 (12 de junio de 1922), pp. 746–747. Las citas en el texto sobre esta moción y la enmienda socialista incluida posteriormente provienen de esta fuente. La cursiva es nuestra.

(80) «Ayuntamiento. La sesión municipal de ayer», *El Imparcial*, 19.767 (10 de junio de 1922), p. 5 y «De Actualidad. Construcción de Escuelas», *El Magisterio Español*, 6.338 (1922), p. 550. La cursiva es nuestra.

coordinada de mayor efectividad que la pervivencia en los reinos de taifas. Es decir, los socialistas colocados en el poder local trabajaban en plena conexión con los socialistas situados en el Parlamento, y todos ellos diseñaron un proyecto común para sacar a la instrucción pública madrileña del embarrancamiento en el que se hallaba sumida.

Y el plan organizado funcionó a la perfección. Cinco días después de la sesión municipal en la que se aprobó la moción del Alcalde con la enmienda de la minoría socialista, se presentó ante el Parlamento un voto particular para introducir en los Presupuestos Generales del Estado –cuya discusión tenía lugar en aquellos momentos– un crédito de 1.000.000 de pesetas destinado a: *la construcción por el Estado de grupos escolares (escuelas nacionales graduadas) en Madrid, con la cooperación del Ayuntamiento de esta capital, que ha de consignar en sus presupuestos una cantidad igual a la que consigne el Estado, para llevar a cabo las construcciones*[81]. Esta enmienda iba firmada por un socialista ilustre, Indalecio Prieto, y fue defendida en el Congreso de los Diputados por otro socialista preclaro, Julián Besteiro.

Avala nuestra hipótesis del *proyecto común socialista* un dato: la información privilegiada que parecía tener Indalecio Prieto. Efectivamente, en el preámbulo de su voto particular lo justificaba en estos términos:

> *El Ayuntamiento de Madrid ha propuesto al Departamento de Instrucción pública su decidida cooperación a fin de construir los edificios-escuelas necesarios para asegurar la asistencia a la escuela y la educación de los niños, hoy abandonados por falta de locales (...).*
> *Recoger aquella iniciativa del Ayuntamiento de Madrid cuando viene a ofrecer un remedio eficaz para corregir estos hechos deplorables, es prestar un servicio importante a la Patria, marcando y ofreciendo a la contemplación de los demás un alto ejemplo de cultura.*

¿Quién le comunicó a Indalecio Prieto la propuesta municipal de forma oficial? Porque pudo enterarse de la información por los periódicos, pero esta fuente no tenía ningún valor administrativo. El Ayuntamiento de Madrid se reunió el 9 de junio, y entre ese día y el 14 tuvieron que desencadenarse los acontecimientos siguientes: envío del acuerdo local al Ministerio de Instrucción Pública, recepción en éste, informe del Departamento ministerial al Parlamento y redacción por parte de Indalecio Prieto de su voto particular. Es casi físicamente imposible que tantos hechos se produjeran en tan poco tiempo. Por otra parte, no cabe duda de que el parlamentario socialista conocía de muy buena tinta la existencia y tramitación de la moción municipal, pues no es lógico que se lanzase a redactar enmiendas sin tener una completa seguridad sobre la firmeza legal de ésta, y su fuente no podía ser otra que la minoría socialista del Ayuntamiento.

Los contemporáneos no fueron conscientes del papel jugado entre candilejas por los socialistas, quizás porque, cuando en enero de 1923 se publicó el Real Decreto autorizando la construcción de seis grupos escolares en Madrid, ocupaban el Ministerio de Instrucción Pública y la Alcaldía dos políticos liberales, Joaquín Salvatella Gibert y Joaquín Ruiz Giménez, y ambos trataron de volcar sobre sí mismos todo el éxito de la operación. Algunos periódicos, especialmente El Socialista, rememoraron entonces esos días de junio de 1922 y recordaron cómo los conservadores Tomás Montejo Rica y el conde del Valle de Suchil, desde esos mismos cargos, fueron quienes más ayudaron a nuestro compañero Saborit en las gestiones que en la

(81) *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, Ap. 15 al n.º 60 (14 de junio de 1922), s.p. El voto lleva fecha de 14 de junio de 1922. La cita posterior corresponde a esta moción.

Comisión de Presupuestos del Congreso tenían como entusiasta defensor al camarada Indalecio Prieto [82]. También se desvelaron las razones del comportamiento socialista y de su trabajo coordinado en favor de la educación madrileña: estaban cumpliendo con el programa del partido [83].

La defensa de la enmienda presentada por Indalecio Prieto pudo dar lugar a un gran debate parlamentario sobre la situación de la enseñanza primaria en la capital. Pero no fue así, porque en el fondo todos los grupos políticos estaban de acuerdo con ella y porque, una vez aceptada por la Comisión de Presupuestos, su aprobación era cosa hecha. Aún así, Julián Besteiro dedicó algunos minutos a su defensa. Reconoció que en Madrid, durante los últimos años, se habían construido varios Grupos escolares modernos, donde se ha podido ensayar una gradación de escuelas, no ficticia, sino verdadera. Pero también existían otros centros públicos, graduados sólo en apariencia, y, sobre todo, pervivían muchas clases unitarias ubicadas en pisos de alquiler. Arremetió contra la enseñanza voluntaria con palabras que nunca hubieran salido de su boca seis años antes, cuando era concejal:

> *En Madrid se inventó por el Ayuntamiento la siguiente idea luminosa: vamos a hacer una enseñanza municipal, y haciendo la enseñanza municipal se han pasado en Madrid los años, impidiendo que la enseñanza mixta, en concurso el Municipio y el Estado, se desarrollase, y no hay ni una buena y abundante enseñanza municipal, ni una buena y abundante enseñanza del Estado (...).*
> *Pero es evidente que si a tiempo el Estado hubiese llamado al Ayuntamiento de Madrid al cumplimiento de su deber y no hubiese visto con cierta complacencia que no se construían edificios escolares (...), hoy Madrid tendría la dotación de escuelas y de personal docente que necesita* [84].

Julián Besteiro confesó las concesiones realizadas por la minoría socialista en aras del pragmatismo, pues manifestó su deseo de consignar una cantidad mucho mayor, pero se ciñeron al millón de pesetas para facilitar la aceptación de la enmienda por parte de la Comisión de Presupuestos [85]. Recordemos que la adenda introducida por Andrés Saborit en el acuerdo municipal de 9 de junio hablaba de tres millones, luego parece que la reducción vino impuesta por mor del consenso. De todas formas, cuando el proyecto se materializó en algo más efectivo, quedó claro que las cantidades que había que desembolsar por el Estado y el Ayuntamiento de Madrid eran mucho más cercanas a la cifra propuesta por Andrés Saborit que a la aprobada por el Parlamento. Por otra parte, de la intervención de Julián Besteiro en las Cortes sólo se hizo eco indirectamente el liberal Eduardo Vincenti [86], quien se declaró totalmente de acuerdo con el voto particular de Indalecio Prieto, aunque quiso asegurarse de que los Grupos escolares construidos con el dinero presupuestado se destinarían a *colegios nacionales*, y este extremo quedó totalmente aclarado. En la enmienda se había puesto también especial cuidado en especificar este punto sin que cupiera lugar a dudas, mediante un paréntesis revelador. Finalmente, ésta quedó aprobada –en los mismos términos redactados por Indalecio Prieto– en la sesión parlamentaria de 20 de junio de 1922.

---

(82) «Lo que Madrid deberá a los socialistas», *El Socialista*, 4.364 (3 de febrero de 1923), p. 1.

(83) «Los grupos escolares», *El Socialista*, 4.377 (19 de febrero de 1923), p. 2.

(84) *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 62 (16 de junio de 1922), pp. 2.526–2.527.

(85) *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 67 (20 de junio de 1922), p. 2.724.

(86) *Diario de las Sesiones de Cortes. Congreso de los Diputados*, 64 (19 de junio de 1922), pp. 2.598 y 2.604.

El proyecto presupuestario pasó por el Senado sin ningún problema, y el Ministerio de Instrucción Pública comunicó oficialmente al Ayuntamiento la concesión del crédito de un millón de pesetas, mediante la R.O. de 4 de agosto de 1922. El Alcalde, conde del Valle de Suchil, reunió el 5 de ese mismo mes al arquitecto municipal Pablo Aranda y al Jefe de la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, Antonio Flórez Urdapilleta, para iniciar cuanto antes la edificación de los seis grupos escolares, cuyos proyectos se expusieron al público el verano pasado en el patio de cristales del Ayuntamiento [87]. Por lo tanto, desde el primer momento, se pensó en llevar a la práctica el programa aprobado el 3 de agosto de 1918 y reformulado en junio de 1921. Y esta fue una decisión tomada directamente por el Alcalde, pues el Consistorio madrileño no quedó oficialmente enterado del crédito hasta la sesión del 11 de agosto [88]. Los pasos siguientes eran la búsqueda de una cantidad similar dentro del presupuesto municipal y la constitución de una Comisión bipartita Estado/Ayuntamiento que sacase adelante el plan. En el Pleno municipal del 10 de septiembre se aprobó un dictamen de Hacienda proponiendo la habilitación de dicho crédito [89] que, a mediados de octubre, ya había pasado todos los trámites burocráticos necesarios [90], y estaba a la espera del visto bueno del Gobierno Civil. La Comisión ejecutiva de construcción de edificios para las Escuelas Nacionales de Madrid se creó por R.O. de 9 de noviembre de 1922 [91], y marcó el comienzo de la colaboración Estado/Ayuntamiento y el inicio de una nueva etapa en el desarrollo de este proyecto.

Esta Comisión ejecutiva estaba presidida por el Ministro de Instrucción Pública, y tenía como Vicepresidentes al Director General de Primera Enseñanza y al Alcalde, y como Vocales al Delegado Regio, dos concejales –Luis Sáinz de los Terreros y Andrés Saborit–, dos altos funcionarios ministeriales –José de Acuña y Pérez de Vargas y Fernando de Larra y Larra–, otro municipal –Manuel Cristóbal Mañas–, dos arquitectos, uno estatal y otro local –Antonio Flórez Urdapilleta y Pablo Aranda–, y actuaba como Secretario Mariano Pozo y García, también perteneciente a la Administración central. La gran innovación estaba en la presencia de representantes del estamento docente como agregados técnicos para asesorar a la Comisión cuando ésta lo necesitase, contándo para ello con la colaboración de cuatro figuras sobradamente conocidas en el panorama educativo madrileño: los Inspectores Juliana Torrego y Natalio Utray, y los maestros Pilar Angulo Puente y Ángel Llorca García, Director del Grupo escolar «Cervantes».

---

(87) «Ayuntamiento de Madrid», *El Liberal*, 15.325 (6 de agosto de 1922), p. 2; «Notas municipales. Los grupos escolares», *El Imparcial*, 18.816 (6 de agosto de 1922), p. 3; «Un proyecto importante. Construcción de seis grupos escolares», *El Imparcial*, 18.818 (9 de agosto de 1922), p. 2; y «De Actualidad. Construcción de grupos escolares», *El Magisterio Español*, 6.387 (1922), p. 284.

(88) «Sesión ordinaria de 11 de agosto de 1922», *BAM*, 1.337 (14 de agosto de 1922), p. 1.029.

(89) «Ayuntamiento de Madrid», *El Liberal*, 15.341 (25 de agosto de 1922), p. 2 y «Sesión ordinaria de 10 de septiembre de 1922», *BAM*, 1.342 (18 de septiembre de 1922), p. 1.181.

(90) «Ayuntamiento. Otra estéril sesión municipal», *El Imparcial*, 18.882 (22 de octubre de 1922), p. 5.

(91) R.O. de 9–noviembre–1922; BO, 92 (17 de noviembre de 1922), p. 630.

Un día antes de firmarse esta R.O., el Alcalde visitó al Ministro de Instrucción Pública, quien le enteró de la composición de dicha Comisión. Parece que el conde del Valle de Suchil quedó satisfecho con la representación municipal existente en ésta, pues dio su aprobación. «Ayuntamiento de Madrid», *El Liberal*, 15.406 (9 de noviembre de 1922), p. 3.

Dos ideas podemos destacar al analizar la composición de esta Comisión. En primer lugar, la mayor importancia numérica del grupo ministerial frente al municipal, aceptada por este último sin rechistar. En segundo término, la distribución paritaria de cargos políticos y funcionarios técnicos, lo que aseguraba la continuidad en el trabajo por encima de cambios gubernamentales o municipales. Y, efectivamente, éstos se produjeron inmediatamente, porque si el día 9 de noviembre, fecha de publicación de dicha R.O., era Ministro de Instrucción Pública Tomás Montejo y Rica y Alcalde de Madrid el conde del Valle de Suchil, cuando se celebró la primera reunión de la Comisión, el 20 de diciembre, acudieron a ella las dos nuevas personas que ocupaban estos cargos: Joaquín Salvatella Gibert y Joaquín Ruiz Giménez. Si el anterior equipo era de signo conservador, sus sucesores tenían el marchamo de liberales, pero, en contra de los usos habituales de la política española, recogieron y asumieron el proyecto de sus predecesores y se propusieron materializarlo con la mayor rapidez.

En ese encuentro inicial de 20 de diciembre ya se acordó la construcción de seis Grupos escolares, en los solares municipales propuestos desde 1918 y ubicados en Méndez Álvaro, Antonio López, Paseo de la Chopera, Ventorrillo y Moret. El sexto terreno estaba en Bravo Murillo y se incorporó al plan en el último momento, tras la campaña orquestada entre agosto y noviembre por los vecinos de Cuatro Caminos. El Alcalde conde del Valle de Suchil les prometió el 19 de ese último mes que uno de los seis Grupos escolares se levantaría en su barriada [92], y su sucesor, Ruiz Giménez, mantuvo el compromiso. El día 29 de diciembre refrendó el Ayuntamiento de Madrid el acuerdo de la Comisión ejecutiva [93], y el 30 presentó Ruiz Giménez al Ministro de Instrucción Pública el expediente con las seis creaciones [94]. Tras superar el trámite obligatorio del informe del Consejo de Estado, la *Gaceta de Madrid* publicó el Real Decreto de 20 de enero de 1923, aprobando la edificación de seis Grupos escolares en la capital, financiados a partes iguales por el gobierno central y el local [95]. Ambos se comprometían a repartir el gasto en tres anualidades, correspondientes a los presupuestos de 1922–23, 1923–24 y 1924–25. En la sesión municipal de 9 de febrero de 1923, Andrés Saborit, respaldado por la minoría socialista, presentó una moción para cambiar los nombres provisionales adjudicados a los seis Grupos escolares por otros correspondientes a relevantes figuras de la cultura española, manifestando que su propuesta se ha hecho sin ninguna clase de prejuicio político y por encima de todo partidismo [96]. Aceptada esta proposición por el Pleno local, se le dio rango oficial mediante la R.O. de 28 de febrero [97]. En el Cuadro IV hemos recogido las denominaciones iniciales y definitivas de los seis Grupos escolares, así como las cantidades originariamente presupuestadas y el coste final del Plan de 1922. Las cifras eran muy similares a las propuestas por Andrés Saborit en los orígenes del proyecto, mientras que las

(92) R. Pulido: «Cuatro Caminos», *El Liberal*, 15.420 (20 de noviembre de 1922), p. 4.

(93) «Sesión ordinaria de 29 de diciembre de 1922», *BAM*, 1.357 (1 de enero de 1923), p. 1 y «Ayuntamiento de Madrid. La sesión de ayer», *El Liberal*, 15.452 (30 de diciembre de 1922), p. 3.

(94) «Ayuntamiento de Madrid», *El Liberal*, 15.453 (31 de diciembre de 1922), p. 3.

(95) Real Decreto de 20–enero–1923; BO, 10 (2 de febrero de 1923), p. 146.

(96) «Ayuntamiento», *El Socialista*, 4.370 (10 de febrero de 1923), p. 3 y «Ayuntamiento. La sesión municipal de ayer», *El Imparcial*, 19.977 (10 de febrero de 1923), p. 4.

(97) R.O. de 28–febrero–1923; *Gaceta de Madrid*, 73 (14 de marzo de 1923), p. 925.

CUADRO IV

Presupuesto inicial y coste definitivo del Plan de 1922

Denominación inicial	Nombre definitivo	Pres. inicial (R.D. de 20-enero-1923)	Pres. contrata (R.D. de 15-marzo-1923)	Liquid. Final	Presup. Compl.	Total General
Ventorrillo	Pardo Bazán	370.364,75	327.290,88	357.290,88	—	357.290,88
Méndez Alvaro	Menéndez Pelayo	1.389.070,27	1.281.139,52	1.509.167,22	—	1.509.167,22
Chopera	Joaquín Costa	1.115.658,87	1.041.355,99	1.041.235,71	353.733,05	1.394.968,76
Bravo Murillo	Jaime Vera	1.013.761,54	987.403,74	1.443.618,90	—	1.443.618,90
Antonio López	Concepción Arenal	958.445,51	848.224,28	1.128.730,20	—	1.128.730,20
Moncloa	Pérez Galdós	1.115.951,47	987.059,08	987.059,08	118.787	1.105.846,08
TOTAL GENERAL		5.963.252,41	5.502.473,31	6.463.101,81	—	6.939.621,86

aprobadas en el Congreso quedaban claramente superadas.

La gestación del Plan de 1922 fue un ejemplo de armonía y entendimiento entre todas las partes implicadas: Estado y Ayuntamiento de Madrid y grupos políticos conservador, socialista y liberal. Tal situación no puede menos de sorprendernos, sobre todo después de conocer la larga trayectoria de confrontaciones y desafectos que exhibían las Administraciones central y local desde principios de este siglo. Desde nuestro punto de vista, este cambio de actitudes se debió a la conjunción de cuatro factores muy distintos y completamente independientes.

En primer lugar, la permanente penuria económica del Concejo madrileño acabó de convencer a todos sus componentes de que nunca se podría abordar en solitario un programa de creación de escuelas que alcanzase a la totalidad de la población infantil carente de un puesto escolar. Cuando en 1910–1911 los republicanos–socialistas, representados en la figura de Joaquín Dicenta, clamaban por conseguir la independencia local en este terreno, era porque creían que desde la Casa Consistorial tendrían más margen de maniobra y mayores posibilidades de transformar la realidad educativa. Pero sus planes se vinieron abajo por el punto débil del dinero. Y a lo largo de once años, una y otra vez tuvieron que enfrentarse con la misma cruda respuesta: créditos no concedidos, empréstitos inasequibles, presupuestos estancados. Al final, no quedó más remedio que reconocer un hecho: el Estado era el único que poseía los medios económicos para poder llevar a cabo el plan de construcciones escolares que Madrid demandaba. Y buscaron su ayuda en 1922. Andrés Saborit dejó entrever sutilmente esta concatenación causa–efecto en una conferencia pronunciada mucho tiempo después: en la ley hay que llegar, por ejemplo, a que no tenga escuelas más que el Estado. No sabéis, compañeros, la carga que es para un Ayuntamiento modesto el sostener escuelas [98].

(98) A. SABORIT: *Intervención socialista en los Ayuntamientos*, Madrid, Gráfica Socialista, 1934, p. 27. La cursiva es nuestra.

Y mientras se producía esta paulatina concienciación, surgió otro factor. El poder central reorganizó su política de construcciones escolares a través de la Oficina Técnica, dirigida con mucho acierto por el arquitecto Antonio Flórez Urdapilleta. Mediante el Real Decreto de 23 de noviembre de 1920, el Estado asumió la edificación directa de todas las escuelas creadas en España, tanto graduadas como unitarias, justificando su decisión, precisamente, por los malos resultados obtenidos al delegar en los Ayuntamientos esta tarea. Además, a lo largo de 1922 se promulgaron una serie de disposiciones draconianas, dando un plazo de cinco años a los Municipios para levantar o adecentar el suficiente número de locales para cubrir todas las necesidades de la enseñanza primaria en sus respectivas villas. Estaba claro que la única forma que tenía Madrid de cumplir con este precepto legal era apelando a la colaboración estatal, y, además, ésta se ofrecía con cierta generosidad, si bien los colegios erigidos por este procedimiento tendrían la consideración de nacionales [99]. Así lo aceptó el Concejo madrileño como mal menor para conseguir un beneficio mucho mayor: la resolución del problema escolar.

Tampoco es de desdeñar la influencia que pudo tener en el cambio de mentalidad municipal la presión del colectivo magisterial. Los docentes habían estado siempre en contra del intervencionismo local en cuestiones educativas y de sus afanes autonómicos, pero comenzaron a manifestar esta oposición de forma más sistemática y contundente a partir de 1919. A principios de ese año, la Asociación de Maestros de las escuelas nacionales de Madrid envió una nota al Presidente del Gobierno en la que comunicaba su deseo de que la enseñanza primaria en la capital dependiese totalmente del Ministerio de Instrucción Pública, pues «actualmente está demostrada la superioridad del Estado» en este terreno [100]. En 1921 y 1922 arreció la campaña, iniciada por el Boletín Escolar y seguida por los demás periódicos profesionales, bajo el lema «la escuela nacional, en peligro» [101].

Esta movilización general no se debía solamente al caso madrileño. A finales de 1922 se anunció que la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona pensaba convertir también en escuelas municipales los nuevos Grupos escolares. En Bilbao se vivía una situación semejante. Y este proceder era una fuente de preocupaciones en las esferas políticas, por las implicaciones regionalistas y de independencia del poder central que suponían. Las soluciones eran para todos los gustos. Unos querían cortar de raíz las competencias municipales en materia educativa, tanto en Madrid como en Barcelona y Bilbao, y suprimir así los brotes autonómicos. La *Revista de Pedagogía* se situó en otra trinchera opuesta, y apuntó la idea de «establecer un régimen

---

(99) En el Real Decreto de 17 de diciembre de 1922 se disponía que «los Ayuntamientos cuya población exceda de 20.000 almas y que deseen realizar un plan de construcciones escolares (Escuelas Nacionales graduadas) para mejorar la instalación de sus Escuelas, podrán solicitar la cooperación del Ministerio de Instrucción pública, que contribuirá a la construcción con el 50 por 100 del importe de las obras». Esta disposición, que calcaba casi literalmente las bases del acuerdo entre el Estado y el Ayuntamiento de Madrid, ponía de manifiesto la intención ministerial de generalizar éste a todas las grandes poblaciones españolas. Real Decreto de 17-diciembre-1922; BO, 3 (9 de enero de 1923), pp. 33-35.

(100) V. HUESO: «Escuelas y Maestros. La escuela nacional, en peligro», *Boletín Escolar*, 226 (1919), p. 84.

(101) V. HUESO: «Escuelas y Maestros. Las escuelas de Madrid», *Boletín Escolar*, 744 (1922), pp. 803-804; V. HUESO: «Escuelas y Maestros. Otro peligro para la escuela nacional», *Ibíd.*, 612 (1921), pp. 983-984 y 639 (1921), pp. 1.263-1.264; y A. SERRA: «Una conferencia», *Ibíd.*, 750 (1922), pp. 873-874 y «Las escuelas municipales del Ayuntamiento de Madrid», *Ibíd.*, 753 (1922), pp. 906-907.

administrativo diferente para las grandes ciudades que manifiesten su interés por la enseñanza», algo que fuese un cauce intermedio «entre el centralismo excesivo actual y el antiguo municipalismo» [102]. Los acontecimientos nacionales de 1922 no parecían favorecer esta tercera vía y la dictadura primorriverista la rechazó de pleno. Creemos que este cuarto factor de extensión del problema madrileño a otras grandes ciudades influyó también en el cambio de actitud de los grandes partidos políticos españoles que, al fin y al cabo, no ocultaban su centralismo.

(102) «La enseñanza nacional y la enseñanza municipal», *Revista de Pedagogía*, 11 (1922), p. 429.

HACIA UNA METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN (ESCRITA)

ELENA BARBERÁ GREGORI (*)

Pocos temas de tan amplio espectro en el ámbito educativo han contado, y siguen contando, a lo largo de su historia con un consenso tan elevado entre las diferentes tendencias y estamentos educativos como la evaluación del aprendizaje escolar. El fenómeno resultante del implícito acuerdo es una extensa aceptación de *cualquier* propuesta evaluativa, aceptación que responde a la manifiesta ausencia de un marco explicativo específico y coherente. Entendemos que este marco explicativo, en algunos casos, ha de aglutinar y relacionar de manera eficaz las prácticas evaluativas con el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en otros casos, ha de resituar e incluso rechazar aspectos irreconciliables con la caracterización epistemológica subyacente. Esta presunta falta de identidad evaluativa contrasta con una urgente necesidad de definición pragmática, actualmente dominada por aspectos poco explícitos y liderada por la influencia que se atribuye a los procesos evaluativos sobre el propio aprendizaje.

A través de una revisión expositiva de aspectos fundamentales en evaluación de los aprendizajes, nos proponemos esbozar este marco explicativo que creemos cohesionado y que queremos que sirva de orientación para los planteamientos evaluativos de los docentes. Para tal efecto, los aspectos sobre los que sugerimos reflexionar son:

- Considerar la *influencia de la evaluación* en el proceso de enseñanza/aprendizaje como fuerza que conduce las actuaciones de los alumnos. En este marco, se hace necesario hacer referencia y analizar los instrumentos de evaluación utilizados en los centros escolares.
- Tener en cuenta el tipo de *comunicación evaluativa* establecida entre profesor y alumno/s que supone una utilización determinada de cada una las fases del diálogo evaluativo.
- En relación a lo anterior y entendida la evaluación como un acto comunicativo (Santos Guerra, 1993, 1994), se propone atender a las regularidades y *patrones* que se acaban configurando en el diálogo escrito entre profesor y alumno/s como indicios de intervención y mejora en la práctica evaluativa. Estas regularidades modelan tendencias evaluativas docentes que no siempre son coherentes con lo que los profesores desearían evaluar.
- En este sentido, examinamos la *función constructiva* y regulativa de la evaluación como opción *metodológica,* conforme a los planteamientos psicopedagógicos actuales que permita enmarcar las actuaciones de los profesores y que, en muchos de los casos, pide un cambio de planteamientos prácticos.

(*) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

• Por último, exponemos la necesidad de una compatibilidad metodológica entre lo que se hace en clase y lo que se pide en las pruebas escritas, dado que parece que existe un estancamiento evaluativo en relación a una creciente innovación en el desarrollo de las sesiones de clase.

En definitiva, se propone considerar la conveniencia de una *metodología de evaluación* ajustada a un marco teórico basado en la construcción progresiva del conocimiento, mediante la regulación de los aprendizajes (Mauri y Miras, 1996). En nuestro caso nos situamos, principalmente, desde la perspectiva del profesor como sensibilidad a la influencia a la que es sometido el alumno en contextos evaluativos.

INFLUENCIA EDUCATIVA E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: UNA REFLEXIÓN INICIAL

Es comúnmente aceptado que la evaluación influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Broadfoot, 1993; Entwistle, 1987; Gasking, 1948, citado en Izard, 1993; Madaus, 1988; Marton y Saljö, 1976; Nisbet y Schucksmith, 1987; Ramsden, 1988; Selmes, 1986;), en tanto en cuanto se mezcla la importancia que la sociedad atribuye a los resultados de los exámenes, con la función de filtrado selectivo que desarrolla la evaluación respecto del proceso instruccional. Desde el punto de vista docente, evaluar supone elegir lo relevante, y es en el momento de la evaluación en el que los profesores muestran a los alumnos una discriminación natural de contenidos y procedimientos de valoración que captarán su atención de estudio, dirigiendo, selectivamente, su propio aprendizaje. En definitiva, la evaluación informa al alumno sobre lo que resulta esencial para su profesor (o para una comunidad educativa concreta) y, por lo tanto, le marca un ámbito limitado de actuación que regula externamente sus resoluciones.

La estrechez de las miras educativas que a menudo se desprende de esta directividad tiene consecuencias poco deseables para el aprendizaje y para la enseñanza tal como reconocen de manera generalizada educadores, investigadores y psicólogos de la educación (Palinscar y Winn, 1990). Concretamente, para los alumnos, estudiar una materia requiere sobre todo, desarrollar habilidades requeridas por el profesor bajo condiciones de examen. En general, y como es previsible, si se obtienen resultados exitosos en las actividades evaluativas, se manifiesta una clara tendencia a pensar que se domina el conocimiento específico de la materia en cuestión (Izard, 1993). Los profesores, por su lado y desde su perspectiva, manifiestan un pensamiento paralelo: si las respuestas de los alumnos son satisfactorias, éstos han entendido lo más importante de la materia y se puede concluir que el ajuste docente ha sido correcto. El alcance de la responsabilidad de estas afirmaciones, en las que no profundizaremos por el momento, pone en tela de juicio la validez de las pruebas evaluativas, así como la de cualquier prueba evaluativa como instrumento de medida (Justicia y Cano, 1993) y valoración de los aprendizajes.

En este contexto, en primer lugar cabría preguntarse si las pruebas escritas más utilizadas, los exámenes, están planteados de tal manera que se pueda valorar lo que el alumno ha aprendido (lo que sabe o la calidad de su progreso). Y no nos referimos a un tipo de validez matemática, por otro lado imposible en este tipo de pruebas. Más bien queremos manifestar la fragilidad de este instrumento que influencia poderosamente el proceso educativo y del cual, a nuestro parecer, los profesionales implicados en temas educativos deberíamos de poseer un conocimiento más completo. La concienciación de las limitaciones

de las pruebas evaluativas, así como de sus niveles concretos de influencia, pueden ofrecer algún punto de reflexión al respecto.

• Un primer nivel de influencia de carácter general e intuitivo es el conocimiento de *rasgos desajustados* en las pruebas. Este aspecto es a menudo explicado por los mismos profesores, pero no se acostumbra a tener en cuenta de una manera consciente en las pruebas planteadas a lo largo del curso escolar. Así, algunos de estos rasgos se refieren al reconocimiento de que lo que se pregunta a los alumnos no es exactamente aquello que se quiere valorar. Es decir, a menudo no se evalúa exactamente el objetivo o la habilidad deseada, sino que se acaba valorando en función de un contenido muy concreto, pero no siempre está bien orientado y delimitado por un objetivo de aprendizaje. Otro punto de fragilidad es la *aleatoriedad* en la selección de las tareas evaluativas planteadas, dado que las que se presentan en una prueba únicamente son unas de las muchas posibles y que, en definitiva, pueden no reflejar todo lo que se ha hecho en clase o lo más significativo del acuerdo entre profesor y alumno/s. Otros aspectos menos comunes son la propuesta de enunciados evaluativos *alejados de las expectativas de los alumnos*, pero pertenecientes al temario inmediato; también, el planteamiento de *preguntas ambiguas* o mal definidas que suponen múltiples interpretaciones y respuestas que no siempre aparecen contempladas en la corrección. Y por último, la inferencia que los profesores llevan a término delante de ciertas respuestas de sus alumnos (a menudo cortas o telegráficas como por ejemplo, enumeraciones y clasificaciones), sobreentendiendo lo que éstos quieren decir sin atender preferentemente a su significado, ni a su nivel real de comprensión.

• Un segundo nivel de influencia más concreto, el cual nos conduce a reflexionar sobre la práctica evaluativa, se refiere al resultado de numerosos estudios que todavía tienen poca divulgación efectiva entre el colectivo docente. En este nivel distinguimos dos tipos de estudios:

– Las investigaciones que hacen referencia a la calidad de la influencia evaluativa en el *enfoque del aprendizaje y el estudio*. Son ya conocidos los estudios que demuestran que las pruebas de respuesta múltiple y los tests de respuesta corta, enfatizan la información factual y fomentan un enfoque superficial de estudio (Newble y Jaeger, 1983; Newstead, 1992; Snyder, 1971). Selmes (1988), basándose en los trabajos de Marton y Saljö (1976) concreta los enfoques superficial y profundo según el tipo de evaluación priorizada, entre otras variables. Aunque el mismo Selmes reconoce que un alumno puede adoptar un enfoque superficial en una tarea y un enfoque profundo en otra, él diferencia entre el estilo de estudio que indica una tendencia más permanente y la estrategia como algo más puntual (Enwistle y otros, 1979). En resumen, se podría indicar que la evaluación que requiere memorización del contenido o reproducción de hechos particulares y que a además está extrínsecamente motivada, favorece un enfoque superficial del estudio y del aprendizaje. Según investigaciones llevadas a cabo mediante entrevistas, los enfoques más superficiales a nivel de áreas curriculares provienen del bloque de las ciencias, concretamente: física, química, biología y matemáticas; estas ciencias son las disciplinas que presentan fuentes de evaluación más restrictivas, es decir, proporcionan al estudiante un bajo nivel de opcionalidad en sus planteamientos y en sus tipos de respuesta.

Los enfoques profundos son favorecidos por evaluaciones que contienen preguntas abiertas y globalizantes, las cuales permiten variedad y relaciones entre respuestas y animan a utilizar un gran número de fuentes. Este tipo de preguntas precisan experiencias y puntos de vista más personales y a menudo potencian un tipo de motivación más intrínseca en sus respuestas.

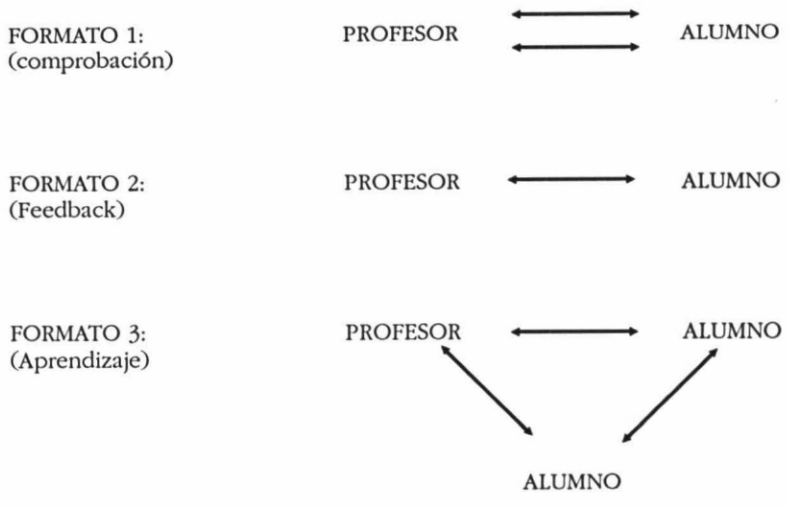
– El segundo tipo de estudios son las investigaciones que se refieren a aspectos puntuales de las variables que intervienen en el *tipo de respuestas de los alumnos.* Un breve recorrido por estos estudios nos informará de la importancia de la influencia de los instrumentos evaluativos como mediadores que pueden dificultar o promover un determinado aprendizaje. En relación a disciplinas tan diversas como la Medicina (Newble y Jaeger, 1983), la Lingüística (Wenestam y González, 1994) y la Matemática (Bodin, 1993; De Corte y Vershaffel, 1985; Nesher, 1982; Puig y Cerdán, 1988; Stones, 1984), se hace patente la relación entre la tipología de las preguntas realizadas por los profesores y las respuestas de los alumnos. En general, los diferentes autores coinciden en afirmar que variando la forma de preguntar, se modifica la respuesta de los alumnos. Por lo tanto, es necesario conocer que la información recogida por el profesor a través de sus propuestas evaluativas depende en gran parte de la forma de preguntar. Se ha comprobado que si se hacen a un mismo alumno cuestiones con diferentes formatos de pregunta (por ejemplo, preguntas abiertas, mal definidas, cerradas y de elección múltiple) este alumno elige y produce, en relación a un mismo tema, respuestas diferentes.

En este sentido, podemos afirmar que los diferentes instrumentos evaluativos se pueden considerar como recursos de influencia educativa que, además de dirigir el sentido del aprendizaje, potencialmente ofrecen a sus alumnos una ayuda más ajustada o menos ajustada a su nivel de aprendizaje. Desde esta perspectiva de asistencia pedagógica, la evaluación amplía sensiblemente su significado común, por el cual es concebida –mayoritariamente y a la vez–, como una medida de comprobación del aprendizaje de los alumnos y como una oportunidad de retroalimentación (docente y discente) del proceso instruccional, para perfilarse como un momento de aprendizaje en sí misma. De esta manera se hace necesaria una clarificación sobre las finalidades concretas de la evaluación partiendo de la forma, el momento y el contexto concreto en que se proponen las actividades evaluativas.

EL FORMATO Y EL ESCENARIO DE LA ACTIVIDAD EVALUATIVA

La manera como interactúan las variables instruccionales, profesor, alumno y contenido, aunque se trate siempre de las mismas, no se configuran siempre de una forma estable. Uno de los factores que más influyen en la forma de interacción entre profesor y alumnos es la finalidad concreta de la actividad conjunta que los reúne, que en nuestro caso es la evaluación de los aprendizajes y lleva implícita, en ella misma, una determinada concepción del proceso educativo. Globalmente, se puede entender la evaluación escrita (nos centramos en ella por ser la más utilizada en los centros educativos para la promoción y acreditación de los alumnos), al menos de tres maneras, no excluyentes entre ellas, que hemos apuntado brevemente con anterioridad, atendiendo conjuntamente a las intenciones y concepciones docentes y a los formatos interactivos que configuran. Los tres formatos se pueden representar de la siguiente manera:

FIGURA I



• En el caso de que la finalidad de la evaluación sea la comprobación de los aprendizajes, la relación entre profesor y alumnos en realidad tendría una forma *dialógica desligada* y puntual del tipo *estímulo-respuesta*, ya que en este tipo de diálogo escrito no existe una contrastación explícita y, por lo tanto, no se garantiza la conexión y comprensión mutua.

• Si el profesor opta por un tipo de evaluación que le proporcione una información que incida en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y en su propio *ajuste docente*, entonces la interacción toma una forma de *diálogo diferido* ya que aunque al tratarse de una comunicación escrita, los tiempos no coinciden; se puede considerar que en el propio *feedback* existe un verdadero diálogo.

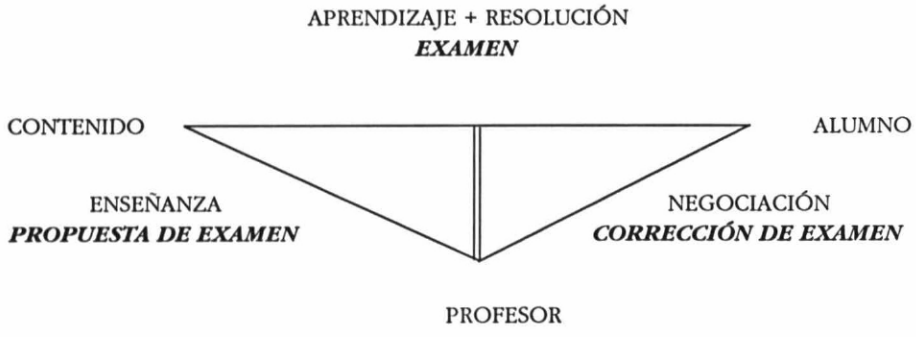
• Por último, si se concibe la evaluación (escrita) como un *momento de aprendizaje* en el que se valora, por un lado, una cierta transferencia y, por otro, se acaban de interiorizar los contenidos trabajados en el mismo momento en que se está resolviendo el examen, la forma dialógica entre profesor y alumno se desplaza al *diálogo del alumno consigo mismo*, naturalmente planteado y potenciado por el profesor.

Profundizando en los conceptos de formato y escenario educativo es conveniente exponer, aunque sea de manera esquemática, las relaciones que se establecen entre las principales variables instruccionales y los instrumentos mediadores evaluativos, en el escenario global de la educación formal escolar y en el específico de la evaluación escrita.

La relación básica a tres bandas de las variables profesor, alumno/s y contenido, formando un triángulo de interrelaciones, no puede adquirir –en la evaluación escrita–, el modelo de cualquier tipo de triángulo. Comúnmente se sitúa en un vértice al profesor y en otro al alumno y en el tercero al contenido. La adaptación fundamental que supone la evaluación escrita es, para expresarlo más claramente con un

ejemplo gráfico, la de un triángulo obtusángulo de relaciones particulares entre sus elementos, en el cual la figura del profesor ocupa el ángulo obtuso. Explicaremos el porqué a través de la siguiente representación:

FIGURA II



Como hemos apuntado, los tres vértices están consensuados por un volumen importante de bibliografía que defiende modelos constructivistas. Los elementos mediadores que los interrelacionan son los que varían según el objetivo y la secuencia de enseñanza/aprendizaje en la que centramos nuestra atención. En el ámbito de la evaluación escrita, el examen (escrito) es el recurso pedagógico que interrelaciona las tres variables: alumno/contenido/profesor. Las parejas de variables, como muestra la figura, se relacionan con partes parciales de este examen escrito. Así, básicamente: profesor/contenido se relacionan por la proposición inicial del examen; alumno/contenido, por su resolución, y profesor/alumno directamente por su corrección.

Por la propia naturaleza de la evaluación escrita, los dos mediadores del aprendizaje –profesor y examen– sufren una especie de presencia mutuamente excluyente. Esta exclusividad hace que en el momento de la evaluación, el examen represente al propio profesor para el alumno a todos los efectos, de la misma forma que las respuestas del examen representan al alumno para el profesor. Esta prolongación de la figura del profesor, por otra parte coherente ya con la idea de que el examen es una operacionalización de las muchas posibles intenciones educativas del profesor, es la que nos obliga a proponer un triángulo de relaciones especiales en el que la línea marcada de manera discontinua sea lo más corta posible. Es decir, funcionalmente se identifica al máximo los dos instrumentos mediadores del aprendizaje: profesor y examen o, lo que es lo mismo siguiendo el símil gráfico, se identifica el vértice del profesor con el lado opuesto que es el examen, pero reconociendo siempre que se trata de realidades diferentes con entidad propia.

Esta concepción holística de la enseñanza y el aprendizaje nos conduce a hacer referencia de la noción de interactividad [1]

(1) Coll y cols. (1995) definen el término de interactividad como «... que incluye no solamente los intercambios comunicativos directos entre el profesor y los alumnos (por ejemplo en el contexto escolar, la realización idnividual por parte de los alumnos de ejercicios de lápiz y papel, la corrección de los mismos por parte del profesor en ausencia de los alumnos, etc.) sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual (...) pero la significación educativa de las cuales es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta.»

(Coll y otros, 1995) que, según nuestro marco teórico, subyace en la dinámica evaluativa escrita. Este concepto que amplía el propio concepto de interacción nos permite entender la evaluación como una práctica comunicativa en un marco no estrictamente presencial. La relación no presencial que existe entre profesor y alumno/s en la evaluación escrita, hace que el discurso que organiza la actividad conjunta tenga trazos distintivos propios. A pesar de la falta de coincidencia temporal que en condiciones estándar necesita establecer un diálogo entre dos personas, se puede considerar que la evaluación mediante una prueba escrita tiene una estructura dialógica. Más concretamente, la comunicación escrita que se establece es *diferidamente* dialogante: así, el emisor-profesor, lanza el mensaje-pregunta; el canal-papel es el que alberga este mensaje y aplaza el acto comunicativo hasta que el receptor-alumno, empieza a codificarlo y comprenderlo y retorna al profesor un nuevo mensaje-respuesta.

En el marco de esta diferencia espacio-temporal en la comunicación, desglosamos secuencialmente las fases que comporta el desarrollo de una prueba escrita que nos ayudarán a entender e identificar diferentes actuaciones docentes y discentes en el diseño de pruebas evaluativas. Como mínimo, distinguimos cuatro momentos, según el sujeto que actúa activamente en cada uno de ellos y su función:

Momento I: Planificación / Estudio

Hace referencia, por una parte, al tiempo en que el profesor elabora el examen: el profesor se ve obligado a pensar en el contenido específico, en los alumnos que tiene en el grupo y en cómo se ha gestionado aquel contenido concreto en aquella clase determinada. En esta fase también se contempla la determinación de los criterios de evaluación, y también aquellos momentos en que el profesor piensa posibles tipos de preguntas a medida que va desarrollando el contenido en clase y a medida que proporciona ayudas a sus alumnos mientras aprenden. Este pensamiento, a pesar de que a menudo no es del todo consciente, sucede en el tiempo antes de la escritura específica de la prueba en un papel y lleva a seleccionar los contenidos del examen, según lo que se ha desarrollado y cómo se ha desarrollado en clase; es también esta evolución natural y sus dificultades las que marcan las expectativas de los alumnos respecto de las posibles preguntas del profesor. Por su parte, el papel de los alumnos en esta primera fase hace referencia a actividades relacionadas con la comprensión, revisión y estudio de los contenidos compartidos.

Momento II: Interacción presencial

Aquí el profesor y los alumnos comparten la prueba planteada por el primero. Bajo fórmulas de lectura previa conjunta o lectura personal, surgen dudas de las actividades evaluativas que se proponen al alumno; mediante las preguntas personales o en voz alta, profesor y alumno/s acostumbran a acordar el significado de lo que está escrito con el fin de asegurarse que ambas partes se refieren a una misma cosa. Se trata de la fase de relación directa más clara, al menos potencialmente, dado que, a pesar de que sólo se repartieran las pruebas escritas y se indujera a su respuesta sin emitir ni una palabra, profesor y alumno comparten el tiempo y el espacio de desarrollo de la tarea evaluativa y, por lo tanto, existe la posibilidad de interactuar.

Momento III: Resolución

El alumno desarrolla individualmente el ejercicio escrito. Esta acción, como mínimo, le supone activar sus conocimientos generales y específicos, tener en cuenta,

aunque sea indirectamente, las expectativas del profesor («el profesor lo quiere así») y la forma como se ha desarrollado en clase aquel tipo de contenido u otro parecido para cada uno de los alumnos. En este momento, el alumno con su lectura y comprensión actualiza la propuesta del profesor (aquello que ha de saber); y con su resolución acaba la segunda etapa individual del diálogo que es responsabilidad del alumno, después de su etapa de estudio de los contenidos.

Momento IV: Valoración

El profesor corrige las respuestas de los alumnos en función de los criterios supuestamente preestablecidos. Las marcas, frases o puntuaciones directas que el profesor acostumbra a escribir en otro color y al margen de las páginas escritas, tienen una función regulativa de la actualización del conocimiento del alumno, siempre que se tenga la intención de retornar a los exámenes. Todos los alumnos saben que un 0'25 en una pregunta que se califica con 1 punto significa que, o bien falta algún aspecto por enunciar, o bien contiene una equivocación en su desarrollo. En ambos casos, la información que se devuelve al alumno tiene implicaciones de valoración personal para él mismo. Esta fase que lleva a cabo el profesor en solitario (pero repetimos, no aisladamente) acostumbra a ser la más rica interactivamente, dado que es cuando se cierra totalmente la comunicación diferida y es también cuando se tienen ya todos los elementos reales (respuestas) y presuntos (razones de éxito/proceso, por ejemplo) para el intercambio de pareceres. Pero no es hasta la próxima fase, si es que se llega a materializar, cuando habrá posibilidad de una contrastación directa.

Existiría, pues, un quinto momento pero de carácter opcional, dado que no es intrínseco al planteamiento y resolución de una prueba escrita. Se trata de la puesta en común del diálogo escrito: el comentario oral y resolución conjunta del examen. En este momento la interacción entre profesor y alumno es presencial y no acotada por los silencios prescriptivos que comporta la normativa desplegada por un examen escrito.

Aquí se cerraría la secuencia evaluativa escrita que se repite para todos y cada uno de los exámenes del programa evaluativo aportado por el profesor. Denominamos programa evaluativo (escrito) al conjunto de pruebas o exámenes (escritos) que el profesor plantea a sus alumnos durante un curso escolar completo (o período de tiempo suficientemente significativo) para que sean resueltas –normalmente– de forma individual en clase. La frecuencia de su realización, el momento concreto en el que se hacen dentro de la secuencia de aprendizaje y el tipo de pruebas, junto con su contenido específico y el grado de coherencia intraexamen e interexamen, son las variables esenciales relacionadas con el diseño y desarrollo de programas de evaluación. La concepción de dichos programas evaluativos tiene una vocación organizativa y reflexiva, a la vez que quiere llamar la atención sobre la necesidad de «avanzar» el diseño cohesionado de las pruebas que sirven para evaluar los logros educativos de los alumnos. Su naturaleza, más transversal (a lo largo de la/s asignatura/s) que puntual (centrada en un examen concreto), permite «levantar la vista» y planificar más a medio/largo plazo, abandonando, de esta manera, ciertas prácticas urgentes y reactivas con las que, a menudo, se suele identificar el planteamiento de exámenes en contextos educativos. En definitiva y de la misma manera que la propuesta de los contenidos, la evaluación no se entiende como un conjunto sumatorio de exámenes que se planean discretamente, sino como una continuidad integrante de un plan evaluativo complejo que mantiene una relación y regularidad interna.

PATRONES EVALUATIVOS Y ENFOQUES DE EVALUACIÓN

El conjunto de todas las pruebas escritas crea una macro-estructura evaluativa

que relaciona los exámenes de un mismo profesor, provocando una dinámica y manera de proceder concreta. La presentación de este aspecto transciende los objetivos de nuestra exposición, pero indicaremos simplemente una implicación que precisará de contrastación e investigación posterior. Podemos analizar los enunciados evaluativos escritos como un conglomerado de formas típicas de expresión, configurando lo que Bajtín (1986, citado en Wertsch, 1993) denominaría un género discursivo. Recordaremos que para Bajtín:

> «... un género discursivo no es una forma de lenguaje, sino una forma típica de enunciado; como tal, el género también incluye una determinada clase típica de expresión que le es inherente». (Wertsch, 1993, p. 80).

La presentación continuada de enunciados de un mismo género discursivo convierte en rutina, por contigüidad, esta forma de comunicación; es decir, puede ser que el alumno se adelante a las intenciones del profesor reflejadas en marcadores superficiales del discurso, como su extensión y su estructura y hasta el propio contenido del mensaje. Así, mientras los enunciados evaluativos traducen los objetivos del profesor, el alumno haciendo uso de esta sobreinterpretación, puede llegar a posibles malentendidos por ese conocimiento avanzado y dado por supuesto, con el consiguiente avance de una respuesta automática. Esta rutina que para cada profesor se puede formar de una manera determinada, constituye escenarios evaluativos con normas propias que profesor y alumno han de cumplir para identificar el momento evaluativo como tal. Por su propia naturaleza dialogante, este fenómeno no incluye solamente la figura del alumno sino la propia persona del profesor, ya que es él quien inicia el diálogo y, en definitiva, quien diseña los programas evaluativos.

A partir de la detección de formas discursivas estandarizadas, constatamos, en otro plano, la existencia de una aparente paradoja en el proceso evaluativo. En un extremo, como planteamiento educativo básico, la evaluación es un proceso sistemático, intencional no improvisado. Globalmente y a nivel pedagógico, este proceso consta de tres etapas diferenciadas (Cabrera y Espín, 1986):

- Propuesta de los criterios de valoración de los objetivos establecidos.
- Recogida de información.
- Comprobación de criterios con la información recogida para emitir juicios de valor.

Miras y Solé (1990) dan un paso más cuando establecen como última etapa la toma de decisiones respecto al objeto evaluado. En el otro extremo encontraríamos la situación representada por el profesor que cuando evalúa (como en otros momentos de la actividad educativa escolar), tiende a reducir la complejidad de su trabajo utilizando muchas conductas que no son reflexivas. En la dinámica escolar algunas situaciones y actuaciones de aula se repiten de manera muy semejante conformando a lo largo del tiempo guiones de acción automatizados. Los guiones que funcionan son reforzados y los que no acaban de funcionar están sometidos a una revisión o adaptación constante que también se acaba por automatizar. Estos guiones de acción repetidos son lo que comúnmente conocemos por rutinas y de los que encontramos un amplio reflejo en la bibliografía sobre estudios del proceso de pensamiento del profesor (Borko y Shavelson, 1988; García, 1988; Lowych, 1988; Marcelo, 1988; Shavelson y Stern, 1981; Yinger y Clarck, 1988).

Nos enfrentamos, pues, al proceso evaluativo como algo necesariamente planificado y automatizado al mismo tiempo. La preparación de un examen exige por parte del profesor un conocimiento condicional de la materia y de la propia situación particular de enseñanza/aprendizaje. Pero también, normalmente, se evalúa

aquello que se sabe cómo evaluar, por un lado y, por otro, aquello que se conoce que será mínimamente exitoso para el alumno, en lo que podríamos llamar la regulación del término medio: los profesores conocen de antemano el contenido y tipo de preguntas a las cuales sus alumnos responderán positiva o negativamente con un alto nivel de exactitud, lo que les lleva a nivelar la dificultad y el contenido de sus propuestas evaluativas. Algo similar sucede en la corrección cuando se establece una calificación relativa entre los diferentes niveles de los alumnos (evaluación normativa). Con estas premisas se llega a establecer una gama limitada y estandarizada de toma de decisiones por parte del profesor (y naturalmente del alumno). Como apuntábamos, por su nivel de repetición y éxito anterior situaciones similares, este ahorro de tiempo y esfuerzo (a todas luces necesario) llega a automatizar patrones de actuaciones produciendo ciertas *rutinas evaluativas* que se deben desvelar en contextos específicos.

Generalmente, podemos considerar que la evaluación deviene más automatizada cuantos menos puntos de control se hayan establecido. Para no llegar a situaciones sistemáticas erróneas parece necesario conseguir un equilibrio entre el ahorro del esfuerzo docente que supone la respuesta ajustada a numerosas y diversas situaciones de aula, y la autorreflexión de la propia práctica. En un primer estadio, parece necesario conseguir que el profesorado se traslade de un nivel privado-implícito reflejado en las rutinas evaluativas, a una descripción de su propia actuación, que traduzca de manera explícita su toma de decisiones en materia de evaluación.

Este traslado propuesto exige recoger información exhaustiva sobre las prácticas evaluativas en estrecha relación con el desarrollo de los contenidos que se ha llevado a cabo en clase. Así cada profesor perfilaría un *enfoque evaluativo* que constituiría su manera de proceder y entender los procesos evaluativos. Concretamente, entendemos por enfoque evaluativo la tendencia de un profesor a plantear y combinar de una manera determinada las variables que configuran el proceso evaluativo. Hemos creído que de la misma manera que se habla de estilos de enseñanza se puede hablar de estilos evaluativos, según unos criterios paralelos al proceso de enseñanza/aprendizaje (Barberà, 1995, 1997). Nosotros hemos querido marcar especialmente los calificativos de tendencia, adaptabilidad e interdependencia que puede ofrecer la palabra *enfoque* y que nos lleva a la relación de aspectos tan diferentes como las creencias evaluativas de los profesores, la temporalización de los programas evaluativos a lo largo de los sucesivos cursos escolares, el tipo de contenidos priorizados, las decisiones que dirigen los criterios seleccionados de corrección y recuperación. Este concepto es más amplio que el de *programa evaluativo*, dado que no se refiere sólo al diseño y desarrollo de las pruebas evaluativas, sino también a las concepciones, pensamientos, y decisiones que manifiesta el profesor en relación a priorizar un enfoque profundo y significativo del aprendizaje.

A parte de las variables que integran el estudio de la tipología de los enfoques evaluativos, preliminarmente se puede justificar este nuevo concepto desde las diferencias individuales que se detectan en el desarrollo del proceso evaluativo. Los elementos que diferencian una actuación evaluativa de un profesor de la actuación de otro/s, son globalmente las variables presentadas anteriormente y que se ha demostrado que influyen en el tipo de respuesta de los alumnos. Básicamente pensamos que hay dos aspectos relacionados, anteriores a la plasmación evaluativa, que intervienen decisivamente en la actuación docente: el primero, es el peso de la tradición que conlleva el proceso evaluativo a través del tiempo y que el profesor puede haber aprendido en el estadio de su formación inicial o in-

cluso anteriormente según su propia experiencia como estudiante. Estrechamente ligado con el anterior, ya que posiblemente lo configura, el segundo aspecto se refiere al conjunto de pensamientos implícitos que los profesores tienen sobre la evaluación. A parte de las dos fuentes citadas se reconoce que los planteamientos del profesor también dependen de diversos factores relacionados como son: su formación posterior, la relación con otros profesores, la opción metodológica de su escuela y otras experiencias evaluativas seguidas como docente.

Según lo expuesto en los apartados, el enfoque evaluativo del profesor, entre otros factores, contribuirá sólidamente a formar un cierto estilo de estudio y aprendizaje de la materia que imparte en sus alumnos, por lo que conviene profundizar en este singular (sub)proceso de enseñanza y aprendizaje, de ahí que sea necesario un análisis personal y colectivo las tendencias evaluativas que proponen cada uno de los centros.

FUNCIÓN CONSTRUCTIVA DE LA EVALUACIÓN

Hasta el momento, el modelo que se ha planteado de evaluación se refiere a la manera estándar de concebir este proceso de valoración que incluye funciones control y comprobación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como una función formativa de regulación y autoregulación del proceso educativo (Nunziatti, 1990; Sanmartí y Jorba, 1993; Jorba y Casellas,1996). A parte de las ya reseñadas, la evaluación tiene, posiblemente sin intención directa, otra función básica que es la de asistir los aprendizajes de los alumnos. Como instrumento de construcción, la evaluación supone aprendizaje y ayuda, y contribuye a la apropiación de los significados en una fase avanzada de esta consecución progresiva, dado que la práctica evaluativa -incluso la evaluación inicial que tiene un claro objetivo de identificación de niveles de partida- no se lleva a cabo si no existe la posibilidad de que el conocimiento sea valorado.

Desde la evaluación, el funcionamiento de este mecanismo de ayuda en la apropiación del conocimiento, se desarrolla de forma paralela al propio proceso de adquisición de los conocimientos y evidentemente en su marco, ya que puede suceder en cualquier momento del proceso de interiorización en el que el conocimiento pasa de ser regulado por el profesor a ser progresivamente regulado por el alumno. Lo que proporciona de particular la evaluación, es la oportunidad expresa de exteriorizar lo que se va consiguiendo, si se trata de una evaluación formativa y lo que pretendidamente se ha conseguido, en el caso que se tratase de una evaluación inicial o sumativa. La idea central, apoyada por el marco teórico en el que nos situamos, es la creencia de que la formalización y dialogicidad coherente que precisa el habla externa o social, contribuye a la consolidación y construcción de los aprendizajes precisamente por el hecho de verbalizarlos. Así, esta *ordenación de los significados* que tiene como objetivo la comunicación a una segunda persona para que los avalúe, por otro lado, actúa como parte activa del proceso de aprendizaje. El momento en el que sucede la progresiva consolidación es, en el marco de la evaluación escrita, en el tiempo de resolución y desarrollo de las actividades o enunciados evaluativos. Por ejemplo, el alumno activa su conocimiento basado en leer y entender los problemas matemáticos propuestos por el profesor. Con el esfuerzo de hacer explícitas las relaciones conceptuales y procedimentales en forma de escritura, el alumno deviene más consciente de su grado de conocimiento/desconocimiento sobre la temática. En la evaluación escrita, normalmente, la asis-

tencia que el alumno recibe de los mediadores que le proporcionan reflexión y la contrastación de su aprendizaje no es directamente activa, sino que está aplazada en el tiempo y viene representada generalmente por el fenómeno de la corrección. Es en este momento de corrección donde, a parte de plasmarse el nivel de conocimiento y desconocimiento del alumno, el conocimiento se puede ir integrando de manera significativa e individual en su bagaje cultural, mientras que su desconocimiento puede tomar forma de pregunta-duda retornada a los mediadores culturales directa o indirectamente y seguir manteniendo el diálogo hasta una correcta construcción del conocimiento.

Admitir la función constructiva del aprendizaje que también desarrolla la evaluación, supone como mínimo tres aspectos básicos.

- Entender la evaluación más como transferencia del conocimiento que como simple repetición de este conocimiento. La repetición a que nos referimos hace referencia a la similitud de forma de los contenidos, pero también se efectúa debido a la proximidad temporal que a menudo existe entre lo que se aprende y cuándo se evalúa. Intrínsecamente, esta contigüidad supone frecuentemente repetición de lo que se ha trabajado anteriormente. Como indicamos (Phyre y Sanders, 1992), si la evaluación sucede tan contextualizada, existe un acceso espontáneo al conocimiento adquirido que no supone un esfuerzo personal y, probablemente, tampoco una construcción personal del aprendizaje, sino su repetición. Estas actividades se convierten en ejercicios introductorios que preceden a la verdadera transferencia. En este sentido, se diferencian dos niveles de transferencia: lateral, en la que se trataría de ejecutar tareas parecidas a las ya llevadas a cabo y de similar complejidad que correspondería al caso citado anteriormente y vertical, que se centraría en el aprendizaje de resultados parecidos pero más complejos (Beltrán, 1993).
- Como consecuencia de lo anterior, también supone entender la evaluación más centrada en su componente semántico (su significado) que en sus componentes sintácticos (o formales). Esta apreciación se basa en que, por lo general, si una tarea de aprendizaje no pide al alumno atender a su significado fundamental, no desarrolla estrategias de resolución flexibles y complejas (Glover y otros, 1990).
- Por último, es conveniente entender las actividades evaluativas desde una zona de desarrollo potencial del alumno y no tanto en su zona de desarrollo real. En el primer caso, las demandas evaluativas «estiran» del alumno proporcionándole un momento más de aprendizaje con la clara motivación de encontrar una solución más novedosa y adecuada; la información que el profesor consigue en este marco de evaluación tiene un valor predictivo importante de cara a la integración y planteamiento de nuevos contenidos, así como también es una medida del intervalo de desarrollo individual.

En el siguiente apartado plantearemos aspectos metodológicos básicos que recogen lo que supone entender la evaluación como un proceso global de aprendizaje, también, naturalmente, como instrumento de control y comprobación.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

En el compromiso de entender y practicar un proceso de evaluación integrado en el proceso general de enseñanza y aprendizaje, a nuestro parecer, es preciso continuar una reflexión iniciada tímidamente por la actual reforma educativa sobre la que podríamos denominar la metodología de evaluación.

En el campo educativo y en ciertos momentos, se demuestra que, entre profesor y alumnos existe una especie de incon-

gruencia en la comunicación, en el sentido que el profesor envía mensajes contradictorios a sus alumnos (Mellin-Olsen, 1991). Sobre todo, esto sucede cuando los alumnos son invitados a asumir el control de sus tareas y no saben cómo hacerlo, porque a menudo o bien no se les ha indicado la manera de proceder, o bien no se les ha puesto en situación práctica de hacerlo. El alumno, entonces, puede recibir la demanda oral por parte del profesor de que ha de entender el enunciado de ciertas actividades, pero realmente no ofrecerle las ayudas para conseguir esta comprensión. En el presente apartado exploraremos precisamente este tema: el posible desnivel creado entre el proceso instruccional y su evaluación que como parte integrante de él debería seguir una misma perspectiva de desarrollo.

Ginsburg y otros (1993) apuntan que el proceso de instrucción y el de evaluación son inseparables ya que si un método de enseñanza prioriza el aprendizaje memorístico, la evaluación recogerá este mismo enfoque. Aunque estamos de acuerdo en líneas generales con esta afirmación, en momentos de cambio e implementación de reformas educativas, también creemos en su contradicción: los profesores han llegado a variar substancialmente su método de enseñanza potenciando un aprendizaje más comprensivo, pero han mantenido la misma forma de evaluación. Este es el «doble mensaje contradictorio» que de hecho reciben muchos de los alumnos actualmente en los centros educativos. En estos momentos, la evaluación parece estar todavía dominada por tipos de exámenes estereotipados que se centran en conceptos y procedimientos de tendencia mecánica y memorística. Como consecuencia, si se mide el aprendizaje memorístico y se utilizan los resultados para evaluar a los estudiantes (profesores y centros escolares) desde un punto de vista preferentemente competitivo, los profesores inevitablemente prepararán a los estudiantes para los exámenes. Pero si la evaluación mide variables de procesos de pensamiento y los resultados revierten en estos mismos procesos, entonces se facilita la propia instrucción (Ginsburg y otros, 1993) y la evaluación se incorpora a ella. En una revisión, Izard (1993) indica que la mayoría de los exámenes piden la exposición de material directamente memorístico y sólo alternativamente se centra en otras temáticas generales como son: la habilidad de aplicar conocimiento a nuevas situaciones como trabajo de transferencia activa; la interpretación de información en el contexto; explicación de causas, consecuencias y razones de hechos y desarrollo de los pasos que llevan a una decisión o a la resolución de un problema.

Según estos y otros resultados, parece que a la evaluación como parte integrante del proceso global de enseñanza/aprendizaje le queda un largo camino por recorrer. Pocas líneas atrás, defendíamos que debería de haber una sincronización entre el proceso instruccional y el proceso evaluativo que ahora dirigimos hacia la flexibilidad de las posibilidades del conocimiento curricular. Esta sincronización no es más que la demanda de que se evalúe lo que se ha enseñado y de la manera genérica como se ha enseñado (pero no menos), constatando que se ha de mantener una tensión a favor del proceso evaluativo, con la finalidad de que no resulte una simple copia de los contenidos desarrollados. Como hemos dicho en el apartado anterior, se aboga por la propuesta preferente de una transferencia vertical y de un trabajo en la zona de desarrollo potencial, más que en una zona de desarrollo real, desequilibrando de esta forma la aparente balanza entre lo que se sabe y lo que se puede llegar a saber.

Con tal de conseguir la indisolubilidad entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y su evaluación, como marcan los nuevos diseños curriculares (MEC, 1989, 1993) y de manera deseable, ha de conseguirse

una compatibilidad procedimental y estratégica entre enseñanza y evaluación en relación a las habilidades de alto nivel que se desarrollan en los alumnos (Phyre y Sanders, 1992). Probablemente, previo a la consecución de esta compatibilidad es necesaria una concienciación y reflexión profundas que hagan aflorar los enfoques evaluativos de los profesores en cuanto a métodos y sistemas de valoración educativa que utilizan, y también en cuanto los pensamientos y creencias que, tácitamente, los dirigen.

CONSIDERACIONES FINALES: IMPLICACIONES INSTRUCCIONALES

Si un profesor, asesor o investigador educativo decidiera analizar la propuesta evaluativa que se ofrece a los alumnos, tendría que hacer asomar una serie de aspectos que están relacionados entre ellos atendiendo a: En primer lugar, los componentes de los conceptos de enfoque y programa evaluativo como líneas directrices que orienten el análisis. En segundo lugar, la diversidad metodológica desplegada por el profesor o centro y la coherencia de las actividades evaluativas con las propuestas didácticas globales. Y por último, es preciso atender de manera detallada a los procesos de corrección como uno de los temas centrales en el enfoque y la regulación del aprendizaje. A continuación, desarrollaremos brevemente cada uno de los aspectos señalados.

• Proponemos los conceptos de programa y enfoque evaluativo como guías de análisis de los planteamientos evaluativos que se presentan a los alumnos y que dirigen, en gran manera, la calidad de su aprendizaje. Así, respecto a las dimensiones y subdimensiones de análisis apuntamos las siguientes:

– Dimensión *contextual.* Subdimensiones: tipología del centro; recursos globales; opciones educativas y metodológicas generales; el proyecto curricular del centro; formación específica del profesor o grupo de profesores (inicial y continua).

– Dimensión *implícita.* Subdimensiones: Pensamientos y creencias sobre el proceso educativo, en general y sobre la evaluación del aprendizaje, en particular; supuestos tácitos sobre la tipología de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas); nivel de confianza en las pruebas escritas.

– Dimensión *criterial.* Subdimensiones: Criterios temporales de centro (cuándo y cuántas veces evaluar); criterios temporales personales (justificación de la selección temporal de las propuestas de examen); criterio referente al/los tipo/s de pruebas; criterios de evaluación, corrección, calificación y recuperación.

– Dimensión *semántica y sintáctica.* Subdimensiones: formato de la pregunta en relación al formato de la respuesta (componentes, nivel de opcionalidad y proceso de resolución); marco y canal evaluativo; nivel de representatividad de las actividades evaluativas; tiempo de realización de las pruebas; habilidades promovidas por los enunciados; relación entre el contenido conceptual, procedimental y actitudinal.

– *Dimensión transversal.* Subdimensiones: nivel intraexamen (coherencia interna, valoración diversificada); nivel interexamen (secuenciación de las pruebas a lo largo del curso escolar, tipo de contenidos, tipo de datos, conexión temática y temporal con el desarrollo de las clases); calidad de la interacción profesor/alumno; rutinas evaluativas; planificación evaluativa; regulación y ajuste evaluativo.

• El segundo aspecto y los sucesivos están incluidos en las dimensiones anteriores pero algunos de ellos merecen una reseña especial por su influencia global en los planteamientos evaluativos. En este caso se trata de la necesidad de desplegar

una diversidad metodológica suficiente (Rivas y Alcantud, 1989) que se torna indispensable para acceder a todos los rincones del conocimiento y para desinstalar a los alumnos de un patrón estandarizado. Esta diversidad metodológica puede tener, en conjunto, una tendencia más repetitiva o más reflexiva y autoformativa en dependencia, sobre todo, de las decisiones tomadas por el profesor al respecto y que es preciso identificar.

Pero si bien es aconsejable que el programa evaluativo de un mismo profesor a lo largo de un curso escolar incluya diferentes canales y métodos de evaluación, este hecho ha de estar iluminado por los objetivos didácticos del profesor y por los objetivos generales de área y etapa. Aunque esta apreciación parece obvia, a menudo acostumbra a suceder que las pruebas evaluativas fragmentan hasta tal punto las demandas hechas a los alumnos, que se atomiza extraordinariamente el conocimiento que se ha de adquirir, y es fácil que los alumnos pierdan el sentido de las tareas evaluativas convirtiéndolas en un fin en sí mismas.

Desde otro punto de vista y aunque es necesario plantear diferentes tipos de actividades, también desde diversas perspectivas, para desarrollar al final diferentes habilidades, no es suficiente desarrollar un conjunto de actividades distintas, interesantes y atractivas. El criterio de la «variedad» no ha de desenfocar lo esencial que se traduce en el control de la reestructuración del conocimiento ya adquirido y en el análisis de la forma en la que se ha dado tal reestructuración. Tampoco es suficiente el criterio de la «novedad». La evaluación ha de ir por el camino de determinar el grado en el que los estudiantes cambian y se desarrollan en su habilidad para resolver problemas no rutinarios, para comunicar, para razonar y ver la aplicabilidad de las ideas a la realidad. Basándonos en tesis constructivistas, y haciéndonos eco de una evaluación más auténtica (en la que se plantea a los alumnos, por ejemplo, trabajar con tareas complejas durante un periodo de tiempo, Lajoie, 1992), proponemos la incorporación de respuestas de los alumnos que no se traten como simples resoluciones, sino que éstas incluyan argumentos que describan conjeturas, estrategias y justificaciones que son la base de la construcción de procesos cognitivos activos y conscientes. Este tipo de tarea proporciona el marco de la configuración del perfil de la estructura de su esquema conceptual y procedimental de cada uno de los alumnos; las tareas complejas no determinan ni delimitan la calidad de las respuestas de los alumnos, más bien favorecen la experimentación, regulación y autoregulación de lo que se va aprendiendo.

- Pero de poco serviría la presentación de tareas evaluativas complejas en las que el alumno ha de elaborar hipótesis, seleccionar, justificar y valorar si, al final, el profesor en su corrección identifica prioritariamente, por ejemplo en el caso de las matemáticas, errores de cálculo (Barberà, 1995). De esta manera, a pesar de las demandas de la tarea, los alumnos habrán entendido que lo que se les corrige es fundamental para su éxito inmediato y se esforzarán más en conseguirlo. La directividad de la corrección del trabajo evaluativo de los alumnos complementa de manera decisiva la calidad de las actividades que los profesores proponen para evaluar. Una contradicción en este sentido se decantaría hacia los aspectos más cercanos a la calificación, en este caso representados por lo que priorice la corrección.

Algunos autores (Sanmartí y Jorba, 1993) indican como poco adecuado el término *corrección* para este significado, dado que nada más tiene opción de corregir aquél que hace el fallo, con su cambio de respuesta; desde esta perspectiva, la corrección se tendría que llamar detección de errores. Otros autores (Costello, 1991), a parte del hecho de diagnosticar el error, que ya supone más que detectarlo, abogan

por proporcionar ayuda explícita al alumno en el proceso correctivo. La corrección como parte del proceso evaluativo, donde todavía siguen dialogando en diferido profesor y alumno, ha de ser una respuesta al trabajo del aprendiz y no una restricción o un punto final. En las correcciones de los exámenes escritos podemos encontrar tanto signos poco explicativos, utilizados por algunos profesores que marcan los exámenes, por ejemplo, con tachaduras, círculos, cruces, etc. como correcciones detalladas de las respuestas de los alumnos. En el primer caso, estas señales están vacías de significado para los alumnos y no proporcionan ningún tipo de asistencia a su aprendizaje; en el segundo, puede llegar a darse, por el propio detalle, una distancia excesiva entre el momento de realización del examen y su retorno, aumentando de esta forma la dependencia del alumno hacia el profesor.

En definitiva, lo que comúnmente entendemos por corrección, supone un conjunto de acciones que lleva a cabo el profesor orientadas a diagnosticar y valorar el alcance del producto y/o del proceso del aprendizaje del alumno; también se incluye en el mismo grupo de acciones la comunicación de tal alcance a los alumnos, y de sus vías de optimización, así como la adquisición de un compromiso mutuo de variación (sea ampliación o enmienda), sin el cual no existiría una verdadera corrección. A este nivel, también se identifican tipos de enfoques sobre la corrección que pueden estar más o menos centrados en el alumno o en el producto resultante que, a menudo, supone apreciar más el error exacto que sus consecuencias reales.

Precisamente, el aspecto diferencial más relevante de los enfoques de corrección se centra en el valor que los docentes dan a los errores. Según esta variable, a nivel de enfoque de la corrección de las pruebas evaluativas, en un extremo tendríamos la valoración centrada en el grado de acierto/error de las respuestas, y, en otro extremo, la valoración centrada en el alcance y la ambición de la resolución que el alumno ha emprendido, pasando por un estadio más central y puntual, referido a la concreción de cualquier otro punto que esté comprendido entre estos dos extremos a que hemos hecho referencia.

Para finalizar y en síntesis, el enfoque evaluativo que alberga un conjunto de decisiones sobre el planteamiento y la práctica evaluativa por parte del profesor circunscritas en un marco institucional concreto y dirigidas por sus creencias implícitas y experiencias anteriores, emerge como una unidad compleja de descripción, análisis y mejora del proceso evaluativo. Para llegar a innovar en este campo defendemos que primero es necesario hacer aparecer en un plano explícito las actuaciones de los profesores, para lo que hemos mostrado el inicio de un posible camino de reflexión. Estas actuaciones se traducirán en un plano consciente y serán susceptibles de mejora, traduciéndose en una toma de decisiones evaluativas intencional y ponderada, en relación al nivel de competencia educativa que se quiera desarrollar en los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ÀLVAREZ, J. M.: «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 1993, pp. 28-32.

BARBERÀ, E.: «Estrategias en matemáticas», *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 1995, pp. 29-32.

– «La evaluación escrita en el área matemática: contenido y tendencias», *Anuario de Psicología*, 72, 1997, pp. 23-43.

BELTRÁN, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis Psicología, 1993.

BODIN, A.: *What does to assess mean? The case of assessing mathematical knowledge.* A NISS, M. (Ed.): *Investigations into assessment in mathematics Education*, 113-142. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher, 1993.

BORKO, H. y SHAVELSON, R.: *Especulaciones sobre la formación del profesorado: Recomendaciones de la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores*, en VILLAR, L. N.: *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, 259-275, Murcia, Marfil, 1988.

BROADFOOT, P.: *Exploring the forgotten continent: a traveller's tale. Scottish Educational Research Conference.* 30 Setember-2 October. University of St. Andrews, Fife, 1993.

CABRERA, F. y ESPÍN, J.: *Medición y evaluación educativa*, Barcelona, PPU, 1986.

COLL, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en COLL, PALACIOS y MARCHESI (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación (II)*, pp. 435-453. Alianza Editorial, 1990.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. y ROCHERA, M. J.: «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa», en FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO ZABAL, A. (Comp.): *La interacción social en contextos educativos*, pp. 193-326, Madrid, Siglo XXI, 1995.

COSTELLO, J.: *Teaching and learning mathematics*, 11-16, London, Routledge, 1991.

DE CORTE, E. y VERSHAFFEL, L.: «Children's problem solving skills and processes with respect to elementary arithmetic word problems», en DE CORTE, E.; LODEWIJKS, H.; PARMENTIER, R. y SPAN, P. (Eds.): *Learning and Instruction*, 1, 297-308, Oxford, Pergamon Press, 1985.

EISNER, E.: *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona, Ed. Martínez-Roca, 1987.

ENTWISTLE, N. J.: *Understanding classroom learning*, London, Hodder and Stoughton, 1987.

GARNER, R. y ALEXANDER, P. A.: *Metacognition: answered and unanswered questions. Educational Psychologist*, 24 (2), 1989, pp. 143-158.

GLOVER, J. A.; RONNING, R. R. y BRUNING, R. H.: *Cognitive psychology for teachers.* New York, MacMillan Publishing Company, 1990.

IZARD, J.: «Challenges to the improvement of assessment practice», en NISS, M. (Ed.): *Investigations into assessment in mathematics Education, 185-194.* Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1993.

JORBA, J. y CASELLAS, E.: *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*, Barcelona: UAB/ICE, 1996.

JUSTICIA, F. y CANO, F.: «Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje», en MONEREO, C. (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, 113-126. Barcelona, Domènech Edicions, 1993.

LAJOIE, S.: *A framework for authentic assessment in mathematics*, Research Review, 1 (1), 1992, pp. 6-12.

MADAUS, G. F.: «The influence of testing on the curriculum», en TANNER, L. N. (Ed.): *Critical issues in curriculum*, 83-121, Chicago, NSSE, 1988.

MARCELO, C.: «Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de EGB», en VILLAR, L. N.(Comp.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, 277-299, Murcia, Ed. Marfil. 1988.

MARTON, F. y SALJÖ, R.: *On qualitative differences in learning II.- Outcomes as a function of the learners conception of the task*, British Journal of Educational Psychology, 46, 1976, pp. 115-120.

MAURI, T. y MIRAS, M.: *L'avaluació en el centre escolar*, Barcelona: Graó, 1996.

MELLIN-OLSEN, S.: «The double bind as a didactical trap», en BISHOP, A. J. (Eds.): *Mathematical knowledge: its growth though teaching*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1991.

– «A critical view of assessment in mathematics education: where is the student as a subject?», en NISS, M. (Ed.): *Investigations into assessment in mathematics Education*, 143-156, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1993.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Diseño Curricular Base. Primaria.* Madrid: Secretaría de Estado de Educación, 1989.

– *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Secretaría de Estado de Educación, 1989.

– *Documentos de apoyo a la evaluación. Infantil y Primaria.* Madrid: Secretaría de Estado de Educación, 1993.

MIRAS, M. y SOLÉ, I.: «La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A.(comps): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* 419-431, Madrid, Alianza Psicología, 1990.

NESHER, P.: «Levels of description in the analysis of addition and substration word problems», en CARPENTER, T. P.; MOSER, J. M. y ROMBERG, T. A. (Eds.): *Addition and substraction. A cognitive perspective*, Hillsdale, N.J. Lawrence, Erlbaum Associates, 1982.

– «Are mathematical understanding an algorithmic performance related?», *For the Learning of Mathematics*, 6, 1985, pp. 2-9.

NESHER, P. y KAFIEL, T.: «A semantic analysis of addition and substraction and word problems in arithmetic», *Educational Studies in Mathematics*, 8, 1977, pp. 251-269.

NEWBLE, D. I. y JAEGER, K.: «The effect of assessments and examinations on the learning of medical students», *Medical Education*, 17, 1983, pp. 165-171.

NEWSTEAD, S. E. (1992). «A study of two "quick-and-easy" methods of assessing individual differences in student learning», *British Journal of Educational Psychology*, 62, 1992, pp. 299-312.

NISBET, J.: «Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza», en MONEREO, C. (Comp.): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*, 11-19, Barcelona, Casals/Comap, 1991.

NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J.: «The seventh sense». *Paper Scottish Educational Research Association (SERA)*, Annual conference, september, 1984.

NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1987.

NISS, M.: «Assessment in mathematics education and its effects: an introduction», en NISS M. (Ed.): *Investigations into assessment in mathematics education*, 97-112, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1993b.

NUNZIATI, G.: «Pour contruire un dispositif d'évaluation formatrice», *Cahiers Pedagògiques*, 280, 1990, pp. 47-64.

ORTON, A.: *Didáctica de las matemáticas*, Madrid, Morata, 1990.

OTIS, M. J. y OFFERMAN, T. R.: «How do you evaluate problem solving?», *Arithmetic Teacher*, 35, 1988, pp. 49-51.

PALINSCAR, A. I. y WINN, J.: «Assessment models focussed on new conceptions of achievement and reasoning», *International Journal of Educational Research*, 14, 1990, 411-413.

PHYRE, G. D. y SANDERS, C. E.: «Accessing strategic knowledge: individual differences in procedural and strategy transfer», *Contemporary educational psychology*, 17, 1992, pp. 211-223.

PIRIE, S.: «Classroom-based assessment», en ERNEST, P. (Ed.): *Mathematics teaching. The state of the art*, London, Falmer Press, 1989.

PIRIE, S. y SHUMARZENBERGER, R.: «Mathematical discussion and mathematical

understanding», *Educational Studies in Mathematics*, 19, 1988, pp. 459-470.

PUIG, L. y CERDÁN, F.: *Problemas aritméticos escolares*, Madrid, Síntesis, 1989.

RAMSDEM, P.: «Student learning and perception of the academic environment», *Higher Education*, 8, 1979, 75-87.

– «Context and strategy: situational influences on learning», en SCHMECK, R. R. (Ed.): *Learning strategies and learning styles*, 159-184, New York, Plenum Press, 1988.

RIVAS, F. y ALCANTUD, F.: *Evaluación criterial en la educación primaria*, Madrid, CIDE, 1989.

ROMBERG, T. A.: «How one comes to know: Models and theories of the learning of mathematics», en NISS, M. (Ed.): *Investigations into assessment in mathematics education*, 97-112, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1993.

ROYER, J. M.; CISNERO, C. A. y CARLO, M. S.: «Techniques and procedures for assessing cognitive skills», *Review of Educational Research*, 63(2), 1993, pp. 201-243.

SANMARTÍ, N. y JORBA, J.: «La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizajes», en MONEREO, C. (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Domènech Edicions, 1993.

SANTOS, M. A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, De Aljibe, 1993.

– *La evaluación en la educación primaria*, Madrid, MEC, 1994.

SCHMECK, R. R.: «An introduction to strategies and styles of learning», en SCHMECK, R. R. (Ed.): *Learning strategies and learning styles*, New York, Plenum Press, 1988.

SELMES, I. «Approaches to normal learning tasks adopted by senior secondary school pupils», *British Educational Research Journal 12* (1), 1986, 15-27.

– *La mejora de las habilidades para el estudio*, Barcelona, Paidós, 1988.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P.: «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior», *Review of Educational Research*, 51, 1981, pp. 455-498.

SNYDER, K.: *The hidden curriculum*, New York. Knopf, 1971.

– «RIDGES: A problem-solving math strategy», *Academic Therapy*, 23 (3), 1988, pp. 261-63.

SPANGLER, D. A.: «Assessing students' beliefs about mathematics», *Arithmetic Teacher*, 40 (2), 1992, pp. 310-315.

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

STONES, E.: «Wrong medium, wrong message», *The Times Educational Supplement*. July, 6, 1984, p. 21.

SWAN, M.: «Improving the desing and balance of mathematical assessment», en NISS, M. (Ed.): *Investigations into assessment in mathematics Education*, 195-216, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1993.

VIGOTSKI, L.S.: *Pensament i llenguatge*. Barcelona, Eumo, 1988.

WEINSTEIN, C. E.; GOETZ E. T. y ALEXANDER, P. A.: *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, San Diego, California, Academic Press, 1988.

WENESTAM, C. y GONZÁLEZ, V. E.: *Children's understanding of figurative expressions. Developmental and individual differences*, Thematic session presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology, july, Madrid, 1994.

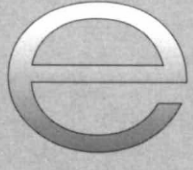
WERTSCH, J. V.: *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Aprendizaje/Visor, 1993.

WHEELER, D.: «Epistemological issues and challenges to assessment: what is mathematical knowledge?», en NISS, M. (Ed.): *Investigations into assessment in mathematics Education*, 87-96, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1993.

WIERSMA, W. y JURS, S. G.: *Educational measurement and testing*. Massachussets, Allyn/Bacon, 1990.

bibliografía

NIEVES BLANCO GARCÍA y M.ª JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ
De lo inevitable a lo conveniente



DE LO INEVITABLE A LO CONVENIENTE

NIEVES BLANCO GARCÍA (*)
M.ª JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ (**)

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. *La Transición a la Educación Secundaria.* Madrid, Morata, 1997. 183 pp.

No hay nada irremediable
mientras exista la voluntad
de examinar lo que está sucediendo
Neil Postman y Charles Weingartner [1]

Siendo, como somos, seres sociales e históricos, estamos sujetos a procesos de cambio que, en no pocas ocasiones, vienen impelidos/facilitados por el paso de unos contextos a otros, de unas instituciones a otras. Ese paso no siempre es secuencial. A veces, dejamos un contexto para insertarnos en otro (en algún momento hemos de abandonar la escuela para ingresar en el mundo del trabajo). En otras ocasiones vivimos simultáneamente en diferentes contextos (la familia, la pandilla, el trabajo, el sindicato...). Tales cambios son inevitables y, muchos de ellos, necesarios para el desarrollo personal y social de los sujetos humanos. Pero no siempre se producen en condiciones que lo favorecen; también pueden ser traumáticos y dificultar, e incluso impedir, tal desarrollo.

La escuela, o mejor, el sistema escolar, constituye uno de los lugares donde tales fenómenos se producen. Y lo hacen afectando cada vez a más individuos y durante un período temporal más extenso. La ampliación de la obligatoriedad de asistencia a ella, la necesidad de permanecer en su seno para lograr ascender en el sistema social y las dificultades de acceso al mercado de trabajo, son factores que explican ese hecho.

En términos estructurales, el sistema educativo es una complicada maquinaria que está compuesta por piezas diferenciadas que se articulan entre sí (niveles, centros, etapas, ciclos, cursos, áreas...). Miguel A. Santos (1990, 59) [2] ha denominado bisagras a los «diferentes tipos de engranajes entre partes diferenciadas, pero evidente-

(*) Universidad de Málaga.
(**) Universidad Complutense de Madrid.

(1) N. POSTMAN y CH. WEINGARTNER: *La enseñanza como actividad crítica.* Barcelona, Fontanella, 1975, p. 23.

(2) M. A. SANTOS: «Las bisagras del sistema». Cuadernos de Pedagogía, 185, 1990, pp. 59-62.

mente relacionadas por su proximidad y naturaleza». Estas son de diferente tipo, repercuten de modos diversos en los individuos que se ven afectados por ellas, requieren formas diferenciadas de análisis y exigen medidas políticas, organizativas y didácticas diversificadas y complementarias. Porque, si bien su existencia es inevitable en una organización tan compleja como el sistema escolar, no es menos evidente la necesidad de garantizar que no constituya un obstáculo sino una ayuda para los individuos que se ven obligados a transitar por él.

Paradójicamente, un fenómeno tan conocido –por vivido– y tan extendido –porque afecta cada vez a un mayor número de individuos y en diferentes momentos y ámbitos– ha recibido escasa atención, de manera que la investigación disponible es prácticamente inexistente [3]. No disponemos de trabajos para comprender las dificultades que los estudiantes tienen en tales momentos de transición, para distinguir las que son *naturales* de aquellas que se producen por descoordinación o por perversión del sistema educativo. En consecuencia, tampoco podemos intervenir educativamente, previendo y resolviendo estos problemas a partir de su conocimiento y comprensión. La publicación de José Gimeno, *La transición a la Educación Secundaria*, es fruto de una investigación sobre el paso de la Educación General Básica al Bachillerato y viene a cubrir parte de ese vacío, propocionando información sobre el modo en que afecta a los estudiantes esa transición. Pero hace algo más: plantea hipótesis para explicar sus consecuencias y los motivos por los que éstas se producen, interrogantes sobre la necesidad de los cambios y sugerencias sobre el modo de hacerlos menos traumáticos y más educativos.

La transición a la Educación Secundaria constituye la elaboración de un amplio volumen de datos que han recogido –a través de cuestionarios y narraciones libres– las descripciones, opiniones, percepciones y valoraciones de estudiantes que, en el curso 1994-95, terminaban sus estudios de EGB, y de otros que iniciaban los de BUP. Se ha contado también, en el caso de estos últimos, con sus historias académicas.

El paso de Primaria a Secundaria es una de las transiciones más universales dentro del sistema educativo. Algo que no tiene tanto que ver con el carácter legal de obligatoriedad de la primera –del que ha carecido la segunda–, sino con la realidad social –escaso empleo y extensión de la educación–, que ya desde hace décadas viene convirtiendo la Secundaria en lugar de paso inevitable para un número cada vez mayor de estudiantes. Ese es un motivo suficiente para justificar una especial atención a tal transición. Pero además el momento en que el trabajo de Gimeno aparece es particularmente oportuno, por cuanto coincide con la generalización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Y eso tiene implicaciones importantes, tanto en el plano político como pedagógico. Si, como indica Gimeno, «un principio racional de la educación es buscar la continuidad, la coherencia y la graduación de la enseñanza para procurar que lo que se aprende tenga orden y que el estudiante perciba que todo tiene un sentido» [4], cuando hablamos de dos tramos de la enseñan-

---

(3) En España, sólo contamos con el estudio de T. ESCUDERO y otros: *El paso de la EGB a las EE.MM. ¿Trauma o liberación?*, Zaragoza, ICE, 1987). En lengua inglesa es posible encontrar algunos referentes más precisos, que además abarcan tanto las repercusiones sobre los estudiantes (por ejemplo, M. GALTON y J. WILLCOCKS, (eds.): *Moving from the primary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983) como las percepciones de los docentes y administradores (por ejemplo, A. STILLMAN, y K. MAYCHELL, *School to school. LEA and teacher involvement in educational continuity*. Windsor, NFER-Nelson 1986).

(4) De la entrevista publicada en *Comunidad Escolar*, 22 enero 1997, p. 11.

za obligatoria, ese principio ya no sólo hay que verlo en términos de racionalidad sino de exigencia. Sin embargo, hay que ser conscientes, como continúa el autor, de que «este sencillo principio encuentra obstáculos naturales y otros que se deben a la falta de coordinación en el sistema. Incluso se ponen trampas para causar tropezones. No debemos olvidar que el sistema educativo tiene una tradición selectiva, carácter que va perdiendo en los primeros niveles».

Lo que el autor va desgranando a lo largo del ensayo son las distintas dimensiones, discontinuidades, obstáculos y posibilidades de esa peculiar transición entre las enseñanzas *básicas-generales* y las *especializadas-selectivas*, tomando como eje la unidad que da el estudiante. Porque cada uno de ellos son los que marcan la continuidad y denuncian las discontinuidades, los que transitan por los diferentes niveles y planos del sistema educativo... los que, en definitiva, tienen la vivencia completa y compleja de ese paso. Pero para explicar y entender las repercusiones en los/as estudiantes, analizadas tanto en el plano individual como colectivo (alumnas y alumnos, procedentes de diferentes contextos socioculturales, de diferentes centros...), es preciso recurrir a otros elementos: la cultura de los diferentes niveles y etapas, la socialización profesional de los docentes en cada uno de ellos, las finalidades –a menudo contradictorias– del propio sistema educativo, los mecanismos de organización de éste...

LAS TRANSICIONES EN EDUCACIÓN: INEVITABLES Y AMBIVALENTES

Los cambios son inevitables, fuera y dentro del sistema escolar. El término transición –que de modo exhaustivo y claro desarrolla Gimeno en el primer capítulo– hace referencia a un tipo de cambios que son percibidos como especialmente significativos para los sujetos que los viven. Y esa significatividad tiene diferentes connotaciones, a veces restrictiva, a veces liberadora... y no siempre son excluyentes. En todo caso, «las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. Es una experiencia personal y social destacable, no neutra, en la que nuestra identidad se ve alterada y hasta quizá sacudida» (p. 17).

Esta complejidad permite analizar esos momentos de cambio desde distintos puntos de vista, porque tienen consecuencias de diferente naturaleza: sociales, académicas, personales y educativas. Las transiciones siguen un proceso, marcan la historia de las personas, y son múltiples, además presentan diversos problemas tanto dentro como fuera del sistema escolar. Su trascendencia tiene que ver y depende de la brusquedad y cantidad de los cambios que confluyen en un momento dado. Pero también de su propia naturaleza, porque pueden ser reversibles o no.

Es muy interesante la exploración de las transiciones reversibles que hace el autor a través del concepto de mesosistema, entendido como el conjunto de relaciones recíprocas y simultáneas entre dos o más entornos (familia, escuela, grupos de iguales,...). Este concepto le permite identificar distintas formas de transición reversible: *a*) de ida y vuelta; el sujeto sale, entra y sale de nuevo de dos sistemas –familia y escuela– en períodos cortos; *b*) de vinculación indirecta; el sujeto vive las relaciones entre dos medios a través de un tercero –un hermano mayor–; *c*) comunicación espontánea entre entornos: escuela y familia; d) conocimiento recíproco entre entornos, gracias a la información intencional, planificada, entre ellos y/o la experiencia directa.

Cualquier estudiante medio mantiene transiciones reversibles con tres mesosistemas constituidos por: las comunicaciones

familia-centro escolar, familia-grupo de iguales, grupo de iguales-centro escolar. Sin embargo, si aplicamos este esquema al sistema escolar no hay apenas vinculaciones reversibles, puesto que no existen vínculos de ida y vuelta entre sus tramos, apenas hay comunicación y menos aún conocimiento recíproco entre entornos o niveles. El único mesosistema que permanece es de vinculación indirecta entre terceros, es decir, aquél en el que la participación del sistema escolar es prácticamente inexistente.

Gimeno explica cómo las transiciones educativas son ambivalentes. Por una parte, se dan en lo estructural y en lo personal y, además pueden ser progresivas y positivas, ayudando a avanzar y a crecer o, por el contrario, provocando crisis e incluso la exclusión. Así pues, la preocupación por las transiciones no obedece a que sean en sí mismas negativas, sino al hecho de que puedan ser poco graduales e incoherentes y, por ello, traumáticas. El interés, desde el principio de gradualidad educativa, reside en conocerlas para poder «gobernarlas con criterios de progresividad, eliminando los ritos que resaltan su presencia, evitando que ciertos sujetos puedan quedar excluidos en el paso de un ambiente a otro» (p. 23). En caso contrario, y ante cambios que afectan a toda la población escolar –como ocurre en este momento en el paso de la primaria a la secundaria– podemos estar asistiendo a algo más que a «simples desajustes psicológicos o de aprendizajes en los sujetos» (Gimeno, 1995, 16) [5]; podemos tener ante nuestros ojos y en nuestras manos auténticos ritos de carácter darwinista que evidencian la capacidad y la potencia del sistema para seleccionar y jerarquizar a los estudiantes.

La continuidad graduada, la progresividad, es un principio pedagógico de actuación para garantizar la *gobernabilidad* de las transiciones, sobre todo de aquéllas que están marcadas por ritos de paso en los que existe riesgo de exclusión. Y, sin duda, este es el caso de la transición a la enseñanza secundaria. La *sensibilidad pedagógica* ante tales momentos de cambio y la atención al principio de «graduación progresiva», se convierten en ejes de investigación y acción fundamentales ante la evidencia de que no todas las vinculaciones inter e intra entornos son coherentes y adecuadas.

En este sentido, Gimeno advierte que la vida escolar implica cambios no controlados ni controlables desde la escolarización, a no ser que se comprometa en ello «a los diferentes agentes de los distintos medios con los que los centros educativos se hallan relacionados» (p. 28). Y llama la atención sobre las transiciones internas del sistema, poco atendidas en la medida en que conllevan cambios menos drásticos que las transiciones familia-escuela o educación-mundo laboral. El autor atiende especialmente a la peculiaridad del paso de Primaria a Secundaria y considera que «una sensibilidad psicopedagógica tiene que detectar que entre la enseñanza Primaria y la Secundaria están implicados problemas psicológicos, pedagógicos, de jerarquización y selección social, de importante significación» (p. 29).

LA CONTINUIDAD CURRICULAR: NECESARIA PERO COMPLEJA

En cierto sentido, hablar de continuidad curricular tiene algo de tautológico. Precisamente, la institucionalización del término currículum –en un contexto británico, universitario y protestante– en el siglo XVII, se relaciona con la necesidad de

(5) J. GIMENO, (1995): «La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 14-20.

introducir coherencia estructural y orden (sentido de secuencia interna) a los estudios seguidos por los estudiantes, de manera que pudiera controlarse la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje (Hamilton, 1991) [6]. Sin embargo, la configuración histórica de los sistemas educativos no ha sido precisamente un modelo de coherencia. En última instancia, la continuidad curricular es más que una condición intrínseca, algo que hay que crear y articular. Para que haya continuidad y coherencia en la experiencia de las y los estudiantes y en las exigencias que se les formulan, resulta preciso analizar las transiciones del currículum y las dimensiones sobre las que hay que trabajar.

Tal como indica Gimeno, «la transición curricular señala el momento y los procesos que se desencadenan cuando se rompe la continuidad en el sistema educativo o en la experiencia de los estudiantes ante un cambio de centro, de curso, de profesores, de currículum o de estilo pedagógico» (p. 33). Su diversidad y complejidad invitan al uso del plural y previenen frente a la tentación de formalizar las transiciones en términos simples y concretos.

Hay transiciones universales –para todos los estudiantes– y las hay opcionales; algunas están ritualizadas e institucionalizadas (entre niveles y tipos de enseñanza y entre culturas: familiar, personal y social) mientras que otras no lo están (cambios entre materias, docentes o cursos del mismo nivel de enseñanza). Además, las transiciones tienen una significatividad idiosincrásica. Es decir, aunque son una condición propia de los sistemas educativos, el que tenga continuidad o discontinuidad en la experiencia de los sujetos, depende de las condiciones de cada uno de ellos: su personalidad, capacidad, género, grupo social... Ahora bien, conocer la naturaleza y consecuencias de tales transiciones, no sólo es posible sino necesario para poder intervenir política, organizativa y pedagógicamente. Esta es la exigencia que se le plantea al sistema educativo.

¿En qué dimensiones es precisa la continuidad y, por lo tanto, en cuáles pueden alojarse las discontinuidades? Sin duda son múltiples. De una parte, las que surgen entre distintos elementos del currículum: finalidades, contenidos, metodología, evaluación, tiempos, espacios, tareas... De otra parte, las existentes en el interior de cada uno de esos elementos a lo largo de la escolaridad, en los diferentes tramos del sistema educativo.

En términos más globales, el autor indaga también sobre la necesidad de continuidad horizontal y vertical. La primera hace referencia a la coherencia que debe existir en el plano sincrónico: a lo largo de un curso, en los conocimientos, los estilos pedagógicos, las exigencias evaluadoras, las formas de relación, etc. y que sería fruto de una intensa y consciente labor de coordinación entre el profesorado que se ocupa de la educación de un estudiante o un grupo concreto.

La continuidad vertical se refiere a la búsqueda de coherencia entre tramos, y a la gradualidad de los cambios que se producen a lo largo de un curso, entre cursos, entre ciclos y niveles. Estamos frente a la dimensión diacrónica de la escolaridad que requiere prestar atención a aspectos tales como: las conexiones entre temáticas dentro de una materia o ámbito de conocimiento y el nivel de profundidad con que se abordan en distintos momentos; la coherencia en la valoración de aspectos sustantivos, de cualidades del conocimiento –procesos/productos, corrección gramatical/expresividad–; y la continuidad, coherencia y gradualidad en las finalidades

(6) D. Hamilton, (1991): «Orígenes de los términos "clase" y "currículum"». *Revista de Educación*, 295, pp. 187-205.

generales de la educación que orientan la acción educativa (aunque lo hagan de modo diversificado) en los distintos ámbitos de conocimiento.

De la necesaria coherencia y continuidad vertical es de lo que el libro de Gimeno se ocupa preferentemente. Una continuidad que, además de la coordinación pedagógica en el interior de un centro o un equipo docente, requiere la de los diferentes centros por los que van a pasar los/as estudiantes, individual y colectivamente. Si garantizar la coherencia horizontal y vertical siempre es importante, lo es mucho más –y de modo paralelo y simultáneo– en momentos de transición tan peculiares y potencialmente trascendentes como es el paso de Primaria a Secundaria. Quizá por ello es también más complicado, porque intervienen muchos elementos de diferente naturaleza cuya complementariedad hay que buscar: la planificación del currículum, las culturas profesionales de los docentes, los procedimientos de evaluación-control, las estructuras organizativas, los mecanismos de participación de la comunidad educativa, las relaciones humanas y profesionales entre los distintos ambientes o mesosistemas que se ponen en contacto, etc.

No es de extrañar, por tanto, que se produzcan desajustes, discontinuidades y que lo hagan en distintos planos: en la organización de los centros y los ambientes de aprendizaje que proponen/imponen; en la secuencia de los contenidos con los que se trabaja y en las secuencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. Las discontinuidades son, de algún modo, inevitables. La configuración histórica del sistema educativo, la política educativa, las concepciones sobre el conocimiento y la profesionalidad docente, las tradiciones prácticas en diferentes niveles educativos, la diferenciación en la formación, socialización y estatus del profesorado..., dan lugar a que en la planificación curricular y en la práctica se rompa la continuidad en contextos y momentos diversos. Como el propio autor indica, «las discontinuidades son inherentes a un sistema educativo complejo que escolariza a los sujetos durante largos periodos de sus vidas» (p. 38). Pero admitir este hecho no significa, en modo alguno, asumirlo como una fatalidad frente a la que no caben opciones y acciones. Investigar y analizar las fuentes de discontinuidad, articular discursos vertebradores y reclamar *prácticas consecuentes*, así como proponer medidas y alternativas concretas, es un modo más realista y más educativo de abordar problemas complejos en el marco de una variedad inevitable de situaciones y concepciones.

Y precisamente esto es lo que Gimeno hace en este libro, llama la atención acerca de la importancia de crear puentes para prever discontinuidades entre contextos diversos, no sólo dentro del sistema educativo. «La continuidad entre curricula, ambientes y niveles de exigencia es deseable para que el progreso por la escolaridad se realice de forma gradual con el fin de que la mayor cantidad de individuos pueda llegar cuanto más lejos mejor por los escalones del sistema educativo; unos escalones que a veces parecen pensados para dejar más marcadas a las minorías que ascienden con cierta pesadumbre en la escalada y se ven forzadas a abandonar la subida» (p. 166). Se trata, por tanto, de una exigencia de racionalidad pero también de justicia social.

Seguramente habrá pocas discrepancias respecto a este deseo. Pero no es tan claro el consenso cuando se trata de proponer/adoptar las medidas necesarias para materializar tal exigencia. Entre los diversos elementos y líneas argumentales que Gimeno desarrolla, hay dos que por su importancia y por el rigor con que están tratados y trabados merecen destacarse: un currículum y una cultura pedagógica comunes para la escolaridad obligatoria, ambos como recursos para ir dando respuesta a la urgente necesidad de continuidad entre sus ciclos y niveles.

UN CURRÍCULUM COMÚN

Argumentar sobre la necesidad de un currículum común como garantía para la continuidad curricular y la justicia social, es un asunto de trascendental importancia. Aunque en las políticas educativas ha sido polémico y continúa siéndolo, en España el debate sobre la necesidad de un currículum común ha sido mucho menos atendido que en países con tradiciones menos centralistas que las nuestras [7]. A pesar de la existencia de argumentaciones a favor y en contra [8] de establecer un currículum común, las primeras han sido –de hecho– más poderosas. Las discusiones se han centrado, con frecuencia, en determinar qué tipo de currículum nacional es posible y deseable, más que en el hecho de su propia existencia. Hay distintas razones para entender este hecho. Quizá todo ello tenga que ver con la evidencia de la homogeneidad creciente de los curricula de la enseñanza obligatoria en países diversos a lo largo del presente siglo [9], también con la progresiva implantación de curricula nacionales en países que, hasta hace muy poco, carecían de él y, aún con más claridad, con la dificultad de abogar por una escolaridad obligatoria y comprensiva sin establecer un núcleo común de conocimientos que asegure el acceso de todos los estudiantes a la cultura [10].

Entender la enseñanza como un servicio social, materializado en el derecho de todos los individuos a los «bienes culturales» de la sociedad, a los bienes que les permiten convertirse en ciudadanos de pleno derecho y que constituyen la base común sobre la que un grupo social puede fundamentar su cohesión, constituyen para Gimeno (1992) [11] las razones que justifican la necesidad de un currículum común. Pero también plantea con claridad las condiciones bajo las que sería defendible; condiciones que incluyen asumir la diversidad cultural y el pluralismo de la sociedad, garantizar la atención al desarrollo integral de los individuos, así como su capacidad para dar cabida a la diversidad de necesidades, intereses y perspectivas de los estudiantes y de los grupos culturales a los que pertenecen. Del mismo modo, introduce con especial énfasis la diferencia que existe –y que debería respetarse– entre la regulación del currículum y el control de la práctica de los docentes y del aprendizaje de los estudiantes. Lo uno no lleva a lo otro, aunque en España se ha tendido –y se tiende– a confundirlos.

---

(7) Quizá haya sido en Gran Bretaña donde se ha producido el mayor nivel de controversia y debate político y profesional respecto a la propia existencia de un currículum nacional. Aunque la literatura sobre este debate es amplísima, pueden consultarse: D. LAWTON y C. CHITTY: *The National Curriculum*, London, Institute of Education, 1988; C. EMERSON y I. GODDARD: *All about the National Curriculum*, Oxford, Heinemann Educational, 1989; A. KELLY: *The National Curriculum*, A critical review. London, Paul Chapman, 1990.

(8) La traducción del libro de GORDON KIRK: *El currículum básico*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989, vino a cubrir un vacío en la literatura en castellano y constituyó la base de los argumentos que, en el contexto de preparación de la LOGSE, se esgrimieron para justificar la necesidad de un currículum nacional. Ver: MEC (1989) *Diseño Curricular Base*. Madrid, pp. 10-11; C. COLL, (1989): «Diseño curricular base y proyectos curriculares», *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 8-14.

(9) Es de sumo interés a este respecto el texto de J. MEYER et al.: *School knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. London, Falmer Press,1992. Uno de sus capítulos se encuentra traducido al castellano: A. BENAVOT et al.: «El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales», *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 317-344.

(10) En estos términos se expresaba el Informe Internacional de la OCDE (*Escuelas y calidad de enseñanza*, Barcelona, Paidós/MEC, 1991).

(11) J. GIMENO y A. PÉREZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 196 y ss.

Desde ese derecho de los/as estudiantes a la continuidad educativa y desde la responsabilidad de los poderes públicos para garantizarlo, un currículum común continúa siendo, para Gimeno, un instrumento valioso y deseable. Ahora bien, como en otras ocasiones ha planteado y en el texto que comentamos aparece repetidamente, su existencia constituye una condición necesaria, pero no suficiente. La práctica pedagógica es el lugar donde la continuidad ha de manifestarse y, en tal sentido, el currículum común puede actuar como «un regulador», pero nunca como determinante; como un mecanismo que posibilita la equidad y la coherencia de todo el sistema, pero que no puede ni debe homogeneizar la cultura ni las experiencias de los estudiantes, como tampoco predeterminar o uniformizar las prácticas pedagógicas de centros y docentes. La continuidad es un principio que no exige necesariamente el control de la práctica pedagógica y la poda de su creatividad. Se trata de que desde los poderes públicos democráticos se busquen los valores compartidos que justifican un currículum común como hilo conductor que admite distintas realizaciones.

Pero a la vez, Gimeno advierte y prevé los riesgos de la flexibilización y la autonomía como principios absolutos. La desrregulación creciente del currículum y la práctica pedagógica [12], junto a la acometida neoliberal en favor de la libre elección de centros, puede tener consecuencias no deseables y suponer graves riesgos, tanto para la igualdad de oportunidades de los estudiantes como para su derecho a una enseñanza coherente. Porque «cuando los centros difieren en el currículum real que imparten, se ve amenzada la igualdad de oportunidades y la conexión entre niveles educativos» (p. 40). Las medidas que, en política educativa, se están tomando y las que se anuncian para un futuro próximo, no hacen sino incrementar ese riesgo.

Los argumentos con que Gimeno defiende su propuesta son, sin duda, poderosos y merecen ser analizados con el mismo detalle y rigor con que él los utiliza. El riesgo de que, sin un currículum nacional, se incrementen no sólo las consecuencias negativas para la continuidad y la progresión graduada de los estudiantes sino, sobre todo, que puedan proliferar proyectos educativos diferenciados en un marco de centros compitiendo por clientela en el mercado, es real. Como real es la posibilidad de que, aquéllos que tienen menos oportunidades por su procedencia socioeconómica, queden apartados y olvidados en esta batalla mercantilista. El recelo con que la ministra de Educación mira la enseñanza comprensiva [13], y su convicción sobre el papel subsidiario del Estado [14] generan una inquietud que se acrecienta cuando todo ello se arguye para defender principios de calidad y libertad.

El currículum siempre ha sido y será un campo de lucha por el control ideológi-

---

(12) Esta temática fue desarrollada con amplitud en J. GIMENO: «Esquemas de racionalización en una práctica compartida», en AA.VV. *Volver a pensar la educación*, Vol. II. Madrid, Morata, 1995, pp. 13-44.

(13) A este respecto es ilustrativa la entrevista publicada en *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 8-14, 1997.

(14) En su intervención en los cursos de verano de la Universidad Complutense (El Escorial, 3 julio 1996) lo expresó con meridiana claridad: «El papel del Estado, por tanto, ha de ser subsidiario, dejando a una sociedad abierta y libre como la española que se desarrolle con pujanza y sin la presencia asfixiante del omnipresente aparato estatal (...) La libre iniciativa despliega más vivamente que el entramado burocrático la creatividad, el ingenio y la espontaneidad que se requieren para evitar caer en fórmulas anquilosadas o repetitivas». Una libertad de iniciativa que se rige por la ley de la oferta y la demanda; y aunque la ministra es consciente de que no todos están en igualdad de ejercer tal libertad, como ocurre con la elección de centros, eso no invalida el presupuesto. No caigamos en el sofisma de que porque una minoría no pueda elegir, impidamos elegir a la mayoría» (*Cuadernos de Pedagogía*, 55, 1997, p. 10).

co, político y económico de la sociedad. Como Michael Apple (1995, 166) [15] indica, no debería olvidarse que «el currículum nacional es un mecanismo para el control político del saber»; y, en el contexto conservador y neoliberal de la sociedad actual, considera que apoyar un currículum nacional no puede suponer un freno, y menos aún impedir, «la privatización y la mercantilización completas» de la educación. «En las actuales circunstancias –dirá– no creo que merezca la pena correr el riesgo, no sólo por el amplio potencial destructivo a largo y corto plazo, sino también porque confunde y redifica las cuestiones relativas al currículum común y a la cultura común» (p. 170). Aunque el contexto norteamericano y el español difieren en muchos aspectos –en aquél por el momento no existe, oficialmente, un currículum común– los presupuestos ideológicos que dirigen la política educativa tienen suficientes paralelismos como para que, aquí y ahora, merezca la pena considerar análisis como el que Apple realiza.

¿Cabe pensar en alternativas que, desde la existencia de un currículum común –que es lo que tenemos– podamos garantizar no sólo continuidad sino, sobre todo, igualdad y justicia social para todas y todos los estudiantes? O dicho de otro modo, ¿cabe pensar en alternativas para que el currículum común sirva a la igualdad educativa en lugar de a la exclusión y al *etiquetado*? La propuesta de Robert Connell (1997) [16] puede ser de utilidad al ofrecer vías para elaborar curricula contrahegemónicos; esto es, curricula que contemplen las perspectivas y los intereses de los menos favorecidos socialmente, lo que supone una ampliación y un enriquecimiento de la cultura común.

LA CONFLUENCIA DE CULTURAS PEDAGÓGICAS: ¿ALGO MÁS QUE UN RETO?

Con independencia de cuál sea la posición que se adopte sobre la cuestión del currículum común, es indudable que la calidad y cualidad de la transición de la enseñanza Primaria a la Secundaria ha de jugarse en otros muchos frentes. Uno de los más importantes hace referencia a la continuidad que debe existir entre el estilo o modo de funcionar en los centros y entre las prácticas pedagógicas de los docentes que en ellos trabajan. En definitiva, a la continuidad entre las culturas profesionales y entre diferentes niveles de enseñanza.

El análisis detallado de los datos que constituyen la base empírica del estudio que recoge este libro, evidencia que se produce un auténtico cambio de cultura entre Primaria y Secundaria y que los estudiantes así lo vivencian. Tal cambio puede analizarse en dos planos: las culturas pedagógicas y profesionales de los niveles educativos y las culturas propias de cada centro.

Decía Carlos Lerena (1983, 35) [17] que «la historia no es eso que pasa sino eso que pesa, sobre nuestras instituciones, sobre nuestros comportamientos, sobre nuestras conciencias...». Y ha sido la historia la que ha configurado culturas profesionales y pedagógicas diferenciadas en primaria y secundaria, en función del sentido social que cada una ha tenido, de las relaciones que se han establecido entre

---

(15) M. Apple: «La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?», en AA.VV. *Volver a pensar la educación*, Vol. I. Madrid, Morata, 1995, pp. 153-171. Un desarrollo más completo de sus concepciones al respecto puede encontrarse en *Política cultural y educación* (Madrid, Morata, 1996).

(16) R. Connell: *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997.

(17) C. Lerena: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal, 1983.

ellas, de la propia configuración organizativa, de la formación y socialización profesional diferenciada,... Ello ha ido configurando «estilos de educación» o, por utilizar el término de Andy Hargreaves (1996) [18] «culturas de trabajo de la enseñanza», que constituyen un conjunto compartido de supuestos básicos –actitudes, creencias, valores– así como unas pautas de relación e interacción tanto entre los docentes como entre éstos y las condiciones contextuales de su trabajo.

Al análisis de las discontinuidades pedagógicas que tienen su origen en la existencia de tales culturas diferenciadas le dedica especial atención, porque significan rupturas en sí mismas y porque, dado el carácter *mestizo* de la Secundaria Obligatoria, es bastante probable que adquieran nuevas formas y nuevos significados. Y, en este sentido, ya no se trata sólo de alterar el carácter académico y elitista que han constituido históricamente las señas de identidad de la enseñanza Secundaria (y que ya hace tiempo que entraron en conflicto con otros valores, como la extensión del Bachillerato al mayor número posible de estudiantes); ni siquiera de cuestionar y modificar su estructura balcanizada [19] porque no se adapta a las necesidades post-modernas. Todo ello, con ser importante en sí mismo, adquiere relevancia en la medida en que constituyen fuentes de socialización y modos de entender y practicar la enseñanza que son inadecuados para una enseñanza obligatoria. Porque, en última instancia, todos esos rasgos –que de modo articulado y completo va desgranando Gimeno– corresponden a una tradición de selección y jerarquización social que es incompatible con los principios de obligatoriedad y comprensividad de la enseñanza en general y de la secundaria en particular.

Uno de los grandes retos, sin duda, de la nueva educación secundaria está en la posibilidad de generar una cultura profesional y pedagógica coherente con tales principios. Para ello es necesaria la *fusión* de las subculturas existentes en primaria y secundaria, lo que implica la modificación de ambas para crear una cultura propia para este tramo educativo y que tendría que ser, necesariamente, fruto de recoger y cruzar filosofías, tradiciones profesionales, perspectivas curriculares y objetivos sociales de tres procedencias distintas: Primaria, Formación Profesional y Bachillerato. Esta tarea no resulta fácil porque, además, la tradición jerarquizadora no ha afectado sólo a los destinatarios de la enseñanza, sino también a la propia relación entre los profesionales que, ahora, pueden resistirse activamente a modificar su identidad y estatus [20].

Pero la continuidad –y su reverso, la discontinuidad– no queda completamente preestablecida en función de las diferentes culturas que se definen para cada tramo del sistema educativo con sus correspondientes profesionales, sino que éstas adquieren características específicas en cada centro. Mientras que en cada etapa podemos encontrar una subcultura que explica las discontinuidades entre niveles, cada centro educativo representa una unidad organizativa y cultural diferenciada de los demás. Su singularidad deriva del: contexto social, alumnado, profesorado, pautas

(18) A. HARGREAVES: *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata; ver también: «La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza», *Kikiriki,* 35 (1996), pp. 49-61, 1994.

(19) Una estructura que tiene mucho que ver con la creación de diferentes identidades profesionales, como han argumentado Basil Bernstein y Andy Hargreaves desde diferentes perspectivas. Igualmente esclaredor es el texto de L. SISKIN: *Realms of knowledge. Academic departments in secondary schools,* London, Falmer Press, 1994.

(20) No sólo en la literatura especializada hay ejemplos, como documenta Gimeno. También en la prensa han aparecido y, a veces, con extraordinaria crudeza.

organizativas, tamaño, tradiciones, medios, expectativas de la población destinataria... De modo que, mientras en cada nivel se da una cultura relativamente estable, en cada centro se origina una cultura propia, idiosincrásica, local.

En el análisis de la organización de los centros resalta lo que William Tyler (1991) [21] ha denominado «sistemas articulados de un modo impreciso». Esta forma de articulación permite a los centros interrelacionarse, como estructura organizativa, con la estructura del entorno físico próximo, generando ajustes a través de «engranajes interactivos» [22].

Gimeno analiza sus datos aportando nuevas ideas para comprender cómo opera la organización concreta de cada centro en este sentido. Si bien, en general y para un mismo nivel, en los centros existen patrones de comportamiento semejantes en cuanto a pautas organizativas y actividades básicas, cuando éstos entran en acción se desarrolla aquella dimensión local-comunitaria y la variedad de la interacción humana, y los componentes estructurales de la organización toman una configuración singular, idiosincrásica [23]. Esto permitirá explicar que cuando un docente o un estudiante cambian de centro (aunque permanezca en el nivel) tenga la vívida experiencia de transitar entre culturas diferentes. Y esta vivencia será más significativa si el cambio es, además, de nivel, de grupo de amigos, de barrio...

No obstante, el nivel educativo y la cultura profesional dentro de éste continúa siendo un elemento trascendental para definir la cultura de los centros; es decir, siguen siendo variables que permiten clasificarlos aunque, al mismo tiempo, su cultura se ve afectada y se manifiesta en variables como las relaciones con el entorno, el estilo del profesorado, las relaciones interpersonales entre todos los estamentos del centro, las relaciones de poder, el liderazgo, el estilo de gestión... Es esto lo que lleva al autor a la afirmación de que «nivel escolar y tipo de centro son en muchos casos categorías muy estrechamente entrelazadas» (p. 55).

En la primera parte, el texto de Gimeno ha transitado por una densa red de análisis de la cultura de la educación secundaria que ha puesto de manifiesto la ruptura que ésta supone respecto de la primaria en múltiples dimensiones y planos que, además, se potencian unos a otros, marcando la discontinuidad en la transición. Todo ello ha culminado en unos instrumentos que constituyen una estructura para facilitar el análisis de modo que podamos indagar, averiguar y comprender cómo las interacciones entre los rasgos propios de cada tramo educativo generan climas distintos entre primaria y secundaria; y viceversa, cómo desde el análisis de los distintos climas se pueden descubrir los rasgos que conviene atender con más cuidado. Estamos, por tanto, en condiciones de entender qué aportan los resultados de la investigación realizada en el marco del antiguo sistema educativo, es decir en el paso de la EGB al Bachillerato.

No obstante, la plena comprensión de estas aportaciones requiere aún alguna matización que nos llega con el comentario del propio autor: « ...No son simples recursos para los analistas de los fenómenos pedagógicos. Son dimensiones que propo-

---

(21) W. TYLER: *Organización escolar.* Madrid, Morata, 1991. Especialmente el capítulo II.

(22) E. GOFFMAN: «The interaction order», *American Sociological Review,* 48, 1983, pp. 1-17.

(23) La relación entre la organización estructural del centro y estas configuraciones singulares ha sido estudiada desde los enfoques micropolíticos de las instituciones educativas. En *La micropolítica de la escuela* (Barcelona, Paidós/MEC, 1989), Stephen Ball ha desvelado, a través de diversos estudios de casos, los mecanismos por los que estas peculiares identidades de los centros pueden constituirse en culturas estables y con capacidad de resistencia ante los cambios normativos externos.

nen analizar la experiencia escolar a partir de un concepto de calidad de la educación que va más allá de los efectos socialmente apreciados de forma más inmediata. Solemos caer, víctimas del eficientismo dominante y de la simplificación de información a que obliga el pensamiento superficial, en un reduccionismo alicorto a la hora de considerar el valor de los resultados escolares. La educación se defiende por criterios que van más allá de la obtención de unas notas escolares favorables, y los estilos educativos han de apreciarse por algo más que por la eficacia en facilitar el ascenso por el sistema escolar» (p. 66).

LA TRANSICIÓN COMO EXPERIENCIA PERSONAL Y SOCIAL

La densa red de análisis tejida en los primeros capítulos y, especialmente, los nudos de esta especie de malla en los que los puntos fuertes de la transición se interrelacionan y refuerzan unos a otros, nos sitúan en mejores condiciones de entender y dialogar con la información ofrecida por los/as estudiantes sobre su vivencia de la transición. Una información que puede articularse en torno a cuatro grandes ejes que mantienen fuertes conexiones entre sí: *a*) el cambio de centro; *b*) el cambio de ambiente educativo y relaciones pedagógicas; *c*) los efectos personales y en las relaciones sociales de tales cambios; y *d*) sus repercusiones en el rendimiento escolar. Tratando con exquisito rigor los datos, Gimeno nos va llevando desde la vivencia de la transición, a la búsqueda de explicaciones pedagógicas y de conexiones con aspectos políticos y sociales y a la comprensión de los múltiples matices implicados en esta peculiar *mudanza*.

Explorando los resultados de la investigación, el autor pone de manifiesto los efectos que la transición tiene sobre la percepción de la propia valía de las y los estudiantes –en lo que tiene gran importancia el rendimiento escolar–, así como los cambios que se producen en las relaciones pedagógicas, ya sean relaciones interpersonales, de poder y estatus y/o entre disciplinas. Cambios que son vividos de manera ambivalente por los/as estudiantes, pero que resultan evidentes y que, dicho de modo sintético, indican que «los profesores de secundaria desarrollan un tipo de profesionalidad menos englobante de la relación personal, más restringida, centrada más en la estricta función de transmitir conocimientos, por decirlo de alguna manera» (p. 95).

Detallado y esclarecedor es el análisis de lo que supone el cambio de centro, las razones por las que se opta por un centro público o privado, y las repercusiones pedagógicas y sociales que tienen aspectos como la composición de las redes de centros de primaria que nutren a los de secundaria. Aunque el análisis de las diferencias y semejanzas entre centros públicos y privados no ha sido objeto específico de investigación, el hecho de que los estudiantes procedieran de unos y otros, hace que esta cuestión aparezca de modo recurrente, permitiendo un análisis muy rico y esclarecedor sobre una temática de indudable relevancia y actualidad. Así, por ejemplo, se evidencia una mayor dispersión de la red de centros *nutrientes* en la enseñanza pública que en la privada. Esto significa, por un lado, que la coordinación entre los centros de primaria y de secundaria es más compleja y necesaria; por otro, que la red pública permite más movilidad a los estudiantes y, en este sentido, sería más abierta en términos sociales.

Con la indudable importancia que todos estos aspectos tienen, quizá sea el del rendimiento escolar el que evidencia con mayor claridad las dificultades de la transición desde una perspectiva social. Los datos que Gimeno aporta muestran el descenso generalizado en las calificaciones escolares al pasar a secundaria, y que esta bajada afecta a todas las materias escola-

res. Ese «frenazo» es una muestra evidente del cambio de cultura pedagógica al que se enfrentan los/as estudiantes, que se manifiesta con muy diversos matices en rasgos como: las pautas disciplinarias de control de la conducta, el aumento del control de movimientos en el aula, las tensiones en las relaciones de cooperación/competencia entre estudiantes, las vivencias de acogida/extrañamiento en el nuevo centro y el paso de la relación tutorial a la relación de autoridad académica. Este cambio de clima se traduce también en una modificación del nivel de exigencia y en un endurecimiento de la selectividad. Sorprende, en una primera lectura, que sean los centros públicos los más duros en este sentido. El hecho de que su clientela sea más heterogénea que la de los centros privados, así como la introducción del factor procedencia social de los/as estudiantes, nos sitúan en mejores condiciones para entender esta aparente paradoja.

Porque, si bien es cierto que hay un descenso generalizado en las calificaciones, también lo es que no afecta a todas y todos los estudiantes por igual. El género y «el capital extra-curricular», la procedencia socio-económica, son factores claramente diferenciadores. Así, las mujeres se ven menos afectadas que los hombres en esta transición; sus calificaciones son más altas –salvo en Educación Física– en Primaria y se devalúan menos en la Secundaria. El descenso en el rendimiento es mucho más acusado entre aquellos estudiantes cuyos padres tienen un menor nivel de estudios, quienes ya presentaban calificaciones más bajas también en la Primaria. Ambos factores se muestran consistentes tanto en centros públicos como privados.

Estos datos vienen a confirmar el papel determinante que juegan las desigualdades sociales en las posibilidades educativas de los/as estudiantes, así como la dificultad y la importancia de tratar de mitigarlas –ya que no es posible eliminarlas– desde el sistema educativo. Pero también alertan frente a las prácticas selectivas, y a menudo contradictorias, del mismo. El temor –generalizado e infundado– [24] a la pérdida de nivel que traerá consigo la generalización de la Secundaria Obligatoria, se conecta así con el deterioro de la calidad, olvidando que también la justicia tiene que ver con esa calidad.

El principio de que la educación es un bien para la mayor justicia social se opone a la idea de que su extensión equivale a que el nivel baja y la calidad se deteriora. Desde este punto de vista es difícil sostener que un grupo social de menor poder adquisitivo merece menos educación; y viceversa. Resulta preciso afirmar con rotundidad, como lo hace Robert Connell (1997), que la idea de justicia curricular no coincide con la de diversificación selectiva y que, «si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada (...) Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente (...) El tema de la justicia social no es un añadido. Es fundamental para lo que debe ser una educación digna» (pp. 22-23).

---

(24) La persistencia con que este temor se manifiesta es paralela a la inexistencia de pruebas para documentarlo. La ambiguedad del término «nivel», así como la prevalencia de las «reglas de la economía y no del conocimiento», como dijera Lerena, siguen abonando este fértil terreno que, no olvidemos, siempre ha sido la educación Secundaria, no la Primaria. La bibliografía sobre este asunto es abundantísima y, en castellano, hay algunos trabajos excelentes. Ver: CH. BAUDELOT y R. ESTABLET: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990; A. WELCH, y P. FREEBODY: «¿Crisis de alfabetización o crisis del Estado? Explicaciones de la actual "crisis de alfabetización"». *Revista de Educación*, 293 (1990), pp. 255-279.

Entre los múltiples planos y dimensiones de las transiciones que se trabajan en el texto de Gimeno, cabe destacar dos puntos fuertes para comprender las consecuencias de las discontinuidades en la escalada a lo largo del sistema educativo. Ambos son exhaustiva y rigurosamente analizados por el autor. Por una parte, las consecuencias del cambio de centro; por otra, la necesidad de generar y desarrollar una cultura vertebrada en cada centro y entre varios centros. Una cultura que, como fruto de la acción de los profesionales de la educación en distintos planos, actuará como garantía para la consistencia del currículum y la continuidad y progresión de los curricula en un mismo nivel.

Si en la primera parte el libro presenta, desde un punto de vista teórico, los riesgos que un currículum desigual implica para la justicia social y la igualdad de oportunidades, en la segunda parte –tras explorar e interpretar los datos empíricos–, su autor insiste en las consecuencias de los cambios de centro con un currículum desregulado, agravadas con la libre elección de centro, más motivada por la diferenciación que por la libertad y la participación. Insiste, en este sentido, en que a mayor desregulación es preciso un mayor esfuerzo de coordinación y que, ante la problemática compleja de las transiciones, son necesarias tanto la acción profesional de los docentes, como las medidas generales de política educativa. El libro termina con un compendio, apretado y complejo pero, a la vez, sumamente rico y sugerente, de consecuencias y alternativas en las que el autor, con destreza, teje las dos partes del libro: fundamentación teórica y síntesis e interpretación de datos empíricos. De este modo consigue ofrecer un significativo resumen de los rasgos esenciales de la transición a la Educación Secundaria, al tiempo que va dando ideas para abrir líneas alternativas de actuación y propuestas concretas de mejora en cada uno de los puntos cruciales. El que con evidente sentido común –y modestia– parta de la idea de que «mejorar la situación es relativamente fácil cuando se parte de lo que ahora no hacemos» (p. 170), no resta un ápice de valor a sus propuestas.

La información es poder, entre otras cosas porque no es posible mejorar algo que no sabemos cómo funciona, algo de lo que desconocemos sus raíces y consecuencias. Información y comprensión sobre la complejidad, la naturaleza, los factores que intervienen en las transiciones educativas, especialmente una tan delicada y tan importante como la que tiene lugar entre la enseñanza Primaria y la Secundaria, es lo que nos ofrece José Gimeno en este libro. Pero además, el modo en que está construido el texto nos permite dialogar con la información y los argumentos. En medio de tanto papel inútil, esto es una bendición. Para una lectora o un lector hay pocas cosas tan decepcionantes como no poder discutir, incluso discrepar, con un texto porque no aporta nada, no dice nada y, por tanto, no hay nada sobre lo que estar de acuerdo o con lo que mostrar desacuerdo. Un libro es rico no sólo porque ofrezca ideas que nos reafirman en lo que ya creíamos, sino fundamentalmente porque nos permita ir más allá de lo que ya sabíamos, cuestionar nuestras creencias y supuestos; en definitiva, porque nos genere interrogantes y deseos de seguir profundizando, de conocer más. La *transición a la Educación Secundaria* no nos dejará indiferentes. Y no es poco en los tiempos que corren.

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

UNESCO: *Informe mundial sobre la educación 1995*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996, 173 páginas. ISBN: 84-294-4977-9.

Este informe, el tercero de la serie UNESCO del mismo título publicados bianualmente, se centra en la categoría más amplia de personas a las que el mundo de hoy niega la oportunidad de oportunidades educativas, esto es, las mujeres y las niñas. A menudo maltratadas y explotadas, como lo ha deplorado vigorosamente la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), las mujeres representan los dos tercios de los analfabetos del mundo, mientras que las niñas constituyen una proporción similar de los jóvenes no escolarizados.

Esta asimetría en el ejercicio del derecho a la educación no sólo representa una negación de la igualdad de oportunidades sino que limita la contribución de la educación al desarrollo y cercena su capacidad de fomentar el respeto de los derechos humanos en general.

Que en España la proporción de las mujeres entre la población analfabeta sea del 70 por 100 en el año 1995 de referencia (scbre una tasa general de analfabetismo de 2,9 por 100, que es de 1,8 en varones y 3,9 en mujeres), así como que la escolarización femenina supere a la masculina en la misma fecha, indica el carácter residual del fenómeno en España, así como la rapidez del cambio en un período histórico relativamente muy corto.

Esta observación viene a decir que un análisis comparativo próximo de las desigualdades de género en y por la educación requerirá el uso de un tipo de indicadores que apenas se apunta en la fuente que reseñamos ahora. Esta, en efecto, tiene una cobertura mundial, y ajusta sus instrumentos a la disponibilidad, consistencia y comparabilidad conceptual de los datos en países y áreas económicas muy diversas.

Alcanza así adonde no llega la cobertura de los datos básicos de la OCDE, pero lo hace con objetivos informativos de menor complejidad analítica y más distante referencia operativa. Para una comprensión inicial de la situación educativa en países en vías de desarrollo contiene una amplia bibliografía de primera mano (pp. 164-172), así como un apéndice de notas estadísticas donde la explicación de cómo se construyen ciertos indicadores constituye un estímulo para la reflexión pausada del asunto sustancial (pp. 93-99).

En lo que parece ser una reciente tendencia a facilitar la ingestión de áridos repertorios estadísticos con el excipiente de una prosa sociable, ese tercio del volumen en apretadas cifras de tipo menor se acompaña de una introducción y tres capítulos a manera de informe llevadero y, lo que es aún más de agradecer, de no menos de una treintena de encartes o «recuadros», los cuales, con una maquetación atractiva, presentan una antología de textos de gran interés y amena lectura.

Desde las miras universalistas de la UNESCO y su perspectiva planetaria, la cuestión educativa se enmarca en los esfuerzos más comprehensivos de una cultura para la paz, el desarrollo y la democracia.

Su relación con la preservación del medio natural, crecientemente explícita, permitiría añadir: educación para la vida.

Mas la propia amplitud de este marco pudiera tener el efecto contraproducente de alentar una lectura complacida de indicadores que, aplicados a todos los países, relatarían situaciones aparentemente distantes e inaplicables al marco económico y cultural que tenemos más cerca. Se infringiría así una vez más la primera recomendación al lector de indicadores comparativos internacionales, que reza así: «No se compare Ud. con otro: reflexione sobre sí mismo». Algunas tendencias globales observadas contribuyen particularmente a esta otra lectura.

En primer lugar, *la mejoría general en alfabetización, escolarización e igualdad ante la educación es simultánea al mantenimiento de desigualdades relativas a nivel interno, grandes diferencias por naciones o áreas e incluso retrocesos en amplias zonas.*

Si esto es un hecho crudo para el Sahel o Egipto, por ejemplo, no cabe detenerse ahí, sino acentuar la atención sobre nuestros fenómenos domésticos de desigualdad y asimetría. Estos se encontrarán en las diferencias de ocupación, especialidades o salarios en relación con niveles similares de escolarización. Que asimetrías de género en ciertas especialidades queden suprimidas en centros privados de escolarización femenina, según se observa por otros predios, incita a aplicarnos la cuestión de cuál sea la diferencia entre la diferencia de géneros y el género de la diferencia.

La educación, en segundo lugar, muestra de forma patente sus *interdependencias con el sistema productivo y la asignación de papeles de género, con la economía doméstica y las funciones de reproducción* sobre todo en países de economía predominantemente rural o donde existe una economía informal amplia. En ellos, muchas reformas del sistema productivo requerirían políticas de educación diferenciadas según el género, o mayor incidencia del esfuerzo educativo en las mujeres; y los efectos a la recíproca se dan igualmente, entre cambios productivos y nuevas necesidades diferenciadas de educación.

Sería filisteo ocultarse la existencia y la naturaleza singular de tales interdependencias en las sociedades próximas, incluyendo la española, donde educación, trabajo y familia continúan siendo una ecuación parecida a la cuadratura del círculo para el género femenino, y donde análisis de tanto rigor científico como sensibilidad civilizatoria [1] muestran crudamente la importancia de la economía no mercantil, las relaciones de la educación con la fecundidad (expectativas y tasas efectivas), las desigualdades ante el empleo, la ocupación y los salarios y asuntos de ese porte: mientras esto sea así, una lectura de estos indicadores mundiales como gavilla de exotismos debería provocar sonrojo.

Tercero: hay *un debate generalizado, al menos en los países industrializados occidentales, sobre los pros y contras de la enseñanza mixta,* y, si hay que arriesgar una síntesis, parece que el debate no se inclina por la dimensión «mixta vs. separada», sino más bien por una educación más centrada en la reflexión que en la competición; más cooperativa; de equiparación de los sexos en todas las disciplinas incluyendo las científico-técnicas y no sólo las tracionalmente femeninas; la mayor atención a las consecuencias sociales de la ciencia; una personalización de la docencia atenta

(1) Como ejemplo, los trabajos de ROY, CAVAILLET y CARRASCO: *Economía del trabajo femenino. Sector mercantil y no mercantil,* 1988, Madrid, MAS/Instituto de la Mujer (serie Debate, 9), y los trabajos de C. CARRASCO: *El trabajo doméstico. Un análisis económico (tesis doctoral),* 1987, Barcelona, Universidad de Barcelona y *Notas para un tratamiento reproductivo del trabajo doméstico,* en *Cuadernos de Economía,* vol. 16, enero-abril 1988, pp. 1-20.

a la diversidad de «los» alumnos (no «el» alumno), etc. En suma, y siguiendo lo que es una manifiesta ley histórica, lo que comienza por pensarse bueno para un segmento atendible de la población, es en realidad un avance civilizador para la población sin más; y lo que esta lectura destila es que cuanto mejore la educación para la mujer hará bastante por desasnar al varón: lo que puntualmente aparece como desventaja de la educación mixta para las mujeres lo es en virtud de un espécimen de varón que con caridad se puede calificar cuanto menos de chocante.

Y esto conduce a una última reflexión: *los progresos en una educación igualitaria no pueden realizarse sin el concurso consciente y deliberado de los profesores,* y, en esta perspectiva, resultan del más alto interés tanto las experiencias sobre educación mixta o procesos de socialización temprana de papeles y actitudes de género cuanto algunos proyectos de equiparación de sexos en las especialidades técnicas, a los que en este volumen se hace referencia.

Observado el sano precepto de no leer indicadores estadísticos internacionales desde el campanario, el viaje reporta, sin embargo, la ventaja adicional de regresar a casa propia con una perspectiva crítica remozada. Sólo entonces es aceptable la comparación y cabe reconocer que España es un país prometedor en vías de desarrollo.

Angel Carrión

OCDE: *Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza: Panorama Educativo. Análisis 1996. Indicadores de los sistemas de enseñanza*, París, OCDE, Service des Publications, 1996, 79 páginas. ISBN: 84-7114-649-5.

Esta nueva publicación anual presenta una interpretación analítica concisa de ciertos indicadores internacionales de la enseñanza, más especialmente orientada hacia su utilidad para la acción de los poderes públicos.

Este año, los indicadores propiamente dichos se publican por extenso, en la misma forma que desde 1992, en el volumen titulado *Education as a Glance-Indicators* (las ediciones de 1994 y 1995 fueron reseñadas en números anteriores de la *Revista de Educación*) que aparece al mismo tiempo que este volumen en sus ediciones inglesa y francesa.

Este documento más corto aborda ciertos temas que revisten una gran importancia para la política educativa, pero los lectores ajenos a esas responsabilidades, aunque interesados en los asuntos educativos, apreciarán la mayor manejabilidad del mismo respecto de la más prolija publicación madre, así como la cortés atención que, ya desde los aspectos tipográfico y de maqueta, ha puesto el editor para dar facilidades a lectores con disponibilidades de tiempo muy diversas.

Los más apurados podrán despacharse con cuatro páginas de resumen, al principio de sendos capítulos, y contarán con unas figuras sin estorbo de cifras que permiten comparaciones de una ojeada (las cifras se ponen en anexo, en forma de tablas igualmente accesibles).

Aun con menos, ocho parrafitos en la introducción, a manera de glosas fuera de margen, extractan la intención de la OCDE en esta publicación, y las principales tendencias y comparaciones internacionales observadas, sin olvidar un llamamiento al buen uso de los indicadores, «los cuales significan poco sin una comprensión cualitativa... y plantean cuestiones a los países en lugar de medir quién es mejor» (p. 10).

Una lectura completa, no obstante, no lleva más allá de una docena de viajes en ascensor y resulta en extremo amena, absorbente y en vívida sintonía con inquietu-

des cívicas de enorme actualidad. No obstante la recomendación de practicarla, se intentará aquí todavía arrancar algún botón de muestra para lectores apresurados hasta el quicio del infarto.

Los temas seleccionados por la publicación han sido este año (1) las perspectivas de la evolución de la escolarización y de los gastos, (2) la medición de los resultados escolares y de las competencias de los adultos, (3) la transición de la escuela al trabajo y (4) las remuneraciones y condiciones de los profesores.

PERSPECTIVAS DE LA EVOLUCIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN Y DE LOS GASTOS

Hay una convergencia entre los sistemas de enseñanza nacionales en ambos aspectos, a medida que los países que no habían extendido todavía el segundo ciclo secundario y la enseñanza superior han comenzado a hacerlo. Pero sigue habiendo diferencias considerables en gastos unitarios, que reflejan las diferencias de niveles de remuneración y costos de estructura.

Unos gastos más elevados no señalan por sí solos una mejor calidad: es preciso que los países sepan si obtienen el valor deseado por el precio pagado. A este fin, deben disponer de informaciones sobre el principal resultado de la enseñanza, a saber, el nivel de instrucción.

MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS ESCOLARES Y DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ADULTOS

Cada vez es más necesario disponer de indicadores que muestren los resultados de los sistemas en términos de resultados escolares, y no únicamente de los medios y los métodos puestos en marcha. Hasta ahora faltaban unas medidas internacionales de resultados que pudieran ayudar a los países a situar sus propias normas nacionales en su contexto, pero dos recientes encuestas vienen a paliar tal situación.

Tanto el *Tercer estudio internacional sobre las matemáticas y las ciencias* como la *International Adult Literacy Survey* muestran no sólo considerables diferencias, sino, sobre todo, insuficiencia frecuente de los resultados: tanto las proporciones de alumnos jóvenes insuficientes cuanto las de adultos insuficientes en los saberes básicos para la vida cotidiana alcanzan dimensiones del orden de un cuarto a la mitad de las poblaciones en la mayoría de los países.

El dato más inquietante (no por nuevo, justamente) es la hipótesis de que los superiores niveles de instrucción de los jóvenes sobre las genèraciones anteriores sean el indicador de una tendencia regresiva de la instrucción adquirida, el efecto del desuso en la vida corriente. A sensu contrario, se señalan las virtualidades de una práctica regular y de una enseñanza de por vida.

TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL TRABAJO

Como se venía advirtiendo, uno de los rasgos más salientes de la sociedad española es el estrangulamiento en el paso de la enseñanza al trabajo (ver en relación, comentarios en reseñas de *Revista de Educación* a OCDE (1995): *Análisis del Panorama Educativo. Indicadores de la OCDE, 1995*, París: OCDE (Centro para la investigación e innovación de los sistemas de enseñanza), entre otros clamores); la duración de la transición escuela-trabajo, que dura como media seis años en los países de la OCDE, es de más de diez años en España –desde antes de los 16 hasta los 27 años–, donde se da también una de las

más bajas tasas de participación de los jóvenes en la población activa y la más elevada de paro juvenil. La situación no ha mejorado desde 1984 en términos absolutos ni relativos.

Aun con las reservas oportunas, se manifiesta una asociación entre niveles de instrucción y «literacy», abandono de los niveles generalizados de egreso y desempleo, corroborándose la tendencia conocida de largo.

Se observa una tendencia general a facilitar y flexibilizar los estudios compartidos con el trabajo, aproximar los programas de enseñanza y profesionales y extender el aprendizaje permanente en áreas que trascienden del marco escolar.

REMUNERACIONES Y CONDICIÓN DE LOS PROFESORES

En la formación de este factor central del sistema educativo, opera una compleja interrelación entre la tendencia de moderación del gasto global, el aumento de los costos unitarios, los cocientes alumnos/profesor, las cargas laborales, la demografía escolar y otras condiciones.

En general, los países que partían de un nivel más bajo han crecido más, observándose cierta convergencia. Una remuneración mayor en términos relativos al PIB suele acompañarse ora de mayores cargas horarias, ora de ratios mayores. Influye también el punto de inflexión histórico constituido por la llegada a la edad de jubilación de los profesores que iniciaron sus carreras en el tiempo del boom demográfico-escolar, y el interés de estimular la motivación de nuevos profesores.

España se caracteriza por un aumento del salario docente y un descenso simultáneo de los cocientes alumnos/profesor, lo que la sitúa en un lugar especial entre los dos polos de la tendencia, a saber: subidas salariales y mantenimiento de los ratios o mantenimiento del costo global y disminución de los ratios. Para el ciudadano atento, la observación de lo que esto pueda implicar en políticas por venir es de sumo interés.

El libro reseñado se completa con el ya citado anexo de «Datos para las figuras», de sugerente lectura y potencial debate.

Angel Carrión

MENOR CURRAS, M.: *La persistencia del hambre y del subdesarrollo. Contribución a una educación para el desarrollo desde la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, Madrid, Cuadernos CAUM, Club de Amigos de la UNESCO, 1996. ISBN: 84-7731-228-1.

La Declaración de la V Cumbre Iberoamericana celebrada en San Carlos de Bariloche (Argentina) en octubre de 1995 presenta la educación como motor del desarrollo. Desde esta perspectiva, la educacion constituye un recurso estratégico decisivo para la participación social así como para el desarrollo equilibrado y equitativo de nuestro mundo.

Las profundas transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales ocurridas en la última década así lo exigen. En estos años, la preocupación por temas sociales se ha convertido en un lugar común y ha pasado a ser elemento esencial de las políticas sociales y del desarrollo. Y siempre la educación es el denominador común convencidos, sin duda, de que la educación y la formación constituyen el fundamento básico de nuestras sociedades.

Sin embargo, estas declaraciones que se formulan solemnemente y responden a planteamientos del más alto nivel, si bien son elementos de sensibilización importantes, quedan en muchas ocasiones en el terreno de los principios, en meras fórmulas teóricas, muy lejos de la deseable operatividad.

En este libro, por el contrario, el profesor Manuel Menor Currás ha pensado en la dimensión eminentemente aplicada, en un planteamiento práctico, estructurado en cinco apartados en los que se presenta el tema del «hambre y del subdesarrollo» para un curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Se describen actividades de enseñanza-aprendizaje en una secuencia organizada y coherente de situaciones y problemas, para las que se utilizan numerosos datos, documentos, mapas, gráficos, recortes de prensa, etc.

Se presenta la evaluación de la Unidad Didáctica con diferentes modelos de pruebas más o menos estructuradas, siempre ofreciendo la posibilidad de una mayor reflexión personal y crítica adecuada. Termina con un valioso apartado de bibliografía y recursos complementarios de gran utilidad.

El apéndice que culmina el trabajo recoge un texto muy significativo: «Por un desarrollo a escala humana» tomado de la Resolución de la ONU de 1969.

Estamos, por tanto, ante una excelente propuesta didáctica, dinámica y coherente que incorpora la posibilidad de realizar en la práctica docente ejercicios numerosos y diversos.

Es, además, una propuesta didáctica ambiciosa, «un proyecto de armonía social a escala mundial» y, sin embargo, aplicable efectivamente, porque está elaborada pensando en los profesores que trabajan en los nuevos planes de educación. En Geografía, Historia, Ciencias Sociales... Bien pensada para que pueda utilizarse no sólo como material de trabajo para el aula, sino tambien como motivo de reflexión en ámbitos de trabajo de educación informal.

Y es una propuesta con un alto nivel de coherencia interna en los contenidos, secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje, metodología activa, motivadora y muy clara. Ofrece una cuidada selección de textos y documentos con excelente presentación, oportunos materiales para trabajar los diferentes temas.

Sin duda, estamos ante un trabajo útil. Sería bueno que el profesor Manuel Menor continuara en esta línea y presentara oportunamente, como en este caso, otros modelos que resultaran de ayuda eficaz a quienes, preocupados por problemas tan urgentes como éstos, puedan interesarse por una formación y un mundo más humano.

Es un gran acierto del Club de Amigos de la UNESCO de Madrid la publicación de este «Cuaderno». Desde aquí nos sentimos en la obligación de animarles en la empresa de continuar con obras como ésta.

Carmen Labrador

ALONSO MARAÑÓN, P.M.: *La Iglesia docente en el siglo XIX: Escuelas Pías en España y América. Formación del profesorado y expansión educativa*, Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, 1996, 732 páginas. ISBN: 84-8138-149-7.

No es fácil dejar constancia, en las pocas paginas que permite una reseña, de toda la riqueza informativa y documental que contiene este libro. Y es, sin duda alguna, tan excelente aportación asunto previo para descubrir la calidad, en extensión

y profundidad, del análisis que el profesor Pedro M. Alonso Marañón ha realizado en esta obra.

Son 108 los cuadros, tablas, grabados que ilustran con profusión un trabajo ciertamente encomiable. Además, 1.747 documentos utilizados que se relacionan entre las páginas 588 y 694. Tarea ingente de archivo que junto con la reflexión y el estudio han permitido al autor una estructuración clara y coherente de los contenidos, con rigor y precisión en grado importante.

Efectivamente, concibe la obra dividida en cinco partes, cada una de ellas con entidad propia y a la vez relacionadas entre sí en contenido y problemática. Nos sitúa obviamente en una seria contextualización en la primera parte, «El escenario histórico de una acción educativa: perfiles ambientales», con el propósito de enmarcar la actuación de los religiosos escolapios en el ámbito docente tanto en América como en España: el contexto neocolonial en Hispanoamérica y la restauración en nuestro país. Y dedica un apartado a presentar los diferentes modelos formativos del profesorado de la pasada centuria, para continuar con «La formación del profesorado en las Escuelas Pías: Un problema de siglos». Describe el punto de partida de los escolapios remontándose a los tiempos de Calasanz y estudiando de manera particular la entidad del maestro en el pensamiento calasancio desde la perspectiva de su formación religiosa, pedagógica y literaria en la que aborda cuestiones previas de fundamentación y antecedentes históricos, ademas de un estudio interesante de la crisis del primer tercio del siglo XIX ya en la segunda parte. Un marco político conflictivo para las instituciones religiosas que evidenciaba las posibilidades formativas desarrolladas en los modelos escolapios, incluso en situaciones de emergencia.

El fenomeno de la restauración escolapia es el contenido de la tercera parte. En ella estudia las Escuelas Pías entre 1845-1879, en función de elementos de «tradición, estatalización y planes formativos», con referencias explícitas, muy interesantes, a la concepción de estas escuelas, en determinadas etapas históricas, como «auxiliares docentes del Estado». Incorpora también una buena presentación, en la misma parte, de los planes de formación de maestros.

En la cuarta parte, presenta como un logro del siglo XIX español la «creación de Casas Centrales de Estudio» y así lo muestra con referencias institucionales precisas, alumnado, planes de estudio, método, textos, profesorado y experiencias practicas. Describe el cúmulo de actividades formativas que asumieron los escolapios para una mejor preparación de sus candidatos.

Dedica la parte quinta del libro a «Las Casas Centrales de Estudio, base de una política expansiva» y en tres amplios capítulos analiza el proceso de implantación en América Latina: Cuba, Guatemala, Lima, Perú, Panama, Argentina, Colombia, Uruguay, México, Puerto Rico, con peculiaridades que, gracias a este libro, podemos conocer con precisión. Su realidad, sus relaciones con la Iglesia y el Estado, los modelos educativos pertinentes, en definitiva la expansión americana y sus avatares.

Parece conveniente dedicar unas líneas a comentar la aportación importante y significativa, desde el punto de vista de la investigación sobre todo, de los apéndices documentales que culminan la obra. Del apéndice instrumental, valiosísimo, dice el propio autor que «se ha elaborado con la documentación que se ha venido utilizando», de ahí su interés, porque es la justificación científica de todo el trabajo. Además, el apéndice documental en el que el profesor Alonso Marañón enumera las fuentes archivísticas utilizadas al que añade un apartado que titula «Regesta Documental», ordenando en ella cronológicamente

toda la documentación, dando cuenta de su localización, datación, edición cuando existe y una referencia breve al contenido fundamental del documento. Es preciso reconocer en esta parte el esfuerzo realizado por el autor y conceder un valor especial a este apéndice que sin duda es una buena pauta para otras investigaciones similares. Igualmente, el apendice bibliográfico y los diferentes índices que, sin duda, facilitan la consulta y el estudio de este libro.

Valoro necesariamente el tratamiento metodológico, coherente, preciso y claro, condición indispensable para que esta investigación, en el pleno sentido del término, sea de agradable lectura a la vez que facilita la secuencia histórica y por lo tanto el mayor conocimiento y mejor aprendizaje.

Son numerosas las publicaciones que en los últimos años han aparecido sobre la labor de los escolapios, todas ellas de gran calidad. El profesor Vicente Faubell, desde la Historia de la Educación, ha roturado un campo, con un estilo de hacer y me consta que continúa en su empeño. Ahora, el profesor Manuel Alonso Marañón sigue en un camino cualitativamente similar. Estas aportaciones contribuyen a un mejor conocimiento de la escuela en el pasado y son de extraordinaria utilidad para investigadores, profesores y estudiantes interesados por la Historia de la Enseñanza, de la Educación y de la Pedagogía y referencias constantes para explicarnos un poco mejor, al menos, nuestro presente educativo.

Estamos ciertamente ante una obra importante, que como ha escrito en la presentación J. M.ª Balcell, «nos enriquecen extraordinariamente (se refiere también a los trabajos de V. Faubell) pues son de un acopio documental sin par. (...) Son obras que sin duda ninguna ayudarán eficazmente a resituar la historia de la Pedagogía en el siglo XIX. Realmente, sin pretensiones de parte».

Carmen Labrador

MARSDEN, J.: *Mañana, cuando termine la guerra*, Madrid, Ediciones SM, Colección Gran Angular, 1996. ISBN: 84-348-4810-4.

Narrada en primera persona por uno de los protagonistas, la novela de John Marsden cuenta la experiencia de un grupo de adolescentes que, tras convencer a sus padres y hacer solos una excursión a una sierra a la que llaman *La Puntada del Sastre*, regresan al pueblo y descubren con pavor que todas las casas están abandonadas y muchos de los animales caseros han muerto. El autor describe hábilmente y con un tono de auténtico realismo las sensaciones de los muchachos cuando, poco a poco, se van percatando de lo ocurrido. Acaban de padar unos días en un lugar recóndito y paradisíaco, donde muy probablemente nunca antes había estado ningún ser humano –a excepción de un hombre al que tiempo atrás se le había acusado de parricidio y que se había convertido en leyenda para todos– y de pronto sus vidas han cambiado por completo. En la oscuridad de la noche se dirigirán de casa en casa sin encontrar a ninguno de sus familiares: todo está desierto. Al principio intentarán calmarse recordando que es muy probable que aún no haya regresado ninguno del recinto ferial, donde se celebraba ese día un certamen de ganado. A partir de ese momento y, después de ir comprobando que los suministros de luz y teléfono han sido cortados, el desasosiego, la angustia y la peor de las sospechas irán dejando paso a la estrategia para conseguir llegar al lugar donde creen que están prisioneros todos los habitantes de Wirrawee.

Lo más temido se hace realidad cuando, al llegar a las proximidades del recinto, ven por primera vez a soldados armados. Los jóvenes serán descubiertos y perseguidos y se verán obligados a enfrentarse a situaciones que les harán madurar a marchas

forzadas, en cuestión de horas, y luchar por su propia supervivencia con cualquier objeto que vayan encontrando. (Una máquina cortacésped será una improvisada bomba incendiaria que los convertirá en guerrilleros por pura necesidad).

La situación es cada vez más peligrosa y la gravedad de las decisiones que se ven forzados a tomar es de tal envergadura, que dos de las chicas, mientras mantienen una conversación bajo un árbol que hasta hacía algún tiempo había sido uno de sus lugares favoritos de juego, se confían su desencanto al comprobar que, aunque ya habían abandonado las muñecas, habían seguido siendo inocentes «hasta ayer».

Marsden muestra una profunda sensibilidad y un gran conocimiento de la naturaleza humana definiendo el final de la infancia como paso de la seguridad inocente a la inseguridad de la madurez: la seguridad es la mayor fantasía de la inocencia, dice uno de los personajes.

En lo sucesivo, el mayor riesgo será no arriesgarse y Homer, el líder, les hará aprender a todos una nueva lección, ¡él, que hasta ese momento era el más irresponsable y el que siempre estaba dispuesto a hacer bromas sobre cualquier cosa!: tendrán que aceptar la necesidad de separarse para poder moverse por las calles en grupos de dos y evitar que todo el equipo sea capturado en masa, a pesar de la necesidad sentimental de seguir todos juntos.

La prioridad máxima será no ser descubiertos y hacerse con el mayor número de provisiones para regresar a la caldera de *El Infierno*, donde habían estado acampados días antes. Allí, de nuevo habrá ocasion de recuperar, aunque ya no de la misma manera, momentos para la aventura y para descubrir el amor por primera vez.

Valiéndose de una emisora de radio portátil, que Marsden introduce como único punto de conexión entre el infierno-refugio y el mundo exterior, el autor hace iniciar a los jóvenes una discusión sobre unas noticias fragmentadas que han conseguido escuchar antes de que el aparato se quedara sin baterías. El reparto equitativo es la palabra clave mencionada por el locutor y a partir de ella se inicia una interesante reflexión de lo que los adolescentes entienden sobre la injusticia, la riqueza y la pobreza. Saben que es eso, el mal uso y reparto de los bienes, lo que ha llevado a unos hombres a invadir su país. Sus vidas han sido completamente trastocadas y la única salvación será permanecer en la montaña durante semanas, meses, años, quizás. Paradójicamente, aquel lugar de nombre aterrador será su oportunidad de salir con vida; la vegetación, los acantilados y la fauna salvaje les proporcionarán el alimento necesario. De aquí que Marsden ponga en boca de la narradora las siguientes palabras: «No, el infierno no tiene nada que ver con lugares, el infierno sólo tiene que ver con la gente. Es posible que el infierno sea la gente».

Considero que esta novela de John Marsden es un valioso ejercicio de reflexión sobre la capacidad de las personas muy jóvenes para enfrentarse a situaciones límite y resolver los conflictos más incomprensibles y dolorosos –en este caso, la guerra–, apoyándose precisamente en todos los valores humanos que se les han enseñado en el entorno escolar y familiar. Los personajes están solos y deben decidir por sí mismos y en todo momento qué es lo que deben hacer para mantenerse vivos, algo que, hasta entonces, había sido responsabilidad absoluta de los adultos. Marsden sabe cómo describir con sutiles evidencias la alternancia de las típicas conversaciones juveniles con verdaderas hazañas bélicas de las que son capaces para sortear todos los peligros.

Hay que destacar, además, la profundidad moral de las conclusiones a las que llegan cada uno de los chicos al verse envueltos en una situación que por sus proporciones les rebasa (a ellos, y a cualquiera, incluso al invasor) y, sin embargo, los lleva a conseguir salir inexplicablemente ilesos

de varias ocasiones altamente arriesgadas e, incluso, volar un puente tomado por las tropas enemigas con la técnica de un ejército auténtico y con la intención no de matar a los soldados, sino de evitar su facil acceso al pueblo. Sólo el hombre es capaz de rabia y de maldad, dirá la narradora; esas palabras no significan nada para la naturaleza. «Si, la maldad es una invención humana». A pesar de todo, en los adolescentes de Marsden no hay lugar para el mal ni el odio; al contrario, las palabras finales son una afirmación de fe en la bondad de los hombres y un deseo de sobrevivir para recuperar plenamente esta convicción.

Mercedes Menchero Verdugo

SANTANA VEGA, L. E. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. R.: *Orientación y educación sociolaboral, una perspectiva curricular*, Madrid, EOS, 1996, 182 páginas. ISBN: 84-85851-75-7.

Cuando alguien lee un libro con ansias de reafirmar sus puntos de vista, podría sentir cómo las palabras ahí expresadas son justo las que buscaba su pensamiento para hacerse más clarividente. Por ello, si los autores en el prólogo se plantean: «¿Habremos utilizado el lenguaje apropiado para producir un cambio de actitudes, o al menos para hacer tomar conciencia de determinados problemas consustanciales a este campo?» (p. 12), ese lector ansioso podría responder: el lenguaje es el que mi pensamiento solicitaba para animarme a cambiar mis actitudes. Por otro lado, si ante una novedad queremos experimentar algún crecimiento interior, deberíamos adoptar el trepidante papel del «aventurero sin rumbo». Sería interesante, aunque tal vez poco ortodoxo, imaginar un diálogo entre «el/la lector/a ansioso/a (LA)» y «el/la aventurero/a sin rumbo (ASR)» a modo de reseña que sólo pretendiera devolver a los autores el intercambio de impresiones solicitadas sobre el enfoque adoptado en su libro.

(LA): Es realmente gratificante encontrar por fin un manual donde se le da merecida atención a la orientación y educación sociolaboral. No sólo sitúa este campo en un marco teórico dialéctico y reflexivo, sino que además permite ver con claridad la confluencia de la orientación con la praxis educativa.

(ASR): ¿En qué partes del libro se refleja tal afirmación?

(LA): El libro presenta dos partes bien diferenciadas pero al tiempo bien complementadas. En una primera parte se realiza una intensa valoración crítica de los presupuestos teórico-prácticos tradicionales en el campo de la orientación. Con esta revisión se intenta situar la tarea de fundamentar una orientación y educación sociolaboral con presencia real en los *curricula* escolares. En la segunda parte de la obra los autores pretenden mostrar una posible vía práctica para hacer real esa presencia de la orientación y educación sociolaboral en el día a día de los centros escolares.

(AR): ¿Es posible comprender a lo largo de esta primera parte el significado, historia, dilemas y supuestos de la orientación y educación sociolaboral?

(LA): Ya en el primer capítulo del libro se refleja una determinada concepción de la orientación y de la educación sociolaboral, pero lo más atrayente es la forma en que la autora nos conduce hasta ella. Comienza con una cuestión originalmente planteada: «¿Existen las clavijas redondas para los agujeros redondos?» (p. 16). Esta es la pregunta que mejor podría caracterizar la perspectiva que dio arranque a la orientación vocacional. A partir de este enfoque inicial la autora explica cómo ya no

es posible ajustar a las personas (clavijas redondas), según sus habilidades y capacidades, a los puestos de trabajo que requieran dichas cualidades (agujeros redondos). Propone entonces una orientación vocacional que considere la integración sociolaboral como un aprendizaje procesual cuyo origen y fin se sitúan respectivamente en el inicio y final de la vida. Para desglosar esta propuesta describe, a grandes rasgos, las teorías que giran en torno a la *decisión vocacional,* hasta llegar a una de las teorías que más ha determinado la investigación y la formación de los orientadores: es la teoría de Super, impulsora del paso de lo «estático a lo dinámico». En este punto se da un análisis claro y conciso de las diez proposiciones de esta teoría, pero visualizadas desde un enfoque sociocrítico. Es decir, tanto los conceptos de *madurez vocacional* como de *autoconcepto* propuestos por Super reflejan una cierta ingenuidad ante la perspectiva sociocrítica con que los trata la autora: «¿Qué podríamos decir de una teoría que enuncia proposiciones que no pueden ser aplicadas en el terreno sociolaboral? Se la podría etiquetar de inadecuada, de no dar respuesta a los problemas que en la práctica plantea la educación e inserción del alumnado, que sus conjeturas se muestran torpes, o al menos de poco alcance, para explicar, interpretar, comprender e incluso subvertir la realidad» (p. 23). Realmente ésta es la parte en la que un lector ansioso de realismo podría ver reafirmada su realidad, porque en lo leído se reconoce que, aunque una teoría pueda tener una parte de certeza, ésta nunca debe despistarnos del otro polo de la compleja realidad. No debemos huir o evadirnos del caótico y poco lineal mundo sociolaboral. Dicho mundo es el que da pie a uno de los enunciados más ricos del libro, por las contradicciones y objeciones que desvela: «Muchas preguntas y pocas respuestas» (p. 23). Podemos ver una vez más cómo el complejo mundo de la educación se queda cojo ante una teoría que, dando explicaciones a determinados aspectos de la realidad educativa, despierta muchas interrogantes cuyas respuestas podrían articularse desde otros campos. No son pocas las teorías sociológicas que nos han advertido del peligro de otorgar a la educación el trono del cambio social, o el de la comprensión de nuestra propia realidad. Por más que en los centros educativos se tome conciencia de las tareas del alumnado para llegar a alcanzar una madurez vocacional consonante con cada etapa evolutiva, no se podría paliar con ello ni el problema del paro, del desempleo, de la precariedad del empleo, de las desigualdades sociales, ni, en definitiva, el de la inmadurez democrática de esta sociedad. Sin embargo, como afirma la autora, no vale consternarse y anclarse en el pesimismo educativo. «Quizá, de nuevo, la solución sea la adopción de medidas preventivas, de tal manera que las sociedades pongan freno a las bolsas de miseria de un sector cada vez más amplio de la población. Si esto se consiguiese, aunque parece la más ingenua de las utopías, los organismos gubernamentales podrían dejar de afanarse en buscar las estrategias de bombero para apagar un fuego que pudo evitarse» (p. 27). En conclusión, en este apartado del libro el/la lector/a se puede asomar a la humildad, inconformismo, frustración, insatisfacción y, por consiguiente, crecimiento que caracterizan a todo/a investigador/a de la educación cuando deja de aferrarse a una teoría como única fuente explicativa, por más alentadora y completa que ésta resulte y aún siendo la única luz visible en la oscuridad. Seguramente por eso la autora nos permite seguir lanzándonos al precipicio del pensamiento dialéctico, abierto e interrogativo que todo profesional de la investigación-práctica educativa debe alcanzar ante las contradiciones de su campo de estudio. Así nos va llevando hacia los dilemas teórico-prácticos de la Orientación. Algunos de esos dilemas, aún sin resolver, son: la *utilidad o futilidad* de la investiga-

ción en este campo; la inexistencia de un *marco teórico* que «permita a los orientadores integrar los logros dispersos, alcanzados en distintas investigaciones, en un conjunto organizado de conocimientos de gran valor para la practica profesional» (p. 32); los dilemas surgidos acerca de *la formación de los orientadores,* en los que se plantea si el/la orientador/a debe recibir una formación general, para abordar responsabilidades amplias, o si debe ofertárseles una formación específica de corto alcance cara a su trabajo en los centros educativos; lo anterior se relaciona con el dilema de clarificar cuál es la *realidad profesional* de este/a profesional. La autora propone la adopción de una perspectiva sistémica ecológica y crítica en el trabajo del/a orientador/a: «*Sistémica,* porque el profesional que no trata de apresar la realidad en todas sus dimensiones la pierde. *Ecológica,* porque, si no trabaja en los contextos en los que surjan los problemas, su situación será de alienación y marginación con respecto al centro educativo. Y, por último, si no asume una postura *reflexiva y crítica,* correrá el peligro de convertirse en un práctico rutinario, que no estará en posición de subvertir ni su realidad personal ni la profesional» (p. 37).

(ASR): Sin embargo, aún sigue disuelto en el aire la siguiente interrogante: ¿Qué significa la educación y orientación sociolaboral?

(LA): Nos encontramos ahora precisamente en el punto en que la mente vuelve a hallar referencias diáfanas con el apartado que habla de «la educación para la carrera y la orientacion sociolaboral» (p. 37). La autora nos expone el surgimiento del «movimiento de educación para la carrera» en medio de una serie de problemas identificados en algunos países pero comunes a varios sistemas educativos. Problemas como el excesivo academicismo de los contenidos escolares, la barrera entre el mundo educativo y el laboral, la falta de previsión en la toma de decisiones profesionales del alumnado, etc. Dichas cuestiones han impulsado la necesidad de trabajar una orientación y educación sociolaboral de carácter evolutivo, aceptando la construcción progresiva del desarrollo vocacional desde edades tempranas, con el consiguiente trabajo progresivo en las aulas escolares. Este planteamiento de la orientación vocacional ha supuesto y puede suponer no sólo una labor estimulante para todos lo miembros de la comunidad educativa sino que además ofrece un nuevo marco para la práctica profesional del/a orientador/a.

Seguimos aterrizando en el terreno de la realidad española cuando la autora nos presenta los pilares en los que se sustenta la Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica en la LOGSE. Realiza este análisis respecto a cada uno de los tres niveles, a partir de los cuales se estructura la organización del sistema educativo, y correspondientes a las tres figuras encargadas de garantizar los derechos de orientación al alumnado.

Sería desalentador que al final de este primer capítulo, y después de lo dicho, no se viera reflejada la estrecha vinculación entre el mundo educativo y el sociolaboral, entre las teorías educativas, psicológicas, sociológicas, económicas, etc., entre los/las orientadores/as, los/las educadores/as y el resto de los agentes sociales. Toda esa conexión compleja podría resumirse con la siguiente frase de la autora de este capítulo: «Para orientar no son suficientes los conocimientos del ámbito psicopedagógico, es necesario también indagar hacia dónde y hacia qué orientamos» (p. 71).

(ASR): Una nueva aportación me ha hecho resituar el rumbo de mi compresión. Se ha planteado una necesidad y una posibilidad de integrar la educación y orientación sociolaboral dentro de las distintas facetas del sistema educativo español. ¿Qué elementos, modelos, metodologías y

derivaciones prácticas se pueden atribuir a esa integración?

(LA): Las respuestas a esas cuestiones están recogidas en el segundo capítulo del libro. En primer lugar se analiza «la educación sociolaboral como un elemento de la enseñanza» (p. 75). Así, el autor resalta cómo este enfoque educativo de la orientación vocacional reclama la imperante necesidad de llenar de significatividad los programas escolares relacionando la escuela con su contexto social y laboral. Expone además un cuadro esclarecedor de cómo la reforma educativa de nuestro país ha abierto la posibilidad de incorporar este enfoque, y de cómo algunas de las causas impulsoras de dicha reforma coinciden con las causas que resaltaron en su momento los deferensores del *movimiento de educación para la carrera o educación sociolaboral.* Es de agradecer que no se olvide además de explicar las *condiciones* necesarias para que el proceso de implantación de la educación sociolaboral sea un hecho real y factible, así como de los *agentes* que van a ser los artífices fundamentales del hecho orientador: los orientadores y los profesores-tutores.

(ASR): Las últimas palabras parecen dejar un cierto halo de misterio con algún grado de abstracción. ¿Habrá algo que dirija el rumbo del significado respecto a eso de «ir más allá de la estructura disciplinar del curriculum, la asunción de un compromiso ideológico y una forma de enseñanza que eduque para la vida»?

(LA): Era de esperar que en *la segunda parte* de este libro-manual, como lo definen los autores, nos dirigiéramos hacia aguas más dinámicas, más cercanas al terrero de la práctica educativa. Efectivamente, en lo que resta del libro podremos traducir a la concreción de la realidad escolar ese cierto nivel de abstracción de las palabras, conceptos, teorías y modelos propuestos en la primera parte. Esta segunda parte presenta una propuesta de trabajo colaborativo como un recurso, que no una receta, para que desde la Universidad y desde otros ámbitos sociales relativos a la educación nos veamos y nos sintamos *trabajando colaborativamente con los centros escolares.*

En el primer capítulo aparece «el manual del profesor tutor o un ejemplo para trabajar la educación sociolaboral desde el curriculum». El carácter que se le quiere dar a este manual es el de una propuesta surgida desde la relación profunda de los autores con la realidad de los centros educativos. Empiezan su descripción atribuyendo a la investigación-acción el poder de ser un puente entre los teóricos, los orientadores y profesores-tutores. Es ese tipo de puente, de colaboración, complementariedad y deliberación conjunta el que precisamente va a permitir la introducción de la educación sociolaboral en las escuelas. Los autores lo expresan de la siguiente manera: «Desde esta perspectiva, las coordenadas teórico-metodológicas de la investigación-acción pueden ayudar a clarificar el proceso de trabajo en los centros para lograr la implantación de la educación sociolaboral en el marco curricular de la escuela» (p. 110). Por ello, dedican todo un apartado a representar, definir, explicar y ejemplificar con experiencias reales las distintas fases que podría comprender la investigación-acción en este campo. Así mismo, se exponen cuatro módulos formativos dirigidos al profesor-tutor sobre: trabajar en grupo; hacer de la escuela una unidad básica para el cambio; el enfoque de la educación sociolaboral; y desarrollar la metodología de infusión curricular. El capítulo se cierra con la ejemplificación directa, clara y representativa de las distintas fases que componen aquello tan repetido durante todo el libro: «La integración de la educación sociolaboral en el marco curricular de la escuela» (p. 138). No son pocos los cuadros, figuras, matrices y fichas de actividades que, fruto del trabajo en diversos centros escolares, se han mostrado aquí para que la comprensión del proceso

de infusión curricular empiece a delimitarse en el manual del/la tutor/a y en su práctica real.

Entrando de lleno en las tierras del quehacer de las aulas, encontramos el capítulo cuarto y último del libro. Aquí se presenta una «guía de recursos de educación sociolaboral» en la que se explicitan y ejemplifican «una variedad de técnicas, instrumentos y procedimientos que pueden ser empleados por el profesorado con la finalidad de integrar la educación sociolaboral en el *curriculum*» (p. 155). Si el profesorado, el alumnado y los orientadores quedan implicados en esta guía, lo está también la familia. Este hecho, nada frecuente en la realidad de los proyectos educativos, pone de manifiesto que el enfoque comunitario de educación para la carrera «entiende que las acciones orientadoras no competen exclusivamente a los profesionales de la educación, sino que implican también a la familia» (p. 170).

Durante todo este viaje, que se inició en las turbulentas aguas de la dialéctica reflexiva y que encontró puerto en el terreno fecundo de la práctica educativa, probablemente aquel lector ansioso haya encontrado las palabras que su mente o su voluntad no hallaba, y aquel aventurero sin rumbo haya descubierto un trayecto nuevo para crecer. Cuando al final se encuentran estos dos personajes activos de la reseña, comparten la tranquilidad que ofrece un conocimiento obtenido por caminos particulares e idiosincráticos en cada uno, no por caminos de imposición y prescripción. Es así como se debería leer este libro, partiendo de nuestras propias inquietudes y motivaciones y siendo conscientes de las posturas que tenemos ante lo que esperamos aprender. Sólo así obtendremos un conocimiento tranquilizador y un crecimiento intelectual y práctico. Por eso cuando los autores preguntan al/la lector/a si el libro podrá cambiar sus actitudes, algunos responderán que no, siendo conscientes de que las que tenían se han reafirmado con la lectura, otros responderán que sí, sabiendo que antes de leer han tenido que olvidarse de sus viejas actitudes, prejuicios, miedos y rutinas determinantes del rumbo de su compresión. Sin embargo, aún quedan quienes no se enfrentan ni a reafirmar ni a comprender el significado profundo de la orientación y de la educación sociolaboral. A estos últimos les invito a leer este libro-manual para que ideen el personaje ausente en esta reseña: el/la lector/a temeroso/a.

Ana Isabel González Herrera

FREINET, C.: *La escuela moderna. Una pedagogía del sentido común. Las invariantes pedagógicas*, Prólogo: H. Barreiro. Trad.: Equipo Táramo, Madrid, Morata, 1996. ISBN: 84-7112-410-6.

Ya lo dice Herminio Barreiro en el breve pero enjuicioso prólogo: ¿por qué editar a Freinet hoy? Desde luego, no es en absoluto un anacronismo; y sí es posible que tenga algo más de provocación.

Por un lado, Freinet ha pasado a ser ya un clásico de la educación y, como todos los autores clásicos, permanece vivo y sigue siendo una fuente de sugerencias estimulantes para las personas que los leen. Eso no significa, desde luego, que tengamos que estar de acuerdo con todo lo que él sugiere, y mucho menos que tengamos que dedicarnos a una interpretación rigurosa de su legado pedagógico. Los clásicos valen tanto en cuanto nos invitan a una reflexión en profundidad sobre nuestro presente desde la distancia que provoca precisamente su condición de clásicos.

Por otro lado, Freinet, y el movimiento que él desencadenó, sigue estando vivo y presente en numerosas escuelas en las que su propuesta de trabajo pedagógico está vigente y es llevado a cabo de forma más o menos creativa. Unas veces es con reconocimento explícito de la vinculación al movimiento Freinet; otras veces está incorporado de manera difusa a una práctica pedagógica en la que se incluyen elemento de otras corrientes afines.

En todo caso, hay una consideración más para felicitarnos de su aparición en la que me quiero centrar en esta breve recensión. Paso un poco por alto el contenido explícito del libro porque en estos momentos Freinet no es, en absoluto, un desconocido y todos estamos más o menos familiarizados con sus tesis fundamentales.

Lo más sugerente es que Freinet viene como anillo al dedo en unos momentos en los que la aplicación de la reforma educativa está destapando una serie de dudas y desánimos que pueden terminar de apuntillar los pocos o muchos elementos progresistas e innovadores que a la reforma le quedan. Y he escogido bien el término: conviene reivindicar el adjetivo de progresista en el genuino sentido de la palabra. Freinet optó desde un primer momento por una escuela comprometida seriamente con los valores democráticos, que para él se concretaban en gran parte en la lucha por una escuela laica. Y desde luego la escuela pública como una oferta de calidad que permite garantizar la necesaria formación de las personas en sociedades que se autoproclaman democráticas.

Hace ya tiempo que nuestra reforma quedó atrapada en reduccionismos de corte claramente psicologista. Psicopedagogos y orientadores ganaron la batalla y al final parece como si todo consistiera en arbitrar los adecuados gabinetes de orientación que hagan posible la recuperación de los niños que no logran alcanzar los objetivos previstos. Poco queda ya de la dimensión política y social del proceso educativo, de los condicionamientos socioeconómicos del proceso de aprendizaje escolar, de la contribución de la escuela a la legitimación del orden establecido o de su aportación a la transformación social en el sentido de los clásicos ideales ilustrados: libertad, igualdad y fraternidad. Pues bien, para desempolvar esos ideales básicos, bien está leer a los que actualmente los mantienen vivos, los Pérez Gómez o Gimeno Sacristán, los Apple, Giroux o Popkewitz. Pero también es muy bueno volver a autores clásicos como Freinet, pues al releerlos insertamos nuestros esfuerzos en una larga tradición, lo que posiblemente nos aliente y al mismo tiempo nos reconforte, y es, por cierto, de agradecer a la editorial Morata los muchos títulos de esta orientación que ha puesto a nuestra disposición.

En ese marco general podemos situar luego algunas aportaciones fundamentales de Freinet. Podemos empezar por su afirmación básica de que la escuela debe estar centrada en el niño, algo en lo que muchos críticos reaccionarios del momento ven uno de los males de la escuela actual. ¿Puede imaginarse alguien un hospital no centrado en los enfermos? Sin lugar a dudas, todo el sistema escolar se justifica no tanto por la reproducción del orden social, aunque también eso importe, cuanto por el desarrollo de la personalidad de los niños. Eso sí que es un cambio de paradigma que nunca debe ser olvidado, y bien viene Freinet para recordarlo.

Una atención similar nos merece su insistencia en vincular proceso de aprendizaje teórico y práctico, su interés en relacionar el trabajo intelectual y el manual. Una vez más, parece que, por diversos avatares, perdemos algunas verdades del barquero. La escisión entre ambas dimensiones de la actividad humana puede tener en algunos casos una escasa justificación práctica, limitada a actividades muy concretas. Pero, fuera de eso, la separación sólo sirve para encubrir otras divisiones sociales de más calado y mucho más nocivas.

El trabajo intelectual y el manual no deberían estar separados en la escuela, como tampoco deberían estarlo en la vida social. Y lo mismo se puede decir de la necesaria vinculación de la escuela con la vida real y cotidiana, procurando evitar que se convierta en una especie de gueto desgajado del entorno social, en el que se habla de unos temas completamente ajenos al mundo de vivencias e intereses del alumnado.

Si seguimos subrayando otras brillantes ideas de Freinet, nos ocupa un lugar secundario su insistencia en que, en la escuela, debemos cuidarlo todo, no sólo los niveles de concreción curricular (esto es, vocabulario de la educación reformada), sino también la organización de los espacios y los tiempos, la distribución del mobiliario y el tipo de mobiliario con el que se cuenta. Aquí, como en muchas partes, Freinet nos recuerda que en gran media el medio es el mensaje y que la «infraestructura» educativa imprime mucho más carácter del que se podría pensar en un primer momento.

Su preocupación por el ambiente escolar no se limita a las instalaciones. De igual provecho pueden resultar todas sus sugerencias sobre la necesidad de romper la falsa alternativa entre educación autoritaria y permisiva, pues ambas son las dos caras de una misma moneda. En momentos en los que los conflictos de convivencia están creciendo en nuestros centros educativos, bien está repensar esas ideas de que lo importante es generar un clima en el que predomine la alegría y el interés, en el que se busque más construir y trabajar que controlar, en el que hacer cosas esté por encima de vigilar y en el que, en definitiva, los niños puedan tener la experiencia de la libertad sin la que su desarrollo pueda quedar claramente perjudicado.

Otras consideraciones son posibles. Ya he dicho al principio que no todo lo que Freinet aportaba es válido, al menos desde mi específica concepción de la educación. Sin embargo, no deja de sorprender la frescura que se siente al leer muchos de sus textos y la actualidad que puede tener lo que dice. Y más me sorprende y me anima todavía el ver en Freinet al profesor creativo que no sólo supo dar clase y permaneció «a pie de obra«, sino que supo reflexionar sobre su propia práctica, realizar un riguroso proceso de investigación-acción y llevar sus inquietudes más allá del reducido ámbito de su clase para así poder aportar su propia experiencia a la construcción de un modelo de transformación de la realidad educativa válido para muchos, o casi todos, los centros escolares.

Félix García Moriyón

GARCÍA, R. J.; MORENO, J. M. y TORREGO, J. C.: *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria: Estrategias de planificación y cambio,* Zaragoza, Edelvives (Colec. «Aula Reforma», núm. 18), 1996, 364 páginas. IBSN: 84-263-3437-7.

Este libro defiende y ejemplifica una concepción de la orientación y tutoría (institucionalizada en los Departamentos de Orientación) en Secundaria, basada en una manera de entender los centros como organizaciones, en una teoría y estrategia sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, y en la propuesta de una inserción curricular de los servicios de orientación. Acorde con estos planteamientos, en lugar de enfoques psicopedagógicos (y, a la postre, marginales), limitados a problemas o necesidades educativas especiales, el Departamento de Orientación aspira, por una parte, a posibilitar el desarrollo organizativo del centro como tarea comparti-

da y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, por medio de una autorrevisión de la propia realidad, y de apoyo en la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas.

El estilo tradicional que el Departamento de Orientación puede adoptar en los Institutos es la *intervención,* en muchos casos como forma «clínica», en parte demandada por los propios profesores, que entienden la función del orientador como un experto en contenidos que diagnostica problemas individuales y aporta «recetas» externas. Sin desdeñar desempeñar un función mediadora entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores, aquí se propone, en su lugar, una relación de *colaboración,* de trabajo «con» los centros, para, a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora, ofrecer herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. La colaboración supone crear una relación comunicativa entre el orientador y profesores/as para provocar una reflexión conjunta sobre la situación *(¿qué hacemos?),* deliberando de manera compartida sobre las decisiones a tomar *(¿qué nos gustaría hacer?).*

En lugar de elaborar planes de acción (de orientación o acción tutorial) como documentos burocráticos, aquí se muestra la importancia de cuidar el propio proceso de elaboración, como garantía para su posterior puesta en práctica. Al tiempo, dicha elaboración, y, sobre todo, el desarrollo de los planes, puede ser una estrategia formativa para los profesores y profesoras, de modo que, en último extremo, posibilite el desarrollo de sus competencias profesionales. Para eso la forma de compartir la orientación y el modo de ejercer la tutoría debieran entenderse como procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción. Como hemos aprendido en los últimos años, el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas («aprender juntos») suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. De ahí la llamada al trabajo en colaboración o equipo, como modo de articular una acción conjunta en los Institutos. La orientación psicopedagógica se debe dirigir primariamente a capacitar al profesorado para mejorar la práctica, y a facilitar los procesos para el desarrollo del centro escolar como institución.

La labor del orientador se asimila, formalmente, con el asesor (interno y externo) que, inmerso en el centro, ayuda a promover procesos de autorrevisión y mejora. El psicopedagogo orientador es un experto en procesos de cambio educativo, en estrategias de diagnóstico y análisis de necesidades, en dinámicas de grupo y desarrollo organizativo, toma de decisiones y resolución de problemas, así como en el desarrollo profesional cooperativo, entre otras. Como agente de cambio, su labor no consiste en pretender ofrecer soluciones a todos los problemas, sino en contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro y profesores a resolverlos por sí mismos. La autorrevisión escolar se puede constituir así en proceso y plataforma para el desarrollo y mejora interna de la escuela, en la que habría de quedar integrada la acción tutorial de sus profesores.

El orientador no es, entonces, el encargado de hacer el plan de orientación y acción tutorial, ni el que se limita a hacer evaluaciones psicopedagógicas de los alumnos con necesidades educativas especiales, para prescribir a los profesores qué tengan que hacer en cada caso. En su lugar, la orientación y tutoría se insertan en la labor educativa y curricular del centro, para, como agente de apoyo, *implicar al profesorado en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorrenovarse,* con la esperanza de que puedan llegar a institucionalizarse, formando, entonces, parte de la cultura organiza-

tiva del centro escolar. Como se ha dicho, en una feliz expresión muy divulgada, de lo que se trata es de «trabajar con» los profesores y centros, en lugar de «intervenir en» ellos. En este caso, también, la orientación debe ser un proceso basado en el centro escolar, como unidad base del posible cambio, y el orientador, en lugar de un experto con técnicas y habilidades especiales, un facilitador de procesos.

Combinar adecuadamente este enfoque y propuestas teóricas con una continua ilustración de casos prácticos me parece uno de los aspectos más logrados del libro que comento. El hecho de que los autores hayan realizado el libro después de llevar varios años trabajando en los programas de orientación psicopedagógica de la Comunidad de Madrid hace que la voz de los profesores, los problemas y vida real de los centros aparezca reflejada. El libro se estructura en tres capítulos: marco teórico, plan de orientación educativa y plan de acción tutorial. Se acompaña de unos extensos anexos, que incrementan y compensan su carácter práctico.

El primer capítulo *(Reforma, innovación y mejora de la escuela),* desde una revisión actual y documentado análisis, sitúa la orientación educativa, como institucionalización de los sistemas de asesoramiento y apoyo, dentro de las políticas de mejora de los centros escolares. Para eso presenta un panorama de lo que conocemos (y hemos aprendido) sobre los procesos de cambio educativo, especialmente a partir de los movimientos «escuelas eficaces» y «mejora de la escuela». El enfoque de la orientación y tutoría de este libro se inscribe en las coordenadas abiertas por la «mejora de la escuela», en el sentido de estrategia dirigida a capacitar al centro educativo como totalidad para resolver por sí mismo sus problemas. Los profesionales de la orientación, desempeñen tareas de apoyo externo o interno, están llamados a promover procesos de innovación y mejora, en lugar de limitarse, como decíamos, a resolver problemas individuales de alumnos con problemas.

Tras este capítulo introductorio, que enmarca el enfoque en que se sitúa el libro, el capítulo II *(El plan de orientación educativa, psicopedagógica y profesional del centro)* ofrece un conjunto de ideas, criterios y procedimientos para organizar de modo coherente y sistemático el Departamento de Orientación en los Centros de Secundaria. También aquí primar la dimensión de trabajo conjunto del profesorado implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción. El Departamento de Orientación está llamado a desempeñar una función de «complementariedad», justo para no quedar reducido a algo marginal, lo que indica que deban ser tareas compartidas por el conjunto del profesorado y no competencia y responsabilidad exclusiva del psicopedagogo. De este modo se construye un *rol ampliado* del Departamento de Orientación como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la planificación y desarrollo de la acción tutorial y a la orientación académico-profesional.

La elaboración de planes de orientación es una tarea colegiada, al servicio de las prioridades y necesidades planteadas o construidas por el centro. Esta planificación es un proceso evolutivo, dirigido a planes de acción futuros, pero a partir de lo que se ha hecho en el pasado y de las necesidades del presente, que, como proceso abierto, progresivamente se va rehaciendo. De este modo se expone, teórica y prácticamente, ejemplificado con numerosos cuadros, un modelo/estrategia procesual, compuesto por un conjunto de fases, para elaborar el plan de orientación educativa: creación de condiciones, diagnóstico previo, compartir unos principios educativos, hipótesis de trabajo, partir de la realidad organizativa, y los elementos de que debe constar un plan de acción.

En el objetivo de que sea un proyecto compartido y colectivo del centro, para generar una «cultura institucional» de colaboración y compromiso con la tarea educativa, el capítulo tercero se dedica a proponer «*un marco estratégico para la elaboración y el desarrollo del plan de acción tutorial*». En coherencia con los principios de procedimiento de trabajo desarrollados en los capítulos anteriores, se concreta aquí en el plan de acción tutorial, a sabiendas de que en él se juega lo que sea la orientación en los centros, como elemento de cambio y renovación. Por una parte, la elaboración debe ser, a la vez, un proceso formativo y de cambio. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/centros. De este modo, se pretende apoyar y facilitar, a nivel de centro y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular. La propuesta se dirige a crear dispositivos y formas que posibiliten la reflexión colegiada sobre las prácticas que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias de todos sus miembros, movilizando las experiencias adquiridas en unos casos o recurriendo a los conocimientos disponibles que pueda aportar el Departamento de Orientación.

Los *Anexos,* que ocupan 140 páginas, recogen un conjunto de documentos, fichas o propuestas de uso práctico. Así, se ofrece una Guía para tutores sobre factores que inciden en el aprendizaje (estilo de aprendizaje, competencia instrumental, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, motivación para aprender, autoconcepto, equilibrio personal, grupo-clase, contexto escolar, entorno familiar y contexto social cercano). Este conjunto de fichas debe usarse en coherencia con los procedimientos de trabajo defendidos en los capítulos anteriores: clarificar el problema, organizar los datos, priorizar algunos elementos del problema, elaborar un plan de acción y seguimiento. Otros documentos de interés que se ofrecen son Cuestionarios para alumnos y padres, que permitan detectar los factores que inciden en el aprendizaje; guía para observación y entrevista, propuesta para el análisis del centro escolar y una relación de la legislación relativa a la Tutoría y Educación Secundaria.

La propuesta presentada en el libro, estimo, no es fácilmente asumible por los psicopedagogos y Departamentos de Orientación en los Institutos, pues genera una cierta inseguridad al *embarcarse en la construcción de un rol* y un proceso percibido como abierto, incierto y costoso; en lugar de la forma tradicional de intervención que, en principio, es simple, específica o segura, aunque, a la larga, insatisfactoria. En segundo lugar, las formas de trabajo habituales en los centros escolares son, como se ha repetido hasta convertirse en un tópico, individualistas, con escasos espacios, tiempos y ámbitos de trabajo común. Este modelo de orientación y tutoría exige, por el contrario, *contextos de trabajo más cooperativos,* en los que domine la discusión, negociación e intercambio de ideas y experiencias entre los propios profesores y entre éstos y el Departamento de Orientación. Y en tercer lugar, en este contexto, *el rol función del Departamento de Orientación en los Institutos es algo a construir* (a «ganar»), mostrando paulatinamente cómo puede contribuir (y ser «útil») a la mejora del trabajo del centro. Por todo ello, reemplazar percepciones y expectativas ya asentadas, tanto en orientadores como en profesores, no es tarea fácil.

Finalmente, en cuanto al modelo de trabajo presentado, en un interesante Simposium de la AERA (1996) dedicado a una «nueva síntesis» entre escuelas eficaces y mejora de la escuela, Hopkins y otros miembros del Instituto de Educación de

Cambridge señalaban dos grandes limitaciones de los procesos puestos en juego para capacitar al centro escolar como unidad básica del cambio: (a) Haberse centrado fuertemente en las relaciones y trabajo conjunto del profesorado, olvidando la mejora del aprendizaje de los alumnos; y (b) El propio modelo de proceso, a menudo, ha caído en un enfoque técnico-racional del cambio, desconectado de la dinámica real de cada centro y de sus circunstancias y condiciones singulares. En nuestro contexto, Juan Manuel Escudero viene advirtiendo, desde hace tiempo, que la bondad del llamado «modelo de proceso» de trabajo no puede justificarse sólo por contribuir a generar unas relaciones más colegiadas entre los docentes, si al final no repercute en la mejora de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Igualmente, en diversas reuniones que hemos tenido miembros de un grupo dedicado a este enfoque, hemos visto el peligro de caer en convertir el proceso en una técnica aplicable a cualquier situación. Las estrategias han de ser pertinentes a los contextos de trabajo, construidas por cada centro escolar de modo flexible, por lo que propiamente no hay un «modelo de proceso», como estrategia generalizadamente válida. A su modo, los autores tienen presentes ambos problemas, lo que no obsta para ofrecer propuestas y técnicas que han surgido de la propia práctica, que como asesores/orientadores han desarrollado en los últimos años.

Antonio Bolívar

I.E.S. «PLAZA DE LA CRUZ»: Instituto «Ximénez de Rada» (actual I.E.S. Plaza de la Cruz): Caja de Ahorros de Navarra, 1996, 266 páginas.

Con frecuencia, las conmemoraciones centenarias ofrecen la oportunidad de realizar trabajos monográficos sobre temas relativos a la correspondiente celebración, que de otra manera serían inexistentes.

Este es el caso del libro que, con ocasión del 150 Aniversario (1845-1995) del Instituto «Ximénez de Rada» de Pamplona, ha publicado la Caja de Ahorros de Navarra.

El año 1845 es la fecha que propicia este trabajo, porque desde entonces, y en este siglo y medio de su existencia, el Instituto ha vivido situaciones políticas diversas, modificaciones en el sistema educativo, transformaciones de los planes de estudio, adaptaciones a los numerosos cambios que las transformaciones sociales y culturales han exigido. En este año del siglo pasado, 1845, al amparo del «Plan Pidal«, se creaba en Pamplona el Centro de Segunda Enseñanza que prepararía a las clases medias navarras de los siglos XIX y XX. Se entraba así en el marco de la política educativa decimonónica que pretendía, en cierta medida, «uniformar y centralizar el sistema educativo, igualando a todos los ciudadanos en planes de estudio, horarios, calendarios, titulaciones, etc.».

En este libro se recogen, tal como indica en la presentación su director, Guillermo Herrero Maté, las actividades que, durante el curso 1995-96, han tenido lugar en el Instituto, intentando recuperar el pasado desde el protagonismo del presente, que mira esperanzado hacia un futuro incierto, cuando se inicia un nuevo Plan de Estudios sin duda preocupante para todos.

Desde la *Memoria de la Celebración del 150 aniversario del Instituto «Ximénez de Rada« hoy denominado Instituto de Educación Secundaria «Plaza de la Cruz»*, presentando los actos programados, todos ellos de enorme interés, hasta el «listado de alumnos "ilustres" del Instituto», anteriores a 1950, encontramos en sus páginas a los componentes del Centro en el curso 1995-96, el Acto de apertura de las celebra-

ciones, con intervención de autoridades académicas y políticas; Ciclo de conferencias, pronunciadas por eminentes intelectuales e investigadores; Mesa redonda de ex-alumnos; Premios de concursos literarios; colaboraciones diversas y el Acto de clausura. El contenido de las numerosas actividades de verdadero interés hacen muy grata su lectura.

Por otra parte, las ilustraciones de la exposición conmemorativa del evento, los recortes de prensa alusivos al tema, concursos, exposiciones de pintura y escultura, representaciones teatrales, fotografías de los laboratorios de Física y Química, otras de grupos de profesores, del edificio en diferentes momentos de su historia, en las que puede apreciarse la evolución del Instituto, enriquecen verdaderamente la obra, además de obligarnos a reconocer el enorme esfuerzo y el magnífico trabajo que los organizadores han tenido que realizar. Su dedicación queda patente en la excelente aportación documental que nos ofrecen y en el agrado de su lectura.

Felicitamos por todo ello a los promotores de estos actos conmemorativos y también a la Caja de Navarra por contribuir a su difusión y conocimiento, al publicar este libro. Es justo valorar la iniciativa y animar desde aquí a otros Institutos de Enseñanza Media y también a otras Instituciones que, como éste de Pamplona, han cumplido igualmente su siglo y medio de existencia, para que colaboren a la elaboración de la Historia de la Segunda Enseñanza en España. Sólo a partir de estas monografías será posible un estudio completo de un nivel educativo que, sin duda, ha contribuido a la preparación de numerosas generaciones y ha posibilitado, así, el desarrollo personal, social y cultural de nuestro país.

Carmen Labrador

MARTÍNEZ DE DIOS, C., QUINTANA YÁÑEZ, A. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, A. (Coord): *Del currículo a la práctica del aula. Secundaria obligatoria: Unidades Didácticas de Educación Física*, Madrid, CIDE, 1996. ISBN: 84-369-2979-9.

La reforma educativa provoca muchas inquietudes en los profesionales de la enseñanza; de hecho, las opiniones «a favor» y «en contra» de la misma constituyen por sí mismas un síntoma de renovación pedagógica. La defensa de una u otra postura ha suscitado muchos debates entre los profesores. Aquéllos que han defendido la filosofía de la reforma educativa han visto en ella una muestra de cambio y un intento de actualizar la enseñanza; los que han mostrado su oposición a la nueva ley han tenido que argumentar esta postura a través de sus propuestas de trabajo.

En cualquier caso, los métodos de enseñanza utilizados en las aulas han sido revisados y cada profesor ha tenido que cuestionarse sus sistemas de trabajo. Este proceso no supone un cambio metodológico en todos los casos, pero ha significado una inquietud sobre la efectividad que cada docente consigue en sus clases.

La Educación Física (EF) no está al margen de este intento de renovación. Por el contrario, se ha esforzado para situarse en la vanguardia de la reforma educativa y para explotar al máximo las posibilidades educativas de este área. De hecho, la adaptación de los contenidos tradicionales a la situación actual ha sido el centro de un buen número de publicaciones, como la que ahora nos ocupa. A su vez, la elaboración de nuevas Unidades Didácticas también ha sido motivo de los más recientes artículos y libros sobre este área.

Esta publicación consta de dos Unidades Didácticas: la primera sobre *Hockey* y la segunda sobre *Ritmo y exresión corporal.* A continuación de estas Unidades Didácticas, el libro presenta unas «Fichas de trabajo», unas «Hojas de registro» y unos «Cuestionarios sobre actitudes de los alumnos/as»; algunos son de aplicación directa en la Unidad de *Ritmo y expresión corporal* y otros estan pensados para ser utilizados durante el desarrollo de otros contenidos de EF. El texto concluye con unas consideraciones finales sobre el ritmo y la expresión corporal. Finalmente, el trabajo se completa con la publicacion de un vídeo que resume y ejemplifica las actividades de ritmo y expresión propuestas en la Unidad Didáctica.

La Unidad Didáctica sobre *Hockey* que presenta Carmen Martínez de Dios es un intento de ampliar el repertorio de experiencias que se pueden ofrecer al alumnado desde el campo de la EF. Las posibilidades educativas que tiene el hockey son numerosas: es una opción nueva, una actividad motivadora porque es poco conocida entre los alumnos, el nivel inicial es similar en todos y, además, contribuye al desarrollo afectivo, psicomotriz y social de éstos. Estos argumentos son los que justifican la inclusión de los deportes de equipo, como el hockey, en las programaciones de EF.

Las dificultades para desarrollar las actividades que se proponen en esta Unidad Didáctica dentro de los centros de enseñanza radican en su insuficiente infraestructura. El hockey es un juego colectivo con necesidades materiales muy concretas: el «stick« es el elemento imprescindible en este deporte y también son necesarios el terreno, las porterías y la bola o móvil de juego. Los centros de enseñanza secundaria no disponen habitualmente de este material, cuya adquisición es costosa, y la falta de dotación económica es un inconveniente más para poder ofrecer contenidos de estas características, ya que éstos escasamente resultan suficientes para la sustitución del material convencional, que periódicamente debe renovarse por su desgaste y deterioro.

Otra dificultad para la realización de este tipo de actividad en los centros es que puede resultar desconocida para algunos profesionales de la EF o que, conociéndola, carezcan de la formación específica que se requiere para enseñarla. De todos modos, éste es un problema menor, puesto que las características de este deporte son similares a las de otros juegos colectivos que se desarrollan habitualmente en las sesiones de esta área y, por tanto, los conocimientos que tiene el profesor de EF sobre estos otros deportes colectivos deben permitirle enseñar el hockey sin muchas dificultades.

Las tareas regladas que, como el hockey, se ofrecen en las clases de EF tienen el riesgo de centrarse constantemente en los objetivos de ejecución eficaz, como son los aspectos técnicos y tácticos de los deportes. Sin embargo, consideramos que la realización correcta de determinados patrones de movimiento no debe ser el único fin de una Unidad Didáctica, sino el medio para conseguir que se produzca un proceso de aprendizaje significativo.

La metodología que se utiliza durante el desarrollo de estos aprendizajes suele ser directiva y tendente a la reproducción de modelos. Las actividades basadas en el juego –propio de la enseñanza de los deportes colectivos– no deben ser las únicas situaciones de aprendizaje donde se propicien las condiciones en las que el alumno/a tenga que tomar las decisiones, buscar las soluciones y resolver los problemas que provoca la propia incertidumbre del juego. Una Unidad Didáctica basada en el proceso de aprendizaje más que en las ejecuciones técnicas estaría más cerca de la filosofía de la LOGSE.

La EF ofrece a los docentes muchas posibilidades para *atender a la diversidad* y realizar un tratamiento significativo de los temas transversales. Las características de las propuestas que se desarrollan en

este área permiten abordar estos aspectos de la metodología de forma natural: los grupos de actividad y los grupos por niveles, el respeto al compañero y a las reglas, la igualdad de oportunidades, los efectos beneficiosos que el ejercicio provoca sobre la salud, etc. Las Unidades Didácticas de este ámbito docente pueden aportar, por tanto, medidas y alternativas concretas donde la atención a la diversidad y los temas transversales sean recogidos por medio de actividades diseñadas específicamente para favorecer estos aspectos del currículo. En definitiva, las tareas de equipo que se trabajan durante las clases de EF, entre las que se incluye el hockey, podrían aportar soluciones más concretas para desarrollar estos aspectos.

Por lo que se refiere a los contenidos actitudinales, en nuestra opinión éstos no están recogidos en esta Unidad Didáctica con toda la amplitud que sería necesario. La tarea docente que se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe dar un papel predominante a estos aspectos; las actitudes positivas que desarrolla el alumnado durante las actividades de juego colectivo deben ser recogidas en los objetivos y contenidos de la programación y la observación de las mismas en los sistemas de evaluación que se propongan.

La autora ofrece el desarrollo de un deporte colectivo a través de una Unidad Didáctica con una amplia propuesta de actividades individuales y grupales, regladas y libres, y diversas situaciones de juego. Es un estructurado proceso de aprendizaje que permite al profesorado escoger entre todas las posibilidades que se le ofrecen. Las progresiones metodológicas tienen un tratamiento muy completo: desde las soluciones fáciles se llega a las complejas, desde las particulares a las colectivas y de las situaciones técnicas a las situaciones tácticas.

En la segunda parte del libro aparece la Unidad Didáctica *Ritmo y expresión corporal,* donde Ángeles Quintana presenta una experiencia que ha puesto en práctica el Departamento de EF del IES Alameda de Osuna. El nuevo currículo de este Departamento ha incluido un contenido nuevo, la Expresión Corporal, y ha puesto de relieve la falta de acuerdo entre los docentes sobre este tema, tradicionalmente olvidado en los planes de estudio.

Si en la Unidad Didáctica de hockey se planteaba una actividad nueva, aunque con las mismas dificultades que presenta el tratamiento de otros deportes colectivos para conseguir un planteamiento didáctico, en la Unidad Didáctica *Ritmo y Expresión corporal* las propuestas son novedosas para muchos sectores del profesorado de EF: no hay contenidos clásicos en este ámbito que reúnan características similares.

La expresión corporal se puede desarrollar a través de opciones metodológicas fundamentalmente en el campo educativo:

- el desarrollo de las capacidades expresivas y de otros contenidos de EF, de forma simultánea;
- el desarrollo de Unidades Didácticas basadas únicamente en la expresión.

La autora ha optado por la primera centrando su Unidad Didáctica en el ritmo y, a partir de ahí, trabaja varios contenidos de EF: el calentamiento, las habilidades motrices, el entrenamiento en circuito, las actividades por parejas y grupales, los desplazamientos y la carrera, las tareas de imitación, las cualidades físicas, las danzas y pasos de otros bailes como el «cha-chachá» o el «merengue». El inconveniente que tiene este tratamiento metodológico es que el ritmo, por sí mismo, no puede abarcar todas las facetas de la expresión corporal (mimo, representaciones, expresión libre), aunque sí permite acercarse a muchas de ellas. Por eso, la combinación de las actividades que desarrollan simultáneamente la expresión y otros contenidos de EF es la solución que más profesores adoptan.

La metodología que utiliza esta opción combinada presenta más dificultades de aplicación durante las clases, pues es difícil atender equitativamente todos estos contenidos de forma simultánea. Pero, en cambio, tiene la ventaja de permitir conseguir una disposición más favorable por parte de los alumnos/as. Hay que tener en cuenta que la expresión corporal provoca la creación de situaciones nuevas, tanto para los profesores/as como para los alumnos/as, que pueden dar lugar a cierta inseguridad en los primeros y el rechazo o la inhibición en los segundos. La experiencia del Departamento de EF del IES Alameda de Osuna demuestra que los alumnos/as alcanzan una mayor familiaridad con las actividades expresivas a medida que van transcurriendo los cursos, al disminuir la incertidumbre y el temor por parte de éstos.

Una de las finalidades básicas de las clases de EF ha sido siempre conseguir la máxima participación del alumnado. Sin embargo, en esta Unidad Didáctica se pone en duda este principio. Se parte de que los alumnos y alumnas adolescentes pueden sentir una cierta oposición frente a las actividades expresivas que podrían provocarles sensaciones violentas y perturbar su intimidad, por lo que la participación no se presenta como algo necesario ni obligatorio. La cautela debe ser el punto de partida para abordar estas situaciones: el planteamiento que se propone en esta Unidad Didáctica es el respeto hacia aquellos alumnos/as que se sienten incapaces de participar en algunas de las situaciones de expresión. Este principio remarca la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje frente a la consecución de resultados que se formulan en términos de eficacia motriz.

La filosofía de esta Unidad Didáctica gira en torno a la consecución de objetivos de movimiento, aunque también deja la puerta abierta al desarrollo de otros objetivos, a través de muchas de las actividades que propone, como pueden ser: la integración grupal, la enseñanza emancipadora y autónoma del alumno/a, la comunicación y las relaciones sociales. *La reproducción de modelos y la enseñanza directiva* siguen teniendo un papel destacado frente a las tareas basadas en la *asignación de tareas y* en el *descubrimienlo guiado,* que también se proponen en actividades tales como la expresión libre de carácter individual o grupal por medio de la música.

Al mismo tiempo, se utilizan otros procedimientos metodológicos que permiten cierta *atención a la diversidad,* aunque las tareas específicas para desarrollar estas medidas didácticas no se especifican con la suficiente claridad. La aplicación de los temas transversales tiene el mismo planteamiento y reclamaría la formulación de aquellas tareas en las que se pueden abordar de forma concreta.

El sistema de evaluación que propone esta Unidad Didáctica supone la realización autónoma por parte de los alumnos/as de una representación rítmico-musical a través del movimiento. Esta tarea suele requerir la ayuda del profesor, puesto que la distancia que hay que salvar entre el trabajo de reproducción de modelos y la resolución de problemas puede ser grande. El empleo del vídeo en este proceso de evaluación es una opción de «retroalimentación informativa» muy útil, aunque no todos los centros educativos disponen de esta posibilidad.

La publicación de esta Unidad Didáctica tiene el mérito de proponer una alternativa válida para el desarrollo de la expresión corporal en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Las posibilidades de movimiento rítmico son diversas y en este trabajo se exponen un número considerable de ellas. Esta diversidad de tareas, al dar a los alumnos/as la oportunidad de elegir entre distintas formas de expresión, puede permitir que acepten con mayor facilidad estos contenidos si entre ellas encuentran alguna forma de manifestación que les permita expresarse con naturalidad. Las actividades nuevas, como en este caso la ex-

presión corporal, son especialmente atractivas para los alumnos/as, una vez que éstos consiguen familiarizarse con ellas.

Finalmente, el libro se completa con cuatro anexos:

I. Fichas de trabajo.
II. Hojas de registro.
III. Cuestionarios sobre actitudes de los alumnos/as.
IV. Consideraciones finales.

Las *Hojas de registro y los Cuestionarios sobre actitudes* resultan muy válidos y, aunque ya conocidos en el ámbito de la EF, son muy eficaces, de modo que su empleo en las clases debería ser cada vez más frecuente. Estos modelos son propuestas que permiten su utilización directa o con pequeñas modificaciones para adaptarlas a cada realidad educativa.

Las *Fichas de trabajo* que se proponen facilitan a los alumnos/as la adquisición de algunos conceptos de la expresión corporal y de la EF en general. Son una alternativa que incluye la explicación escrita de los contenidos conceptuales y las actividades de aula para la puesta en práctica de dichos contenidos. Algunas son bastante originales y ofrecen un esquema para confeccionar nuevas Fichas sobre otros conceptos de la EF escolar.

En las consideraciones finales, la autora reflexiona sobre la polémica inicial que suscita la expresión corporal entre profesores/as y alumnos/as, sobre la mayor aceptación de éstos a medida que van transcurriendo los cursos escolares.

Por último, la autora resume el objetivo final de este plantearniento: «El desarrollo de la capacidad de disfrutar de la actividad física por sí misma, sobre todo cuando las cualidades físicas dejan de aumentar lo que empieza a ocurrir a estas edades (sobre todo en las chicas).»

La Unidad Didáctica de expresión corporal se acompaña con una grabación audiovisual, en la que se exponen de una manera resumida las principales actividades propuestas en el texto. Este recurso didáctico ofrece la información a través de imágenes y sirve para estudiar el desarrollo práctico que tiene lugar durante las sesiones de ritmo y de expresión corporal. Sin embargo, se trata de una filmación en una situación «modelo»: la clase está siempre bien organizada, la atención de los alumnos/as es constante, las explicaciones del profesor son mínimas, etc. Además, el grupo que sirve de modelo en el vídeo está formado por un número de alumnas considerablemente mayor que de alumnos, cuando las chicas suelen tener más desarrolladas las cualidades rítmicas y les gustan más las actividades musicales. Sin embargo, una situación de clase con estas características no suele ser lo habitual en el gimnasio de un centro educativo de Enseñanza Secundaria. Los chicos/as de estas edades se distraen, tardan en organizarse, preguntan, reclaman propuestas, y son necesarios los refuerzos continuos.

La grabación de las manifestaciones de los alumnos/as que tienen dificultades durante estos aprendizajes y las actividades de *atención a la diversidad* que se pueden adoptar con ellas son lo suficientemente importantes como para ser recogidos en vídeo didáctico, algo que no ocurre y se echa de menos en este caso.

Finalmente, este complemento audiovisual tiene la utilidad de ser una muestra concreta de cómo el ritmo y la expresión corporal se pueden trabajar con los alumnos/as de estas edades con una adecuada actitud del profesor, una buena organización metodológica y una acertada distribución del espacio disponible.

En definitiva, sobre esta publicación se puede concluir que la Unidad Didáctica de *Hockey* es una propuesta interesante porque se trata de una actividad novedosa dentro de los deportes de equipo y presenta una estructura muy acertada de las tareas y aprendizajes que se pueden desarrollar

con ella. La Unidad Didáctica de *Ritmo y expresión corporal* se centra un contenido nuevo que ha implantado la Reforma educativa en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que la documentación que existe actualmente no es muy extensa y, por tanto, publicaciones como ésta pueden ser de gran utilidad para los profesionales de la EF en este momento.

El valor de las *Fichas de trabajo, las Hojas de registro* y los *Cuestionarios de actitudes* está básicamente en ofrecer un material de trabajo ya elaborado del que el profesor puede aprovecharse si sabe adaptarlo a su realidad educativa.

Los docentes de Educación Física tienen en este libro la oportunidad de revisar los recursos que se proponen en estas Unidades Didácticas y de aprovecharlos durante sus intervenciones didácticas.

Jesús Alonso Abad

GORE, J. M.: *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata, 1996. ISBN: 84-7112-405-X.

Este libro nace de la experiencia de la autora como formadora de profesorado en la Universidad de Madison, Wisconsin, en la que Gore utiliza metodologías y prácticas educativas relacionadas con la pedagogía radical, más concretamente con lo que ella denomina las pedagogías críticas y feministas. En su hacer didáctico contempla cómo las actividades que ella consideraba las «adecuadas por excelencia» no resultan serlo para todo su alumnado, y a partir de ahí, de su propia práctica, decide investigar sobre los discursos de estas pedagogías y explorar los posibles efectos dominadores de estos discursos que se proclaman emancipadores. Como ella misma expresa, «*este libro trata de mis controversias concretas, como teórica y profesora, con las pedagogías críticas y feminimistas*». Convencida de que ningún discurso ni práctica es liberador por sí mismo, pretende explorar sus incoherencias pedagógicas, con el fin de utilizarlas en su propia práctica como formadora, porque está de acuerdo con estos proyectos, pero no con las estrategias que utilizan.

Los discursos que analiza en el marco de la pedagogía crítica son fundamentalmente los producidos por Henry Giroux y Peter McLaren, así como por Paulo Freire e Ira Shor. Con respecto a las pedagogías feministas, las divide en aquéllas que surgen de los estudios sobre la mujer y las que se crean desde las facultades de Ciencias de la Educación.

Para su análisis utiliza la idea de «régimen de verdad» de Foucault, en la que se concibe la verdad vinculada en una relación circular con los sistemas de poder que la producen y mantienen y con los efectos del poder que la extienden. De esta manera, concibe las pedagogías como regímenes de verdad y realiza una crítica partiendo de cómo son tratados los conceptos de autoridad y potenciación profesional de dichas pedagogías.

Las conclusiones que obtiene con respecto a las pedagogías feministas se refieren al escaso interés mostrado por las aulas de primaria y secundaria, centrándose así exclusivamente en las aulas de universidad; gran interés en el feminismo, pasando por alto las prácticas de la pedagogía; falta de atención a lo ético, en el sentido que le da Foucault de relación consigo mismo, y un marcado carácter esencialista.

En relación con las pedagogías críticas, también observa una falta de atención a la ética, una relación problemática entre quien teoriza y quien enseña –puesto que la teoría que se produce está muy alejada de las aulas y pretende ser universal y ge-

neralizadora–, y un concepto peligroso de autoridad.

Finalmente, la autora establece algunas orientaciones sobre su propia práctica referidas a la enseñanza reflexiva y a la investigación-acción y concluye haciendo hincapié en la necesidad de prestar atención a la práctica pedagógica propia.

La obra no contempla una relación de soluciones para llevar a cabo en el aula, pero ofrece una visión sobre determinadas pedagogías críticas y feministas que invitan a reflexionar sobre una serie de conceptos como autoridad, enseñanza y las relaciones que se establecen en este proceso de enseñanza.

Algunas de estas interrogantes tienen que ver con las propias afirmaciones de la autora sobre varias cuestiones. Tomemos el carácter esencialista que ella otorga a la pedagogía feminista a causa del partir de la propia experiencia como fuente del saber. ¿No supone una contradicción que la propia autora parta de su experiencia para realizar el libro que nos ocupa, que concluya estableciendo la necesidad de que analicemos más profundamente nuestra experiencia, y, en cambio, clasifique de esencialista a quien pone la experiencia en primer lugar?

A lo largo del libro se citan ideas muy interesantes que no se analizan en profundidad, como la reestructuración de las relaciones entre las profesoras y las alumnas. ¿No las analiza porque ella tiene su propio régimen de verdad en Foucault o porque no considera las relaciones imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Gore critica que la mayor parte de los teóricos de las pedagogías críticas se dirigen al profesorado, que es el que tiene que realizar las prescripciones que le llegan, con un lenguaje universalizador y generalizador, ofreciendo unas normas no desarrolladas desde la práctica, sino únicamente desde la teoría. Sin embargo, Freire y Shor, pedagogos críticos también estudiados en este libro, sí hablan y escriben de su propia práctica. ¿Por qué no son tan reconocidos por la autora como Giroux y McLaren? Asimismo, la autora afirma que las pedagogías feministas de los estudios sobre la mujer se preocupan mucho más de cambiar las universidades que las escuelas. ¿No es esto mismo lo sensato, cambiar el lugar desde donde se habla y no dar instrucciones para modificar otros espacios que no se conocen, como critica que hace Giroux?

La autora cuestiona la diferencia de otro tipo de autoridad que no sea la que tradicionalmente se ha entendido, es decir, el autoritarismo, la autoridad como poder. ¿Por qué no dar espacio a una autoridad que haga crecer, que dé cabida a nuevas relaciones y planeamientos dentro de la enseñanza?

Especifica que las pedagogías críticas no se ocupan de la relación entre quien teoriza y quien enseña, relación que ella contempla como negativa. ¿Por qué no alude a las perspectivas de formación del profesorado que analizan la relación de subordinación del profesorado hacia las personas expertas y se encaminan hacia otro tipo de relación no unidireccional y más dinámica?

Gore opina que los argumentos basados en la autoridad de la experiencia se convierten en problemas cuando quienes «tienen el saber» sólo comercian con los otros que «tienen el saber»; en cambio, limita la posible existencia de un reconocimiento de la experiencia diferente al escrito, como es el llevado a cabo por numerosas profesoras de Italia vinculadas a la Pedagogía de la Diferencia Sexual. ¿Por qué no tiene en cuenta otro tipo de pedagogías que han surgido desde el movimiento de mujeres autónomas, si, como especifica ella misma, su libro es un análisis de los discursos contemporáneos de las pedagogías feministas?

De la lectura de este libro pueden surgir estas interrogantes y otras muchas, por-

que leer un libro implica, en parte, reescribirlo en función de nuestras experiencias, deseos e intereses.

Marta Holgueras Pecharromán

IBÁÑEZ ORCAJO, M. T. y MARCO STIEFEL, B.: *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula*, Madrid, Narcea, Colección Apuntes IEPS, núm. 63, 1996, 63 páginas. ISBN: 84-277-1185-9.

La colección en la que aparece este título, que trata temas diversos cuyo interés estriba en la reflexión sobre las experiencias educativas en el aula, da cabida a un tema de gran actualidad y enorme trascendencia en la sociedad actual como es el hecho multicultural.

El libro se divide en dos partes bien diferenciadas. La primera nos introduce en la situación actual de la enseñanza multicultural de las ciencias en nuestros días. La sensación de desarraigo del emigrante era una realidad casi desconocida en suelo español hasta hace poco. Sin embargo, muchos españoles lo han sentido allende nuestras fronteras. Hoy, las calles españolas se encuentran llenas de rostros diferentes que nos llevan a pensar en una sociedad multicultural, con nuevos problemas que necesitan respuestas. El despertar de la conciencia multicultural surge al conectar el televisor o al abrir el periódico cada día, con noticias llenas de luchas tribales, conflictos étnicos, exterminios y asesinatos en nombre de la raza. Éstas y las noticias de los avances tecnológicos y científicos nos llegan con inmediatez y configuran nuestra conciencia cósmica. En este momento es fácil prever un crecimiento de población en los países en vías de desarrollo y una gran movilidad humana.

El fenómeno de la inmigración afecta a los países del sur de Europa –los menos desarrollados– para los que se prevé una llegada de 60 millones. Sólo la OCDE absorbería un millón y la Europa del Sur tendría más habitantes que el Norte de África en el año 2020. En Europa, la acogida de personas está controlada, y crear la *casa común* exige el reconocimiento de derechos civiles y políticos; más valores: tolerancia, libertad, justicia; la acogida a nuevas culturas y religiones, sin violencia.

Si nos centramos en la realidad multicultural española, el INE señala que Madrid, Cataluña y Andalucía soportan más inmigrantes que el resto del territorio español. Es hora de nuevos planteamientos multiculturales para la enseñanza en un país de tradición de grandes encrucijadas.

Para ello hay que adaptarse a las nuevas terminologías: *culturas* viene a sustituir el concepto de cultura, relacionado exclusivamente con la occidental, y hablaremos de *macrocultura, microcultura, identidad cultural, minoría, multicultura, intercultural...* Pero no es sólo una cuestión de términos: decir multicultural e intercultural en relación con la educación son términos de procedencia anglosajona cuyo contenido lleva implícita la prevención de conflictos y de actitudes racistas.

La Educación Multicultural es hoy un tema de vital importancia dentro de las dimensiones transversales del *currículum*, que debe impregnarlo todo para ahondar en su sentido de proceso y de globalidad, que ayude a adquirir una comprensión de la interculturalidad desde una perspectiva tolerante.

Se señalan los autores más representativos de las diferentes tendencias y se detienen especialmente en los cuatro modelos de educación multicultural que propone Banks: contributiva, aditiva, transformadora

y de acción social. Lynch y Galino y Escribano, como también suscribe Banks, inciden en la necesidad de una educación no discriminatoria en lo cultural ni en lo social, que pretenda la igualdad de oportunidades para todos (superdotados, disminuidos, mujeres...), que se base en la justicia y en la interdependencia solidaria y que sea una educación no racista.

Esta visión multicultural tiene implicaciones para el *currículum*. Por ejemplo, afecta a la ideología del equipo directivo: en el currículum formal, casi siempre basado en la cultura occidental, habría que integrar los estilos particulares de aprender de las minorías (los hispanos son más colaboradores y los anglosajones más competitivos); reconocer las particularidades lingüísticas personales, el *currículum* oculto, revisar las materias curriculares estereotipadas y profundizar en la tutoría.

Al centrarse en la educación multicultural aplicada al área de ciencias, los autores señalan tres pilares básicos que hay que identificar para conseguir resultados positivos: el *currículum* oculto del alumno, el *currículum* explícito y los temas transversales. En este punto hacen referencia a la visión occidental sobre la cuestión –avalada por Reiss y Hodson– que consideran que actualmente la ciencia escolar se presenta aislada de un contexto histórico global que ignora las contribuciones científicas de la agricultura, la ciencia textil, etc. La ciencia multicultural rompería barreras raciales y aportaría las visiones de los distintos grupos sociales, llamando la atención y captando el interés de las minorías por las materias de ciencias para conseguir crear una sociedad más justa donde lo no occidental se respete y se infunda autoestima a los grupos étnicos minoritarios.

Por otra parte, los incipientes trabajos de Ogawa, representante de la visión oriental, no hacen más que poner de manifiesto la dificultad que plantea la puesta en marcha de la perspectiva multicientífica. Este autor considera la «ciencia occidental» de los libros de texto cartesiana y estereotipada, y observa que ni tan siquiera el alumno occidental se siente plenamente identificado con ella.

La segunda parte del libro describe diversas experiencias que sugieren estrategias para sensibilizar los planteamientos multiculturales en la Educación Secundaria siguiendo siempre un método inductivo. Los temas que se plantean en estas experiencias van desde los estereotipos transmitidos sobre la ciencia y los científicos hasta la mujer en la Ciencia, pasando por la naturaleza de la Ciencia, los escenarios de acción multicultural o temas concretos (como los recursos energéticos) y transversales (como la alimentación).

Victoria Malvar Ferreras

PEÑA SAAVEDRA, V. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (Dirs.): *Os galegos da Terceira Idade en América (Los gallegos de la Tercera Edad en América)*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia (Secretaría Xeral de Relacións coas comunidades galegas), 1996, 243 páginas.

Este informe consta de una introducción y seis epígrafes en los que se da cuenta de una investigación titulada *Os galegos da Terceira Idade en América: avaliación de necesidades e programas de intervención educativa (Los gallegos de la Tercera Edad en América: evaluación de necesidades y programas de intervención educativa)*, financiada por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

El equipo de investigación compuesto por profesores y doctores de la Universidad de Santiago de Compostela se planteó como *objetivo general* en dicho estudio detectar las necesidades y conocer las demandas que en materia educativa, social y cultural formulan los gallegos de este grupo de edad asentados en América. De un modo adyacente, pero no menos importante, interesaba constatar la presencia de referentes, en los diversos países de asentamiento, de la cultura gallega, así como el grado de identificación que mantuviesen con Galicia.

Los objetivos específicos del estudio fueron siete. Éstos van desde profundizar en el conocimiento de la problemática particular de los gallegos de la Tercera Edad residentes en América, hasta formular propuestas de intervención organizadas sistemáticamente en las áreas educativa, social v cultural para estos gallegos.

El primer epígrafe es un análisis de las respuestas a los cuestionarios, en los que se pregunta sobre el perfil personal, educativo, profesional, la convivencia y la afectividad, el sentimiento de pertenencia a Galicia, la presencia de Galicia y la «galleguidad», las actividades de ocio y tiempo libre, las sociedades gallegas y las sugerencias a los gobiernos gallego y del país de residencia. El segundo epígrafe analiza la información obtenida a través de otros registros. En el tercer epígrafe se llega a una serie de conclusiones, recogidas en 18 puntos, de donde se puede extraer como idea general la necesidad de una mavor profundización y coordinación de los programas socio-educativos que se están desarrollando en los tres países objeto de estudio (Cuba, Argentina y Uruguay), por parte de Administraciones Competentes. En el cuarto epígrafe se hacen una serie de propuestas de intervención en el colectivo gallego de la Tercera Edad en América, que se resumen en once apartados, y que van desde la sugerencia a la «instituciones competentes en la materia a incrementar las ayudas monetarias dirigidas a los emigrantes, bien mediante la fórmula de las pensiones no contributivas o bien de la ayuda asistencial que permita paliar cuando menos las situaciones extremas de desamparo, pobreza y marginalidad», hasta establecer que, «para poder intervenir sobre un mayor número de efectivos humanos de este segmento poblacional, resulta indispensable elaborar de forma previa un censo lo más exhaustivo posible de los mismos». El quinto epígrafe recoge la bibliografía utilizada a la sazón. En el sexto y ultimo epígrafe (apéndices), se puede ver una selección temática de las entrevistas, el cuestionario tipo utilizado, así como los guiones de las entrevistas dirigidas a directivos, viejos y profesionales de la gerontología.

Sin lugar a dudas, el que esta investigación sea relevante y oportuna socialmente viene dado principalmente por la situación carencial y de desamparo en la que se encuentra este colectivo, debido a la pésima situación económica de sus respectivos países de acogida y a la escasez o ausencia total de prestaciones sociales.

Los autores/as de este estudio, sin negar el hecho de que las administraciones españolas, central, autonómica y local han hecho un esfuerzo por ayudar a paliar estas situaciones a través de diversos programas, se cuestionan si estos programas han sido los más adecuados para alcanzar los encomiables objetivos propuestos. En este sentido, proponen el diseño de un plan sistemático de intervención, el cual no habría de limitarse a atender las necesidades primarias y más urgentes de carácter económico o sanitario, ni a evitar las situaciones extremas de abandono, marginalidad, sino también a satisfacer otras necesidades o carencias de carácter educativo y cultural, de manera tal que, por una parte, se eleve la autoestima personal de los emigrantes y, por otra, se favorezca su plena integración social.

La metodología empleada en el estudio fue de tipo cuantitativo y cualitativo,

desarrollándose en dos fases. La primera, de carácter etnográfico, se realizó a través de un cuestionario *ad hoc* (diseñado expresamente para poder hacer un diagnóstico de la situación en la que se encuentran los ancianos gallegos en América), una entrevista abierta semi-estructurada así como la propia observación directa y la convivencia con los viejos gallegos. La segunda fase se centró en el tratamiento estadístico e interpretativo de la información obtenida.

Este informe, concentrado en 243 páginas, tiene el potencial de ser una herramienta básica para educadores, administradores y todos aquellos interesados en conocer de cerca la situación de un colectivo históricamente olvidado.

Servando Pérez Domínguez

TEDESCO, J. C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna,* Madrid, Anaya, 1995, 190 páginas. ISBN: 84-207-6613-5.

La educación es hoy, como en tantos otros momentos históricos, objeto de controversia pública; divide los ánimos, crispa posturas. La discusión sobre el modelo educativo más adecuado para una sociedad democrática está en primer plano.

A pocos escapa en este momento histórico la conveniencia y aun la necesidad de subrayar algunos aspectos que podríamos llamar *sociales* de la educación. Es la misma sociedad que nos rodea la que percibe esa necesidad y espera una respuesta del mundo educativo que apunte a una educación de la persona en sus variadas vertientes.

Por otro lado, el entorno social en su conjunto educa o falla en hacerlo, y crea el contexto en el cual las escuelas operan, haciéndolo posible o socavándolo. Quizá alguien podrá pensar, no sin razón, que sólo una transformación democrática de nuestras instituciones haría posible una genuina *sociedad educadora,* en expresión de R. Bellah en *The Good Society.*

Necesitamos recuperar un paradigma de conocimiento ampliado, que reconozca el valor de la razón práctica, en su sentido clásico de razón moral, y rescatar su importancia en la vida educativa. De algún modo, el pasado no está aún superado y la asimilación crítica de ese pasado es una tarea central de la educación.

Son éstas algunas de las ideas que me ha evocado la lectura del libro de J. C. Tedesco *El nuevo pacto educativo.* Esta obra responde, como se indica en el propio texto, a «la necesidad de reflexionar acerca del papel de la educación en el nuevo escenario social en que vivimos, y de intentar definir una alternativa educativa coherente con la realidad que caracteriza a la sociedad moderna». Y es que el libro en su conjunto no es, ni se presenta, como una mera información, sino que refleja una auténtica reflexión acerca de la situación educativa actual. La experiencia que ofrece al autor colaborar en la Unesco, desde hace más de 15 años, sin duda influye en los enfoques e ideas que aquí ofrece.

Se estructura el libro en 9 apartados. El primero («Vivimos una revolución») señala el marco de referencia del resto de la obra, señalando cómo, «más allá de las diferencias de perspectivas y de enfoques, todos estos análisis coinciden en asociar la entrada en el nuevo milenio con la conformación de una nueva estructura social» (p. 16).

El apartado 2 («La crisis del sistema tradicional») ya entra en una de las problemáticas más candentes: la formación del ciudadano, el déficit de socialización de la sociedad contemporánea, de la familia, y

de la escuela, la evolución del individualismo, y, gran cuestión: el papel de la televisión. En el apartado 3 («Calidad para todos») surge otro de los temas clave en el libro: la competitividad y la relación educación-mercado de trabajo.

Resulta especialmente sugerente el capítulo dedicado a las nuevas tecnologías (n.º 4): televisión e informática. Concluye con estas sugerentes palabras: «Las tecnologías nos brindan información y permiten la comunicación, condiciones necesarias del conocimiento y de la comunidad. Pero la construcción del conocimiento y de la comunidad es tarea de las personas, no de los aparatos. Es aquí donde se sitúa, precisamente, el papel de las nuevas tecnologías en educación. Su uso debería liberar el tiempo que ahora es utilizado para transmitir o comunicar información, y permitir que sea dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos» (p. 91). Páginas antes había anotado agudamente el autor: «Si por ejemplo Internet nos permite interactuar con personas a miles de kilómetros de distancia, los prejuicios raciales, étnicos y culturales nos impiden dialogar con el vecino» (p. 10).

Al tratar de la construcción de la identidad en el apartado 5 se está apuntando a otro de los aspectos cruciales en el panorama educativo teórico y práctico: la articulación entre lo estable y lo dinámico, lo propio y lo ajeno, lo individual y los intereses generales, etc.

En el sexto capítulo («La escuela total»), se aborda la problemática ya aludida anteriormente entre escuela y sociedad, y en el séptimo («Sistema e institución») surge el debate público-privado en el ámbito educativo. En el apartado 8 se refiere el autor a una pieza clave –los docentes– y a su identidad: ¿profesionales, técnicos o militares? Concluye el libro con un capítulo sobre «La Reforma Educativa», en el que se toma el acuerdo educativo como base de ella y se analiza el carácter sistémico que las estrategias de cambio tienen: «El problema central de las reformas consiste, por lo tanto, en establecer la secuencia y la medida en que debe cambiar cada uno de los componentes el sistema. (...) Esta es otra de las razones por las cuales actualmente se sostiene la necesidad de otorgar prioridad a los cambios institucionales destinados a brindar mayor grado de autonomía a las instituciones para definir su propia estrategia de mejoramientos» (p. 190).

Tenemos ante nosotros un libro para un público amplio, interesado en educación; ágil, ameno, que suscita la reflexión, y quizá por eso contrasta con el ritmo poco sosegado que preside en la actualidad algunos afanes educativos. Lógicamente, por la extensión del libro, hay algunos temas que sólo se sugieren y no hay lugar para un tratamiento más profundo de ellos.

A pesar de las críticas que realiza y los fallos que denuncia, el libro ofrece también un espacio a la confianza, basada fundamentalmente en la capacidad de aprendizaje de las personas.

Concepción Naval

PÉREZ MONTERO, C.: *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años,* Madrid, Siglo XXI, 1995. ISBN: 84-323-0890-0.

El libro que presentamos forma parte de la colección *Educación Didáctica* compuesta por doce textos elaborados por Carmen Pérez Montero. Con esta colección, la autora pretende poner al alcance de educadores infantiles, maestros especialistas, otros profesionales de la Educación Infantil y padres (en algunos casos), una serie

de guías didácticas adaptadas a los talleres y actividades que, según los contenidos preceptivos del currículum de Educación Infantil y los temas transversales, se han de llevar a cabo en este nivel educativo.

El capítulo 1 se ocupa de la reflexión teórica sobre la evaluación del lenguaje indicando la complejidad de dicha evaluación, ya que cuando hablamos de lenguaje no podemos olvidar las interacciones de habilidades cognitivas, auditivas, visuales, orales, emocionales, sociales y neurológicas que actúan interdependientemente.

En el proceso de evaluación del lenguaje se plantean:

– Objetivos de la evaluación: ¿Para qué evaluar?

«Se evalúa para detectar posibles problemas, establecer el nivel de la conducta lingüística y medir los cambios de conducta producidos durante el programa de intervención» (p. 7).

– Dimensiones de la evaluación: ¿Qué evaluar?

Las bases anatómicas y funcionales de decodificación y codificación linguísticas; las dimensiones del lenguaje (contenido, forma y uso); y el desarrollo cognitivo.

– Instrumentos de la evaluación: ¿Cómo evaluar?

La evaluación de las bases de la decodificación linguística se realiza mediante un examen rutinario de la audición (audiometría y/o un examen neurológico).

La evaluación de las bases de la codificación linguística precisa de un examen articulatorio o examen neurológico si se sospecha la presencia de lesiones a otros niveles.

Las pruebas estandarizadas, las escalas de desarrollo, el lenguaje espontáneo y la observación directa y sistemática son los instrumentos de evaluación que se proponen para evaluar las dimensiones del lenguaje de contenido (dimensión lexicosemántica) y de la forma (dimensiones fonológica, morfológica y sintáctica). La evaluación del uso del lenguaje (dimensión pragmática) se presenta difícil mediante pruebas estandarizadas. El RETAMHE (Registro, Transcripción y Análisis de Muestras de Habla Espontánea) busca obtener muestras representativas en las que el niño/a utilice su lenguaje habitual y no se le obligue a entender o producir otro tipo de lenguaje.

La evaluación del desarrollo cognitivo la podemos realizar con las pruebas de desarrollo y/o con el análisis del ajuste/desajuste con los periodos evolutivos de Piaget.

Para cerrar este capítulo se nos presentan las ventajas y limitaciones de los dos paradigmas desde los que se puede realizar la evaluación del lenguaje: el paradigma sociolinguístico o ecológico, mantiene que la competencia comunicativa del niño/a se da en situaciones de comunicación espontánea con semejantes o con los adultos y el paradigma referencial que, dadas las dificultades del análisis sociolingüístico, propugna el estudio de la producción verbal en situaciones referenciales (ante material audiovisual, ante estímulos verbales y ante acciones reales).

En el capítulo 2 se descubren, analizan y valoran críticamente algunas pruebas de lenguaje en la etapa 0-6 años. La autora presenta ficha técnica, finalidad, modelo teórico, descripción de subtests/escalas/subescalas, versión española: adaptación, material, puntuaciones y tipificación, y valoración crítica en cada una de las pruebas analizadas. Estas pruebas sometidas a revisión y análisis son:

– Pruebas estandarizadas:

Test:

– BADYG (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales)

– BDI (Inventario de Desarrollo Batelle c)

– ITPA (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas)

– TFPVR/E (Test Figura/Palabra de Vocabulario Receptivo/Expresivo b))
– TVIP (Test de Vocabulario e Imágenes de Peabody a))

Escalas:

– BAYLEY (Escalas Bayley de Desarrollo Infantil)
– MSCA (Escala de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños/as)
– REYNELL (Escala Reynell para evaluar el Desarrollo del Lenguaje)

Pruebas no estandarizadas:

– Currículo Carolina
– Escala de Desarrollo de Gesell
– EOD (Escala Observacional del Desarrollo de Secadas a))

Como conclusión, tras el análisis de estas pruebas, la autora constata la escasez de pruebas específicas para Educación Infantil y el hecho de que algunas de las pruebas analizadas no son específicas de lenguaje sino que lo evalúan en alguno de sus subtests, subescalas o dimensiones.

Una vez analizado un número significativo de pruebas de lenguaje en la etapa 0-6 años, propone en el capítulo 3 cómo obtener, registrar, transcribir y analizar muestras de habla espontánea que complementarán la información aportada por las pruebas estandarizadas y no estandarizadas. Alguna de las pautas a tener en cuenta para registrar muestras de habla espontánea es conseguir un ambiente familiar y lúdico donde los niños/as se expresen libremente, contar con un buen apoyo técnico (audio y/o vídeo), determinar la frecuencia de las grabaciones, conservar y organizar el material registrado de modo que siempre se encuentren en un estado óptimo de uso, transcribir las conversaciones recogidas y analizar las muestras de habla espontánea. Respecto a la transcripción, conviene destacar que es imprescindible transcribir todo lo que aparece en las muestras grabadas así como locuciones parciales, respuestas, repeticiones, dudas, preguntas o frases incompletas. Con referencia al análisis, se puede realizar como producto (teniendo en cuenta el número de palabras expresadas y la longitud media de la frase) o como proceso (valorando las destrezas que propician y hacen posible la conducta comunicativa).

Según la dimensión del lenguaje que nos propongamos analizar existen instrumentos e índices específicos para el análisis del habla espontánea. Así, en la dimensión lexicosemántica destaca la traducción del ELI (Environmental Language Inventory); en la dimensión fonológica contamos con las pruebas de Bosch y Díez-Itza; para las dimensiones morfológica y sintáctica presenta el DASG (Developmental Assessment of Spanish Grammar) y el LARSP (Language Assessment Remediation and Screening Procedure); y para la dimensión pragmática se perfila una adaptación de la autora de una propuesta de McShane (Learning to talk), aunque, como ya se apuntó en el primer capítulo, es la dimensión más difícil de evaluar mediante métodos concretos.

En resumen, nos encontramos ante un libro que pretende ayudar a los profesionales de la Educación Infantil a analizar el lenguaje en la etapa en la que desarrollan su labor, teniendo en cuenta la importancia que tiene el lenguaje en estos primeros años de la vida del niño/a. «La investigación sobre la evaluación del lenguaje en la etapa 0-4 años conlleva la reflexión teórica, la descripción y valoración crítica de pruebas de lenguaje, estandarizadas y no estandarizadas, en este nivel, y la penetración en la obtención, registro, transcripción y análisis de muestras de habla espontánea» (p. 106). Esto es, en definitiva, lo que la autora nos ofrece con este primer volumen de su colección *Educación/Didáctica.*

María José Fernández Galleguillos

VEGA GIL, L. (Coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*, Zamora, Diputación Provincial de Zamora e Instituto de Estudios zamoranos Florián de Ocampo, 1995. ISBN: 84-8687-352-5.

Esta obra nos abre las puertas al conocimiento profundo y preciso de una de las leyes educativas de mayor significado y relevancia en la historia de la educación española, la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como la Ley Moyano. A traves de la misma se nos ofrece la oportunidad de conocer la imagen de quien se enarbola como su artífice, Claudio Moyano Samaniego. El, siendo símbolo del moderantismo y reflejo del desarrollo político del Estado liberal, se nos presenta ante nosotros como figura clave para comprender e interpretar las vicisitudes decimonónicas.

El libro está sustentado por dos pilares fundamentales: en el primero de ellos se recogen los trabajos de carácter global como son los referidos a la política y Estado liberal; a la construcción del sistema educativo; y a la Ley de Instrucción Pública de 1857 en particular. El segundo de los bloques, en cambio, recoge las aportaciones que tratan de profundizar en el debate en torno a esta Ley y al conjunto de aspectos formales y de contenido que hacen referencia a los tres niveles básicos de enseñanza.

Comencemos por exponer sucintamente los siete capítulos que engloba la obra:

El primero de ellos lleva por título «*Claudio Moyano (1809-1890), semblanza de un moderantista, imagen de una generación. La defensa del constitucionalismo político como sistema del régimen liberal*», y es de Miguel A. Mateos Rodríguez. A través del recorrido por los principios y presupuestos del Moderantismo frente al Absolutismo monárquico, M.A. Mateos nos presenta a Claudio Moyano como reflejo de la doctrina liberal e imagen indiscutible del moderantismo como sistema. Esta realidad se muestra tanto en su pensamiento como en la práctica política (veneración sacrosanta a la propiedad privada; partidario incondicional del régimen constitucional y representativo; y heredero de la más noble tolerancia, respeto al adversario político, así como de una generosidad sin límite).

El segundo de los capítulos corre a cargo de Manuel de Puelles Benítez y se titula «*Reflexiones sobre la formación del Estado Liberal y la construcción del sistema educativo (1834-1857)*». Como muy bien nos plantea Manuel de Puelles en este capítulo, se hace preciso conocer previamente la formación del Estado si es nuestro deseo llegar a comprender el desarrollo del sistema público de educación. Y, claro está, para ello se hará imprescindible reparar en los antecedentes que posibilitaron la culminación efectiva del sistema educativo liberal en 1857, como son: El Plan del Duque de Rivas (1836); la Ley Someruelos (1838); y el Plan Pidal (1845). Se nos ofrece, de esta forma, la oportunidad de recorrer la legislación educativa de principio y mediados del siglo XIX hasta llegar a la Ley Moyano que dio estabilidad al sistema educativo generado, eso sí, sobre la base de los planes y leyes anteriormente mencionados. Se alude también a la tesis del profesor Andy Green, quien ha puesto de manifiesto no sólo la importancia del Estado en el nacimiento de la educación pública, sino la influencia de la educación en el nacimiento del Estado moderno, del Estado liberal. Junto a este hecho se nos hacen de incalculable valor las interrogantes que Manuel de Puelles plantea en cuanto a las recíprocas influencias entre la formación del Estado español y la de su sistema educativo.

Será Agustín Escolano Benito el encargado del tercer capítulo de la obra, que lleva por título «*Claudio Moyano y La Ley de Instrucción Pública de 1857*». De forma magistral, como acostumbra Agustín Escolano, defiende la idea de que la Ley de Instrucción Pública es en definitiva una Ley Nacional y no de partido, como así lo expuso en su día Claudio Moyano: «*Lleva mi ley treinta años en vigor... Esta ley ha durado y durará muchos años porque dicha ley, y esto puedo decirlo muy alto, fue una ley nacional, no de partido...*». Se nos presenta en la misma línea una revisión pormenorizada de la trascendencia social e intelectual de esta ley, así como de los límites y consecuencias de la misma, reparando en un balance cuantitativo de la aplicación de la ley del 57 en los diversos niveles del sistema educativo hasta principios de este siglo.

El cuarto de los capítulos está a cargo de Leoncio Vega Gil y su título es «*Liberalismo y enseñanza secundaria. Su confluencia en la Ley Moyano (1857)*». El nacimiento y consolidación de la nueva organización de la enseñanza media pública se concentrará en cuanto a su dimensión material entre 1837 y 1857, aunque en cuestiones políticas, ideológicas y académicas esta configuración se inicie en las Cortes de Cádiz, continúe en el Trienio liberal y se retome para iniciar el afianzamiento definitivo en los años treinta. Una vez que el autor nos sitúa en el contexto político e histórico de la enseñanza secundaria, nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en el estudio del modelo que diseñaron las fuerzas liberales españolas en este tramo del sistema escolar. En él se realiza el análisis del triángulo objetivos, contenidos y destinatarios, válido para cualquier época y análisis político-ideológico que se realice sobre la instrucción pública, como bien señala el profesor Vega Gil.

El tratamiento que la educación superior recibe en la Ley de Instrucción Pública de 1857 estará a cargo de Jose María Hernández Díaz, con el quinto capítulo que lleva por título «*El debate sobre la universidad en torno a la Ley Moyano (1857)*». La idea de un nuevo modelo de universidad estará presente en los mismos cimientos del sistema liberal. Se diseña inicialmente con el liberalismo progresista, cuaja como práctica reformista con los moderados y definitivamente toma carta de naturaleza con rango de ley en la ordenación de la enseñanza que presenta a las Cortes como *bases* en junio de 1857 el entonces ministro de Fomento, Claudio Moyano, y publica el Gobierno moderado en el mes de septiembre del mismo año. Este modelo liberal de universidad tiene como basamento los principios de Secularización, Libertad de la enseñanza, Monopolio estatal y carácter no gratuito de la misma.

Será en Herminio Barreiro Rodríguez en quien recaiga la labor de mostrarnos el transcurso del desarrollo escolar durante el siglo XIX, y será él quien nos adentre en el caluroso debate sobre la escuela (1835-1868), fechas éstas claves para la comprensión cabal del objeto de estudio. Este capítulo se nos presenta bajo el título «La *Ley Moyano y el debate sobre la escuela en España (1835-1868)*». Por suerte, parece ser que las cuestiones decimonónicas en torno al ámbito escolar, a las que Herminio Barreiro alude sobre la constitución endeble e inestable del primer sistema educativo, quedarán aplazadas a nuestro siglo, y es hoy día, finales de esta centuria, cuando se empieza a vislumbrar una solución a los mismos.

Por último, nos hallamos ante el capítulo que lleva por título «*Educación y aparato administrativo. Repercusiones del carácter público de la educación en la administración educativa decimonónica*» a cargo de Alfredo Jiménez Eguizabal. Como bien señala el autor, el análisis de la evolución histórica de la inspección educativa es, por su propia naturaleza, un ámbito inmejorable para comprender y explicar las vicisitudes ocurridas durante el siglo XIX

en las estructuras de la administración educativa. Diferencia tres segmentos significativos en la evolución general de la inspección educativa decimonónica: El primer tercio hasta 1834, donde la función inspectora se presenta con un carácter marcadamente local; el segundo tercio de 1834 hasta la Ley Moyano, donde se acusa una concreción institucional de la función inspectora estrechamente vinculada a la efectiva implantación de la consideración pública de la educación, y el último tercio en el que convergen tres problemáticas: atribución, retribución y selección del personal de inspección. Todo ello nos evidencia que la configuración de la administración educativa a lo largo del siglo XIX se fue perfilando para lograr una mayor rentabilidad y progreso en la educación.

Esta obra, queriendo rendir homenaje a la figura de Claudio Moyano, ha conseguido, a través de los siete capítulos que la forman, convertirse en un libro de excepcional valor e interés para todos aquellos que estamos interesados en revisar, replantear y reflexionar sobre las vicisitudes de nuestra historia decimonónica, y con especial decantación hacia la Ley de Instrucción Pública de 1857, que goza de especial significación en nuestro campo, por ser la que configure y consolide la estructura escolar contemporánea de España.

Itziar Rekalde Rodríguez

GÓMEZ, J. C. y cols.: *Los inicios de la comunicación: estudio comparado de niños Y primates no humanos e implicaciones para el autismo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE, 1995, 150 páginas. ISBN: 84-369-2687-0

Este estudio de Juan Carlos Gómez, realizado en colaboración con otros autores, plantea una nueva e interesante reconceptualización del problema de la comunicación prelingüística y sus implicaciones en el desarrollo de la simbolización y del lenguaje, fruto de una investigación surgida del diálogo interdisciplinar entre teóricos de la intencionalidad comunicativa preverbal de los bebés, investigadores de la comunicación de monos antropoides y psicólogos aplicados especializados en el campo del autismo.

La obra presenta dos apartados bien diferenciados: uno, en el que se pasa revista a las características más peculiares de la comunicación prelingüística de bebés normales, monos antropoides y niños con autismo, y en el que se plantea la «teoría de la mente» como marco teórico de interpretación y comprensión de esta comunicación preverbal; y un segundo, en el que se presentan los trabajos de investigación realizados por los autores en los que se llega a una explicación e interpretación alternativa de la comunicación preverbal y se sacan conclusiones para su aplicación en una posible intervención con personas aquejadas del síndrome de autismo.

Para encontrar los primeros estudios realizados sobre la comunicación prelinguística hay que remontarse a los años setenta. Es entonces cuando la comunidad científica comienza a plantearse que antes de adquirir la semántica y la sintaxis del lenguaje, los niños parecen poseer ya importantes aspectos de su pragmática que expresan con gestos y vocalizaciones no verbales y que constituyen una especie de prelenguaje o protolenguaje.

Rudolph Schaffer (1989) explica cómo el desarrollo de la comunicación y la interacción del niño presenta cinco estadios: un primero (0-2 meses), en el que el bebé comienza a preadaptarse para su interacción con las personas; un segundo (2-5 meses), en el que se manifiesta ya en el niño un interés activo por las personas. De

los cinco a los ocho meses, fase que constituye ya el tercer estadio, el niño empieza a mostrar interés por las personas y las cosas aún de manera independiente, y es durante los ocho a los dieciocho meses cuando presta atención conjunta a las personas y las cosas. Por fin, a partir de los dieciocho meses, el niño empieza a incorporar el lenguaje a su comunicación.

Los autores se centran en el estadio de los actos comunicativos del niño que se dan en el cuarto estadio de Schaffer, en el que se produce una comunicación entre el bebé y el adulto referida a un objeto y cuyas características son las siguientes:

– Ritualización, pues estos actos comunicativos parecen ser versiones esquematizadas de actos no comunicativos (Bates, 1979; Clark, 1978; Gómez, 1992) y constituyen el primer paso en la senda de la simbolización y convencionalidad de la comunicación humana (Riviere y cols., 1987; Bates, O'Connell y Shere, 1987).

– Orientación conjunta hacia objetos y personas: el niño realiza el gesto comunicativo altemando la mirada entre el objeto y los ojos de la persona a la que se dirige.

Estos gestos comunicativos, que comienzan a producirse en los niños entre los cinco y los ocho meses, se han venido clasificando en dos grupos en virtud de su intención comunicativa y siguiendo la terminología lingüística en:

– Gestos comunicativos protodeclarativos: gestos o vocalizaciones que usan los bebés para compartir con los demás la atención sobre un objeto señalado (Bates, 1979).

– Gestos comunicativos protoimperativos: consisten en emisiones imperativas de realización variada, pueden ser gestos de señalar, extensiones con la manos, actos realizados sobre otra persona cuyo fin último consiste en la petición de un objeto, o de acción sobre un objeto.

Estos actos comunicativos prelinguísticos han venido interpretándose y estudiándose desde el marco de la «teoría de la mente». Por «teoría de la mente» se entiende el mecanismo que subyace a la metarrepresentación, es decir, la capacidad que tiene un sujeto para descubrir y darse cuenta del contenido de las representaciones de la mente de otro sujeto, la capacidad de predecir la conducta de los demás teniendo en cuenta lo que estos últimos piensan, saben y desean.

En el uso del lenguaje y la comunicación interviene directamente la capacidad de la metarrepresentación. Al comunicamos hacemos algo más que interpretar literalmente los mensajes de los demás (Sperber y Wilson, 1986). La comunicación cotidiana se basa en nuestra capacidad de inferir lo que las personas quieren decir a partir de lo que dicen literalmente; y comprender las intenciones comunicativas de los demás consiste en imaginar, hacer una representación del contenido mental que acompaña al acto comunicativo de otra persona.

Wimmer y Pemer (1983) demostraron que la metarrepresentación es un mecanismo que aparece en el niño a los cuatro años de edad. El problema aquí es averiguar si algún acto comunicativo prelingüístico demuestra la existencia de la capacidad de la metarrepresentación o teoría de la mente en etapas anteriores.

La «teoría de la mente» en relación con la comunicación prelingüística ha sugerido relevantes implicaciones que hoy gozan de cierto consenso en la comunidad científica y así se defiende que los actos protodeclarativos son actos comunicativos de nivel superior de competencia que requieren la existencia en el niño de la capacidad de representación de los estados mentales de los interlocutores a los que van dirigidos, es decir, de la metarrepresentación, mientras que los actos protoimperativos no la exigen ni suponen la comprensión de los procesos mentales de los demás, y están

más próximos al esquema de uso de gestos instrumentales.

Esta hipótesis parece estar refrendada por las investigaciones realizadas sobre la comunidad prelingüística en niños con autismo y monos antropoides. Tanto unos como otros son capaces de realizar actos comunicativos de tipo protoimperativo, pero en ambos se da una ausencia de funciones protodeclarativas, ausencia que se justificaría, en consecuencia, por la carencia de la capacidad de metarrepresentación tanto en niños aquejados de autismo (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1986; Baron-Cohen, 1988, 1990; Leslie, 1993; Frith, 1989; Baron-Cohen, Tager-Flusbers y Cohen, 1993) como en monos antropoides (Premack y Woodriuff, (978).

Una vez descrito el contexto general del estudio, en la segunda parte del libro, se presentan los datos de una investigación que ha intentado realizar una contrastación empírica de los supuestos de esta hipótesis metarrepresentacional del acto protodeclarativo. Se provoca el derrumbamiento de esta hipótesis al demostrar que no se produce un desfase cronológico en la aparición del acto protodeclarativo respecto del protoimperativo, como sería lo esperable en virtud de la supuesta naturaleza metarrepresentacional del primero, o al comprobar que tampoco existen diferentes patrones de correlaciones entre el acto protoimperativo y protodeclarativo con otros aspectos del desarrollo sensoriomotriz del niño.

En consecuencia, se considera que no es preciso interpretar los actos protodeclarativos como prueba de la existencia de la metarrepresentación, sino que éstos son explicables desde la existencia de representaciones de primer orden. Así se entiende que el objetivo de un niño que muestra un objeto a una persona no es provocar una experiencia mental en ella, sino su reacción emocional y atencional. El niño no se preocupa por lo que el adulto está pensando o experimentando mentalmente sobre el objeto que señala sino en las expresiones faciales que realiza acerca del objeto. El niño maneja representaciones de los estados atencionales, es decir, representaciones de primer orden. Su hipótesis defiende los siguientes supuestos:

- Tanto los actos protodeclarativos como los protoimperativos están basados en representaciones de primer orden.
- Desde este nuevo enfoque se define el protodeclarativo como un acto comunicativo que intenta conseguir la atención de una persona sobre un objeto y el protoimperativo como un acto cuya finalidad consiste en provocar la atención del adulto sobre un objeto para que actúe sobre él.
- La diferente naturaleza del acto protodeclarativo y del protoimperativo no radicaría entonces en el nivel de representación requerido por cada gesto, sino en el papel que la atención y su correlato emocional desempeñan en el acto comunicativo; y así cabría señalar que la diferencia entre uno y otro acto prelingüístico es de tipo motivacional: los gestos protoimperativos tendrían una motivación extrínseca pues en ellos la atención y la emoción son siempre medios que llevan a conseguir un efecto conductual deseado, mientras que en el gesto protodeclarativo la reacción emocional y atencional parece ser en sí misma el objeto del acto comunicativo, lo que implica necesariamente una motivación intrínseca.

Esta reconceptualización de los actos prelingüísticos conlleva ciertas ventajas sobre la teoría metarreprensentacional. Al hacer depender estos dos actos prelingüísticos de la misma capacidad representacional se explica la no existencia del desfase temporal en la aparición de unos actos y otros. Además, se explica de manera coherente la ausencia del protodeclarativo en los monos antropoides y en los niños con autismo. En los primeros se debería a una carencia de motivación intrínseca, es decir, que los monos sólo están interesados en

los actos prelingüísticos como forma de regular su conducta y la de los demás en relación con esos objetos; en los segundos se explica su carencia debido a ciertos trastornos que afectan a su sensibilidad en general, lo que les lleva a no reconocer las propiedades de «señal» de otras personas ni aprender pautas coherentes de sentimientos.

Como último apartado de su estudio los autores presentan la aplicación práctica de sus supuestos e indagaciones para buscar nuevos sistemas alternativos de comunicación para favorecer la comunicación de personas con autismo.

En definitiva, se ha presentado en el libro una interesante revisión de la hipótesis del nivel metarrepresentacional del protodeclarativo al no considerarla respaldada en ningún dato empírico. El trabajo no se presenta como definitivo, ni sus conclusiones como últimas sino como el inicio de una investigación ya puesta en marcha que tiene como propósito ir explorando otras muchas interrogantes suscitadas a raíz de esta experiencia, entre las que se destaca la imperiosa necesidad de profundizar en la naturaleza de las peticiones verbales, realizar una investigación empírica que clarifique la estructura, función y evolución del acto protodeclarativo y afrontar el estudio del proceso de desarrollo de la «teoría de mente», entre otras cuestiones.

Nuria Vaquero Ibarra

PABLO SÁNCHEZ, M. J. y PÉREZ MONTERO, C.: *El taller de lenguaje oral en la Escuela Infantil. Baúl de recursos,* Madrid, SigloXXI, 1995. ISBN: 84-323-0903-6.

Carmen Pérez Montero, maestra y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, ligada a la Educación Infantil, a la formación de profesorado en ejercicio y a la investigación desde hace varios años, nos ofrece, en esta ocasión junto con María Jesús Pablo Sánchez, un volumen más de su colección *Educación/Didáctica.* Este libro es una guía didáctica y lúdica que servirá en su trabajo con los más pequeños a educadores/as, maestros/as, padres/madres y otros profesionales de la Educación Infantil. Con él se puede trabajar también en los primeros cursos de Educación Primaria como guía didáctica y como libro de lectura.

Es una recopilación de materiales (poesías, cantares, juegos para descubrir el cuerpo, dialoguillos, cantarcillos, adivinanzas...) que se agrupan en diecisiete bloques o centros de interés, precedidos por un primer bloque de «Canciones de cuna, juegos, dialoguillos y cantarcillos para los más pequeños». Los centros de interés en torno a los que se agrupa el material recopilado son:

– «Voy al cole. ¡Qué alegría!»
– «Conozco mi cuerpo, conozco tu cuerpo. ¡Qué bonitos son!»
– «Cuido mi cuerpo y el de las otras niñas y el de los otros niños»
– «Mi familia y otras familias»
– «Mi vivienda y otras viviendas»
– «Cambia el paisaje: es otoño»
– «Ya hace frío: es Navidad»
– «Juegos, juguetes y diversiones: los juegos»
– «Juegos, juguetes y diversiones: los juguetes»
– «Juegos, juguetes y diversiones: las diversiones (los cumpleaños, la verbena, el circo, el teatro, el baile y el carnaval)»
– «Mi casa grande, la aturaleza: mi pequeño universo»
– «Mi casa grande, la naturaleza: los animales»

– «Mi casa grande, la naturaleza: es primavera, ¡qué bonitas están las plantas !»
– «El lugar donde yo vivo»
– «Todos trabajamos»
– «Me comunico y viajo»
– «Llegó el verano, ¡a descansar!»

En cada uno de estos centros de interés encontramos imágenes para leer y hablar, poesías, canciones, canciones de corro, de comba, de pasillo, de hilera, adivinanzas y trabalenguas. Las ilustraciones que acompañan el material recopilado en cada uno de los centros de interés, se presentan en dibujo hueco para proporcionar al educador/a, maestro/a de Educación Infantil el material preciso para un tipo de actividades a las que se debe dedicar atención preferente en el lenguaje oral: la lectura de imágenes. Con estos dibujos se pueden construir murales que se colorearán junto con los niños, se distribuirán por la clase y, en definitiva, se utilizarán como apoyo para las actividades del taller de lenguaje.

Estos diecisiete centros de interés se pueden trabajar agrupándolos en función de las necesidades de cada grupo de alumnos/as, realidad única, compleja e irrepetible, y en función de las expectativas de cada profesional en su trabajo habitual. No obstante, las autoras nos proporcionan, a título orientativo, algunas programaciones para los niveles de edad 1-2, 2-3 y 34.

El título del libro hace alusión a *taller* y *baúl* como nos explica la autora: «Tomo el concepto de taller desde una perspectiva freinetiana, como lugar en el que se produce algo, en el que se juega/trabaja colectivamente y en el que se es feliz. En cuanto al baúl, trae a mi recuerdo el lugar misterioso, en casa de la madre de mi madre, maestra en un pueblo de La Mancha, lugar donde se guardaban siempre cosas maravillosas que mi abuela sacaba y mostraba a los ojos inmensamente abiertos de dos niñas: mi hermana y yo» (p. 21).

Se consideran objetivos principales del taller de lenguaje: educar el sentido del oído, aumentar el vocabulario en expresión y en comprensión, inducir a la comunicación mediante el juego/trabajo, trabajar la voz, potenciar la práctica de estructuras gramaticales, favorecer el recuerdo y el desarrollo de la función simbólica, educar la coordinación auditivo-fonatoria, incrementar el gusto por la lectura (comenzando por la lectura de imágenes), sentar la base para la lectura desarrollando la percepción visual, la discriminación perceptiva y la familiarización con los diferentes soportes de mensajes (libros, periódicos, revistas, carteles, murales, etc.), y poner las bases para la escritura al desarrollar la motricidad fina, la coordinación óculo-manual, etc. Estos objetivos se pueden trabajar desde la utilización de los materiales que se ofrecen en este libro.

La autora refleja, de modo específico, cómo aparecen trabajados los temas transversales (de vital importancia en el currículum de Educación Infantil) en la recopilación de material que ofrece en este libro:

– En los materiales para trabajar con los más pequeños, se tiene presente, de modo especial, la afectividad que debe impregnar el trabajo de los profesionales dedicados a la Educación Infantil.

– En «Voy al cole. ¡Qué alegría!», se pone énfasis en el respeto y el gusto por el aprendizaje, entrelazando juego y trabajo.

– En «Conozco mi cuerpo, conozco tu cuerpo. ¡Qué bonitos son!», se destacan las diferencias sexuales e individuales y se trabaja la aceptación de las mismas, poniendo los cimientos para la autoestima, la aceptación del otro y la educación para la paz.

– En «Cuido mi cuerpo y el de las otras niñas y el de los otros niños», se hace hincapié en las relaciones cordiales, la forma pacífica de resolver los conflictos, la educación para la salud (el sueño, el baño,

el cuidado en la enfermedad, la alimentación...) y la educación para el consumo.

– En «Mi familia y otras familias», se propugna el respeto dentro del hogar y entre todos los seres humanos y se hace alusión a la educación ambiental tratando las familias de los animales.

– En «Mi vivienda y otras viviendas», se trabaja el respeto a las diferencias, a las casas de los animales y a las de otros seres humanos.

– En «Cambia el paisaje: es otoño», se hace un canto a la naturaleza, acercando al niño a la necesidad de su protección.

– En «Ya hace frío: es Navidad», se reflexiona sobre nuestras tradiciones, a través del aprendizaje de villancicos o canciones populares.

– En «Juegos, juguetes y diversiones: los juegos», se acerca a los niños/as a los juegos populares, exentos del uso de juguetes industrializados, trabajando la educación del consumidor y la riqueza de las diferencias culturales de los pueblos.

– En «Juegos, juguetes y diversiones: los juguetes», se contemplan los juguetes sencillos: globos, pelotas, muñecos tradicionales..., trabajando una vez más la educación del consumidor.

– En «Juegos, juguetes y diversiones: las diversiones (los cumpleaños, la verbena, el circo, el teatro, el baile y el carnaval)», se enfantiza la relación social a través de las fiestas y se conocen fiestas y costumbres de otras personas y lugares.

– En «Mi casa grande, la naturaleza: mi pequeño universo», «Mi casa grande, la naturaleza: los animales» y «Mi casa grande, la naturaleza: es primavera, ¡qué bonitas están las plantas!», se aprende a mirar la naturaleza como nuestra casa, a la que hay que cuidar, limpiar y no ensuciar, trabajando de modo especial la educación ambiental.

– En «El lugar donde yo vivo», se canta a la diversidad: la ciudad, el pueblo, la granja... y se pone de relieve la necesidad del trabajo en equipo y de cómo necesitamos de todos los que trabajan en nuestra cuidad y lejos de ella (cartero, bombero, agricultor, ganadero...).

– En «Todos trabajamos», se valora el trabajo de todos los seres humanos y se educa de forma especial para la igualdad de oportunidades de las niñas y de los niños, haciéndoles ver que no hay trabajos propios de hombres y trabajos propios de mujeres y cómo las tareas del hogar han de realizarse entre ambos.

– En «Me comunico y viajo», se habla de los medios de transporte y comunicación que nos acercan a todos.

– Y por último en «Llegó el verano, ¡a descansar!», se valora la educación para la salud, la educación ambiental, reflexionando, en la medida de los posible según la edad de los niños/as, en cómo en verano disfrutamos de forma especial de la naturaleza y de nuestros semejantes.

Como colofón final resumimos en dos grandes objetivos la pretensión de la autora al ofrecernos esta interesante recopilación de material para trabajar el lenguaje oral en la Educación Infantil:

– «Reconquistar el tiempo dedicado a la niña y al niño, para inducirle, bajo la mirada amorosa del adulto (educadora o educador, maestra o maestro, madre o padre), a la utilización lúdica del lenguaje (juegos de lenguaje que deben estar en consonancia con el tipo de ser humano que queremos formar), al esparcimiento creativo, al juego en grupo, al movimiento, siempre que es posible, a la tolerancia y al respeto por las otras niñas y niños, en un proceso de enriquecimiento mutuo a través de la acogida amorosa y placentera de las diferencias personales, que siempre nos enriquecen».

– «Rescatar toda la poesía que encierra la palabra hablada, despertando el alma a la contemplación asombrada de aquellas pequeñas cosas que aprendemos a mirar, a ver y a sentir» (p. 28).

Si somos conscientes de cómo las grandes ciudades contribuyen al consumo de juegos industrializados, al escaso contacto con la naturaleza, al juego solitario una vez abandonado el centro de Educación Infantil, a las interminables horas delante de la televisión y a otras situaciones parecidas no deseables, entenderemos que nos encontramos ante un libro que nos ofrece sabias alternativas a todas aquellas personas cercanas a la infancia: padres/madres, educadores/as, maestros/as, y profesionales de la Educación Infantil.

María José Fernández Galleguillos

NURIA VILA con el equipo de maestros y maestras de la Escuela Nostra Llar: *Técnics de expresión escrita en Primaria*, Colección Dossiers Sensat y MEC, 70 páginas.

La presente publicación resulta bastante útil e interesante para el profesional de la enseñanza. Surje con una clara vocación docente, en ella se conjugan aspectos teóricos y prácticos, a la vez que nos presentan algunos resultados, producto de la aplicación de dicho plan en los distintos cursos.

La presentación del libro es sencilla y básica, pues adopta un formato parecido al libro de texto que puede manejar el profesor.

Está compuesto por cuatro capítulos precedidos de una introducción:

- La Lengua escrita en Primaria
- La descripción
- El diálogo
- La narracción.

Este manual es consecuencia de una serie de cursos en los que se trabajó la expresión escrita en la escuela, basada, sobre todo, en la técnica del texto libre.

De esta experiencia se obtuvieron resultados contradictorios a la hora de la evaluación.

Por un lado, los alumnos llegaban al antiguo ciclo superior con capacidad de escribir textos imaginativos, creativos y con calidad. Es decir, con un cierto dominio de la redacción. Pero ante actividades dirigidas, como síntesis o resúmenes, tenían algunas dificultades.

Esto planteó la hipótesis de que, si se adelantasen algunas prácticas a los crusos inferiores, se podrían suplir las distintas lagunas encontradas en el ciclo superior.

Los miembros del Seminario de Lengua de la Escuela *Nostra Llar* trabajaron en ese sentido, elaborando un programa de lengua escrita que abarcase los ocho cursos. Aquí se presentan algunos resultados de la experiencia, realizados entre 1.º y 5.º.

LA LENGUA ESCRITA EN PRIMARIA

Para el aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua es imprescindible el entrenamiento tanto en hablar y escuchar, como en leer y escribir. Luego, tanto la lengua oral como la escrita, han de trabajarse de forma sistemática durante cada curso, con unos procedimientos y unos objetivos claros. El principal será, durante la etapa de Primaria, el realizar de forma regular ejercicios basados en el texto orientado, sin excluir el libre y espontáneo.

El objeto de este grupo de trabajo es presentar un plan que desarrolle la formación literaria del alumno y su iniciación en las distintas técnicas narrativas como son el diálogo, la descripción y la estructura narrativa.

Hay dos motivos por los que se introduce la descripción desde los primeros cursos:

- Los niños no describen habitualmente ninguno de los elementos que aparecen en sus narracciones.
- Es una práctica motivadora para ellos cuando empiezan a conocerla.

LA DESCRIPCIÓN

Se define como parte de la narracción que nos presenta a los personajes, los escenarios, etc. y que los alumnos han de llegar a dominar para conseguir expresarse con precisión y realismo.

Esto se consigue, en un principio, trabajándola de forma aislada, así se producirá un proceso de interiorización que posteriormente se introducirá dentro del relato de forma espontánea. Dicha técnica dirigida, se puede iniciar en 2.º curso y el proceso a seguir sería el siguiente:

- Determinar el objetivo de la descripción.
- Realizar colectivamente una observación detallada de las características de aquello que queremos describir y seleccionar los rasgos diferenciales, de los más representativos.
- Recopilar el vocabulario relacionado con el tema.
- Lectura y comentario de modelos literarios relacionados con el tema y adecuados al nivel del alumno.
- Realización de la descripción por los alumnos.
- Evaluación de los resultados.

Como se puede apreciar, se sigue una línea muy metódica y precisa en la realización y puesta en marcha de la técnica descriptiva.

A continuación nos presentan los distintos temas objeto de la descripción, repartidos entre los diferentes cursos e integrados en el diseño curricular. De tal manera que sean los más adecuados para el desarrollo escolar del alumno. Una de las maneras más adecuadas y más natural del trabajar la descripción es partir de una situación real, dado que una de las características de la descripción es el realismo.

Planteado así, el trabajo o desarrollo de la descripción, ocuparía bastante tiempo de la jornada escolar. Es decir, se escaparía de una simple clase de lengua, por lo que ha de tomarse como un tema completo, de ámbito general. Esto nos lleva a considerar Lengua, no como un compartimento «estanco», sino como un fenómeno relacionado con la realidad y con los demás contenidos (sociales, naturales, plásticos, etc.).

Al final del capítulo aparecen varios trabajos descriptivos de alumnos de distintos cursos, en los que se pueden observar resultados muy variados.

EL DIÁLOGO

Es un de los recursos más habituales de la narracción. Es una técnica en la que intervienen aspectos de puntuación sintáctica y de estructura, que hay que introducir progresivamente para lograr su adquisición y una buena utilización.

Los autores proponen una serie de ejercicios para el desarrollo e interiorización el diálogo, en los que se combinan los diferentes aspectos que conforman la técnica.

LA NARRACCIÓN

Consiste en relatar en forma de prosa hechos acontecidos en un espacio y un tiempo, vividos por personajes.

En este apartado, Nuria Vilá y su equipo, se detienen en diferenciar, a modo de orientación para los profesores, aspectos de una y otra técnica. Señalan como aspectos diferenciadores los siguientes:

- La narracción es más espontánea que la descripción.

- La narracción puede ser realista o imaginaria, mientras que la descripción es realista, generalmente.
- La descripción ha de ajustarse a los criterios de la precisión, cosa que no ocurre con la otra técnica.
- Por lo general, la narracción suele ser subjetiva, mientras que la técnica descriptiva tiende a la objetividad.

El hecho de que sea una práctica espontánea y que el niño la utilice desde los primeros años, implica que no hay que introducirla como algo nuevo, sino que ha de ser dirigida sistemáticamente para que el alumno descubra todas las posibilidades que le ofrece la lengua escrita.

El manual ofrece al profesor una serie de consejos, de ejemplos y de ejercicios destinados a perfilar el estilo y la técnica, así como a realizar un texto equilibrado.

Las actividades principales que nos proponen son:

- Comentar y comparar los distintos modelos narrativos: cuento, carta, relatos.
- Trabajar aisladamente las diferentes técnicas: diálogo, monólogo, descripción.
- Buscar la idea principal o argumental de un texto y resumirlo en una sola frase.
- Cambiar el final, el inicio o la parte central de una narracción.
- Completar un texto.
- Presentar hechos desordenados y que se ordenen formando una historia.
- Hacer un esquema del relato.

Quieren dejar bien claro que para que los resultados sean efectivos, es necesario un trabajo continuo y programado desde los primeros cursos. Sería un error concentrar estas actividades exclusivamente en uno o dos niveles, pues se perdería su efectividad. Toda esta serie de actividades y ejercicios, para alcanzar el dominio de todas las técicas citadas, hay que repartirla a lo largo del currículum de manera equilibrada e integrándolas en otras materias.

A la vista de los resultados que nos ofrecen, se observa que los textos sobre la descripción están más elaborados y están mejor acabados que los narrativos. Dicha tendencia se debe a que el alumno se siente encasillado, bloqueado ante las órdenes de los enunciados que se dictan en la narracción. Esto no debe ser motivo de preocupación, pues de lo que se trata es de que el alumno adquiera la técnica, el estilo, etc. Posteriormente podrá desarrollar su estilo propio, cuando escrita libremente.

La conclusión final de los autores se resume en lo siguiente: hay una enorme diferencia entre los niños que escriben de forma espontánea y los que han seguido, de una manera progresiva, estas técnicas dirigidas por el profesor.

La expresión escrita, como cualquier otra habilidad, ha de ser enseñada, entrenada para su correcta utilización. Es una habilidad importantísima que acompañará al estudiante toda su vida.

Santiago Piñas

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser 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, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
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 extraído 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

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA: *Investigaciones sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: Revisión comentada.*—MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, FRANCISCO JAVIER MURILLO TORRECILLA: *Los resultados en la selectividad actual: algunas cuestiones a debate.*—FRANCISCO JAVIER MURILLO TORRECILLA: *Análisis de las pruebas que conforman la selectividad.*—ANNA CUXART JARDÍ, MANUEL MARTÍ RECOBER, FERRÁN FERRER JULIÀ: *Algunos factores que inciden en el rendimiento y la evaluación en los alumnos de las Pruebas de Aptitud de Acceso a la Universidad (PAAU).*—MANUEL MARTÍ RECOBER, FERRÁN FERRER JULIÀ, ANNA CUXART JARDÍ: *El desarrollo de la LOGSE: las pruebas de acceso a la universidad.*—MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, IRENE ARRIMADAS GÓMEZ: *El acceso a la Universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes.*

RAFAEL JEREZ MIR: *La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas.*—JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ: *La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión.*—FRANCISCO DÉNIZ RAMÍREZ: *Desmovilización y desmotivación social en el ámbito educativo.*—NURIA OBIOLS SUARI: *Violencia y educación a través de las ilustraciones en los cuentos clásicos.*—NARCISO DE GABRIEL: *Alfabetización y escolarización en España (1887/1950).*

ANTONIO GUERRERO SERÓN: *El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma de la enseñanza secundaria.*

MARGARITA BARTOLOMÉ PINA, JUANA MARÍA SANCHO GIL: *La investigación educativa en la división de ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona.*—MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS: *La «etapa dorada» de la graduación escolar en Madrid: conflictos políticos y realidades pedagógicas (1891-1922).*—ELENA BARBERÁ GREGORI: *Hacia una metodología de la evaluación (escrita).*

NIEVES BLANCO GARCÍA, M.ª JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ: *De lo inevitable a lo conveniente.*

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones