REVISTA DE EDUCACION

305

REFORMAS EDUCATIVAS

1994

SEPTIEMBRE · DICIEMBRE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE:
Álvaro Marchesi Ullastres
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Ricardo Alfredo Robles Montaña
Secretario General Técnico

VOCALES:
César Coll Salvador
Director General de Renovación Pedagógica

Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares

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

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

Isabel González Feijoo
Directora del Centro de Publicaciones

Patricio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Ordenación Académica

Miguel Soler Gracia
Subdirector General de Programas Experimentales

Eloy Hernández Sánchez
Subdirector General de Educación Especial

Ángel Martínez de Paz
Subdirector General de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Juan Manuel Moreno Olmedilla

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

EQUIPO DE REDACCIÓN:
Rogelio Blanco Martínez
Julia Gómez Moreno

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

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-94-004-8
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) · Tomás Bretón, 51-28045 Madrid
©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
ISSN: 0034-8082

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

Número 305 septiembre-diciembre 1994

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

S U M A R I O

Págs.

PRESENTACIÓN 7

MONOGRÁFICO

ALFREDO FIERRO: *Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española* 13

CÉSAR BIRZEA: *Las políticas educativas en los países en transición* 37

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA: *Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990* 81

THOMAS S. POPKEWITZ: *Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas* 103

SVERKER LINDBLAD y ERIK WALLIN: *Las transiciones del poder, la democracia y la educación en Suecia* 139

ESTUDIOS

MICHAEL W. APPLE: *Educación, Cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación* 157

BASIL BERNSTEIN: *Respuesta a Michael W. Apple* 179

SONSOLES SAN ROMÁN GAGO: *La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior* 191

JESÚS RUL GARGALLO: *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática* 215

PABLO PINEAU: *El concepto de «Educación Popular»: Un rastreo histórico comparativo en la Argentina* 257

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

TERESA PRIETO RUZ y JOHN RODERICK WATSON: *Estilos de enseñanza de las ciencias más utilizados en la Enseñanza Secundaria en España e Inglaterra* . 281

Págs.

MARÍA LUISA GARCÍA DE CORTAZAR y MARÍA ANTONIA GARCÍA DE LEÓN: *Las mujeres ingenieras en España, un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo* 297

CARMEN BENSO CALVÓ: *Los destinatarios del Bachillerato en Galicia. Estudio geográfico y social del alumnado orensano (1850-1910)* 321

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ: *La enseñanza de estrategias de expresión escrita en educación secundaria obligatoria. Un programa de actuación didáctica* 353

INFORMES Y DOCUMENTOS

EUGENIA TRIGO AZA: *La educación del tiempo libre en los nuevos currículos de infantil, primaria, secundaria y bachillerato* 371

JOSÉ HIERREZUELO MORENO, TERESA PRIETO RUZ, JUAN BULLEJOS DE LA HIGUERA y EDUARDO MOLINA GONZÁLEZ: *Análisis de una prueba de evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de doce a trece años* 395

ÁNGEL HUGET CANALIS: *Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental* 429

FRANCISCO MEIX IZQUIERDO: *Dicotomías linguísticas y polifonía textual: Modelos interactivos de la actividad lingüística* 449

BIBLIOGRAFÍA

JOSEP M. ROTGER y FRANCESC MARTÍNEZ: *Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario* 463

Recensiones 471

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

ALEJANDRO TIANA FERRER
MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ

La afirmación de que nuestro mundo está cambiando de forma cada vez más acelerada parece haberse convertido en un lugar común. Pero, más allá de que se trate de una frase hecha, no cabe duda de que alude a una realidad obvia. No hay más que detenerse unos momentos y reflexionar sobre los rápidos avances tecnológicos que experimentamos casi a diario, sobre las consecuencias de la globalización creciente de la economía, sobre la realidad y presencia social del imparable multiculturalismo, sobre la reconstrucción de las relaciones políticas a que ha obligado el hundimiento del «socialismo real», sobre los imprecisos perfiles que va adoptando el futuro del «Estado del Bienestar», para comprender que nos encontramos ante la necesidad de dar respuesta a nuevos y sucesivos desafíos, algunos de los cuales apenas si alcanzamos a entrever.

Esta cambiante situación afecta a todas las instituciones sociales y, de manera especial, a aquellas cuya principal función ha sido la de conservar, recrear y transmitir las raíces culturales, los modos de organización social y las características distintivas de los grupos humanos. En este contexto, no debe extrañar que los sistemas educativos se vean enfrentados al desafío del cambio, con la finalidad de dar respuesta a las crecientes demandas a que se ven sometidos. El riesgo que experimentan de quedar desfasados ante las nuevas necesidades es demasiado evidente como para permanecer anclados en posiciones estáticas.

Ahora bien, la innegable realidad del cambio en educación puede abordarse desde ópticas diversas. Desde un punto de vista que toma al centro educativo como objeto de análisis, cabe reflexionar sobre las características del cambio en el ámbito escolar, las tensiones internas entre continuidad e innovación, las condiciones que facilitan o dificultan los procesos de cambio, o la conexión entre autonomía institucional y cambio educativo, por no citar sino algunas líneas de análisis que se prometen fructíferas. Es una perspectiva que enfatiza las dimensiones psicopedagógica y micropolítica, que actúan como ejes vertebradores del análisis. Esa y no otra era el enfoque adoptado en el número 304 de la *Revista de Educación,* genéricamente dedicado al tema «La escuela como centro de cambio».

A través de varios artículos de especialistas españoles y extranjeros se realizó una aproximación, modesta pero creemos que clarificadora, a este asunto de plena actualidad.

Otro punto de vista posible para analizar la realidad del cambio es el que se centra en el conjunto del sistema educativo. En este caso, son las dimensiones sociopolítica y estratégica las que resultan realzadas. Y el análisis conduce directamente a la consideración de lo que ha dado en denominarse «procesos de reforma». Ésta es la perspectiva que adopta este número que, en cierto sentido, amplía y completa la temática abordada en el anterior.

A los lectores de la *Revista* no les sorprenderá oír hablar de reformas educativas (con minúscula o con mayúscula). En proceso de reforma está el sistema educativo español desde hace algunos años y en idéntica situación se encuentran los de muchos otros países de nuestro entorno. Parece, pues, lógico dedicar un número al tratamiento de una realidad que nos resulta cercana. Ha sido siempre el propósito de la publicación abordar de manera rigurosa y abierta los temas que poseen una especial significación en el panorama educativo actual y creemos que en este caso nos encontramos ante uno de esos temas relevantes.

Sin embargo, tratar de comprimir los anchos límites de la realidad en unas cuantas páginas de texto es una tarea siempre difícil, que implica tomar decisiones y que, por ello, entraña riesgos. En esas circunstancias, resulta aconsejable presentar abiertamente las razones que han llevado a realizar una determinada selección de artículos.

Mencionábamos antes que el sistema educativo español se encuentra en proceso de reforma, lo que es bien sabido por lo lectores. Tratándose de un empeño que genera tantas expectativas e inquietudes, que moviliza tantas voluntades y que tanto debe influir en la formación de las jóvenes generaciones, resulta inexcusable dedicarle un espacio sustancial. En este caso, hemos invitado a dos profesores universitarios a reflexionar en voz alta sobre la reforma educativa en marcha. El resultado son dos interesantes trabajos, que presentan perspectivas alternativas y complementarias.

En el primer artículo, Alfredo Fierro aborda el diseño general y los desafíos de la reforma española, desde el punto de vista de uno de sus promotores. Con lenguaje directo y escritura ágil, presenta un panorama completo de las diferentes realidades englobadas bajo el término «Reforma», así como de su proceso de gestación y desarrollo. Dada su participación activa en dicho proceso, al haber formado parte del grupo que concibió y puso en marcha el proyecto hace ya más de ocho años, aporta datos no siempre conocidos y que ayudan a forjarse una idea clara de los planteamientos que lo inspiraron.

Entre las ideas, muchas y ciertamente sugerentes, que aparecen a lo largo de las páginas del trabajo, querríamos destacar una que nos resulta especialmente significativa. Dice Alfredo Fierro que la función más destacable de la Reforma no ha sido tanto la de crear una educación de mayor calidad cuanto la de sentar las bases para conseguirla. Ello le confiere un carácter paradójico,

no exento de tensiones. Pero, al mismo tiempo, supone un reconocimiento de las limitaciones de la acción normativa para producir el cambio efectivo de las instituciones. Desde ese punto de vista, subraya el realismo subyacente bajo el propósito reformador.

Otra es la perspectiva que adopta Miguel Ángel Santos Guerra para analizar la Reforma española. Su preocupación se centra fundamentalmente en los cambios organizativos que debiera llevar aparejados y que, en su opinión, no han recibido la atención debida. Ello ha impedido a la Reforma dar una mayor coherencia a los procesos de cambio que se producen en el ámbito escolar, fomentando una mayor participación y generando dinámicas de transformación a partir de los propios actores educativos.

En su artículo Miguel Ángel Santos dedica una especial atención a la concepción y las prácticas de evaluación, otorgándoles un lugar crucial en el proceso. Con una mirada crítica, desentraña los planteamientos y las prácticas de la evaluación, apoyando abiertamente una concepción de la misma que aúne los rasgos de ser participativa, democrática, transparente, justa y transformadora.

Entre los artículos extranjeros, aparece en primer lugar uno de César Birzea. Director del Instituto de Ciencias de la Educación de Rumania, es sin duda uno de los máximos conocedores de la realidad educativa de los antiguos países comunistas del Centro y Este de Europa. A través de sus estrechas conexiones con centros occidentales de investigación educativa y de una importante experiencia en organismos multinacionales, entre los que destaca el Consejo de Europa, Birzea ha conseguido reunir los elementos necesarios para dibujar un cuadro tan completo como ajustado de las políticas educativas asociadas a los procesos de transición.

No cabe duda de que las políticas de reforma educativa seguidas en los antiguos países comunistas constituyen uno de los fenómenos más apasionantes para los estudiosos de la educación comparada. Y sin embargo, a pesar de su interés, continúan siendo poco conocidas en nuestro entorno. La novedad de este artículo respecto de otras aportaciones de tipo comparativo radica en su conexión con una teoría general de la transición y con el análisis de la experiencia histórica de la transición del totalitarismo a la democracia. Esta primera parte sirve de base a la presentación de la casuística heterogénea de los países en transición y a la confrontación de sus políticas educativas. De ahí la relevancia del trabajo.

El segundo artículo extranjero se debe a Tom Popkewitz, que es bien conocido de los lectores de la *Revista*. Su atención se centra en este caso en las conexiones que existen entre reforma educativa y cambio escolar, estableciendo un puente entre los temas abordados en el número anterior y éste. Al contrario que otros trabajos incluidos en el monográfico, no se trata de un texto sencillo ni inmediato. Como nos tiene acostumbrados Popkewitz, el grado de conceptualización que presenta el artículo y su densidad hacen su lectura tan exigente como sugerente.

Las tres cuestiones centrales del trabajo plantean reflexiones relevantes para el tema que aquí nos ocupa. La primera consiste en que la reforma educativa tiene implicaciones en términos de política y regulación estatal y de producción social. Dicho de otro modo, las prácticas de reforma organizan y otorgan valor a las relaciones sociales, al tiempo que producen una determinada regulación de las mismas. La segunda cuestión consiste en que las distinciones y las categorías subyacentes bajo las prácticas educativas no son neutrales ni meramente descriptivas, sino que están asociadas a relaciones de poder. La tercera cuestión trata del papel y los fines de la investigación y la evaluación en y sobre la escuela y su conexión con las políticas de reforma. En conjunto, el artículo incita a ejercitar el pensamiento crítico en relación con las reformas educativas.

El tercer artículo extranjero es de dos investigadores suecos, Sverker Lindblad y Erik Wallin. La experiencia de la reforma educativa sueca ha servido frecuentemente de referencia para los estudiosos de la educación; hace años, sin duda, porque Suecia puso en marcha la primera gran reforma asociada a la construcción del Estado del Bienestar desde planteamientos genuinamente socialdemócratas y en la actualidad, porque hay quien piensa que su nueva orientación educativa confirma el fracaso de aquella política de desarrollo de la escuela comprensiva.

El trabajo de Lindblad y Wallin contribuye a explicar cómo fue precisamente lo que se podría considerar el éxito de aquella política lo que ha generado nuevas demandas sobre el sistema educativo y contribuido al mismo tiempo a su revisión. De este modo, a través del análisis detallado de la experiencia sueca, puede ayudar a comprender mejor las condiciones y los efectos de los procesos de reforma y a limitar su uso meramente propagandístico.

En conjunto, creemos que el lector tiene entre sus manos un monográfico que, sin pretender agotar todos los perfiles de un tema de evidente complejidad, aporta abundantes elementos de reflexión. En un asunto como éste, que tan fácilmente se presta a la retórica vacía cuanto a la demagogia, no gustaría que contribuyese a aumentar la profundidad y la altura del debate intelectual. No sabemos si lo habremos conseguido, pero no era otro nuestro objetivo.

MONOGRÁFICO

MONOGRÁFICO

DISEÑO Y DESAFÍOS DE LA REFORMA EDUCATIVA ESPAÑOLA

ALFREDO FIERRO (*)

Cambios en la escuela se dan siempre. Se dan de forma deliberada, como consecuencia de decisiones conscientes de las autoridades y de los integrantes de la comunidad educativa, o bien de forma apenas consciente, no intencionada, como efecto lateral resultante de cambios producidos en la sociedad. Hay en la escuela cambios de innovación que tratan de responder a las necesidades de una educación mejor. Hay a veces, sea en las intenciones, sea en las prácticas, cambios revolucionarios, que obedecen a concepciones radicalmente nuevas, no ya sólo en educación, sino en el modelo mismo de sociedad, de persona humana o de ese proceso de llegar a ser hombre o mujer al que la educación formal se propone coadyuvar.

A mitad de camino entre las revoluciones y los meros cambios renovadores están las reformas, no bien vistas desde una óptica revolucionaria que desdeña al reformismo, pero que a menudo dejan una huella tan permanente y profunda como la de la revolución más lograda. Sirva como ejemplo de ello lo que en la historia europea significó la Reforma por antonomasia: la luterana y protestante.

En el ámbito de la historia de la educación en España propablemente pasará a la memoria histórica como Reforma educativa lo que sus actuales actores –no sólo sus promotores, sino toda la comunidad educativa– hemos vivido y denominado bajo ese mismo nombre. Venía éste en los propios títulos de crédito de los libros-manifiesto que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) presentó a debate ante la opinión pública en 1987 y 1989: el primero como *Proyecto,* el segundo como *Libro Blanco,* pero ambos «para la Reforma».

La Reforma –dicho así, abreviado, en adelante, para entender la del sistema educativo en España en estos últimos años– ha sido, o está siendo, un proceso extendido a lo largo del tiempo, en parte aún no cerrado, pendiente de implan-

(*) Universidad de Málaga.

tación, pero sí, desde luego, normativamente clausurado en el momento de escribir estas páginas, en octubre de 1994. La Reforma se halla del todo definida, regulada, establecida, al menos desde antes de terminar el anterior mandato socialista de Gobierno, desde mayo de 1993.

Con fines de acotación histórica y delimitación del objeto del análisis, a continuación conviene también señalarle a la Reforma un inicio, que en todo caso ha de ser posterior al acceso del PSOE al Gobierno, en 1982. El proceso reformista arranca, en cierto modo, de la llamada «reforma experimental de las Enseñanzas Medias» (1), puesta en marcha a partir de 1983 en un limitado número de centros. Sin embargo, en materia educativa la primera legislatura socialista se concentró en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de julio de 1985 (LODE), a la que no cabe atribuir un propósito reformador en el sentido que ahora se contempla. En rigor, pues, la Reforma tiene su pistoletazo de salida cuando en 1987 abre el MEC el primer debate público acerca de los aspectos más generales de una reforma educativa en profundidad que por entonces es ampliamente demandada.

La Reforma ha obedecido, pues, a una voluntad política socialista, que sin embargo, y de modo constante, no se ha presentado como tal, como política de partido y elemento programático específico del PSOE, en posición de mayoría parlamentaria absoluta durante la época de su gestación. No se ha presentado así y de hecho no ha sido un proyecto sólo socialista, sino más ampliamente progresista, europeo y de modernización, un proyecto que en la idea de quienes lo lideraron era –o había de ser– susceptible de muy ancha acogida por la comunidad educativa y por la sociedad.

El proyecto de Reforma nació en el MEC más que en el PSOE, que ciertamente lo secundó y avaló en el Congreso y fuera de él, así como también lo secundaron las Comunidades Autónomas con competencias educativas, cada cual a su manera. Para la historia debe quedar constancia de que su arranque se debe al ministro Maravall y su culminación legislativa al ministro Solana. Pero en el equipo ministerial de ambos hay que destacar a Alfredo Pérez Rubalcaba, primero, Secretario General, luego, Secretario de Estado, y en fin, sucesor de Solana al frente del Ministerio, y a Álvaro Marchesi, Director General de Renovación Pedagógica y más tarde Secretario de Estado de Educación. Cada uno en su orden, en su distinta responsabilidad política, pero con equiparable relevancia histórica, Pérez Rubalcaba y Marchesi han sido promotores de la Reforma tanto como Solana y Maravall.

En cuanto realización, o puesta en práctica, la Reforma, desde luego, no está concluida. La nueva Educación Secundaria, la obligatoria y la posterior, se halla aún por implantar con carácter general. Sin embargo, en cuanto a diseño legal, a una nueva configuración del sistema educativo, puede considerarse tanto perfi-

(1) Para una valoración de la «reforma experimental», cf. en esta misma *Revista de Educación, 287,* de 1988, dedicado como monografía a ese tema.

lada como completada. El momento central y culminante del proceso reformador lo representa la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de octubre de 1990, cuyas siglas (LOGSE) han venido a ser emblemáticas de toda la Reforma: de lo que en la etapa anterior –de preparación, «experimentación» y debate– la ha precedido y, sobre todo, de lo que luego la ha seguido en forma de Reales Decretos y otras normas de aplicación o desarrollo.

Algunas novedades de la Reforma quedaron introducidas por el mero hecho de disponerse así: la ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, la ordenación de la enseñanza en áreas, la nueva organización de la Secundaria obligatoria, del Bachillerato, de la Formación Profesional. Hasta ahí las normas oficiales son performativas: realizan lo que dicen, crean eficazmente la realidad que declaran. Otros elementos, relativos no ya sólo a la calidad de la enseñanza, sino también incluso a los objetivos y contenidos del currículo, no quedan asegurados por el hecho de su publicación en algún Boletín Oficial. El caso es que estos elementos, no generados ni garantizables por decreto, resultan ser los decisivos: en ellos se juega el envite de la Reforma; por ellos en el futuro se podrá juzgar si ha sido lograda. La nueva ordenación y organización, performativamente creadas por la norma son sólo instrumentales, al servicio de la oferta curricular real, de la práctica docente y de la calidad, en la expectativa de que contribuyan a crear más condiciones favorables de una educación mejor. Orientada, sin duda, a un horizonte de utopía –la educación óptima, ideal– la Reforma ha creado no tanto esa mejor educación que a la postre podrá justificarla, sino solamente las condiciones reputadas necesarias para conseguirla. Es una paradoja no pequeña y no exclusiva del ámbito escolar. Es siempre fácil reformar lo menos relevante: eso puede hacerse mediante decreto. No hay, en cambio, recetas o medidas infalibles para las reformas verdaderas y en profundidad, que sólo se consiguen mediante la ilustrada y prudente adopción de estrategias convergentes –e influyentes, más que imperantes– encaminadas a un determinado fin (2).

El análisis y la valoración de lo que la Reforma venga a significar de hecho en la escuela, en la práctica educativa real, sólo podrá realizarse con perspectivas de historiador, una perspectiva que necesita tiempo, al menos hasta que la primera cohorte de alumnado que entró en la Educación Primaria con el currículo de la Reforma haya terminado el nuevo Bachillerato y la nueva Formación Profesional, o sea, después del año 2000. Para entonces empezará a ser posible la valoración histórica de la Reforma, de la LOGSE desarrollada, reglamentada y aplicada; será posible discutir si ésta ha contribuido a un proceso real de cambio en la escuela, si ha propiciado mejor práctica docente y educación de calidad.

Entretanto la Reforma sólo puede ser analizada y enjuiciada como *diseño,* como idea y propósito político plasmado en un conjunto de normas y medidas

(2) Sobre problemas y estrategias de las reformas educativas, puede verse Husén (1988).

articuladas alrededor de la LOGSE, plasmado también en sus *desafíos,* en los problemas que se ha propuesto resolver y en los que ella misma quizá va a generar, problemas que pueden ser vistos como tareas, como retos por afrontar con la nueva ordenación adoptada. De ambos aspectos se tratará a continuación, dejando sin considerar, en cambio, otros dos temas de interés no menor: *a)* los cambios innovadores y de renovación que se han favorecido al amparo y bajo el impulso de la Reforma, cambios, sin embargo, que también debieron producirse aun sin ella, relativos, por ejemplo, a selección, formación inicial y permanente del profesorado, o también a los servicios de orientación educativa, y *b)* los indicadores sociológicos que permiten un diagnóstico realista de la escuela en España a lo largo de estos mismos años, tales como la situación y evolución sea de la *ratio* profesor/alumnos, de la tasa del mal llamado «fracaso escolar», del porcentaje de alumnos, por sexos, que llegan a cursar estudios superiores, o de los índices de participación de profesores en actividades formativas y de padres y madres en los consejos escolares.

HORIZONTE Y OBJETIVOS DE LA REFORMA

La escuela, el sistema educativo necesita renovación de manera permanente. Esta exigencia de renovación apenas precisa ser justificada: suele asumirse, darse por obvia, dada la naturaleza de la educación en una sociedad siempre cambiante. Es objeto de disputa, en cambio, si y cuándo una sociedad tiene necesidad de reforma educativa en sentido estricto. La cuestión se planteó en España a mediados de los ochenta y condujo al Gobierno a la Ley de 1990, la LOGSE. ¿Qué movió a ello? No es ocioso preguntar por qué desde 1987 se consideró precisa una Ley, una Reforma, por qué la voluntad política renovadora de la autoridad educativa no se inclinó por otras vías, de innovación, de impulso pedagógico, de medidas encaminadas a la mejora del sistema educativo en sus puntos más sensibles –profesorado, currículo, servicios de apoyo, inspección–, pero sin legislar e introducir un nuevo ordenamiento.

Aparte de los factores y razones que permanentemente reclaman la innovación en el sistema educativo, concurrían en los años ochenta circunstancias que aconsejaban una transformación en profundidad, apoyada en normas del más alto rango, el de Ley. Ésta fue oficialmente presentada como respuesta a necesidades expresadas en la opinión pública y correspondientes a los cambios producidos en la sociedad española en los veinte últimos años.

La anterior ordenación del sistema eductivo databa de la Ley General de Educación, de 1970, una de las últimas leyes de la larga etapa franquista y, por cierto, quizá la más progresiva de aquel régimen (3). En parte gracias a ella, la escuela había cambiado profundamente: centros mejor dotados, escolarización

(3) Véase el número extra de la *Revista de Educación,* en 1990, dedicado al análisis de la Ley de 1970, veinte años después.

plena en la Educación General Básica (seis a catorce años de edad) establecida por aquella Ley de 1970. Gracias a la LODE, ya en legislatura de mayorías socialista, se había consolidado en España la doble red de la escuela pública y de la escuela concertada, financiada con fondos públicos, alcanzándose con ello no sólo una deseada «paz escolar» no turbada por conflictos confesionales o ideológicos, sino también una mayor participación de la comunidad educativa en la vida de los centros. La igualdad de oportunidades de los alumnos –base real del derecho a la educación– estaba también considerablemente mejorada a través de una política de becas en fuerte crecimiento. Entretanto, bullían por doquier los movimientos de renovación pedagógica, las escuelas de verano, las publicaciones para la docencia. En aquel hervidero cundía el entusiasmo renovador, la práctica docente se impregnaba de un nuevo estilo ilustrado por la didáctica, se modificaban, actualizaban y experimentaban contenidos y métodos de la enseñanza.

Aun con ello se detectaban en la escuela serias carencias y disfunciones imposibles de abordar sólo con didáctica. Algunas de ellas parecían reclamar un cambio legislativo, estructural y de ordenación educativa: así, la insuficiente duración de la educación obligatoria y gratuita, de ocho años, más breve que la habitual en otros países europeos (nueve o diez años), o la doble titulación –graduación o mera certificación– al final de la EGB, dando lugar, además, a la denostada «doble vía», de Bachillerato por un lado y de Formación Profesional de primer grado (FP-1) por otro, o también la misma elección prematura entre uno y otra que debían afrontar los graduados en EGB, o, en fin, la obsolescencia e inadecuación de la Formación Profesional, en sus dos niveles, poco específica y nada ajustada a las cambiantes necesidades del sistema productivo, por no hablar del completo desprestigio de la FP-1.

Algo grave no funcionaba en la estructura misma del sistema, y no sólo en la práctica docente, cuando alrededor de un 25 por 100 de los alumnos no concluía la EGB con éxito, con graduación. Graves eran también algunas carencias en los contenidos de la enseñanza: la escasa incorporación de materias, como la educación musical y artística, o la tecnológica, ciertamente imprescindibles en el currículo educativo de las jóvenes generaciones.

Además de todo eso, había cambiado el contexto político. Después de la Ley de 1970 se habían producido en España acontecimientos históricos, el principal, la transición a un régimen democrático, con la aprobación de la Constitución española, pero también el ingreso en la Comunidad Europea. La instauración democrática de un régimen de libertades y de participación ciudadana; la configuración constitucional de España como un Estado de Autonomías, con la correspondiente redistribución de responsabilidades y competencias entre distintas instancias políticas y administrativas; la incorporación a la Comunidad Europea, con la consiguiente necesidad de hacer realidad el irónico «¡ya somos europeos!», y no sólo en lo económico, social y político, sino también en la cultura, en la educación, en el horizonte de un proyecto europeo común que implica mejor calidad de vida en todas sus dimensiones y mejor reconocimiento –por no decir

«homologación con Europa», que por entonces también se decía– entre los países de la Comunidad: todo ello reclamaba reflejarse en estructuras educativas, en ordenación escolar, en currículo.

Sobre todo, la sociedad española había cambiado, se había modernizado. Consolidada la estructura social y económica, España estaba colocada entre los diez o doce países primeros del mundo en desarrollo industrial y económico, con la correspondiente repercusión en elevación del nivel de vida de los españoles. A mediados de los ochenta la prosperidad de franjas crecientes de la población, con mayor capacidad adquisitiva y fácil acceso a los bienes de consumo, contribuye a la demanda de mayor consumo o, mejor, participación en los bienes culturales, así como en las prestaciones de sanidad, seguridad social y educación. Se pide más y mejor educación: no más de lo mismo, pero sí más de otros contenidos educativos. Aparecen, además, demandas específicas: a la escuela se le pide educación sexual, ambiental, democrática y un extenso etcétera. Se hacen apremiantes, en fin, los requerimientos del mercado de empleo. Los cambios de naturaleza social y económica en el mercado, junto con el desarrollo industrial y tecnológico, plantean a los centros escolares, y no sólo a la Universidad, exigencias nuevas de cualificación para el sistema productivo y de preparación general para la vida y el trabajo en un mundo más complejo, tecnificado.

El MEC no sólo se hizo eco de demandas preexistentes, más bien amplificó la conciencia que la comunidad educativa y la sociedad española tenían de la necesidad de un cambio en profundidad, y compareció ante la opinión pública con unas propuestas reformadoras, cuyos lemas genéricos eran una mejor educación para todos, para la convivencia democrática, una escuela comprensiva, pero progresivamente diversificada, un diseño de currículo más completo al servicio del desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, oportunidades mayores de aprendizajes funcionales, y una mejor conexión con el entorno, con el mundo del trabajo y de la cultura. El MEC, por otro lado, sostuvo una concepción *procesual* del cambio educativo. Cuidó los ritmos –pausados, además– y los gestos de procedimiento, de proceso, tanto o más que los de fondo, de sustancia. Presentó siempre la Reforma como el resultado o, aun mejor, el proceso mismo de unos cambios graduales, sostenidos, coherentes y sistemáticos. Se dispuso, pues, la preparación de la Reforma en una estrategia procedimental en tres momentos para cada asunto, momentos de proyecto (oficial, ministerial), debate (público) y búsqueda y negociación de un consenso (social y político) tan amplio como fuera posible.

PROYECTOS Y DEBATES PREPARATORIOS

El primer bosquejo sistemático de las intenciones reformadoras del MEC se hizo público en junio de 1987, en un volumen que, con el título de *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: propuesta para debate,* desarrollaba y presentaba para su análisis y discusión una nueva ordenación en esas distintas etapas y un conjunto

de propuestas de mejora de la calidad del sistema escolar en sus distintos factores y elementos integrantes. Dicho *Proyecto* fue completado poco después, en febrero de 1988, con otro documento análogo, específico para la Formación Profesional, escasamente contemplada en la primera propuesta. Con ellos se instauró el referido modo de proceder en tres fases: *a)* a partir de *propuestas* iniciales del Ministerio hechas públicas en un libro, *b)* quedaba abierto un período de *debate* a lo largo del cual las instituciones y organizaciones educativas –de profesorado, de padres– los centros escolares o también individualmente cualquier persona, podían enviar sus observaciones, críticas y contrapropuestas al Ministerio, *c)* el cual posteriormente publicaba un extracto de los textos recibidos, junto con un intento de su posible *síntesis* o sinopsis y con una nueva formulación de propuestas en busca de un consenso amplio.

Del primer turno de debate, en 1987/1988, y de una profunda reelaboración de las primeras propuestas por el equipo ministerial salió en mayo de 1989 el *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo* (LB), sin duda el mejor compendio institucional de lo que en proyecto ambicioso se proponía relizar el Ministerio: ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita en dos años más, pasando de una duración de ocho años, los de la EGB de la Ley de 1970, a un total de diez años, diferenciados en dos etapas: la de Educación Primaria y la de Educación Secundaria Obligatoria, cada una con sus áreas y características propias, también definidas en el mismo *Libro Blanco.*

Al propio tiempo, en la misma entrega y fecha, el Ministerio presentó conjuntamente el *Diseño curricular base* (DCB) que proponía currículos en correspondencia con el *Libro Blanco* para las tres etapas de la educación obligatoria o anterior: la Educación Infantil, la Primaria y la Secundaria hasta los dieciséis años. En los DCB se hacían aún más explícitas las intenciones de la Reforma respecto a los objetivos y contenidos de la enseñanza. Los nuevos currículos propuestos y sometidos a debate habían de constituir el nervio de la futura educación, tanto en sus contenidos, como también en sus procesos.

Con claridad mayor que en LB o en los posteriores Decretos que establecerían las enseñanzas mínimas del currículo, en los DCB aparece la concepción del aprendizaje subyacente a la Reforma. El planteamiento curricular obedece a una concepción del aprendizaje como *construcción activa* por parte de quien aprende. Este enfoque –que bien puede calificarse de «constructivista»– se aparta tanto de una noción de la enseñanza como transmisión de saberes ya establecidos y del aprendizaje como recepción meramente pasiva, cuanto de un concepto ingenuo del aprendizaje por espontaneidad, en el que la educación se confía exclusivamente a lo que de forma incidental y espontánea lleguen los niños a aprender. La noción constructivista del aprendizaje (cf. Coll, 1990, 1993) es, al propio tiempo, una concepción del aprendizaje como *interacción* entre el alumno y su entorno, un entorno que debe ser *significativo,* que debe incluir experiencias potencialmente educativas. En esa interacción, el profesor desempeña un papel mediador privilegiado: es el *mediador* que facilita el valor de aprendizaje de las experiencias que el alumno tiene en la escuela.

Los DCB hacían explícita, además, una doctrina apenas mencionada luego en los preámbulos doctrinales de las normas de la Reforma. Es una doctrina presentada allí a propósito de las *fuentes del currículo,* pero bajo esa presentación toca un asunto de mayor calado: el de la justificación y *legitimidad* del currículo y no sólo de éste, sino de la Reforma misma, en la medida en que ella introduce unos determinados objetivos y contenidos educativos en vez de otros alternativos. Ante la pregunta de cuáles son las fuentes que alimentan e informan el currículo, o, más profundamente, cuáles son los títulos de legitimidad para establecer tales o cuales elementos curriculares –y eso en cualquier nivel de concreción, desde los «mínimos» legislados hasta el «proyecto curricular» de cada centro–, los DCB responden apelando a un cuádruple fundamento: la fuente *psicológica,* que contribuye a determinar cómo se aprende, cómo se adquieren capacidades, y en qué momento evolutivo es posible adquirirlas; la fuente *pedagógica,* que informa acerca de cómo son los procesos de enseñanza; la fuente *social,* relativa a las demandas de la sociedad sobre la escuela, así como a los valores y patrimonio cultural socialmente recibidos, y la fuente *epistemológica* y metodológica, relacionada con las disciplinas científicas y ámbitos del saber que se incorporan al currículo.

Los textos de propuesta contenidos en los cinco volúmenes de LB y DCB fueron objeto de difusión y debate, no ya sólo en la comunidad educativa, sino en la opinión pública a lo largo de un año aproximadamente y en muy diversos foros, promovidos a veces por el propio Ministerio y otras Administraciones educativas, y, otras veces, por las distintas organizaciones e instituciones relacionadas con la escuela: asociaciones de padres, sindicatos y organizaciones de profesores. Las contrapropuestas recibidas por diferentes vías quedaron escrupulosamente recogidas en una serie –que llegaría a otra media docena de volúmenes– de *Papeles para el Debate,* que el Ministerio fue elaborando y publicando.

Es así como se llega a la LOGSE, cuya tramitación parlamentaria se extendió al período de sesiones de invierno y primavera de 1990, que recibió el apoyo de todos los grupos parlamentarios, excepto del Partido Popular, el principal partido de la oposición, y que fue promulgada el 3 de octubre del mismo año.

Hay que señalar que la elaboración, diseño y regulación del nuevo Bachillerato y la nueva Formación Profesional, cuyo marco estableció también la LOGSE, han sido considerablemente rezagados respecto a otras etapas educativas. Fue después de la promulgación de la Ley cuando el Ministerio hizo propuestas curriculares concretas acerca del Bachillerato, propuestas que quedaron también sujetas a debate antes de pasar a regulación normativa. Por cierto, merece destacarse que el debate curricular sobre el Bachillerato fue más vivo que ningún otro. A la ordenación y contenidos propuestos por el Ministerio se reprochó, por parte de sectores conservadores, un sesgo tecnológico distorsionador y serias carencias en humanidades, en cultura clásica, en filosofía. Todavía en el verano de 1994, con la correspondiente normativa prácticamente ultimada, ha habido un importante movimiento de filósofos en favor de que la Filosofía, ubicada en pri-

mer curso del Bachillerato, se incorpore a las materias –sólo de segundo curso– que son objeto de la prueba de acceso a la Universidad.

La Formación Profesional está siendo regulada y establecida con ritmo más pausado todavía y por grupos de familias profesionales. Esta demora se justifica en razón de varios factores: de su enlace con anteriores etapas educativas aún no implantadas, de la pluralidad de sus titulaciones y de la particular necesidad de ajuste con las necesidades del mercado de empleo.

La LOGSE ha regulado también la reforma de las Enseñanzas Artísticas y de la Educación de Adultos. Las principales novedades para las enseñanzas musicales, la danza y artísticas, se refieren a la introducción de una perspectiva rigurosamente curricular y didáctica en sus contenidos, y también en un mejor entronque, de posible coordinación o integración con el tronco general de la educación. En cuanto a la educación permanente y de adultos se insiste en la necesidad de facilitar el acceso a la cultura y al mundo del trabajo a todos aquellos que, no importa a qué edad, quieran completar sus conocimientos, su cualificación profesional o sencillamente su cultura. En relación con ella conviene destacar que la LOGSE concibe la enseñanza escolar como primer momento y comienzo obligado de una educación de la persona entera, en todos sus aspectos y a lo largo de toda la vida, no como etapa aislada en la vida de los individuos, y que trata de hacer de ella una educación inicial de base sólida y flexible, con la meta de «haber aprendido a aprender», sobre la cual los ciudadanos, durante el resto de su vida adulta, puedan desarrollar una educación permanente con relativa autonomía.

De estas otras modalidades educativas, así como de la nueva FP, todavía incompleta, no se habla en el análisis a continuación, que se limita al tronco escolar principal, a la escuela común, obligatoria o no, extendida desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato, y que examina cómo ha sido ideada, diseñada, pero también cómo ha sido interiorizada, recibida de mejor o peor grado por parte de los actores de la educación, calando ya, desde luego, en la mentalidad y en la práctica de muchos maestros y profesores.

LA NUEVA ORDENACIÓN

Por comparación con la ordenación anterior, de 1970, la establecida por la LOGSE no ha afectado por igual a todos los tramos educativos. No ha alterado mucho en la escuela hasta los once/doce años. En realidad, no había mucho que alterar, que inventar en estos años de Infantil y de Primaria. Las mayores novedades se producen en la Enseñanza Secundaria, más semejante ahora a la de otros países europeos, y que reúne en una etapa educativa coherente los últimos años de la EGB y otros dos años que hasta ahora estaban cubiertos por el BUP y la FP-1. La ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años ha dado lugar a la creación de una Educación Secundaria obligatoria y, por ello básica, para todos los ciudadanos, de los doce a los dieciséis años, con natu-

raleza y objetivos propios, etapa que se completa con un Bachillerato que a diferencia del anterior, unificado y polivalente, se organiza en varias Modalidades, y con las enseñanzas profesionales específicas de nivel no universitario. El carácter fuertemente comprensivo de la Ley de 1970 ha sido mantenido y prolongado hasta dos años más de escolaridad obligatoria. España cuenta así con una breve, pero ya intensa tradición de comprensividad (4), que la LOGSE ha confirmado y ampliado en su duración, con el único contrapeso de la introducción de algunos elementos de diversidad y diversificación curricular a partir de los catorce/quince años.

Área y ciclo son las unidades básicas de la ordenación hasta los dieciséis años. Con el ciclo –de dos años en la Educación Obligatoria, de tres en la Infantil– se intenta conceder un tiempo suficiente –por encima de un solo año– al logro de los correspondientes objetivos educativos. Para los alumnos, así como para sus libros, desaparece, pues, el concepto de «curso» escolar como unidad de ordenación. También con el área se rompen otros moldes: los de asignatura o materia. Como ámbitos amplios, integradores, las áreas están al servicio de la educación global, de la integración de los conocimientos por aprender, de las capacidades que han de ser adquiridas. A medida que avanzan las etapas las áreas se diversifican y especializan: son tres en Infantil, seis en Primaria y nueve en Secundaria Obligatoria.

El Bachillerato, en cambio, con una duración de dos años, se organiza por cursos y en materias, de las cuales aproximadamente casi un tercio son comunes, algo más de otro tercio son propias de la correspondiente Modalidad y el resto optativas.

La progresiva especialización alcanza asimismo al profesorado: la Infantil se estructura sobre la base de unidad del maestro (con la debida especialidad); en la Primaria, también a cargo de «maestros» (acertadamente recuperada esta palabra de siempre), cada docente se ocupa, como tutor, de un grupo de alumnos a lo largo de cada ciclo, pero se prevén maestros especializados para las áreas de Educación Física y de Lengua extranjera, así como en Educación Musical. En Secundaria, cada área –en Bachillerato, cada materia– tiene el correspondiente profesor, aunque también para cada grupo de alumnos hay un profesor responsable de la función tutorial.

Más espectaculares en la Secundaria, los cambios que la LOGSE establece en ordenación son visibles desde el comienzo de la escolaridad, desde la Infantil, diseñada como etapa educativa no obligatoria, aunque con gratuidad asegurada en los centros públicos a partir de los tres años. Se debe a la LOGSE el reconocimiento del carácter educativo de la escuela infantil. Esto significa que los centros infantiles dejan de ser –a menudo lo eran– meras guarderías o lugares de custodia

---

(4) Más intensa que otros países europeos, como puede verse en el estudio comparado de Ferrandis (1988) sobre la escuela comprensiva.

de los niños, mientras los padres trabajan, para convertirse en verdaderos espacios educativos. A la Educación Infantil se le asigna la finalidad de aportar a los más pequeños un conjunto de experiencias enriquecedoras que favorezcan su desarrollo físico y personal.

El tramo entre los seis y los doce años es el que menos modificado resulta por la LOGSE. Puede eso quizá ser valorado de manera negativa y anotarse en el pasivo de la Reforma: haber modificado poco la anterior EGB. El cambio por el cambio, sin embargo, no siempre es necesario o deseable. La sociedad europea cambia deprisa y con ella ha de cambiar la escuela, pero son poco cambiantes los procesos básicos de socialización y aprendizaje social, aquellos que deben regir la primera educación escolar. Así que en Primaria, aquí y en el resto del mundo, las reformas han de afectar al currículo y a la didáctica más que a la ordenación. En ésta las novedades más destacables de la LOGSE han sido retrasar hasta los doce años la especialización de profesores y áreas, que la Ley de 1970 situaba a los once, y en cambio anticipar la enseñanza de una Lengua extranjera, ahora desde los ocho años, cuando antes comenzaba también a los once años.

La Secundaria Obligatoria abarca de los doce a los dieciséis años. Algunas de sus áreas son las mismas de Primaria, a las que prolongan: así, Lengua y Literatura, Matemáticas, Educación Física, Lengua extranjera. Otras resultan del desglose y desarrollo de áreas más globales de la anterior etapa: así, de Conocimiento del Medio derivan y se diversifican en Secundaria las áreas de Ciencias de la Naturaleza, de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y de Tecnología; y de la Educación Artística de Primaria salen las de Música y de Educación Plástica y Visual.

Desde el primer año de la Secundaria Obligatoria hay un pequeño margen de horario escolar para materias optativas. La libertad del alumno para elegir áreas o materias se incrementa mucho en el último año, en el cual, además de ampliarse ese margen, existe la posibilidad de escoger entre dos variantes de currículo de Matemáticas y dejar de cursar dos áreas dentro de estas cuatro: Ciencias de la Naturaleza, Tecnología, Música y Educación Plástica y Visual. Son opciones que no prejuzgan el posterior itinerario educativo de los alumnos. Con ellas se ha pretendido ampliar la educación común y básica, retrasando el momento en el cual los jóvenes han de realizar unas opciones alternativas y no tan fácilmente reversibles sobre sus itinerarios educativos y profesionales.

La organización del tramo doce-dieciséis años como obligatorio se completa con un Bachillerato concebido como Educación Secundaria, pero no ya obligatoria, y de duración muy breve –sólo dos años– que ha llevado a algunos a postular otra ordenación, en concreto, la de un primer tramo doce/quince años, prolongable hasta los dieciséis para quienes no cursaran luego el Bachillerato, extendiendo en cambio éste de los quince a los dieciocho. Frente a esta posible opción, que hubiera dejado abierta una «doble vía» de estudios a los quince años, la LOGSE ha optado por mantener la educación común hasta los dieciséis, pero al

precio de un Bachillerato no sólo breve –el más corto de Europa, subrayaron los críticos– sino complejo, cargado de funciones no fáciles de cumplir equilibradamente y a la vez. Además de un valor educativo propio e intrínseco, al Bachillerato se le atribuye una función orientadora, que guíe las opciones de los alumnos respecto a ulteriores estudios, y una función propedéutica, preparatoria para el paso tanto a carreras universitarias como también al mundo del trabajo a través de los Ciclos formativos profesionales. Del Bachillerato se habla en singular, como de una enseñanza única, pero ha dejado de ser unificado y se ha convertido en un tramo realmente complejo, no sólo por sus distintas Modalidades, sino también porque éstas se completan y diversifican a través de unas materias optativas cuya definición y no sólo currículo corresponde establecer a cada Administración educativa.

Aunque después de la enseñanza obligatoria o del Bachillerato hay acceso a los Ciclos de la Formación Profesional específica que asegura el enlace del sistema educativo con el mundo productivo, con sus demandas de cualificación profesional, y que constituye el elemento formativo de transición a la vida activa, la Reforma introduce el concepto y la realidad de una «formación profesional de base» enclavada en la propia Educación Secundaria, principalmente en el Bachillerato en sus distintas Modalidades: formación ampliamente polivalente, ordenada a establecer en los alumnos las habilidades y conocimientos básicos necesarios para un ancho rango de profesiones. Una de las claves del acierto –o del malogro– de la Reforma educativa va a estar seguramente aquí, en los contenidos y en el valor formativo de los elementos tecnológicos y, en general, profesionalizadores que se introducen en la Educación Secundaria.

LOS NUEVOS CURRÍCULOS

Las nuevas estructuras de ordenación hubieran quedado vacías, carentes de sentido, sin una profunda renovación curricular. La Reforma, a la postre, se justifica y tiene su piedra de toque en el currículo, y no es casual que la LOGSE, en uno de sus primeros y más emblemáticos artículos, el cuarto, antes de fijar las competencias en el establecimiento del currículo, lo describa como «conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación» que regulan la práctica docente.

La didáctica y la sociología de la educación manejan una noción de currículo como conjunto de oportunidades de aprender que la escuela ofrece (5). Currículo es entonces la oferta educativa virtual o potencial, y la de hecho o real, sea la oficial, sea la efectiva en la práctica: currículo prescrito, presentado a los profesores, moldeado por ellos, realizado en su praxis docente (cf. Gimeno, 1988, y tam-

(5) Anteriores números de esta *Revista de Educación* se han consagrado de forma monográfica sea a «teoría del currículo» (número 282, en 1987), sea a la historia del currículo (números 295 y 296, en 1991).

bién Zabalza, 1987). Suele destacarse que esa oferta contiene elementos explícitos, declarados, deliberados, y otros tácitos, ocultos, impregnados de ideología, preterintencionales o quizá intencionados, pero no confesados (cf. Apple, 1987; Torres, 1991). Naturalmente el currículo que es objeto de intenciones confesadas es explícito por su propia naturaleza, pero un currículo explícito, a su vez, está integrado por diferentes componentes: por una parte, de diseño, de intención, de formulación, y esto sean cuales sean las instancias que lo definan, y, por otra, de realización, de práctica, lo que a la postre hacen los docentes y no ya, desde luego, la autoridad educativa.

A propósito del currículo de la Reforma, antes y después de la LOGSE, se ha producido en España un significativo debate, propiciado desde el propio MEC, pero que ha cuestionado la existencia misma de un currículo estatal, la legitimidad de su establecimiento oficial. Esta última podría, desde luego, recabarse de la propia legitimación parlamentaria y política del Gobierno y de la autoridad educativa que en un régimen democrático fijan el currículo. Pero parece necesitar de otros títulos de legitimidad más específicos, y es ahí donde, como está dicho anteriormente, es pertinente la doctrina de los DCB sobre las «fuentes del currículo», fuentes de legitimidad y no sólo de información, una legitimación, además, que concierne al currículo en sus distintos niveles, en el de la normativa oficial y también en el de los proyectos y programaciones de los profesores. En todo caso, es objeto de debate en la actualidad, y no sólo en España, en qué medida las intenciones educativas plasmadas en el currículo –y legitimables a partir de las fuentes de referencia– corresponden a los docentes y sólo a ellos, o pueden –acaso deben–, sin perjuicio de la responsabilidad de los docentes, quedar plasmadas en un marco curricular regulado por la autoridad.

El debate ha sido especialmente vivo en sistemas educativos de países, como Inglaterra (6), que venían de una tradición de currículo desarrollado con gran autonomía por las escuelas y que en la reforma (conservadora, y no sólo por el color del Partido político que la promovió) de la etapa de Gobierno Thatcher, han quedado sujetos a un currículo nacional que, encima, trae consigo controles periódicos y generalizados de evaluación de los alumnos. En un momento en que la teoría didáctica más crítica y la sociología de la educación desconfían mucho de la eficacia de los ordenamientos oficiales, rígidos y centralizados, y recomienda atribuir mucho peso de responsabilidad a los centros, a los docentes, la Reforma en España no podía presentarse –y así se hizo desde los DCB– sino bajo el santo y seña de un currículo *abierto y flexible*. Tal enfoque significaba, de una parte, renunciar a programas de estudios o currículos completamente definidos por la autoridad educativa, pero también, de otra, no dejar el currículo exclusivamente en manos de las escuelas y de los profesores, como algunos preconizan y como ocurre en sistemas educativos de países donde en rigor y en la práctica no hay currículo oficial propiamente desarrollado como tal.

---

(6) Acerca de este debate en Inglaterra y otros países, cf. Kirk (1989).

El establecimiento de un currículo oficial prescrito, por abierto y flexible que sea, supone que los poderes públicos formulan no sólo objetivos generales de la enseñanza, sino contenidos educativos –y acaso listones de control evaluativo–, que las escuelas y los alumnos tienen que tratar de alcanzar. Para ser abierto los objetivos y contenidos educativos fijados en el currículo oficial han de poder ser concretados y completados con las intenciones y las realizaciones de los propios profesores. Aparece así el esquema de sucesivos *niveles* o concreciones de currículo que en la Reforma se organiza en dos principales escalones, ligados, respectivamente, a las competencias de las Comunidades Autónomas y a la responsabilidad de los claustros de profesores.

La LOGSE, en su ya citado artículo 4.º, atribuye al Gobierno fijar «los aspectos básicos del currículo que constituirán las enseñanzas mínimas», mientras «las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo». La misma Ley, por otra parte, define no sólo las áreas o materias de los distintos tramos educativos, sino también los objetivos generales de cada uno de ellos. En consecuencia, desde el punto de vista jurídico formal, el currículo español se organiza en tres distintos niveles normativos: el de la LOGSE, el de las enseñanzas mínimas fijadas por Reales Decretos de ámbito estatal, y el del currículo propiamente tal, definido por las Comunidades Autónomas competentes en sus respectivos ámbitos territoriales y por el MEC para el resto del país, a salvo siempre las enseñanzas mínimas o aspectos básicos establecidos por el Gobierno.

De los cuatro elementos que según la LOGSE, artículo 4.º, integran el currículo, la regulación de ámbito estatal de las enseñanzas *mínimas* es muy parca respecto a método pedagógico y, en cambio, amplia y detallada en los otros tres: objetivos, contenidos, contenidos y criterios de evaluación. Para cada una de las etapas y áreas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como también para el Bachillerato y cada una de sus materias, esa regulación contiene los siguientes elementos:

1) *Objetivos* educativos, enunciados en forma de capacidades a cuya adquisición por los alumnos ha de contribuir la correspondiente enseñanza. Conviene resaltar la equivalencia que ahí se asume entre objetivos de la enseñanza y capacidades adquiridas por los alumnos gracias a ella, o dicho de otro modo: resaltar que los objetivos se formulan en términos de capacidades aprendidas.

2) *Contenidos,* organizados en bloques o núcleos, que han de desarrollarse durante la etapa (o el curso en el Bachillerato) y que son de tres tipos: *a) conceptos* que los alumnos han de formar y poseer; *b) procedimientos* de «saber hacer» con los cuales han de ser capaces de manejarse; *c) actitudes,* no sólo las relativas a valores morales, sino toda clase de disposiciones para la acción orientada a fines y congruente con ellos. La introducción de actitudes ha sido saludada como novedosa y progresiva, a juzgar por la abundante literatura pedagógica que ha auspiciado, y quizá está llamada a ser uno de los elementos en los que la Reforma deje una huella más permanente y profunda.

3) *Criterios de evaluación* (excepto en Infantil), que formulan posibles modos de operacionalizar los objetivos educativos y esto en orden a evaluar no sólo aprendizajes de los alumnos, sino también la propia práctica docente. El comentario, aquí obvio, hace notar la redundancia de este elemento respecto al primero, el de objetivos: ambos contribuyen a definir una misma sustancia del currículo, sólo que bajo diferente aspecto.

El esquema formal en los componentes básicos del currículo (objetivos, capacidades, contenidos) es, pues, hasta cierto punto común a todos los tramos educativos. Pero cada uno de éstos presenta unas características curriculares propias, y no ya sólo por la necesaria gradación de aquéllos. Una exposición de carácter general ha de limitarse a comentar de forma somera los rasgos sobresalientes.

Sobresale, desde luego, el hecho mismo de que por primera vez en España se regulan los objetivos y contenidos de la Educación Infantil, con lo que se afirma el contenido propiamente educativo de esta etapa. Por lo demás, las áreas –de Identidad y autonomía personal, de Medio físico y social y de Comunicación y representación– definidas en esta etapa no han de asimilarse a áreas constituidas de conocimiento y son más bien ámbitos de experiencia, que contribuyen a vertebrar, a estructurar la práctica educativa en estos años dentro de un enfoque global e integrador.

En Primaria sobresale el área de Conocimiento del Medio, no sólo extensa en contenidos y ambiciosa en los objetivos, sino también integradora, típica de la etapa y verdaderamente central, ya que recoge, más que otras, el enfoque globalizado que la educación ha de tener en estos años. Ha de juzgarse un acierto haber reunido en ella objetivos de capacidades y contenidos de aprendizaje relativos al medio social tanto como al entorno físico. Como resultado de ello, es el área donde se trabajan las capacidades sociales, de relación y convivencia, y también donde encuentra el mejor acomodo una educación ambiental básica que, por otro lado, ha de tratarse como dimensión transversal también a otras áreas.

El currículo de la Educación Secundaria obligatoria se propone compaginar un principio de comprensividad, que responde a las necesidades educativas generales de todos los adolescentes en su preparación para la vida como ciudadanos responsables, y un principio de diversidad, que atiende a los variados intereses y motivaciones, y no sólo a las diversas aptitudes que a esta edad manifiestan los alumnos. Tal diversidad, a su vez, se plasma en dos elementos: uno, el de la ya citada optatividad de materias (y de ciertas áreas en el último año de escolaridad obligatoria); otro, el de la posibilidad de que a alumnos con dieciséis años cumplidos que no estén alcanzando los objetivos escolares se les proporcione una oferta educativa de contenidos extraídos del currículo común, pero en organización ya divergente de éste y sin otra limitación que la de mantener tres áreas y atender a dos grandes ámbitos, el lingüístico-social y el científico-tecnológico, y todo ello con la consiguiente modificación en los criterios de evaluación y en los objetivos mismos.

El carácter obligatorio de la enseñanza entre los doce y los dieciséis años ha inclinado, pues, a una regulación de gran flexibilidad en su desarrollo, a través no sólo de «adaptaciones» que para alumnos con necesidades educativas especiales se prevén a lo largo de toda su vida escolar, sino también con estas «diversificaciones» que constituyen ya, para determinados alumnos o grupos de alumnos, una clara excepción al principio de comprensividad que por lo demás impera en nuestra escuela obligatoria desde 1970. La diversidad intracurricular, por decirlo así, que ha de caracterizar a esta etapa obliga a una oferta variada y equilibrada que permita a los alumnos realizar opciones de acuerdo con sus intereses y comenzar, con ello, a orientarse por determinados itinerarios en la escuela y en la sociedad. En cuanto a la «diversificación» propiamente dicha, trata de rescatar a un grupo quizá no pequeño de adolescentes para los grandes objetivos de la Secundaria obligatoria y de retenerlos con interés y aprovechamiento en la educación formal sin derivarlos hacia programas de garantía social y educativa que, por otro lado, también prevé la Reforma.

En el Bachillerato cabe destacar, desde luego, que la organización en Modalidades, sobre todo en las de Artes y de Tecnología, ha permitido la introducción de materias antes inexistentes en estos estudios, materias, por otro lado, que pueden ser elegidas con carácter opcional por los alumnos de distinta Modalidad. Lo más destacable, sin embargo, es que el planteamiento curricular, y no de mero programa de estudios, haya sido aplicado de modo coherente al Bachillerato. A cada una de sus materias, igual que a las áreas en etapas anteriores, se le han asignado no sólo objetivos, sino además contenidos, formulados como capacidades, y también criterios de evaluación. Es un enfoque que obliga y ayuda asimismo a los profesores a un tratamiento de las materias verdaderamente educativo y no de simple transmisión de conocimientos.

Todo lo anterior queda referido a enseñanzas mínimas, a aspectos curriculares básicos. Entre los elementos básicos está, en fin, que los centros docentes han de concretar y completar el currículo mediante la elaboración de *proyectos curriculares* de etapa (7), que se adecuen al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado. Con ello se fija el marco general de este nivel de concreción en el diseño del currículo: el que corresponde al centro, a los profesores.

Los currículos en sentido estricto, sean del Ministerio o de las Comunidades Autónomas, cada cual en su ámbito territorial de vigencia, son más detallados que las enseñanzas mínimas, al menos en la definición de contenidos, y esto con base legal en el artículo cuarto de la LOGSE, que a aquellas enseñanzas les atribuye un máximo del 65 por 100 de los contenidos del currículo completo. Los currículos, por otro lado, desarrollan principios de método pedagógico, de índole general, referidos principalmente al carácter significativo de

(7) La elaboración de proyectos curriculares está regulada no en la Ley, sino en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. Cf. Carmen y Zabala, 1991.

los aprendizajes, al valor funcional de los mismos, a una didáctica activa y que favorezca la adquisición y construcción de aprendizajes en una interacción enriquecedora con el entorno educativo.

Los currículos del Ministerio han incorporado algunos otros elementos relevantes que, además, por la excelente acogida que les han dispensado la comunidad escolar y la sociedad española, merecerían quedar consagrados en una norma de más alto rango. Quizá el de más interés lo constituyen las enseñanzas o temas familiarmente denominados *transversales:* contenidos educativos presentes a lo largo de la escolaridad y a través de las diferentes áreas, tales como educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud, educación ambiental o educación sexual.

Pese a que la concreción última del currículo se encomiende a los profesores, el currículo oficial, en la práctica, es menos abierto y flexible de lo que la doctrina de los DCB –ellos mismos también muy detallados– permitía esperar. Quizá la flexibilidad mayor tiene que ver con las distintas formas de diversidad en Secundaria –de ellas ya se ha hablado anteriormente– y con las adaptaciones curriculares posibles desde Primaria. Estas últimas guardan relación con una educación especial entendida como conjunto de acciones dirigidas a niños con necesidades educativas especiales, acciones que, en lo posible, han de desarrollarse en «la escuela de todos», en régimen de integración en los centros ordinarios. La Reforma es progresista al incorporar y en el máximo rango normativo, en la Ley, el concepto de necesidades educativas especiales, acuñado y difundido en el influyente «informe Warnock» (8), y al proponer, para los alumnos con estas necesidades, el mismo currículo común, aunque adaptado, y no un currículo alternativo. El concepto pertinente y la práctica correspondiente a ello es el de «adaptaciones» curriculares, que pueden consistir en la educación de los objetivos educativos mismos e implicar un apartamiento significativo de los contenidos y criterios de evaluación, con eliminación o acaso inclusión de determinados contenidos y la consiguiente alteración de los correspondientes criterios para evaluación.

LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Los cambios educativos son lentos y no sólo en su instauración o implantación; lo son todavía más en sus efectos, en sus consecuencias a largo plazo. En ellos está en juego un complejo sistema social, el de la escuela, muy reacio a las tentativas de cambio intencional. Por eso no es posible, en rigor, hacer balance de la Reforma educativa española cuando ni siquiera está del todo implantada y cuando falta la imprescindible distancia de tiempo transcurrido y necesario para una verdadera valoración histórica. Sólo cabe por ahora tomar

(8) Realizado en Inglaterra por una Comisión presidida por Mary Warnock. Cf. Warnock (1989).

el pulso, realizar una auscultación diagnóstica de urgencia y desde luego provisional, y para ello recoger preocupaciones expresadas por el profesorado y a veces por las propias autoridades educativas. La validez empírica de la auscultación es cuestionable; son de difícil transcripción en referencia bibliográfica sus fuentes: opiniones y preocupaciones formuladas en reuniones de profesores o en la prensa, y que aquí, sin duda, están tamizadas por el filtro subjetivo del autor, a quien, a la postre, hay que atribuírselas sin comprometer la responsabilidad o el juicio de otros.

La preocupación dominante concierne a la asignatura en verdad pendiente: la de la calidad de la enseñanza. Aunque ha constituido uno de los objetivos declarados de la Reforma, la calidad no se asegura por decreto. La Reforma contribuye a hacer posible o más probable una enseñanza de calidad, pero no la garantiza. Aunque la nueva ordenación haya conseguido quizá consolidar las condiciones de posibilidad de una mejor educación, queda por dar el paso de la posibilidad a la realidad, y éste sólo se conseguirá por la conjunción afortunada de varios factores favorables (currículo, programas educativos, recursos personales y didácticos, dotación material de los centros, apoyos de carácter general al sistema educativo), algunos de los cuales no pueden ser garantizados por la voluntad política de unos gobernantes reformistas, por hábiles que sean. No sorprende, pues, que la principal aportación del actual ministro de Educación y Ciencia, Suárez Pertierra, se haya orientado en esa dirección, proponiendo en un documento sobre *Centros educativos y calidad de la enseñanza,* a comienzos del año 1994, hasta un conjunto de 76 compromisos y medidas de actuación ministerial con el objetivo específico de mejoras cualitativas en el sistema.

Decir «calidad» implica definirla de modo operativo o, al menos, sintomátco, a partir de varios y complejos indicadores (cf. Wilson, 1992), y es, en consecuencia, aludir a un amplio censo de factores, metas, problemas, tareas, desafíos, cada uno de los cuales tiene su ciencia y su política, y también su economía, su financiación. La calidad cuesta dinero, y en términos de inversión, de presupuesto, sobre todo en años de austeridad presupuestaria, va a ser difícil atender, a la vez, a la calidad de la oferta educativa y a su ampliación –en edad, hasta los dieciséis años, y en variedad al final de la Secundaria– prevista en la Reforma.

En cuanto nuevo ordenamiento, la Reforma puede haber encontrado resistencias, pero hará su camino pese a ellas. En cambio, en cuanto proceso de renovación en profundidad, de mejora real de la enseñanza, esta Reforma, como cualquier otra que pretenda modificar la escuela a fondo, no se realizará sin dificultades, sin problemas y no sólo los de financiación, sino también los de infraestructura, de personal cualificado, no ajenos a los de presupuesto, pero no del todo reductibles a términos económicos. Estos son, a la postre, los problemas decisivos, de cuya acertada solución depende críticamente el logro o malogro de la Reforma. La política educativa de desarrollo y aplicación de ésta ha de centrarse en un triple ámbito: el de las previsiones presupuestarias adecuadas, el de la infraestructura y dotación de los centros, y, sobre todo, el del profesorado, tanto en su selección inicial, cuanto en su formación permanente y en sus incentivos y

consiguiente motivación. A continuación se van a comentar algunos problemas especialmente vinculados al desarrollo y a la práctica del currículo, aunque con repercusiones en el ámbito de la organización y dotación de los centros, del profesorado, de su especialización, de su formación curricular y didáctica.

ANTINOMIAS Y TAREAS PENDIENTES

Algunos de los problemas del nuevo currículo pueden enunciarse en forma de antinomias, de dificultad de aplicar simultáneamente principios contrapuestos, aunque igualmente necesarios y afirmados en la Reforma. La resolución práctica, real, de esas antinomias constituye un desafío para la Administración educativa y para los integrantes de la comunidad escolar. Son antinomias, por tanto, que se convierten en tareas, en logros por alcanzar en un esfuerzo común y sostenido:

1) La primera de ellas ya enunciada anteriormente es la que tiene más claras repercusiones económicas y de financiación: la existente entre la *ampliación* de la escolaridad y la oferta educativa y la mejora de la *calidad.* Con la LOGSE la Educación Obligatoria y gratuita se extiende de los catorce a los dieciséis años, dos años más, por tanto. De otro lado, no como ordenación normativa, pero sí como previsión y voluntad política, se piensa, además, en un porcentaje más alto de alumnos en la enseñanza posterior: alrededor de un 75 por 100 en la cohorte de dieciséis/dieciocho años de edad dentro del Bachillerato. Esto supone un incremento de alrededor del 20/25 por 100 más de jóvenes escolarizados entre los catorce y los dieciocho años en comparación con las actuales tasas de escolarización. Además de su ampliación temporal, la oferta educativa se ensancha también en otras direcciones; se hace más variada: cuatro Modalidades de Bachillerato frente al único Bachillerato antes existente; un número mucho mayor de carreras y títulos de Formación Profesional específica; áreas nuevas en la Educación Secundaria Obligatoria, materias nuevas en Bachillerato. Ahora bien, el enorme esfuerzo de medios y de dedicación de personas, necesario para esa extensión de la oferta educativa, ha de realizarse al mismo tiempo que el esfuerzo, no menor, requerido para el otro gran objetivo de la Reforma, el de elevar la calidad de la enseñanza: hacer la escuela más interesante y atractiva, contribuir a aprendizajes más funcionales, elevar el nivel de cultura de las nuevas generaciones, conseguir ciudadanos mejor educados. No será fácil, al mismo tiempo, alcanzar objetivos cualitativos, de mejora, y cuantitativos, de extensión y de variedad. Los recursos económicos son forzosamente limitados y los que se aplican a ofrecer más o más variada educación se detraen casi inevitablemente de los destinados a mejorarla.

2) El propósito de una oferta curricular *común* para todos los alumnos, de una escuela *de todos,* de carácter *comprensivo,* se contrapone antinómicamente a la *diversidad* característica de los propios alumnos y a la necesidad de atender en la escuela a esta diversidad, y no sólo de atenderla, sino, incluso, de favorecerla educativamente. Una aplicación mecánica del principio de comprensivi-

dad podría llegar a generar efectos precisamente contrarios a los deseados. El logro de unos fines educativos comunes puede requerir medios educativos diferenciados, ajustados a las necesidades y posibilidades de cada alumno. La antinomia entre comprensividad y diversidad se entrecruza, por otro lado, con la existente entre extensión y calidad. Asegurar una enseñanza de calidad en una escuela que sin renunciar a su carácter comprensivo pretenda, a la vez, cultivar y fomentar la diversidad de intereses y capacidades de los alumnos, constituye un gran desafío.

3) Antinómica es también la relación entre *novedad* y *viabilidad* del currículo de la Reforma. Los elementos más novedosos, más innovadores son los que contienen también los mayores retos, quizá los mayores peligros, y pueden, en consecuencia, llegar a caer de la práctica docente. Por lo pronto, para los nuevos contenidos curriculares y, aún más, para las áreas y materias prácticamente nuevas o de nuevo diseño, como Tecnología, Música, y Educación plástica y visual en la Secundaria Obligatoria, o las que definen las Modalidades de Artes y de Tecnología en Bachillerato, se echa de menos profesorado cualificado suficiente y a veces material didáctico actualizado. Además de eso, y ya con carácter general, la concepción del nuevo currículo como «a medida» –adaptado y diverso, si hiciera falta–, reclama en el profesorado una mentalidad o sensibilidad curricular y pide de él formas distintas de las tradicionales en la programación y el desarrollo de la enseñanza. A falta de esa mentalidad persiste el peligro de que el planteamiento curricular quede degradado en un enfoque tópico de *syllabus* o plan de estudios. Como consecuencia de la Reforma, el profesorado ve cambiadas las demandas, los roles, los contenidos, los métodos educativos. Para hacer frente a eso sin torpeza y sin angustia, los docentes, en particular los que están en los tramos educativos donde el cambio es mayor, van a necesitar de un alto grado de preparación, flexibilidad y, sobre todo y en suma, cultura curricular, que no se adquiere fácilmente en cursillos acelerados de actualización, y que requiere de un proceso dilatado de sensibilización y formación permanente.

4) Tampoco será fácil conjugar el aseguramiento de unos *mínimos* educativos para todos los centros y los alumnos y, al mismo tiempo, la búsqueda de la *excelencia* en algunos de ellos, o quizá en muchos, que puedan ir más allá de los mínimos. Por la naturaleza misma de lo que es un ordenamiento legal, los Reales Decretos sobre aspectos básicos del currículo se formulan en términos de enseñanzas mínimas, pero, obviamente, el desarrollo curricular no puede ni debe plantearse en términos minimalistas, ni para los centros educativos, ni para los alumnos. En lo referente a los centros, la Administración educativa tendrá que asegurar unas condiciones irrenunciables en todos y cada uno de los centros para desarrollar dignamente el currículo, aunque, desde luego, sería improcedente uniformar todos los centros mediante un listón a ras del suelo de lo tolerable. Seguramente habrá centros mejor dotados, con más profesorado, con una mejor oferta curricular, y es deseable que suceda así. Lo que, en todo caso, constituye responsabilidad de la Administración educativa es que to-

dos los centros cuenten con los recursos necesarios. Pero esto mismo no resulta sencillo –y ni siquiera es sencillo de determinar– en un país, como España, con amplias zonas rurales, escuelas unitarias y centros escolares incompletos, con escasos niños que han de ser organizados en grupos docentes de distintas edades. En esas escuelas, ¿qué es lo mínimo aceptable, qué es lo necesario? La misma antinomia entre mínimos y excelencia vale, por otro lado, para los alumnos. El currículo prescrito trata de garantizar que a todos ellos, sin excepción, se les oferten unos contenidos mínimos, se les propongan unos mismos objetivos, pero lo prescrito no debe poner trabas al progreso hacia la excelencia a que legítimamente pueden y deben aspirar algunos alumnos. Así, pues, las garantías de unos mínimos para todos, no excluidos los alumnos con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales, han de compaginarse con la posibilidad y necesidad de que la escuela resulte educativa y enriquecedora también para aquellos alumnos «superdotados» o simplemente capacitados y motivados en determinados ámbitos, que son capaces de rápido progreso en sus aprendizajes.

5) Queda, en fin, la exigencia antinómica de armonizar la prescripción de un *currículo oficial* que asigna objetivos a la educación y que refleja intenciones explícitas concretas del legislador y, por otro lado, la responsabilidad y *participación* de los profesores. O también, y bajo otro punto de vista: cohonestar un currículo prescrito y, por tanto, relativamente fijo, con las exigencias y proyectos de permanente innovación curricular y didáctica. Es poco probable una participación real, activa, transformadora e innovadora, cuando las grandes y las pequeñas líneas de contenidos y de objetivos didácticos están trazadas, fijadas por la norma. El planteamiento de lo que fue la «reforma experimental», que precedió a la LOGSE, puede ser recordado con nostalgia por algunos profesores y maestros que allí creyeron tener un marco más alentador que daba vía libre a las experiencias de innovación.

EL FUTURO INMEDIATO Y EL HORIZONTE DE UTOPÍA

En general, y ahí acaso está la raíz de todas las antinomias, el planteamiento de la Reforma ha sido muy ambicioso, quizá demasiado ambicioso a ojos de sus críticos. La LOGSE ha pretendido muchos objetivos, muchos cambios, a la vez; ha querido alcanzar y compaginar de modo equilibrado objetivos contrapuestos. El tramo educativo donde más destaca esa pretensión es, sin duda, el Bachillerato, al que se le atrbuye un carácter terminal, pero también orientador y propedéutico, valor intrínseco a la vez que preparatorio, y eso, además, tanto para la Universidad como para la Formación Profesional superior, y todo ello en dos cursos nada más. También aparece en la concepción de la educación obligatoria, donde junto con la extensión de la escuela comprensiva común se pide no sólo la atención a las diferencias individuales, sino también la integración de los alumnos con necesidades especiales y la permanencia dentro del sistema educativo –y recuperación así para la escuela obligatoria– de ese 25 por 100 de alum-

nos entre los catorce y los dieciséis años que ahora no están escolarizados, y de ese otro 25 por 100, también aproximadamente, de los que han «fracasado» –o en los que la escuela ha fracasado– al no obtener el título de graduado escolar. La voluntad de hacer confluir en un mismo centro y con un mismo currículo a alumnos tan diversos pondrá previsiblemente al rojo vivo, en los próximos años, la vida escolar y la docencia en muchos Institutos de Secundaria. Más allá de la simple antinomia que pide resolverse de modo equilibrado, aquí surge el tropiezo con un *problema* crudo y duro. Era, desde comienzos de los años ochenta, uno de los principales *retos* de la Reforma educativa, una de las justificaciones de la necesidad de una Ley, y ahora, a mediados de los noventa, sigue pertinaz, con la LOGSE en vigor: el problema de las cohortes de alumnos entre los catorce y los dieciocho años.

La extensión de la Educación Obligatoria hasta los dieciséis años (ampliables hasta los dieciocho), la permanencia de alumnos que antes abandonaban el sistema escolar y que ahora van a quedar dentro de él, hace previsible, a corto plazo, un incremento de los problemas dentro de la escuela, en la Educación Secundaria Obligatoria. A partir de ahí puede obtenerse la impresión de que la Reforma ha contribuido a empeorar las cosas, y a empeorarlas precisamente en el tramo educativo donde más evidente era la necesidad de corregirlas. A este propósito, es preciso resaltar que la circunstancia de que en la actualidad la mayoría de los problemas de los jóvenes entre los catorce y los dieciocho años tenga por escenario la calle, y no la escuela, se debe justo al abandono escolar de los jóvenes más conflictivos. Este abandono no puede juzgarse situación mejor y preferible a aquella otra que trae consigo la LOGSE y en la que la escuela asume en su interior tales problemas y trata de darles solución. Para los propios jóvenes, y no sólo para la sociedad, es mejor que los problemas típicos de la edad y del momento histórico se manifiesten y se puedan abordar dentro de la escuela, de los Institutos, en un espacio educativo, y no en la calle.

Los Institutos de Secundaria van a verse obligados a asumir como asunto educativo, de índole interna, situaciones difíciles –de inadaptación social, de marginalidad, de consumo de drogas– que antes, en gran medida, quedaban fuera de la escuela o confinadas en ciertos centros. Pero el pronosticable efecto de una elevación de la conflictividad y los problemas en los Institutos de Secundaria debe ser enjuiciado no de forma negativa, sino con una amplitud de miras que sopese otros efectos más allá del recinto escolar: como resultado colateral, a corto plazo y –¡ojalá!– pasajero, del hecho de que la escuela asume nuevos ámbitos y cuotas de responsabilidad y de que acepta el desafío de tratar de forma educativa un conjunto de problemas de adolescentes y jóvenes, que en la actualidad no son abordados de forma alguna. Será, desde luego, muy fuerte el tirón que los Institutos tendrán que sostener durante algún tiempo en un futuro inmediato, en espera de que con la llegada a Secundaria de las primeras cohortes de alumnos que comenzaron la Primaria de la LOGSE se hayan podido modificar de raíz –y así cabe esperarlo– las condiciones que hasta hoy siguen alimentando el fracaso y la inadaptación escolar y social de muchos adolescentes.

Para las edades entre catorce y dieciocho años, como para otras, la Reforma ha diseñado un nuevo sistema educativo y unos nuevos currículos de lenta implantación generalizada, cuyos esperados efectos beneficiosos no podrán comenzar a sentirse plenamente hasta dentro de un decenio, como mínimo, es decir, en un plazo relativamente largo. Hay que abstenerse, pues, de valoraciones apresuradas de la LOGSE y eso aunque surjan disfunciones escandalosas en el plazo corto. Sin embargo, la paciencia que para el juicio histórico se merece la Reforma podría tener una costosa contrapartida, la de que, habida cuenta del acelerado cambio social, no es seguro que las previsiones curriculares de ahora permanezcan válidas y pertinentes dentro de quince o veinte años, para la fecha en que, por otro lado, deberían apreciarse los positivos resultados de la LOGSE. La Ley no es muy flexible en dar juego a posibilidades de innovación, ni tampoco ha previsto líneas de renovación interna que la hagan fácilmente modificable desde sus propios supuestos. Además de esto, el modo en que, de hecho, han sido elaborados los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, en consulta y hasta negociación con las Comunidades Autónomas con competencias educativas, puede resultar del todo disfuncional, dado que son diecisiete Comunidades con tales competencias para el año 2010 en que, al ritmo de las modificaciones educativas, cabe muy bien pronosticar la necesidad de un nuevo cambio. Quizá la Reforma ha introducido elementos curriculares que, para cuando estén en plena vigencia, sean obsolescentes, inadecuados ya, mientras no se han previsto, sin embargo, mecanismos para su actualización de forma jurídica y políticamente cómoda. Más grave que eso: junto con aquéllos, ha creado estructuras y puestos profesionales, que incorporan a personas, a docentes, con razonables derechos y expectativas para una vida profesional cuya media previsible es de unos treinta años aproximadamente, un tiempo, desde luego, que no durará el ordenamiento de la LOGSE. El problema aquí no es sólo que a los docentes les esperan «reconversiones»; es, además, el de una rigidez curricular sobrevenida como consecuencia del reclutamiento de profesorado especializado necesario para la Reforma.

A falta de previsiones específicas sobre innovación y de una apuesta decidida en favor de la experimentación renovadora, la Reforma ha nacido y se implanta con poca flexibilidad, dejando escasos resquicios al propio dinamismo interno de la escuela. Puede generar por ello una intensa inercia institucional y profesoral que haga difícil por mucho tiempo nuevos cambios. Seguramente no fue posible de otro modo; no era prudente mantener en la escuela perspectivas de permanente innovación y experimentación, como a mediados de los ochenta. Aunque sin quitar un ápice a la firmeza y claridad de la nueva ordenación y del currículo prescrito, la LOGSE pudo haberse anticipado a los procesos de su propia futura transformación, a sabiendas de que ésta deberá producirse, aunque no se pueda ahora predecir en qué línea tendrá que proceder.

No se puede, por tanto, predecir, pero cabe cruzar apuestas, que son otro nombre de los deseos. Como deseo, pues, y como apuesta, sea lícito concluir imaginando que en el horizonte del otro lado del año 2000, y al margen de la circunstancia –de mero calendario– de hallarnos en las inmediaciones de un fin

de milenio, o bien sin milenarismo, las próximas reformas educativas, en España y en otros países, tendrán que afrontar, como esencial cuestión, la relación de la escuela –también de la Universidad, de las instituciones educativas– con el entorno cultural, con la comunidad social. Será la cuestión de *la escuela en la ciudad:* cómo se integra en ella, qué relación tiene con la cultura de cada momento dado, qué significa el hecho educativo dentro de la convivencia ciudadana. Otro enfoque supone la circunstancia de cómo la sociedad, la comunidad, se impregna de valores educativos. Se trata, en suma, de una *utopía,* que en su vertiente individual trata de construir la vida y el desarrollo de las personas como un proceso de educación permanente, y en su vertiente política de imaginar y construir la ciudad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder.* Madrid/Barcelona, MEC/Paidós.

CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro.* Madrid, CIDE.

COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona, Paidós.

COLL, C. *et al.* (1993): *El constructivismo en el aula.* Barcelona, Grao.

FERRANDIS, A. (1988): *La escuela comprensiva.* Madrid, CIDE.

GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

HUSÉN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje.* Madrid/Barcelona, MEC/Paidós.

KIRK, G. (1989): *El currículum básico.* Madrid/Barcelona, MEC/Paidós.

TORRES, J. (1991): *El currículum oculto.* Madrid, Morata.

WARNOCK, M. (1989): *Una política común de educación.* Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.

WILSON, J. D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza.* Barcelona/Madrid, Paidós/MEC.

ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid, Narcea.

MONOGRÁFICO

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS PAÍSES EN TRANSICIÓN

CÉSAR BIRZEA (*)

I. REFORMAS, CRISIS Y TRANSICIÓN EN LA EUROPA CENTRAL Y ORIENTAL

El lenguaje cotidiano se ha enriquecido recientemente con un término destinado a designar una nueva realidad geopolítica: *los países en transición.* Aunque esta expresión normalmente hace referencia a los antiguos países comunistas, si se analiza con mayor profundidad se observa que la transición es un fenómeno histórico universal. Todas las sociedades, las civilizaciones y las naciones se han encontrado en cierto momento de su evolución frente a un cambio en su manera de gobernar, en el tipo de propiedad y el reparto de poder; en los paradigmas y las ideas políticas; en las actitudes y las mentalidades; en las relaciones y las instituciones sociales; en el estilo de vida y los hábitos cotidianos, etc. En resumen, se puede decir que cada individuo, grupo social o colectividad humana han estado y están siempre en una situación de transición hacia algo diferente.

El flujo de la vida no deja de ser una secuencia de cambios y de transiciones continuos: de una edad a otra, de un estatus social a otro, de una forma de vida a otra, de un trabajo a otro, etc. En este sentido, la transición ha sido definida por ciertos autores (Adams, Hayes y Hopson, 1976) como un estado de permanente discontinuidad en la vida personal y colectiva.

Sin embargo, cuando se habla de la transición post-totalitaria y de los países que están en este proceso de cambio, se piensa en un fenómeno mucho más complejo. Se trata de una etapa histórica cuya duración es difícil de precisar en este momento y que traerá consigo transformaciones sustanciales en todos los ámbitos: en la política, la economía, la cultura, la educación, las estructuras sociales, las relaciones internacionales, etc.

(*) Director del Instituto de Ciencias de la Educación (Rumanía).

Esta delimitación con relación a las transiciones habituales que trae consigo la propia existencia no es suficiente. De hecho, la mayor parte de los países del mundo se encuentran hoy en diversos procesos de transición, de manera que el término mismo de país en transición necesita un contenido específico.

Dentro de esta perspectiva, los tres elementos siguientes tienen una importancia particular:

a) El punto de partida o estado inicial de la transición.

b) El destino o los objetivos perseguidos.

c) El contenido de la transición propiamente dicho, es decir, las transformaciones deseadas.

En nuestro caso parece evidente que:

- El punto de partida de la transición es el totalitarismo.
- El destino es la democracia liberal.
- La transformación necesaria es el paso al pluralismo político y a la economía de mercado.

Este esquema es, sin embargo, demasiado simple para responder a todas las preguntas que pudieran plantearse. Veamos algunos ejemplos: ¿Todos los países totalitarios han partido del mismo punto y en el mismo momento hacia la transición? ¿La duración, las etapas, los medios, las estrategias y los compromisos son los mismos para todo el grupo homogéneo de «países en transición»? ¿La transición significa solamente un estado de discontinuidad y de ruptura o también, al mismo tiempo, un estado de estabilización y de continuidad? ¿Nuestro objetivo es el capitalismo puro, o bien, una variante adaptada del liberalismo occidental?

Ciertamente, para responder a estas preguntas es necesario disponer de un análisis en profundidad. La comprensión de las políticas educativas de los países en transición, que constituye el objeto principal de nuestro trabajo, no es posible sino a través de un análisis previo de este tipo. Este es el motivo por el que antes de analizar las reformas de la enseñanza en los países en transición, debemos ocuparnos del contexto social, político y moral de estas reformas. Dentro de esta perspectiva, la primera parte de nuestro trabajo se organizará en tres capítulos. En el primero, se intentará esbozar los elementos de una teoría general de la transición; el segundo se ocupará de la experiencia histórica, inédita, de la transición del totalitarismo a la democracia; finalmente el tercero, abordará dentro de una perspectiva, a la vez unificadora y diversificadora, la casuística heterogénea de los países en transición.

1. *Hacia una teoría general de la transición*

«Nada es más práctico que una buena teoría», afirmaba Kurt Lewin. Esta afirmación puede aplicarse muy bien a nuestro caso. En el fondo, ¿para qué necesitamos una teoría de la transición?

Hay tres respuestas posibles. En primer lugar, esta teoría nos ayudaría a comprender mejor un fenómeno histórico, inédito, que va a dominar, probablemente, toda la problemática de este fin de siglo. En segundo lugar, nos permitiría encontrar mejores soluciones para llevar a cabo las reformas en aquellos países que se encuentran ya, o que se van a incorporar próximamente a la fase de transición post-totalitaria. En tercer lugar, la teoría de la transición ayudaría al mundo occidental a comprender mejor un fenómeno que espera desde hace mucho tiempo, pero para el que no ha sido preparado en absoluto.

Seguidamente, intentaremos construir esta teoría a partir de cuatro ejes de análisis, correspondientes a cuatro dimensiones de una teoría de la transición:

a) El paso de un sistema social y político a otro;

b) El estado de anomia que acompaña al cambio;

c) El sentido histórico de la transición del comunismo al capitalismo;

d) Los procesos de aprendizaje social que sostienen este cambio.

1.1. La transición como transformación del sistema social y político

Para algunos, la palabra transición, cuando se refiere a una transformación tan radical como el paso de una dictadura a una democracia, es un eufemismo. En este caso, no se trataría de una simple transición, sino de una inversión del sistema.

Esta idea queda claramente reflejada en una metáfora del viceministro de Educación Nacional de Polonia, Roman Duda, quien, con ocasión de un simposio internacional (1), afirmaba que los países post-comunistas se encontrarían, finalmente, en la situación imposible de reconstruir el huevo a partir de la tortilla.

Efectivamente, la transición post-comunista significa la transformación de una forma de gobierno –instaurada desde hace más de medio siglo en una quinta parte de la superficie del planeta y experimentada por la cuarta parte de la población de la tierra–, en su ideología antagónica, tanto política como económi-

(1) El Symposium «*Stand der Bildurngsreform in Mittel-und Osteuropa*», Loccum, 20-22, marzo 1992.

ca. Este paso dramático de la dictadura a la democracia es mucho más difícil de lo que parecía durante la euforia de los cambios políticos, sorprendentemente fáciles y rápidos, de 1989. No hay que olvidar que el totalitarismo no se ha comprometido solamente con la cima del poder y su aparato represivo, eliminados ambos por las revoluciones de 1989. Directa o indirectamente ha ejercido su influencia sobre el conjunto de las generaciones, de las instituciones y de los grupos sociales. No se debería uno sorprender por el hecho de que, algunos años después de la abolición oficial del comunismo, persistan las mentalidades y los reflejos colectivistas, las utopías igualitarias y las actitudes populistas, el militarismo, la sumisión sin condiciones del individuo al dirigente providencial o al partido del Gobierno, etc. Los antiguos países cautivos regresan, es cierto, a Europa, pero agotados por experiencias y estructuras totalitarias cuyos efectos residuales se dejarán aún sentir durante largo tiempo.

Para comprender mejor la amplitud del cambio de paradigma en el que se encuentran inmersos los países de Europa Central y del Este vamos a resumir las principales diferencias entre la sociedad totalitaria y la sociedad abierta. Éstas pueden ser sistematizadas en el cuadro siguiente.

Como podemos observar a través de este cuadro, estamos en presencia de dos modelos asimétricos, recíprocamente incompatibles, que deben ser reemplazados uno por otro en un período relativamente breve de tiempo. Cada uno de los componentes mencionados con anterioridad supone su propia reforma, de manera que la transición significa una suma de reformas económicas, políticas y sociales interdependientes.

Una parte de estas reformas ha empezado a ser una realidad, el resto, está aún en preparación. La mayor parte de los países a los que nos referimos han comenzado con reformas constitucionales a fin de conseguir uno de los principales objetivos de la transición: el paso del Estado-Partido al Estado de derecho (2). Tanto si hacemos referencia a la «Carta de Derechos y Libertades Fundamentales» de Checoslovaquia (1991), a la Constitución Revisada de Hungría (1989) o a las nuevas Constituciones de Rumanía (1991) y de Polonia (1991), podemos resaltar ciertos objetivos comunes: la garantía de los derechos y de las libertades fundamentales, la separación de los poderes, la fijación de las nuevas autoridades públicas, la garantía del pluralismo político y de la propiedad privada. Ciertamente, estas tendencias comunes presentan diferentes matices de un país a otro y difieren sobre todo en los mecanismos de puesta en marcha (ver el análisis comparativo de Schwartz, 1991).

Las reformas políticas también han sido introducidas relativamente pronto. Han tenido como objetivo prioritario las medidas siguientes:

---

(2) Según DAHRENDORF (1991, p. 98), la adopción de la primera constitución post-totalitaria marca el comienzo propiamente dicho de la transición o de la «travesía del desierto».

CUADRO 1

La sociedad totalitaria	La sociedad abierta
1. Los intereses colectivos, representados por el partido único, infalible, predominan sobre las opciones o los intereses individuales. Para defender las conquistas de la revolución proletaria y proteger a la sociedad socialista de las influencias nocivas del capitalismo decadente, el Estado-Partido tiene derecho a controlar la vida privada de los individuos o de los grupos sociales.	1. El Estado garantiza las libertades políticas, económicas y cívicas del individuo. La iniciativa privada constituye la clave del dinamismo económico y social.
2. Los poderes legislativo, ejecutivo y judicial están en manos del Estado-Partido.	2. Los poderes legislativo, ejecutivo y judicial están separados.
3. El partido del Gobierno, como poseedor de la verdad absoluta, es la única institución política legítima.	3. El sistema electoral es abierto y competitivo, y está formado por varios partidos diferentes, a menudo opuestos.
4. Entre los límites del centralismo democrático, la crítica, de abajo hacia arriba, no debe contravenir la disciplina del partido o quebrar el orden social.	4. El poder cohabita con la oposición, que tiene el derecho y la obligación de criticar y oponerse a las decisiones oficiales.
5. Los medios de producción pertenecen al Estado socialista, que planifica y organiza toda la economía de acuerdo a los intereses y necesidades colectivas. La planificación socialista centralizada es una forma superior de organización económica y social.	5. La producción, los intercambios y el consumo están regulados por la ley de la oferta y la demanda, por la economía del mercado libre. El Estado garantiza el derecho a la propiedad de cada individuo.
6. El derecho de organización, de asociación y de expresión no están permitidos más que en el interior de las organizaciones controladas por el partido y el Estado	6. Los individuos tienen la libertad de expresión y de asociación en grupos, instituciones y asociaciones independientes e incluso opuestas al Gobierno.
7. Hay una única concepción «científica» del mundo, la ideología marxista-leninista, que controla toda la superestructura: ciencia, arte, educación, moral, etc.	7. El individuo tiene la posibilidad de elegir la concepción del mundo que considere más acorde con sus aspiraciones e intereses. Esta concepción puede ser laica o religiosa.

a) La constitución de los primeros núcleos de la sociedad civil (organizaciones no gubernamentales, sindicatos libres, asociaciones profesionales, grupos consultivos, fuentes alternativas de información, etc.).

b) El restablecimiento de las instituciones políticas tradicionales (partidos políticos, Gobierno, oposición, Parlamento).

c) La organización de las primeras elecciones libres según los acuerdos de Yalta.

Estos objetivos han sido puestos en marcha en el primer año de la transición.

El resto de las reformas de la transición (reforma económica, social, moral, educativa, etc.) siguen un ritmo más lento (3). En ciertos casos se puede incluso constatar un período de estancamiento debido a que las nuevas autoridades buscan, antes que las reformas en sí mismas, una estabilización económica y una amortiguación del deterioro de la calidad de vida.

En general, se considera que las reformas económicas y sociales son procesos a medio plazo que se desarrollan a lo largo de las tres etapas siguientes: la estabilización, la reestructuración y la reforma propiamente dicha (Tyson, 1991). La mayor parte de los países analizados se encuentran aún en la primera fase (Rumanía, Bulgaria, Eslovaquia, Albania, los Países Bálticos), mientras que otros se situarían en la intersección entre la estabilización y la reestructuración (la República Checa, Hungría, Polonia y Eslovenia).

A propósito de esta tesis, hagamos también otra comparación. Se refiere a la transición de la dictadura nazi a la democracia en la Alemania de la posguerra. Este ejemplo ha sido empleado en el análisis de las transiciones post-comunistas por Dahrendorf (1991), quien ha resaltado un fenómeno común, el desfase de las reformas constitucionales y políticas con relación a la reforma económica. Las primeras tuvieron lugar casi tan pronto como en los países post-comunistas (en dos o tres años), mientras que «el milagro económico alemán» dirigido por Ludwig Erhard no se produjo hasta finales de los años cincuenta, con los primeros efectos de la reforma monetaria, con el paso definitivo del «Reichmark» a una moneda convertible, el «Deutche Mark».

En los países post-comunistas encontramos esta misma variación entre las reformas. En cuanto a las reformas educativas y su relación con las reformas de la transición, tendremos ocasión de ocuparnos con detalle en la segunda parte de la obra. En lo que se refiere a las reformas económicas, se encuentran aún en sus comienzos, en todo caso, a la cola de las reformas constitucionales y políticas. Tyson (1991, pp. 46-47) distingue tres causas posibles: la elevada deuda externa, la dependencia de las aportaciones de energía y la estructura del comercio exterior, orientado de una manera preponderante hacia las demandas de un mercado desregulado e incierto, el del antiguo Consejo para la Ayuda Económica Mutua (COMECOM).

---

(3) Si las reformas políticas y constitucionales pueden llevarse a cabo en algunos meses, dice Batt (1991, p. 75), las reformas económicas y sociales necesitan algunos años, mientras que las reformas morales y educativas duran varios decenios.

A pesar de todos estos retrasos y zigzag estratégicos, en todos los países postcomunistas se ha puesto en marcha el programa de reformas económicas que, en líneas generales, corresponde a las condiciones planteadas por el Fondo Monetario Internacional:

a) Rápida regulación del gasto público, principalmente supresión de subvenciones.

b) Liberalización de los precios y disminución de las barreras aduaneras.

c) Conversión gradual de las monedas nacionales.

d) Supresión de los controles del cambio en los pagos corrientes.

e) Política monetaria estricta con tasas de interés elevadas.

f) Armonización de la producción con la demanda.

g) Creación de nuevas empresas, más competitivas, en el mercado internacional.

h) Reactivación de los mercados tradicionales.

i) Reducción de la deuda externa.

j) Privatización gradual a través de: la restauración de la propiedad hipotecada; generalización de la pequeña privatización, que se refiere a los bienes y explotaciones de pequeña y mediana envergadura; el despegue de la gran privatización, es decir, de las grandes empresas socialistas, por la venta total o parcial, la restitución directa o indirecta a los antiguos propietarios, etc.

1.2. La transición como estado de anomia

En este punto de nuestro análisis sería útil que nos preguntásemos de qué forma asume el individuo las medidas de austeridad y las reformas que hemos mencionado anteriormente. A menudo sucede que cuando se habla de la transformación del sistema social, de modelos y de revoluciones, de ideologías y de aproximaciones macroeconómicas, se corre el riesgo de olvidar las dimensiones subjetivas y los aspectos morales de estos cambios.

En la psicología existencialista (Jaspers, Max Sheler, Ricket) se admite que el hombre se encuentra siempre en una situación de inseguridad y de inquietud, aumentada por la pérdida de algunas certezas relativas, de ciertas referencias normativas o por un cambio demasiado rápido del sentido de la vida. Se trata de lo que Durkheim ha llamado estado de anomia, es decir, la situación en la que se encuentran los individuos cuando las reglas sociales que ordenan su existencia pierden todo su poder, son incompatibles entre ellas mismas o

cuando, bajo el impacto de ciertos cambios sociales, deben de ser reemplazadas por otras. Como el individuo tiene necesidad de marcos sociales estables para sentirse seguro, cuando éstos cambian demasiado bruscamente sin ser sustituidos de manera inmediata por otros, se crea un vacío moral. Esto se traduce en un estado de desorientación axiológica y de inseguridad afectiva, por la falta de perspectiva y la desconfianza en el futuro y por ciertas conductas desviadas y erráticas.

El concepto de anomia lanzado por Durkheim ha sido retomado por Thomas y Znaniecki quienes, en un célebre estudio sobre el estado de anomia de los campesinos polacos emigrados a América, han precisado que este estado de ánimo se traduce de hecho en dos tipos de efectos: la desmoralización, que representa la faceta individual de la anomia, y la desorganización institucional, que hace referencia a su aspecto social. En el primer caso se trata de la apatía de los individuos, que llevan una existencia desprovista de objetivos y de significado aparente, limitada a la rutina cotidiana; en el segundo caso, la anomia conduce al deterioro de las instituciones sociales fundamentales como la familia, el grupo de trabajo y la comunidad étnica. Más tarde, Merton ha completado la teoría de la anomia, poniendo el acento en las desilusiones de toda una generación anómica. Posteriormente, Parsons describe los cuatro signos principales de la anomia:

a) la indeterminación de objetivos;

b) el carácter incierto de los criterios de conducta;

c) la existencia de expectativas conflictivas;

d) la ausencia de símbolos claramente establecidos.

Sucede a menudo que los analistas occidentales, cuando intentan abstraer una racionalidad de la transición post-totalitaria, se sorprenden por el estado de anormalidad, por la apariencia de locura colectiva y de desintegración moral, por la sensación de que todo es posible en este mundo del que se ha perdido el control.

Ciertos observadores llegan, incluso, a comparaciones interesantes entre la psicología de la transición post-comunista y el sentimiento de la República de Weimar, una democracia no deseada e inadecuada, impuesta tras una derrota militar. Como se sabe, el síndrome de Weimar llevó a la aparición de la idea nefasta de la «mano de hierro» y del «salvador mágico», capaz de sacar al país del marasmo y de la decadencia.

En el caso de la transición post-comunista nos parece que el estado de anomia tiene como causas principales:

a) El aniquilamiento del regulador global (el Estado-Partido y su aparato represivo), sin haber sido reemplazado por un mecanismo de autoregulación; las revoluciones han destruido o debilitado, únicamente la regulación coercitiva sin introducir al mismo tiempo una regulación participativa.

b) La destrucción del pacto social con el Estado-Providencia que, a cambio de la obediencia política y cívica, aseguraba un mínimo de subsistencia a todos los individuos. Sin esta garantía tácita por parte del poder, sin el paternalismo protector del Estado Todopoderoso, el individuo se siente expuesto, abandonado y con un futuro incierto. Responde a estas amenazas reales o imaginarias con agresión, suspicacia y polémica. Todo esto conduce al incremento del estado de anomia y a la imposibilidad de alcanzar un consenso mínimo.

c) La ausencia de alternativas plausibles, y lo que es aún peor, la desconfianza hacia el nuevo orden y las instituciones. A medida que aumenta la desproporción entre lo que se espera y la realidad, entre las promesas y los resultados, el grado de la desorganización anómica de la sociedad post-totalitaria crece igualmente. Desorientación axiológica, debilitamiento de la cohesión social, nostalgia del orden pre-revolucionario, e incluso interrogantes sobre la idea de democracia, son signos de esta desorganización anómica.

d) La coexistencia paradójica de las antiguas y de las nuevas estructuras empleadas paralelamente, sin discernimiento político o moral. Así, sin asimilar aún las reglas de autorregulación por competición, el individuo ha asimilado la nueva retórica del liberalismo, pero prefiere practicar los antiguos tipos de regulación social: quiere la libertad, pero ignora las nuevas instituciones democráticas; aspira a la abundancia capitalista, pero no quiere renunciar al estilo superficial del trabajo propio del socialismo; exige derechos y libertades económicas, pero no quiere participar en la gestión de las empresas, etc.

La transición tiene también otro significado. Es lo que los antiguos griegos llamaban una situación de «Krisis», un estado de indefinición decisivo, un momento de reflexión y de duda, de evaluación retroactiva que interviene periódicamente la vida de la «Polis». Si la anomia, como ya hemos visto, es una actitud de desencanto y de inseguridad afectiva, «Krisis» es la movilización de las conciencias individuales y colectivas con el fin de superar el estado de malestar y debilitamiento de la vida moral. El individuo no está agobiado por los riesgos y las vicisitudes de todo estado de «inter-regno». Busca nuevas certezas, nuevas referencias morales, nuevos códigos sociales y fuentes de legitimidad. «Krisis» no es sólo una interrogación sobre los sentidos fundamentales, un replanteamiento y una ruptura con el pasado, sino también una forma de movilización social en apoyo de un nuevo proyecto colectivo. Este proceso forma parte de lo que se

puede ya denominar la cultura de la transición (4). Las reformas educativas, que veremos más adelante, constituyen una herramienta indispensable en este proceso de construcción de la cultura de la transición.

1.3. La transición como sentido de la Historia

La transición trae consigo no sólo un tiempo individual, personalizado y subjetivo, sino también un tiempo social que es el tiempo histórico. Contemplado desde la perspectiva de la historia de la colectividad, toda evolución de la humanidad no es más que una serie de transiciones, un movimiento continuo, cuyos acontecimientos y hechos solamente tienen significado si se refieren al sentido histórico. Es la tesis principal de la filosofía del devenir de Hegel, según la cual el sentido histórico es el avance del espíritu hacia la libertad. La humanidad recorre diversas etapas en este progreso hacia la libertad de espíritu. Cada etapa tiene sentido no por sí misma sino en relación a la precedente y a la subsiguiente. Estas transiciones sucesivas son el resultado del carácter contradictorio de cada etapa histórica, que contiene los gérmenes de la siguiente. Cada etapa se define por sus propias contradicciones: *a)* entre la identidad y el cambio, *b)* entre la unicidad y la multiplicidad, *c)* entre la cantidad y la cualidad, *d)* entre la continuidad y la discontinuidad.

Analicemos bajo este aspecto, el sentido histórico de la transición postcomunista.

Existen al menos, según nuestra opinión, cinco interpretaciones históricas válidas.

1. Según la primera aproximación, la caída de la cortina de hierro equivaldría al fin de la historia (Fukuyama, 1989). La democracia occidental cumpliría, en este momento, todas las condiciones requeridas para convertirse en un sistema universal, de manera que la evolución histórica perdería su sentido inicial.

En efecto, no se puede descartar que el liberalismo generalizado marque el final de un ciclo político; pero esto no significaría, sin embargo, el fin del ciclo de las civilizaciones. Como ejemplo, podemos decir que sería posible que durante los próximos años, el liberalismo asiático (Japón y los países de los «Dragones de Asia») llegue a ser el otro polo de una antinomia, frente al liberalismo occidental. Aunque la mayor parte de los analistas europeos lo ignoren, en los países asiáticos industrializados existe ya un híbrido debido al crecimiento del liberalismo económico y de una estrategia política autoritaria.

---

(4) Para una profundización sobre el tema recomendamos la obra: C. GOLDFARB, BEYOND GLASNOST: *The Post-Totalitarian Mind,* Chicago, University of Chicago Press, 1989.

2. Teniendo en cuenta la segunda teoría, la transición post-totalitaria sería, en el fondo, un regreso a la historia (Brzezinski, 1989). A pesar de sus deseos, los países del centro y del este de Europa han sido sustraídos de una evolución normal, ya que el comunismo supuso, en relación al desarrollo histórico, una discontinuidad con relación a la evolución anterior de estos países. Esto ha producido, a nivel local, la congelación de la vida política y social durante medio siglo. Como en el cuento de la Bella Durmiente, estos países despiertan de una larga hibernación y vuelven al encuentro de una normalidad histórica.

3. La tercera teoría, es la de la convergencia post-industrial (Pye, 1966; Black, 1966; Huntington, 1968). Esta teoría se aprovecha de una de las tesis del leninismo: la modernidad reside esencialmente en la industrialización. Se pensaba que, desde el momento en que las democracias liberales y las democracias «populares» de los países del Este alcanzasen el objetivo común –el establecimiento de la sociedad industrial– sería posible que el sistema soviético se flexibilizase (desde el punto de vista ideológico), renunciando a su política militar expansionista; cooperaría incluso con Occidente para resolver problemas globales ligados a la sociedad post-industrial. Sin embargo, la abolición del comunismo ha sido debida a una transición no sin tropiezos, de una industrialización coercitiva a la sociedad post-industrial única. Este hecho se basa en una incapacidad notoria del sistema para enfrentarse a la competitividad económica, ideológica y militar de Occidente.

4. La cuarta teoría, sin duda la más seductora, no llega a explicar de una manera definitiva el proceso de la transición. Esta teoría plantea el principio del *alejamiento (rodeo)* de la modernidad (Di Palma, 1990; Field, 1974; Besançon, 1977); el comunismo nació como una teoría de salvación, como una alternativa a los efectos nefastos de la modernidad. Dentro de esta óptica, el Manifiesto del Partido Comunista (1848) puede ser leído como uno de los primeros programas antimodernos.

Al principio del siglo XX, cuando Rusia estaba aún en la era pre-industrial, esta doctrina de salvación encontró en este país un terreno favorable en la actitud antioccidental y antimoderna de la inteligencia tradicionalista y eslavófila.

Más tarde, con la ayuda del éxito de la revolución soviética, el comunismo se convirtió en un programa de aceleración de la historia, un sistema de movilización social que permitiría subsanar rápidamente el retraso que Rusia tenía con respecto a los países de Europa Occidental. Todas las campañas, tan célebres, del estalinismo en auge (la electrificación, la industrialización, alfabetización, colectivización) muestran una estrategia pérfida, que consistía en cortocircuitar la revolución industrial que Occidente había finalizado hacía varios siglos. A primera vista, este programa parecía eficaz, fuesen cuales fuesen los costes, medidos en vidas humanas. En realidad, se ha asistido a la «paradoja soviética» que ha alcanzado el cenit en los años ochenta. La revolución tuvo un desarrollo muy rápido, pero a causa de ello, ni el bienestar de la población ni las estructuras sociopolíticas de la sociedad moderna se hicieron realidad. La

Unión Soviética siguió siendo una sociedad pre-moderna con el privilegio de un superpotente y temible ejército.

El objetivo central de la transición post-comunista sería encontrar el sentido perdido de la historia y engancharse a la vía normal de la modernidad que el cisma soviético había esperado evitar.

5. La quinta explicación del sentido histórico de la transición nos parece la más interesante: la teoría de la integración en el sistema moderno global, defendida, por una parte, por los autores neo-liberales como Myrdal (1958), Hirschman (1962) y Walerstein (1974), y por otra, por los teóricos de la modernidad como Nisbet (1969), Tucker (1977), Janos (1986) y Xenos (1989). Estos autores, tan diferentes en el fondo, tienen en común que apoyan la existencia de un sistema moderno global que puede regular, por medio de un mecanismo parecido al del mercado, las disfunciones locales o regionales. Se trataría de una forma de interacción global que actuaría rapidamente ante cualquier desequilibrio, ya fuera interno o externo. A su vez, y con el fin de alcanzar con más facilidad su integración en este sistema-mundo, las sociedades industriales deberían llegar a ser cada vez más competitivas y flexibles, no solamente en el plano del dinamismo económico sino también en el plano del poder de adaptación de las estructuras sociales y políticas. Según esta teoría, la presión del sistema moderno global sobre el bloque soviético habría comenzado a notarse, aproximadamente, en los años ochenta. Así, se podrían explicar las tentativas desesperadas del sistema de poder para salvarse a sí mismo por medio del abandono de ciertas zonas de influencia o por la puesta en marcha de un cierto número de reformas limitadas. El fenómeno Gorvachov y las revoluciones de 1989 son las consecuencias más directas de ello.

Visto bajo este ángulo, la transición post-totalitaria no sería un simple fenómeno de reorientación bajo la influencia de una nueva ideología o de otro modelo de desarrollo. Debería significar también y sobre todo, el fin del autoaislamiento y la decadencia de un modelo de polarización que ponía frente a frente a dos mundos antagonistas. Sin embargo, estos mundos deberían coexistir en el seno de un sistema complejo, apto para multiplicar los centros de poder y para asegurar, desde dentro, sus funciones de autorregulación. Esta interpretación parece más optimista teniendo en cuenta que aspira a integrar a los países del centro y del este de Europa en una corriente histórica global. Como último análisis, esta tendencia no puede dejar de acelerar la transición y de reducir los costes sociales.

1.4. La transición como proceso de aprendizaje social

En la abundante literatura consagrada a la transición post-comunista sorprende un cierto reduccionismo político y económico. Los analistas se sienten más a gusto en los meandros de la lucha por el poder y en el terreno del despliegue económico en los países respectivos que en el universo –menos espectacular, sin

duda, pero, sin embargo, esencial– de las mentalidades y de las aptitudes, de las mutaciones institucionales e ideologías, de la renovación de los valores y de las relaciones sociales. Parece como si las decisiones políticas convenientes o los programas liberales bien ajustados tuviesen el poder, por sí solos, de efectuar automáticamente la transformación necesaria en cuanto a las competencias individuales y colectivas.

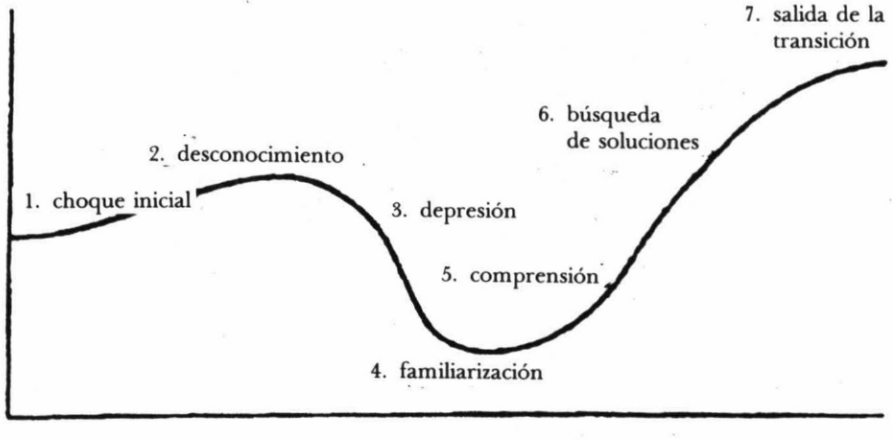
En realidad, la transición resulta más difícil de lo que en un principio pareció, y eso surge porque no se ha estimado, sino más bien ignorado, la necesidad de un aprendizaje social de la población.

En un informe del Club de Roma (Bockin, Elmandjra, Maitza; 1979), se constata un déficit crónico de aprendizaje que afecta a toda la humanidad. Este déficit se acrecienta en situación de crisis. Estos autores definen el aprendizaje como «un proceso que debe preparar a las personas para enfrentarse a situaciones nuevas» (p. 8); los autores de este informe están en su derecho de afirmar que existe «un aprendizaje de las sociedades» propio de los grupos, de las instituciones y de las organizaciones. Ciertos problemas con los que se enfrentan actualmente las sociedades están originados porque no quieren o no saben gestionar el proceso de aprendizaje social. Reclaman del individuo, un comportamiento adaptativo-reactivo cuando lo que deberían pretender son comportamientos anticipativos-participativos, sobre todo en situaciones de crisis histórica.

Siguiendo esta línea, podríamos representar el aprendizaje en las sociedades en transición tal y como aparece en la figura 1.

FIGURA 1

Las etapas de la transición



Partimos de un modelo de transición tomado de Hopson (1984, p. 139) que hace referencia a las transiciones más frecuentes y a sus efectos sobre el comportamiento humano. Según este modelo, toda transición lleva consigo en principio siete secuencias:

1) El choque inicial que produce una reacción de estancamiento.

2) El desconocimiento debido a que se minimizan los efectos del cambio.

3) El desánimo y el cansancio una vez percibida con exactitud la realidad.

4) El hecho de habituarse a la nueva situación.

5) La comprensión del sentido del cambio.

6) La búsqueda de soluciones, principalmente aquéllas que sirvan para superar la crisis.

7) La salida de la transición. El momento decisivo de esta evolución es el paso de la secuencia 4 a la secuencia 5, es decir, pasar de estar acostumbrado a la crisis, a una comprensión del sentido de la misma; del estancamiento a la acción, de la resignación al cambio. En este punto se encuentra hoy la mayor parte de los países post-comunistas. Pero sin una buena comprensión del sentido de la transición, este umbral peligroso del desánimo y del estancamiento no podrá ser franqueado sin una estrategia de movilización social.

Para conseguirlo, la cultura política de la población debe desempeñar un papel importante. Se trata de un conjunto de imágenes, de representaciones, de valores y de conocimientos básicos del modelo de funcionamiento de las instituciones políticas, de la relación del individuo y del Estado de derecho, de la democracia económica y de la democracia política, etc. Según una definición extraída de una obra colectiva (Brown y Gray, 1979, p. 1), la cultura política consiste en la «percepción subjetiva de la historia y de la política, las creencias y los valores fundamentales, los núcleos de identificación y de fidelidad, los conocimientos y las esperanzas que son el resultado de la experiencia histórica, específica, de las naciones y de los grupos».

En resumen, se trata de lo que Vaclav Havel denominaba «la rehabilitación de la política y el aprendizaje de la democracia».

Mucho se podría decir sobre la necesidad de aprendizaje social en los países post-comunistas. Vamos a retomar este tema en la segunda parte del trabajo, y lo haremos analizando sus políticas educativas.

2. *La transición de la dictadura a la democracia: modelos, mitos y realidades*

Una de las palabras más empleadas actualmente en los países en transición es la de modelo. Esto se explica por una parte, por el interés que demuestran las nuevas autoridades cuando se trata de aprender de la experiencia de otras democracias jóvenes; por otra, se explica también por el espíritu que las animan cuando se imaginan que se podría escuchar «la travesía del desierto» con la única virtud de un modelo bien elegido.

Sin embargo, uno no puede dejar de constatar que los análisis sistemáticos de estos modelos de transición son bastante escasos. También creemos que, incluso en nuestro contexto bien delimitado, sería conveniente enumerar los modelos de transición más conocidos en los que se inspiran actualmente los nuevos responsables para tomar decisiones en la Europa Oriental. Para esto utilizamos tres fuentes: Mienkovitch (1991), Comisso (1991), Karl y Schmitter (1991).

El primero tiene en cuenta los modelos siguientes: el paso del estilo autoritario a las democracias occidentales, el Plan Marshall, las transiciones no violentas en Corea y en América Latina, el modelo de los «parientes pobres» de la Comunidad Europea (las transiciones en la Europa del Sur) y el modelo del «pariente rico» (el modelo «Einschluss» en la reunificación alemana).

El segundo autor insiste más en el modelo húngaro («la nueva política económica» del principio de los años ochenta), el modelo francés (la política de la economía mixta promovida por el gobierno socialista), el modelo sueco (fundado en la regulación monetaria de mercado), el modelo de la «tercera vía» y el modelo del tacherismo bien temperado.

Finalmente, Karl y Schmitter se centran en cuatro modalidades de transición de la dictadura a la democracia: 1) el pacto, que supone que las élites lleguen a un compromiso; 2) la imposición cuando las élites recurren a la fuerza para instaurar el nuevo régimen político; 3) la reforma que sigue a una impulsión de abajo hacia arriba, favorable a los cambios políticos y sociales; 4) la revolución, cuando es el pueblo el que impone estos cambios por medios violentos. La figura 2, tomada de Karl y Schmitter (1991, p. 276) resalta las combinaciones que tienen lugar dentro de los cuatro modelos mencionados: compromiso-fuerza; élites-masas; actores-estrategias; acciones unilaterales-acciones multilaterales. Al aplicar estos modelos a las transiciones que han tenido lugar en Europa del Sur, en América Latina y en Europa del Este, los autores destacan las tipologías siguientes:

a) paso a la democracia tras el entendimiento en el seno de la élite política. Venezuela, Colombia, Uruguay y España;

b) democracia impuesta de arriba hacia abajo: Turquía, Brasil, Ecuador, Paraguay, Guatemala, Salvador, Rusia y Bulgaria;

c) transición por medio de reformas de abajo hacia arriba: Polonia, Checoslovaquia y Yugoslavia;

d) transición a través de una revolución: Méjico, Bolivia, Cuba y Nicaragua. Los casos mixtos no están desprovistos de interés: transición por pacto e imposición (Hungría y Chile), por revolución e imposición (Portugal, Grecia, Perú y Rumanía), por pacto y reforma (República Democrática Alemana).

Entre los modelos examinados por Milenkovitch (1991) y Comisso (1991) así como por otros autores, se evoca casi siempre el nuevo Plan Marshall y la tercera vía.

El primero, es decir, el nuevo Plan Marshall, se aproxima más a un deseo que a una realidad. Mas aún, su realización no está cercana. Entran en juego, por una parte, la coyuntura internacional (el costo exorbitante de la reunificación alemana y de la guerra del golfo, la recesión económica de Occidente) y, por otra, las dimensiones inabordables de un plan de este tipo: según los datos proporcionados por el Fondo Monetario Internacional, para que la producción y el nivel de vida se puedan armonizar en las dos partes de Alemania, desde hoy hasta el año 2000, habría que emplear mil ciento treinta y tres trillones de dólares USA. Todo esto sin contar el resto de los países de Europa. Esta cantidad excede con mucho las posibilidades de asistencia de las que dispone Occidente para poder ayudar al Este.

La tercera vía, ni comunismo ni capitalismo salvaje, llega a admitir no sólo varias alternativas sino también varios modelos. Presentamos tres:

a) La economía social de mercado, concebida por Ludwig Erhard y por su consejero Afred Muller-Armack. Según Dahrendorf, este modelo ha sido creado para dar respuesta a las necesidades especiales de la Alemania de posguerra y presenta cláusulas difícilmente realizables en los países post-comunistas: sindicatos cooperantes y potentes que participan en la gestión y en la garantía de la paz social, infraestructuras modernas, mano de obra cualificada y disciplinada, ayuda financiera americana, etc.

b) El catolicismo social, lanzado por la célebre encíclica del papa León XIII («Rerum Novarum», 1891). Se ha desarrollado como una doctrina económica alternativa frente al liberalismo gracias a los trabajos de Luigi Sturzo. Rechazando tanto el liberalismo como el socialismo, el catolicismo social aboga por un control moral sobre el mercado: reconocimiento de un poder consultivo de los sindicatos sobre el Estado; descentralización administrativa; revalorización del papel de la Iglesia católica en la cuestión social, etc. El modelo del catolicismo social ha sido adaptado a la transición post-comunista en la encíclica «Anno centessimo» enviada en 1991 por el papa Juan Pablo II.

FIGURA 2

Los modos de transición de la dictadura a la democracia



c) El modelo sueco en auge entre los años 1930 y 1970 y caracterizado por un sistema centralizado de protección social. Es el consenso establecido entre el partido socialdemócrata en el poder y los sindicatos suecos lo que ha hecho posible y viable este modelo. Por medio de un sistema fiscal draconiano, el Estado acumulaba capital que redistribuía seguidamente a la población en forma de servicios y de inversiones en recursos humanos (educación, salud, protección social, comunicaciones, etc.). El modelo sueco fue reformado en 1975 por el Plan Meidner.

Aunque muy a menudo se habla de la posibilidad de la tercera vía, propia de las economías post-comunistas, hoy en día no hay signos suficientemente claros de que esta vía haya sido practicada en los países a los que nos referimos. Como dice Milenkovitch (1991, p. 159) los países en transición buscan estrategias para sobrevivir en lugar de adoptar un modelo teórico. La tercera vía no existe. Es un mito utilizado por la retórica oficial para legitimar las semireformas impuestas por las condiciones específicas en las que se desarrolla la transición.

La transición, dado su carácter inédito y misterioso, se presta fácilmente a explicaciones míticas. Las situaciones cotidianas evolucionan tan rápidamente y de manera tan imprevista que incluso los especialistas, sin hablar del hombre de la calle, están sorprendidos. A falta de una cultura apropiada y de una experiencia anterior en este terreno, se llegan a privilegiar explicaciones fundadas en situaciones habituales y evidentes que, ayudadas por la repetición, se transforman en mitos políticos:

a) Los mitos fundamentales, por un lado, aspiran a promover una explicación fácil, axiomática, accesible a todos, en cuanto a los orígenes de cierto fenómeno. Como tal, el mito «fundamental» mantiene solamente los acontecimientos a los argumentos que le son útiles para dar entidad a determinada hipótesis sobre los orígenes; se obtiene de esta manera una trama convincente por su simplicidad. Una vez instalados en la mente de la sociedad, los mitos fundamentales llegan a ser estables y es difícil eliminarlos por medio de explicaciones racionales. Citaremos, por ejemplo, dos mitos fundamentales ligados al proceso de transición. El primero podría referirse al «complejo de Yalta» que hace retroceder los problemas actuales de Europa Oriental, a una traición inicial, obra común de Roosevelt y de Churchill. De esto se deriva que Occidente tenga la obligación moral de socorrer a los pueblos que abandonó en 1945. El segundo mito se refiere también a una traición histórica, pero en el sentido opuesto: se trata del «complejo de Malta» o de la traición de Gorbatchov, quien se habría inclinado, sin razón, por el Occidente victorioso y peor aún, sin obtener ninguna ventaja aparente para los países comunistas.

b) Los mitos escatológicos, no se refieren a las premisas o a los orígenes de la transición sino a su futuro. Tratan de los resultados, de los fines y de los medios para salir de la crisis. Tomemos como ejemplo el mito del «regreso a Europa»: éste, reduce el paso de la dictadura a la democracia a una cuestión exclusivamente geográfica. Considerándose tan europeos como los países occidentales, los países ex-comunistas deberían, lógicamente considerar la integración en la Gran Casa Europea como una cuestión de voluntad política y no como una cuestión ligada a las estructuras económicas, jurídicas y sociales.

Sería interesante proceder a un análisis comparado de los resultados, cumplidos los cuatro años de transición post-totalitaria.

3. *Las reformas de Europa Central y Oriental: la unidad en la diversidad*

Es tradicional, cuando se habla del antiguo «bloque del Este» utilizar expresiones como: países totalitarios, países comunistas o socialistas, según el criterio político; países del Centro y del Este de Europa o simplemente «la Europa

del Este» (5), según el criterio geográfico; países satélites de la URSS, según el criterio geopolítico; países cautivos, según el criterio histórico; países miembros del Tratado de Varsovia, según el criterio militar; o países del COMECOM, según el criterio económico. Como se puede constatar, las denominaciones son bastante diversas. Tienen de todos modos algo en común, a saber, una tendencia a la simplificación y a la homogeneización aplicada a una región extremadamente diversa desde el punto de vista cultural e histórico. Los términos de «bloque» y de «campamento», aunque implican una entidad compacta y unitaria, se refieren a una gran diversidad de pueblos, de culturas, de idiomas, de confesiones, etc.

No hay que sorprenderse de que las premisas de la transición presenten una heterogeneidad tan grande en los países que nos ocupan. Veamos algunos ejemplos. Refiriéndonos a la historia, es cierto que la transición ha comenzado en 1989 (año en que han estallado las revoluciones en la Europa del Este). Estos fenómenos a los que nadie quitaría hoy importancia, han sido precedidos por etapas que han iniciado el camino. Estas etapas difieren sensiblemente de un país a otro. No se trata de minimizar la envergadura de la transición post-1989, pero conviene reconocer que el desmantelamiento del comunismo ha comenzado en realidad mucho antes.

Se pueden delimitar tres fases:

a) la etapa post-stalinista (años 50 a 60); a la muerte de Stalin le sucede un período de liberalización caracterizado por el rechazo ideológico del stalinismo y de la lucha de clases;

b) la etapa post-totalitaria (los años 70 a 80) en la que por medio de reformas limitadas se ha intentado salvaguardar el sistema comunista «del interior»; el resultado fue totalmente distinto ya que las reformas preconizadas contribuyeron a acelerar la desintegración del comunismo; las reformas económicas (el comunismo «Goulasch» en Hungría «el socialismo de rostro humano» de Checoslovaquia, la «perestroika» de la Unión Soviética) no fueron seguidas por reformas políticas;

c) la etapa post-comunista (a partir de 1989 en Europa Central y Oriental y a partir de 1991 en la ex-Unión Soviética); esta etapa pretende suprimir el monopolio del partido único y de la economía de encargo, lo que trae consigo reformas prácticamente en todos los terrenos.

---

(5) El este y el oeste han adquirdo una dimensión tal que pueden significar una polaridad política. En el interior de ésta, eran garantes de una demarcación interna de Europa impuesta por «la pax sovietica» y el muro de Berlín. No está tampoco desprovisto de interés el puntualizar que la Europa del este incluía también la Rusia asiática. Esto no deja de plantear problemas hoy en cuanto a la definición de la Europa cultural y política con relación a la Europa puramente geográfica.

Como proceso, la caída se ha producido en condiciones muy diversas; ciertos países han pasado directamente del estalinismo puro y duro a la etapa post-comunista, como por ejemplo, Albania. Algunos han evolucionado de una dictadura de familia a una democracia pluripartidista, como Rumanía, mientras que otros, como la RDA han cambiado el socialismo real por la democracia occidental. Al analizar estos aspectos más profundamente, nos damos cuenta que las limitadas reformas de la etapa post-totalitaria tienen rasgos muy diferentes, que hace que las condiciones en las que se desarrolla la transición post-comunista en el interior del bloque soviético estén muy lejos de ser homogéneas.

Esta diversidad de condiciones se traducirá por una gran variedad de estilos de transición. Se admite, generalmente, que la transición post-comunista atraviesa cinco etapas:

a) la ruptura política (el monopolio político del partido único se suprime);

b) la desagregación del antiguo sistema por el desmantelamiento de las estructuras dirigistas y del control policial;

c) sustitución de las antiguas estructuras por otras nuevas;

d) estabilización del nuevo sistema;

e) asegurar la capacidad de autorregulación por los mecanismos del mercado libre.

Es cierto que estas etapas tendrán su contenido específico en función del país. Así, el componente destructivo de la transición, correspondiente a las dos primeras etapas, tendrá menos peso y una duración menor en los países que han tenido sucesivas reformas económicas y que se han beneficiado de estructuras políticas más flexibles.

Suceda lo que suceda, es prematuro hacer suposiciones relativas a la duración de la transición (6). Existen, por el momento, tres certezas: *a)* las reformas emprendidas en los países ex-comunistas europeos son irreversibles; *b)* estas reformas afectan a todos los campos; *c)* las transiciones post-comunistas se encuentran actualmente en una fase de reestructuración-estabilización, por muy distintos que hayan sido sus puntos de partida. Esto permite que tras cuatro años de transición, los resultados puedan ser comparables. Podemos hacer una aproximación por medio del esquema síntesis que tomamos de Reszler (1992, pp. 12-13):

---

(6) Según las versiones optimistas (Lesourne et Lecomte, 1990), la transición se extenderá a dos decenios mientras que para las versiones pesimistas (Dahrendorf, 1991) la transición post-comunista puede durar sesenta años.

a) A pesar de su carácter amorfo, la sociedad se reconstruye poco a poco. Si ninguna nueva clase se ha formado, el renacimiento de la vida asociativa puede ser considerado como el preludio obligado de la reestratificación que vendrá.

b) Se forman nuevas élites, en las que se integran las élites tecnocráticas del antiguo régimen comunista.

c) Un nuevo sistema político pluralista entra en funcionamiento.

d) El sector privado de la economía palía en cierta medida la desaparición de una economía de encargo generadora de penuria y en vías de desintegración rápida. En un plazo más o menos largo, las políticas de privatización en curso, deberán asegurar el paso de un régimen de economía planificada a una economía de mercado eficaz y próspera.

e) El Estado de derecho sucede a la institucionalización de lo arbitrario.

f) Algunos hombres de Estado, de talla excepcional, presiden los nuevos Gobiernos (débiles) y cuya cualidad principal es, por el momento, su legitimidad.

II. LA TRANSICIÓN COMO PROYECTO PEDAGÓGICO

¿Cuál es el papel de la educación en todos estos cambios? ¿Los sistemas educativos se limitan a sufrir el impacto de las reformas políticas, económicas y sociales o, por el contrario, la educación y la formación son factores importantes de estas reformas? ¿Se puede emprender la reforma de la educación antes que las reformas políticas y económicas hayan llegado a estabilizar el sistema global? ¿La educación es realmente una prioridad nacional como lo pretenden las nuevas autoridades políticas? ¿En qué medida los cambios ideológicos han influido en las políticas educativas de los países en transición?

En la segunda parte de este trabajo se pretende esencialmente, responder a todas estas cuestiones. En primer lugar, examinaremos las consecuencias educativas de los cambios ideológicos en los países post-comunistas. Concluiremos con un análisis comparado de las nuevas legislaciones en materia de enseñanza en los países en transición.

1. *Cambios ideológicos y consecuencias educativas*

Se admite unánimemente que la revolución soviética impuso una nueva concepción de la educación. Con la aparición de las democracias populares, posteriores a Yalta, el «modelo soviético» se convirtió en el «Este europeo» o «socialista». Partiendo de un esquema simplificador, este modelo, como todos los demás razonamientos que surgen del dogma marxista-leninista, utilizaba la educación

como herramienta de ideología oficial y la planificación macrosocial. La enseñanza debía proporcionar la mano de obra reclamada por la economía de encargo. Tenía además que formar «al hombre nuevo» y «la personalidad socialista» inculcando a las jóvenes generaciones una única concepción científica sobre el mundo, a saber, el marxismo-leninismo.

El cuadro 2 presenta, contrapuestas, las principales características de la educación comunista y de la educación liberal, profesada por las sociedades occidentales.

CUADRO 2

Educación comunista	Educación liberal
1. El fin de la educación reside en la socialización de tipo colectivista. El Estado-Partido ofrece posibilidades iguales de instrucción para todos: los mismos objetivos, la misma escuela, los mismos programas, un manual único.	1. La educación es un derecho universal del hombre. Diferentes por naturaleza, los individuos tienen, todos, necesidad de una educación personalizada. En lugar de la igualdad forzada de resultados, el sistema educativo debe promover la igualdad de oportunidades.
2. La verdad universal es una e inmutable; la ideología marxista-leninista es su garantía; es una especie de metaciencia que tiene el monopolio incontestado e incontestable del conocimiento absoluto y de la acción social infalible. Inspirándose en esta ideología, la educación comunista es indiscutiblemente superior ya que su objetivo es el de formar al hombre nuevo, un sujeto elegido que tiene como misión histórica llevar a buen término la revolución socialista.	2. No hay una verdad única y nadie pretende detentar el monopolio sobre el conocimiento y la acción social. La educación debe respetar el pluralismo cultural, político, ideológico y religioso.
3. El sujeto es, ante todo, fuerza productiva. En consecuencia, la enseñanza estará organizada con el fin de asegurar la mano de obra según la planificación socialista, principalmente en todo lo relativo a la industria pesada, la energía y la agricultura. Los objetivos de la educación están subordinados a los objetivos económicos e ideológicos del Estado-Partido.	3. El sujeto no puede ser reducido a mano de obra dócil y masificada; no es un simple productor de bienes materiales y un productor y consumidor de cultura. Su existencia material se subordina a un sistema de valores morales y espirituales que la educación es capaz de formar y perfeccionar.

CUADRO 2 *(Continuación)*

Educación comunista	Educación liberal
4. La educación es una de las formas de la superestructura. Como tal, depende siempre del nivel de desarrollo de la base material (los medios y el modo de producción). Todas las formas de conciencia social (educación, ciencia, arte, filosofía) están subordinadas a la existencia social.	4. La educación significa emancipación y creación permanente; el sujeto educado es apto para franquear los condicionamientos materiales inmediatos. Las personas instruidas son capaces de comprender mejor la problemática social; tienen una disponibilidad mayor de participación social y un espíritu crítico que les permite mejorar sus propias condiciones de vida.
5. La educación por y para el trabajo es superior a la educación burguesa, intelectualista y especulativa. La obra productiva de los alumnos y de los estudiantes permite borrar la línea de demarcación elitista, entre los intelectuales y la clase obrera, anulando al mismo tiempo, la diferencia entre el trabajo físico y el trabajo intelectual. El culto al trabajo constituye el valor supremo del socialismo.	5. El trabajo sin ser la única forma parte de las actividades humanas. La educación trae consigo en primer lugar un proceso de aprendizaje que difiere de las actividades de las que se compone el universo del trabajo; las diferencias conducen a la motivación, a los fines y a los medios. El trabajo productivo no es significativo por sí mismo, sino únicamente con relación al conjunto de los valores propios de la sociedad democrática.
6. La enseñanza reposa en una organización social fuertemente estructurada; el sujeto no es una entidad autónoma sino una parte integrante de las estructuras estratificadas (Estado, partido, colectivo del trabajo). La educación, en y para el colectivo, es superor a las formas individualistas, egoístas y elitistas de enseñanza.	6. Todo proceso de enseñanza/aprendizaje debe atravesar una experiencia individual; en este proceso, la mejor vía para aprender es la investigación personal, el análisis crítico y la iniciativa individual. La unidad básica del sistema educativo es el individuo y sus intereses.

Inmediatamente después de las conmociones de 1989 (en los países de la Europa Central y Oriental) y de 1991 (en las antiguas repúblicas soviéticas) se renunció al modelo soviético de educación, al mismo tiempo que se abandonaba la ideología comunista y el monopolio del partido único. Este rechazo fue seguido de una serie de medidas de rectificación que han prevalecido durante los dos primeros años de la transición. Éstas consistieron en aniquilar los métodos más incómodos de la educación comunista: el adoctrinamiento político y la propaganda ateísta; el monopolio ideológico del partido de gobierno; la primacía de la enseñanza politécnica; el trabajo obligatorio de los alumnos y de los estudiantes («la instrucción práctica»); el entrenamiento paramilitar de los jóvenes; el control estricto de las instituciones y de los individuos, etc.

Privados de un programa comprensivo capaz de integrarlas, estas medidas puntuales han tenido un alcance limitado y un carácter espontáneo, siendo impuestas muy a menudo por diversos grupos de presión: enseñantes, alumnos y estudiantes, padres, sindicatos, medios de comunicación, etc. Si nos remontamos a las etapas de la transición que anteriormente destacamos estas medidas de urgencia corresponderían a las dos primeras (la ruptura política y la disgregación del antiguo sistema). En cuanto a los elementos constructivos de la transición (el cambio, la estabilización y la autorregulación), su realización será, sin duda, mucho más difícil y de todas formas, más larga.

Una condición indispensable para pasar definitivamente a las reformas propiamente dichas, consiste en la definición de una nueva política educativa. En la época, aún próxima, del Estado-Partido, los principios y las finalidades de la educación comunista derivaban de los programas quinquenales de desarrollo socialista. De vez en cuando, el Partido celebraba sesiones para debatir problemas de enseñanza; se adoptaban en esos momentos nuevas directrices de política educativa. Estas consignas eran reemplazadas, rápidamente, mediante acuerdo entre el aparato legislativo y ejecutivo, que se esforzaban en aplicar las «decisiones del Partido».

Hoy en día, después de la desaparición de este sistema que funciona de arriba hacia abajo de una forma mecánica, las sociedades en transición deben definir, por sí mismas, una nueva política educativa. Les pertenece igualmente el hecho de construir sus propias estructuras de decisión y los mecanismos operativos apropiados.

Con este objetivo, la mayoría de los países objeto de nuestro estudio, han comenzado a elaborar libros Blancos (7) relativos a sus sistemas educativos. Comisiones de expertos en colaboración con altos funcionarios e investigadores en ciencias de la educación han puesto manos a la obra. Los principios y las finalidades que proponen los programas de reforma son, en líneas generales, los que definen normalmente todo programa liberal de educación.

Ciertamente, las prioridades varían en función de las condiciones propias de cada país. En todas partes, sin embargo, democratizar, descentralizar, liberalizar e instaurar el pluralismo parecen ser las palabras principales de las nuevas autoridades y de la educación en general. Se podría añadir un principio que se

---

(7) Según nuestros conocimientos se han elaborado hasta el momento los informes siguientes: *Education as a National Priority* Warsw, PWN, 1989; G. YAGODIN, *Towards Higher Standarsds in Education through its Humanization and Democratization,* Moscow, Novosti Press Agency Publishing House, 1898; F. RECNIK, *Education in Slovenia for 21 st Century,* Ljubljana, ZSS, 1991; J. KOTÁSEK *et al., Reflexions sur l'école et l'enseignement en République Tchèque. Propositions d'un groupe d'experts,* Praga, Université Charles, Faculté de Pédagogie, 1991; G. HALÁSZ, P. LUKÁCS, *Educational Policy for the Nineties. Theses for a Neu Concept of State Educational Policy,* Budapest, Hungariam Institute for Educational Research, 1991; *White Paper of Education and Science,* Sofia, Ministry or Education and Science, 1991; C. BIRZEA *et al., Educational Reform in Romania: Conditions and Prospects,* Bucarest, Institute of Educational Sciences, 1993.

encuentra en los programas de reforma de varios países post-comunistas (Polonia, Bulgaria, Lituania, Rusia, Ucrania y Bielorusia); este principio puede parecer extraño cuando se trata de educación: humanizar la enseñanza. En realidad, «humanizar» significa, en este caso, sustituir el concepto de educación para todos por el de educación para cada uno y pasar de un enfoque colectivista y de nivelación de los sujetos a un tratamiento diferenciado por medio del cual el individuo y sus necesidades podrían llegar a ser el núcleo central de la nueva política educativa.

Esta vez, estamos en presencia de un cambio real de punto de vista en el sentido de que no se van a reemplazar unos eslóganes pedagógicos por otros: este cambio supone un nuevo sistema de referencia ideológico, mucho más complejo y más humano que el colectivismo marxista-leninista.

Esta puntualización nos lleva a abrir un debate que excede los objetivos que nos hemos fijado, pero que no nos impide detenernos un momento en ellos: ¿es que la transición post-comunista representa el final de las ideologías que Daniel Bell proclamaba ya en los años sesenta? o, por el contrario, ¿la crisis del marxismo-leninismo conduce a relanzar el término de ideología, tan denigrado por un uso a la vez, abusivo y teñido de exclusivismo?

Efectivamente, en las sociedades totalitarias, la ideología del partido único era omnipresente e infalible. Se situaba por encima de las ciencias y de las artes, de la moral y de la filosofía; esta ideología detentaba el criterio supremo de la verdad, del bien y de lo bello. El sistema educativo era concebido y funcionaba en todos sus engranajes según las normas y los intereses de la ideología totalitaria; ésta, pesaba sobre las finalidades, los objetivos, las estructuras, los contenidos, los métodos y los medios de la educación. En consecuencia, cuando el marxismo-leninismo desaparece, se produce en la vida de los centros escolares y de las universidades un vacío ideológico que reclama ser llenado por otros conceptos y concepciones del mundo. Se precipitan, sobre el terreno abandonado por el marxismo todopoderoso, ideologías arcaicas que tenían auge al principio del siglo (el paneslavismo, el etnonacionalismo, el ortodoxismo, el catolicismo social y la ideología campesina). También resurgen en este terreno las ideologías anticapitalistas y antioccidentales (el tradicionalismo, el populismo, el neo-marxismo y el fundamentalismo).

En un análisis más profundo, se constata que las nuevas políticas educativas en los países en transición, parecen reposar sobre cuatro grandes ideologías no comunistas: el liberalismo, el nacionalismo, la democracia cristiana y la socialdemocracia.

Sus expresiones pedagógicas son, respectivamente, el progresismo, el perenialismo, el esencialismo, y el reconstruccionismo (8).

---

(8) Para todos los detalles relativos a estas grandes orientaciones pedagógicas, se pueden consultar las fuentes siguientes: G. F. KNELLER, *Enseigner-Apprendre-Pourquoi? Une intro-*

CUADRO 3

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Polonia	1. Transformar la educación en una prioridad nacional. 2. Cambiar las relaciones entre el individuo, las instituciones educativas y el Estado. 3. Adaptar la enseñanza a la evolución de los otros sectores. 4. «Humanizar» el sistema educativo.	1. Abolir el monopolio del Estado sobre la enseñanza. 2. Promover la reforma del currículo y de los manuales. 3. Renunciar a la enseñanza comprensiva. 4. Promover la reforma de la enseñanza profesional. 5. Desarrollar las escuelas alternativas. 6. Transformar el sistema de formación inicial del profesorado. 7. Estimular la enseñanza de las lenguas extranjeras. 8. Democratizar la enseñanza superior.	El neo-liberalismo y la democracia cristiana.

duction à la philosophie de l'enseignement. Paris, Nouveaux Horizons, 1974; A. C. ORNSTEIN, *An Introductio to the Foundations of Education,* Chicago, Rand McNally, 1977; W. F. O'NEILL, *Educational Ideologies,* Santa Mónica, Goodyear, 1981.

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Hungría	1. Adaptar la enseñanza a los cambios económicos. 2. Implicar a todos los actores sociales (expertos, parlamentarios, personas con poder de decisión, profesorado, padres, estudiantes). 3. Estimular la iniciativa individual y la reforma de abajo hacia arriba. 4. Reevaluar las relaciones entre los individuos, las instituciones educativas y el Estado. 5. Cultivar los valores tradicionales de la preguerra (ligados a la religión, la autoridad, la nación, la familia y la moral pública). 6. El principio de las libertades académicas y de la libertad de enseñanza.	1. Admitir la necesidad de recentralización después de la descentralización excesiva que sigue a la ley de 1985. 2. Transformar las estructuras de enseñanza; eliminar las estructuras unitarias y las articulaciones jerárquicas, dar más espacio a la formación profesional. 3. Reforma de los programas que pretenden: – establecer los modelos nacionales; – liberalizar la industria de los manuales; – cambiar el sistema de evaluación; – elaborar las variantes locales de los programas educativos (a nivel de escuelas). 4. Desarrollar la enseñanza privada y las escuelas alternativas. 5. Valorar el papel de los colegios en la enseñanza superior. 6. Independencia financiera y autonomía de las escuelas.	El liberalismo de las autoridades locales en relativa contradicción con el neotradicionalismo y la democracia cristiana del poder central.

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Repúblicas Checa y Eslovaca	1. Favorecer el pluralismo cultural e ideológico. 2. Suprimir el monopolio del Estado. 3. Favorecer la libertad académica de las instituciones, así como la libertad de opciones para el individuo. 4. Extender el principio del mercado para los servicios educativos.	1. Descentralizar la administración escolar (exigiendo la responsabilidad de las autoridades locales en la gestión de los fondos del Estado). 2. Mejorar la calidad de la enseñanza principalmente en las escuelas comprensivas. 3. Crear escuelas profesionales, escuelas alternativas y centros privados. 4. Abandonar la estructura unitaria de la enseñanza secundaria; crear diferentes tipos de escuelas secundarias. 5. Introducir la autogestión de los centros escolares. 6. Renunciar al manual único. 7. Favorecer la formación cualificadora tanto en el nivel secundario como en la enseñanza superior. 8. Promover la libertad de opciones en los nuevos programas educativos. Admitir la existencia de las variantes locales de los programas escolares. 9. Promover la autonomía universitaria. 10. Privilegiar la cooperación de los padres en la gestión de las escuelas.	El neo-conservadurismo (en la República Checa) y el nacionalismo (en la República Eslovaca).

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Rumanía	1. El principio de la reforma: no más mejoras «cosméticas», sí una reforma radical. 2. El principio de la coherencia: – armonizar los fines y los medios; – poner en marcha la sucesión lógica de las transformaciones. – armonizar la reforma de la enseñanza y las demás reformas de la transición; – favorecer el consenso entre los actores sociales. 3. El principio de la funcionalidad: conservar el equilibrio y el funcionamiento del sistema educativo sin sacrificar la generación actual de alumnos y estudiantes. 4. El principio de autorregulación: promover la capacidad de autoinnovación y de autodesarrollo del sistema educativo.	1. Democratizar el sistema educativo (democratización vertical y horizontal). 2. Mejorar la calidad de enseñanza. 3. Revalorizar el papel social de la educación.	La social-democracia y «la economía social de mercado» (la ideología de la tercera vía).

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
0006Bulgaria	1. La educación es una prioridad de la transición. 2. Redefinir el papel del Estado en la dirección de la enseñanza. 3. «Humanizar», democratizar e individualizar el sistema educativo.	1. Reforzar la autonomía de las instituciones educativas. 2. Desideologizar los programas escolares. 3. Volver a los valores morales y religiosos de la preguerra. 4. Modernizar el sistema de admisión en la enseñanza superior.	La social-democracia y el neo-tradicionalismo.

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Albanía	1. Adaptar la enseñanza a los cambios políticos, económicos y sociales. 2. Utilizar la enseñanza como vector de cambio social y de emancipación de la población. 3. Admitir la necesidad de una reforma de envergadura. 4. Promover el renacimiento de la cultura nacional.	1. Desideologizar los programas escolares. 2. Mejorar las condiciones del profesorado. 3. Elevar los niveles de aprendizaje en la enseñanza secundaria (sobre todo en las disciplinas fundamentales). 4. Ampliar la enseñanza preescolar al 85 % de los niños comprendidos en ese tramo de edad. 5. Prolongar la escolaridad de 8 a 10 años. 6. Estimular la reforma de la enseñanza profesional (reducir la duración y simplificar las modalidades).	La social-democracia y el nacionalismo.

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Eslovenia	1. Adaptar la enseñanza a los valores perennes de la democracia. 2. El principio de «la reforma de la reforma» (rectificar una reforma mal concebida en los años 1980). 3. Poner en marcha el principio del pluralismo ideológico, cultural, étnico y social. 4. Poner en marcha el principio de la libertad académica.	1. Elaborar un nuevo currículum nacional. 2. Mejorar la calidad de la enseñanza secundaria. 3. Restablecer el sistema tripartito de la enseñanza secundaria. 4. Desarrollar prioritariamente la enseñanza en las zonas rurales. 5. Revalorizar el papel de la instrucción cívica y de las ciencias sociales. 6. Reequilibrar los componentes teóricos, pedagógicos y prácticos, en la formación inicial de los enseñantes.	El neo-liberalismo.

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Croacia	1. Reforzar el sistema nacional de la enseñanza adecuándolo a la nueva situación política y administrativa del país. 2. Afirmar la identidad nacional a través de la educación. 3. Aumentar la eficacia del sistema educativo, tanto en el plano interno, como externo.	1. Volver al modelo elitista de enseñanza secundaria (escuelas secundarias especializadas muy selectivas). 2. Promover la enseñanza profesional. 3. Asegurar un tronco común de disciplinas para todas las modalidades de enseñanza secundaria. 4. Organizar las primeras escuelas alternativas. 5. Mejorar la formación inicial de los profesores. 6. Introducir la instrucción religiosa en las escuelas.	La democracia cristiana y el nacionalismo.

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Estonia	1. Formar la conciencia y la cultura nacionales. 2. Construir un sistema nacional de enseñanza. 3. Democratizar y humanizar la enseñanza.	1. Descentralizar. 2. Estudiar la lengua nacional y la cultura nacional. 3. Acrecentar el papel social de la educación (principalmente de la enseñanza superior). 4. Introducir las disciplinas optativas en la enseñanza secundaria.	El nacionalismo y el liberalismo.

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Letonia	1. Como lengua oficial del nuevo Estado, la lengua letona es obligatoria para todos los ciudadanos. 2. Poner en relieve los valores universales de la democracia e igualmente los valores tradicionales de la preguerra.	1. Elaborar manuales escolares en lengua nacional. 2. Promover la reforma en la enseñanza profesional. 3. Definir los modelos nacionales que sustituyen a los programas actuales monodisciplinares. 4. Favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras occidentales.	La democracia cristiana y el nacionalismo.

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Lituania	1. Promover el renacimiento de la cultura nacional. 2. Democratizar el sistema de la enseñanza. 3. Eliminar el enfoque utilitarista y materialista de la enseñanza y reorientarla hacia la vida espiritual, hacia la cultura y los valores de la pre-guerra.	1. Dar mayor relevancia a la lengua nacional, a la historia nacional y a la geografía de Lituania. 2. Humanizar el currículo. 3. Poner en marcha las primeras escuelas alternativas. 4. Modernizar la gestión educativa.	El nacionalismo y el liberalismo.

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Rusia	«El decálogo» de la nueva enseñanza en Rusia: 1. Democratizar. 2. Desestatizar (*). 3. Regionalizar. 4. Favorecer la autodeterminación. 5. Favorecer la apertura. 6. Humanizar. 7. Universalizar. 8. Diversificar. 9. Apoyarse en el niño. 10. Promover la continuidad.	1. Definir un nuevo sistema federal, flexible, adaptado a lo específicamente regional y nacional. 2. Desidelogizar los programas y los manuales. 3. Reformar la enseñanza secundaria. 4. Adaptar los programas a las necesidades de la economía de mercado. 5. Reestructurar la administración de la enseñanza. 6. Transformar las funciones y las estructuras de la enseñanza superior.	El liberalismo.

(*) N.T. Evitar el control monopolizador del Estado.

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Ucrania	1. El pluralismo cultural. 2. Democratizar y humanizar la enseñanza. 3. Promover el renacimiento de la cultura nacional.	1. Transformar la estructura de la enseñanza secundaria. 2. Favorecer el estudio de la lengua nacional. 3. Orientar los programas hacia los valores morales y religiosos previos a la revolución soviética.	El nacionalismo y el nuevo neotradicionalismo.

CUADRO 3 *(Continuación)*

Los países en transición: políticas educativas y sus fundamentos ideológicos

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Bielorusia	1. Poner en marcha un nuevo sistema de enseñanza. 2. Afirmar la identidad nacional por medio de la educación. 3. Humanizar y democratizar la enseñanza.	1. Favorecer el estudio de la lengua nacional. 2. Desarrollar la enseñanza en las zonas rurales. 3. Informatizar la enseñanza secundaria.	El nacionalismo y el neotradicionalismo.

	Principios	Prioridades	Fundamentos ideológicos
Moldavia	1. Restaurar la lengua y la cultura nacional a través de la educación. 2. Modernizar la enseñanza y favorecer su apertura hacia los valores de la cultura europea.	1. Pasar del alfabeto cirílico al alfabeto latino. 2. Introducir la nueva grafía en los manuales escolares. 3. Formar a los profesores de lengua rumana. 4. Modernizar la gestión de la enseñanza.	El nacionalismo.

En el cuadro 3 hemos intentado reagrupar las grandes orientaciones de las políticas educativas en los países post-comunistas y relacionarlas con los fundamentos ideológicos que aparecen en los documentos oficiales; si nos detenemos a analizar este cuadro, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

a) Todos los países post-comunistas tienden a adoptar, al menos en el discurso oficial, una u otra de las ideologías occidentales. Es un brusco giro del péndulo ideológico que Galbraith ha llamado «precipitación hacia el capitalismo». Por supuesto, este giro será más lento y más contradictorio respecto a las estructuras, las instituciones y las relaciones cotidianas.

b) A diferencia de lo que pasa en las sociedades occidentales, el nacionalismo constituye una ideología muy activa en Europa Central y Oriental. Se revela particularmente influyente en las nuevas repúblicas de la ex-Unión Soviética y de la ex-Yugoslavia; éstas quieren edificar sistemas nacionales de educación fundados en las culturas y las lenguas nacionales.

c) Aparte de los valores propios de las democracias occidentales, lo que se busca son fórmulas originales inspiradas en las tradiciones y los valores que las sociedades del centro y del este de Europa han cultivado antes de la Segunda Guerra Mundial. No es sorprendente encontrar incluso, en los programas de reforma educativa, temas relativos a la renovación del sentimiento religioso, de la familia y de la moralidad pública.

2. *Las legislaciones educativas de la transición*

¿Cómo se presenta el panorama de los cambios educativos en los países post-comunistas después de cuatro años de transición? Es muy heterogéneo. Ciertos países han seguido reformas iniciadas en los años setenta (Hungría y Croacia) o en los años ochenta (Polonia y Eslovenia). Algunos se pronuncian por una ruptura fuerte con las estructuras y las mentalidades del antiguo sistema educativo y pretenden una reforma radical (Rusia, las Repúblicas Checa y Eslovaca, Rumanía, Bulgaria y Albania). Otros, finalmente, pretenden construir sistemas nacionales de educación que tengan en cuenta las nuevas realidades de la ex-Unión Soviética (Los Países Bálticos, Ucrania, Bielorusia y Moldavia).

Sea como sea, el paso de la educación comunista a los sistemas educativos liberales integrados en la Gran Europa de este fin de siglo se pronostica más duro de lo que parecía en principio. Aunque hayan optado por modelos e ideologías occidentales, los países post-comunistas tropiezan con dificultades no desdeñables cuando se trata de poner en marcha reformas educativas prioritarias para ellos.

Se ha observado que, en conjunto, el primer resultado concreto de la transición reside en las reformas constitucionales. Asimismo, en el campo de la educación la transición ha comenzado por las reformas legislativas. Desde 1991 la mayoría de los países examinados han adoptado una nueva Ley de Enseñanza al mismo tiempo que han puesto en marcha una nueva Constitución. Los demás países (Hungría, Rumanía, Croacia) se encuentran también en un estado avanzado, y es muy probable que la nueva ley de educación sea adoptada en fechas próximas.

El análisis de las evoluciones legislativas en materia de educación pone en relieve las conclusiones siguientes:

a) A veces, la conjunción entre la burocracia del centralismo y la rutina de los impulsos reformadores de arriba hacia abajo, trae consigo que se es-

pere demasiado de una nueva ley de enseñanza. En ciertos países toda la problemática de la reforma se reduce a la elaboración de esta ley. Esto es olvidar que no puede cambiarse la realidad a golpe de decretos y que la ley no es más que un instrumento, una herramienta de la reforma y no al contrario. Una reforma puede ser introducida por varias leyes sucesivas y complementarias: la ley de enseñanza preuniversitaria, el estatuto del profesorado, la ley de enseñanza superior, la ley de enseñanza privada, etc.

b) En ciertas situaciones, la evolución de los acontecimientos puede producirse de forma simultánea a las reformas legislativas. Esto fue lo que sucedió principalmente durante el primer año de la transición, en el que se eliminaron los medios más inaceptables de la educación comunista (el control político, el adoctrinamiento marxista, la enseñanza politécnica, etcétera). Actualmente sucede lo mismo en los sectores más vulnerables: enseñanza superior, enseñanza privada y enseñanza profesional. Aquí también, las transformaciones son más rápidas que la propia ley.

c) Este relativo retraso de las reformas legislativas se debe a que la ley de enseñanza es una ley orgánica que se adopta por mayoría de votos, lo que supone un consenso político, mínimo, que a veces es difícil de conseguir.

d) En ciertos casos, teniendo en cuenta la fluidez y la imprevisibilidad de la transición, los legisladores han introducido un término nuevo, se supone que para completar el trío leyes constitucionales-leyes orgánicas-leyes ordinarias. Se trata de «leyes de la transición» que, a diferencia de las «leyes de la reforma» tienen como objetivo mantener el sistema educativo en un estado de funcionamiento «normal» en espera de un momento favorable para una reestructuración sustancial. A medida que las dificultades de la transición se hacen más notorias, se oye, cada vez más a menudo, invocar este tipo de argumento: en el fondo, se dice, los procesos actuales no son más que provisionales porque preparan el terreno a las reformas propiamente dichas. Este es, evidentemente, un razonamiento falso que mantiene la creencia peligrosa de una «transición sin reformas». De este modo, se olvida que la reforma es el instrumento y no el fin de la transición.

Sin entrar en detalles, se distinguen tres tipos de medidas en las nuevas legislaciones educativas: medidas de rectificación, medidas de modernización y medidas de reestructuración. Concluiremos nuestro trabajo revisando estas teorías.

2.1. Las medidas de rectificación

Se trata de medidas de urgencia con fines correctivos y reparadores que tienen como objetivo anular de inmediato las características más representativas de

la educación comunista. Tomadas, más de una vez, bajo el impacto de determinado grupo de presión, estas medidas han conferido un carácter espectacular y «revolucionario» al primer año de la transición. Desgraciadamente, este radicalismo inicial se pierde más tarde siendo imposible sostener el mismo ritmo de cambio. Dado que las medidas de rectificación forman parte de una estrategia coherente y a largo plazo, se las puede considerar como una primera etapa de la reforma educativa (correspondiendo a la ruptura política y al desmantelamiento, citados anteriormente). Ante la imposibilidad de entrar en detalles, nos contentaremos con mencionar las principales medidas de rectificación tomadas a lo largo del primer año de la transición (cuando no se especifican los países la medida ha sido adoptada por totalidad de los países comunistas):

a) Eliminar la ideología comunista y las materias portadoras de adoctrinamiento; suprimir el control político totalitario sobre el sistema educativo.

b) Sustituir, al menos en el discurso oficial, la educación comunista por la educación liberal.

c) Prescindir de las personas comprometidas o ligadas de forma manifiesta al antiguo régimen; cerrar las escuelas superiores a los responsables de los partidos comunistas.

d) Abandonar el principio de la enseñanza politécnica (Polonia, Hungría, Rumanía, Eslovenia, Croacia, Bulgaria y los Países Bálticos).

e) Renovar los manuales de historia, de ciencias sociales y de educación cívica.

f) Reforzar el estudio de las lenguas nacionales en los nuevos Estados independientes (Países Bálticos, Croacia, Ucrania, Bielorusia, Moldavia).

2.2. Las medidas de modernización

Modernizar consiste en mejorar la calidad del sistema educativo: contenidos, libros de texto, exámenes, relaciones educativas, orientación escolar y profesional, métodos pedagógicos, medios de enseñanza, infraestructuras... Michel Debeauvais hablaba con respecto a este tema «de cambios sin reforma», incluyendo las innovaciones puntuales que no afectan al marco institucional y legislativo de la enseñanza, ni a su gestión. Aunque el discurso oficial promete a veces «la gran reforma», muchos cambios no son hoy más que procesos de modernización:

a) Poner al día los contenidos y aligerar los programas de enseñanza (Polonia, Bulgaria, Rusia, Bielorusia, República Checa y Eslovaca, Rumanía, Letonia, Moldavia).

b) Dentro del currículo dar mayor importancia a las disciplinas y a los contenidos optativos.

c) Revisar los planes de enseñanza, principalmente las competencias básicas de la enseñanza privada (Polonia, Ucrania, Eslovenia, Rusia, Estonia, Rumanía); desarrollar la cultura general de los alumnos potenciando las relaciones entre las materias enseñadas en el ciclo secundario inferior y la integración interdisciplinar en el superior (Lituania, Letonia, Hungría, Rusia, Rumanía, Croacia, Moldavia); asegurar un tronco común de materias para todas las secciones y todos los tipos de enseñanza secundaria (Polonia, Rumanía, Bulgaria, Albania, Letonia, Croacia, Bielorusia).

d) Introducir nuevos contenidos relativos a la calidad de vida: educación ecológica, educación para la vida familiar, educación sobre los derechos del hombre, educación preventiva (Polonia, Rusia, Eslovenia, Croacia, Bielorusia, Lituania, Bulgaria, Hungría).

e) Establecer las enseñanzas mínimas que deben ser adquiridas por todos los niños (Hungría, Polonia, Rusia, Bulgaria, Letonia, Repúblicas Checa y Eslovaca).

f) Introducir la educación religiosa en las escuelas (Polonia, Rusia, Letonia, Lituania, Croacia, Eslovenia, Rumanía, Bulgaria).

g) Hacer más eficaces los procesos de aprendizaje dando mayor cabida a la metodología activa y a la formación individualizada; promover la aplicación de las nuevas tecnologías informáticas, la televisión escolar y los conjuntos multimedias (Hungría, Rusia, Bulgaria, Eslovenia, Croacia, Moldavia, Letonia).

h) Poner en funcionamiento una enseñanza diferenciada para los chicos superdotados y los niños con especial talento (Eslovenia, Rumanía, Bulgaria, Rusia, Repúblicas Checa y Eslovaca, Moldavia).

i) Favorecer la dimensión intercultural en los nuevos contenidos y programas (Polonia, Bielorusia, Países Bálticos, Eslovenia, Repúblicas Checa y Eslovaca).

j) Reducir el número de alumnos por clase (Rumanía, Polonia, Albania).

k) Reducir el número de horas semanales de los enseñantes (Rumanía, Polonia, Albania, Rusia, Bulgaria).

l) Mejorar el sistema de selección, de evaluación y de exámenes; utilizar las evaluaciones criteriales, principalmente la evaluación formativa (Hungría, Polonia, Eslovenia, Rumanía, Croacia, Estonia).

m) Reforzar el estudio de las lenguas extranjeras, sobre todo las lenguas occidentales (Polonia, Rumanía, Eslovenia, Croaca, Países Bálticos, Repúblicas Checa y Eslovaca).

n) Adaptar los programas de formación del profesorado a las nuevas políticas educativas (Polonia, Bulgaria, Eslovenia, Bielorusia, Albania, Rumanía, Estonia, Lituania, Moldavia).

o) Renunciar al manual único y transformar la política de los textos escolares, concebir el manual como un conjunto pedagógico que disponga de libro del alumno, libro del profesor, cuaderno de ejercicios y de evaluación (Hungría, Repúblicas Checa y Eslovaca, Polonia, Rusia, Eslovenia, Lituania, Croacia).

p) Poner al día el inventario de especialidades en la enseñanza profesional (Bulgaria, Rusia, Rumanía, Polonia, Ucrania, Bielorusia).

r) Reconocer el derecho a la enseñanza en lengua materna para las minorías étnicas (Repúblicas Checa y Eslovaca, Ucrania, Estonia, Rumanía, Bulgaria, Eslovenia, Polonia).

s) Acreditar los centros de enseñanza superior (Rumanía, Bulgaria, Polonia, Rusia).

t) Revalorizar la relación entre conocimientos fundamentales, conocimientos especializados y aplicaciones, así como entre disciplinas obligatorias y disciplinas optativas en la enseñanza superior (Hungría, Polonia, Rusia, Rumanía, Bulgaria, Bielorusia, Estonia, Lituania).

u) Mejorar la contratación en la enseñanza superior ofertando más plazas en los concursos de admisión en los organismos dependientes del Estado; desarrollar las universidades privadas (Rumanía, Bulgaria, Repúblicas Checa y Eslovaca, Polonia).

v) Mejorar la calidad de la enseñanza superior actualizando cursos y métodos, contratando personal joven y aplicando criterios exigentes en la promoción profesional (Repúblicas Checa y Eslovaca, Bulgaria, Ucrania, Rumanía, Lituania, Rusia).

w) Promover la investigación científica en la enseñanza superior y eliminar la separación entre la investigación y la enseñanza (Bulgaria, Polonia, Ucrania, Lituania, Repúblicas Checa y Eslovaca).

z) Reimpulsar la investigación pedagógica e implicarla en la puesta en marcha de la reforma (Hungría, Rumanía, Rusia, Eslovenia, Moldavia, Bulgaria, Repúblicas Checa y Eslovaca).

2.3. Las medidas de reestructuración

Dichas medidas se proponen cambiar el modo de organización y de funcionamiento de los sistemas de enseñanza de acuerdo a una nueva política educativa. El cambio afecta a:

- las relaciones entre individuos, instituciones educativas y Estado;
- la gestión, la administración y la planificación de la educación;
- la financiación y la evaluación;
- la organización del sistema de enseñanza (en cuanto a su duración y la articulación de los ciclos; en cuanto a las especialidades, a las secciones y a los tipos de instituciones educativas);
- el marco legislativo;
- la formación del profesorado;
- las condiciones del profesorado;
- el estatuto del profesorado con relación al resto de los sectores de la sociedad.

De acuerdo con las medidas que acabamos de citar, ninguno de los países examinados ha pasado de forma abrupta y completa a la total reestructuración del sistema educativo. Se percibe más bien un equilibrio prudente entre las medidas de reestructuración, las medidas de rectificación y las medidas de modernización. Esto permitirá, sin duda, una alternancia entre los objetivos a largo plazo y los objetivos a corto y medio plazo. Esta aproximación concomitante e integrada de los tres tipos de medidas es probablemente la mejor estrategia de «respuesta a la crisis».

Volviendo de nuevo a las medidas de reestructuración, se observa que van destinadas a:

– Abolir el monopolio del Estado sobre el sistema educativo desarrollando las escuelas alternativas (Hungría, Polonia, Repúblicas Checa y Eslovaca, Rusia, Croacia, Eslovenia, Países Bálticos) y la enseñanza privada.

– Descentralizar la dirección y la administración de la enseñanza; delegar responsabilidades a los niveles inferiores de la enseñanza preuniversitaria; reforzar la autonomía y la responsabilidad de las escuelas (Hungría, Polonia, Eslovenia, Repúblicas Checa y Eslovaca, Rumanía, Países Bálticos, Rusia); poner en marcha organismos de dirección participativa compuestos por representantes de las autoridades locales, padres, empresas; promover la autogestión y la organización in-

terna de las universidades de acuerdo a los principios de la democracia parlamentaria, potenciar responsabilidad pública y el consenso de amplia participación en la toma de decisiones.

– Valorar la autonomía de la administración educativa frente a la administración general (Polonia, Hungría, Repúblicas Checa y Eslovaca).

– Eliminar los niveles intermedios en la administración educativa (Polonia, Repúblicas Checa y Eslovaca).

– Reorganizar los Ministerios de Educación y revisar las relaciones entre la Administración Central y la Administración Local; crear estructuras descentralizadas, que engloben a los teóricos y a los prácticos, responsables de elaborar y de poner en marcha la reforma educativa.

– Articular el cuadro legislativo de la reforma de la enseñanza.

– Reestructurar el sistema de financiación de la enseñanza; multiplicar las fuentes de financiación, adoptar fórmulas modernas de prestaciones y de eficacia en la gestión de los fondos (Repúblicas Checa y Eslovaca, Polonia, Hungría, Eslovenia).

– Mejorar el estatuto y las condiciones generales de vida del profesorado: remuneración, prestigio social, derechos cívicos y profesionales (Hungría, Repúblicas Checa y Eslovaca, Ucrania, Polonia, Albania).

– Reorganizar el sistema de formación inicial y permanente del profesorado en relación a la diversificación institucional; garantizar una formación psicopedagógica mínima para todos los docentes; pasar de una formación basada en las competencias mínimas a una profesionalización impulsada (Polonia, Eslovenia, Moldavia, Bielorusia, Hungría, Croacia, Repúblicas Checa y Eslovaca).

– Desarrollar prioritariamente la enseñanza en el medio rural y en las zonas desfavorecidas (Bulgaria, Bielorusia, Albania, Eslovenia, Ucrania, Rusia).

– Ampliar la duración y la capacidad en cuanto al número de alumnos de la enseñanza preescolar (Albania, Bulgaria, Eslovenia, Letonia, Ucrania).

– Reducir la duración de la enseñanza obligatoria mejorando la calidad de la formación (Rumanía, Repúblicas Checa y Eslovaca, Polonia).

– Aumentar la duración de la enseñanza obligatoria (Albania, Eslovenia).

– Diversificar las estructuras institucionales necesarias para el buen funcionamiento de la enseñanza secundaria (Rumanía, Bielorusia, Repúblicas Checa y Eslovaca, Polonia, Lituania, Bulgaria, Rusia, Hungría, Croacia).

– Reintroducir formas de enseñanza elitistas tradicionales de antes de la guerra (Repúblicas Checa y Eslovaca, Croacia, Hungría, Polonia, Eslovenia).

– Desarrollar la enseñanza compensatoria o de la segunda oportunidad destinada a adultos que no han podido beneficiarse de una educación básica adecuada (Bulgaria, Albania, Bielorusia, Países Bálticos).

– Reestructurar la enseñanza secundaria, profesional y técnica: simplificar los itinerarios formativos, establecer un tronco común de formación general en todos los centros de secundaria, interesar a las empresas en la creación de cursos prácticos de formación.

– Democratizar el acceso a la enseñanza superior (Repúblicas Checa y Eslovaca, Bulgaria, Polonia, Rumanía, Eslovenia).

– Mejorar la conexión de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior desde el punto de vista de los contenidos, estructuras y métodos de evaluación (Repúblicas Checa y Eslovaca, Polonia, Bulgaria, Bielorusia, Hungría, Croacia).

– Asegurar la diferenciación vertical de los estudios superiores de forma que se puedan organizar dos o tres ciclos sucesivos teniendo cada uno de ellos una finalidad propia y otorgando diplomas específicos.

– Eliminar la separación artificial entre universidades y centros de enseñanza superior especializada al igual que entre las secciones y las especialidades delimitadas dentro de la misma institución (Repúblicas Checa y Eslovaca, Hungría, Estonia, Eslovenia, Polonia).

MONOGRÁFICO

EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS ORGANIZATIVOS EN LA REFORMA ESPAÑOLA DE 1990

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA (*)

Las instituciones no cambian solas, las cambian las personas, dice lapidariamente Fullan (1994) en su último libro sobre los procesos de cambio, en el que pretende indagar, como indica en el subtítulo del libro, sobre las *Profundidades de las Reformas.*

En el saco conceptual de nuestra Reforma de 1990 se incluyen cambios de naturaleza muy diversa: cambios de estructura del sistema educativo (ampliar dos años la escolaridad obligatoria, incorporar al sistema la etapa infantil, reestructurar la Formación Profesional...), cambios profesionales (nuevos titulados habrán de hacerse cargo de la enseñanza en los diferentes niveles, se abren ciclos de formación para los futuros profesores de Bachillerato...), cambios epistemológicos (concepciones innovadoras sobre la sociedad, la escuela, el conocimiento, la enseñanza...), cambios didácticos (relativos a la formación de seleccionar y organizar los conocimientos, de establecer la metodología, de entender la evaluación...), cambios actitudinales (que determinan la forma de relacionarse, la manera de ejercer la autoridad...). Y cambios organizativos, como la creación de centros para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, la implantación de los Departamentos de Orientación en los mismos...

No todos estos cambios son de la misma naturaleza, no respecto a todos debería adoptarse el mismo criterio de implantación y no con todos está sucediendo ni sucederá lo mismo en el proceso de arraigo.

La Reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la

(*) Universidad de Málaga.

Reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones (Popkewitz, 1994).

Llama poderosamente la atención que la Reforma explicite los presupuestos filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos, dejando al margen los planteamientos organizativos. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de consumo económico, sin tener en cuenta los lugares por los que va a circular. ¿Puede un coche magníficamente diseñado desplazarse de la forma deseada en la abrupta ladera de una montaña?

No deja de ser preocupante que las bases teóricas (sociológicas, filosóficas, psicológicas y didácticas) se expliciten y tengan un considerable relieve en la fundamentación y desarrollo de la Reforma mientras se concede escasa consideración y referencias a los elementos organizativos. Lo cual significa que:

a) Desde el punto de vista instrumental, es imposible que prospere y arraigue un cambio didáctico que no tiene un contexto organizativo adecuado (máxime si es contradictorio) para desarrollarse.

b) Desde un punto de vista institucional, es difícil construir un contexto educativo en sí mismo rico y enriquecedor, un entramado cultural dinámico y abierto.

c) Desde un punto de vista social, resulta problemático que, en un mundo que cambia de forma acelerada, la escuela sea una de las pocas instituciones que permanece de espaldas a la historia, amarrada a las rutinas e inflexible.

No sólo hemos de preocuparnos de hacer el cambio sino del significado del mismo y de aquellos procesos a través de los cuales se pretende alcanzar. En último término habrá que preguntarse qué se consigue realmente con ese proceso. Para quién, en qué y a qué precio. No puede, pues, identificarse cambio con mejora. La mejora no es concebida por todos de la misma manera ni afecta a todos los ciudadanos por igual.

La evaluación como reflexión rigurosa sobre la realidad se hace imprescindible no sólo para entender y valorar los cambios sino para poder incidir sobre ellos y transformar la dinámica de su implantación y desarrollo.

Es deseable romper la dinámica actual de la evaluación según la cual el alumno sólo es evaluable dentro del sistema educativo. Él es también el único responsable del fracaso, cuando éste se produce. Lo cual no sólo encierra imprecisiones y errores graves de apreciación sino que acentúa la dimensión jerárquica de la enseñanza. Existe un conocimiento establecido y ese conocimiento se transmite por la autoridad académica que es la que determina si el alumno ha sido capaz de asimilarlo.

Esta simplificación abusiva se rompe cuando se plantea la necesidad de evaluar una Reforma, ya que se trata de una evaluación que recoge información relevante sobre la complejidad de todo el sistema y no sólo sobre uno de sus elementos, precisamente el que es destinatario de la acción educativa:

> La evaluación debería reflejar la complejidad del sistema en lugar de ofrecer una imagen simplificada del mismo. Lo que se necesita es información relevante y significativa sobre nuestro sistema educativo y procedimientos de evaluación creativos que estén más orientados a servir de fuente de conocimiento y aprendizaje de alumnos, profesores y centros que al cumplimiento de requisitos técnicos. Ni los expertos ni los políticos son los únicos con derecho a decidir qué información es la más pertinente y necesaria (Angulo, 1992).

No es necesario insistir en la necesidad de la evaluación de una Reforma.

a) La racionalidad exige que nos preguntemos si se ha conseguido aquello que se pretendía. ¿O no se pretendía nada? ¿O sólo se pretendía poner en marcha una Reforma?

b) La responsabilidad hace inevitable conocer si los bienes que se han utilizado han conseguido el fruto pretendido. Siendo los bienes limitados y las necesidades de todo tipo apremiantes, hay que preguntarse si se está invirtiendo el dinero en aquello que es más necesario y de la forma más conveniente.

c) La democracia como forma de vida compartida, impregnada de valores, exige que sepamos si los cambios benefician a quienes más los necesitan.

> Para defender la democracia es preciso volver a centrar nuestra vida social y cultural sobre el sujeto personal, volver a encontrar nuestro papel de creador, de productor y no sólo de consumidor. De ahí la importancia de la ética, forma secularizada de la apelación al sujeto... (Touraine, 1994).

El derecho a conocer ha de compaginarse con el derecho a la privacidad, exigencia que crea complicaciones importantes sobre las que reflexiona certeramente Richard Pring (1987) en su trabajo sobre los problemas de la confidencialidad.

d) La evaluación proporciona un aprendizaje a través de la reflexión, del debate que suscita y de los informes que produce. ¿Cómo saber de qué forma cambian las escuelas? ¿Cómo conocer los caminos más eficaces para la mejora institucional? Dice atinadamente Cronbach (1980): *La evaluación de programas es un proceso por el cual una sociedad aprende de sí misma.*

Lo que resulta más difícil es responder a las causas que dificultan o inhiben la respuesta. ¿Por qué, siendo tan lógico, tan necesario, tan provechoso hacer la evaluación, no se lleva a cabo? La complejidad que encierra y los riesgos que se corren al realizarla no han de ser óbice para emprenderla.

1. LA NATURALEZA DE LA REFORMA: EL PARADIGMA DE LA RACIONALIDAD TÉCNICA

El diseño y la implantación de una Reforma lleva consigo la división dicotómica de papeles. Por una parte, están los investigadores, los teóricos, los legisladores (tienen mayor estatus, mayor poder, mayor jerarquía epistemológica, más tiempo para la indagación, más sueldo...) y por otra, los prácticos (tienen el tiempo dedicado a la acción, el papel de obedecer, menor estatus, menor jerarquía epistemológica, menos sueldo...). Unos piensan y deciden que se ponga en marcha la Reforma y los otros la llevan a cabo.

Este abismo encierra graves riesgos ya que establece una división entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre decisión y ejecución, entre indagación y aplicación. También los individuos se dividen en dos grandes bloques: los que mandan y los que obedecen, los que saben y los que no saben, los teóricos y los prácticos...

El hecho de que el mecanismo de cambio que diseñan e implantan los primeros tengan que llevarlo a la práctica los segundos, hace que todo dependa de su voluntad, de su interés y de las condiciones pertinentes. Y lo que es peor: suponiendo que ese mecanismo funcionase con eficacia, habría que esperar a otra decisión similar para que se produjese otro cambio.

Esta dicotomía de funciones y de papeles tiene que ver también con la evaluación. Los prácticos tendrán que preguntar a los teóricos si están cumpliendo fielmente las prescripciones, si están interpretando adecuadamente las teorías, si están llevando correctamente a la práctica los planteamientos iniciales. Se trata de un modelo que pone en cuestión la autonomía y la profesionalidad de los agentes del cambio.

La minuciosidad que alcanzan los desarrollos posteriores a la ley no hace más que agravar el problema. Esa minuciosidad tiene dos causas de origen paradójico: Por una parte son los profesionales quienes demandan instrucciones precisas. ¿Qué hay que hacer?, ¿cómo se hace? Por otra parte, son los gobernantes quienes, preocupados por la capacidad de interpretación y de concreción del profesorado, inquietos por la posiblemente desafortunada hermenéutica, tratan de dejar muy claro qué es lo que se debe hacer.

En la Reforma hay un discurso descendente que tiene esta secuencia lógica y temporal:

a) *Las decisiones* son tomadas por el poder político y llevadas a la práctica por la Administración educativa. Las decisiones son *externas* al contexto donde se desarrolla la acción, *jerárquicas* respecto a quienes tienen que llevarlas a cabo, *uniformes*, ya que se refieren a todos por igual y *simultáneas* puesto que todos tienen que llevarlas a la práctica en el mismo tiempo.

b) *Las teorizaciones* son realizadas por los expertos y por los investigadores que están fuera de la escuela. Los que están en la práctica no tienen tiempo para la elaboración teórica o los gestores no les suponen la capacidad para la profundización explícita y sistematizada.

c) *Las explicaciones* son dadas por los asesores, los profesores universitarios y por los técnicos de la Administración, que también se encuentran fuera de la escuela. Este cuerpo de asesores crece en tamaño y, de forma arriesgada, subraya el discurso descendente.

d) *Las aplicaciones* son hechas por los profesores que están en los centros y en las aulas. El buen profesional será aquél que comprenda con exactitud y que ejecute con fidelidad las prescripciones, las orientaciones, las sugerencias o los deseos de los legisladores o de los teóricos. El buen profesional es un ejecutor, un fiel aplicador de lo que otros han pensado o han decidido.

Este proceso se materializa sin tener en cuenta *las condiciones* en las que va a ser realizada la aplicación. Esto supone unas dificultades, unas limitaciones y unas contradicciones que bloquean o al menos dificultan el cambio.

Hay que tener cuidado con modelos que se asienten en el autoritarismo, sea éste político o tecnológico. Lo recordaba recientemente Paulo Freire (1994):

> En lugar de apostar por la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta por sus propuestas y por la evaluación posterior para comprobar si el «paquete» fue realmente asumido y seguido.

Las dificultades radican en la esencia misma del modelo: Algunas de sus vertientes más ricas se instauran por ley bajo la sospecha de que los profesores no serán capaces de hacerlo por propia iniciativa, sea por su escasa preparación, sea por una real o supuesta pereza, sea por las condiciones de trabajo en que se mueven. Las limitaciones obedecen a resistencias que los cambios despiertan en quienes están convencidos de otros enfoques y en quienes se sienten inseguros ante nuevos planteamientos que no dominan. Hablo también de contradicciones, ya que muchos a quienes se pretende ahora convencer de la bondad del cambio han intentado conseguir la mejora de la escuela ante importantes trabas institucionales.

El discurso ascendente (Santos Guerra, 1995), que puede favorecer la rectificación y la comprensión, está cortocircuitado por muy diferentes motivos: escepticismo, falta de cohesión, falta de valentía cívica, carencia de medios, etc. El hecho que los profesores, de forma coherente y compartida, planteen su discurso, lo difundan y lo eleven a las autoridades educativas, es un camino de comprensión y de aprendizaje. Si los Directores hacen lo mismo respecto a los Inspectores y éstos respecto a quienes tienen responsabilidades sobre ellos, será fácil rectificar y, sobre todo, aprender. Ahora bien, si el discurso ascendente se rompe, se desvanece o se desvirtúa, será muy difícil saber lo que realmente sucede, potenciándose la opción burocrática y encarnándose una práctica basada en el servilismo.

Las dificultades para que este sentido ascendente del discurso crítico se consolide, no radican solamente en el talante y en la falta de organización de los que obedecen sino en la actitud de los que mandan. Si éstos no aceptan e incluso promueven la crítica, el análisis y la reflexión, será difícil que estos procesos se desarrollen. Lo que prosperará será, en cambio, el silencio que esconde las dificultades o la adulación que las deforma para convertirlas en halagos.

2. LOS CAMBIOS ORGANIZATIVOS DE LA REFORMA: NATURALEZA Y ALCANCE

Podemos entender el currículum escolar como el lugar de encuentro de los factores didácticos y organizativos de la escuela. Es imprescindible fijar el concepto de *cambios organizativos* para saber a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de esta dimensión de la Reforma.

Los cambios en la organización afectan a tres grandes ámbitos:

a) El nivel macro (el sistema): Hay cambios organizativos en el sistema que afectan a la estructura (ampliación de la escolaridad de los catorce a los dieciséis años, reestructuración del sistema educativo, reordenación de la Formación Profesional...

b) El nivel meso (el centro): La Reforma pone en marcha cambios relativos a la dinámica de los centros, a su autonomía curricular, organizativa y administrativa, a su gestión interna...

c) El nivel micro (el aula): Se producen cambios en la organización del aula, aunque algunos vendrán determinados y concretados posteriormente en el desarrollo legislativo: agrupamientos, participación, promoción...

Es importante analizar qué alcance tienen esos cambios para la consecución de la calidad, no sólo en la medida que hacen viable un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y relevante sino en cuanto a la capacidad que ellos mismos adquieren de incidir sobre aspectos educativos.

La organización de la escuela ha de caracterizarse, desde mi punto de vista, por las siguientes peculiaridades que la hacen viable de las pretensiones y en sí misma educativa:

a) La racionalidad: ¿Es razonable que se pueda conseguir en ese contexto, con esa estructura, con ese funcionamiento, con esas normas, con esas relaciones, etc., aquello que se pretende? ¿Qué se consigue con esa forma de organización?

b) La flexibilidad: ¿Se pueden adaptar con rapidez y facilidad, las escuelas, a las nuevas exigencias de la sociedad, de la enseñanza, de los alumnos? ¿Pueden transformarse de forma adecuada y ágil a las situaciones imprevistas?

c) La colegialidad: ¿Favorece esta forma de organización un planteamiento participativo, colaborador, compartido o más bien una actitud individualista y una práctica inconexa?

d) La permeabilidad: ¿Están las instituciones educativas abiertas al entorno, son sensibles a los problemas de la sociedad? ¿Tienen apertura para recibir sugerencias, para admitir críticas, para percibir el cambio? ¿Ofrecen sus instalaciones, sus medios, sus recursos a la comunidad en la que están enclavadas?

Como comentaré más adelante, hay que analizar los planteamientos teóricos de la Reforma e, inmediatamente, tener en consideración qué es lo que sucede con la aplicación de los mismos. Los enunciados son, a veces, claros, coherentes, justos. Pero la realidad los convierte en confusos, incoherentes e injustos, sea por la torpeza de quien los aplica, por la falta de recursos, o por el momento inoportuno en el que se llevan a la práctica. No basta, pues, con analizar los enunciados de las leyes, hay que saber lo que sucede con su implantación en la realidad, con su ritmo, con las posibles tergiversaciones. En ocasiones se descubre que lo que era una hermosa teoría se ha convertido en una realidad mezquina, lo que se afirmaba en lo aparente se niega en lo esencial, lo que era positivo al comienzo se convierte en desastroso con el tiempo...

3. LA EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS: PERSPECTIVAS TEMPORALES PARA LA REFLEXIÓN

Es frecuente que las Reformas se pongan en marcha sin plantear y articular los mecanismos de reflexión que permitan conocer qué es lo que ha sucedido con ellas.

a) Parece que los planteamientos iniciales, bienintencionados e incluso racionales, no van a encontrar dificultad alguna. «Si se explican claramente, los entenderán e, incluso, los aceptarán de buen grado», piensan los legisladores. Parece que los planteamientos de la Reforma no pueden ser perturbados por resisten-

cias, razonamientos rigurosos, dificultades institucionales, cambios en el sistema, crisis económicas, actitudes hostiles...

b) Los políticos que ponen en marcha una Reforma suelen estar más preocupados por la implantación y el éxito inmediato que por la comprobación a largo plazo.

c) El sistema tiene efectos perversos sobre las Reformas. Algunas que son planteadas, diseñadas y llevadas a cabo para beneficiar a los más desfavorecidos, acaban siendo Reformas que privilegian a los más favorecidos.

Lo que verdaderamente importa de la evaluación es saber qué pretende, a quién beneficia y quién la controla. La evaluación no es buena en sí misma como no lo es el posible uso de un cuchillo. La evaluación puede tener finalidades positivas o ser utilizada para graves y numerosos abusos (Santos Guerra, 1993*a*).

De las funciones que puede cumplir la evaluación en el sistema educativo podemos potenciar o atrofiar unas u otras. Creo que las de la columna 1 tienen más capacidad transformadora que las de la columna 2:

1	2
DEBATE	JERARQUIZACIÓN
COMPRENSIÓN	COMPARACIÓN
CAMBIO	SELECCIÓN
COMPROBACIÓN	CONTROL
ANÁLISIS	MEDICIÓN
DECISIÓN	JUICIO
RECTIFICACIÓN	DOMINIO
MEJORA	DISCRIMINACIÓN

No se trata de funciones incompatibles. La evaluación puede generar comprensión y ésta ser utilizada para la jerarquización y el dominio. El debate puede conducir a la discriminación, y el cambio, a la selección de los mejores.

La evaluación tiene, a mi juicio, cinco momentos sustanciales. Hablo de momentos no por su fugacidad temporal sino porque se producen en fases diferentes de la diacronía del proceso.

1) La iniciativa: Es un momento importante porque la iniciativa externa impuesta plantee inconvenientes para el cambio: suele ser entendida como un juicio externo inexorable, es amenazadora, si no es controlada por los evaluados, genera resistencias, provoca artificialización de la conducta y sus conclusiones son sometidas a la duda, de forma sistemática. La iniciativa interna autoconsumada encierra también sus peligros ya que, desde dentro, se genera una actitud

de clausura institucional (Etkin, 1993) que somete con dificultad a interrogación las prácticas que se realizan.

2) La negociación: También reviste su importancia dado que plantea el sentido de la evaluación, entrega el control a quienes han de tenerlo, y supone una discusión democrática sobre la finalidad, los métodos, el proceso, las reglas, etc. Cuando se elimina esta etapa (sea por las prisas, por el autoritarismo, o por la ignorancia) se producen frecuentemente problemas. La evaluación está larvada. No se sabe de quién son los datos, qué se va a hacer con ellos, cómo se van a afrontar los conflictos de intereses. La evaluación se convierte, fácilmente, en un fenómeno amenazador frente al que el evaluado no puede defenderse.

3) La exploración: El proceso de búsqueda de información trata de descubrir la situación, qué es lo que está sucediendo en la realidad, qué tipo de procesos tienen lugar en ella y qué resultados se consiguen con la actuación. La exploración se centra frecuentemente en los indicadores de rendimiento, aunque ésta es una cuestión altamente problemática (Elliott, 1992). Para realizar una exploración adecuada es necesario contar con instrumentos precisos para recoger la información que se desea.

4) La explicación: Creo que la evaluación ha de referirse también a las causas por las que el proceso o el rendimiento (o ambos, en su caso) tienen las características que se recogen en la exploración. Comprobar que los resultados son de un tipo determinado no conduce a la mejora significativa de la práctica. ¿No es cierto, que algunas veces, las causas de los malos enfoques, de los procesos deficientes o de los resultados negativos se encuentran alejadas del lugar en el que se realiza la evaluación? Por eso, la evaluación debe apuntar no sólo a la descripción de la realidad sino a su explicación.

5) La decisión: Una vez realizada la evaluación (o en el transcurso de la misma) se han de tomar decisiones encaminadas a la mejora de las situaciones deficitarias, a la superación de los problemas que se han descubierto o al mantenimiento y la potenciación de los aspectos que se hayan considerado positivos. Las decisiones más significativas han de partir de los protagonistas de la acción. El objetivo de la evaluación es poner de manifiesto, evidenciar las necesidades de cambio. También pueden tomar decisiones de cambio, los gestores de la educación que, a la luz de los hallazgos de la evaluación, descubren cuáles son las deficiencias y cuáles los caminos para su mejora.

La complejidad de todas estas fases exige la puesta en marcha de mecanismos de metaevaluación, que nos permitan saber cuál ha sido el rigor del proceso y qué fiabilidad tienen los resultados obtenidos.

3.1. *La evaluación proactiva: Tiempo de diseño y de implantación*

Es la evaluación que se realiza en el tiempo de diseño y planificación. Se puede evaluar en qué consisten los cambios, cómo se conciben, qué estrategias se preparan para implantarlos...

Esta evaluación puede ser realizada por expertos, por los que van a ser agentes de la Reforma, por los destinatarios de la misma, por agentes externos que tienen en juego pocos intereses y escasas teorías previas en acción...

3.2. *La evaluación interactiva: Tiempo de intervención y desarrollo*

Es la evaluación que se realiza durante la acción, cuando están funcionando las experiencias organizativas. En esta fase es posible modificar el curso de la acción, a la luz de los hallazgos que se vayan produciendo.

Después de un período de evaluación se vuelve a la acción, introduciendo cambios, y de nuevo, a otra fase evaluadora. De esta forma, la evaluación se convierte en un mecanismo de comprensión y de mejora.

3.3. *La evaluación retroactiva: Reflexión bajo el prisma del tiempo*

Es la que se realiza cuando pueden comprobarse los efectos a los que ha dado lugar el cambio. Algunos, efectivamente, solamente se producen una vez pasado el tiempo. Todos, además, pueden ser sometidos al análisis desde una perspectiva diferente, porque hay un menor juego de intereses, porque hay nuevos elementos de juicio...

Aunque este tipo de evaluación no puede modificar la acción presente, puede ofrecer interesantes indicadores de actuación en nuevas Reformas. A veces se repiten los errores con una facilidad inusitada.

4. LA EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS: PERSPECTIVAS ESPACIALES PARA LA REFLEXIÓN

Existen dos grandes perspectivas que califico de espaciales, al tener en cuenta como eje del análisis el lugar en el que se sitúa la iniciativa y la amplitud que ésta abarca.

4.1. *Evaluación descendente*

La iniciativa de la evaluación se sitúa en los niveles superiores del sistema. Los políticos tienen la responsabilidad de la puesta en marcha y el control de la

evaluación aunque, como patrocinadores, puedan encargar a expertos el proceso técnico de la evaluación.

> El concepto de accountability es tomado hoy de forma que incluye una amplia gama de filosofías y mecanismos que regulan la relación entre una institución pública, sus órganos de gobierno y la sociedad (Kogan, 1988).

Los distintos modelos de accountability tratan de responder, según Kogan, a estas cuestiones:

1. ¿Quién marca los criterios de evaluación?
2. ¿Cuáles son estos criterios?
3. ¿A quién se pretende favorecer con la evaluación?
4. ¿Cuál es el foco, inputs, proceso, outputs, impacto?
5. ¿Tiene diferentes fases?
6. ¿Existen controles formales?
7. ¿Qué tipo de información y de datos emplea?
8. ¿Se mide cuantitativamente el cambio?
9. ¿Se parte de hipótesis?
10. ¿Es la réplica y la generalización, un objetivo?
11. ¿Es la evaluación objetiva, sumativa, instrumental, o bien participativa y formativa?

En este proceso existen tensiones en la relación entre lo público y lo privado, entre intereses colectivos e individuales, entre deberes y derechos, entre lo prescrito y lo autónomo, entre rendimiento de cuentas y responsabilidad, entre valores e intereses de grupos.

La *accountability* es un proceso de responsabilización social en el que se pide cuentas a los agentes profesionales. No es igual hacer las cosas que no hacerlas, o hacerlas de una forma que de otra.

> Rendir cuentas y control social, dentro de contextos democráticos, son dos aspectos de un mismo proceso en el que se otorgan recursos, normalmente recaudados de los ciudadanos, para el funcionamiento de los servicios sociales ofrecidos a los mismos, por lo que es una forma de responder a la demanda so-

cial que requiere información sobre cómo se han gastado los mencionados recursos (Laffite, 1994).

Un servicio público como es la educación, no debe desarrollarse sin que los agentes rindan cuentas sobre sus responsabilidades. La evaluación realizada bajo este principio de responsabilidad tiene exigencias democráticas importantes:

a) No hace objeto de análisis solamente a los agentes directos sino a todos los que intervienen en el sistema (Lawton, 1980; Kemmis, 1986). ¿No tiene nada que ver, en el funcionamiento de un centro, la manera en que la Administración educativa prescribe, implementa y supervisa?

b) No son destinatarios de la información solamente los responsables políticos sino todos los ciudadanos que, en definitiva, son los verdaderos agentes del control social.

c) No se realiza la evaluación como un entretenimiento sino como un medio para transformar y modificar las situaciones deficitarias.

Es importante, pues, crear mecanismos y disponer de criterios que mantengan el control democrático de la información y la utilización del conocimiento al servicio de la mejora de la calidad de la educación. Mejora que no tiene que ver sólo con los indicadores de rendimiento sino con los valores en los que todo el sistema debe sustentarse.

El *assessment* es un proceso evaluador que, mediante la aplicación de pruebas, mide los resultados con el fin de hacer una clasificación de centros, de profesionales, de alumnos, etc. Los resultados pueden inspirar una serie de medidas correctoras, sea mediante la concesión de recompensas, o mediante la estimulación que proviene del puesto obtenido.

Satterly (1991) recoge nueve objeciones sobre la práctica del assessment en las escuelas (y trata de replicarlas en el mismo capítulo de la obra a la que hago referencia):

1. El assessment es una actividad política que mantiene el orden en la sociedad.
2. El assessment favorece a los alumnos de la clase media, situando en desventaja a otros grupos, y es interpretado, con excesiva frecuencia, como el resultado de diferencias innatas.
3. El assessment se limita a los objetivos educativos relativamente triviales ya que los más importantes fines de la educación no pueden medirse.

4. Los resultados del assessment conducen habitualmente al autocumplimiento (se refiere a dos tipos de autocumplimiento: el del profesor respecto a los alumnos y el de los alumnos respecto a sí mismos).

5. Las formas publicadas del assessment (como los tests estandarizados) moldean el currículum e inhiben los desarrollos novedosos.

6. El assessment alienta al alumno a desarrollar estilos de pensamiento o estrategias requeridas por los tests y, además, inhibe el desarrollo de otras destrezas.

7. Inevitablemente, el assessment interfiere las relaciones. Es antitético, con un marco verdaderamente educativo en el que se producen relaciones interpersonales entre profesores y alumnos.

8. Muchos tipos de assessment constituyen una invasión de la privacidad individual.

9. Todo assessment –especialmente el que utiliza tests– es poco fiable y no diagnostica con precisión.

Esta modalidad de evaluación tiene hoy en día un especial riesgo ya que se exigen mediciones comparativas no sólo entre los centros de un mismo sistema educativo sino entre los de varios países. Existen, a mi juicio, dos graves problemas, uno de tipo técnico y otro de carácter ético:

a) En primer lugar, se pretende medir con precisión lo que difícilmente resulta medible.

b) En segundo lugar, se pretende comparar lo que desde muchos puntos de vista resulta incomparable.

De ambos problemas se deriva una consecuencia de gran envergadura social como es que la evaluación se convierta en un proceso técnico que favorezca a quienes ya parten de una situación de privilegio. ¿Cómo van a obtener malas puntuaciones en inglés los alumnos de un centro que pueden viajar a Inglaterra o Estados Unidos cada verano, que disponen en sus casas de libros y medios, cuyos padres hablan varios idiomas y tienen una sensibilidad favorable a los estudios y a la cultura? ¿Es justo comparar sus resultados con los de los alumnos de un centro que no gozan de esas ventajas? ¿Es justo hacer una clasificación según esos resultados y atribuir el fracaso de los segundos a la mala actuación de sus profesores? ¿Es justo premiar a los centros mejor clasificados con nuevos medios y más facilidades?

Parece claro que los procesos de assessment, planteados de manera simplista, acaban siendo un método de acentuación de las diferencias y, por consiguiente, un modo de discriminación y de desarrollo de la injusticia.

4.2. *Evaluación ascendente*

La iniciativa puede situarse en los niveles donde se desarrolla la acción. Esta modalidad tiene más fuerza respecto al cambio y a la mejora.

La autoevaluación parte de la responsabilidad de los profesionales en el ejercicio de su actividad. Es un proceso que tiene como finalidad no sólo el desarrollo profesional sino la preocupación por la mejora de la práctica.

> Los que recomiendan la práctica de la autoevaluación arguyen que gracias a ésta, los profesores pueden identificar sus propias necesidades profesionales y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional. Ahora bien, esta opinión se basa en la suposición de que los profesores deberían aceptar la responsabilidad, en algún sentido, de su propio desarrollo profesional (Elliott, 1986).

Este autor plantea tres clases de autoevaluación y sus consecuencias para el desarrollo profesional de los maestros:

1. *Autoevaluación irreflexiva basada en el conocimiento práctico tácito.* El conocimiento práctico se basa en tradiciones y en repeticiones de hechos que no se explican mediante teorías; se basa en la experiencia y no en elaboraciones teóricas.

> Este tipo de autoevaluación no puede ayudar a los profesores meramente competentes a desarrollar su conocimiento práctico más allá de lo que ya saben, toda vez que dicho conocimiento proporciona los niveles tácitos que utilizan para valorar las situaciones y los actos presentes (Elliott, 1986).

En épocas de rápido cambio social o educativo, con las que frecuentemente se encuentran los profesores, se presentan problemas que exigen respuestas innovadoras y que la experiencia, lo que Giddens (1979) llama conocimiento mutuo tácito, no puede resolver.

2. *La autoevaluación como deliberación práctica.* La deliberación es un modo apropiado de investigación que se produce cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas; está guiada por concepciones éticas, no meramente técnicas y lleva aparejada la reflexión conjunta sobre medios y fines.

> En la medida en que los profesores son responsables de educar una forma de hacer en vez de fabricar, la enseñanza se concibe apropiadamente como una actividad ética y objeto también, apropiado, de deliberación práctica (Elliott, 1986).

La deliberación puede dar como resultado innovaciones, acciones que las reglas tradicionales no consideran. Esto no constituye un rechazo de la tradición, sino una forma de desarrollarla y adaptarla a las circunstancias cambiantes.

3. *Autoevaluación basada en el conocimiento explícito.* Si la práctica educativa está sometida a reglas y prescripciones, la autoevaluación no sólo ha de tener en cuenta las apreciaciones personales sobre el carácter moral de la acción.

> Como método para mejorar la actuación en las escuelas, sólo puede surtir este efecto desprofesionalizando a los profesores y transformándolos en técnicos cuyas actuaciones pueden ser controladas política y administrativamente (Elliott, 1986).

La responsabilidad contractual se podría comprobar a través del cumplimiento de las reglas técnicas y de las prescripciones. La responsabilidad moral nace de la consideración de la práctica educativa como un fenómeno problemático.

En cualquiera de los casos, los resultados de la autoevaluación deberían ser conocidos por la sociedad, puesto que la educación es un servicio público. El conocimiento del hecho educativo da lugar a un debate público que facilita la profundización y el control social.

Si los resultados sólo son conocidos por los legisladores, el proceso evaluador puede convertirse en control político y administrativo sobre los profesores y las escuelas.

No se puede poner en marcha este tipo de procesos sin que existan las condiciones que lo hagan posible e, incluso, deseable. Si no hay tiempo, si no se da un enfoque globalizado, ni un compromiso profesional; si las estructuras organizativas no favorecen el debate, ni existe la necesaria preparación, será muy difícil que surja la iniciativa institucional para llevar a cabo la autoevaluación.

La evaluación de iniciativa interna que cuenta con facilitadores externos. Este tipo de evaluación encierra, a mi juicio, una gran fuerza generadora de la comprensión y del cambio. El control del proceso está en los profesionales (ellos plantean la iniciativa, utilizan los resultados, difunden los informes...). Al mismo tiempo, los facilitadores externos gozan de la posibilidad de obtener datos en mejores condiciones de independencia y de rigor. Los facilitadores externos no tienen intereses en juego, pueden partir de presupuestos diferentes, disponen del contraste de distintas experiencias...

Los facilitadores externos no son los encargados de decir a los profesionales si lo hacen bien o mal ni, por supuesto, de aconsejar sobre cuáles han de ser los cambios. Los facilitadores hacen más fácil y riguroso el juicio que pueden emitir los protagonistas y más coherentes las decisiones sobre el cambio.

Cuando la iniciativa es interna es fácil conseguir la colaboración de los protagonistas; es probable que el comportamiento sea natural, que las explicaciones sean sinceras y que se acepten los puntos de vista de los evaluadores sin que aparezcan reticencias, resistencias y obstaculos.

También puede existir una iniciativa externa que imponga la autoevaluación. En ese caso, se empobrece su capacidad de generar el cambio. Es lo que ha sucedido con las Memorias de Centro. Se ha impuesto a todos los centros la obligación de elaborar una memoria final que facilite la reflexión y el cambio. Al no tener carácter voluntario, en muchos centros se produce un efecto perverso de burocratización. La Memoria se convierte en un trámite: cada profesor (o cada Departamento) entrega al Director el resumen de sus actividades sin que se produzca el deseado debate, la reflexión necesaria y las decisiones consiguientes de cambio.

Si además de ser la iniciativa, externa, se imponen los criterios y los métodos de exploración, los condicionamientos se hacen más graves. La mayoría de las cuestiones responden a modelos ortodoxos que imponen una determinada concepción de la enseñanza, de la evaluación, del rendimiento... Algunos cuestionarios, reproducen el modelo clásico de profesor:

Prepara las clases.

Explica con claridad.

Utiliza medios audiovisuales.

Hace exámenes.

Exige disciplina.

Impone orden.

Contesta las dudas.

Etcétera.

> Las listas cumplen una importante función de control dentro de la autoevaluación técnica. En primer lugar, actúan a modo de recordatorio de las reglas prescritas y, en segundo lugar, permiten al profesor comprobar rápidamente su actuación en comparación con tales reglas. Las listas son esencialmente, un instrumento para incrementar la eficiencia técnica y el control, en lugar de la capacidad para tomar decisiones profesionales reflexivas (Elliott, 1986).

Si los resultados, además, se remiten exclusivamente a la jerarquía educativa, es fácil que la respuesta se acomode a las reales o supuestas expectativas de Directores, Inspectores, Delegados, etc. La jerarquización de los procesos de evaluación constituye un problema que amenaza su rentabilidad educativa.

5. LAS EXIGENCIAS DE LA EVALUACIÓN

La necesidad de la evaluación, como apuntaba anteriormente, tiene componentes racionales. Y, en una democracia, tiene exigencias nacidas de la ética.

> En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho a conocer en qué medida las escuelas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que, por parte de los profesores, administración y ciudadanos se adopten decisiones informadas (The Public Education Information Network, 1985).

Con este texto, se abre el informe resumido (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994) de la evaluación de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía, realizada por un amplio equipo del que formé parte. Creo que merece la pena recordar «los supuestos básicos compartidos por los investigadores como ejes del proceso de evaluación»:

En primer lugar, se asume que la evaluación externa de la Reforma del Ciclo Superior de EGB es un encargo público de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a un equipo independiente. El encargo se realiza a través de un concurso público. La independencia no se refiere a la carencia de compromiso o a una pretendida neutralidad sino a la ausencia de vinculaciones o dependencia partidista o económica respecto a los patrocinadores. La independencia puede ser real e, incluso, proclamada, pero no siempre los evaluados la perciben. Por eso, la independencia es más una conquista que un apriori.

En segundo lugar, se considera que la finalidad de la evaluación debe atender a dos exigencias si no incompatibles, sí al menos diferentes. Por una parte, la demanda de la Administración de información contrastada sobre el grado de cumplimiento de la experimentación propuesta, las causas y los factores que lo determinan, así como el valor educativo de las prácticas que se han puesto en marcha. Por otra parte, las demandas de los implicados (especialmente los profesores) de que el estudio sirve para conocer mejor su propia práctica y los factores que están condicionando el valor pedagógico de la experiencia, así como la exigencia, bastante generalizada, de que la información extraída pueda servir como plataforma reivindicativa ante la Administración.

En tercer lugar, se concibe como prioritaria, la exigencia de garantizar la confidencia de los datos, mediante el anonimato de los centros y de los informantes. Se trata de un requisito moral imprescindible y uno de los pilares sobre los que se asienta la autonomía y la independencia de los evaluadores y de los evaluados.

En cuarto lugar, se considera imprescindible garantizar el carácter voluntario de la participación de los profesores y centros en el proceso de evaluación.

En quinto lugar, se asume la idea de que la evaluación externa debe ayudar a los diferentes agentes implicados en la práctica educativa, y no sólo a la Administración, a comprender mejor las características de los procesos de experimentación educativa, a entender las dificultades y resistencias de todo cambio social, así como las peculiaridades de su propia práctica.

En sexto lugar, se defiende la idea de que no sólo son importantes los resultados, el grado de consecución de los objetivos mínimos sino que es necesario profundizar en el análisis de procesos y ofrecer una información útil sobre las diferentes perspectivas, intereses, resistencias y posibilidades que acompañan al desarrollo de cualquier práctica social.

En séptimo lugar, se parte del convencimiento de que la única forma de fomentar el enriquecimiento de la opinión pública, así como el juicio razonado y la toma de decisiones de todos los sectores involucrados, es el respeto a las diferentes perspectivas e interpretaciones manifestadas por los implicados.

Añadiré a estas observaciones, algunas sugerencias que considero indispensables a la hora de emprender una iniciativa de esta naturaleza:

a) La evaluación ha de dar voz a los participantes, liberando su opinión en condiciones de libertad. La evaluación no es solamente el juicio de expertos, de responsables políticos o de agentes directos de la realidad educativa. La evaluación ha de contar con la opinión de quienes reciben el servicio público. Son ellos los principales protagonistas. Esta libertad se consigue a través de la negociación inicial, de la transparencia del proceso, de la garantía del anonimato y del respeto a las normas fijadas.

b) La evaluación ha de estar atenta a los valores, no sólo a la eficacia académica a través de los resultados. Los valores no están sólo en la práctica educativa. House (1990) afirma que la evaluación ha de ser sensible a los valores de la sociedad, que los evaluadores han de representar la voz de aquéllos que ni siquiera tienen acceso a dichos servicios.

c) La evaluación tiene que tener en cuenta el contexto, tanto sincrónica como diacrónicamente. Las experiencias educativas no florecen por generación espontánea. Son hijas de una historia y se desarrollan en un contexto determinado. Para entenderlas, hay que adaptar el proceso evaluador (su ritmo, sus métodos, sus informes...) a las características de la escuela que se evalúa.

d) La evaluación ha de ser democrática (Simons, 1987; McDonald, 1983), en el sentido que hace transparente el proceso y no hurta ni manipula la información a todos los ciudadanos.

e) La evaluación ha de estar encaminada a la mejora y no a otras finalidades espurias, como el halago al poder, el beneficio de los que más tienen, etcétera.

No quisiera terminar sin plantear tres cuestiones, que en la práctica de la evaluación, me he encontrado de forma reiterada:

La primera es el problema del cumplimiento de los plazos anunciados en la negociación inicial. Pocas veces he visto cumplirlos (y los he cumplido) fielmente. Problemas de diversa índole suelen retrasar la entrega de informes. Éste es un problema importante porque el tiempo distancia excesivamente a los evaluados y a los evaluadores, del momento de la evaluación (no sólo en el sentido de que ya se han modificado las situaciones iniciales sino desde el punto de vista psicológico).

La segunda cuestión es la conveniencia de hacer informes parciales ya que la complejidad del proceso y la demora en la entrega de informes finales hace perder una parte de la potencia de cambio que lleva aparejado el proceso. Además, la discusión de informes es uno de los momentos más fructíferos de la evaluación, de ahí la conveniencia de realizarla en el mayor número de ocasiones que sea posible.

Una tercera, es la conveniencia de redactar informes diferentes para las distintas audiencias (siempre confeccionados por los evaluadores y no por los patrocinadores). La extensión, la naturaleza y la presentación de los informes ha de adaptarse, sin perder de vista lo esencial, a los diferentes lectores.

Venga la iniciativa de la Administración educativa, de los agentes sociales (accountability), o de los propios protagonistas de la acción educativa, hay que garantizar las condiciones que hagan de la evaluación un proceso de ayuda, de comprensión y de cambio...

Como ya he comentado en otro lugar (Santos Guerra, 1993), más importante que realizar la evaluación e incluso que realizarla bien, es asegurarse al servicio de quién y de qué valores se pone.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, F. (1992): «Descentralización y evaluación en el sistema educativo español», en *Escuela Popular,* 3.

BATES, R. *et al.* (1989): «Práctica crítica de la administración educativa». *Educació,* Estudis, 1, Universitat de Valencia.

BELTRÁN, F. (1991): «Política y Reformas Curriculares». *Educació,* Estudis, 6, Universitat de Valencia.

CANTÓN, I. (1992): *La organización de Centros y la Reforma,* Barcelona. Oikos Tau.

CRONBACH, L. J. and Associates (1980): *Toward Reform of program Evaluation,* San Francisco, Jossey Bass Publ.

ELLIOTT, J. (1986): «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad», en GALTON, M. y MOON, B: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum,* Barcelona, Martínez Roca.

– (1992): «¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?, en *Cuadernos de Pedagogía,* 206 y 207.

ESCUDERO, J. M. (1990): «El centro como lugar de cambio educativo. Perspectivas de la colaboración», en *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar,* Barcelona.

FREIRE, P. (1994): «Educación y participación comunitaria», en VARIOS: *Nuevas perspectivas críticas en educación,* Barcelona, Paidós Educador.

FULLAN, M. (1986): *The Meaning of Educational Changes.* Institute Studies in Education, Ontario, OISE Press.

– (1994): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform,* London, The Falmer Press.

HARGREIVES, A. (1994): *La enseñanza en el mundo postmoderno.* Conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga, noviembre.

HOUSE, E. (1990): «Methodology and Justice», en SIROTNIK, K. A.: *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education,* San Francisco, Jossey Bass Inc. Publ.

GIDDENS, A. (1979): *Central Problems in Social Theory,* London, Macmillan.

KEMMIS, S. (1986): «Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation», en HOUSE, E. (ed.): *New Directions in Education Evaluation,* London, The Falmer Press.

KOGAN, M. (1988): *Education Accountability. An Analytic Overview,* London, Hutchinson.

LAFFITE, R. (1994): *Rendimiento de cuentas y evaluación.* Barcelona, PPU.

LAWTON, D. (1980): *The Politics of the School Curriculum.* London, Routledge and Kegan Paul.

PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa.* Sevilla, Junta de Andalucía.

POPKEWITZ, T. S. (1994): *Sociología política de las Reformas Educativas.* Madrid, Morata.

PRING, R. (1987): «The Problems of Confidentiality», en SKILBECK, M. (Ed.): *Evaluating the Curriculum in Eighties.* London, Hodder and Stougthon.

RUDDUCK, J. (1994): «Reflexiones sobre el cambio en las escuelas», en ANGULO, F. y BLANCO, N.: *Teoría y Desarrollo del currículum.* Archidona, Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible o cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares.* Madrid, Akal.

– (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Archidona, Aljibe.

– (1993*a*): Los ab(usos) de la evaluación», en *Cuadernos de Pedagogía,* 215.

– (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Archidona, Aljibe.

– (1995): «El discurso crítico ascendente», en *Cuadernos de Pedagogía,* 233.

SATTERLY, D. (1989): *Assessment in Schools.* Oxford, Basil Blackwell.

SIMONS, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy.* London, The Falmer Press.

TOURAINE, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Madrid, Temas de Hoy.

ZUFIAURRE, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa. 1982-1994.* Barcelona, Icaria.

MONOGRÁFICO

POLÍTICA, CONOCIMIENTO Y PODER: ALGUNAS CUESTIONES PARA EL ESTUDIO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS (1)

THOMAS S. POPKEWITZ (*)

Durante esta última década ha tenido lugar un resurgimiento del interés sobre el problema del cambio en educación. Uno de los programas de reforma que ha disfrutado de mayor publicidad (en Estados Unidos) ha sido «Teach for America» (2). Concebido en una tesis de grado presentada en la Universidad de Princenton, el programa pretendía poner en marcha una alternativa de formación del profesorado que llevara a licenciados graduados en universidades de prestigio a cubrir aquellas plazas docentes en las que se venía produciendo un déficit de profesorado –las escuelas de las zonas pobres de las grandes ciudades norteamericanas y de las zonas rurales. El programa atrajo a sus primeros quinientos solicitantes desde las mejores universidades públicas y privadas del país. Después de un período de ocho semanas de formación en la Universidad del Sur de California, los estudiantes fueron asignados, en calidad de profesores a tiempo completo, a escuelas de zonas rurales de Georgia y Carolina del Norte, y de áreas metropolitanas de Baton Rouge, Nueva Orleans, Nueva York y Los Ángeles.

---

(1) Este artículo aparecerá próximamente en P. COOKSON y B. SCHNEIDER, eds. *Transforming Schools: Trends, Dilemmas and Prospects.* Garlands Press.

(*) Universidad de Wisconsin-Madison.

(2) El título original del libro era *The school gaze and the construction of teaching: Teach for America in urban and rural education* (New York, Teachers College Press). Esta discusión está sacada principalmente del primer capítulo. Antes del primer curso de verano de Teach for America, se me pidió llevar a cabo una evaluación externa del programa. En el capítulo me centro en las cuestiones conceptuales implícitas en aquella evaluación, que luego se describe en el libro. En la evaluación intenté comprender las prácticas y procesos del programa en tanto que una experiencia de socialización. La noción de socialización que se mantenía en la evaluación era, sin embargo, diferente a la convencional. Más que considerar cómo los alumnos adoptan o se adaptan a las prácticas habituales o cómo negocian los significados, asumimos un enfoque de la socialización relacionado con la sociología política del conocimiento.

El programa había de cambiar el sistema de selección y formación del profesorado, sobrepasando para ello a las escuelas de magisterio establecidas y a la proverbial incompetencia de la burocracia gubernamental, todo ello en la línea de la retórica de la era Reagan en el sentido de que el gobierno se implique lo menos posible en los asuntos sociales.

En este artículo, el caso del programa «Teach for America» nos proporciona un vehículo para explorar cuestiones más sustantivas en relación con las reformas escolares. Me centro en dicho programa en tanto que elemento emergente de la estructuración del poder dentro del actual mundo educativo (3). Como institución primaria para establecer el propósito y la voluntad en la sociedad, la escuela une la política, la cultura, la economía, y el estado moderno a los patrones cognitivos y motivacionales del individuo (4). *Desde esta perspectiva, la práctica desarrollada en «Teach for America» se define como parte de las relaciones sociales de lo escolar, y sus actividades de formación del profesorado pueden considerarse como un elemento estratégico en el que las regulaciones sociales y las relaciones de poder se llevan a efecto.*

Así, en este artículo se abordarán tres grandes cuestiones.

En primer lugar, la reforma educativa implica cuestiones de producción social y de regulación estatal. «Teach for America», si bien parecía ser una iniciativa ajena a las políticas oficiales, necesita ser comprendida en el contexto de la estrategia estatal para producir mejoras sociales. Utilizo aquí el concepto de estado para referirme a algo más que a la política gubernativa o la legislación oficial. Se usa como una categoría teórica para explorar cómo se aplicaron las estrategias para construir la reforma, las categorías y distinciones empleadas para describir los fenómenos escolares, y cómo los contextos sociales de la formación del profesorado y de la escuela interactúan en tanto que prácticas de gobierno que producen valores sociales y relaciones de poder.

En segundo lugar, las distinciones y categorías que subyacen a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos; la amalgama de acciones y de prácticas discursivas se interpreta como un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo. Las fórmulas de presentación y los estilos de razonamiento que relacionan el programa «Teach for America» con lo escolar pueden entenderse en tanto que orientados a la construcción de su interés específico –qué es un profesor, un alumno, el aprendizaje– y a unir el discurso con cuestiones de poder. Estudiar la reforma escolar es interpretar cómo las categorías y los

---

(3) En el proyecto participaron distintos grupos de personas en distintos momentos de su desarrollo. Su relación con los datos y la problemática de la propia evaluación me ayudó a la hora de plantearme este artículo. Son Sigujon MYDRAL, Wesley MARTIN, Julia CRADDLE, Monica KIRCHWEGER, y Sheewa CHO.

(4) Esto se opone al argumento de BERGER (1967) quien diferenciaba entre instituciones de socialización primarias y secundarias, asignando la escuela a esta última categoría.

propósitos políticos van disciplinando y configurando nuestros sentidos de la elección y la posibilidad.

La tercera cuestión engloba un asunto central acerca de los fines de la investigación y la evaluación en y sobre la escuela. Defiendo aquí que cuando la investigación y la evaluación están relacionadas con cuestiones de decisión política, pueden ayudar a iluminar y resolver las tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen a la puesta en marcha de una reforma educativa, más que restringirse a ser simples exploraciones acerca de qué tipo de política parece ser más útil o eficiente. Aunque pueda parecer obvio, las reformas responden a asuntos y problemas que, tal y como son percibidos directamente, no están claramente definidos ni tienen resultados lineales. La evaluación, en su sentido más productivo, tiene en cuenta las tensiones, luchas y ambigüedades que emergen del proceso de elaboración y desarrollo de las metas y las prácticas sociales.

POLÍTICA DE ESTADO, REGULACIÓN POLÍTICA, Y EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN

Puesto que las evaluaciones son encargadas prácticamente siempre por aquéllos que detentan el poder –si bien lo hacen en el nombre del bien común– es importante considerar las relaciones de poder que hay implícitas en la investigación social. La literatura reciente en el campo de la teoría y metodología social ha puesto de manifiesto las maneras en que las categorías y distinciones producidas en la investigación social están relacionadas con los sistemas de clasificación de estados (ver, por ejemplo, Bourdieu, 1990; Clifford, 1988). Cuando se trata al estado como actor central, la evaluación se construye típicamente dentro de un tipo particular de campo social en el que los intereses disciplinares de investigación están relacionados con cuestiones morales o políticas.

Desde el punto de vista histórico, es posible observar un proceso de convergencia entre la formación del moderno estado del bienestar, con la reforma como su proyecto fundamental, y el desarrollo de las ciencias sociales y de la educación (Popkewitz, 1991). Los grandes proyectos históricos de las sociedades capitalistas del siglo XX han consistido en la construcción de los estados nacionales del bienestar, el progreso técnico material y el individualismo igualitario (Kauppi y Sulkunen, 1992). La creencia en la capacidad humana para diseñar y corregir las instituciones tomó forma a medida que emergía el estado del bienestar para asegurar el funcionamiento de las prácticas sociales, culturales y económicas. El estado moderno desarrolló tácticas con las que planificar y organizar las instituciones, de manera que pudieran gobernarse de forma apropiada los campos de lo social, lo político y lo económico. Si en épocas anteriores se había mantenido la creencia en el progreso, la noción de que el razonamiento científico puede identificar las raíces de los problemas sociales y producir estrategias para la mejora social se estableció sólidamente hacia el final del siglo XIX.

Las entonces recién nacidas ciencias sociales capitalizaron las tendencias reformistas del estado del bienestar, sosteniendo que tenían la capacidad de proporcionar a éste los expertos necesarios en un conocimiento secularizado que podía describir el funcionamiento de las instituciones sociales (Silva y Slaughter, 1984; Haskell, 1984). Lo que previamente era visto como una obra de inspiración divina se convertía así en un conjunto de problemas de racionalidad humana.

En tanto que política racional de intervención, la reforma es un elemento integral de la regulación, el control y el gobierno del estado. En este sentido, política («policy») y acción política («policing») son conceptos epistemológicamente relacionados. Acción política, en su origen francés y alemán, se refiere a las técnicas específicas mediante las que el gobierno, en el marco del estado, permite a los individuos ser útiles a la sociedad (Foucault, 1988, p. 154). Las formas más antiguas de planificación del estado incluían a la aritmética política o la estadística, gracias a las que el estado reunía datos demográficos o de otro tipo con objeto de que sirvieran como guía a las políticas de reforma durante la formación del estado moderno.

La investigación y la evaluación de políticas tienen características particulares dadas las relaciones que en Estados Unidos existen entre el estado, la escuela y la investigación educativa. La investigación y evaluación educativas, como campo profesional, emergieron con fuerza en respuesta a la creciente implicación del gobierno norteamericano en asuntos educativos desde el final de la Segunda Guerra Mundial (5). Las formas específicas que adoptó la evaluación en Estados Unidos llevan implícitas constelaciones sociales muy determinadas (6). Las formas y métodos «aceptados» para determinar qué cuestiones debían plantearse a la investigación, los esquemas conceptuales ofrecidos, y los métodos de interpretación de los datos eran parte de los procesos de gobierno a medida que los conceptos de política y acción política se relacionan entre sí. Por ejemplo, la investigación y la evaluación en Estados Unidos mantenían el principio no declarado de que es posible poner el conocimiento experto al servicio del ideal democrático, principio que históricamente surge a comienzos de siglo cuando las ciencias sociales norteamericanas ofrecieron sus servicios para la extensión de las

---

(5) Reconozco que las técnicas de evaluación relacionadas con la ciencia, en especial las psicométricas, se crearon con el desarrollo de la escolarización de masas en Estados Unidos. Pero el uso de la reforma y de la evaluación como una estrategia del estado se institucionalizó después de la Segunda Guerra Mundial. Se produjo también una movilización de las comunidades de investigación educativa en los países europeos a partir de los años sesenta. Esta movilización supone hoy en día en muchos países relacionar la reforma escolar con la formación del profesorado y las universidades. Ver, por ejemplo, Popkewitz (1993).

(6) La relación entre los cambios en la teoría educativa y en el sistema educativo alemán y los cambios sociales en los siglos XIX y XX ha sido persuasivamente puesta de manifiesto por DREWEK (1993); véase también SCHREIWER y KEINER (1992).

instituciones del estado del bienestar propio de la llamada Era Progresista (véase por ejemplo, Ross, 1991; Silva y Slauthter, 1984; Popkewitz, 1984).

Una clasificación, siquiera parcial, de las cuestiones de investigación y evaluación referidas a reformas escolares muestra la relación entre ciertas agrupaciones dentro de determinados campos disciplinares y las agendas políticas de cambio y reforma (7). Es posible analizar los cambios experimentados en los objetivos y problemas de investigación durante las décadas de 1970 y 1980 a la luz de los cambios paralelos en el modo que el gobierno planificaba los esfuerzos de reforma. Los modelos de investigación y desarrollo de los setenta fueron sustituidos por modelos más sutiles de cambio escolar, incluida la aceptación de enfoques cualitativos de investigación para comprender las variaciones sociales y los «obstáculos» al cambio. La utilización de modelos cualitativos fue una manera de resolver simbólicamente del percibido fracaso de ciertos valores liberales norteamericanos de solidaridad social y de democracia política (Popkewitz, 1981). El estilo de pensamiento asociado a los estudios cualitativos ponía el acento en nociones específicas de comunidad, pluralismo, y de eficiencia del individuo en las relaciones sociales. Al mismo tiempo, la visión de las relaciones sociales ofrecía estrategias de gestión social mucho más intervencionistas. No obstante, la relación entre Estado y comunidades científicas no es necesariamente unidireccional sino más bien interactiva.

En un plano distinto y más fundamental, el conocimiento disciplinar incluye respuestas y anticipaciones de cambios históricos hacia nuevas visiones emergentes del interés público.

La utilización de la programación presupuestaria y del análisis de sistemas en la investigación educativa de los años sesenta y setenta responde a cambios de sensibilidad social y política en un momento en el que los métodos contables propios del mundo de la empresa y los enfoques organizativos militares se consideraban adecuados para entender y dirigir las instituciones sociales en general (Popkewitz *et al.*, 1982, cap. 2). El papel de la psicología constructivista en la educación norteamericana actual podría entenderse como respuesta a los cambios ocurridos en los entornos laborales y socioculturales (ver Popkewitz, 1991; Noble, 1989).

---

(7) El impulso hacia la reforma es tan poderoso en el campo educativo que es prácticamente imposible distinguir entre investigación y evaluación. La clave del «juego» de la investigación actual es primar aquéllo que se cree conduce a una mejor práctica escolar. Existen más de veinte centros de investigación financiados públicamente que son parte del esfuerzo actual por la reforma escolar. Una de las tareas de estos centros es identificar escuelas y programas de formación del profesorado que sean ejemplares, y poner de manifiesto sus características. Lo cuestionable es que, identificadas las buenas escuelas, sea posible entonces exportar sus cualidades a otras escuelas como si se tratara de trasladar bienes físicos.

Las constantes entradas y salidas del conocimiento especializado de las ciencias sociales en los propios asuntos sociales, lo que Giddens (1990) denomina «doble hermenéutica», puede ilustrarse con la experiencia de reformas recientes. Las teorías económicas del mercado se han introducido como valor fundamental en la política social ya desde los años ochenta, con lo que han sido invocadas en el tono empresarial que caracteriza a «Teach for America». La construcción de mercados en tanto que objetivo político aparece articulada en la teoría de «la elección racional», desarrolllada en la facultad de económicas de la Universidad de Chicago (ver, por ejemplo, Wolfe, 1989). Explicada brevemente, se asume que las personas actuamos de manera racional para maximizar nuestro interés personal. El papel del gobierno es proporcionar un mecanismo que permita precisamente la maximización de dicho interés personal. Si la política social es capaz de crear mercados puros, el mecanismo de la elección personal podría funcionar como una fuerza reguladora que produciría el mayor bien posible. Las nociones de mercado y de elección que son características de esta concepción de la política social sustituyen al estado y a la sociedad civil como fuentes de estructuración de las obligaciones morales. En este contexto, el conocimiento de las ciencias sociales se hace parte integral del universo de la vida social: la teoría de la elección racional se construye sobre discursos del estado, pero pasa a integrar también la dimensión de las acciones del estado a las que se supone pretendía describir o explicar (8).

Pero la relación entre sistemas de ideas y movimientos sociales y políticos está llena de tensiones y contradicciones. El estructuralismo de Levi-Strauss en los años sesenta, por ejemplo, conectó visiones europeas de la historia con nociones no europeas de los mitos, de forma que hizo posible la construcción de tradiciones más democráticas (Robbins, 1993). El discurso estructural suponía una crítica de Eurocentrismo al mantener que los mitos eran algo crucial en la organización de la cultura y de la sociedad. Esto colocaba al discurso académico a la altura de las circunstancias de una época de descolonización. Centrarse en los mitos y la historia hacía posible la creación de una identidad para los pueblos y naciones que en ese momento conseguían la independencia. Sin embargo, ya en los años ochenta, el estructuralismo se veía como una opción conservadora y era duramente criticado desde las posiciones intelectuales de izquierdas. Sin que ello suponga dar por bienvenidos los discursos actuales del postmodernismo y el neo-

(8) La interacción entre «política», teorías de la ciencia y prácticas de reforma se encuentra inscrita en «Teach for America». La idea de que las instituciones sociales pueden ser organizadas en torno al mercado y al principio de elección es parte del horizonte político en el que se desarrolló «Teach for America». El principio de la participación de la iniciativa individual y privada en los procesos educativos se había reservado hasta entonces a las prácticas del estado. Uno de los responsables del programa «Teach for America» dijo de todos los que habían participado en el mismo: «Somos todos hijos de Reagan». Podemos entender este comentario como el reconocimiento de la localización histórica particular de «Teach for America»: cómo los discursos sociales y políticos acerca de compromisos individuales y la realización de fines sociales están inscritos en la organización y las prácticas de aquéllos que participaron en «Teach for America».

pragmatismo en los Estados Unidos, éstos pueden entenderse como resultado de sentimientos y disposiciones que anticipan y responden a los cambios de patrones históricos en los que se generan las representaciones.

Si he empezado abordando la relación entre las prácticas del estado y las ciencias sociales no es porque desprecie los esfuerzos de las acciones estatales ni tampoco porque vaya a proponer una visión anarquista de los procesos sociales de escolarización. Mi intención es más bien la de recordar al lector que las reformas educativas, la investigación y la evaluación no son meramente una estrategia que describe con objetividad los resultados de la práctica educativa. Los discursos políticamente aceptados organizan la percepción y la experiencia, siendo capaces de crear sistemas de orden dominantes; las apropiaciones y exclusiones se inscriben en las prácticas cotidianas de la escuela (para una discusión en profundidad de este tema véase Foucault, 1979). Históricamente, la investigación y la evaluación educativas han sido estrategias políticas del estado para la administración y la regulación legal de los distintos ámbitos sociales; la noción de regulación política puede entenderse como un concepto decimonónico de intervención y gestión a través de las categorías y distinciones que se emplean para determinar la competencia y la salvación. En este sentido, las funciones de regulación legal que tienen las ciencias sociales son verdaderamente cruciales en el caso de los Estados Unidos, donde existe una amnesia histórica generalizada en cuanto a la escuela como institución del estado. Los valores sociopolíticos se encuentran ocultos en los paradigmas de investigación educativa (ver Popkewitz, 1984 y 1991). La problemática de las reformas debe entenderse en tanto que situada dentro de los ámbitos educativos y de sus procesos de producción social, regulación, y creación de capacidades humanas.

En consecuencia, una de las premisas de este artículo es que ni las prácticas discursivas de la ciencia ni los patrones institucionales de las reformas escolares pueden darse por supuestos. Las políticas de reforma, la investigación y la evaluación, implican analizar con detalle el modo en que el conocimiento sobre la escuela se inscribe en patrones históricos muy concretos de gobierno de los cuales el estado es una parte. Mi preocupación específica en este artículo es cómo las prácticas de reforma organizan y confieren valor a ciertos tipos de relaciones sociales y, al mismo tiempo, producen regulación a través de los estilos de razonamiento y de los esquemas de clasificación que se emplean. Al hacer que las categorías de investigación y evaluación formen parte del cuestionamiento que implica la indagación, intento introducir cierta auto-reflexión acerca de la relación entre conocimiento, comunidades científicas y poder (véase Bourdieu, 1989 para una discusión de los problemas planteados por el campo social de los intelectuales).

ESTRUCTURAS COGNITIVAS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO: DISCURSO Y PODER

Comienzo este apartado con lo que puede parecer una proposición simple y poco problemática: escolarizar es imponer unos determinados patrones de cono-

cimiento que han de ser asumidos, y, en tal sentido, la escolarización es una forma de regulación social. Mi preocupación con la regulación, no obstante, no supone ni la imputación de que ésta sea mala ni tampoco la sugerencia de que hay un bien trascendente que puede conseguirse al ir más allá del control. Se trata más bien de que, entre el enorme abanico de posibilidades acerca de qué y de cómo aprender, existe una selección de ciertos estilos de razonamiento para guiar, organizar y evaluar los sucesos diarios de la escuela. Lo que se aprende en la escuela no tiene que ver sólo con qué hacer y qué información adquirir. El aprendizaje de la ortografía, las ciencias, las matemáticas o la geografía es también aprendizaje de actitudes, disposiciones y sensibilidades hacia el mundo que tales materias presentan. Buena parte de la literatura sobre «currículum oculto» y sociología del conocimiento escolar producida en Estados Unidos a lo largo de las últimas dos décadas ha insistido en esta dimensión de la escuela, si bien yo pretendo aquí extender y revisar tales planteamientos por medio de una discusión de las relaciones entre conocimiento y poder.

Mi interés por el conocimiento sobre la escuela, la enseñanza y la formación del profesorado se centra en conectar nuestros modos de pensar y razonar –los modos por los que «decimos la verdad» sobre nosotros mismos y sobre los otros– con cuestiones relativas a la regulación. En primer lugar, puede decirse que la escuela no contiene cuestiones que descifrar o gente que comprender hasta que se construyan lenguajes que hagan dichos objetos distinguibles y susceptibles de ser analizados. Lo escolar es posible a través de la emergencia de sistemas de ideas y de formas institucionales que permiten que sus objetos sean comprendidos, que pueda pensarse sobre ellos y que pueda actuarse sobre ellos. Nuestros modos de razonar son sistemas de inclusión y exclusión en los que categorías y distinciones determinadas se aplican a las rutinas y sucesos de lo escolar. Pensar y mirar al alumno y al profesor implica la aplicación de sistemas de ideas que sitúan a ambos en un continuo de tiempo y espacio en el que existen categorías que construyen lo que es un estudiante, un buen estudiante, y cómo las personas deben ser comprendidas en los espacios institucionales organizados en clases y grados.

En segundo lugar, los sistemas de ideas se convierten en sistemas de regulación como resultado de la manera en que los sistemas de ideas construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar, charlar, y sentirse acerca de tales objetos. Esta relación entre conocimiento y regulación se torna crucial en tanto que la escuela implica la selección, organización y evaluación del conocimiento (9).

La idea de regulación puede producir una reacción fuerte puesto que golpea cierta sensibilidad característica de Norteamérica –procedente de la tradición ilustrada– que pone un gran valor en la iniciativa individual y en la volun-

(9) Conocimiento y regulación fueron doblemente importantes en «Teach for America», cuyo objeto era construir al profesor de los pobres y de los niños de color.

tad humana para conducir los temas sociales. Mi preocupación con la regulación, una vez más, no debe leerse como una ignorancia o desprecio de dichas tradiciones ilustradas. La razón y la racionalidad son cruciales en los esfuerzos sociales para mejorar nuestras condiciones humanas. Pero al mismo tiempo, mi estrategia de indagación es darle sentido y racionalidad al problema que se necesita comprender; esto es, explorar los sistemas de ideas y reglas de razonamiento que están implícitos en las prácticas cotidianas de las escuelas. No debe asumirse que razón y racionalidad constituyen un sistema universal uniforme gracias al cual podemos hablar de lo que es verdadero y falso; más bien debemos contemplarlas como históricamente contingentes dentro de sistemas de relaciones cuyos efectos producen poder.

Poder como soberanía y poder como efectos

El problema de la regulación puede abordarse considerando el concepto de poder que subyace. En los estudios sobre la escuela pueden distinguirse dos tradiciones a este respecto. Una es la noción de poder como soberanía, que destaca las relaciones desiguales entre los distintos actores; la segunda es la noción «productiva» del poder, esto es, el despliegue de poder para producir la voluntad de saber. En cierto sentido, ambas nociones de poder son complementarias: la primera se refiere a grandes estructuras históricas a través de las que se construye la vida cotidiana; la segunda se centra en la micropolítica donde se construyen las subjetividades. Pero desde otras perspectivas también importantes, las diferentes visiones de poder implican diferentes epistemologías en la construcción de los objetos de indagación, del sujeto y el agente de cambio social, y del papel del conocimiento experto en las políticas de la vida cotidiana.

En la sociología del conocimiento escolar, la cuestión del poder se ha venido abordando generalmente como una cuestión estructural. La premisa central es que la sociedad contiene ciertos grupos, intereses sociales y fuerzas que se han formado históricamente y cuyas prácticas dominan y reprimen a otros grupos. Un importante problema político de investigación es identificar (y alterar) las relaciones de desigualdad entre los que mandan y los que obedecen. El poder es algo que la gente puede poseer, y tal posesión puede ser redistribuida entre los grupos sociales; de aquí el uso del término soberanía. Si podemos identificar los orígenes del poder –los grupos soberanos que detentan poder– se hace posible desafiar las desigualdades y reformar la relación entre los que mandan y los que obedecen.

La noción de poder como soberanía conduce la reflexión a identificar qué grupos son los favorecidos por los procesos de toma de decisiones y cómo tales decisiones distribuyen valores para producir un contexto de dominación y subordinación. Por ejemplo, esta noción está implícita en la literatura educativa actual que contempla los intereses sociales que se hallan en los informes de reforma y en las políticas gubernamentales que reclaman la vuelta a un currículum tradicional («back to basics»). La consecuencia de las reformas, se argu-

menta, es reproducir las distinciones de clase, raza y género en la sociedad (Carlson, 1992*a*). Mi visión, expresada más arriba, del estado como un actor que contrata investigación refleja un enfoque estructural, si bien, como sugeriré después, mi preocupación es dar carácter histórico al significado del estado a través del análisis de los ámbitos y situaciones en las que los patrones de gobierno sufren cambios (véase Popkewitz y Pereyra, 1993).

La noción de poder como soberanía produce ciertas estrategias para entender las políticas de lo escolar. El concepto de clase es crucial para describir la construcción de desigualdades sociales. Los teóricos han extraído sus puntos de vista más potentes del Marxismo cultural que se desarrolló en Europa y en los Estados Unidos. La literatura de esta última década ha relacionado los conceptos de género y raza con el de clase para describir el complejo nexo en el que se ejerce la soberanía. Los conceptos estructurales de acción, resistencia y contestación se han acuñado para determinar las formas con las que se puede desafiarse la hegemonía de los poderosos y buscar el cambio (ver Weiss y Fine, 1993).

La noción de poder como soberanía es fundamental en los análisis acerca de la «restauración conservadora» característica de los años ochenta en Norteamérica. En ellos se argumenta que sectores conservadores muy concretos insertan sus intereses en la escuela a través de una variedad de mecanismos entre los que se incluye la definición de valores culturales y la configuración del terreno en el que tiene lugar el debate político (Shor, 1986). La restauración conservadora implicó el ejercicio de poder mediante la promoción de una determinada visión moral-religiosa sobre el género en la educación sexual, o favoreciendo ciertos intereses económicos a través del currículum de ciencia y tecnología.

La literatura del posmodernismo y del feminismo en Estados Unidos ha puesto en cuestión la noción del poder como soberanía. Estas fuentes mantienen los compromisos políticos generales con el cambio social que pueden encontrarse en estudios críticos sobre educación de épocas anteriores, si bien desafían los presupuestos epistemológicos y políticos de dicha noción de poder. (Para disquisiciones respecto de los intereses políticos y no políticos de esta literatura puede verse Rosenau, 1992.) Se plantea que la noción de poder como soberanía resulta insatisfactoria desde varios puntos de vista: cuando defiende la existencia de procesos y estructuras históricas unificadas, el cambio supone «una amalgama de prácticas institucionales y discursivas que funcionan como un conjunto de piezas distintas sobre una única superficie» (Crary, 1992, p. 6). Si, por ejemplo, se examina la tesis de la restauración conservadora, uno encuentra que los cambios económicos, culturales y políticos a que se hace referencia comenzaron a producirse bastante antes de la elección de Reagan en Estados Unidos; además, supusieron una reorganización de conocimiento y de prácticas que tuvo lugar de modo irregular, dentro de una multiplicidad de instituciones, y a lo largo de un período más extenso que la época Reagan-Bush (ver Kuttner, 1991; Lekachman, 1982). Lo que se define como cambio histórico estructural en la restauración conservadora es en realidad ahistórico y no-relacional.

En un nivel diferente, la noción de poder como soberanía no es capaz de apreciar teóricamente el significado de los elementos productivos del poder. Aunque pueda recurrirse a un rasgo general del capitalismo como antecedente de la organización del poder, ello no nos proporciona un apoyo teórico adecuado para comprender cómo funcionan los conductos del poder en las sociedades modernas. Para empezar, no hay un único modelo de capitalismo, ni su historia puede contarse de una sola manera. Las contingencias históricas y relaciones múltiples con las que se construyen la raza, la clase y el género no tienen un origen único ni poseen características universales sino que se construyen en campos relacionados que son fluidos y multidimensionales. Las reglas, patrones y estilos de razonamiento con que definimos los conceptos de raza, clase y género no son categorías esenciales de la lógica sino categorías históricamente construidas que son al tiempo parte y expresión de un complejo sistema de relaciones discursivas, sociales, tecnológicas e institucionales.

De igual forma, puede entenderse el estado como noción contingente acerca de cómo el poder se presenta en lugar de entenderlo como categoría estructural acerca de cómo el poder reprime. La primera visión ofrece una estrategia para comprender los terrenos movedizos en los que el poder se produce a través de conjuntos cambiantes de actores y de conocimiento (ver Popkewitz, 1993). Como afirma Bourdieu (1984, 1989), el poder implica una relación compleja entre posiciones dentro de un campo social y las disposiciones y sensibilidades (habitus) que construyen y constituyen tales relaciones. Las ideas de resistencia que se colocan en oposición a algunos patrones estructurales unificados se resitúan mediante el énfasis en los patrones cambiantes de relación en que se produce el poder (10).

A medida que dirigimos nuestra atención al poder en tanto que elemento productivo, nos movemos desde los actores que detentan el control hacia los sistemas de ideas que normalizan patrones y situaciones concretas. En las relaciones sociales existen principios de orden que confieren coherencia a las formas por las que individuos y comunidad han de hacerse productivos y sanos. Las categorías, distinciones y diferenciaciones que se emplean definen lo importante, lo real, y el actor.

La teorización posmoderna contiene un «giro lingüístico» que dirige la atención a las fórmulas con que los patrones de pensamiento y razón construyen los objetos del mundo y, por tanto, no se limitan simplemente a representar tales objetos. El interés de Michel Foucault por cómo el sujeto moderno es controlado y disciplinado por medio de los discursos de las ciencias sociales, y las teorías feministas sobre cómo las relaciones entre los sexos configuran nuestras percepciones, disposiciones y conciencias, son dos ejemplos en dicho

---

(10) El concepto de resistencia implica más una esperanza política de oposición a alguna estructura unificada de opresión que un análisis sólido de los matices y las contingencias históricas del poder (ver, por ejemplo, Hargreaves, 1982; Butler,1982).

sentido (11). En ambos casos, lo crucial del poder se encuentra en los mecanismos por los que la subjetividad se va disciplinando en una determinada dirección. Las reglas, patrones y estilos de razonamiento con que los individuos hablan, piensan y actúan al producir su mundo cotidiano se convierten en el objeto de investigación (ver Foucault, 1988; también Dreyfus y Rabinow, 1983; Noujain, 1987; Rajchman, 1985) (12).

Pero la cuestión no solamente tiene que ver con la razón sino con cómo la razón se construye en la organización de instituciones para la auto-disciplina y regularizar las percepciones y experiencias que determinan la acción individual. Los sistemas de orden, apropiación y exclusión que configuran, conforman y construyen las subjetividades adquieren carácter histórico a base de analizar las muchas capas de la vida cotidiana.

Estratégicamente, este enfoque del estudio del poder nos capacita para fijarnos en los efectos del poder en tanto que las formas con que los individuos construyen sus propios ámbitos de dicurso, definen categorías de bueno y malo, y anticipan posibilidades futuras. La preocupación de Marx con las características productivas del trabajo se torna aquí en las características productivas del conocimiento mismo (Dumm, 1987). Los efectos del poder deben buscarse en la producción de deseo y en las disposiciones y sensibilidades de los individuos.

El concentrarnos en los efectos del poder ofrece, por ejemplo, una manera de analizar los efectos de un programa de formación del profesorado, situando nuestra atención en cómo el profesor es construido en tanto que sujeto, esto es, cómo los aprendices de profesor se hacen personas activas y pensantes en el marco de unas determinadas relaciones sociales y de unas relaciones de poder históricamente definidas. La regulación de lo escolar puede entenderse como *un efecto* de las actuaciones y discursos que se dan en la escuela. Pensamiento y razón se ordenan en función de las prácticas discursivas que se apliquen. Al mismo tiempo, e incardinados en los estilos cognitivos asociados a la enseñanza y el aprendizaje, se encuentran conjuntos de emociones, de actitudes, además de expectativas y demandas (13). Aquí podemos poner en relación cuestiones de socialización con temas relativos a la relación entre conocimiento y poder. Aunque no de manera total, los efectos de las prácticas institucionales (actuaciones y dis-

---

(11) La historia de las revoluciones científicas de Kuhn (1970) puede leerse también como una argumentación sobre las formas en que la cognición implica sentimientos, inclinaciones y deseos. Véase su discusión sobre el cambio científico y la resistencia a los desafíos cognitivos. No obstante, Kuhn mantiene una interpretación filosófica idealista de la ciencia.

(12) Estas preocupaciones teóricas pueden encontrarse en la teoría feminista, aunque están muy centradas en un determinado ámbito social. Ver Nicholson (1986); Weedon (1987); Barrett y Philips (1992).

(13) Aunque los análisis del aprendizaje y la socialización en Estados Unidos tienden a ignorar consideraciones sobre la crianza de la infancia, filosóficamente, al menos, los estudios pedagógicos marxistas comprendieron la relación entre cognición y afecto con responsabilidad político-moral (ver, por ejemplo, Mikhailov, 1990; Ilyenkov, 1977).

cursos) pueden disciplinar las esperanzas, deseos y expectativas que se inscriben en los programas de formación de profesores y en las prácticas de aula.

Este cambio de atención hacia los efectos del poder no implica ignorar los elementos estructurales del poder, como son los grandes cambios en la economía y la cultura. Mis discusiones anteriores acerca del estado y la privatización son ejemplos de lo importante que resulta ser sensible a las relaciones estructurales históricas a la hora de interpretar las prácticas actuales. Los estilos de pensamiento y percepción existen en y son productivos de instituciones concretas y de procesos institucionales (14). Concentrarse en el conocimiento, no obstante, es una estrategia para reconocer lo movedizo del terreno de la modernidad en que el poder circula, allí donde los orígenes estructurales se hacen menos importantes (y menos defendibles como concepto unificado) para comprender cómo el poder se presenta y despliega. Más adelante consideraré las críticas al concepto de poder *como efectos,* críticas que van desde las acusaciones de relativismo hasta las de determinismo por la «pérdida de los actores estructurales» que detentan poder. Adelantaré ahora que la mayor parte de estas críticas son más una estrategia social de intelectuales para autorizar su discurso que un análisis argumentado de la relación entre epistemología y prácticas políticas.

La escuela y el despliegue de poder

Entre los cambios habidos en las condiciones de lo que denominamos escuela moderna, deben considerarse también los que no se han referido simplemente a las disposiciones físicas y las estructuras institucionales. Así, se han producido cambios en los estilos cognitivos y patrones de razonamiento con los que los individuos actúan y dan sentido a sus mundos sociales (ver, por ejemplo, Berger *et al.,* 1973; Foucault, 1980) (15). Al menos desde la Reforma

---

(14) BERGER *et al.* (1973) presentan la formación de la conciencia moderna en relación con la formación de la burocracia y del trabajo industrial. Si tuviéramos que señalar nuestros desacuerdos con BERGER *et al.,* comenzaríamos con la poco desarrollada noción de poder que aparece en su análisis.

(15) Este «yo» moderno ha sido descrito como fragmentado, taxonómico y sin historia, con la excepción de aquél que celebra el presente como progreso (ver, por ejemplo, Berger, Berger y Kellner, 1973). La identidad pasó a tener múltiples facetas, si bien está relacionada con atributos abstractos desde los que determinados elementos pueden ser desarrollados a través de una administración adecuada de los ambientes y entornos presentes. El tiempo se redefinió como segmentos universales y racionales que ya no estaban fijados en lugares concretos. El horario de un tren ejemplifica la nueva conciencia: el vaciado de tiempo y espacio en que la gente había de situarse a sí misma. Las dimensiones de la conciencia pueden entenderse como instaladas en la secuenciación y la jerarquía de una programación de aula que impone un espacio unidimensional vaciado de tiempo excepto en lo que éste tiene que ver con la secuencia. El espacio quedaba neutralizado al separarse del lugar en que vive la persona (ver también Giddens, 1990).

Protestante, las escuelas han sido instituciones que ponen en relación el estado, las autoridades civiles y religiosas, y la disciplina moral (Durkheim, 1977; Luke, 1989; St. Maurice, 1993). La escolarización de masas fue una invención de la modernidad con la que surge una institución pública clave para la crianza de los niños (para su desarrollo moral y cognitivo). La escuela redefinió la crianza y la socialización de la infancia creando nuevos patrones de relaciones institucionales ajenos al hogar y al lugar de trabajo (ver, por ejemplo, Lundgren, 1983; Hamilton, 1989; Englund, 1991).

Hacia el comienzo del siglo XX, la escuela ofrecía una fórmula institucional para resolver los problemas de administración social producidos por una larga lista de transformaciones: industrialización, urbanización, inmigración, y las nuevas organizaciones políticas propias de las democracias. La escolarización de masa representaba principios morales que se unieron a las entonces emergentes tareas propias del moderno estado del bienestar y a la religión civil y universalizada asociada con el Protestantismo (16). Los nuevos cometidos de la escuela fueron los de disciplinar y regular a los individuos en tanto que miembros productivos de la sociedad.

El currículum era (y sigue siendo) una imposición de conocimiento sobre uno mismo y sobre el mundo que pretendía proporcionar orden y disciplina individual. Las luchas por el cambio en el currículum norteamericano, tan magistralmente analizadas por Kliebard (1987), fueron parte de las visiones y re-visiones del compromiso social e individual. La Pedagogía era una práctica orientada a disciplinar, gestionar y crear capacidades sociales del individuo, independientemente de que dicha gestión se denomine Pedagogía del desarrollo infantil, del aprendizaje, ingeniería social o reconstrucción social. El conocimiento del mundo y las formas de comprenderlo son metodologías sofisticadas a través de las cuales los individuos han de situarse a sí mismos dentro de su mundo y, al mismo tiempo, influir sobre él. La imposición no se llevaba a cabo por la fuerza bruta sino por medio de sistemas simbólicos con los que se supone que las personas actúan, interpretan y organizan el mundo.

La Pedagogía, en este contexto, puede entenderse como el despliegue de poder. Las distinciones lingüísticas en los discursos sobre la escuela no son simplemente categorías para la interpretación. Las prácticas pedagógicas normalizan las relaciones sociales mediante sus estrategias de construcción y organización de las distinciones inherentes a lo escolar. Además, las formas particulares adoptadas por la teoría social y educativa suponen visiones y re-visiones que están implícitas en patrones más amplios de cambio social, tales como los que se expresan en las tácticas de reforma del estado moderno.

A la luz de todo esto, puede pensarse que en las prácticas pedagógicas se inscriben estilos determinados de razonamiento que normalizan las relaciones so-

(16) Para una discusión sobre la secularización de la religión en lo civil, ver Bellah (1968).

ciales. En las reformas actuales encontramos palabras extraídas de discursos ya generalizados sobre reforma educativa –entre ellas, «profesionalismo», «profesor reflexivo», «multiculturalismo», «gestión basada en el centro», y «dotación de poder»–. Estos términos, sin embargo, no son palabras de flotación libre con significados fijos en el tiempo; al contrario, están localizados en una determinada intersección de jerarquía y valor y expresan, de manera precisa, un conjunto de relaciones entre la formación del profesorado y la escuela.

En este sentido, podemos afirmar que los esfuerzos de reforma incorporan modos de representación y estilos de razonamiento que no solamente nos informan sobre la escuela, los profesores y la formación del profesorado, sino que además construyen su significado a través de las distinciones que ordenan y definen los objetos de la propia escuela. Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición. (Me apoyo una vez más en Foucault, 1980; Martin, Gutman y Hutton, 1988; y en el epílogo de Foucault en Dreyfus y Rabinow, 1983.) Además, las palabras emblema de la reforma se sitúan dentro de las estrategias que determinan qué preguntas son las que deben hacerse: definiendo cuáles son los fenómenos de la práctica y configurando cómo debe gestionarse y ordenarse la experiencia en tanto que objetos para la indagación, esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo.

Normalización y las tecnologías de la visión de la escuela

La cuestión que ha de ocuparnos ahora, por tanto, es la de cuáles son los modos de presentación y los estilos de razonamiento que subyacen a las reformas. ¿Cómo el conjunto de estrategias de un plan de reforma construye sistemas de regulación que ponen en relación con la escuela a distintos grupos sociales y, lo que resulta muy importante en Estado Unidos, también a la gente de color y a los que se encuentran bajo la línea de pobreza? Abordaré estas cuestiones explorando los procesos de normalización y las tecnologías que producen lo que denomino la *visión* de la escuela. Las normas a las que me refiero van más allá de las que confieren valor y legitimidad a los procesos escolares. «Normalización» se refiere a cómo se construyen los objetos de la enseñanza de forma tal que definan y ordenen el mundo de lo escolar y de sus disciplinas, esto es, las normas que dan respuesta a las preguntas de qué es un profesor, qué es un estudiante y qué es el aprendizaje. La producción de esta visión nos permite considerar la combinación histórica de métodos y estrategias que establecen el mundo de objetos que ha de ser conocido y organizado. Los procesos de normalización y la producción de la visión conllevan cuestiones de poder en tanto delimitan los contornos en torno a los cuales se configuran el pensamiento, la acción y la auto-reflexión.

En cierto sentido, las normas son parte integral de la organización de la enseñanza y de la formación del profesorado. Existen normas acerca del desarrollo y

del rendimiento de los alumnos que se han consagrado ya como de sentido común a la hora de determinar lo que llamamos éxito escolar. Las normas penetran también en las interacciones de profesores y alumnos, como ponen de manifiesto los estudios etnográficos de aulas (Page, 1991; McNeil, 1986).

También puede pensarse en las normalizaciones en tanto que relacionadas con las formas en que se construyen el sujeto y las subjetividades. Con esto quiero decir que ciertas maneras de construir imágenes y concepciones están históricamente inscritas en los patrones de lo escolar. La importancia de la normalización está en que las imágenes y concepciones no son neutrales, sino que llevan aparejadas distinciones sociopolíticas. Por ejemplo, las imágenes del niño en el pensamiento pedagógico de la escuela nueva de comienzos de siglo se basaban en las ideas que de infancia y sociedad tenían entonces los sectores urbanos, protestantes y de clase media (Franklin, 1987; Feinberg, 1993; Kliebard, 1986; St. Maurice, 1993).

El proceso de normalización incluye una reformulación de distinciones e imágenes sociales en teorías pedagógicas sobre el niño o las disciplinas escolares. Caracterizaciones sociales muy específicas se presentan como universales y aplicables a todos, por ejemplo, las fórmulas retóricas de la escuela hacen parecer que todos los niños van a una escuela única, que para todos se plantean los mismos objetivos, y que todos son tratados equitativamente. Al mismo tiempo, características y atributos muy determinados, aunque aparentemente universales, son reformulados en principios para juzgar la competencia, el rendimiento y la salvación de la persona. Una consecuencia de ello es la ocultación de las distinciones sociopolíticas.

Lo significativo de lo que llamamos visión de la escuela es que presenta determinadas imágenes y concepciones del mundo en tanto que «ojo» legítimo de la cognición. Las normas impuestas sobre los objetos del mundo se ven como naturales y formando parte de la lógica interna de aquéllo que se observa, y no como invenciones históricas conectadas a procesos de producción y consumo. El estudio de Bourdieu (1984) sobre las construcciones sociales del gusto, por ejemplo, se centraba en «los esquemas explícitos e implícitos de percepción y apreciación» que favorecen la visión particular de ciertos objetos culturales como arte, quedando otros excluidos de tal consideración, y al mismo tiempo proporcionan normas para legitimar aquéllos «todavía no consagrados, tales como, en cierto momento, el arte primitivo, o más actualmente, la fotografía popular o kitsch y los «objetos naturales» (p. 3). Bourdieu considera la pintura posimpresionista como un ejemplo de la producción de una visión; «impone los modos primarios de representación sobre el objeto de la propia representación». Este «ver» requiere que se preste atención a los modos de representación por encima del objeto que es representado, una demanda categórica hacia una forma de «ver» que el arte anterior sólo había exigido de manera condicional.

La producción de una visión no es un proceso nítido y lineal sino un encaje de diferentes prácticas discursivas. Me refiero a la intersección o andamiaje de ideas en tanto

que dando lugar a una racionalidad o una lógica de la enseñanza. Utilizo la palabra lógica no para describir un sistema formal de relaciones lingüísticas sino para dirigir la atención a las maneras en que razonamos y damos coherencia al mundo y a nosotros mismos, y como parte de prácticas socialmente construidas e históricamente delimitadas. La producción de una visión es una lógica de la práctica por la que uno «ve», siente, actúa y habla de y hacia el mundo.

La producción de una visión puede explorarse empíricamente analizando las prácticas de formación del profesorado en el programa «Teach for America» (17). La preparación de los profesores llevaba implícito un determinado andamiaje compuesto de distintos sistemas de ideas cuyo efecto era normalizar aquello que podía considerarse como saludable, productivo o anormal en la escuela. El niño que se sienta en su pupitre de una cierta manera, que habla de una cierta manera y que se mueve y actúa de una cierta manera, se convertía en la norma no escrita a partir de la que se extraían los principios de competencia personal y rendimiento futuro del profesor.

La normalidad, sin embargo, se construía por medio de ciertas relaciones binarias. Se establecían distinciones entre el niño normal que tenía éxito en la escuela y el niño de color que se encontraba en oposición a las normalidades. El niño de color se convertía en «el otro»: alguien que carecía de los atributos motivacionales, de las características comportamentales y de la autoestima necesarias para rendir adecuadamente.

La construcción de las oposiciones binarias no tenía lugar en discusiones explícitas sobre criterios de éxito sino a través de categorías y distinciones específicas que establecían la oposición entre el niño normal y el niño de color. Las normas de inclusión y exclusión identificaban y fijaban a los niños de color mediante los discursos sobre el aprendizaje, la gestión del aula, el multiculturalismo, y la enseñanza de determinados contenidos disciplinares, como las matemáticas y las ciencias. Así, por ejemplo, los profesores describían a los alumnos de sus escuelas como niños que carecían de disciplina en sus casas, cuyos padres nunca les habían leído un cuento, con inclinaciones comportamentales al margen de las normas correctas que favorecían el aprendizaje, todo lo cual se iba sumando para dar el resultado de un niño que no podía tener éxito en la escuela.

Los principios de orden y desorden –la significación de lo que es normal y de lo que no está dentro de lo normal– funcionaron adecuadamente para organizar qué era permisible y qué no lo era en la escuela. Los rasgos negativos del niño se reformularon en positivos, por ejemplo, los niños que aprendían con «estilos de aprendizaje» diferentes, o el niño que tenía «potencial». Las nociones de «estilos de aprendizaje» y de «potencial» formaron un doblete. Este doblete tomaba las características sociales y culturales negativas y las reconvertía en elementos positivos para, a partir de ellos, construir la enseñanza.

---

(17) La construcción de las «construcciones» emerge del análisis de las entrevistas y las observaciones de aulas.

Las características negativas del niño se obtuvieron de principios y percepciones universales sobre las condiciones socioeconómicas, y fueron trasladados al contexto de la enseñanza a través de una individualización que podía explicar el éxito y fracaso personales. Los principios de orden se mantuvieron en relación con otros discursos didácticos y psicológicos. El niño de color era una categoría oposicional –el «otro» a la cual se remite el discurso psicológico cuando habla de ausencia de motivación y falta de autoestima.

El ensamblaje de las diferentes normas que confluyen en la escuela no constituye una formulación lógica de las prácticas que allí se dan, sino una reunión de piezas diversas sobre una sola superficie social. Por ejemplo, aprender a enseñar en el programa «Teach for America» supuso una respetable cantidad de «sentidos comunes» y de «experiencias vividas» a través de las cuales se construye la escuela norteamericana. Además los procesos de normalización eran un conjunto de tecnologías con las que los objetos del mundo de la escuela –niños de varias procedencias sociales, étnicas y raciales– se podían identificar y diferenciar. Los estilos de razonamiento eran estrategias para concebir y clasificar las distintas posibilidades de ser de cada cosa del mundo, qué es un niño, un profesor, el aprendizaje, el progreso, etc.

Mi ejemplo a partir del estudio del programa «Teach for America» nos permite entender cómo una compleja serie de prácticas superpuestas configuran una visión que disciplina y regula. Así, de la misma manera que existen objetos físicos en la escuela, hay también tecnologías concretas para identificar, clasificar y valorar los fenómenos y sujetos de la escuela. Los objetos biológicos y físicos son reconstruidos en objetos culturales cuyas descripciones representan, rèflejan y revisan las identidades de los alumnos y de la enseñanza. Los sistemas de ordenamiento y clasificación convirtieron a un determinado niño en el «otro», una categoría silenciosamente enfrentada a lo que se consideraba normal, saludable y bueno. Las prácticas de la enseñanza, el aprendizaje y la valoración del progreso de los alumnos se convierten en una manera de pensar, mirar, sentir y hablar acerca del mundo y de uno mismo.

El enraizamiento histórico del discurso docente

El andamiaje sobre el que se construyen la normalidad y la visión de la escuela puede elaborarse a partir de la interpretación de una entrevista mantenida con una profesora principiante de Español en el programa «Teach for America». Esta profesora procedía de una universidad privada de élite y contemplaba esta experiencia docente como una oportunidad de «devolverle» algo a la sociedad después de los privilegios de que se había beneficiado. La profesora estableció una distinción entre el currículum escolar diseñado en torno a los libros de texto, los exámenes y los objetivos escolares, por un lado, y los antecedentes sociales de los alumnos que asistían a la escuela, por otro. Llegó a la conclusión de que la escuela ponía el acento en exigencias académicas –aprender un idioma extranjero como el Español– que tenían poco que ver con las necesidades más urgentes de los alumnos.

> Los alumnos necesitan Lengua Inglesa. Necesitan ser capaces de escribir frases simples en su propio idioma. Necesitan ser capaces de mantener una conversación sin decir «me se», «de que» y cosas así. No todos mis alumnos necesitan aprender Español; lo que necesitan es una mejor competencia en Inglés. Y urgentemente.

Este discurso pone de manifiesto un cierto «canon» de enseñanza –«escribir frases simples», la «necesidad» de mejores competencias en Inglés–. Estas competencias y habilidades se mantienen como fundamento universal y lógico que ha de ser aprendido. El «canon» docente se alza como un monumento a la cultura inmóvil más que como una arbitrariedad cultural históricamente contingente.

Podemos entender esta declaración sobre el problema de la enseñanza como una fórmula con la que la profesora resuelve las múltiples demandas y presiones de la enseñanza. Se reconoce la distinción entre las expectativas de la escuela y las experiencias del hogar. Se reconoce igualmente la importancia de la escuela en la corrección y compensación de los ciclos de la pobreza y la discriminación a través de la manera en que se organiza la instrucción. Aún así, existe también el reconocimiento de la disfuncionalidad institucional de la propia escuela.

La conversación sobre «mejores competencias en Inglés» contiene relaciones estructurales en las que las precisiones lingüísticas sobre lo que es un lenguaje correcto se encuentran constreñida por relaciones de poder. Dichas precisiones sostienen «la imposición de un idioma Inglés blanco y de clase media con un aire de naturalidad» (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 143). Los esfuerzos para llegar a todos los que están dominados por el uso restringido del lenguaje es una estrategia del poder que Bourdieu denomina «condescendencia».

La profesora identificaba la tensión entre las exigencias escolares y las «necesidades» de los alumnos en el contexto de una comunidad de color y urbana:

> No me dí cuenta del tipo de procedencia de mis chavales. No era consciente de que la mía propia consistió en disponer de un lugar seguro, ir a casa y estudiar todo lo que quisiera. Mientras que estos chicos ya tienen suerte si pueden dormir en casa, así que no digamos cualquier otra cosa. Incluso ver la tele. Todo lo que hacen cuando están en casa es ver cómo sus padres les echan el humo de sus cigarrillos a la cara y se pasan el día dándoles gritos. No pueden estudiar. Y la propia escuela es muy perturbadora. Hay tanta presión para no aprender; hay tanta presión para no hacer lo que se espera que hagas que lo mejor a lo que la mayoría de estos chavales puede aspirar es a pasar desapercibidos y no estar permanentemente muertos de miedo.

Los sentimientos de esta profesora principiante pueden analizarse desde el punto de vista histórico, y no sólo como propios de quien pertenece a un cuerpo profesional, sino como parte de un discurso históricamente enraizado que construye el objeto de la escuela a partir de lo que aquí hemos llamado una visión específica. Determinadas normas sobre lo que es un buen estudiante se mantie-

nen como una totalidad desarticulada, pero esencialmente ordenada, desde el cual se entiende la diversidad en la escuela y surge el «otro» en los niños de color tanto de la ciudad como del medio rural. Como colectivo, estos «otros» son los niños que «no pueden estudiar», que «molestan tanto en clase», y «que están presionados para no aprender».

Razonamiento poblacional y regulaciones sociales

La construcción de la visión lleva aparejado también un razonamiento poblacional. Junto con las distinciones entre lo normal y lo anormal, se planteaba un determinado agrupamiento de los niños derivado del cálculo de probabilidades centrado en atributos discretos como definidores de la persona. El niño se concebía como miembro uniforme de una población, siendo consideradas sus características específicas como desviaciones: niños de padres separados, bebés de madres adictas al crack, niños con baja autoestima. El niño personifica fragmentos de poblaciones cuyas características daban como resultado el fracaso escolar. Instaladas en «no pueden estudiar», «molestan en clase» y «presionados para no aprender», encontramos declaraciones de probabilidad que clasifican a grupos específicos de personas en torno a la dualidad de patología y potencial de recuperación.

El razonamiento poblacional se convierte también en una forma de gestionar por medio de la construcción de dualidades: una doble relación en la que lo negativo del otro se proyecta en algo positivo que la razón y la racionalidad pueden guiar. Las características morales negativas del otro son la ausencia de razón y normalidad, pero al mismo tiempo suponen una reconstrucción del niño de color en tanto que dominio lógico a estudiar y manejar por medio de prácticas pedagógicas.

El razonamiento poblacional ya no establece relación entre «individualidad» y algunas normas abstractas. En lugar de ello, la individualidad es relacionada con otros miembros de la población. La noción de población fija atributos específicos de los grupos sociales descentrando las totalidades de relaciones entre la gente, las cosas y los sucesos.

El razonamiento poblacional prevaleció en la construcción del niño en las escuelas. Llevaba implícitas ciertas dualidades de pensamiento que convertían las normas negativas en características positivas de inteligencia, potencial y alta autoestima. Los profesores solían hablar del «potencial» de los alumnos en las escuelas de «Teach for America» como fórmula para tratar a los niños que debían recibir un apoyo instructivo mayor y más positivo. El «potencial», no obstante, suponía una reclasificación de lo negativo del hogar y la comunidad en una serie de indicadores de lo que el niño no había podido desarrollar, si bien poseía de manera innata, y, por tanto, una instrucción adecuada sería capaz de «sacar a la superficie». La patología de la comunidad se reconvertía también en términos positivos, de manera que los comportamientos, los rasgos apropiados, y el len-

guaje del niño en tanto que «otro» debían ordenarse racionalmente y revisarse a través de una enseñanza «relevante».

Los razonamientos sobre la instrucción trasladan la dualidad negativo-positivo a la organización de la enseñanza. La instrucción considerada como adecuada y los significados atribuidos a la «disciplina» y a las reformas en el aula representan toda una serie de supuestos y concepciones sobre el niño y el profesor, aparte de criterios diferenciales sobre el conocimiento. Por ejemplo, tanto la formación permanente como la formación inicial de los profesores se centraban en el aprendizaje de actividades muy concretas que podían llevarse a cabo con los alumnos. Los alumnos debían diferenciarse entre sí por sus distintos estilos de aprendizaje. Las prácticas instructivas, sin embargo, adoptaban las normas de lo negativo-positivo como guías para la enseñanza, el que ésta se planteara como actividad puramente práctica tenía sentido al asumirse que los alumnos aprenden de maneras diferentes y lo que necesitan es práctica, experiencias que no sean abstractas. Los alumnos de color son clasificados como ópticamente atendidos por la enseñanza al usarse estrategias y procedimientos establecidos, esto es, quiénes aprendan mejor en presencia de un tratamiento psicológico, y quiénes se sitúan como desviados y patológicos en relación a las normas consagradas de la escuela.

El razonamiento poblacional y el niño como «otro» venían a enmarcar las prácticas curriculares del multiculturalismo. El multiculturalismo ha sido un tema central en la reforma norteamericana y, en concreto, en la formación del profesorado (18). Multiculturalismo es una expresión educativa que dirige la atención hacia el fenómeno de la representación desigual en el currículum escolar. Su interés más destacado tiene que ver con la noción de poder como soberanía, con la intención de redefinir la relación entre los actores que mandan y los que obedecen. En el contexto de «Teach for America», la consecuencia del multiculturalismo no estuvo tanto en el hecho de que la gente de color pasó a estar reconocida dentro del currículum escolar. El multiculturalismo tuvo lugar en el marco de formas concretas de razonamiento y valoración en las que se construyó la lógica de su práctica. La instrucción sobre diferencia y diversidad estaba colocada dentro de la dualidad de lo negativo-positivo. Las silenciosas normas de la práctica continuamente situaban al niño de color como el «otro» que había de ser recuperado y regulado.

Así, puede comprobarse cómo el ensamblaje de distintas prácticas determina la normalidad y la anormalidad. Un cierto razonamiento binario se une con un ordenamiento poblacional de los alumnos y con un razonamiento estadístico que asigna atributos de grupo en tanto que elementos discretos pero esenciales del niño. Dualidades como «potencial», inteligencia y didáctica convierten las negatividades en normas con las que organizar la enseñanza y controlar a los niños.

---

(18) Intentos de rebatir estas dualidades pueden verse en Sleeter y Grant (1994); Ladson-Billings y Tate (1993); y en McCarthy (1992).

Las visiones y revisiones de la gente en tanto que poblaciones son un importante elemento en el razonamiento por el que se lleva a cabo la construcción social de profesores y alumnos. Históricamente, el razonamiento poblacional ha sido importante para los programas gubernamentales dirigidos a grupos desfavorecidos desde el punto de vista económico, social y educativo. Pero hablar de poblaciones es parte de la doble hermenéutica mencionada más arriba. Es una manera de razonar que surgió junto con las estrategias de reforma preocupadas por la administración del bienestar social (Castel, 1991; Hacking, 1991; Smith, 1990). Los individuos y los sucesos se organizan y reclasifican de manera que un suceso determinado se separa de su contexto histórico inmediato. Aplicando el cálculo de probabilidades, el estado puede definir agrupamientos e intereses sociales usando la referencia de los agregados estadísticos de las poblaciones. Esto es parte del discurso autorizado sobre cómo aprenden los niños, qué es el rendimiento escolar, y cuáles son los rasgos sociopsicológicos que llevan al fracaso escolar.

La noción de población produce una nueva forma de individualidad, en que la persona se define normativamente en relación a agregados estadísticos desde los que pueden asignarse técnicas específicas a la persona, y realizar un seguimiento supervisado de su crecimiento y desarrollo. Es una normalización que va más allá de la del consumo que defienden las teorías marxistas:

> Pero la regulación procede a través de técnicas para regular también la autorización o desautorización de actividades más allá del consumo. Fançois Ewald, entre otros, ha llamado la atención acerca de algunos de los elementos por los que se constituyen las poblaciones en relación con el riesgo y el seguro. Éstas son categorías de normas que autorizan y desautorizan no sólo el consumo, sino también actividades que permiten renunciar a intervenciones especiales de disciplina que consisten en manipular directamente a poblaciones enteras. Mediante el establecimiento de normas, las personas se hacen parte de sistemas de equivalencia que sustituyen, por una igualdad basada en lo específico, una desigualdad basada en la comparación con una norma que a su vez se basa en una media. Nunca nadie es o está en la media, y por tanto nadie es completamente normal. El lugar de cada uno en un sistema de este tipo está determinado por los atributos que comparte con los demás. Cada atributo coloca una dimensión de nuestra vida en un continuum determinado. El ser persona se fragmenta, y las distintas piezas se convierten en señales del lugar que cada uno ocupa en relación a la norma (Dunn, 1993, p. 189).

Una vez más, mi exploración de cómo aprendieron a enseñar los profesores de «Teach for America» sirve para comprender las cuestiones relativas al despliegue del poder. Las distintas prácticas discursivas que describo son parte de los lugares y verdades comunes de las escuelas norteamericanas y de sus reformas. Aunque en este caso se ha prestado atención a las nociones de poder como soberanía que incluyen la representación de personas que históricamente han estado excluidas del currículum norteamericano, el andamiaje de reglas y normas sobre el que se construyen estas reformas ha permanecido en buena medida inédito. Si mi análisis es correcto, el resultado es que los efectos del

poder permanecen dentro de las propias estrategias de reforma que se pusieron en marcha.

«De riesgo»: Una tecnología política de razonamiento poblacional

En la construcción de lo escolar aparecen sistemas de ideas que pueden ayudarnos a comprender de qué manera las palabras están históricamente implicadas en los ámbitos más amplios de las prácticas por las que se despliega y presenta el poder. Tomemos una de las expresiones más frecuentes en la escuela actual, «de riesgo», que se usa normalmente para simbolizar el fracaso tanto académico como emocional de cierto tipo de niños. El término es parte de la doble hermenéutica de la escuela: es parte del lenguaje del estado al dar sentido a las reformas escolares; y es también un término profesional asociado a los planes y las investigaciones acerca de la enseñanza de los niños considerados como con necesidades especiales.

Debemos considerar aquí la expresión «de riesgo» como parte de un sistema de ideas por el que se configuran la intención y el propósito. Más que preguntarnos por las intenciones de los agentes –el estado, los administradores escolares o los profesores– podemos entender estas expresiones propias de lo escolar como un problema de sensibilidad histórica que penetra en el conjunto de circunstancias sociales y presupuestos sociopolíticos presentes en los usos particulares del lenguaje. Al fijarse en la cuestión del riesgo, por ejemplo, la literatura reciente ha recorrido el significado cambiante del concepto de riesgo desde su formación en el contexto de la financiación de los seguros en el comercio hasta su utilización en las políticas de bienestar social como una táctica del estado para organizar el bienestar de sus ciudadanos (ver, por ejemplo, Ewald, 1991; Defert, 1991; Castel, 1991).

El concepto de riesgo contribuye a conferir historicidad a la relación entre lenguaje, instituciones, y despliegue de poder. El riesgo es un esquema de racionalidad, incrustado en un conjunto de reglas de lenguaje y de clasificación que se desarrolló históricamente en el siglo XIX, en plena expansión del comercio. El riesgo es una fórmula para instalar el cálculo de probabilidades en los asuntos sociales. Supone una manera de organizar y reclasificar a los individuos y los sucesos de forma tal que se hagan susceptibles de ser asegurados. Acontecimientos concretos son tratados como parte de una población y desde ahí gestionados en términos de seguro. El riesgo sirve para disciplinar los hechos comerciales.

Del riesgo ha de hablarse como una tecnología social que implica tres dimensiones: moral, jurídica y política. El riesgo es una tecnología moral en tanto se usa para dominar el tiempo y disciplinar el futuro. El riesgo es una técnica para administrar justicia a través de sus concepciones de reparación e indemnización de daños, concepciones que son muy diferentes del propio sistema legal, que está relacionado con personas y acontecimientos particulares. El

riesgo es también una tecnología política dados sus mecanismos para definir grupos e intereses sociales mediante el recurso a agregados estadísticos de las poblaciones.

El riesgo se convierte en una tecnología del poder a medida que su esquema de clasificación se traslada desde el comercio a las tareas de bienestar social que lleva a cabo el estado. El uso de tal esquema clasificatorio como tecnología de poder es particularmente visible en la escuela. «De riesgo» es hoy una expresión habitual referida a niños que no tienen éxito en la escuela o a los que se considera como fracasos potenciales; la expresión se usa, por tanto, para actuar en el presente sobre la base de proyecciones futuras. Cuando se aplican a las personas, las tecnologías del riesgo son totalizadoras, es decir, suponen un esquema organizador de gestión y recionalidad que puede aplicarse a cualquier tipo de institución. No hace referencia a ninguna realidad específica y puede ser aplicado a cualquier persona. Esta cualidad totalizadora se encuentra constantemente en las discusiones pedagógicas: todos los niños son considerados potencialmente como lectores «de riesgo» o como desertores de la escuela.

Al desarrollarse políticas y prácticas sociales en torno a las poblaciones de riesgo, se produce la transición del sistema de pensamiento y tecnologías desde un sistema de clasificación (el seguro y el comercio) a otro ámbito social (la escuela). Cuando se presentan como prácticas profesionales, las tecnologías del riesgo introducen cuestiones de gobierno a medida que las poblaciones son identificadas y sometidas a análisis a través de prácticas científicas asociadas al cálculo de probabilidades. El riesgo da lugar a estrategias por las que los atributos particulares de las poblaciones pueden ser observados y supervisados. Al mismo tiempo, las prácticas (discursivas y no discursivas) relativas al riesgo se hacen disponibles como parte del sistema legal de relevancia con el que se construye la identidad.

Esta ilustración del riesgo como una tecnología de muchas facetas nos autoriza a tomar en consideración con más detalle cuestiones relativas al despliegue de poder. En primer lugar, nos permite comprender cómo el pasado llega a inscribirse en el presente. Segundo, dirige la atención a los múltiples efectos del poder en las instituciones sociales. Tercero, la introducción de las tecnologías del riesgo en la fábrica social no tuvo lugar a través de una secuencia temporal ordenada –el riesgo no es un concepto evolutivo que se haya desarrollado de manera natural–. Se trata de un concepto que se forma a través de la intersección de muchas instituciones en las que el resultado no puede predecirse. Por este motivo he planteado la construcción del profesor como un andamiaje, con objeto de centrar la atención en la amalgama de prácticas que ordenan lo escolar y que son ajenas a una noción serial de acontecimientos.

LA ALQUIMIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Hasta aquí he planteado varias cuestiones: ¿Cuáles son los modos de presentación y estilos de razonamiento que subyacen a las reformas? ¿Cómo el conjun-

to de métodos y estrategias de un programa de reforma puede construir sistemas de regulación que pongan en relación a las escuelas urbanas y rurales con la gente de color? En el apartado anterior nos concentramos en las construcciones sociales de niño y profesor a través del andamiaje que incluía el razonamiento binario sobre el «otro», las dualidades negativo-positivo, y la consideración probabilística de los niños en tanto que miembros de poblaciones. La representación de las disciplinas escolares introduce un conjunto diferente de principios de orden en la construcción de patrones de regulación.

La formación de las disciplinas escolares puede concebirse como una «alquimia». Tal alquimia consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (las ciencias o la física) al espacio social de la escuela, esto es, el proceso que va desde la producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículum escolar al que identificamos como física (ver, por ejemplo, Bourdieu, 1990). Este movimiento presupone un cambio en el ordenamiento mental del conocimiento desde el momento en que la física se convierte en una cuestión de aprendizaje escolar, si bien dicho cambio no suele reconocerse.

En efecto, las disciplinas escolares son «materias imaginarias» y «prácticas imaginarias» (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia, y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículum escolar.

El espacio social de la escuela se convierte en un mundo de psicología. psicología social, y gestión de grupos. Las ciencias naturales, por ejemplo, consisten en enseñar «en microgrupos cooperativos», o en hacer «instrucción de gran grupo», o en ser «cercano», «desarrollar la autoestima», «ser capaz de aplicar los conceptos en situaciones de la vida real». Si hacemos caso de las conversaciones con los participantes en el programa «Teach for America», aprender matemáticas no es saber cómo los matemáticos ven el mundo y trabajan en él; se trata más bien de un mundo de niños y un mundo de enseñanza que se expresan en conversaciones sobre «ayudar a que otros aprendan», «identificar un concepto», «evaluar las tareas de los alumnos», o «valorar el progreso de los alumnos» y «gestionar el aula».

Las distinciones que se establecen dentro de las ciencias o de las matemáticas dependen de reglas de la escuela que muy poco tienen que ver con los campos disciplinares originales. El resultado neto es algo muy distinto de lo que se ha tomado de fuera. Las ceremonias escolares, los rituales y los discursos aceptan precisiones y matices de la escuela a través de las etiquetas de las categorías del conocimiento. Sentarse en un laboratorio de ciencias rodeado de toda su parafernalia, escribir fórmulas matemáticas en una pizarra, o leer libros de texto con la etiqueta de física, son hechos que asignan, de manera retórica, una rela-

ción entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar. Los libros de texto crean conexiones simbólicas entre lo que se hace en las escuelas y lo que ocurre en los distintos ámbitos disciplinares que están fuera de ella –los libros de texto hablan de los conceptos y contenidos de las ciencias, las matemáticas y los estudios sociales. En una clase de matemáticas de un instituto, el profesor animaba a los alumnos a comportarse como «matemáticos», les hablaba sobre la importancia del aprendizaje, y a continuación les pidió que se prepararan para un examen resolviendo los ejercicios que venían en el libro de texto.

Este ejemplo del aprendizaje de las matemáticas no puede considerarse simplemente como un mal ejemplo o como una mala interpretación de lo que son las matemáticas en las escuelas. Se aplican determinados conjuntos de reglas que funcionan reformulando y reconceptualizando el conocimiento matemático. Estas reglas transforman el conocimiento en lógica. Con esto quiero decir que los conceptos, generalizaciones y principios de las materias escolares se tratan como entidades analíticas y lógicas que han de ser aprendidas. Estas reglas no se aplican exclusivamente a la instrucción en matemáticas sino también a las teorías de las disciplinas escolares que se encuentran históricamente inscritas en la organización del currículum (ver, por ejemplo, Popkewitz, 1987). Esta precodificación del mundo es importante porque con ella las complejidades y contingencias de la vida diaria aparecen como lógicas, jerárquicas y atemporales.

Conceder a las materias escolares el privilegio de ser «entidades lógicas» introduce en la enseñanza un estilo particular de razonamiento. Una cierta visión del conocimiento escolar está relacionada con las reglas medievales teocéntricas por las que se asume que las materias escolares representan un universo de conceptos bien ordenados que están esperando a ser adecuadamente investigados y expresados. La historia, la física, las matemáticas, la literatura e incluso las artes aparecen como poseedoras de estructuras disciplinares lógicas que funcionan como los cimientos desde los que ha de producirse el aprendizaje. Los conceptos dividen, ordenan y representan los fenómenos que han de interiorizarse por la persona que quiere examinarlos.

El conocimiento de las cosas en tanto que lógica se consagra a través de los tópicos y el «sentido común» de la escuela. El rendimiento se mide en términos de lo bien que se ha aprendido el contenido de cada materia. Tal aprendizaje es a su vez consagrado por los presupuestos psicológicos que distinguen entre aprendizaje cognitivo y afectivo. El problema didáctico es la internalización de las definiciones adecuadas (el aprendizaje de conceptos) o, en otras palabras, cómo conseguir que un determinado conocimiento sea relevante. La resolución de problemas consiste en aprender estrategias y procedimientos lógicos para adquirir conocimiento, como por ejemplo disponer de distintos materiales manipulativos para aprender un principio matemático o realizar prácticas con técnicas de entrevista para así aprender métodos propios de las ciencias sociales. Estas habilidades de resolución de problemas se describen analíticamente en lugar de contemplarse como socialmente construidas.

Las reglas de las materias escolares pueden ponerse en contraste con las prácticas propias de la ciencia, en las que el conocimiento disciplinar se relaciona directamente con los métodos de indagación de manera que el conocimiento emerge de los métodos y no es independiente. Además, la invención y la innovación que se producen en los límites de la ciencia ponen de manifiesto la existencia de estrategias para que lo conocido se convierta en desconocido y para plantear preguntas sobre cuestiones que hasta ese momento se daban por definitivamente resueltas; justo al contrario de lo que ocurre en el currículum escolar, donde priman las características de lógica y estabilidad del conocimiento.

¿Por qué resulta significativa la transformación de las materias escolares en entidades lógicas? Esta significatividad va más allá de la visión Freiriana de la educación bancaria, donde se concibe a los alumnos como recipientes vacíos que hay que llenar con conocimiento. La formulación lógico-analítica del mundo hace que se suelten las amarras de lo social del conocimiento curricular. Las materias escolares llevan implícitos principios poco articulados entre sí que conciben el mundo como racional, el cambio como armonioso y lineal, y el individuo como agente ahistórico de progreso (véase, por ejemplo, Popkewitz, 1984). Estos principios, expresados en forma de conocimiento escolar, configuran y condicionan la construcción de los distintos planteamientos sobre la mejora social y la competencia personal en el mundo. Así, se pierden las implicaciones socio-éticas y políticas del proceso por el que la organización del conocimiento está relacionada con la organización del yo.

El significado de la alquimia está también en un segundo nivel. Los principios configuradores del currículum informan tanto a profesores como a alumnos acerca de quiénes son y de qué son en sus mundos respectivos, podríamos considerar este aprendizaje como parte de la formación de la identidad. La selección de conocimiento no conlleva únicamente información sino también reglas que guían a los individuos a la hora de aplicar su conocimiento del mundo. No se trata simplemente de conseguir calificaciones y de obtener diplomas y certificados; la escuela supone también la transmisión de estrategias y tecnologías con las que profesores y alumnos razonan sobre el mundo en general y sobre sí mismos dentro de ese mundo. Además de aprender conceptos e incorporar información sobre ciencias, estudios sociales y matemáticas, existen métodos de resolución de problemas para indagar, organizar y comprender cómo es el mundo y uno mismo dentro de él. **Adquirir información en la escuela es también aprender la manera y maneras de saber, comprender e interpretar. Aprender matemáticas o ciencias es una estrategia dual, no sólo de aprender contenido sino también de normalizar una cierta concepción de la persona que aprende.** La selección curricular impone ciertas verdades que aseguran y potencian el bienestar de la vida social por medio de lo que las prácticas escolares aceptan como problemas, cuestiones y respuestas válidas.

En este sentido, podemos entender que las materias imaginarias imponen un orden moral a través de las reglas de orden, relaciones e identidad. El orden moral es al mismo tiempo antecedente y condición de la transmisión de la competencia en las prácticas de enseñanza.

Es en este punto donde podemos conectar la alquimia de las materias escolares con las tecnologías normalizadoras de la visión escolar. La introducción del razonamiento poblacional y de las relaciones binarias que construyen al niño como «otro» mantienen formas epistemológicas que son homólogas a aquéllas propias de la alquimia. Las materias escolares construyen un orden moral en el que no existe ningún engarce social. Al mismo tiempo, la separación entre contenido y método –entre cognición y afecto– permite la producción de una visión en la que el problema de lo escolar radica en la internalización de disposiciones y sensibilidades. El mundo del niño se contempla como guiado únicamente por las lógicas internas del aprendizaje, la motivación individual y los estilos personales de aprendizaje. Un mundo de experiencia práctica reformula y normaliza los objetos de la escuela en experiencia que existe en tanto que natural y ahistórica.

Las diferentes formas de razonamiento se entrecruzan para convertirse en una lógica de la práctica. Cuando estas formas de razonamiento se colocan una en relación con la otra en el marco de un campo de producción social, las reglas que resultan construyen y determinan lo que es legítimo, aceptable y relevante en el ámbito de la escuela. Pero la razonabilidad es productiva; se despliega en tanto que reglas para construir alternativas. La reforma educativa es la construcción de sistemas de regulación y disciplina, pero al mismo tiempo es una búsqueda de modos alternativos de producción.

TENSIONES EN LA RELACIÓN ENTRE ESTADO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA PROBLEMÁTICA PARA LA EVALUACIÓN

Este artículo comenzaba con la afirmación de que el estudio de la política supone algo más que analizar los efectos instrumentales de las prácticas escolares. He defendido que la puesta en marcha de una política implica múltiples consideraciones acerca de los efectos del poder, esto es, el despliegue del poder a través de la construcción de diferenciaciones y categorías por las que se construyen el objeto y los sujetos de lo escolar. «Teach for America» ha siso un caso ejemplar en este análisis, centrado en cómo determinados sistemas de ideas contemplan al niño de color como a un «otro» que necesita recuperación y supervisión. He descrito el despliegue del poder en tanto que andamiaje en el que se superponen distintos sistemas de ideas. El efecto era hacer de los niños de color algo distinto de lo que se considera como normal y aceptable.

Al centrarme en los procesos de normalización y de visión, llego a la conclusión de que se trata de una teoría «nerviosa»; esto es, existen redes intertextuales, tensiones y deslizamientos que perturban las leyes y discrepancias de las formas en que se construye el mundo (ver, por ejemplo, Saper, 1991). La visión no es totalizadora. Mi interés en el andamiaje que produce la visión, sin embargo, se proponía entender las imágenes y visiones dominantes de las prácticas habituales en Estados Unidos. Pretendía analizar cómo lo que aparentemente eran distintos sistemas de reglas conforman relaciones homólogas en la producción

de poder. Contemplar las distintas prácticas de la escuela dentro de un campo relacional de poder es una postura intelectual y política, hacer visibles las fórmulas por las que se dice la verdad es una estrategia precisamente para perturbar tales fórmulas.

La discusión que ha llevado a cabo en este artículo puede leerse en un nivel metodológico distinto, que tiene que ver con la auto-reflexión sobre cómo se construye el objeto de investigación (19). El análisis del poder en tanto que proceso por el que razón y racionalidad se construyen socialmente conlleva un cambio de perspectiva desde las intenciones humanas hacia la estructuración de la razón y el conocimiento mismos. Intención y propósito se conciben como inscritos en las formas por las que el lenguaje estructura lo que es posible decir y sentir, y, al mismo tiempo, hace difícil poder considerar seriamente otras posibilidades. La estructuración de la razón y la verdad se presenta como un ámbito para comprender cómo propósito e intención están incrustados en las prácticas sociales (20).

La historicidad de las categorías estructurales (y de las nociones de acción y resistencia) suele conocerse como el «descentramiento» del sujeto. Más arriba me refería a este cambio como a la relación entre el poder como soberanía y el poder como efectos. El movimiento desde el sujeto en las prácticas históricas hacia el sujeto en las prácticas discursivas supone la comprensión de cómo, en distintos momentos históricos, las personas son transformadas en sujetos; esto es, cuáles son las relaciones sociales e institucionales del poder que, por ejemplo, autorizan los conceptos relativos al género y hacen del cuerpo un objeto sexual (Riley, 1988). En cierto sentido, los sujetos (el profesor, el niño, el conocimiento escolar) son concebidos a la vez como productos históricos y como el espacio en que tienen lugar ciertas prácticas, tecnologías y procedimientos institucionales de subjetivización.

Esta tendencia de razonamiento ha provocado ciertas críticas. En parte, el descentramiento del sujeto se percibe como la presentación de un mundo no-humano carente de política y de poder (ver, por ejemplo, Clarke, 1991; Carlson, 1992). La falta de humanismo se justifica por la evidencia de que no existen actores, ni voz, ni nadie que pueda producir un cambio en la organización del poder y la regulación. La ausencia de política se localiza en el rechazo a especificar los actores que son buenos y malos; los que mandan y los que obedecen.

Mi respuesta a estas críticas se ha presentado, en parte, en apartados anteriores de este artículo. Hay momentos en los que los análisis estructurales son apropiados, aunque pienso que la búsqueda de la causa final –la regla de todo lo re-

---

(19) Para anticiparme a lo que es obvio, no creo que las prácticas discursivas de este artículo estén libres de cuestiones de poder. Asumo la admonición de Bourdieu y de Foucault en el sentido de que siempre es necesaria una vigilancia epistemológica (Foucault diría que todos los discursos son potencialmente peligrosos).

(20) Ver Koselleck, 1991; Tally, 1990.

glado– es una quimera. Represión, dominación y poder son históricamente contingentes y emergentes de múltiples trayectorias que no tienen su origen único. En cuanto a la ausencia o la falta de política, la mayor parte de las críticas no reconocen el hecho de que las cuestiones de política y poder han sido reorientadas al colocarse el problema del despliegue del poder y de la construcción de la regulación en un lugar central de las políticas de cambio social. Basta con examinar la literatura feminista posmoderna para entender la forma en que este cambio en las políticas del trabajo intelectual está relacionado con la formación de un movimiento social concreto.

Otros críticos –los que se quejan de la pérdida de humanidad– no reconocen que su construcción particular del humanismo está construida históricamente, además de la parte de las relaciones de poder que dejan sin cuestionar ni analizar. La búsqueda de la voz del individuo, de las «resistencias», y de las contradicciones constituye una serie de planteamientos que presuponen la existencia de un sujeto que necesita ser históricamente construido más que asumido (una discusión al respecto puede verse en Popkewitz, 1991, cap. 8). El sujeto –y las cuestiones de voz y resistencia– se convierten en aquéllo que es cuestionable y en la comprensión de la contestación continua en tanto que las categorías del sujeto representan las condiciones en que opera el poder. (Butler, 1992, p. 7). Por otro lado, las críticas tampoco tienen en cuenta que llamar la atención sobre lo que falta o está ausente es un estilo retórico que impone el criterio de los «observadores» en cuanto a lo que está ausente en lugar de examinar sistemáticamente las reglas que priman tales críticas y acusaciones. No quiero decir que esto sea algo evitable, sino que los críticos tienden a no reconocer las diferentes reglas y distinciones epistemológicas ni el históricamente cambiante terreno de lo político.

La ironía del «giro lingüístico» y su descentración de la filosofía y la teoría sociales es que su estrategia reafirma un humanismo. Su preocupación está en «las miles de formas en que se construyen las capacidades productivas, cognitivas y volitivas del ser humano» (Crary, 1990, p. 3). Esta estrategia reinserta en la historia al sujeto humano. El poder, en cualquier momento histórico, se ve «no como una estructura profunda, una base económica, o una visión del mundo, sino más bien como el funcionamiento de un conjunto de piezas distintas» (Crary, 1990, p. 6) que proporcionan espacio potencial para que puedan articularse acciones e intenciones alternativas.

La descentralización del sujeto le vuelve a situar en la historia mediante la comprensión de cómo la razón y la verdad sobre uno mismo se ha construido y disciplinado. Posibilita una manera de interpretar cómo las formas de razonamiento y racionalidad son despliegues o presentaciones de poder.

Para concluir, este artículo puede leerse como un desafío a ciertas nociones modernistas en la investigación y evaluación de políticas. Dicho modernismo reside fundamentalmente en la idea de que la racionalidad puede identificar las vías hacia la salvación, la escuela eficiente, el profesor eficaz, la enseñanza genuina. Cada una de estas expresiones asume la existencia de un mundo de certezas

y de prácticas lógicamente organizadas. Pero cuando analizamos las prácticas relativas a la toma de decisiones políticas y a la investigación, comprobamos que ambas están construidas sobre los dilemas, las tensiones y los esfuerzos históricamente contingentes de mejorar nuestro mundo. La investigación sobre la escuela, en la mejor de sus formas e intenciones, puede ayudar a informar los debates sobre las prácticas escolares reconociendo las múltiples formas en que la práctica tiene lugar. Puede contribuir al establecimiento de políticas, pero no para buscar certezas morales, políticas y culturales, tampoco a base de decir lo que debe hacerse para ayudar a «otros», sino profundizando en la comprensión de cómo se forman los temas y objetos de reforma, de las políticas de tales relaciones, y cómo las convenciones que «dicen la verdad» confunden o, en el sentido de Bourdieu, no reconocen las relaciones de poder que subyacen a los esfuerzos actuales por transformar las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

BARRETT, M. y PHILLIPS (1992): *Destablizing theory. Contemporary feminist debates.* Stanford, CA: Stanford University Press.

BELLAH, R. (1968): «Civil religion in America», en W. McLoughlin y R. Bellah (Eds.), *Religion in America.* Boston: Houghton Mifflin, pp. 3-23.

BERGER, P., BERGER, B. y KELLNER, H. (1973): *The homeless mind: Modernization and consciousness.* New York: Vintage.

BERNSTEIN, B. (1992): *The Structuring of pedagogical discourse. Class, codes and control.* Vol IV. New York: Routledge.

BOURDIEU, P. (1991): *Language and symbolic power.* (J. Thompson, Ed.), Cambridge, MA: Harvard University Press.

– (1990): *The Logic of Practice.* Stanford University Press, Stanford, CA.

– (1989): *Homo academicus.* Stanford, CA: Stanford University Press.

– (1984): *Distinction: A social critique of the judgment of taste.* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

BOURDIEU, P. y WAACQUANT, L. (1992): *An invitation to reflexive sociologgy.* Chicago: The University of Chicago Press.

BUTLER, J. (1992): «Contingent Foundations: Feminism and the Questio of 'Postmodernism'», en J. Butler and J. Scott, (eds.), *Feminists theorize the political.* New York: Routledge, pp. 3-21.

CARLSON, D. (1992*a*): *Teachers and crisis: Urban school reform and teachers' work culture.* New York: Routledge.

– (1992*b*): «Review Essay: Postmodernism and educational reform», *Educational Policy, 6* (4), pp. 444-456.

CASTEL, R. (1991): «From dangerousness to risk», en G. Burchell, C. Gordon, y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality.* Chicago: University of Chicago Press, pp. 281-298.

CLARKE, J. (1991): *New Times and Old Enemies. Essays on Cultural Studies and America.* London: Harper Collins.

CLIFFORD, J. (1988): *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

CRARY, J. (1990): *Techniques of the observer: On vision and modernity in the nineteenth century.* Cambridge, MA: MIT Press.

COOKSON, P. y SCHNEIDER, B. (1994): *Transforming Schools: Trends, Dilemmas and Prospects.* New York: Garland Press.

DEFERT, D. (1991): «'Popular life' and insurance technology», en G. Burchell, C. Gordon, y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality.* Chicago: University of Chicago Press, pp. 211-234.

DREWEK, P. (1993): *Social History of the German Educational System, 19th-20th Century.* Paper given at the International Conference, Madison, WI.

DREYFUS, H. y RABINOW, P. (1983): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

DUNN, R. (1993): «The new enclosures; Racism in the normalized community». *Reading Rodney King: Reading urban uprising.* New York: Routledge, pp. 178-195.

DURKHEIM, E. (1977): *The evolution of educational thought Lectures on the formation and development of secondary education in France.* P. Collins, Trans. London: Routledge, Kegan & Paul, 1977. (Original work published 1938).

ENGLUND, T. (1991): *Rethinking Curriculum History-Towards a Theoretical Reorientation.* Documento presentado en el annual meeting of the American Education Research Association: Symposium on Curriculum History. Chicago, Abril, 1991.

EWALD, F. (1991): «Insurance and risk», en G. Burchell, C. Gordon, y P. Miller (Eds.), *The Foucault effect, studies in governmentality.* Chicago: University of Chicago Press, pp. 197-210.

FEINBERG, W. (1993): «Dewey and democracy al the dawn of the twenty-first century». *Educational Theory,* 43/2; pp. 195-216.

FOUCAULT, M. (1988): «The political technology of individuals». *Technologies of the self: A seminar with MichelFoucault.* L. Martin, H. Gutman y P. Huttan (eds.). Amherst: University of Massachusetts Press.

– (1979): «Governmentality». *Ideology and Consciousness, 6,* pp. 5-22.

– (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings by Michel Foucault, 1972-1977.* (C. Gordon, Ed.). New York: Pantheon.

FRANKLIN, B. (1987): «The first crusade for learning disabilities: The movement for the education of backward children», en T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution.* New York: Falmer.

GIDDENS, A. (1990): *The consequences of modernity.* Stanford, CA: Stanford University Press.

HACKING, I. (1991): «How should we do the history of statistics? *The Foucault effect: Studies in Governmentality.* G. Burchell, C. Gordon, and P. Miller, (eds.). Chicago: The University of Chicago Press, pp. 181-196.

HAMILTON, D. (1989): *Towards A Theory of Schooling.* London: Falmer Press.

HARGREAVES, A. (1982): «Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education». *British Journal of Sociology of Education, 3* (2), pp. 107-125.

HASKELL, T. (1984): «Professionalism versus capitalism: R. H. Towney, Emile Durkheim, and C. S. Pierce on the disinterestness of professional communities», en T. Haskell (Ed.), *The authority of experts: Studies in history and theory.* Bloomington: Indiana University Press, pp. 180-225.

ILYENKOV, E. (1977): *Dialectical logic. Essays on its history and theory.* H. Creghton, trans. Moscow: Progress Press.

KAUPPI, N. y SULKUNEN, P. (1992): *Vanguards of modernity: Society, intellectuals, and the university.* Juvaskyla, Finland: University of Juvaskyla, Research Unit for Contemporany Culture.

KOSELLECK, R. (1991): *Futures Past: On the Semantics of Historical Time.* K. Tribe, trans. Cambridge, MA: The MIT Press.

KUHN, T. (1970): *The structure of scientific revolutions,* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

KUTTNER, R. (1991): *The end of laizze-faire; national purpose and the global economy after the cold war.* New York: Alfred A. Knopf.

LADSON-BILLINGS, G. y TATE, W. (1993): *Toward a critical race theory of education.* Madison: Department of Curriculum and Instruction, the University of Wisconsin-Madison.

LEKACHMAN, R. (1982): *Greed is not enough, Reaganomics.* New York: Pantheon Books.

LUKE, C. (1989): *Pedagogy, printing, and Protestanism. The discourse as childhood.* Albany, New York: State University of New York Press.

LUNDGREN, U. (1983): *Between hope and happening: Text and context in curriculum.* Geelong, Australia: Deakin University Press.

MCCARTHY, C. (1992): *Race and curriculum.* London: Falmer Press.

MCNEIL, L. (1986): *Contradictions of control: School structure and school knowledge.* London; New York: Routledge & K. Paul.

MARTIN, L., GUTMAN, H., y HUTTON, P. (1988): *Technologies of the self, a seminar with Michael Foucault.* Amherst, MA: University of Massachusetts.

MIKHAILOV, F. (1990/1976): *The riddle of the self.* R. Daglish, trans. Moscow: Progress Publishers.

NICHOLSON, L. (1986): *Gender and history, the limits of social theory in the age of the family.* New York: Columbia University Press.

NOBLE, D. (1989): «Cokpit cognition: Education, the military and cognitive engineering», *AI & Society, 3,* pp. 271-296.

NOUJAIN, E. (1987): «History as genealogy: An Exploration of Foucault's approach», en A. Griffiths, (Ed.), *Contemporany French philosophy.* New York: Cambridge University Press, pp. 157-174.

O'DONNELL, J. (1985): *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920.* New York: University Press.

PAGE, R. (1991): *Lower-track classrooms: A curricular and cultural perspective.* New York: Teachers College Press.

POPKEWITZ, T. (ed.) (1993): *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform.* Albany, New York: The State University of New York Press.

– (1991): *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research.* New York: Teachers College Press.

– (1984): *Paradigm and ideology in educational research, social functions of the intellectual.* London and New York: Falmer Press.

– (Ed.) (1987): *The formation of school subjects: the struggle for creating an American Institution.* New York: Falmer.

– (1981): «Qualitative research: some thoughts about the relation of methodology and social history», en T. Popkewitz, B. Tabachnick, (ed.). *The Study of Schooling: Field Methodology in Educational Research.* New York: Praeger, pp. 155-180.

POPKEWITZ, T. y PITMAN, A. (1986): «The idea of progress and the legitimation of state agendas: American proposals for school reform», *Curriculum and Teaching 1* (1-2), pp. 11-24.

POPKEWITZ, T. y PEREYRA, M. (1993): «An eight country study of reform: An outline of the problematic», en T. Popkewitz, (ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform.* Albany, New York: SUNY Press.

POPKEWITZ, T., TABACHNICK, B., y WEHLAGE, G. (1982): *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change.* Madison: University of Wisconsin Press.

RACHJMAN, J. (1985): *Michel Foucault: The freedom of philosophy.* New York: Columbia University Press.

ROBBINS, B. (1993): *Secular vocations; Intellectuals, professionalism, culture.* New York: Verso.

ROSENAU, P. (1992): *Post-modernism and the social sciences, Insights, inroads, and intrusions.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

ROSS, D. (1991): *The origins of American social science.* New York: Cambridge University Press.

SAPER, C. (1991): «A nervous theory: The troubling gaze of pscyhoanalysis in media studies», *Diacritics, 21:* 4; pp. 33-52.

SCHRIEWER, J. y KEINER, E. (1992): «Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences: France and Germany». *Comparative Education Review, 36* (1), pp. 25-51.

SHOR, I. (1986): *Culture wars, school and society in the conservative restoration, 1969-1984.* Boston: Routledge & Kegan Paul.

SILVA, E., y SLAUGHTER, S. (1984): *Serving power: The making of the academic social science expert.* Westport, CT: Greenwood Press.

SLEETER, C., y GRANT, C. (1994): *Making choices for multicultural education: five approaaches to race, class, and gender,* 2nd. ed. New York: Merrill.

SMITH, D. (1990): *Conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge.* Boston: Northeastern University Press.

St. MAURICE, H. (1993): «Two rhetorics of cynicism in curriculum deliberation, or two riders in a barren land». *Educational Theory,* 43/2, pp. 147-160.

TALLY, C. (1990): «Future history». *Interpreting the past, Understanding the Present.* S. Kendrick, P. Straw, and D. McCrone, (eds.). New York: St. Martin's Press, pp. 9-19.

WEEDON, C. (1987): *Feminist practice and poststructural theory.* London: Basil Blackwell.

WEIS, L. y FINE, M., (eds.), (1993): *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools.* Albany, New York: SUNY Press.

WOLFE, A. (1989): *Whose Keeper? Social Science and Moral Obligation.* Berkeley, CA: University of California Press.

MONOGRÁFICO

LAS TRANSICIONES DE PODER, LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN EN SUECIA (*)

SVERKER LINDBLAD (**)
ERIK WALLIN (**)

Durante los años treinta surgió en Suecia un modelo específico de estado de bienestar centralizado, basado en la colaboración entre capital y trabajadores que trajo consigo una reforma social, así como una expansión del sector público. Alcanzó su cumbre a comienzos de los años setenta, y desde entonces ha sufrido transformaciones. (El concepto de *modelo sueco* se utiliza aquí como una referencia con fines prácticos y comunicativos, y no debe ser entendido como un sistema rígido y homogéneo).

Lo que podría ser denominado el auge y el declive del *modelo sueco* fue estudiado por una comisión, promovida por el gobierno sueco denominada *Estudio del Poder y la Democracia en Suecia.* La comisión recibió el encargo de estudiar la distribución de los recursos de poder y la influencia de los ciudadanos en la sociedad sueca. Se concibió como un programa de investigación y dio como resultado unos 20 libros y 90 informes (SOU 1990: 44 es el principal informe de la comisión y su presidente, Olof Petersson, realizó un resumen en inglés [1991]). Los trabajos realizados ofrecieron una imagen detallada de los cambios que se habían producido en la sociedad sueca. A continuación vamos a esbozar algunas de las conclusiones esenciales, necesarias para entender el papel de la educación como parte integrante del sector público y como instrumento para las reformas sociales.

El desarrollo del *modelo sueco* se apoyó en el doble y simultáneo proceso de industrialización y democratización de Suecia. Dos nuevas élites de poder surgie-

---

(*) Este trabajo está parcialmente basado en estudios realizados gracias al apoyo del *Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences* y del *Swedish National Board of Education.* Una versión anterior de este ensayo se presentó en la conferencia titulada «El significado social de la educación», en Hasselby Castel (Estocolmo), en octubre de 1991. La conferencia fue organizada por el *Institute for Future Studies, Sweden* y *The Swedish National Agency for Education.*

(**) Profesores de educación de la Universidad de Uppsala (Suecia).

ron de este proceso; por un lado los grandes patronos y empresarios y por otro las organizaciones de trabajadores. El modelo se cimentó en un compromiso histórico entre ambas élites en el que el partido Socialdemócrata, fuerza política del movimiento obrero, mantuvo el poder político durante décadas con una economía basada en la propiedad privada.

Con una sociedad fuerte y centralizada, «los intereses en conflicto podían ser transformados en problemas sociales manejables y de fácil solución gracias a la expansión del sector público» (Petersson, 1991, p. 177). El resultado fue además de un crecimiento del sector público, un considerable número de reformas en diversos sectores de la sociedad sueca. En una mirada retrospectiva, estas reformas pueden resumirse utilizando conceptos tales como centralismo, universalismo, ingeniería social y consenso. Al compromiso histórico entre los trabajadores y el capital vino a sumarse un segundo compromiso, más oculto, que afectaba al papel de la mujer en el estado de bienestar, en lo referente a la remuneración y al cuidado de los niños.

Durante las dos últimas décadas, este modelo se ha ido transformando en distintos sentidos. En términos generales la descentralización, la particularidad y la polarización han aparecido en un contexto en el que el sector público se ha visto cada vez más como un problema, antes que como una solución. La autoridad de los expertos en las decisiones sociales ha sido tan cuestionada como la utilización de la ciencia como base para la ingeniería social. Según los resultados de la comisión, esta transformación puede explicarse tanto por causas internas como externas. Entre las primeras se encuentran las tensiones entre los diferentes elementos del modelo, es decir, entre las negociaciones y el gobierno de los expertos, y entre la igualdad social y la eficiencia. Las causas externas del cambio están fuera del modelo como tal, por ejemplo, los cambios desde una sociedad industrial a otra post-industrial e internacional, así como la diversidad cultural producidas por el incremento de la inmigración.

Las principales conclusiones de los estudios realizados fueron resumidas de la siguiente forma:

> «La época que se caracteriza por una fuerte expansión del sector público, negociaciones colectivas y centralizadas y basadas en el compromiso histórico entre trabajo y capital, ingeniería social y soluciones únicas planificadas desde el poder central ha llegado a su fin... El período actual se caracteriza por la individualización y la internacionalización. El problema fundamental de la democracia como por ejemplo recuperar la libertad individual, está, al menos parcialmente, replanteándose en una nueva dimensión» (Petersson, 1991, p. 190).

Las antiguas instituciones vinculadas tanto a la industrialización como a la democratización de la sociedad sueca, se han ido debilitando –según la comisión– a medida que los ciudadanos eran mejor educados, más independientes y más autónomos.

... Y EL SISTEMA EDUCATIVO

La educación participa en la transición del modelo sueco de diversas formas. El sistema educativo experimentó una temprana expansión, en la que las reformas fueron consensuadas y se caracterizaron por la ingeniería social de la búsqueda de soluciones estandarizadas, con el fin de lograr una sociedad más moderna, igualitaria y meritocrática. El declive del modelo sueco puede ser fácilmente identificado en el terreno de la educación. Es más, el sistema educativo puede considerarse un terreno privilegiado para aplicar los conceptos de auge y declive del modelo sueco. De hecho, la educación puede considerarse como una de las causas de los cambios producidos en el modelo sueco. Las reformas educativas han contribuido a la formación de nuevos ciudadanos, más independientes; y como una consecuencia inesperada de la expansión educativa, la significación social de la educación, en relación con los proyectos de vida individuales, puede haber disminuido. Los cambios en la democracia y el poder en Suecia son, por sí mismos, ejemplos de las diferentes condiciones y demandas de la educación. A continuación, desarrollaremos estos argumentos con más detalle.

La educación como ejemplo del «modelo sueco» en transición

El desarrollo interno del sector educativo encaja perfectamente con las tendencias generales de la transformación del modelo sueco. La educación estaba unida a la modernización de la sociedad sueca de varias formas. Las reformas educativas, por ejemplo la escuela comprensiva, fueron consideradas al principio como la forma de obtener una sociedad más igualitaria y democrática. Las grandes reformas escolares se discutieron y prepararon cuando la industrialización se encontraba en su plenitud, al mismo tiempo que existía una fe común acerca de las medidas centrales y universales para reformar la sociedad. Estas reformas se decidieron en una etapa de significativos progresos económicos y los gastos destinados a la educación fueron considerados como una inversión para el futuro. Se desarrolló un sistema educativo basado en la *dirección jerárquica* que dio como resultado tanto una infraestructura centralizada como una amplia administración educativa. Las decisiones de la reforma fueron legitimadas con argumentos científicos. Los ajustes necesarios de la enseñanza y la organización de las escuelas fueron concebidos de un modo tecnológico, como soluciones estandarizadas basadas en el trabajo científico y las experiencias prácticas; las directrices centrales y las innovaciones debían ser puestas en práctica en sentido descendente, hasta llegar a una periferia indiferenciada, formada por profesores más o menos ignorantes.

Desde mediados de los años setenta, la educación ha sido reestructurada. La descentralización de las decisiones educativas ha estado unida al aumento de las restricciones económicas. La planificación y puesta en práctica centralizadas fueron consideradas como medios poco eficaces y útiles. Las autoridades locales fueron a menudo reforzadas. (Un acontecimiento decisivo fue la disolución, en

1991, de la «Junta Nacional de Educación Sueca» y la fundación de la «Agencia Sueca de Educación».) Dicha descentralización se combinó con cambios en la administración educativa, abandonando paulatinamente un estilo jerárquico de control y acercándose a un modelo de «conducción por objetivos», basado en las interpretaciones y las acciones profesionales de los profesores y los directores (Berg, 1992). Y un creciente número de voces se alzaron reclamando los derechos de los padres para elegir las escuelas y mayores oportunidades entre éstas, para poder distinguirse de las demás. Existía también una pérdida de confianza en la educación pública, a la vez que una mayor demanda de escuelas privadas y de una educación orientada a la vida laboral. Estos datos pueden considerarse como ejemplos actuales de polarización en la educación sueca.

Utilizando la terminología de causas internas y externas, podemos encontrar modelos similares de explicación, los cuales se refieren a aspectos más generales de la sociedad sueca. Por supuesto, las causas externas, como los cambios en la producción y la economía, así como la inmigración, han tenido un gran impacto en la evolución de la educación. Pero también las causas internas como son las tensiones entre la política y la burocracia, entre la igualdad social y la eficiencia parecen tener una influencia decisiva.

La educación como una explicación parcial

La educación no era un objetivo de análisis en el «Estudio del Poder y la Democracia en Suecia». Esto puede ser debido a que, para muchos científicos sociales, la educación es, en la sociedad, más una variable dependiente que independiente, contribuyendo a la reproducción más que al cambio, en términos de movilidad social (Halsey y otros, 1980; Harnqvist, 1978; Jonsson, 1987).

No obstante, la inocencia de la educación debe ser cuestionada si tenemos en cuenta su impacto, en combinación con otros factores, en la formación de los ciudadanos; el origen de la educación de masas está directamente vinculado a la individualización de los futuros ciudadanos (Boli y Ramírez, 1986) y a la producción del individuo «moderno».

La educación es un sistema concebido para la promoción de las acciones y proyectos de vida individuales más que colectivos (Gesser, 1985). En este sentido la educación es un sistema diseñado para apoyar las ambiciones y las carreras individuales. Además, el diseño de la educación como un sistema basado en las elecciones y las carreras individuales ha contribuido a incrementar las expectativas de influencia personal en las diferentes esferas de la sociedad así como las esperanzas en los distintos proyectos vitales. Sin embargo, cuando se tienen en cuenta los resultados individuales de la educación, las limitaciones de las reformas pueden llevar a la frustración, por ejemplo, de los planes y proyectos de los estudiantes más ambiciosos que se enfrentan a obstáculos insuperables en términos de clase o género así como a la falta de capital cultural y social.

Una conclusión provisional es que las reformas en la educación han contribuido a la formación de nuevos, independientes y quizá decepcionados individuos en la Suecia actual. Tal vez la educación, junto a otros condicionantes sociales, ha fomentado la reacción de ciudadanos que no aceptan el paradigma dominante en la enseñanza ni tampoco apoyan el modelo sueco del estado de bienestar.

Los cambios en las condiciones de la educación

La transformación del modelo sueco pone de manifiesto ciertos cambios, en las condiciones y las demandas relativas a la educación, en distintas direcciones. Es obvio que la época de la ingeniería social y de las soluciones estandarizadas ha terminado. Parece lógico argumentar que la educación –al menos en cierto sentido– tiene una posición más débil que la que tuvo, si consideramos el mayor acceso a la educación en general.

La educación como tal –al menos la educación primaria y secundaria– no es hoy en día un cauce obvio para desarrollar una carrera. Y tanto la autoridad de los profesores, como el contenido de la enseñanza, es cuestionado por los ciudadanos mejor preparados, que tienen acceso a otras fuentes de información y a más conocimientos en comparación con los de generaciones anteriores.

La enseñanza como institución social es desafiada más explícitamente por las nuevas formas culturales surgidas entre los jóvenes, que se resisten al paradigma escolar dominante y a su exigencia de obediencia y reproducción de textos (Aggleton, 1987; Willis, 1977; Käller, 1990; Pérez, 1992). Cuando se implantó el sistema educativo sueco, la autoridad de los profesores, la «verdad» del programa seleccionado y la obediencia de los alumnos conformaban un modelo legítimo tanto dentro como fuera de los colegios. Hoy la situación ha cambiado:

> «La creciente independencia de los ciudadanos está haciendo insostenibles los sistemas basados en la obediencia externa. En lugar de eso, las instituciones se orientan hacia la persuasión interna, y los grupos se mantienen unidos por medio de discusiones y acuerdos. El sistema de superiores y subordinados está siendo reemplazado por un sistema de coordinación y cooperación» (Petersson, 1991, p. 189).

De este modo, la estructura escolar está funcionando de acuerdo con nuevas condiciones. Los antiguos modelos de subordinación estudiantil no tienen la misma legitimidad que antes. Pero, como han señalado Ekman y Holmstrand (1989), las escuelas suecas parecen haber cambiado poco en este sentido. Parece urgente, por tanto, encontrar alternativas a la jerarquía en la organización de la educación en Suecia, así como en la relación diaria entre estudiantes y profesores en las aulas.

A continuación analizaremos detenidamente la organización de las escuelas en lo referente a las reformas del currículo y a las experiencias y perspectivas de profesores y estudiantes. Tendremos en cuenta dos fórmulas (o teorías) básicas de la educación:

a) la educación está basada en una división del trabajo entre centro y periferia,

b) la educación se apoya en prácticas escolares desarrolladas en contextos locales, por actores cuyas carreras y experiencias producen un impacto conflictivo sobre las interacciones y negociaciones que tienen lugar en las escuelas.

¿De qué forma han afectado a este asunto los cambios del modelo sueco?

La división vertical del trabajo dentro de la educación

Si tenemos en cuenta la estructura formal de la educación y la división jerárquica del trabajo dentro del Estado, debemos distinguir entre la formulación de objetivos para los cambios en la educación y la puesta en práctica de estos objetivos. Como señalaron Lindensjo y Lundgren (1986), debemos considerar este desfase y los diferentes contextos de formulación y realización de las decisiones relativas a la educación.

El contexto de la formulación es el centro político/administrativo donde se presentan (quizá contradictorias) demandas de cambio. Y los distintos contextos de realización son las escuelas y las aulas, con las oportunidades y las limitaciones específicas que están en ellas presentes (Arfwedson, 1983). La distancia entre formulación y realización, en la educación, ha derivado en una cierta autonomía de los profesores y las escuelas, y también en diferentes iniciativas para aumentar la comunicación entre el centro y la periferia, ligadas a conceptos como formación permanente e implantación de innovaciones. Encontramos aquí diferentes estrategias de gobierno, control e innovación. Estas diferentes estrategias de reforma e innovación han sido utilizadas por los escalones centrales de diversos sistemas educativos, haciendo referencia a distintas justificaciones en términos de legislación, racionalidad y ciencia. Los argumentos en contra de estas estrategias se refieren frecuentemente a la heterogeneidad de los contextos locales y a las impracticables e imaginarias características de las propuestas y normas universales dictadas por el centro.

Considerando la división vertical del trabajo dentro de la educación y la distancia existente entre los contextos de formulación y de realización del currículo, es necesario entender las racionalidades (o culturas) dentro del contexto de realización, cuando los patrones de obediencia ya no son concebidos como legítimos. Hablar de gestión por objetivos no tiene sentido si los acontecimientos que tienen lugar en las escuelas son estructurados por actores específicos, en contextos específicos, y con criterios diferentes a los que dominan en el centro.

Las culturas y las racionalidades del profesorado

La cultura y los modos de razonamiento de los profesores han sido el centro de atención de un creciente número de estudios (Woods, 1983; Clark y Petersson, 1986). Algunas de estas investigaciones han intentado poner en conexión los asuntos de la reproducción y el cambio en la enseñanza (Hasselgren y Lindblad, 1986) con las ideas, racionalidad y perspectivas de los profesores. Como ejemplo, fijándose en el desarrollo real de la tecnología como asignatura de la escuela primaria, a partir de la participación de los profesores en un proyecto experimental promovido por la Junta Nacional de Educación, se obtuvo escasa correspondencia entre los objetivos de la administración y las experiencias llevadas a cabo por los profesores:

> «Una característica esencial de la enseñanza es que se vive en un mundo profesional de irrealidades, a lo que se añade una falta de conocimientos técnicos. Teniendo esto en cuenta, tomar la racionalidad analítica como base para evaluar el trabajo de los profesores puede conducir a un malentendido sistemático. Lo que se considera racional desde la perspectiva de la formulación puede resultar todo lo contrario desde el punto de vista de la realización. Los profesores se apoyan en sus propias experiencias como docentes –como hijos que son de granjeros y artesanos– o incluso a partir de sus propias aficiones y actividades de ocio. Dadas sus propias experiencias y habilidades para actuar, los profesores, con buen criterio, orientaron la asignatura como si se tratase de una cuestión de artesanía individual o de experimentos tradicionales de laboratorio, en consonancia con otros aspectos de su contexto profesional, más que de experimentos explícitos y probados relacionados con la "tecnología moderna"» (Lindblad, 1990).

Una conclusión de éste y otros descubrimientos es la necesidad de captar las experiencias y la racionalidad de los profesores para poder entender el significado de la enseñanza desde su punto de vista. Si ya no tiene sentido la dirección jerárquica, todo indica que es importante que el centro sea capaz de asumirlo y hacer que sus razones y argumentos sean visibles para la periferia.

Una conclusión adicional de otros estudios (Carlgren y Lindblad, 1991) refleja la importancia del contexto local en la forma de pensar de los profesores, cuando tratan de introducir algunos cambios en su ámbito profesional. Pero cuando se escuchan sus narraciones, no queda constancia teórica de este contexto, ni en lo que se refiere a la relación de la escuela con la sociedad, ni tampoco al marco organizativo en el que desarrollan su trabajo. En cambio, desde el punto de vista de estos docentes, las relaciones personales se valoran como decisivas. Para ellos, hablar de cambio es hablar de negociaciones y posibles conflictos con personas con las que llevan trabajando largos períodos de tiempo.

El hecho de que los profesores trabajen en una organización formal es algo raras veces presente en sus narraciones. Cuando ello sucede, se refiere a cómo conseguir apoyo para sus propias formas de trabajar, a cómo evitar los obstácu-

los procedentes de la organización y cómo responder a las demandas que esta organización tradicionalmente plantea a los profesores. A partir de estas evidencias, las escuelas no son «racionales», en el sentido weberiano del término. Más bien, son lugares para las alianzas y las negociaciones entre individuos que se encuentran en posiciones vulnerables.

La enseñanza es una práctica contextualmente localizada en términos de interacción y organización. Pero, en las narraciones de los profesores, este contexto se hace invisible; dichas condiciones se manifiestan en la práctica, pero no en la teoría. Parece necesario hacer explícitos estos condicionantes para que las culturas de la enseñanza adquieran un sentido comunicativo.

Desde este punto de vista, la enseñanza, entendida como una profesión sometida a un régimen en el cual una racionalidad central ha perdido su poder, tiene que hacer explícitos sus modos de razonamiento para poder funcionar.

Experiencias y perspectivas de los estudiantes

El siguiente paso se refiere al hecho de que los estudiantes discrepan en sus experiencias y perspectivas acerca de la enseñanza y la educación. Por ejemplo, en un estudio sobre la visión que los estudiantes tenían de los procesos de enseñanza, se descubrió que algunos de ellos adoptaban una idea cercana a la de los profesores, mientras que otros estaban muy lejos de sus criterios (Lindblad, 1987). En un estudio actual de Lothman (1992) las diferencias halladas entre las perspectivas de los profesores y los alumnos en relación a la misma unidad didáctica demuestran la existencia de una distorsión no consciente en la comunicación. Esta comunicación distorsionada podría funcionar en una escuela basada en la obediencia, donde los estudiantes se tienen que ajustar a la perspectiva del profesor como la única legítima. Pero si las circunstancias han cambiado, ¿cómo debemos entender una enseñanza basada en múltiples racionalidades?

Las perspectivas y las racionalidades de los estudiantes son con frecuencia distintas a las de los profesores. Ésta es una condición básica en la educación, cuyo objetivo tradicional era reducir esa diferencia. Pero las perspectivas y las racionalidades de los estudiantes también difieren entre sí. Esto no sólo se debe a que los estudiantes tienen distinto género y provienen de diferentes culturas y clases sociales. También cuentan las experiencias escolares.

En un estudio longitudinal, Lindblad y Pérez (1990*a*) llegaron a la misma conclusión: en el sistema educativo, la clase social y la carrera estaban directamente relacionadas. Dos tercios de los hijos de clase obrera desarrollaron carreras relacionadas con su entorno y este mismo hecho y en igual proporción se produjo en la clase media. La educación influjó en ello de dos formas: primero, puesto que es una institución que actúa como mediadora de las carreras desarrolladas a través de su diferente estructura y de sus procesos; y segundo, puesto que influye en la diferenciación entre las carreras y en la homogeneización en el interior de éstas, en relación con los resultados escolares. Los estu-

diantes son orientados o se orientan en diferentes sentidos ya desde la escuela primaria y viven la experiencia de la escuela de modos distintos. Dadas tales orientaciones, el influjo de la educación parece ser decisivo tanto en términos de experiencias como de futuras posiciones. Dicho de otra manera, las experiencias escolares son decisivas en la formación cultural y en las perspectivas de futuro de los estudiantes.

Escuchando las vivencias (Bertaux, 1981) y las experiencias escolares de los antiguos alumnos, Lindblad y Pérez (1990*a*) identificaron concepciones cualitativamente diferentes acerca de las críticas y las percepciones de la educación. Estas concepciones pueden ser consideradas como experiencias condensadas de la educación, formuladas de forma retrospectiva. Concentrémonos en dos concepciones sobre las que se formularon críticas y opiniones y que fueron formuladas en términos de eficiencia y de cuidado.

1. *Eficiencia:* Algunos antiguos alumnos enfocaron sus críticas hacia la escasa exigencia de las escuelas, un escaso nivel que hacía que todo el mundo obtuviera buenos resultados. La educación es percibida como demasiado sencilla, ofreciendo pocas oportunidades de superarse, además de ser aburrida. Ellos querían una escuela más exigente en la que fuese posible suspender, de modo que uno tuviera que esforzarse y en la cual se sintiese mayor satisfacción cuando se obtuvieran buenos resultados. Consideraban que las notas desempeñan un papel importante para triunfar, tanto en su aspecto competitivo, como en la demostración del nivel de exigencia. Según ellos, tendría que haber más oportunidades de trabajo individual para que los padres pudieran elegir la escuela para sus hijos, con el fin de lograr una enseñanza más eficiente.

2. *Cuidado:* Algunos critican el ambiente inseguro creado por la masificación de las clases y las escuelas, por la competitividad y la rivalidad y por la falta de reglas definidas. Estos antiguos alumnos, con frecuencia tenían mala impresión de los profesores de clases masificadas, que no reconocían a los alumnos y que no encontraban tiempo para averiguar las dificultades, tanto de relación como con el lenguaje, etc... En la mayor parte de los casos eran los estudiantes más destacados los únicos a los que conocían los profesores. Manifestaban que les gustaría que sus hijos asistieran a aulas y escuelas más pequeñas, con más profesores para cada clase, profesores que se preocupen de los alumnos que tengan problemas y que definan las reglas de convivencia en las escuelas, con el fn de conocer mejor lo que sucede en ellas.

Observando la relación entre las carreras desarrolladas y las concepciones encontramos una relación empírica entre las concepciones y el origen social, así como con la carrera. Así, todas las personas con una concepción eficientista desarrollan carreras características de la clase media y casi todos los que hacen hincapié en el cuidado lo hacen desde carreras de la clase trabajadora. Las críticas y puntos de vista de los antiguos alumnos reflejan tensiones en la construcción del sistema educativo al igual que posiciones diferentes en la estructura social. La educación en el estado de bienestar tiene una doble tarea, tanto de diferencia-

ción y selección como de integración de las distintas clases sociales y de culturas en una escuela para todos. Lindblad y Pérez (1990*a*) mostraron cómo se resolvía esta cuestión en la práctica, en términos de desarrollo de los logros y de las carreras. Las experiencias de esta solución aplicadas a distintas trayectorias, muestran diferentes aspectos de la educación. Esto lo vemos en la tensión entre las concepciones centradas en la eficiencia y las centradas en el cuidado, lo que supone un dilema tanto para la educación como para los objetivos, en la batalla por los cambios educativos. ¿A cuál de las partes debemos escuchar o ignorar? ¿Y cuál se impondrá?

En otro estudio, Lindblad y otros (1991) se plantearon respuestas cualitativamente diferentes para la escuela sin profesores. (El estudio fue realizado cuando los profesores de la escuela secundaria de Suecia se encontraban en huelga, a finales de 1989. Este estudio se ha comparado a otros realizados en una situación parecida en la escuela sueca, en 1966). Se identificaron cuatro tipos de respuestas:

1. «*Los intelectuales*» quienes realizaban críticas –correctamente formuladas– de las prácticas educativas, con una destacada riqueza cultural.

2. «*Los escolares laboriosos*», que utilizaban la escuela secundaria como un instrumento para desarrollar una carrera y que organizaban sus estudios durante la huelga.

3. «*Los escolares indecisos*», que también utilizaban la escuela como un instrumento para conseguir un trabajo, pero que dependían de los profesores y las lecciones para estudiar.

4. «*Los compañeros*», que plantearon resistencias culturales en las escuelas estudiadas.

La respuesta de «los laboriosos» parece dominar en los años sesenta, cuando los alumnos estudiaban en escuelas sin profesores. Pero en 1989 se realizaron pocos estudios. «Los compañeros» conquistaron poco a poco las escuelas y los intelectuales se fueron.

Este modelo fue interpretado como el resultado de un cambio en el significado de la educación –cada vez considerada menos como una oportunidad y más como un obstáculo para los proyectos futuros de los jóvenes.

Basándonos en estos y otros estudios sobre las estrategias y perspectivas de los estudiantes, parece importante mostrar las formulaciones, las experiencias y los proyectos de futuro de los estudiantes. La educación no se basa ya en la obediencia, sino en la cooperación. ¿Significa esto que es posible la auténtica comunicación o tiene que ver más con la manipulación bajo el disfraz del consenso? En otras palabras, podría resultar muy rentable aplicar tanto el marco analítico de Berstein (1975) de una «nueva pedagogía» como el trabajo de Durheim sobre la solidaridad y la división del trabajo (1956).

ENSEÑANZA Y DEMOCRACIA

Hemos expuesto algunas características referentes a las experiencias y perspectivas de los profesores y estudiantes. En otros estudios nos hemos ocupado de las experiencias escolares de los profesores (Lindblad y Pérez, 1986) y de sus orientaciones sociales (Lindblad y Pérez, 1986, Leiulfsrud y Lindblad, 1991) en comparación con otros grupos y estratos de la sociedad. Así, las escuelas son lugares en los que se plantean conflictos culturales que se resuelven (o no) por diversos caminos. Es lo mismo que se comprueba en estudios etnográficos de la enseñanza, en los que se pone la atención en las diferentes subculturas, en conexión con los aspectos de aceptación o enfrentamiento entre los diferentes estratos sociales (Bron y otros, 1989; Pérez, 1992). En cualquier caso, aunque existan diferentes culturas, raramente se manifiestan en los constructos que profesores y alumnos realizan de su práctica.

Cuando tenemos en cuenta los cambios presentes en la sociedad sueca actual y los modelos de enseñanza, parece que existe una necesidad de centrarse en la interacción diaria entre profesores y estudiantes con el fin de obtener una «perspectiva ascendente» de la vida en las aulas –para captar las experiencias y las racionalidades– por medio de investigaciones empíricas realizadas en diferentes contextos. «Teorizar la enseñanza» significaría presentar y reflexionar acerca de las razones y de las acciones tal y como se producen en la práctica. Considerando que la escolarización es un proceso de muchos años, con resultados que se sitúan fuera del sistema, hay una evidente necesidad de complementar las prácticas y las negociaciones que se producen en la enseñanza, con otros estudios de itinerarios escolares y trayectorias vitales.

Tanto los desfases organizativos como los conflictos culturales dentro de las escuelas acentúan la necesidad de cambiar los centros escolares, al menos en dos aspectos.

En primer lugar, deben desarrollarse alternativas a la dirección jerárquica orientada desde el centro hacia la periferia. En nuestra investigación (Lindblad, 1990) sobre la implantación de la tecnología en las escuelas suecas, observamos problemas de este tipo. Se pusieron de manifiesto diferencias entre las racionalidades del centro político/administrativo y los profesores. La racionalidad ecológica de los profesores se contrastó con la racionalidad más unidimensional de los responsables de la toma de decisiones. También se identificó la influencia ejercida por la experiencia vital de los profesores y sus concepciones acerca del contexto local sobre su razonamiento práctico. Teniendo esto presente, parece importante tener en cuenta a los profesores –su razonamiento práctico en contextos específicos y diferentes– en una situación en la que se espera de ellos su colaboración con el centro y una comunicación con su contexto.

En segundo lugar, los conflictos culturales dentro de las escuelas son también obvios. En este sentido, también las culturas específicas de los profesores deben ser conocidas por los padres y los estudiantes. Y las perspectivas y estrategias de los estudiantes también son diferentes, lo que queda ilustrado tanto por sus ex-

periencias como por sus respuestas culturales a la enseñanza. Si en el ámbito diario de la escuela sueca aceptamos lo local y particular en lugar de lo universal y estandarizado, parece razonable que tales perspectivas conflictivas sean consideradas normales. La diversidad de experiencias y racionalidades debe enfocarse hacia la reflexión y la negociación, antes que ser reprimida.

Considerando el cambio actual del modelo sueco, existe una necesidad, dentro de la educación, de encontrar otras fuentes de legitimización y de reflexionar sobre las prácticas actuales y las experiencias de los estudiantes y los profesores. Los estudiantes con «sus» experiencias y proyectos de futuro no aceptan el papel de subordinados. La legitimidad del paradigma escolar de conocimiento-a-cambio-de-buen-comportamiento ha quedado en entredicho (Willis, 1977). Los estudiantes necesitan ser reconocidos en lugar de ser marginados, y necesitan ver en las escuelas que se aceptan diferentes respuestas culturales y racionalidades. Las pautas de reflexión relativas a la comunicación y a la interacción en las escuelas, necesitan ser puestas de relieve entre los prácticos de la educación, cuya autoridad tradicional se cuestiona.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos enmarcado la educación actual en Suecia, en el programa de investigación sobre la democracia y el poder en Suecia. La educación ha sido una parte importante en la reestructuración del estado de bienestar. Hemos subrayado los cambios en las condiciones y las demandas experimentadas por el sistema educativo. Considerando los cambios experimentados, tanto en los presupuestos del modelo de administración como en las interacciones diarias, parece necesario reconocer la multiplicidad de perspectivas y racionalidades enfrentadas.

En la práctica, esto significa una atención creciente a la cooperación y a la comunicación en una institución que abarca culturas enfrentadas. Y en la teoría, significa que –al menos desde nuestro punto de vista– hay que dar una mayor importancia a la reflexión sobre la micropolítica de la enseñanza, tanto en lo que afecta a los estudiantes como a los profesores (Ball, 1987). La importancia de la educación debe ser reconocida no sólo por el centro, sino también por la periferia.

Si las actuales tendencias se orientan hacia un aumento de la profesionalización, se puede considerar como un paso hacia adelante. Sin embargo, los estudios críticos efectuados tanto sobre las reformas de la escuela como acerca de su profesionalización (Cherryholmes, 1988; Popkewitz, 1991) nos han enseñado a ser prudentes en lo que a predicciones sobre el futuro se refiere. Así, si la profesionalización implica un sistemático desconocimiento de las racionalidades y los proyectos vitales de los estudiantes, significaría un paso atrás de la escuela democrática.

BIBLIOGRAFÍA

AGGLETON, P. (1987): *Rebels without a Cause? Middle-class Youth and the Transition from School to Work.* London, Falmer Press.

ARFWEDSON, D. (1983): «Varför är skolor olika?», *En bok om skolkoder.* Stockholm, Liber Utbildningsförlaget.

BALL, S. (1987): *The Micro-politics of the School: Towards a Theory of School Organization.* London, Methuen.

BERG, G. (1992): «Changes in the steering of Swedish schools-a step towards 'sociefication of the state'», *Journal of Curriculum Studies, 24,* pp. 327-344.

BERNSTEIN, B. (1975): *Class, Codes and Control,* vol. 3, *Towards a Theory of Educational Transmissions.* London, Routledge and Kegan Paul.

BERTAUX, D. (ed.) (1981): *Biography and Society.* London, Sage.

BOLI, J. y RAMÍREZ, F. O. (1986): «World culture and the institutional development of mass education», en J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* Westport, CT, Greenwood Press, pp. 65-90.

BRON-WOJCIEHOWSKA, A., CASTRO, A., FINNBOGASON, G., HELLDIN, R., KÄLLER, K., LINDBLAD, S., LÖTHMAN, A. y PÉREZ PRIETO, H. (1989): «Mening, makt och motstånd: Betraktelser rörande utbildningsteoretiska strömningar», *Nordisk Pedagogik, 9* (2), pp. 60-86.

BROWN, P. (1987): *Schooling Ordinary Kids: Inequality. Unemployment, and the New Vocationalism.* London, Tavistock.

CARLGREN, I. y LINDBLAD, S. (1991): «On teacher's practical reasoning and professional knowledge», *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.* Chicago, Uppsala University, Department of Education.

CHERRYHOLMES, C. (1988): *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education.* New York, Teachers College Press.

CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): «Teacher's thought processes», en M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research of Teaching,* (3rd edition), New York, Macmillan, pp. 255-296.

DURKHEIM, E. (1956): *Education and Sociology.* Glencoe, IL, Free Press.

EKMAN, B. y HOLMSTRAND, L. (1989): «Ingenting har hänt. Slutrapporten från fallstudietuvärderingen i Uppsala Högskoleregion», *Pedagogisk Forskning i Uppsala, 88,* University of Uppsala, Department of Educational Research.

GESSER, B. (1985): *Utbildning, Jämlikhet, Arbetsdelning.* [Education, Equality, Job-Sharing]. Lund, Arkiv.

GIROUX, H. (1983): «Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis», *Harvard Educational Review, 53* (3), pp. 257-293.

HALSEY, A. H., HEATH, A. F. y RIDGE, J. M. (1980): *Origins and Destinations: Family, Class and Educations in Modern Britain.* Oxford, Clarendon Press.

HÄRNQVIST, K. (1978): «Det fria valet på grundskolans högstadium-motiv, tendenser och effekter», en *Redogörelse för verksamhetsåret 1977/1978, Pedagogiska nämnden.* Stockholmy, Liber.

HASSELGREN, B. y LINDBLAD, S. (1986): «Mot ett bättre vetande och en ökad professionalism», [Towards an improved thinking and increased professionalism], en S. Vaage, G. Handal y K-Ö. Jordell (eds.) *Huordan loerere blir til.* Oslo, Universitets forlaget.

HUSÉN, T. (1969): *Talent, Opportunity and Career.* Stockholmy, Almqvist and Wiksell.

JONSSON, J. O. (1988): *Utbildning, social reproduktion och social skiktning.* Institutet för social forskning, Avhandlingsserie, 6, Stockholmy, Almqvist and Wiksell.

KÄLLER, K. (1990): *Fostran till andrarang. En Studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kwinnovetenskapligt perspektiv.* Uppsala Studies in Education, 34, Acta Universitatis Upsaliensis.

KALLÓS, D. y LUNDGREN, U. P. (1977): «Lessons from a comprehensive school system for curriculum research and theory», *Journal of Curriculum Studies, 9* (1), pp. 3-20.

LEIULFSRUD, H. y LINDBLAD, S. (1991): «Teachers and societies. A comparative study of teachers positions and orientations in the social structure in Canada, Norway, Sweden and the US», *Paper presented at the CIES Conference.* Pittsburgh, 17-21, March, 1991, Uppsala University, Department of Education.

LINDBLAD, S. (1986): «Teachers and social class orientation: and empirical note based on comparisons with different social classes in Sweden», *Scandinavian Journal of Educational Research, 30* (4), pp. 181-192.

– (1987): «Påverkansprocesser i praktihen», Resultat från en pilotstudie», Uppsala, Uppsala University, Department of Education.

– (1990): «From technology to craft: on teacher's experimental adoption of technology as a new subject in the Swedish primary school», *Journal of Curriculum Studies, 22* (2), pp. 165-175.

LINDBLAD, S., HANSSON, A., MARDONES HERNÁNDES, S., y PÉREZ PRIETO, H. (1991): «Skola utan lärare: Vad betydde lärarnas strejk för eleverna», *Nordisk Pedagogik, 11* (2), pp. 99-113.

LINDBLAD, S. y PÉREZ PRIETO, H. (1990*a*): «Experiences of schooling in the welfare state. A longitudinal study of life trajectories and legitimation of educations in Sweden», *A contribution to the symposium «Life Course and Cultural-Social Change». The 22nd Congress of Applied Psychology.* Kyoto, Japan, July, 1990, Uppsala University, Department of Education.

– (1990*b*): «Lärarsocialisation och skolkarriär: En explorativ longitudinell studie», *Forskning om Utbildning, 3,* pp. 34-38.

LINDENSJÖ, B. y LUNDGREN, U. P. (1986): *Polistisk styrning och utbildningsreformer.* Stockhome, Liber.

LÖTHMAN, A. (1991): «Om Matematikundervisning-Mening, Innchàl och Tillämpning», *Explorativa analyser av lärares och elevers perspecktiv på undervisning* (thesis manuscript). Uppsala University.

– (1992): *Om matematik undervisning-innchàll, inucbörd och tillämpning* [On teaching mathematics-content, meaning and application]. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.

PÉREZ PRIETO, H. (1992): *Skola och erfarenhet: Elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ill longitudinellts perspekiv.* [School and experience: Students' perspectives]. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.

PETERSSON, O. (1991): «Democracy and power in Sweden», *Scandinavian Political Studies, 14* (2), pp. 173-191.

POPKEWITZ, T. (1991): *A Political Sociology of Educational Reform.* New York, Teachers College Press.

SKOLÖVERSTYRELSEN (1988): «Allmänhetens bild av grundskolan och dess innehäll», en *Sifoundersökning, oktober-november, 1987,* R 88:2/Rapporter.

SOU (1990: 44): «Demokrati och Makt i Sverige», *Maktutredningens huvudrapport.* Stockholm, Allmänna Förlaget, Statens Offentliga Utredningar.

WILLIS, P. (1977): *Learning to Labour: How Working-class Kids get Working-class Jobs.* Farnborough, Saxon House.

WOODS, P. (1983): *Sociology and the School.* London, Routledge and Kegan Paul.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

EDUCACIÓN, CULTURA Y PODER DE CLASE: BASIL BERNSTEIN Y LA SOCIOLOGÍA NEOMARXISTA DE LA EDUCACIÓN (*)

MICHAEL W. APPLE (**)

MÁS ALLÁ DE LA TESIS DEL AUTOMATISMO

En *The German Ideology,* articula Marx uno de sus más famosos postulados. Parafraseándolo, dice en esencia que «la clase dirigente dará a sus ideas la forma de universalidad y las representará como las únicas que tienen validez racional universal» (1). Aunque algunos comentaristas de esta cuestión han preferido ver este proceso como una conspiración consciente, el asunto era para Marx mucho más complejo. Para él, había ciertas tendencias específicas que se generaban como resultante de las relaciones constitutivas del poder, los conflictos y las contradicciones del capitalismo. Entre dichas tendencias figuraba la producción «natural» de principios, ideas y categorías que daban soporte a las desiguales relaciones de clase de esa determinada formación social (2). No obstante, esas ideas se hallaban constantemente amenazadas y requerían una atención permanente porque el control hegemónico no estaba asegurado. Puesto que los conflictos de clase también se generaron de los cambios en ese modo de producción –y los causaron–, siempre existió la posibilidad de diferentes tendencias ideológicas que podrían subvertir las dominantes. En algunas situaciones esta «subversión» se produjo naturalmente, en forma muy similar al modo en que las leyes de la historia determinaron (en el sentido estricto del término) la progresión lineal del desarrollo desde el capitalismo hacia el socia-

---

(*) Cf. J. VARELA: «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa», *Revista de Educación, 292,* 1990, pp. 216-236, en donde se avanzan algunas de las ideas defendidas aquí por Apple.

(**) Departamento de Currículum e Instrucción. Universidad de Wisconsin-Madison.

(1) Para un examen de las complicadas significaciones que Marx asociaba con esta postura, y que suelen ser menos reductivas de lo que algunos tratadistas han pretendido, véase Jorge LARRAIN: *Marxism and Ideology.* Atlantic Highlands, N. J.; Humanities Press, 1983.

(2) Michael W. APPLE: *Ideology and Curriculum,* 2.ª ed. Nueva York; Routledge, 1990.

lismo y el comunismo (3). La cultura y la ideología son tan predecibles como las etapas de la organización económica.

Todo esto estriba en lo que podríamos denominar «tesis del automatismo», ínsita en la teoría tradicional marxista. Supone ésta que de alguna manera –automáticamente– la clase trabajadora se irá poniendo en pie a medida que empeoren las condiciones en el seno de las economías capitalistas. Como tiene intereses salvaguardados en la sociedad existente, logrará ver a través de la capa que encubre las ideologías de la clase dominante y desarrollará una «auténtica comprensión» de las relaciones de explotación en que se encuentra atrapada. La revolución era inevitable, especialmente en los países industrializados y con amplias capas de población proletaria, como Alemania, Inglaterra, Italia, etc.

Ahora bien, esas revoluciones anunciadas no acontecieron o, al menos, no acontecieron cómo y cuándo se había supuesto. Entre las principales explicaciones de estos «desacontecimientos» están las que consideran que el capitalismo no es tan sólo un sistema económico sino también un sistema cultural que «penetra» hasta lo más hondo del sentido común de las personas, de tal manera que las hace ver la realidad existente como la realidad «a secas», el único mundo posible. El capitalismo se hizo hegemónico y creó lo que Raymond Williams, siguiendo a Gramsci, llama «una cultura dominante efectiva» (4). Como el propio Gramsci reconoció en sus alegatos contra el marxismo economicista, para ganar el consenso popular es preciso que unos grupos dominantes alcancen el liderazgo en diversos frentes de una formación social. Las batallas y conflictos culturales no son epifenoménicos sino algo real y fundamental en la lucha por la hegemonía (5).

El cuestionamiento de la tesis del automatismo ha sido profundo y ha llevado a una búsqueda de explicaciones alternativas. Anteriormente, casi todo se explicaba con el proceder natural de los conflictos y contradicciones que se deban en el nivel económico; en cambio, ahora se han hecho esenciales las explicaciones *culturales e ideológicas* (6). En este contexto, para comprender la realidad del persistente poder del capitalismo era esencial no centrarse tan sólo en la forma en que se producían las relaciones económicas; también ocuparon un lugar central de la escena las relaciones culturales, ideológicas y políticas.

---

(3) Para una crítica de este modelo evolutivo, véase Erik OLIN WRIGHT: «Capitalism's Futures», *Socialist Review,* 13. Marzo-Abril 1983.

(4) Véase Raymond WILLIAMS: *Marxism and Literature.* Nueva York; Oxford University Press, 1979.

(5) Una descripción clara de la postura de Gramsci se puede hallar en Tony BENNETT: «Introduction: Popular Culture and "the Turn to Gramsci"», en *Popular culture and Social Relations,* ed. Tony BENNETT, Colin MERCER y Janet WOOLLACOTT. Phildelphia, Open University Press, 1986, xi-xix; y Stuart HALL: «The Toad in the Garden: Thatcherinm Among the theorists», en *Marxism and the Interpretations of Culture,* ed. Cary NELSON y Lawrence GROSSBERG. Urbana; University of Illinois Press, 1988, pp. 35-37.

(6) Véase Goran THERBORN: *The Power of Ideology and the Ideology of Power.* Londres; Verso, 1980.

¿Qué instituciones jugaron aquí un papel importante? Como el mismo Marx reconoció, era necesario examinar la familia, el Estado, las instituciones culturales vinculadas a la prensa y a otros medios de comunicación, e incluso las artes y la literatura. Puede que el legado marxista haya sido, a menudo, relativamente reduccionista en sus análisis de estas cosas (7), pero está claro que se deben considerar seriamente las relaciones y los medios situados *fuera* de la economía si se quiere entender cómo actúa la dominación.

A lo largo de las tres últimas décadas, parte de la investigación más creativa sobre «cómo actúa la dominación» se ha centrado en un conjunto específico de instituciones: las escuelas. El currículum (visible y oculto), la pedagogía y las formas de evaluación han sido interrogados para ver cómo «representan» las relaciones de dominación y explotación en la sociedad entera. Pocas personas han contribuido tanto al debate sobre esas relaciones como Basil Bernstein. Habiéndome dedicado, hace ahora más de veinte años, a comprender estas materias –y a incidir en ellas– me siento feliz al reconocer la influencia de Bernstein en mi propio pensamiento sobre el modo en que el «saber oficial», tanto en contenido como en forma, estaba implicado en la reproducción y subversión de las relaciones de poder.

Voy a suscitar una serie de cuestiones acerca de la postura de Bernstein pero, para que no se malinterprete esta tentativa, debo prologarla con una clara y pública declaración de que este análisis de algunas de las razones y silencios de la obra de Bernstein no podrían haberse realizado sin apoyarse en sus cimientos. Una condición previa a cualquier reflexión crítica del género que ahora emprendo es el hecho de que únicamente merece la pena indagar en aquellas argumentaciones que han sido tan sustanciales e influyentes para uno mismo.

Parte de mi elaboración y análisis del *corpus* de Bernstein hallará paralelismos en los argumentos avanzados por los estudios posmodernistas y postestructuralistas, y así es de esperar a partir del momento en que la postura neogramsciana y radical-democrática, desde donde escribo, también comparte ciertos juicios con esas otras aproximaciones. Prefiero radicar mi propio discurso dentro de la postura neogramsciana porque deseo aportar un análisis crítico e histórico *interno* de Bernstein, y también porque me siento incómodo con ciertos aspectos del posmodernismo, tal y como ha sido incorporado al discurso teórico en la educación.

El auge de múltiples posiciones asociadas con el posmodernismo y el postestructuralismo es indicativo de la transformación de nuestro discurso y nuestra comprensión de la relación entre cultura y poder. Han sido importantes (aunque no han estado totalmente libres de problemas, por no decir más) todas las propuestas siguientes: el rechazo de la tranquilizadora ilusión de que puede –y debe– haber una gran narrativa bajo la cual se puedan subsumir todas las relaciones de dominación; el enfoque sobre el «micro-nivel» como sede de lo políti-

(7) WILLIAMS: *Marxism and Literature, op. cit.*

co; la luz arrojada sobre la total complejidad del nexo poder/saber; la prolongación de nuestras preocupaciones políticas mucho más allá de la «santa trinidad» de clase, género y raza; la idea del sujeto descentrado cuya identidad es no-fija y, al mismo tiempo, es cancha de la lucha política, y el enfoque sobre las políticas y prácticas de consumo, no sólo de producción (8).

No obstante, con el incremento de la literatura posmoderna sobre estudios críticos educacionales, hemos tendido a separarnos con excesiva rapidez de unas tradiciones que siguen estando llenas de vitalidad y aportan unas aproximaciones esenciales a la naturaleza del currículum y a la pedagogía que predomina en las escuelas. Realmente, tal es el caso del trabajo de Bernstein. Desde finales de la década del sesenta y hasta la actualidad, él trabajó extensamente sobre la complejidad que acompaña a las relaciones de clase en el micro-nivel de la política y práctica educativas y cómo dichas relaciones podrían establecer límites a lo que es posible en la escolarización. En su obra posterior ha indicado la naturaleza crucial del discurso y la construcción de la identidd, mucho antes de que este último tema adquiriese popularidad en los trabajos posmodernos y postestructuralistas. Además, su reciente atención a las relaciones de poder en el nivel cultural y en el Estado, que son *específicos* de la propia educación y no reductibles a meros reflejos de «determinaciones externas», se acerca mucho al mejor Foucault. Finalmente, el proyecto de Bernstein –que yo comparto– es la integración de varias tradiciones que se complementan recíprocamente, y, a veces, actúan creativamente en mutua tensión, de modo que podemos comprender y actuar mejor sobre las relaciones de dominación y subordinación en las escuelas de hoy.

Al igual que yo haré aquí, Bernstein comenzó reflexionando sobre la naturaleza de la relación entre cultura y poder. Para él, esta investigación concernía a las conexiones entre escuelas, a la economía y a las culturas de clase y sus prácticas significativas. Es importante este punto de partida.

El mero hecho de que la clase no lo explique todo se puede utilizar como excusa para ignorar su poder. Sería un craso error. Obviamente, la clase es una construcción analítica y debemos ser muy cuidadosos con el tiempo y forma de utilizarla. Pero es igualmente un conjunto de relaciones que tienen existencia fuera de nuestras mentes. Así pues, sería una equivocación asumir que la clase ha desaparecido porque muchas personas no se identifican o actúan según unos intereses de clase que podríamos predecir desde unas teorías que vinculan, por ejemplo, la identidad y la ideología con la propia posición de clase. El capitalismo

---

(8) Uno de los tratamientos más claros y provocativos sobre los problemas asociados con algunas de estas destacadas afirmaciones del posmodernismo puede encontrarse en *New Times and Old Enemies: Essays on Cultural Studies and America*, ed. John CLARKE. Londres; Harper Collins, 1991, pp. 20-41. Véase igualmente Steven BEST y Douglas KELLNER: *Postmodern Theory*. Londres; Macmillan Education, Ltd., 1991, aunque margina excesivamente las contribuciones del feminismo.

sigue existiendo como una maciza fuerza estructurante. Las personas pueden no actuar o pensar en las maneras prefijadas por unas teorías de clase esencializantes, pero esto no significa que su posición «objetiva» en las divisiones de clase, raciales, sexuales y laborales, se haya alterado radicalmente, y tampoco significa que las relaciones de producción (tanto económicas como culturales, puesto que cabe pensar sobre ellas de maneras diferentes) puedan ser ignoradas si lo hacemos por caminos *no-esencializantes.*

Digo todo esto porque ahora existe una serie de peligros muy reales en los estudios críticos sobre la educación. Uno de ellos es la pérdida de nuestra memoria colectiva. Mientras se da una notable y necesaria vitalidad en el nivel de la teoría, la investigación crítica educacional ha solido ser vacilante; se mueve con rapidez de teoría en teoría, pareciendo asumir con frecuencia que cuanto más difícil sea entender algo o más se base en teoría cultural europea (preferiblemente francesa), mejor será. La celeridad de este movimiento produce el efecto de desestimar planteamientos que ya se han empleado en otros campos o de revestir esos planteamientos con nuevos ropajes. Haciéndolo así, y éste es mi segundo punto, nos alejamos de una labor creativa que sigue teniendo cosas fundamentales que decirnos, especialmente si estamos más interesados por lo que acontece en las escuelas que por elaborar elegantes metateorías (algunas de las cuales *son,* por descontado, necesarias).

A todas luces, éste es el caso de Basil Bernstein. El hecho de que continúe promocionando, en muchos países, una nueva generación de estudios empíricos e históricos sobre la naturaleza y transformaciones del currículum y de la pedagogía, no deja lugar a dudas.

He comenzado históricamente, y en parte autobiográficamente, desde el interior de la evolución de la postura neomarxista en los Estados Unidos. Mi tratamiento de Bernstein conllevará una crítica inmanente de gran parte de esta tradición, hecha desde dentro. El propio Bernstein ha mantenido una relación compleja con esta tradición, ya que ha estado dentro y fuera de ella al mismo tiempo. Esta es una de las razones de que su trabajo continúe suscitando una considerable controversia.

REPRODUCCIÓN CULTURAL Y EDUCACIÓN

Durante los años en que escribí *Ideology and Curriculum* (9), me enfrenté a una serie de difíciles problemas conceptuales. Entre los más apremiantes estaba cómo calibrar la relación entre el poder diferencial y lo que se consideraba saber legitimado en términos *específicos,* no generales. Es decir, una vez que se ha reconocido que existe una conexión entre lo que se enseña en las escuelas y «la sociedad en su conjunto», la tarea consistía en saber cuáles son esas determina-

(9) APPLE: *Ideology and Curriculum, op. cit.*

das conexiones y cómo operan realmente en la vida cotidiana de la escuela (10). Para mí quedó claro que el enfoque sobre el currículum oculto de las relaciones sociales en las escuelas solamente captaba una parte de lo que las escuelas realizaban ideológicamente. Tal vez por haberme formado como un trabajador del currículum, y no sólo como sociólogo, yo era receptivo a otra problemática: la que se refiere al *corpus* formal del saber escolar.

La lectura de *Class, Codes and Control,* Volume III (11) tuvo gran importancia para mí. Cierto es que mantenía una serie de reservas sobre su aproximación estructural general y sus tendencias durkhemianas subyacentes, algunas de las cuales fueron tratadas en un ensayo crítico que escribí junto con Philip Wexler (12). Ahora bien, es igualmente cierto que me impresionaron muchas de las provocativas e inspiradas afirmaciones vertidas en este volumen. Para muchos de nosotros, estaba claro que representaba una de las más disciplinadas y serias tentativas de especificar el territorio donde acontece la reproducción cultural.

Hubo miembros de la comunidad educacional crítica de los Estados Unidos que respondieron positivamente a algunos otros aspectos que han caracterizado el trabajo de Bernstein. Bernstein no es una iglesia, de modo que la herejía no le preocupa mucho. Para él, la ortodoxia formaba parte del problema y no de la solución.

Así pues, al igual que Pierre Bourdieu, Basil Bernstein trabajó con su análisis en constante evolución, comprometiéndose de una manera creativa con una serie de tendencias de la sociología clásica. Tejió una compleja urdimbre con hilos extraídos de la preocupación durkheimiana por los orígenes y funciones sociales de representaciones, clasificaciones y formas simbólicas, y de la preocupación, parcialmente marxiana, por las vías en que el poder se reproduce a sí mismo a través de las relaciones de clase (13). No son éstas, por supuesto, las únicas influencias actuantes en Bernstein, que es un maestro en la integración de perspectivas variadas. Lo que está claro, pese a todo, es que esos dos caracteres –el uno representando al mundo del símbolo y el significado, el otro al mundo del poder diferencial de clase– desempeñan papeles importantes en el drama que Bernstein pone en escena.

¿Cuál es la problemática de Bernstein? Mirando hacia atrás, se ve claro que en su labor hay una coherencia que pasaría desapercibida si no se toma en consideración la totalidad de su obra. Tanto su trabajo socio-lingüístico como su aná-

---

(10) Para un análisis de los puntos fuertes y débiles de este programa de investigación, véase Daniel LISTON: *Capitalist School.* Nueva York; Routledge, 1988.

(11) Basil BERNSTEIN: *Class, Codes and Control,* Volume III. Nueva York; Routledge, 1977. En toda subsiguiente referencia, *CCC III.*

(12) Michael W. APPLE y Philip WEXLER: «Cultural Capital and Educational Transmissions», *Educational Theory 28,* (invierno 1978), pp. 34-43.

(13) Chris SHILLING: «Schooling and the Production of Physical Capital», *Discourse,* próxima aparición.

lisis social de los currícula, la pedagogía y la evaluación se encuentran comprometidos en lo que claramente supone un ambicioso proyecto.

> Podría decirse que el proyecto va a ser una continua tentativa de comprender algo sobre las reglas, prácticas y agencias que regulan la legítima creación, distribución, reproducción y cambio de consciencia por principios de comunicación a través de los cuales una determinada distribución de poder y unas categorías culturales dominantes son legitimadas y reproducidas. En suma, se trata de un intento de comprender la naturaleza del control simbólico (14).

Por consiguiente, su tarea ha consistido en elaborar una «teoría del medio alcance» que integraría conjuntamente los macro y micro-niveles. Lo menos que podemos afirmar es que se trata de una empresa arriesgada y emocionante. No es preciso estar de acuerdo con todos los específicos postulados que Bernstein formula (como ya se ha señalado, yo por lo menos discrepo sobre algunos aspectos específicos de las dos líneas conductoras de su trabajo) para valorar la persistencia y la fuerza que imprime a lo que forma parte de las cuestiones más cruciales que debemos plantear sobre el proceso de escolarización.

Dado el alcance de su obra y la gama de las materias que ha tratado, solamente elegiré un limitado grupo de temas que versan sobre las cuestiones organizativas tratadas en las corrientes marxista y neomarxista. Digo «corrientes», en plural, porque aquí es importante reconocer la heterogeneidad de estos movimientos. Únicamente puedo hablar de unas pocas de las múltiples interpretaciones de lo que realmente es el núcleo esencial de la elaboración marxista y neomarxista. Por consiguiente, el presente estudio no puede ser más que una interpretación selectiva de aspectos selectivos de Bernstein, empleando las lentes selectivas de parte de un conjunto de las corrientes más variadas.

Para entender las contribuciones concretas de Bernstein, es importante centrarse en el contexto del debate que suscitaron. Me ceñiré en gran medida a los Estados Unidos y voy a utilizar como punto de partida el llamativo, pero seriamente devaluado, volumen de Bowles y Gintis *Schooling in Capitalist America* (15).

En esencia, la problemática de Bowles y Gintis era doble: comprender el papel de la escuela en la reproducción de la división social del trabajo, y explicar cómo es que el pueblo *acepta* semejante distribución y selección. El primer aspecto se relaciona con cuestiones de reproducción económica y con la forma en que las personas van a rellenar los «espacios vacíos» de la estructura de clase. El segundo va referido a la reproducción cultural y a los procesos de formación de la conciencia social. Estos interrogantes inducen unas respuestas que enfatizan la

---

(14) Basil BERNSTEIN: *Class, Codes and Control,* Volume IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse.* Nueva York; Routledge, 1990, p. 113. Nos referiremos a esta obra como *CCC IV.*

(15) Samuel BOWLES y Herbert GINTIS: *Schooling in Capitalist America.* Nueva York; Basic Books, 1976.

reproducción por correspondencia. Se basaban en una teoría de las estructuras homólogas, donde las normas y valores de un conjunto de instituciones (las escuelas) reflejaban especularmente –de una manera relativamente directa y sin contradicciones– los «requeridos» en otras (el mercado de trabajo asalariado). Para la explicación, únicamente era importante el currículum oculto. El *corpus* formal del saber escolar resultaba irrelevante.

Esta postura ha sido contestada repetidamente, casi desde sus mismos orígenes (16). Algunas de las razones para criticarla reflejaban lo que el propio Bernstein reconoció: la necesidad de una teoría de la cultura más compleja, una visión más elaborada de los agentes de clase, y un reconocimiento de la relativa autonomía de las diferentes esferas de la sociedad.

Incluso antes de que llegase a ser ampliamente conocido el trabajo de Bowles y Gintis, para Bernstein el enfoque único sobre el contenido de las relaciones sociales diferenciales que existían en las escuelas, simplificaba radicalmente el proceso con el que se garantizaba la reproducción cultural de las relaciones de clase. No podríamos aprehender los resortes fundamentales que la clase hace funcionar en los contextos educacionales si no comprendemos la organización del *corpus* formal del saber escolar, si no entendemos los principios reguladores que subyacen en la pedagogía, y si no apreciamos con mayor precisión el modo en que actúa realmente lo simbólico en las escuelas.

Como es natural, la clase no era tan patente en su primitivo trabajo sobre los rituales y los órdenes instrumentales y expresivos de las escuelas, aunque jugó un papel clave en su investigación socio-lingüística, a menudo tan criticada (17). No obstante, dada la creciente significación (a medida que su obra iba avanzando) de las relaciones de clase bajo el capitalismo, dedicaré a ese tema una considerable parte de mi disertación.

CLASE Y CULTURA

Para Bernstein, el asunto de las relaciones entre clase y cultura implica a la distribución del poder y a la manera en que ésta se refleja en los principios del control entre grupos sociales. Dichos principios son «verificados en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos que tienen origen en la división social del trabajo».

---

(16) Véase mi re-análisis de Bowles y Gintis a la luz de los quince años de trabajo que les han seguido, en Michael W. APPLE: «Facing the Complexity of Power», en *Bowles and Gintis Revisited,* ed. Mike COLE. Philadelphia; Falmer Press, 1988, pp. 112-130, y Michael W. APPLE: «Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis»: *History of Education Quarterly, 28,* (verano, 1988), pp. 231-241. Esto amplía mis anteriores críticas en Michael W. APPLE: *Education and Power.* Nueva York; Routledge, ARK Edition, 1985.

(17) Véase BERNSTEIN: *Class, Codes and Control,* Volume III, y Basil BERNSTEIN: *Class, Codes and Control,* Volume I. Londres; Routledge, 1971. Nos referiremos al último como *CCC I,* en cualquier subsiguiente referencia. (*CCC IV,* p. 13).

En términos más tradicionales y directos, las cuestiones son las siguientes: ¿Qué es la ideología? ¿Cómo funciona? ¿Qué efecto tiene en las personas? Con palabras que denotan una influencia althuseriana, al igual que la emergencia del trabajo postestructuralista y semiótico, Bernstein responde a esos interrogantes de la manera siguiente:

> Lo que aquí nos preguntamos es cómo se transforman la distribución del poder y los principios de control, en el nivel del sujeto, en principios organizativos diferentes, celosamente relacionados, de manera tal que se posiciona a los sujetos y se crea la posibilidad de cambios en tales posicionamientos. La amplia respuesta que esta tesis da, es que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman diferentes formas de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que los sujetos quedan diversamente «posicionados» por estos códigos durante el proceso de adquirirlos. Aquí se utiliza «posicionar» para referirse al establecimiento de una relación específica con otros sujetos, y a la creación de relaciones específicas dentro de los sujetos. En general, desde esta perspectiva, los códigos son mecanismos de posicionamiento culturalmente determinados. Más específicamente, los códigos regulados por la clase posicionan a los sujetos con respecto a formas de comunicación dominantes y dominadas y con respecto a las relaciones entre ellas. La ideología se constituye en tal posicionamiento y a través del mismo... (la ideología) reside en –y regula– los *modos de relación*. La ideología no es tanto un contenido como un modo de relación para la materialización de contextos (*CCC IV*, pp. 13-14).

Como queda manifiesto en la cita anterior, Bernstein ha dedicado, por un lado, muchas energías a la dinámica socio-lingüística de las formas de comunicación basadas en la clase, centrándose preponderantemente en las formas lingüísticas de la clase trabajadora (18). Ahora bien, por otro lado, una parte considerable de su obra (la parte que ha tenido mayor influjo en la sociología de la educación de inspiración marxista) presta mucha menos atención a la clase trabajadora. En cambio, se ha puesto el acento sobre el papel fundamental que otros actores de clase juegan en la reproducción cultural de las relaciones de clase, en la escolarización y en el conjunto de la sociedad.

El enfoque primordial de Bernstein sobre lo que ha dado en llamarse la sociología del currículum (19), no lo es tanto en las clases que han constituïdo la oposición binaria que configura la mayoría de los análisis tradicionales de la clase: el capital y el trabajo. En cambio, se ha interesado más por la clase media. Aquí, se alinea con un considerable número de investigadores que han examina-

---

(18) Para una abierta discusión, véase Paul ATKINSON: *Language, Structure and Reproduction*. Londres; Methuen, 1985.

(19) Para un acercamiento a los diversos tipos de aproximación que caen bajo esta rúbrica, véase el número especial de «Sociology of Curriculum», *Sociology of Education, 64*, (enero, 1991). Aquí tiene considerable interés Alan SADOVNICK: «Basil Bernstein's Theory of Pedagogical Practice»: *Sociology of Education, 64* (enero, 1991), pp. 48-63.

do críticamente los presupuestos y el poder empírico de unos paradigmas de análisis de clase más mecanicistas, hallándolos insuficientes. Una de sus memorables contribuciones ha consistido en indicar una serie más amplia de agentes de clase en los procesos que originan la reproducción cultural.

Muchos sostienen ahora que el modelo polarizado, de las dos clases, es insuficiente para captar la complejidad de la estructura de clase dentro del capitalismo (20). En particular, esos modelos binarios de clase trabajadora/clase dirigente descuidan el papel esencial que juega el estrato medio en una formación social crecientemente organizada en torno a unas industrias basadas en la información, y en la influencia de lo que, en otra parte, he denominado «saber técnico/administrativo» (21).

Sin embargo, mientras el estrato medio –llámesele clase media profesional, nueva pequeña burguesía o, simplemente, clase media– (22) ocupa un lugar importante en la economía, en el Estado y en las instituciones culturales, sería excesivamente reduccionista verla como algo homogéneo. Precisamente este sentido de la diferencia *dentro* de la clase media es lo que proporciona al trabajo de Bernstein parte de su fuerza analítica. Él reconoce debidamente que el saber y los símbolos –en tanto que bienes útiles y como parte de un conjunto de prácticas sociales que están organizadas en torno al capital económico y cultural, y como patrones de movilidad para unos agentes de clase identificables– son fundamentales (23).

En palabras de Bernstein, su último trabajo sobre la clase media creó una forma de análisis:

> ...que distinguía entre fracciones de clase que controlaban principios de comunicación altamente especializados que se aplicaban directamente a los medios, contextos y posibilidades de recursos físicos, por un lado, y, por otro, las fracciones de clase que controlaban principios de comunicación altamente especializados que eran aplicados directamente a los medios, contextos y posibilidades de recursos discursivos. Esta distinción dio origen a un concepto de control simbólico de la división social del trabajo, de sus agentes y agencias especializadas. Los agentes dominantes del control simbólico, como agentes dominantes de producción, podían funcionar en el campo del control simbólico, el campo cultural o el campo económico. Se formalizó la hipótesis de que la orientación ideológica, los intereses, y las maneras de reproducción cultural estarían relacionadas con funciones de los agentes (control simbólico o producción), localización del campo y posición jerárquica (*CCC IV*, p. 6).

---

(20) Erik OLIN WRIGHT: *Classes*. Nueva York; Verso, 1985, p. 9.

(21) APPLE: *Education and Power, op. cit.*

(22) Para un debate sobre la localización de esos grupos, véase Erik OLIN WRIGHT, *et al.: The Debate on Clases*. Nueva York; Verso, 1989.

(23) En este aspecto se le puede comparar debidamente con Pierre Bourdieu. Véase, por ejemplo, Pierre BOURDIEU *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology*. Stanford; Stanford University Press, 1990.

Aquí resulta conveniente un enfoque sobre la clase media, devidida por sus diversas posiciones en la división social del trabajo, y cada una de sus fracciones con orientaciones ideológicas propias que estructuran sus puntos de vista educacionales. Las batallas en torno al currículum escolar y su pedagogía son, en realidad, batallas entre dos fracciones de la clase media, una que apoya la pedagogía «visible» (esencialmente centrada en la asignatura y estrechamente controlada), y otra que apoya la pedagogía «invisible» (esencialmente centrada en el niño y menos controlada). Un juicio fundamental es que las clases que dominan el aparato económico *no son necesariamente las mismas* que dominan algunos de los aparatos culturales de la sociedad. Si esto se añade al reconocimiento de que las relaciones ideológicas y discursivas de esas fracciones de clase y sus recursos pueden diferir de maneras significativas según sea su posición en la más amplia división del trabajo, este juicio proporciona una aproximación más sutil para estudiar cómo actúa la reproducción cultural en las escuelas.

De esta manera, Bernstein nos permite ver la clase como una categoría cultural y no sólo económica. En este proceso, él nos presenta unas fracciones de clase que no actúan tan sólo en la economía, sino también en instituciones políticas y culturales. Tales acciones no son fácilmente reductibles a las necesidades e intereses del capital y tampoco están mecánicamente determinadas por la economía. Y ello tiene implicaciones, tanto positivas como negativas, para las teorías marxistas de las clases.

Junto con Ivan Szelenyi, Alvin Gouldner y Barbara Ehrenreich, Bernstein no sitúa a las clases medias en su relación con la explotación –elemento clave en la mayoría de las explicaciones marxistas– sino en términos de su relación con la producción y reproducción culturales (24). No quiero dar a entender que esto sea necesariamente erróneo. Verdaderamente, incluso individuos como Erik Olin Wright, que intenta basar expresamente el análisis de clase en las relaciones de explotación y no de autoridad, reconocen que, para ciertas clases, puede ser necesaria una reconstrucción del concepto marxista de clase basado en la producción cultural (25). Lo que a mí me interesa es ilustrar cómo está combinando Bernstein diversas aproximaciones en su análisis de la estructura de clase. Para su determinación de «lo más alto y lo más bajo», basa sus afirmaciones en su relación con la producción *material*. En su análisis de la «clase media», su aparato teórico se fundamenta más en la reproducción *cultural*. Sin embargo, es posible hacer aquí una lectura más compleja; una que pueda lograr que la aproximación de Bernstein parezca más coherente. Recordemos que su primer enfoque se hace en conformidad con la (re)producción cultural. Para él, «las 'relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre los grupos sociales, que se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación y reproducción de valores materiales y simbólicos que surgen de la división social del trabajo» (*CCC III*, p. viii). La categoría central de análisis es el *poder* y el asun-

(24) WRIGHT: *Classes*, p. 41.
(25) *Ibídem*, p. 60.

to principal es cómo constituyen relaciones de poder las relaciones sociales. Queda claro que esto no equivale a limitarse a la concepción marxista tradicional.

James Ladwig, por ejemplo, alega que, para Bernstein, la distinción entre «cosas» materiales y simbólicas es sólo en parte un comodín analítico. Todas las relaciones sociales –cuando se las contempla como Bernstein desea, como *culturales*– están conectadas a «cosas simbólicas» y a «cosas» materiales. «Lo que difiere entre las clases es el «objeto» del control o la «base» de las relaciones de poder» (26). Tal como Ladwig afirma:

> En contextos capitalistas (que desde esta consideración son históricamente contingentes), Bernstein descubre que «lo más alto y lo más bajo» son definidos por su control sobre cosas «materiales». Aquí el objeto de su control se considera material, pero el *status* otorgado a las cosas materiales, su primacía si se quiere, no es sino un hecho cultural históricamente contingente. De ahí que nada haya mágico en la «primacía» de las relaciones con la producción material (el capital material, en cierta medida, no es inherentemente más importante que cualquier otro capital)... Reconocer ahora que... Bernstein era más propenso a aceptar el explícito rechazo de la nítida división que Marx establece entre fuerzas materiales e ideológicas. Aquí se entiende que la división social del trabajo tiene base cultural. Una vez más, no hay un superior *status* mágicamente conferido a las cosas «materiales». (La división entre lo material y lo simbólico) no representa distinciones ontológicas, metafísicas ni epistemológicas... (Más bien) las distinciones establecidas son distinciones que describen prácticas sociales diferentes (27).

Siento cierta simpatía por esta interpretación, ya que indica el interés de Bernstein por «cartografiar» la naturaleza de la clase en el campo de la producción importante sobre la manera en que podemos pensar culturalmente en la vida social que presentan cierto grado de indeterminación recíproca (28). Esta es una de las áreas más complejas del análisis de Bernstein, que ha demostrado ser difícil de deslindar. Para saber si es indicativa de una necesaria flexibilidad o si se trata de una incoherencia teórica se precisa una especificación más rigurosa de la manera en que se determinan con ellas las relaciones de clase. Personalmente, sigo siendo optimista en cuanto a que su análisis facilite alguna aportación importante sobre la manera en que podemos pensar culturalmente en la estructura de clase.

---

(26) James LADWIG: «Comments on Education, Culture and Class Power», correspondencia personal no publicada, Universidad de Wisconsin, octubre, 1991, p. 2.

(27) *Ibídem.*

(28) *Ibídem,* p. 3.

FORMACIÓN DE LA CLASE

Esos posibles avances en nuestra capacidad de concebir las funciones y localizaciones de una gama más extensa de agentes de clase van, sin embargo, acompañados de una serie de riesgos. En gran parte de la obra de Bernstein, la aproximación misma a la clase ha permanecido en relativa oscuridad. En su análisis no queda claro cómo se forman las clases, cómo se habilitan realmente las capacidades de clase, cómo cambian con el tiempo las relaciones de clase, y, tal como David Hogan nos recuerda, cómo *se crea* parcialmente la conciencia de clase en las luchas sobre la escolarización (29). Este punto es muy significativo puesto que las clases no se limitan simplemente a existir; *se forman.* Usando una vieja terminología, podemos decir que se convierten en clases «*por*» sí mismas, no sólo «*en*» sí mismas, mediante conflictos que versan sobre relaciones e instituciones económicas, políticas y culturales. Permítaseme decir algo más sobre esta cuestión.

A causa de sus tendencias estructuralistas, Bernstein fue capaz de concebir la clase, en gran medida, como un conjunto de *posiciones* en la economía, en el Estado, o en instituciones culturales. Tal postura ofrece ventajas importantes y, sin embargo, no es tan válida para ayudarnos a concebir la clase como *proyecto,* como una expresión creativa cultural y política (30). Se puede comprender este punto más fácilmente considerando lo que aparenta ser una simple distinción: la distinción entre la estructura de clase y la formación de clase. La estructura de clase va referida a la organización de las relaciones sociales que entablan las personas y que, en el más alto nivel de generalización, «determinan» sus intereses de clase (31). De manera diferente a la estructura de clase, la formación de clase no es una estructura de espacios vacíos. Va referida a las «colectividades organizadas» situadas dentro de esa estructura. No está determinada por la estructura de clase, pero es históricamente variable y contingente. «las colectividades basadas en la clase pueden ser organizadas, desorganizadas y reorganizadas dentro de una determinada estructura de clase» (32). La formación de esos grupos, sus interacciones, coherencia interna y poder están relacionados con la segmentación del mercado de trabajo, la sindicación, la formación de partidos, las prácticas jurídicas y administrativas, el desarrollo de los movimientos sociales, las rela-

---

(29) David HOGAN: «Education and Class Formation», en *Cultural and Economic Reproduction in Education,* ed. Michael W. APPLE. Boston; Routledge, 1983, pp. 32-78.

(30) Con todos sus defectos, uno de los mejores ejemplos de esta aproximación sigue siendo Paul WILLIS: *Learning to Labor.* Nueva York; Columbia University Press, 1981. Véase igualmente Paul WILLIS; Simon JONES; Joice CANAAN y Geoff HURD: *Common Culture.* Boulder; Westview Press, 1990.

(31) Lo que se implica mediante el concepto de «determinan» es, obviamente, objeto de considerable debate. Para una consideración global de parte de este debate dentro y fuera del campo de la educación, véase LARRAIN, *Marxism and Ideology,* Ernesto LACLAU y Chantal MOUFFE: *Hegemony and Socialist Strategy.* Londres; Verso, 1985, y LISTON, *Capitalist Schools.*

(32) WRIGHT: *Classes,* pp. 9-11.

ciones históricas entre los antagonismos de clase, raza y género, las alianzas, las luchas, y así sucesivamente (33).

Estas alegaciones son importantes desde el momento en que cuestionan unos presupuestos que subyacen en algunas aproximaciones estructuralistas a la sociología de la educación. Si se descarta la noción de que una vez comprendida la naturaleza de las estructuras de clase de puede deducir automáticamente cómo opera la formación de clases, se posibilita una visión más sutil que está basada en la consciencia de que «el proceso de la formación de clase está decisivamente configurado por una variedad de mecanismos institucionales, que son «relativamente autónomos» de la estructura de clase y que determinan las vías por donde las estructuras de clase se transfieren en acciones colectivas con ideologías y estrategias específicas». Es ésta una aproximación muchos menos reductiva, que aclara cómo se forman, cambian y configuran las clases, y cómo son configuradas por una multiplicidad de fuerzas sociales. Las clases y la formación de clase no aparecen «automáticamente» con unos especiales atributos culturales e ideológicos simplemente porque son impelidos por un modo de producción a medida que cambia con el tiempo (34). La formación de clase no es un simple y «natural» resultado de modificaciones acaecidas en la división social del trabajo. A falta de una teoría más coherente de las fuerzas institucionales que proporcionen unas oportunidades para la acción colectiva y para transformaciones discursivas y materiales, volvemos a quedarnos con una versión de algo parecido a la tesis del automatismo. Puede que Bernstein sea capaz de dar cuenta de algunos aspectos de la formación de clase con su integración de conceptos, tales como la opinión colectiva y oposiionistas, aparecida en su trabajo posterior (*CC IV,* pp. 13-62) pero, en su conjunto, ésta sigue siendo una mera posibilidad conceptual; sigue siendo esencialista en puntos de crucial importancia.

Este fallo provoca un impacto en el limitado sentido que Bernstein tiene de la creatividad que reside en el interior de los procesos y formas culturales. Tiende a desenfatizar las inversiones culturales, lo que Mikhail Bakhtin llama «carnaval» (35), o la constante jovialidad de la cultura. Lo que permanece como foco clave es la *reproducción* de relaciones significativas y organizativas, no los espacios de posibles complicaciones y resistencias. No obstante, puede que esto sea una baza y no un defecto desde el momento en que Bernstein adopta una postura cabalmente antirromántica ante el control y el poder de clase. Ahora bien, en toda su aproximación hay algo que se echa de menos.

Como nos recuerda Paul Willis, al igual que Bernstein, el dar significado no es tan sólo un acto individual sino también un acto profundamente social que se estructura por la ubicación y la situación. Sin embargo, las ubicaciones y las situaciones no deben entenderse tan sólo como determinaciones. Son igualmente,

---

(33) *Ibídem.*

(34) *Ibídem,* p. 14.

(35) Una inspirada disertación se puede hallar en Peter STALLYBRASS y Allon WHITE: *The Politics and Poetics of Transgression.* Ithaca; Cornell University Press, 1986.

y de manera muy profunda, «relaciones y recursos a descubrir, explorar y experimentar». Como Willis sigue diciendo, la raza, la clase, el género, la edad y la pertenencia geográfica no son algo simplemente aprendido; son algo con lo que se viene y se siente, aunque sólo sea oponiéndose a los límites opresivos del orden y el poder establecidos (36).

Este sentido mismo de «vivir y experimentar con» se ve truncado en Bernstein. También están ausentes, en gran medida, los movimientos sociales colectivos. Mientras que en el aparato conceptual de Bernstein está construida la posibilidad de tal actividad organizada (y, quizá, desorganizada), aquí también existe únicamente como una posibilidad conceptual. En breve espacio, volveré nuevamente sobre los temas de los movimientos sociales y su capacidad para rearticular las ideologías de clase por distintas vías.

Las materias conexas a la formación de la clase, tratadas en esta sección, aunque son importantes no agotan las cuestiones que aquí se podrían plantear. Como ya he sugerido anteriormente, en la obra de Bernstein la propia clase –su significado, cómo se «la» especifica, etc.– está, en realidad, relativamente inespecificada. Tratándose de un concepto clave, se dejan bastante opacas cuestiones tales como la manera en que uno determina la localización de la clase. *Sí que hay* provocativas sugerencias sobre la significación del lugar de trabajo y el contenido del trabajo, sobre todo para las fracciones de la clase media, pero no pasan de ser sugerentes. Y es ésta una carencia fundamental, puesto que gran parte del trabajo de Bernstein, en especial sus interesantísimos argumentos sobre las distintas modalidades del control y los distintos procesos que están presentes en la reproducción cultural de las relaciones de clase, *fluye y refluye en torno a cómo se piensa sobre la propia clase.* Cuando menos, cualquier lector que deseara comprobar la teoría de Bernstein tendría que sumergirse en la literatura más corriente sobre cómo se constituye la clase (37). No es un aspecto trivial. Se necesita una teoría coherente de las relaciones de clase (cómo surgen y cambian, cuáles son sus líneas divisorias, en qué se distinguen de los grupos ocupacionales y de *status*) para ver primero si se está hablando con precisión sobre las *clases* (38).

En la mayor parte de la obra de Bernstein, el mecanismo de la historia de la clase es, en conjunto, una «caja negra» (39) llamada división social del trabajo, noción común a la tradición durkheimiana y a la tradición marxista. Sin embargo, a parte de dónde se trabaja y de cierta necesidad de controlar la producción del saber, no queda claro qué es lo que está incluido y excluido en este ámbito, y tampoco su *status* como posible metáfora de la economía toda. Para Bernstein, a medida que ocurren transformaciones en un modo de producción, este proce-

---

(36) WILLIS *et al.: Common Culture,* pp. 2-29.

(37) Véase, por ejemplo, WRIGHT: *Classes,* y WRIGHT *et al.: The Debate on Classes.*

(38) Erik OLIN WRIGHT: «Class and Occupation», *Theory and Society, 9,* n. 2 (1980).

(39) He entrecomillado deliberadamente el concepto «caja negra» para resaltar el hecho de que, desafortunadamente, todos solemos asociar, con demasiada frecuencia, el color negro con algo negativo.

so genera «automáticamente» nuevas clases y fracciones de clase con culturas identificables, directamente vinculadas a sus experiencias del trabajo *asalariado*. Aquí puede ser muy eficaz la perspectiva limitada del género, creada al tratar únicamente del trabajo asalariado (40). Me precipito a añadir, no obstante, que la obra de Bernstein tuvo gran significación en el desarrollo de una sociología de la educación específicamente feminista en una serie de países (41), y que el género –en tanto que construcción social y como centro de la subjetividad contestada– fue jugando, ciertamente, un papel de mayor alcance a medida que evolucionaba la posterior producción de Bernstein. Pese a todo, sigue sin aclararse cómo se relaciona el género con la esfera económica y su transformación. Ahora bien, dejando los temas del género a un lado por el momento, nada hay automático en la división social del trabajo. No es una simple «consecuencia natural» de la economía sino el resultado de serios conflictos que constantemente modelan y remodelan el medio ambiente en el que tiene lugar la división del trabajo. Tampoco hay nada automático en las culturas de clase, sobre todo en las naciones –como los Estados Unidos– donde la clase misma se ha constituido en torno a tradiciones raciales y también étnicas, por no hablar del género (42). Las culturas de clase se forman interactivamente desde los conflictos y las relaciones hegemónicas y contra-hegemónicas de cuerpo y significado, que organizan y desorganizan nuestras vidas cotidianas (43).

En modo alguno se hallan ausentes en Bernstein los conflictos de clase. Para él, sin embargo, el primordial es el conflicto entre fracciones de la clase media, la vieja y la nueva. Pero, incluso aquí, las fracciones de clase se hallan sorprendentemente desmaterializadas. Son sombras, fantasmas a los que nunca se ve en acción. Tan sólo se evidencian sus efectos en la transformación del currículum desde, pongamos por caso, uno intensamente clasificado y sólidamente fraguado (visible), en otro que está débilmente clasificado y débilmente enmarcado (invisible) (*CCC III*, pp. 116-156). La manera en que se efectúan esas transformaciones, mediante el empleo de recursos y relaciones de poder en el Estado y en la sociedad civil, se encuentra curiosamente desdibujada.

A fin de que no se me considere excesivamente crítico, permítaseme exponer una vez más con claridad lo que yo veo como una contribución fundamental de Bernstein a la teoría de las relaciones de clase en la educación, y mi propues-

---

(40) Michele BARRETT: *Women's Oppression Today*. Londres; New Left Books, 1980.

(41) En este punto me siento deudor de Sue Middleton. El anterior trabajo de Madeleine Arnot era un excelente ejemplo.

(42) David HOGAN: «Education and Class Formation». Sobre la importancia de la estructuración racial del Estado y de la sociedad civil, véase Michael OMI y Howard WINANT: *Racial Formation in the United States*. Nueva York; Routledge, 1986.

(43) Véase Michael W. APPLE: «The Politics of Commonsense», en *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, ed. Henry GIROUX y Peter MCCLAREN. Albany; State University of New York Press, 1989, pp. 32-49, y Michael W. APPLE y Linda Christian SMITH: «The Politics of the Textbook», en *The Politics of the Textbook*, ed. Michael W. APPLE y Linda Christian SMITH. Nueva York; Routledge, 1991, pp. 9-12.

ta para consolidarla. Desde luego, Bernstein nos facilita los importantes e iniciales recursos intelectuales para empezar a pensar en una teoría de la situación de clase, basada en control, código, modalidades y poder culturales. No obstante, es preciso realizar una labor de mayor entidad para ver si es posible construir una teoría más elaborada de lo que realmente significa la clase en esos términos. Porque «clase» es el concepto clave en toda esa elaboración y en gran parte del trabajo de todos aquellos que, como yo, han sido fuertemente influenciados por ella. A menos que nos volvamos rigurosos y críticos en el uso del concepto, nuestro trabajo se estancará en el nivel de lo sugestivo.

Dada la problemática culturalista de Bernstein, y también nuestra, pudiera ocurrir que necesitásemos un concepto de clase basado en la trayectoria más que uno posicional (44). Es preciso que entendamos, por ejemplo, cómo tienen las ubicaciones de clase particulares horizontes temporales. Así, para una persona de la «clase media baja» que cree que es grande la probabilidad de una movilidad ascendente, la manera de operar de la clase será diferente que para otra persona que comprende que, en una economía industrial presidida por la crisis, existe una alta probabilidad de movilidad descendente.

Puede ser que tales trayectorias no influyan en el núcleo *básico* de los códigos culturales de clase que Bernstein ha delimitado; puede que sean éstos realtivamente inmunes a la alteración de los sentidos de temporalidad. No obstante, esa influencia debe seguir siendo una cuestión abierta puesto que apunta hacia el efecto de unos cambios económicos duraderos en algunos de los presupuestos con los que organizamos nuestras vidas. Aún queda por ver si este efecto se relaciona únicamente con el contenido de nuestro sentido común (en el que Bernstein está menos interesado), o con la forma o principios que lo organizan (que interesa a Bernstein decididamente).

RECONSIDERANDO LAS IDEOLOGÍAS DE LA CLASE MEDIA

Una vez dadas estas indicaciones acerca de la importancia de ser cauto frente a las argumentaciones esencialistas de las clases, y después de ver la clase como un proceso activo y formativo, permítaseme volver a la clase media y a la vía por la que se reproducen culturalmente, mediante la escolarización, esas fracciones de la clase media.

Como Bernstein nos recuerda, el hecho de que haya una distribución desigual del poder no significa que se reproduzca en el nivel del aula de una sola forma. Tal como lo expone:

---

(44) WRIGHT: *Classes*, p. 185.

> La proposición fundamental es que la misma distribución del poder podría ser reproducida mediante modalidades de control aparentemente contrapuestas. No existe una relación de equivalencia entre una determinada distribución de poder y la modalidad del control por el que se realiza... Las prácticas pedagógicas son transmisores culturales de distribución de poder. Aunque las pedagogías visibles e invisibles son, aparentemente, tipos opuestos... ambas conllevan presupuestos de clase social. No obstante, esos presupuestos de clase social varían según el tipo pedagógico. Los presupuestos de clase de las pedagogías visibles difieren de los de las invisibles. Esos presupuestos de clase acarrean consecuencias para los niños que son capaces de sacar provecho a las posibilidades de las prácticas pedagógicas (*CCC IV,* p. 74).

En el nivel de esas pedagogías diferenciantes, incorporando diferentes modalidades de control simbólico y materializado, el análisis de Bernstein sobre la escisión interna de la clase media dice:

> Los presupuestos de una pedagogía visible tienen más posibilidades de incidir sobre la fracción de la clase media cuyo empleo tiene relación directa con el campo económico (producción, distribución, y circulación de capital), mientras que los presupuestos de una pedagogía invisible tienen más probabilidades de incidir sobre la fracción de la clase media que no tiene una relación directa con el campo económico sino con el campo del control simbólico, y que trabaja en agencias especializadas de control simbólico, generalmente situadas en el sector público... Para ambas fracciones, la educación es un medio fundamental de reproducción cultural y económica, aunque tal vez lo sea menos para la fracción directamente relacionada con el campo económico (*CCC IV,* p. 74).

La postura de Bernstein pone de relieve aquí un punto importante al enjuiciar la compleja materia de la «adscripción de clase» de unas formas de reproducción cultural. De hecho, esas formas pueden ser bastante menos estables de lo que él estima. Desde el momento en que, en muchos países capitalistas desarrollados, la economía se está desindustrializando a un ritmo rápido, puede quedar radicalmente alterado el significado de lo que esto supone para una concreta fracción de la clase media. Las pedagogías invisibles podrían considerarse un peligro para la preservación de la ubicación de clase y, por tanto, ser sustituidas por otras más visibles ante el temor de la movilidad descendente o la pérdida del puesto de trabajo, incluso dentro de la fracción de la clase media que haya abogado expresamente en el pasado por una pedagogías invisibles (45). Aquí es necesario que pensemos coyunturalmente.

Tal necesidad queda resaltada con el hecho de una especial alianza que se ha formado, que está inclinando de manera creciente a muchos miembros de la

---

(45) Algunas de las implicaciones se pueden ver en Linda MCNEIL: *Contradictions of Control.* Nueva York; Routledge, 1986, y Lois WEIS: *Working Class Without Work.* Nueva York; Routledge, 1990.

clase media hacia una coalición ideológica derechista, y que está cambiando radicalmente muchos de los elementos del sentido común que la gente emplea al pensar en la educación: para qué se lleva a cabo y cómo debería llevarse a cabo (46). Está ocurriendo todo esto porque los efectos de la estructura de clase están mediatizados por unas dinámicas políticas y culturales. Como ya he manifestado, desde la estructura de clase no podemos interpretar automáticamente el proceso de la formación de clase y de la conciencia de clase (47). Así pues, como ya han reconocido muchas personas, la Derecha de los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países también ha reconocido la crucial significación política de la lucha ideológica. Para ganar en el terreno del Estado hay que ganar en el terreno de la sociedad civil (48). Ahora se encuentran considerablemente más expandidos entre los grupos de la clase media unos movimientos encaminados a una muy diferente orientación básica de la escolarización, intensamente clasificada e intensamente enmarcada. Los movimientos sociales y las generalizadas mudanzas ideológicas producen unos efectos fundamentales que atraviesan las lindes de clase.

Así pues, aun cuando Bernstein aduce que la fracción de la clase media compuesta de «agentes profesionales de control simbólico actuantes en agencias especializadas de control simbólico», tiene más probabilidades de apoyar la pedagogía invisible que la fracción de la clase media que tiene «una relación directa con la producción, distribución y circulación de capital» (*CCC IV*, p. 87), esta pauta puede ser más contingente históricamente de lo que pudiéramos sospechar. La intersección de clase y raza podría ser importante aquí, ya que la Derecha ha tenido la gran ocurriencia de utilizar un discurso sobre estándares tácitamente racial («la tradición occidental», y cosas por el estilo) para explotar los miedos económicos y culturales de muchos grupos de la clase media, alejándolos de anteriores acuerdos hegemónicos y coaliciones sociales democráticas que apoyaban las pedagogías invisibles (49).

Bernstein reconoce algunas de estas dinámicas en su inspirada disertación acerca de las pedagogías visibles «orientadas al mercado», donde la política educacional se centra en torno a los programas de elección escolar. Él piensa acertadamente que esto no es más que una «fina cobertura» para la reestratificación de escuelas, estudiantes y currícula (*CCC IV*, p. 87). No obstante, es necesario profundizar mucho más para conocer el significado que esto tiene en su análisis de unas diferentes formas de reproducción cultural que están enraizadas en fracciones de la clase media.

El tema de la reestratificación también apunta hacia el papel crucial que desempeña el Estado como patrocinador de esos programas orientados al mercado y como ámbito de los conflictos de clase. La teoría de Bernstein, como ya se ha

---

(46) APPLE: «Politics of Commonsense», *op. cit.*
(47) WRIGHT: *Classes*, p. 286.
(48) APPLE: «Politics of Commonsense», *op. cit.*
(49) Se trata mucho más detalladamente en APPLE, «Politics of Commonsense», *op. cit.*

indicado, da cabida a esos conflictos, pero su relativamente taxonómica aproximación no puede abordar fácilmente la manera en que las prácticas y políticas educacionales se encuentran influenciadas, no por puras categorías, modalidades y códigos de clase, sino por todos estos factores a medida que son filtrados por un Estado que tiene sus propias necesidades, relativamente autónomas, para la legitimidad y el control.

Al igual que en otros aspectos de la vida social, las políticas dirigidas al currículum, pedagogía y evaluación no son fácilmente comprensibles por medio de las argumentaciones esencialistas de clase. Tales políticas, sobre todo si se han articulado a través del Estado, son el resultado de conflictos, compromisos y acuerdos establecidos en diversos niveles del Estado, y entre el Estado y una amplia variedad de movimientos y fuerzas sociales en la sociedad general (50).

La ausencia de una teoría del Estado y de los movimientos sociales, por tanto, impide a Bernstein desarrollar sus productivas intuiciones para lograr un análisis más concreto de la manera en que operan el poder y el control. No obstante, y dicho esto, debe señalarse que en su último trabajo sobre las modalidades de actuación del poder en múltiples ámbitos, sobre el discurso pedagógico y sobre los «agentes recontextualizantes», él comienza a integrar la cuestión del rol del Estado como «mediador» esencial de la práctica de la reproducción cultural mediante lo que él llama «dispositivo pedagógico» (*CCC IV,* pp. 165-218). Sin embargo, al igual que en otros de sus trabajos, también éste corre demasiado peligro de convertirse en una «caja negra» que transforme o «recontextualice» las fuerzas de poder y de control mediante algún proceso político desconocido. Tal como sucede en su atractivo análisis de clase, también aquí sería necesario mirar a una mayor profundidad en la literatura sobre el Estado para comprobar sus especulaciones.

¿EN QUÉ CLASE?

Aun sin una consideración más elaborada del papel del Estado en la reproducción cultural, hay otra razón para tener cautela frente a los argumentos esencialistas de clase. Tal como he indicado que no necesariamente ha de darse una pertenencia de clase para unos modelos particulares de relaciones pedagógicas y curriculares, asimismo la manera en que la misma clase se reconfigura parcialmente a lo largo de otras líneas de «no-clase» puede ocasionar un impacto importante en lo que cuenta como reproducción cultural.

---

(50) Véase Michael W. APPLE: «Social Crisis and Curriculum Accords», *Educational Theory, 38.* Primavera, 1988, pp. 191-201; Roger DALE: *The State and Education Policy.* Philadelphia; Open University Press, 1989; y Martin CARNOY y Joel SAMOFF: *Education and Social Transition in the Third World.* Princeton; Princeton University Press, 1990.

La clase misma está haciéndose cada vez más genérica y más racial (51). Por ejemplo, más del 60 por 100 de los miembros de la clase trabajadora de los Estados Unidos son mujeres. Si les añadimos los hombres afro-americanos, el total alcanza los dos tercios. *Así pues, casi el 70 por 100 de la clase obrera de los Estados Unidos se compone de mujeres y hombres de color* (52). Lo que esto significa para la reproducción cultural reviste la mayor importancia. En cualquier análisis cultural, no podemos marginar de las categorías constitutivas a la raza y el género. Si existen formas y orientaciones culturales básicas que estén especificadas racial y genéricamente, con sus propias historias *parcialmente* autónomas, necesitaríamos integrar las teorías de las formas patriarcales y raciales en el verdadero núcleo de nuestro intento para comprender lo que se está reproduciendo y cambiando. Como mínimo, sería esencial una teoría que admita las *contradicciones* dentro y entre esas dinámicas (53). Naturalmente, ésta es una de las múltiples áreas donde se entrecruzan las posturas neogramscianas y algunas postestructuralistas que no se hallan cínicamente despolitizadas.

Bernstein reconoce explícitamente la existencia de otras relaciones desiguales entre grupos sociales: «Hoy día, en condiciones de capitalismo avanzado, hay muchos diferentes espacios de relaciones desiguales entre grupos sociales –género, etnicidad, religión, región– cada uno de ellos con su propio contexto de reproducción» (*CCC IV,* pp. 133-218). Ahora bien, la clase es contemplada como la clasificación básica. Tal como lo expresa: «Siempre que se toman en consideración categorías de género, étnicas, religiosas (o cualquier otra combinación), se sostiene que, en la actualidad, ellas se expresan con unos modos que están regulados por la clase» (*CCC IV,* pp. 133-218). Obviamente, lo que más preocupa a Bernstein es la reproducción cultural de esos modos regulados por la clase. En esto se encuentra totalmente de acuerdo con algunos de los análisis de clase más recientes. Wright, por ejemplo, aduce también que mientras la clase aislada no está «determinada», otros mecanismos como la raza, la etnicidad, y el género operan dentro de los límites establecidos por la estructura de clase (54).

Dada la complejidad de la materia y las presentes limitaciones de espacio, no voy a tomar aquí una postura al respecto, aunque en otro lugar he discutido por una postura menos determinada por la clase que la sugerida por Wright y Bernstein (55).

---

(51) Por supuesto, en muchas formas siempre lo fue. Quiero decir que debemos reconstruir nuestros presupuestos sobre el significado de la clase.

(52) WRIGHT: *Classes,* p. 201.

(53) Véase, por ejemplo, Michael W. APPLE y Lois WEIS: «Ideology and Practice in Schooling», en *Ideology and Practice in Schooling,* ed. Michael W. APPLE y Lois WEIS. Philadelphia; Temple University Press, 1983, pp. 3-33; y Cameron MCCARTHY y Michael W. APPLE: «Race, Class, Gender in American Educational Research», en *Class, Race and Gender in American Education,* ed. Lois WEIS. Albany; State University of New York Press, 1988, pp. 9-39.

(54) WRIGHT: *Classes,* p. 29.

(55) Véase APPLE: «Complexity of Power», y MCCARTHY y APPLE: «Race, Class and Gender...».

E S T U D I O S

RESPUESTA A MICHAEL APPLE

BASIL BERNSTEIN (*)

Michael Apple está evidentemente preocupado por lo que considera la eliminación de los análisis de clase en las investigaciones actuales; de ahí que en su texto reivindique el papel fundamental de dichos análisis. Es, por tanto, comprensible que su obra se centre en la formación y la teoría de las clases, la teoría del Estado, los movimientos sociales, con sus complejas interacciones, así como en las trayectorias y posibilidades de cambio. Afirmar, sin embargo, que sólo se puede investigar partiendo de *una teoría coherente de las relaciones de clase, cómo surgen y cambian dichas relaciones, cuáles son las líneas divisorias de clase, y cómo se diferencian de los grupos ocupacionales y de status,* afirmar esto, insisto, conduciría rápidamente a una especie de paralización de cualquier investigación de carácter empírico. La investigación empírica se vería sustituida por una búsqueda académica de coherencia y corrección ideológica, criterios que difícilmente se alcanzan. Uno de los problemas del análisis de clase ha sido, por supuesto, la ruptura existente entre las teorías y una comprensión amplia y profunda de los aspectos fundamentales de la complejidad del contexto actual. *La raza, la clase, el género, la edad y la pertenencia geográfica son algo simplemente aprendido; son algo que se vive y se siente aunque sólo sea oponiéndose a los límites opresivos del orden y del poder establecidos.* Esta fraces, que Appel toma de Willis, es, más que una conclusión, una incitación a un tipo de investigación cuyas bases empíricas deberían estar más detalladas y ser menos homogéneas que la presentadas en *Learning to Labour.* Estaría de acuerdo con Apple en la capital importancia de los análisis de clase, pero sería quizá un poco más cauto en lo que se refiere a las representaciones que de dicho análisis ofrecen las investigaciones empíricas. No estoy seguro, sin embargo, si estoy totalmente de acuerdo con su juicio sobre mi propio trabajo cuando escribe que sólo proporciona *opcas localizaciones de clae* o que *las fracciones de clase se hallan sorprendemente desmaterializadas; son sombras fantasmas, a los que nunca se ve en acción.*

(*) Universidad de Londres.

Estos comentarios plantean dos cuestiones relacionadas entre sí. Una se refiere a la forma en la que se presenta la teoría en mis trabajos y, la otra, a la investigación empírica. En general la teoría se ha presentado a través de sucesivos textos *(series of papers)* –no en forma de amplia narrativa– en los que los modelos han sido construidos formalmente mediante un lenguaje en desarrollo. La conceptualización se ha llevado a cabo poniendo especial cuidado en su capacidad para producir descripciones empíricas, de ahí que en mis escritos teóricos se encuentren pocos ejemplos o ilustraciones. Las referencias a la investigación empírica aparecen normalmente en notas, apéndices y citas bibliográficas. Esta separación entre los modelos teóricos y la investigación empírica a la que pertenecen puede dar, y de hecho da pie, a que surjan comentarios como los de Appel. Sin embargo, el volumen IV de *The Structuring of Pedagogic Discourse* se refiere explícitamente a la investigación empírica que versa sobre *la opacidad* y *la desmaterialización*. Y el próximo volumen V, que está a punto de publicarse, pone explícitamente en relación la teoría y la investigación empírica.

Podría resultar útil citar aquí algunas investigaciones que hemos realizado para evitar que los lectores tengan que revisar toda la literatura existente sobre las clases sociales antes de pasar a valorar mi trabajo. La Unidad de Investigación Sociológica (SRU) ha proyectado, bajo mi dirección, un estudio destinado a conocer cómo niños y niñas de siete años de edad, pertenecientes a las clases medias y a las clases trabajadoras, interpretan la división industrial del trabajo, sus jerarquías, las relaciones de poder, las formas de control, las recompensas económicas, y sus fundamentos. Esta investigación se amplió con la realización de un estudio comparativo sobre niños de Suecia, Grecia e Inglaterra, estudio que fue publicado con el título de *Children, Work and Ideology* (1987). A su vez, este trabajo sirvió para plantear una nueva investigación sobre cómo percibían los adolescentes, cuyos padres pertenecían a distintas clases sociales, la división doméstica e industrial del trabajo. Esta investigación fue realizada por Janet Holland (1986). La muestra utilizada fue muy amplia y estaba construida internamente para facilitar un modelo de análisis del campo económico y del campo del control simbólico y de sus agentes, para proporcionar bases de adscripción de clase muy matizadas. Holland encontró que las clasificaciones mantenidas por los niños de las clases medias, cuyos padres pertenecían al campo económico, eran mucho más nítidas y fuertes que las clasificaciones mantenidas por las niñas de clases medias, cuyos padres pertenecían al mismo campo. Es decir, las niñas, comparadas con los niños, presentaban clasificaciones de las relaciones de género mucho más débiles. Si este resultado se viese confirmado por otros trabajos se podrían derivar toda una serie de consecuencias para el futuro desarrollo de las relaciones existentes entre clases, género y reproducción cultural. Merecería la pena hacer referencia ahora al apartado en el que Apple se refiere al apoyo que las fracciones de la clase media prestan a las pedagogías invisibles, en el que dice que no existe una estabilidad en este tipo de relación, ya que puede depender de una serie de factores contingentes provenientes del contexto económico de dichas clases. De hecho, yo mismo afirmé explícitamente que este apoyo es probable que se manifieste en la etapa de preescolar y en los primeros ciclos de la

enseñanza primaria, pero que se produciría un cambio hacia las pedagogías visibles en la enseñanza secundaria por ser éstas las prácticas que poseen valor de cambio en el mercado.

Jenkins (1990) llevó a cabo, bajo mi supervisión, una investigación sobre el origen social de clase de la educación renovadora *(progressive education)* en Inglaterra, utilizando el modelo de fracciones de clase, funciones discursivas e ideología, puesto a punto por mí mismo (Bernstein, 1977). Como parte de esta investigación Jenkins realizó un detallado análisis textual de la revista *New Fellowship* (una importante publicación del movimiento pedagógico renovador), desde 1920 a 1950. Comprobó que los fundadores, promotores y propagadores de la educación renovadora pertenecían al campo del control simbólico. Mostró asimismo que las redes sociales de este movimiento incluían importantes instituciones públicas de orientación, bienestar y educación, y que tenían fuertes lazos de unión con el Estado.

Me gustaría, por último, hacer una referencia a la investigación de Cox (publicada como Cox Dorosa) que fue realizada también bajo mi supervisión. La investigación de Cox muestra claramente la función que juegan las fracciones de clase en tanto que actores cruciales en el terreno de la política educativa del Estado durante la época de la Unidad Popular del Gobierno Allende en Chile. Su trabajo, realizado a partir de la teoría, muestra la base de clase y la base ideológica, los enclaves políticos y las oposiciones existentes entre los principales partidos políticos chilenos (Democracia Cristiana, Partido Comunista y Partido Socialista). Los fantasmas no se ven aquí por ningún lado. Es muy probable, pues, que cuando se examinen las investigaciones empíricas realizadas, existan menos fantasmas y menor opacidad de lo que sugiere Apple.

El desarrollo del análisis de las fracciones de clase, que comenzó en 1973, y alcanzó su forma más articulada en mi texto *On Pedagogic Discourse* (1986), iba más allá de un conflicto sobre el currículum: estaba destinado a mostrar que existía un conflicto fundamental entre las fracciones de clase acerca de cuál debía de ser el papel del Estado (el conflicto era definido a través del tipo de discurso propio de cada fracción, del campo en el que se situaban las distintas fracciones y de su posición jerárquica). Sugerí entonces que los agentes del control simbólico que operaban como agencias en el interior del campo del control simbólico tenían intereses creados en la expansión del gasto público por parte del Estado, mientras que aquellos que detentaban los discursos directamente relacionados con el campo económico, y que pertenecían a este campo, tenían intereses creados en la restricción del gasto público por parte del Estado. Se pone así de relieve que aunque ambas fracciones deben su poder discursivo a la educación, el discurso y la posición que ocupan dan lugar a intereses económicos diametralmente opuestos.

El campo del control simbólico, especialmente el de las agencias reguladas por el Estado, ha sufrido últimamente un cambio cultural radical. El Estado, con el ascenso y dominio de la nueva derecha (por ejemplo, en el Reino Unido y en otros países) se ha dedicado a descolectivizar la cultura de las agencias es-

tatales de control simbólico (Salud, Educación y Servicios Sociales). Este proceso se realizó cambiando a los agentes dominantes y sustituyéndolos por agentes dominantes del campo económico, con el fin de que dirigiesen las nuevas estructuras de gestión e iniciasen su orientación hacia el mercado. De esta forma la cultura organizativa de las agencias estatales de control simbólico sufrió un cambio radical que afectó a las pautas de reclutamiento, y a los requisitos y formas de promoción destinados a garantizar la reproducción. Y así, lo que se deriva y destaca de todo este proceso es el incremento del poder del Estado sobre sus agencias de control simbólico y sobre la forma que este poder adopta: la introducción y exaltación del mercado en tanto que crucial transmisor descentralizado del control estatal. No obstante, está todavía por ver si el Estado es necesaramente siempre un transmisor de la ideología de clase. En la actualidad la izquierda parece más sensible a los movimientos sociales, al feminismo, las orientaciones sexuales y el regionalismo, como si tratase de crear un lenguaje liberado tanto de la contaminación del colectivismo como del individualismo redentor. Sigue siendo difícil, sin embargo, hablar de clase y de cultura y, aún más, de cultura de clase. Necesitamos un lenguaje conceptual mucho más sutil y por supuesto estudios empíricos más específicos y detallados. No estoy seguro de que las distinciones conceptuales entre posición de clase y formación de clase sirvan de ayuda realmente. Me parece que Apple desea mantener el papel central de los análisis de clase, pero al mismo tiempo se da cuenta de que este fin de siglo está creando en Occidente una base social que exige una revisión de dichos análisis. No alcanzo a comprender cómo Apple puede afirmar que *se necesita una teoría coherente de las relaciones de clase (...) para saber si se está hablando de las relaciones de clase con precisión,* siendo así que una teoría de este tipo está manifiestamente ausente de lo que modestamente considera su *quadrivium* (1993). El hecho de plantear cuestiones a las que una teoría tiene que responder no debe confundirse con la teoría. Sin embargo, la ausencia de una teoría articulada no significa que los estudios de Apple carezcan de importancia, de oportuna actualidad y de estímulo intelectual.

Mi interés se ha centrado en las consecuencias distributivas de las relaciones de clase y, por opacas que puedan ser las teorías actuales de la historia y del cambio de estas relaciones, las consecuencias son diáfanas. Existe una tensión en mis análisis entre las formas y los cambios en las formas de regulación que originaron estas consecuencias y las formas de regulación en sí mismas, concretamente la regulación pedagógica. Y podría añadir que, a mi parecer, el análisis neo-marxista es particularmente débil a la hora de contribuir a nuestra comprensión de la gramática social de esta regulación.

Me parece además que la afirmación de Apple, según la cual mi *enfoque relativamente taxonómico* no sirve para enfrentarse a los conflicto y necesidades internas, relativas a la legitimidad del Estado, resulta difícil de rebatir, ya que Apple olvida las investiagaciones empíricas que he mencionado aquí y en otros lugares; investigaciones en las que podrá comprobar que el Estado no es una *caja negra.*

En este sentido nos encontramos con que existe en la actualidad una interesante tensión en las escuelas de Inglaterra y Gales, tensión que se ha puesto de manifiesto con las recientes reformas educativas, y que es consecuencia del conflicto de intereses existente *en el interior del Estado*. Por una parte, el discurso pedagógico relativo a las escuelas responde en la actualidad a formas de clasificación más marcadas, más nítidas, y lo mismo sucede con los límites entre las materias, las competencias especializadas y las destrezas básicas. Las relaciones pedagógicas de los profesores han sido también más enfantizadas que las de los alumnos, y la educación profesional específica ocupa un ámbito muy restringido o prácticamente inexistente en el *currículum* nacional. Lo que tenemos ahora se parece al modelo tradicional de las *grammar schools*. Por otra parte, las escuelas se han visto sometidas a una situación de mercado competitivo; el éxito académico se hace público a través de la publicación de las preguntas y los resultados de los exámenes; la descentralización administrativa y la orientación al mercado están cambiando la cultura de gestión empresarial *(managerial culture)*. Las nuevas escuelas *descentralizadas*, junto con la cultura de gestión empresarial, provienen del ala neoliberal de la nueva derecha, *pero* el discurso pedagógico y la selectividad son producto del conservadurismo más tradicional. De este modo, las tensiones existentes en el interior del conservadurismo actual a nivel del Estado se reproducen en las tensiones existentes en la cultura escolar. El programa estatal de las pruebas de exámenes refleja las tensiones que existen en el seno del conservadurismo actual, así como las que existen entre éste y el sistema educativo. Estas tensiones se vieron coronadas por el rechazo de los profesores a aplicar dichas pruebas a los estudiantes de catorce años y finalmente, por una revisión del conjunto del programa de exámenes (1).

Puede ser oportuno, para terminar, plantear la cuestión general del análisis de clase tal y como aconseja Apple. Parece existir algo así como una ruptura entre las recomendaciones formales necesarias para realizar un análisis de este tipo y la realidad empírica. Esta última puede servir de vía de escape frente al rigor y a las condiciones necesarias para el análisis formal. Y ocurre así que para determinadas formaciones académicas actuales (europeas) el análisis formal y la realidad empírica se mueven, en ocasiones, en direcciones prácticamente opuestas. La estratificación regulada de clase crea espacios más débiles para el compromiso, para las lealtades y oposiciones, y debilita el poder potencial de esos espacios para estabilizar identidades y conferirles sus propias

---

(1) El autor se refiere al boicot de los exámenes finales que tuvo lugar los días 7 y 8 de junio de 1993, por parte de la gran mayoría de los profesores de Inglaterra y Gales. Los sindicatos de enseñanza los calificaron de *pruebas sin sentido, diseñadas por burócratas y llenas de papeleo engorroso e inútil* (Diario *El País*, 9-VI-1993). Con anterioridad a la Reforma, cada centro público podía decidir el contenido y las pruebas de los exámenes destinados a los alumnos de 14 años, pero el Gobierno británico decidió implantar un examen uniforme para todos, diseñado por el Ministerio de Educación. Se pensaba que la publicación de las calificaciones permitiría a los usuarios elegir los centros, jerarquizados ahora en función de los resultados, con lo que se esperaba incrementar la competitividad entre ellos (N. del T.).

trayectorias. Al mismo tiempo el creciente retraso existente, por un lado, para entrar en el mercado de trabajo y, por otro, el desempleo forzoso, y los nuevos significados conferidos a los atributos ligados a la edad, se han combinado para producir una condensación del período de vida que es socialmente significativo. El trabajo no solamente se ha convertido en sí mismo en una base fluctuante para las solidaridades, sino que además ya no proporciona una carrera laboral estable. Las trayectorias laborales han sido desplazadas por la dislocación producida por una carrera diferente: el reciclaje. Todos estos procesos implican importantes consecuencias para las relaciones de género y para las de identidad y, por tanto, también para la familia. Me parece que hay que plantear estas cuestiones, aunque no se puede negar que las distribuciones de poder están ligadas a las clases sociales y, a través de este tipo de dominación, a muchas otras cosas. Pero lo que todavía continúa estando en gran medida sin analizar son las especificaciones empíricas de esas relaciones, su papel regulador en la producción de identidades, compromisos, lealtades y resistencias. Hubiera sido de más ayuda si Apple hubiese planteado estas cuestiones desde una perspectiva de sociología de la educación neomarxista.

A mi parecer, Apple está luchando con una ambivalencia. Por una parte, afirma *el papel de la cultura,* el debilitamiento de los determinantes de clase en aras de los de género y raza, lo que hace que las acciones del Estado sean cada vez menos *el resultado de las influencias de las puras relaciones de clase,* pero, al mismo tiempo, sostiene que *no se pueden olvidar las cuestiones de clase y sus relaciones de explotación y dominación.* Pero, ¿dónde está esa teoría, esa teoría coherente, que nos permita *hablar con precisión ante todo de las clases?* Respeto la ambivalencia de Apple, pero dicha ambivalencia le confiere quizá una posición demasiado cómoda para criticar a los demás, ya que le basta con señalar: existe una escasa articulación de clase aquí, demasiada allá.

Apple plantea en la conclusión de su texto una advertencia dirigida a los análisis que se refieren explícitamente a *las similitudes de estructura,* que él llama el estudio de lo *mismo,* porque teme que puedan desviar la atención del análisis de clase. Yo encuentro esta advertencia un tanto inquietante, como si en este caso, más que de un consejo se tratase de una norma moral. Seguramente la cuestión a plantear –en el caso de que hubiese una cuestión a plantear– sería la siguiente: *¿cómo pueden mecanismos que no se han generado a partir de las clases convertirse en mecanismos transmisores de clase?* Dicho de otro modo: *¿existen en determinados mecanismos rasgos específicos que no se han generado a partir de las clases –y mecanismo significa aquí un procedimiento para ser instrumentalizado– que facilitan las apropiaciones de clase? Y de ser así, ¿bajo qué condiciones históricas y culturales?*

Paradójicamente podría muy bien ocurrir que para entender el mecanismo que hace posible la pedagogización del conocimiento, así como las construcciones, regulaciones y cambios del campo del control simbólico necesitemos distanciarnos de las particularidades históricas de las relaciones de clase para entender cómo estas relaciones se manifiestan a través de ese mecanismo. Y estoy seguro de que Apple estaría de acuerdo con una aproximación de este tipo.

Apple seguramente tiene razón al señalar la necesidad de hacer más explícita la elaboración de las estructuras de poder, su interacción con instituciones fundamentales en las que el fundamento teórico del trabajo se pone a prueba. Se da el caso de que yo mismo he trabajado sobre estas estructuras a las que he llegado empujado por las exigencias inscritas en el núcleo fundamental del análisis. De ahí que las articulaciones de este tipo sean un fruto tardío y que, a veces, estén más bien esbozadas que analizadas en profundidad. Apple ha mostrado perspicaz y ampliamente, desde una perspectiva neomarxista, sus limitaciones y posibilidades.

Toda teoría implica elementos heredados e innovaciones. Lo que supone una innovación en mi trabajo son los mecanismos de comunicación que regulan las formas de control simbólico, concretamente el pedagógico, sus realizaciones y apropiaciones de clase, así como sus consecuencias. Me parece que las consecuencias están relativamente claras pero la naturaleza de los mecanismos lo está mucho menos.

Traducción del inglés: Julia Varela.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W. (1993): *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age.* London: Routledge.

BERNSTEIN, B. (1986): «On Pedagogic Discourse», en J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Tehory and Research for a Sociology of Education.* New York: Greenwood Press, pp. 205-241.

– (1991): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class Code, and Control.* Vol. IV, London: Routledge.

– (1994): *Code Theory and Research for the Sociology of Education. Class Codes and Control.* Vol. XV, El Roure, Barcelona (trad. al español), véase Parte I.

COX DOROSA, C. (1984): *Countinuity, Conflict and Change in State Education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Chistian Democrats and the Popular Unity Governments.* Collected Origin Resources in Education (CORE), 10, 2.

DAHLBER, G., HOLLAND, J., VARNAVA-SKOURAS, G. (1987): *Children Work and Ideology: a cross-cultural comparison of work and the social division of labour.* Estocolmo: Almquist and Wiksell International.

HOLLAND, J. (1986): *Social Class Differences in Adolescents' Conceptions of the Domestic and Industrial Divison of Labour.* CORE, 10, 1.

JENKINS, C. (1990): *The Professional Middle-Class and the Origins of Progressivism.* CORE, 14, 1.

APÉNDICE

CLASIFICACIÓN DE LAS CLASES SOCIALES (*)

1. *Escalas basadas en Censos*

I	II	III
Clasificación de las clases sociales según el Censo de Población (Office of Population Censuses and Surveys, 1970).	*Clasificación según los Censos* (Bain, 1970; Bain, Bacon and Pilmott, 1972)	*Clasificación de ocupaciones según el Servicio Central de Estadística* [Clasificación de las clases sociales para la República de Irlanda (CSO, 1988)].
Clase social I Profesionales de más alto nivel (empleadores, empleados por cuenta propia, empleados).	1. Empleadores y propietarios 2. Directivos y administradores.	*Clase social 1* Profesionales, directivos y propietarios al más alto nivel (p.e., administradores, jueces, científicos propietarios que emplean a otros, algunos directivos, y agricultores que poseen más de 200 acres de tierra).
Clase social II Profesionales de nivel intermedio. Profesionales de nivel más bajo que los de la clasificación anterior: técnicos administradores, directivos, propietarios (p.e. de comercios) agricultores y administradores de granjas agrícolas.	3. Profesionales de alto niuvel. Empleados por cuenta propia o asalariados. 4. Profesionales y técnicos de más bajo nivel que los anteriores.	*Clase social 2* Profesionales y directivos de nivel más bajo que los anteriores (p.e. profesores, enfermeras, periodistas, propietarios que carecen de empleados y agricultores que poseen de 100 a 200 acres de tierra).
Clase social III N Trabajadores cualificados no manuales: oficinistas y vendedores, determinados trabajadores del sector servicios (p.e. policía, propietarios y directivos no empleadores).	5. Capataces e inspectores. 6. Oficinistas. 7. Vendedores y dependientes.	*Clase social 3* Trabajadores no manuales de nivel medio (p.e. supervisores de trabajadores manuales, mecanógrafos, oficinistas, peluqueros, y agricultores que poseen de 50 a 100 acres de tierra).

(*) Véase Shedug DRUDY: «The Classifiction of Social Class in Sociological Research», *British Journal of Sociology*, 42, *1*, 1991, pp. 21-42.

Véase también E. O. WRIGHT: «Class and Occupation», *Theory and Society*, 9 *2*, 1980.

Clase social III M
Trabajadores manuales cualificados, empleados por cuenta propia o ajena (hombres y mujeres).

8. Trabajadores manuales cualificados.

9. Trabajadores manuales semi-cualificados.

Clase social IV
Trabajadores y empleados semi-cualificados.

10. Trabajadores manuales no cualificados.

Clase social V
Trabajadores manuales no cualificados.

Clase social 4
Trabajadores cualificados (p.e. mecánicos, carpinteros, pescadores, ajustadores, pintores, agricultores que poseen de 30 a 50 acres de tierra).

Clase social 5
Trabajadores manuales semi-cualificados (p.e. fabricantes de tejidos, conductores de autobús dependientes, camareros, trabajadores de la alimentación y agricultores de menos de 309 acres).

Clase social 6
Jornaleros, braceros, porteros, barrenderos y otros trabajadores.

2. *Escalas de tipo weberiano*

IV	V
Clases sociales según Weber (Weber, 1968, vol. I).	*Esquema de siete divisiones de clase basado en la Escala Hope-Golthorpe* (Golthorpe, 1980).
1. *Clases privilegiadas a través de la propiedad de la educación.* Rentistas que tienen ingresos provenientes de tierras, minas, instalaciones, barcos, créditos y valores bursátiles. Empresarios (p.e. empresarios del comercio, la industria y la agricultura), banqueros y financieros y, *a veces* profesionales que poseen destrezas muy valoradas o una educación privilegiada (p.e., abogados, físicos, artistas), o trabajadores que poseen destrezas y cualificaciones monopolísticas.	*Clase I* Profesionales de alto nivel empleados por cuenta propia o asalariados. Administradores de alto nivel en el Gobierno central y local, en las empresas privadas y públicas, directivos de importantes complejos industriales. Grandes propietarios.
2. *Propietarios, intelectuales y especialistas.* Tecnicos, empleados de cuello blanco y funcionarios del Estado.	*Clase II* Profesionales de nivel menor que los de la clasificación anterior, técnicos de alto nivel, administradores de un nivel inferior a los de la clasificación anterior; directivos de pequeños negocios financieros, industriales y de servicios; supervisores de empleados no manuales.
3. *Pequeña burguesía* Agricultores y artesanos empleados por cuenta propia.	*Clase III* Trabajos rutinarios no manuales. Oficinistas en general, empleados de la Administración o del comercio, vendedores, y otros tipos y categorías de empleados en el sector servicios.

4. *Clases trabajadoras* Trabajadores con diversas cualificaciones: cualificados, semi-cualificados y no cualificados.	*Clase IV* Pequeños propietarios, incluyendo granjeros y pequeños propietarios, artesanos empleados por cuenta propia, así como todos aquellos trabajadores por cuenta propia distintos de los profesionales. *Clase V* Técnicos de grado más bajo que los de la clasificación anterior cuyo trabajo pertenece, hasta cierto punto, a la categoría de manual. Supervisores de trabajadores manuales. *Clase VI* Trabajadores manuales asalariados y cualificados de todas las ramas de la industria. *Clase VII* Trabajadores manuales asalariados en niveles semi-cualificados no cualificados de la industria y del campo.

3. *Escalas de tipo marxista*

VI	VII	VIII
División de las clases según Marx (Marx y Engels, 1967).	*Clases dominantes y clases subordinadas según Bourdieu* (Bourdieu, 1973, Bourdieu y Passeron, 1977).	*Categorías básicas de Marx reelaboradas por Poulantzas* (Poulantzas, 1978).
Burguesía Propietarios de los medios de producción social. Empleadores de trabajadores asalariados.	*Clases dominantes* Capitanes de la industria y del comercio. Altos funcionarios de la Administración civil; ejecutivos, profesionales (profesores de nivel superior, ingenieros).	*Burguesía* Propietarios y gestores del capital. Directivos de los aparatos del Estado. Altos funcionarios intelectuales.
Pequeña burguesía Productores y propietarios a pequeña escala (p.e., cuando el propietario es trabajador directo). Artesanos independientes. Comerciantes.	*Clases medias* Trabajadores de cuello blanco, empleados, funcionarios, ejecutivos de la industria y del comercio de nivel medio.	*Pequeña burguesía* *a)* «Nueva» pequeña burguesía: la mayoría de los funcionarios y trabajadores del sector servicios (p.e., del de la salud y otros), oficinistas, profesores universitarios, maestros, trabajadores sociales, periodistas, otros dirigentes de grado medio, ingenieros, técnicos, gestores «subalternos», vendedores.

		b) Pequeña burguesía «tradicional»: propietarios y productores a pequeña escala; artesanos independientes, comerciantes y negocios familiares.
Proletariado Trabajadores asalariados de clase que no poseen sus propios medios de producción y se ven obligados a vender su fuerza de trabajo para vivir.	*Clases trabajadoras* Todos los trabajadores manuales, incluidos los trabajadores del campo.	*Clases trabajadoras* Trabajadores de la producción que producen plusvalía: trabajadores manuales de fábrica, transporte, reparaciones, etcétera. Trabajadores que trabajan en la conducción, el empaquetamiento y almacenamiento de mercancías.

E S T U D I O S

LA JUSTIFICACIÓN TEÓRICA DE LA MAESTRA ANALFABETA EN EL PENSAMIENTO DE ROUSSEAU Y KANT. INFLUENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA POSTERIOR

SONSOLES SAN ROMÁN GAGO (*)

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de plantear la posición de Rousseau y Kant ante el tema de la educación de la mujer, nos interesa resaltar, en primer lugar, la importancia que ambos tuvieron en la política educativa de la época al excluir a la mujer del derecho de ciudadanía y asignar como espacio apropiado para ella, a diferencia del varón, el concerniente al ámbito privado representado por la familia y el hogar.

Trataremos de analizar la posterior aparición de la figura de la maestra analfabeta, encargada de la educación de las niñas, teniendo en cuenta el estado de naturaleza considerado por ambos autores como propio de la mujer, aunque en la fundamentación del mismo aparecerán importantes diferencias entre ellos.

En sus posiciones teóricas no vacilan al excluir del conjunto de problemas sociales el tema relacionado con la educación de la mujer. No constituye, según ellos, un problema social el hecho de que la mujer presente diferencias importantes con el hombre. La génesis de tales diferencias no es social, sino que viene determinada por el sello de distinción que la naturaleza ha establecido entre hombres y mujeres, al confiar a la hembra la importantísima misión de reproducir la especie dotándoles de las cualidades necesarias para ello –dulzura, paciencia, etcétera– imprescindibles para criar y cuidar a sus hijos.

Para ambos autores resulta suficiente explicar cómo se produce en la mujer semejante estado para plantearse, y resolver de un plumazo, el futuro de dicho sexo. Las visibles diferencias que se observan entre hombres y mujeres, lejos de constituir un problema social, resultan ser una evidencia de la naturaleza por el

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

envoltorio común, que empaqueta para regalo las cajas cuyo destino serán el hogar y el matrimonio.

Las ideas que Kant y Rousseau, incorporaron a la tradición, llegarían a configurar el suelo sobre el que se edificaría más tarde el currículum que habrían de recibir las primeras maestras. Así pues, la diferencia e inferioridad en el currículum que más tarde establecería la Ley Moyano (1857) para la formación de maestras, en relación con el maestro, quedaba justificada tanto por la hipótesis de la naturaleza femenina, como por las diferentes funciones que ambos sexos debían cumplir, tal como mantenían Rousseau y Kant.

Esta herencia cultural, que apostaba por considerar al estado de naturaleza como propio de la mujer, posibilitó que los políticos educativos posteriores legislaran, en 1857, tanto las materias que consideraron adecuadas en la formación de las maestras, como los vacíos que debían cubrir en la educación de las niñas; y todo ello orientado hacia el mejor cumplimiento de las eternamente consideradas como obligaciones del sexo femenino: el hogar y el matrimonio. Cuanto más se desarrollaran estas disposiciones naturales en la mujer, mejor se cumpliría el destino que la naturaleza imprimió en su sexo.

Sobre la base de estas diferentes funciones sociales la Ley Moyano dio luz verde a la desigualdad genérica que había llegado arrastrada por la fuerza de la tradición. De esta manera, al exigir menor preparación académica a la maestra que al maestro (arts. 68 y 71) se pudo justificar que el salario de ellas fuese tan sólo de una tercera parte en relación con el de aquéllos (art. 194).

Por todo lo dicho, el trabajo que nos proponemos desarrollar viene a cubrir una laguna en cuyo fondo se divisan con claridad los primeros argumentos que permitieron convertir la profesión en femenina a lo largo del todo el siglo XIX, llegando a desterrar al hombre de las aulas escolares.

Pensadores de la talla de Froebel o Pestalozzi, tomando como base las supuestas cualidades femeninas a las que nos hemos referido, apuntaron con su dedo hacia la mujer como candidata ideal para hacerse cargo del cuidado de la infancia. A su vez, la causa principal de tal proceso de feminización comporta una explicación económica por el abaratamiento que suponía contratar a las maestras.

Hemos considerado necesario insistir en la transcendencia de las tesis de Rousseau y Kant como fundamento para la política educativa llevada a cabo por sus predecesores. La exigencia por elevar el nivel cultural de la mujer, e incluirla en el sistema de educación pública, se encontraba circunscrito en las mismas coordenadas anteriores: formarle adecuadamente para que cumpliese con más éxito su labor de madre y esposa.

La formulación teórica del papel asignado a la mujer, en Rousseau y Kant, refleja la postura mayoritaria de un contexto histórico en el cual las relaciones asalariadas del sistema de producción burgués considera al hombre como prota-

gonista del trabajo productivo, mientras a la mujer se le exige que realice las funciones necesarias para consolidar la reproducción de la especie, limitando su actividad al círculo cerrado del hogar, los hijos y el marido.

El paso del tiempo cede un nuevo espacio no doméstico para la mujer: desempeñar el oficio de maestra para elevar el nivel cultural en las futuras generaciones. Las mujeres, en adelante, quedarán convertidas en excelentes amas de casa gracias a la preparación que reciban de sus maestras. Sobre este punto volveremos.

2. ROUSSEAU

Rousseau era un gran defensor de la idea de libertad e igualdad entre los hombres. Convencido de que todos los individuos nacemos libres e iguales, y portadores de una razón original y natural, pensaba que el cultivo de la razón era el instrumento idóneo para transformar no sólo la sociedad, sino también las mentes. Su gran contradicción fue considerar la desigualdad sexual como natural y, por tanto, no denunciarla, al entender que el sometimiento de las mujeres era un hecho natural y que la universalidad de la razón sólo era aplicable al varón (1). Sus ideales de crear una sociedad de individuos iguales incurrió en un pequeño error: *la mitad de la especie no formaba parte de la categoría de iguales. La igualdad sólo alcanzaba a los sujetos del pacto...* (2). Extendió el contenido básico de los ideales ilustrados, igualdad y libertad, a quienes participan de la Voluntad General, los varones. La mujer, adscrita a la familia, no era considerada sujeto de ciudadanía y no podía participar, por ello, en la Voluntad General. Su permanente estado pre-social la relaciona con los instintos primaros del deseo, la pasión, el desorden, la libido y todo aquello que corresponde al estado de naturaleza.

La labor del hombre será, para Rousseau, limitar, reprimir y marcar las pautas de comportamiento que ha de seguir la mujer. La presencia del hombre, como padre y marido, resulta imprescindible soporte en torno al cual gira el necesario estado de dependencia natural de la mujer.

Es necesario poner al descubierto los tejidos sociales que confeccionaron el velo que envuelve el encierro de la mujer en el ámbito doméstico, tan recomendado por Rousseau para arroparla, por un lado a la vez que la oscurece al incluirla en el concepto de naturaleza salvaje, perversa, que personifica, la regresión, la carencia de luces; justificando su inclusión en el hogar para minimizar la influencia que ejerce sobre el hombre, que no es otra que la fuerza de la pasión sobre la razón.

---

(1) R. Cobo Bedia: «Crisis de la legitimación patriarcal en Rousseau» en *Feminismo Ilustración 1883-1992*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1992, pp. 119-125.

(2) Ídem., p. 122.

3. KANT

La rigurosidad del horario que el propio Kant se imponía, en calidad de ciudadano disciplinado que cumplía con sus obligaciones civiles, permitía a los burgueses de Konigsberg poner sus relojes en hora al verle pasar. Este dato nos permite comprender el impacto que sobre él debió ejercer el *Emilio* de Rousseau, lectura que causó, tan sólo una vez en su vida, el incumplimiento de sus visitas cotidianas.

La influencia de Rousseau sobre el pensamiento de Kant se manifiesta en el tratamiento que ambos hacen de la educación de la mujer, así como en la justificación que ofrecen para determinar la necesidad de que el sexo femenino reciba una educación diferente a la del varón, basándose en las desigualdades que vienen impuestas, según su opinión, por la naturaleza, no por la sociedad.

Kant comienza presuponiendo, igual que lo hiciera Rousseau, que las diferencias que se señalan entre los dos sexos son naturales. La mujer no tiene posible acceso al derecho de ciudadanía porque la naturaleza no le ha dotado para el sentimiento de lo sublime, sino de lo bello. Consiguientemente, no forma parte de los considerados ciudadanos activos, los que dictan las leyes, sino de los que se someten a ellas.

Esta exclusión de la mujer resulta necesaria para la construcción de un modelo político que asuma y legitime los intereses de la burguesía naciente, donde el hombre precisa del respaldo privado que la naturaleza le asigna a la mujer para poder participar, con la ayuda doméstica, en las tareas públicas y políticas.

Kant, al analizar el contenido de la naturaleza de la mujer, se muestra más comprensivo y menos duro que Rousseau. Sumará a la propuesta de matrimonio del autor ginebrino, una nueva, en la cual se separa rotundamente de él: la influencia que ejerce la mujer sobre el hombre es necesaria y positiva porque a la mujer, además de la finalidad impuesta por la naturaleza de conservar la especie, la naturaleza le ha confiado, dada su sensibilidad para lo bello, la tarea de refinar la sociedad. Dicha tarea consiste en pulir al sexo sublime en asuntos estéticos, y exhortarle a la moralidad a través del sentimiento de lo bello.

El matrimonio no es visto por Kant desde la óptica rousseauniana. Éste no se produce por la necesidad imperiosa de que el hombre ponga freno a las pasiones de las mujeres. Al contrario: la unión de lo bello con lo sublime permite que la pareja se constituya en una *persona moral única «animada y regida por la inteligencia del hombre y el gusto de la mujer»* (3).

En adelante analizaremos estos aspectos con más profundidad para tratar de determinar cómo se hizo efectiva la exclusión de las mujeres de la vida pública,

(3) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* Madrid, Alianza editorial, 1990, p. 86.

en su calidad de ciudadanas con derecho a la misma educación que el hombre, limitando con ello su desarrollo social.

4. EL ESTADO DE NATURALEZA EN LA MUJER SEGÚN ROUSSEAU

> «El siglo XVIII convierte la discriminación de las mujeres en diferencia natural; y fundamenta así la desigualdad en un esencialismo, que proclama los rasgos de la dominación como consecuencia natural de las características esenciales del género femenino» (4).

Tanto Rousseau como Kant estaban de acuerdo en afirmar que la mujer tenía, por naturaleza, una inteligencia diferente, e inferior, a la del varón. Su inteligencia natural no le permitía llegar a concluir sus propios principios teóricos, ni, consecuentemente, actuar con autonomía de acuerdo a ellos. De este principio se deriva una de las principales dependencias de la mujer con respecto al varón. Debido a esta supuesta incapacidad en la mujer para llegar a actuar de acuerdo a sus propios principios, le toca obedecer y aplicar los hallados por el hombre.

Rousseau, como hemos visto, consideró que el hombre y la mujer debían cumplir diferentes funciones, por lo que nunca se planteó la necesidad de que uno y otro sexo recibiesen la misma educación. Si el estado natural de la mujer era el de dependencia con respecto al varón (5), su educación debía cumplir esta finalidad. La naturaleza de la mujer se encuentra, pues, en un estado de total *dependencia natural* con respecto al hombre.

Para preparar a Sophie para la función pública que debía cumplir no era necesario separarla de su familia; al contrario, la mujer debía ser educada en el hogar por su madre para poder tener después voluntad de educar a sus hijos (6). Estas madres eran analfabetas y sólo podían transmitir a sus hijas comportamientos que ayudaron a reproducir en ellas, aunque Rousseau nunca utilizaría este término, la correcta cultura femenina.

Se supone que si se nace con unas cualidades no es necesario aprenderlas, por lo que quizá debamos concluir que Rousseau pide para la educación de Sophie la destrucción de todos aquellos rasgos no deseables con el fin de potenciar

---

(4) L. POSADA KUBBISA: «Kant: de la igualdad teórica a la desigualdad práctica» en *Feminismo e ilustración,* p. 246.

(5) «Siendo la dependencia el estado natural de las mujeres, propenden a la obediencia (...) por la misma razón que deben de tener poca libertad, se extralimitan en el uso de las que les dejan; siendo extremadas en todo...» J. ROUSSEAU: *Emile o de la educación,* Barcelona, Editorial Fontanella, S. A., 1973, pp. 250-251.

(6) Ídem, p. 262.

una educación adecuada a las funciones sociales de proliferación de la especie que se le atribuían y que debía cumplir con éxito. Según esto, su educación no sería natural, como opina el autor ginebrino, sino productiva. En este sentido hemos utilizado la palabra reproducción al hablar del papel que las madres debían desempeñar en lo concerniente a la educación de sus hijas.

Las niñas aprenderían de sus madres a realizar con amor las labores propias de su sexo, gobernando y cuidando correctamente de su casa (7). La educación de la mujer no debía ser teórica. Sus estudios se limitarían inevitablemente a la práctica, conformándose con aplicar, como venimos indicando, los principios hallados por el hombre.

El caso de Emilio era diferente. Él sí debe separarse de su familia. Su educación se confiaría a un tutor privado que guiaría sus pasos hasta el momento en que cumpliese la mayoría de edad, los veinte años, considerada adecuada para comenzar a actuar de acuerdo con sus propios principios. Emilio llegará a ser una persona libre y sometida a las leyes de la sociedad civil de la cual es miembro.

Las Leyes de los Estados, dictadas por las deliberaciones independientes de los ciudadanos racionales, imparciales y suficientemente informados, reflejan la Voluntad General de la que cada ciudadano, varón, participa. Así, al obedecer las leyes, cada ciudadano se gobierna a sí mismo conservando la libertad, aunque sea el Estado quien gobierne.

La naturaleza de Emilio no es fija, como la de Sophie; se puede moldear gracias a la educación que éste reciba de su tutor hasta convertirse en un hombre ilustrado y preparado para participar en la sociedad como ciudadano civilizado. El tutor de Emilio no puede ser analfabeto, sino que precisa ser un hombre muy preparado para llevar a buen fin la dificilísima tarea que se le encomienda.

5. KANT Y LA NATURALEZA DE LA MUJER

Kant se encuentra muy cercano al pensamiento de Rousseau, pero existen diferencias importantes (como hemos apuntado al comienzo). Nos ocuparemos en primer lugar de las afinidades.

Al igual que Rousseau, no duda en afirmar que la mujer se encuentra en estado de dependencia con respecto al varón por su naturaleza debilidad, derivada de la maternidad, por lo que precisa del hombre para que la proteja, la cuide y produzca los bienes materiales necesarios para llevar al hogar: *la economía del varón consiste en ganar, la de la mujer en ahorrar* (8).

---

(7) Idem, p. 252.

(8) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 259.

Considera que la mujer debe ser educada para cumplir con éxito las funciones sociales de madre y esposa, ¿y quién mejor que su madre para acometer esta tarea?: *cada uno debe disciplinar a su sexo* (9). Se hace bien confiando a las madres la educación de sus hijas y *eximiendo a éstas de los libros* (10) porque la cultura *debilita* (...) *los encantos mediante los cuales ejercen ellas su gran poder sobre el otro sexo* (11). En el sexo bello «todos los primores de una mujer deben agruparse únicamente para realzar el carácter de lo bello» (12) porque *le resultan insoportables todos los mandatos y todas las presiones bruscas. Ellas lo hacen todo únicamente porque así les agrada...* (13). El paso del estado de naturaleza al estado de civilización choca con la resistencia natural en la mujer para acatar los madnatos propios de la disciplina.

A estas consideraciones debemos añadir otra de Kant quien opina que las mujeres, a diferencia de los hombres, tienen poco carácter, poca capacidad para deducir la regla de sus acciones a partir de sí mismas y de la dignidad del género humano, *el carácter* (...) *es el modo de ser de la voluntad. Un hombre que no tiene principio estable de sus acciones no tiene carácter* (...) *las mujeres* (...) *tienen poco carácter* (14).

Kant estaba completamente convencido de que la mujer, por naturaleza, poseía ciertas cualidades femeninas (la paciencia, la sensibilidad, la limpieza, el pudor) que le permitían cumplir con más acierto su papel de madre y esposa. A estas cualidades se sumaban ciertas características: mente agradable y ágil, –más apta para los debates que para los propios generales–, la astucia que es en ella un talento natural y el arte de la coquetería, innato, con propensión al gusto por los adornos.

Una de las principales distinciones que establece entre el hombre y la mujer consiste en la inclinación que existe en ella por dominar al hombre, y deleitarse en público, triunfando sobre las demás mujeres, por su gusto y sus encantos. ¿Debemos entender que todas las mujeres ocupaban su tiempo en adornarse? Desde luego, que a Kant no le preocupa la mujer de las clases más desfavorecidas; en todo momento parece estar hablando de la mujer burguesa.

6. AFINIDADES Y DIFERENCIAS ENTRE KANT Y ROUSSEAU

Los dos otorgan a la mujer el papel de maestras de la infancia para el varón, y de sus hijas durante toda la vida porque *del esmero de las mujeres depende la pri-*

---

(9) I. KANT: *Pedagogía,* Madrid, Akal, 1983, p. 105.
(10) Ídem, p. 105.
(11) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 68.
(12) Ídem, p. 66.
(13) I. KANT: *Pedagogía,* Madrid, Akal, 1983, p. 71.
(14) Ídem, p. 106.

mera educación de los hombres. Educarlos cuando niños, cuidarlos cuando sean mayores... (15). Por ley natural, las mujeres, tanto por sí mismas como por sus hijos, están a merced de los hombres (16).

Kant afirma que dada su función social de dependencia «deben conocer más a los hombres que a los libros» (17). Para conseguir con éxito la meta, sellada en ellas por la naturaleza, las madres deben intervenir sirviendo de ejemplo para que sus hijas desarrollen sus disposiciones naturales imitando su comportamiento intachable. De esta manera, cada generación transmitirá a la otra sus conocimientos y experiencias (18).

Sería acertado subrayar ahora la importancia de estos pensadores en la configuración del pensamiento político-educativo posterior, de donde emerge con fuerza la figura de la maestra analfabeta, cuya principal finalidad consiste en alcanzar el objetivo de reproducir la cultura femenina para consolidar el estado de dependencia derivado de su naturaleza de mujer.

La principal diferencia entre ellos, que resulta de interés apuntar para el objetivo de nuestro trabajo, se deriva de la capacidad que otorga Kant a las mujeres para educarse a sí mismas en el campo de lo práctico: «el sexo femenino tiene que educarse y disciplinarse a sí mismo en el terreno práctico; el masculino no sabe hacerlo» (19).

Una pregunta que nos hacemos de inmediato es: ¿cómo siendo el sentimiento de lo sublime en el varón también a priori, él no puede educarse a sí mismo en este terreno? Encontraríamos la respuesta a esta pregunta al analizar el contenido de lo sublime, cuestión que por el momento obviaremos porque nos alejaría de nuestro propósito.

Sin embargo, en la educación de las mujeres se puede prescindir de toda ayuda exterior al ámbito doméstico. Las madres no necesitan poseer ningún conocimiento añadido porque el destino común y natural se encuentra latente en la naturaleza de su sexo. El sentimiento de lo bello es, en ellas, a priori, pero al no poseer el de lo sublime precisan del suplemento que supone el varón para complementar su educación moral. Ya veremos más adelante qué en esta propuesta la solución del matrimonio resulta la más idónea.

Así pues, el bello sexo debe cumplir una misión doble: por un lado, la naturaleza le ha confiado la perpetuación de la especie, de donde se deriva el importante papel que la mujer debe cumplir en tanto que madre y esposa fiel. Hasta

---

(15) ROUSSEAU: *Emile o la educación,* Barcelona, Editorial Fontanella, S. A., 1973, pp. 248-250.

(16) Ídem, p. 249.

(17) KANT: *Pedagogía,* Madrid, Akal, 1983, p. 105.

(18) Ídem, p. 34.

(19) I. KANT: *Antropología en sentido pragmático,* Madrid, Alianza Editorial, 1991, p. 260.

aquí, coincide completamente con Rousseau. Por otro –y es aquí donde surge la diferencia– dado que la mujer representa al sexo bello, cuya filosofía consiste en sentir (20), se convierte en objeto agradable de una conversación de buenos modales (21) al tiempo que es *capaz de pulir al sexo masculino* como señala Persona *en cuestiones de vestido, decoro y preparación y exhortación a la moralidad, si bien esta tarea femenina no coincide con la moralidad misma* (22).

Para Kant, sólo el entendimiento de lo sublime es base suficiente para las cualidades morales. Si a las mujeres les está vedado el sentimiento de lo sublime –y éste es la puerta de la moralidad–, ¿cómo pueden acceder las mujeres a la moralidad? Según él, el sexo femenino conlleva sólo una serie de virtudes que caracterizan su esencia frente a las virtudes masculinas (paciencia, sensibilidad, etc.)

La tan reclamada universalidad de la ética del sistema kantiano queda en entredicho, dado que Kant sitúa la sabiduría de las mujeres en el terreno, de lo sensible-sentimental y no en el de lo intelectual-racional. Se fundamentan, así, dos vías de acceso a la moralidad que se miden de inferior a superior, porque *la moralidad es algo tan* (...) *sublime* (23).

La educación moral en el hombre se basa en su capacidad para obrar de acuerdo a máximas, leyes subjetivas que se derivan de su entendimiento. Mientras el varón llega a la moralidad por medio del entendimiento, la mujer no necesita llegar hasta él. Conducida (24) en el camino del proceso educativo por su madre, hasta llegar al matrimonio, tiene la capacidad de educarse a sí misma en el terreno práctico. ¿Para qué les servía a estas primeras muestras saber leer o escribir si su ámbito de acción se limita al terreno de lo sensible? *Su filosofía consiste en sentir* (25), dirá Kant.

Kant se muestra, ya en sus obras de madurez, más comprensivo al considerar que, a medida que la mujer vaya perdiendo su belleza y comience en ellas el estado de declive, la vejez, es aconsejable la lectura: *la ampliación de su inteligencia pudiera reemplazar* (...) *el puesto que dejan vacante las gracias de las musas* (26). Kan recomienda que sea el marido quien dirija la lectura de la mujer cuando llegue a esta etapa de su vida. Esta defensa de los maridos-tutores resulta curiosa, dado

---

(20) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 69.

(21) Ídem, p. 75.

(22) A. J. PERONA: «Sobre incoherencias ilustradas: una figura sintomática en la universalidad» en *Feminismo e ilustración 1988-1992,* Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, p. 240.

(23) I. KANT: *Pedagogía,* Madrid, Akal, p. 72.

(24) I. KANT: «Su educación no es instrucción, sino conducción» en *Pedagogía,* p. 105.

(25) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 69.

(26) Ídem, p. 83.

que en obras posteriores defenderá la necesidad de prescindir de todo tutor para el propio desarrollo individual (27).

¿Podríamos pensar que es posible el paso del estado de naturaleza al de civilización en esta edad ya avanzada? Pensamos que no, porque este aprendizaje se produce a destiempo. Para convertirse en ciudadano civilizado es imprescindible la disciplina desde una temprana edad, por lo que se hace necesario enviar pronto a los niños a la escuela *no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena* (...) *se ha de acostumbrar al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón* (28).

7. LO QUE DEBEN O NO SABER LAS MUJERES. EL MATRIMONIO COMO FINALIDAD EDUCATIVA

> «Los varones deben dedicarse al cultivo de las ciencias, a la meditación profunda y al examen prolongado. Las mujeres deben dedicarse a otro tipo de saber» (29).

La naturaleza del hombre y la mujer es diferente, e igualmente son diferentes las funciones que ambos deben cumplir, de lo que se deriva que su educación no ha de ser igual, que hay cosas que conviene que sepan y otras no. El hombre debe ser educado para gobernar, según el autor ginebrino, y la mujer para obedecer. Se la debe educar en función de su estado natural, que es el de dependencia. Sobre este punto existe, como ya hemos visto, acuerdo entre los dos.

Para Kant, *La investigación de las verdades abstractas y especulativas, así como de los principios y axiomas de las ciencias* (...) *no es propio de las mujeres; sus estudios se deben referir a la práctica* (30). El carácter sensible, que no intelectual, del sexo femenino determina el criterio por el cual debe guiarse la educación de la mujer. Propone un *currículum* acerca de lo que las mujeres no deben saber, que resulta, cuando menos, curioso y digno de mención.

---

(27) A. J. PERONA, A.: «Sobre incoherencias ilustradas: una figura sintomática en la universalidad» en *Feminismo e Ilustración 1983-1992,* Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, p.237.

(28) I. KANT: *Pedagogía,* Madrid, Akal, 1983, pp. 29-32.

(29) A. J. PERONA: «Sobre incoherencias ilustradas» en *Feminismo e Ilustración,* Madrid, Instituto de investigaciones feministas, 1993, p. 236.

(30) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* Madrid, Alianza Editorial, 1990, p. 68.

La mujer no debe estudiar historia, ni geografía (31), ni geometría, ni el principio de razón suficiente o de las mónadas (32); su instrucción no ha de ser fría, ni especulativa (33); tampoco deben preocuparse por ampliar su memoria, tan sólo su sentimiento moral (34). Resulta igualmente innecesario que conozcan las principales divisiones de los países, su potencia y sus gobernantes. Para nada les sirve conocer la estructura del universo.

> «Una mujer que tenga la cabeza llena de griego, como la Sr. Dacier o que mantenga discusiones profundas sobre la mecánica, como la Marquesa de Chastelet, únicamente puede en todo caso además tener barba (...) la inteligencia bella (...) abandona para la inteligencia infatigable, metódica y profunda, las especulaciones abstractas o los conocimientos que son útiles (...) se buscará ampliar su sentimiento moral...» (35).

Es importante señalar que Kant emplea la palabra «ampliar» debido a que la mujer, a diferencia del hombre, sabe educarse a sí misma en el orden práctico.

> «La mujer tiene un sentimiento moral más innato para todo lo que es bello, lindo y adornado (...) en su infancia, las niñas disfrutan con ataviarse (...). Son más limpias y muy sensibles con respecto a todo lo que les da asco (...) saben darse unos buenos modales y tienen dominio de sí (...) a una edad en que nuestra juventud masculina bien educada es todavía indómita, torpe y apocada (...) son muy sensibles para advertir la más pequeña falta de atención y de respeto hacia ellas (...) tienen el fundamento principal del contraste en la naturaleza humana de las cualidades bellas con las nobles, y hasta llegan a refinar al sexo masculino» (36).

¿En qué escuela es capaz la mujer de ampliar el sentimiento moral?, ¿por la educación que reciban de sus madres? Podríamos pensar que si la mujer no va a la escuela serían las madres, en el hogar, quienes ampliarían este sentimiento moral. Pero no es así, ya que el sexo bello sólo puede enseñar la moral desde la pura sensibilidad, no desde el entendimiento que es propio del hombre.

> «Los atractivos morales (...) pueden descubrirse únicamente con ocasión de sensaciones morales» (37).

---

(31) Ídem, p. 69.
(32) Ídem, p. 68.
(33) Ídem, p. 69.
(34) Ídem, p. 69.
(35) I. KANT: *Pedagogía,* Madrid, Akal, 1983, pp. 230-231.
(36) I. KANT: *Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime,* Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, pp. 66-67.
(37) Ídem, p. 80.

Este descubrimiento de atractivos morales entre el hombre y la mujer constituye la primera base de un buen entendimiento entre ellos, que podría culminar en matrimonio. Si esto sucediese, ya tenemos la respuesta a nuestra pregunta.

Según Kant, el matrimonio es una unión perfecta y complementaria donde cada uno aprende del otro lo que le falta. La inteligencia del hombre es sublime, pero no bella; la de la mujer es bella y nunca puede llegar a ser sublime. Estas diferencias vienen marcadas por la naturaleza, no por la sociedad. Kant, *no queriendo desconocer la primorosa diferencia que la naturaleza ha tenido a bien establecer entre las especies humanas* (38), encuentra en esta unión el escenario social idóneo donde cada sexo puede representar sus papeles aprendiendo el uno del otro. La mujer «amplía» su sentimiento moral gracias al contacto con la inteligencia sublime; el hombre pule sus costumbres por la influencia positiva que recibe del sexo bello. En esta unión uno debe doblegarse al otro, y siguiendo la ley de la naturaleza, el más débil, la mujer, se somete al más fuerte, el hombre. A él le toca mandar y a ella dominar.

> «¿Quién debe tener la autoridad suprema de la casa? (...) sólo uno (...) la mujer debe dominar y el hombre regir (...) la inclinación domina y el entendimiento rige» (39).

La mujer forma parte de esa mayoría de la humanidad que permanece sometida. En este punto coinciden de nuevo Kant y Rousseau, que no se plantean más problemas al respecto ya que estiman que ese sometimiento es necesario en función de la desigual naturaleza de cada sexo.

Si el papel de la mujer en el matrimonio es tan importante para ambos, ya hemos encontrado la justificación teórica que servirá de base para la política educativa posterior, en lo que a la educación de la mujer se refiere.

La educación de la mujer circunscrita al ámbito doméstico, por la doble función de madre y esposa que debía cumplir, sentó las bases de la desigual preparación académica entre maestros y maestras, enfocando la formación de las maestras hacia el manejo y la habilidad para con la aguja, que no para con las letras.

Así, cuanto mejor se la prepare para cumplir con éxito la función de reproducir la especie, más positivos serán los resultados que se obtengan para el progreso. En el caso de Rousseau, porque el matrimonio permite al hombre regular por medio de la autoridad el carácter extremado del sexo femenino, dado que

---

(38) Idem, p. 66.

(39) I. KANT: *Antropología en sentido pragmático,* Madrid, Alianza Editorial, 1991, pp. 261-262.

para él *la mujer es aquella Cirne enigmática que convertía en cerdos a los hombres, haciéndoles regresar a sus instintos, a su naturaleza animal* (40). El contrato sexual es el resultado de un pacto entre hombres y mujeres en el cual la mujer acepta la sumisión a cambio de la protección, pactada sobre la base de una desigual naturaleza. La postura de Kant implica menos problemas, dado que la naturaleza del sexo bello no sólo no supone un peligro en la influencia que ejerce sobre el hombre, sino un elemento de complementariedad necesario y muy útil para conseguir la armonía social que conduce al progreso.

8. REPASO HISTÓRICO SOBRE LA INFLUENCIA DE ROUSSEAU Y KANT EN LA CONFIGURACIÓN DEL MODELO DE LA MAESTRA ANALFABETA

Hemos creído encontrar en la obra de Rousseau y Kant, como apuntábamos al comienzo del artículo, la justificación teórica de la aparición de la maestra analfabeta, sin más conocimientos que los apropiados para desarrollar sus cualidades femeninas. Las funciones sociales otorgadas a la mujer, el modelo de maestra, y consecuentemente la educación de las niñas se van a modificar según avance el siglo XIX gracias a los cambios que se derivan de las diferentes concepciones políticas que dominan el paisaje del siglo, cuyo colorido nos lleva a establecer los necesarios contrastes entre política y educación.

En páginas anteriores, hemos establecido afinidades y diferencias entre el autor ginebrino y Kant para crear una plataforma teórica que desenrede el tejido social, en cuyo entramado se oculta el pensamiento dominante de una época que exige para la mujer las funciones de reproducción mientras reclama del hombre las de producción. Inevitablemente, esta estructura social habría de limitar el tipo de educación exigida al sexo femenino, por entender que no era necesario plantearse como social un problema cuyo origen estaba determinado por la propia naturaleza. Bajo estas convicciones ¿qué sentido tenía plantearse un sistema de educación pública para el sexo femenino, si el estado ideal de la mujer era el de la ignorancia impuesta por su naturaleza?

Con el convencimiento de que las diferencias entre ambos sexos, y por derivación –la inferioridad impuesta por la naturaleza al sexo femenino– se debía a causas superiores, Rousseau planteaba una dicotomía excluyente –cultura/naturaleza– que negaba a la mujer la posibilidad de trascender el estado de naturaleza, propio del sexo femenino, para acceder, por medio de la ayuda social de un preceptor o preceptora preparado, al estado de cultura.

En los mismos términos se pronuncia Kant cuando le niega a la mujer el acceso al campo de la cultura en los años de su niñez –recuérdese que Kant esta-

(40) C. MOLINA PETIT: «Ilustración y Feminismo. Elementos para una dialéctica feminista de la ilustración» en *Feminismo e Ilustración 1988-1992,* Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, p. 11.

blece la edad de los 30 años para que el hombre alcance la madurez y se convierta en ilustrado, mientras Rousseau la descendía a 20–.

El problema de la educación de la mujer no se consideraba un problema social. Las diferencias eran establecidas por la propia naturaleza. Posteriormente, la madre, analfabeta, educaba en los valores tradicionales a sus hijas, convencida de que hacía lo justo. Así, se sellaba el círculo.

Para los ilustrados, salvo excepciones, fue suficiente crear un modelo de maestra analfabeta que permitiese la reproducción de la cultura femenina dentro de los rígidos patrones establecidos por el modelo de sociedad que anhelaban.

La mujer queda excluida de un plumazo del campo de la cultura bajo el convencimiento de que su inferioridad racional se justifica plenamente por su deber para con las funciones sociales de conservación de la especie impuestas por la naturaleza.

La maestra analfabeta pervive en la legislación española desde 1771 hasta finales de la década de los años 1830, con diferencias de matices más teóricos que prácticos, cuando comienza a gestarse una nueva concepción de la mujer que terminará por afectar al modelo obsoleto de maestra analfabeta y hará posible la aparición de otro modelo: la maestra-sentimiento, que ayudará al maestro-razón en el aula escolar y aprenderá de él; dejando atrás su estado de analfabetismo, gracias a un proceso de aprendizaje por imitación, que no de reflexión intelectual. Maestro y maestra eran elementos necesarios en el aula porque las funciones académicas que debían cumplir eran distintas y complementarias –de la misma forma que en la familia lo son el padre y la madre–. El motor de la transformación de las condiciones sociales de la maestra analfabeta de labores, a una maestra «más profesionalizada» en España se debe a la creación de las escuelas de párvulos masculinas en 1836 por Pablo Montesino. Este autor consideraba necesaria la presencia de una maestra en el aula, como sustituta de la madre, a fin de lograr mejores resultados en la educación de niños y niñas.

Hemos visto que Kant, después de aceptar la dicotomía establecida por Rousseau cultura/naturaleza, proponía una nueva dicotomía complementaria, bello/sublime, que dejaría la puerta abierta a la posible superación del estado de naturaleza en la mujer desde el mismo momento en que ya no era necesaria para la procreación de la especie; o, como Kant dice, al perder la belleza en el período de madurez. ¿Significa esta afirmación que Kant piensa que la mujer tiene acceso al estado de civilización, al igual que el hombre? Pensamos que no, porque para que se produzca ese cambio es necesario comenzar a disciplinar y educar desde edades muy tempranas, ya que el árbol que crece torcido no se puede enderezar una vez que está formado.

No obstante, la brecha que abre Kant servirá de punto de apoyo para el nacimiento de una nueva concepción en la educación de la mujer que será man-

tenida en gran parte por los institucionistas. Para Kant como para los krausistas, y posteriormente los institucionistas, la influencia que la mujer ejerce sobre el marido e hijos es necesaria, positiva y complementaria y lleva, finalmente, al perfeccionamiento moral de la especie. Al admitir la influencia de la mujer en la familia como positiva se estaba cuestionando un problema de índole social, por la importancia que el núcleo familiar tiene sobre la sociedad en su conjunto. Los planteamientos kantianos van a permitir justificar, con el paso del tiempo, la superación del estado de naturaleza en la mujer y el acceso al estado de civilización.

Los krausistas (41), y posteriormente los institucionistas, son conscientes de la influencia que la mujer ejerce desde el hogar sobre su marido e hijos. Se apoyan en planteamientos kantianos, por cuanto aceptan que la educación de ambos sexos debe ser diferente, ya que también lo son las funciones sociales que ambos están llamados a cumplir, y abogan por comenzar la tarea de regeneración social desde la raíz del problema: la educación. La influencia de la mujer sobre las costumbres sociales genera «abundante fuente de legislación» (42) y es recomendable elevar su nivel educativo para alejarla de los fanatismos religiosos. Fernando de Castro llegaría a advertir a las mujeres del peligro que suponía su adhesión a asociaciones religiosas: no *profanéis al contacto de las pasiones de partido* (43).

No pensamos que Kant fuese consciente, ni por un momento de la importancia que el paso del tiempo iba a otorgar a la función social de la mujer, como tampoco del tipo de proyecto educativo que se terminaría imponiendo (44); ni de la influencia decisiva de su pensamiento sobre los krausistas e institucionistas. que trataron de extender y aplicar la esencia del pensamiento kantiano al sexo femenino para abordar la igualdad desde la propia diferencia.

---

(41) Los krausistas exigen mayor instrucción para la mujer, a la que conciben como columna firme del hogar por su influencia moral. «El programa pedagógico del grupo krausista no responde a fines igualitarios: la ecuación "educación igual a transformación de la sociedad" sigue siendo una prerrogativa masculina. Se defiende el acceso de la mujer a la instrucción pero dentro de esquemas formativos de tipo tradicional, a fin de garantizar la realización de un status social que no rompa el equilibrio del ámbito patriarcal (...). La misión esencial de esta mujer virtuosa es la educación de sus hijos (...). La exigencia de mayor cultura (...) expuesta por Castro, en nada modifica la arcaica función social asignada a la mujer; al contrario, la consolida» en DI FEBO, G.: «Orígenes del debate feminista en España. La escuela krausista y la I.L.E. (1870-1890)» en *Sistema*, (12-15), 1976, pp. 53-54.

(42) R. M. LABRA: «La rehabilitación de la mujer» en *B.I.L.E.*, Madrid, XV, n.º. 334, 15 de enero de 1891, p. 223.

(43) Universidad de Madrid. Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer. Discurso inaugural leído por D. Fernando de Castro, Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, 21 de febrero de 1869, p. 17.

(44) Kant dejaba una puerta abierta a la esperanza de que en un futuro, a medida que se fuera conociendo mejor la naturaleza femenina se encontrará un proyecto educativo acorde a la naturaleza de su sexo. KANT, I.: *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, p. 105.

«No hay, pues, desigualdad ni inferioridad esencial, sino distinción de funciones sociales (...) para mejor llenar la idea de la humanidad en la unión de los dos sexos por el matrimonio (...) Si el hombre y la mujer fueran enteramente iguales, no se necesitarían uno a otro (...). Guardaos pretender imponer nada en el orden religioso ni en el político, ni en otro alguno. Vuestro destino como esposas y madres es aconsejar, influir; de ninguna manera imperar» (45).

La influencia positiva y complementaria de la mujer, –señalada por Kant–, en el hogar será el punto de partida de los institucionistas para proceder a la creación de un nuevo modelo de maestra, a través de la Escuela de Institutrices, más preparada, al tiempo que concienciada de la importancia de su función de riego para el cultivo del grano femenino. El estadio de maestra-sentimiento maternal del que hablábamos al comienzo, será superado por el de maestra intuitiva (46).

Con el primer término nos referimos al modelo de maestra que se crea en España a partir de 1840, gracias en parte a las ideas de Pablo Montesino sobre la necesidad de educar a los niños desde la edad de dos años. Ahora la mujer no resulta necesaria a la sociedad sólo por sus funciones de procreación y conservación de la especie, sino por la naturaleza de bello sexo, femenino, diferente, complementario, tan exaltada por Kant. La maestra ya no puede ser analfabeta porque el que no tiene interés por saber tampoco lo tiene por enseñar. Uno de los principales requisitos para ejercer es saber cuidar maternalmente a los niños en la escuela. Su papel es ahora el de madre social de niños y niñas.

Se sigue considerando un precepto solemne de la naturaleza que sea la mujer la encargada de la educación de los primeros años. La formación de las maestras preocupará hasta cierto punto, y pasará a ser en el aula complemento del maestro-razón. Él encarna el principio de autoridad; de ella se espera el sentimiento maternal para cuidar de la limpieza y el aseo de los niños. Pero además se convierte en una exigencia social elevar el deficiente nivel cultural de las maestras; se les van a pedir algunos conocimientos de psicología infantil, moral, escritura, lectura... muchos de los cuales serán adquiridos en la práctica por un proceso de imitación, al ayudar al maestro. Se ensalza la enseñanza práctica, mientras que la teórica aparece como secundaria. Las funciones sociales que la mujer desempeña en el núcleo familiar se extienden al espacio escolar y surge el concepto de la enseñanza como extensión de la maternidad.

La presencia de la maestra en el aula resulta imprescindible por su sentimiento maternal. La dicotomía entre sentimiento-razón, bello-sublime abonará el campo trillado de la educación que florecerá con nuevos colores.

---

(45) F. DE CASTRO: *Discurso, inauguración conferencias dominicales para la educación de la mujer,* Madrid, Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, febrero de 1869, p. 5.

(46) Cl.

Rastreando en la historia encontramos los orígenes del modelo de maestra intuitiva en 1876, cuando se establece, por R.D., una cátedra de pedagogía para párvulos por el procedimiento de Froebel, produciéndose el comienzo de un importante cambio social y pedagógico en España. El maestro sería desterrado del aula al entender que la mujer estaba más capacitada para hacerse cargo de la educación. ¿Qué tenía ella que no tuviese él?: intuición femenina. Se ensalzan las características femeninas. La exposición de las materias debía ir acompañada del manejo de un método intuitivo R.O. de 27 de agosto de 1882, arts. 11 y 12).

La maestra permanecerá en el aula sin la ayuda de un maestro y se hará cargo de la educación física, intelectual, estética, moral y religiosa en niños de 3 a 8 años, razones que exigen de inmediato elevar su deficiente nivel cultural. A este modelo de maestra no se llega mediante un proceso de imitación, sino de reflexión teórica, de intuición intelectual. La mujer necesita ejercitar la razón para, después de conocer las materias a impartir, ser capaz de utilizar un método práctico para enseñarlas. El método intuitivo ensalza las características que se consideran propias del sexo femenino. Tan importante es saber, como saber aplicar correctamente lo que se ha aprendido.

Consideramos de interés investigar las causas que motivaron el cambio de un modelo de maestra a otra y que condujeron al posterior proceso de la feminización de la enseñanza primaria. A este respecto tenemos pensado realizar una investigación para determinar la influencia del concepto de intuición intelectual, que no sensible como postulaba Kant, de Krause en la pedagogía de Froebel.

La aparición de este nuevo modelo de maestra tiene su punto de partida en la reforma propuesta por los krausistas, quienes incluían entre los problemas sociales, y con fuerza, el tema de la educación femenina. Posteriormente, la admisión de la mujer en la enseñanza en el ámbito infantil, que lleva a la feminización de la profesión, está apoyada en la concepción del mundo propuesta por Froebel, que armoniza perfectamente con los matices místicos propuestos por la filosofía de Krause.

a) *Influencia de Rousseau y Kant en la política educativa*

Trataremos de mostrar la forma en que se cristaliza la influencia del pensamiento de Rousseau (47) y Kant en la política educativa posterior. No queremos

---

(47) «El éxito de Rousseau no hay para qué comentarlo. Los maestros escuchados por la Revolución fueron él y Voltaire (...). La falta de relación de las ideas, ya no de sentimientos, entre los esposos educados de un modo casi opuesto y bajo la influencia de tradiciones y leyes distintas y un círculo (...) no sólo diverso (...) hasta contrario muchas veces». Al situar por encma del sexo viril al sexo femenino se resaltan las «cualidades femeninas de sentimiento, abnegación en LABRA: «La rehabilitación de la mujer» en *BILE,* Madrid, XV, núm. 334.

decir con ello que la totalidad de los políticos a los que vamos a referirnos conocieran su obra; tan sólo tomamos a estos dos pensadores como representantes de una tradición que se va a materializar en materia político-educativa.

El nacimiento de la maestra analfabeta, cuyos antecedentes teóricos hemos enunciado, se apoya en una concepción sustancialista y en el convencimiento de que las diferencias entre hombres y mujeres son naturales, no sociales. La maestra analfabeta debía pasar unas pruebas de aptitud para demostrar su intachable conducta, siempre vigilada por los vecinos, las autoridades del barrio y los propios padres. En tanto que modelo de imitación, su función social consistía en reproducir en las niñas la cultura femenina, entendida como cultura natural, no adquirida. Debían enseñar el arte de la aguja para que las niñas, futuras madres y esposas, contribuyeran a la economía doméstica por medio del ahorro, e incluso con la producción de bienes en el caso que cosiera para alguna familia.

Durante el reinado de *Carlos III,* las escuelas para niñas, creadas por el Monarca en 1768, tenían como principal finalidad convertir a la mujer en buena madre y esposa, con conocimiento de la fe católica y las labores propias de su sexo. Este aprendizaje corría a cargo de una maestra analfabeta, aunque, eso sí, de intachable conducta moral. Bajo su mandato toda mujer que quisiera ser maestra debía ser examinada. Cabe preguntarse de qué: de doctrina cristiana, de su buen porte y conducta para gobernar la escuela. ¿Con qué criterios? A falta de los intelectuales, sólo podían hacerlo de acuerdo con los morales, que permitían excusar la realidad de que en igualdad de condiciones se prefiriese siempre a la que demostrase mejores costumbres. ¿Por quién?, por el cura párroco, y tres vecinos acomodados del mismo barrio, para asegurarse de que conocían a fondo la vida de las candidatas (48). Las maestras-matronas cultivaban en las niñas los principios y obligaciones de la vida civil y cristiana y les enseñaban conocimientos útiles para potenciar aquellas habilidades que se consideraban propias del sexo femenino. Poco cambiaron las cosas para la pobre maestra cuando más adelante, en 1783, se crearon las escuelas de barrio.

> «El Estado Borbónico, viendo la importancia de la idea y los resultados de la tarea educativa, que mal que bien, iba realizando la Sociedad Matritense, decidió emprender también el camino de la educación de las niñas de las clases más modestas, creando en 1783 hasta 32 escuelas, repartidas por todo Madrid, dependientes de las Diputaciones de Caridad (...). La Real Cédula de Carlos III, de 11 de mayo de 1783, que regula estas escuelas de niñas, nos da un índice del funconamiento de las mismas (...). La elección de las maestras la hacían las Diputaciones de Caridad, quienes las sometían a un examen de doctrina cristiana, labores y lectura, siendo fundamental el informe sobre su buena conducta. Los

(48) M. MARTÍNEZ ALCUBILLA: *Códigos antiguos de España,* Madrid, Arco de Santa María, 41 triplicado, 1885, pp. 1521-1522.

honorarios eran de 50 pesos anuales, y la enseñanza se prolongaba –para las maestras– ocho horas al día y se basaba en doctrina y labores» (49).

La finalidad política perseguida por el monarca ilustrado era crear una mujer productiva en respuesta a las necesidades sociales de una España donde el comercio y la industria se abastecían con mano de obra doméstica. La exigencia de la lectura era tan sólo una buena intención difícil de cumplir por las tensiones que posteriormente azotaron a España. La importancia de las labores se debe a que zurciendo y cosiendo se asegura un ahorro necesario para la economía doméstica en una clase social que carece de medios.

El monarca confiaba en el perfeccionamiento a través del medio social e intentó impulsar la educación de la mujer, considerada elemento fundamental para alcanzar el progreso de la nación. Si se enseñaba a la mujer a leer, escribir y contar se podría influir más positivamente en la educación de sus hijos, los hombres del mañana. Este intento por convertir a la mujer en protagonista del progreso social y económico tuvo escasa repercusión; sólo una minoría sentía la necesidad de educar a la mujer, y ni los mismos ilustrados se encontraban de acuerdo en este punto (50).

En 1797 el rey consideró necesario que las niñas aprendieran: religión, costumbres, lectura, escritura y aritmética, por lo que se fueron exigiendo pruebas más rígidas para medir la capacidad de las maestras. Pronto se verían frustradas tan nobles iniciativas.

El reinado de Fernando VII supuso un importante retroceso en la formación de las maestras. Siguió insistiéndose en la idea de que la educación de la mujer debía corresponder a su destino de madre y esposa, pero se exigía un nivel de preparación menor para tal fin. En 1814 el nuevo monarca dejó al arbitrio de las autoridades locales la iniciativa de abrir escuelas de niñas, y quedó sin legislar la obligación para tan distinguido objetivo.

En 1814 se establecieron en Madrid escuelas públicas donde las niñas, supuestamente, debían aprender a leer y a escribir, y las adultas, las labores y habilidades propias de su sexo. La realidad era que las maestras analfabetas no podían cubrir esta parte del programa. Más tarde, en 1815, el Rey cedió a la Iglesia los privilegios de la enseñanza primaria como premio al apoyo ideológico de la Santa Alianza:

---

(49) P. FERNÁNDEZ QUINTANILLA: *La mujer ilustrada en la España del siglo XVIII,* Madrid, Ministerio de Cultura, 1981, p. 48.

(50) M. ORTEGA LÓPEZ: «La educación de la mujer en las edades modernas y contemporáneas en *Historia 16,* p. 41.

«Las actuales apuradas circunstancias de mi Real erario no permiten que se destine para la dotación de estas escuelas tantas cantidades cuantas para tan interesante objeto serían necesarias; pero los conventos de todas las órdenes religiosas, repartidos por mis reinos, pueden en gran parte suplir esta imposibilidad y no dudo que lo harán (...) cimentados sobre la base de la caridad (...) y en demostración también de su gratitud a los bienes que con larga mano les ha dispensado mi paternal y religioso desvelo» (51).

Nada ganó con este cambio la pobre maestra, porque las escuelas de barrio creadas por Carlos III eran sustituidas por las escuelas caritativas, cuyo mantenimiento económico era dudoso. Frente a la mujer productiva del reinado de Carlos III, Fernando VII consideró que la educación de la mujer debía ser fundamentalmente religiosa. La maestra seguía siendo analfabeta, pero además ahora, en caso de ejercer, debía tener unos principios religiosos aún más rígidos; el rey solicitó que las escuelas de niñas se estableciesen en los conventos femeninos.

Más tarde, durante el trienio constitucional, el Reglamento General de Instrucción pública de 1821 (52) contemplaba los contenidos básicos para la educación de la mujer: escribir, contar, leer, que nunca llegaban a cumplirse por falta de maestras que supieran leer o escribir y, en caso de llevarse a cabo, cubría el puesto un maestro o pasante (53).

Prevalecía la idea de que la mujer debía ser educada para desempeñar con acierto su papel de madre y esposa. Se produce una clara preocupación, al igual que sucediera durante el reinado de Carlos III, por la influencia de la mujer sobre el hogar, los hijos, el marido, y, consiguientemente, el resto de la sociedad. La influencia era considerada como positiva –tal como había preconizado Kant–y se asentaba en una plataforma de pensamiento esencialista por entender que las cualidades que debía despertar la educación eran inherentes a la naturaleza del sexo de la mujer.

Al permitir, el Reglamento, el establecimiento de la enseñanza privada, se produce la apertura de casas particulares. La asistencia de las niñas de clases más elevadas a estos establecimientos se puede considerar como un indicativo social de la importancia creciente que va teniendo la educación de la mujer. La diferencia fundamental entre las maestras que ejercían en establecimientos públicos o privados consistía en cuestiones de gusto y refinamiento. La feminidad, idealizada por las mujeres de clase media, se centraba en la imagen de la esposa y madre perfecta.

---

(51) *Reales decretos del Rey Don Fernando VII,* Tomo II, Madrid, Imprenta Real, 1826, p. 768.

(52) Reglamento General de Instrucción pública, en *Colección de Decretos y órdenes generales,* tomo VII, año 1802-1821, p. 380.

(53) La figura del pasante corresponde a un estadio inferior al del maestro. Antes de ser maestro aprendían ofreciendo sus servicios como pasantes, ayudantes que podían aprender ayudando al maestro en el aula.

Después del breve reinado del liberalismo, durante el trienio constitucional, se implantó el Absolutismo. El Reglamento de 1825 (54) ordena a las maestras, a diferencia de los maestros, que no accedan por oposición sino por examen ante las Juntas de la Capital, o ante sus respectivos pueblos, dependiendo del tipo de escuela que regentasen –que iba de primera a cuarta categoría según el número de habitantes–. ¿Quién examinaba a las maestras?, mujeres tan analfabetas como ellas que sólo podían medir la cultura femenina de las maestras por un examen de labores, tras el cual se elegía a las más «timoratas» en igualdad de condiciones. Eso sí, se contemplaba la posibilidad de que en el caso de que alguna maestra supiese leer o escribir fuese ella misma quien enseñase a las niñas estos contenidos; en caso contrario, sería un maestro maduro, para evitar peligros. Esta posibilidad, recogida en el Reglamento, muestra la inexistencia de aspirantes a maestras en condiciones de enseñar a leer. La enseñanza que se les exigía era fundamentalmente práctica, porque las niñas eran educadas en el sentimiento.

> «... que las niñas no carezcan de la buena educación en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo» (55).

Con las iniciativas de Pablo Montesino, y la posterior creación de la Escuela Normal Central de maestros en Madrid, se produce un avance (56) que hará girar el timón del progreso social hacia nuevos rumbos, que dejan a la deriva a la maestra analfabeta y abren paso a un modelo de maestra-sentimiento maternal, al cual ya nos hemos referido anteriormente.

La nueva sociedad exige un cambio social en el que la educación de la mujer y la infancia van a ocupar un importante lugar. Estas iniciativas posibilitan la aparición, en 1857, de la Ley Moyano, cuyos principales promotores fueron el propio Montesino y Gil de Zárate. Se crea por vez primera un establecimiento oficial: la Escuela Normal Central de maestras de Madrid para formar a las futuras maestras.

La aparición de la Ley Moyano supuso un avance importante respecto al modelo de educación pública de la mujer, pero fue incapaz de romper la plataforma teórica esencialista mantenida por Rousseau y Kant. La Ley Moyano supuso un cambio sustancial al incluir, por vez primera, el derecho de la mujer a una

---

(54) *Decretos del Rey Fernando VII,* tomo X, Madrid, Imprenta Real, 1826.

(55) Ídem artículo 197. La ley deja al arbitrio de padres y tutores el que las niñas recibiesen una educación más esmerada (art. 199).

(56) El 26 de noviembre de 1838 aparece una reglamentación que dispone que las escuelas de niños «serán comunes á las escuelas de niñas en cuanto les sea aplicable, sin perjudicar á las labores propias de su sexo» en MARTÍNEZ ALCUBILLA, *Diccionario de la administración española,* volumen VI, 1848, p. 458.

instrucción pública: hizo obligatoria la creación de escuelas de niñas, en pueblos de más de 500 habitantes, y propuso la apertura de Escuelas Normales femeninas para preparar académicamente a las maestras.

La diferencia en el currículum entre maestras y maestros se corresponde con las funciones sociales a desempeñar por cada uno de los sexos. Así, en la formación de las maestras, las asignaturas se orientaban a preparar a la mujer para cumplir con acierto su misión en el hogar, y se daba más énfasis a las materias domésticas –labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicados a las mismas labores, ligeras nociones de higiene doméstica– a expensas de las intelectuales –nociones de agricultura, industria y comercio, principios de geometría, de dibujo lineal y de agrimensura, nociones de Física y de Historia Natural, etc.– orientadas a preparar al hombre para el mundo del trabajo.

Con ello *se relega, y esta vez oficialmente,* la educación de la mujer al ámbito doméstico, por lo que se orienta su formación hacia aquellos conocimientos que le permitan cumplir con más acierto las funciones sociales que se derivan de las cualidades femeninas naturales, tan destacadas por Rousseau y Kant.

Habrá que esperar muchos años para que el bajo nivel cultural recibido por las maestras, que tal como testimoniaba una de las primeras alumnas de las Escuelas Normales Femeninas no corría el peligro de producir *anemia cerebral* (57), se fuese elevando gracias al empujón de la iniciativa privada promovida por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza.

Compartimos la oponión que la géenesis del cambio sustancial que sufre la educación de la mujer, y la formación de la maestra, debe cifrarse en el cambio social que tiene lugar en España a raíz de 1868. Es a partir de entonces, cuando la educación de la mujer se cuestiona como verdadero problema social en respuesta de una sociedad que en su conjunto rechazaba la política absolutista de Isabel II. La soberana tomó medidas para protegerse contra los ataques, y dictó la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1968 (58) que devolvía a la Iglesia los privilegios concedidos en épocas anteriores. Se encargó a los párrocos la tarea de vigilar la pureza de las doctrinas que los maestros difundían sobre sus discípulos (art. 17). Las Juntas provinciales de Instrucción pública debían hacer comparecer, cada tres años, a los maestros en las capitales para someterles a pruebas de aptitud, donde se tenían en cuenta tanto sus puntuaciones como su conducta moral (art. 68). Respecto a la formación de las maestras el estado de retroceso, tras la promulgación de la Ley Moyano, fue denigrante.

> «Hasta tanto que puedan organizarse establecimientos donde se formen maestras adornadas de todos los conocimientos que exige la educación cristiana

(57) C. SÁIZ: *La revolución del 68 y la cultura femenina* (apuntes del natural), Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1929, p. 17.

(58) MEC: *Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868,* Madrid, Servico de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1979.

y social de la mujer, podrán obtener el título de maestras, las aspirantes que acrediten buena conducta (...) y se sometan a las pruebas de examen oral, escrito y de labores que el reglamento determine» (59).

Por el Decreto de 14 de octubre (60) quedaba derogada la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio. La aparición del krausismo en España y la llegada de los liberales al poder daría un nuevo giro al tema de la educación femenina.

Los institucionistas eran conscientes de la influencia. anunciada por Kant, que la mujer ejercía en el hogar desde su papel de formadora de costumbres y hábitos que incidían en las decisiones políticas de los miembros de la familia, los varones. Las máximas kantianas comienzan, tímidamente, a extenderse al sexo femenino.

«Cuando la mujer sea ilustrada influirá en la política, aunque no tome parte directa de ella, porque influirá en el voto del hermano, del esposo, del hijo, del padre y hasta del abuelo» (61).

La importancia creciente que cobra la necesidad de elevar el nivel cultural de las mujeres, junto con la iniciativa privada llevada a cabo por los institucionistas, inevitablemente terminó por salpicar a las maestras, procediéndose a la reorganización, en 1882, de la Escuela Normal Central de Madrid, que ampliaba el currículum exigido para ser maestra (62).

«De 1882 a 1908 (...) en un cuarto de siglo la cultura de la maestra española, y con ella la cultura femenina en general, había salvado la enorme distancia que media entre la ignorancia absoluta y el saber consciente...» (63).

En este camino de argumentos, desde la imposibilidad natural de acceso de la mujer al campo de la cultura hasta la necesidad social de educarla, se perfilan algunos de los argumentos que van a producir la feminización en la enseñanza primaria, fenómeno aún vigente.

---

(59) MEC: Ídem, pp. 307-308, art. 36.

(60) MEC: Ídem, pp. 320-324.

(61) C. ARENAL: *La mujer del porvenir,* Madrid, Librería de Fernando Fe, 2.ª edición, 1884, pp. 114-115.

(62) El 27 de agosto de 1882 se aprueba el Reglamento de la escuela normal de maestras, en *Colección legislativa de primera enseñanza 1877-1883.*

(63) C. SÁIZ: *La revolución de 1868 y la cultura femenina,* Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1929, p. 105 y 106.

E S T U D I O S

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA INSPECCIÓN EDUCATIVA UNA INSPECCIÓN EDUCATIVA COMO FACTOR DE EVALUACIÓN SISTEMÁTICA (*)

JESÚS RUL GARGALLO (**)

En esta conferencia se ofrece una aproximación a los elementos básicos que configuran la organización escolar desde un doble plano analítico: el *interior,* es decir, el conjunto de factores formales y funcionales que permiten alcanzar una comprensión de la escuela como realidad organizada, y el *exterior,* formado por las complejas relaciones entre los factores socioeconómicos y la institución escolar propiamente dicha. Uno de estos últimos factores lo constituye, precisamente, la función de control social de la escuela y de la educación formal y, por ende, del órgano instituido que lo encarna: la Inspección Educativa.

La idea que ordena el discurso es establecer relaciones eficientes entre los factores que vertebran la escuela, como organización, y la función de control en su modalidad de intervención externa.

1. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

La escuela como organización y no el aula, como lugar donde se instrumentaliza la enseñanza-aprendizaje, es el marco general en el que las interrelaciones estructurales, funcionales y culturales pueden dar sentido y alcance al hecho educativo formal. En efecto, concebir la educación formal como un escenario discontinuo formado por una multiplicidad de aulas racionalmente graduadas por donde los alumnos van pasando a medida que crecen en edad y conocimiento, vacía a la escuela de contenido organizativo. Contrariamente, la percepción de la escuela como una entidad organizada a partir de las relaciones eficaces entre un *proyecto* específico y los recursos de la *estructura,* nos coloca en el umbral de una realidad alternativa con repercusiones sobre el fenómeno educativo.

(*) Conferencia II Congres D'Inspectors D'Educacio.

(**) Inspector d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

La sistemática que proporcionan las ciencias de la educación pone de manifiesto que la escuela como institución especializada en tareas educativas, aparece pronto en la historia de la civilización, justamente cuando se generaliza la división de funciones. No obstante, es a partir del siglo XIX con la Primera Revolución Industrial y las ideas de la Ilustración en Europa, cuando se posibilita la emergencia de la «escuela de masas».

A lo largo del siglo XX, la educación formal se ha ido generalizando, afectando cada vez a un número creciente de población. La educación obligatoria ha supuesto la escolarización de toda la población en el tramo comprendido entre los seis y los dieciséis años, con matices entre los diversos países. Este fenómeno sociológico es el resultado de la evolución de las ideas sobre la educación. De ser un privilegio de las clases acomodadas se ha convertido en un derecho y un deber de todos los ciudadanos. En consecuencia, las escuelas se han ido convirtiendo en realidades cada vez más complejas, por el número de alumnos, de profesores, de recursos y de expectativas que generan.

Las escuelas contemporáneas, desde las de Educación Infantil hasta la Universidad, pasando por las de Educación Primaria y Secundaria obligatorias, los Bachilleratos, los Centros de Formación Profesional, Artística, Musical, etc., presentan una complejidad de proyectos, equipos de personal, recursos financieros y materiales en relación con las finalidades sociales y las expectativas de los alumnos, que requieren ser tratadas como realidades organizadas tanto para su estudio y comprensión como para su efectiva gestión interna.

En este siglo se ha producido una reflexión sistemática sobre las organizaciones que, si bien inicialmente se ha centrado en las organizaciones productivas, aporta elementos significativos para la comprensión de toda realidad organizada y un acervo de investigaciones, modelos y técnicas que permiten racionalizar, en parte, e interpretar un conjunto de variables de las organizaciones, entre las que se incluyen las escolares. Pese a ello, el mundo de la educación formal ha discurrido bastante al margen de estas concepciones. Como indica Stocker (1): «El verdadero avance en la teoría y en la práctica educativa no llegó nunca de la mano de investigaciones en materia de organización y dirección, sino de un movimiento genuinamente pedagógico, centrado en la enseñanza y en la didáctica: la escuela nueva y la escuela activa».

El universo de la escuela ha ido generando un discurso y una práctica segregada de las otras realidades socioeconómicas y culturales. Este hecho se ha manifestado con más notoriedad en los sistemas educativos de la tradición administrativa «continental».

Llegados a este punto, se distinguen dos líneas de reflexión: la percepción que tienen los profesionales de la educación sobre las cuestiones organizativas y

(1) F. STOCKER: *Principios de Didáctica Moderna*, Kapelusz, Buenos Aires, 1961.

las investigaciones y estudios que otros profesionales, como por ejemplo los sociólogos, economistas, antropólogos, etc., han realizado sobre las escuelas.

Ya hemos anticipado que la acción de los profesionales de la educación ocurre, fundamentalmente, en el aula entendida como escenario panóptico por excelencia. Lo organizativo es visto como algo ajeno, suplementario y circunscrito a las tareas administrativas y burocráticas. En consecuencia, la percepción resultante que se manifiesta en el discurso pedagógico, incluido el universitario, es un maniqueísmo sin solución entre lo pedagógico y lo organizativo. La literatura pedagógica expresa esta dualidad inabarcable hasta en la más palpitante actualidad. El discurso actual sobre organización y gestión educativa a partir del trabajo de profesionales de la educación y de los departamentos de Organización Escolar de algunas universidades suscita una prevención defensiva por parte de otros, que se expresa en la desautorización radical a través de los calificativos de gerencialista, neoliberal, etc.

Por otra parte y paralelamente, la reflexión desde otras perspectivas, como por ejemplo la sociología, la economía, etc., aporta una visión de la escuela como realidad específica, haciendo hincapié en aspectos distintos según las tendencias epistemológicas y metodológicas del momento. Así pues, hasta los años sesenta abundan los enfoques de tipo *tecnológico-racional* (las escuelas como organizaciones formales y burocráticas), a partir de este momento, se produce una apertura epistemológica con la emergencia de modelos alternativos, como por ejemplo los enfoques de *ajuste articulado* (las escuelas como anarquías organizadas), los enfoques *interpretativos* (las escuelas como lugares de interacción) y los enfoques *estructuralistas* (las escuelas como realización de principios estructuradores). La escuela como unidad de estudio se percibe, en las aportaciones de todos estos enfoques, como una realidad compleja cuya significación profunda escapa al análisis parcializado de las distintas perspectivas enunciadas.

Los enfoques racionales ofrecen una imagen de la escuela formalizada que contrasta vivamente con los fenómenos que se perciben a nivel de superficie, en su funcionamiento cotidiano. Su estudio se centra en el organigrama, el manual de funciones, la especialización, las reglas y los procedimientos, los estilos de gestión, el liderazgo, los sistemas decisionales, la solución de conflictos, etc.

Por otro lado, los enfoques de ajuste articulado, muy pegados a los acontecimientos empíricos de tipo inmediato, ofrecen una imagen convulsa y caótica de la escuela. El denominador común de estos enfoques es que ofrecen una imagen fija de desorden que se puede expresar con el símil del «contenedor de basuras».

Los enfoques interpretativos de corte culturalista se centran en el estudio de la escuela como lugar de interacciones. Estos enfoques han contribuido a describir muchas realidades escolares, lo que ha permitido disponer de descriptores y significados más rigurosos sobre la escuela. No obstante, al centrar el estudio en las realidades interactivas ofrecen imágenes discontinuas de la escuela, como una especie de caleidoscopio sin solución explicativa.

Finalmente, los enfoques estructuralistas, centran su estudio en los principios estructuradores que están en la base, y permiten explicar los comportamientos individuales. Las teorías sociales de corte estructuralista reconocen que la verdadera naturaleza de las cosas no radica en ellas mismas, sino en las relaciones que nosotros construimos y percibimos después entre ellas. Por tanto este enfoque hace hincapié en las fuerzas invisibles que configuran la distribución de poder y control en los sistemas sociales. En consecuencia, constituyen un enfoque formal en la comprensión de los sistemas sociales que intentan superar, en las teorías de Bernstein, la dualidad entre subjetividad y objetividad, colocando al sujeto en un campo más amplio de estructuras comunicativas y prácticas culturales.

La dualidad a la que nos hemos referido anteriormente entre lo pedagógico y lo organizativo –en expresión de Bernstein, entre el núcleo técnico y el núcleo administrativo, en su teoría de los «códigos»– puede superarse; se vislumbra una solución en el nivel más profundo de la organización social, de manera que las relaciones entre la organización del currículum, los métodos de enseñanza y las pautas de gobierno y supervisión están vinculadas de forma rígida. O dicho de otro modo, la articulación a nivel de superficie de las interacciones sociales se genera siempre a partir de un conjunto rígido de principios estructuradores (códigos).

En este punto se produce una coincidencia entre la aproximación que hacen los sociólogos weberianos de la organización (enfoques formales y burocráticos de la escuela) cuando subrayan la importancia capital de la cultura organizativa y del simbolismo en la interpretación de las organizaciones y la teoría de los códigos fundamentada en la tradición durkheimiana de la antropología estructural, en la que los símbolos culturales han sido considerados principios estructuradores, desde siempre. Así pues, resulta que la dimensión cultural de la organización (reglas, ritos, ideología, etc.) aporta claves decisivas para la comprensión profunda de los factores estructurales (tecnológico-racionales) y de los empíricos (funcionales) en las organizaciones, entre las que se incluyen las escolares. La *cultura organizativa* deviene en el factor fundamental en la explicación e interpretación de la escuela como organización.

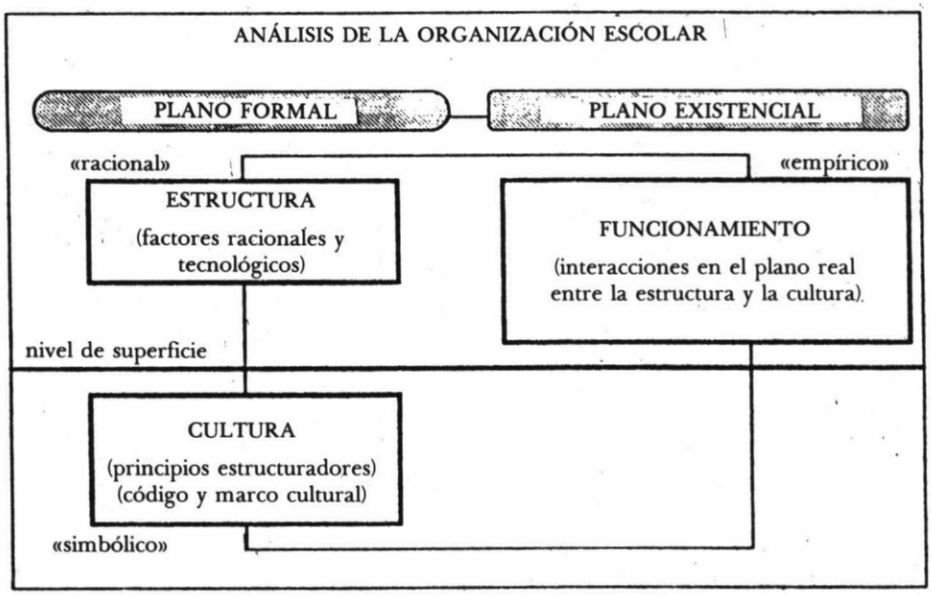
2. ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES FORMAL Y FUNCIONAL DE LA ORGANIZACIÓN

2.1. *Análisis de la dimensión formal de la organización*

En la organización escolar se distinguen dos planos interactivos: el *formal* (racional y simbólico) y el *funcional* (existencial). El primero está formado por las relaciones entre la *«estructura»* y la *«cultura»;* el segundo, por los escenarios empíricamente observables del *«funcionamiento»,* con todas las interacciones comunicativas mediatizadas por los códigos de poder, control, etc. Estos dos planos indican, por un lado, las tensiones entre «organización» e «interacción» y, por otro, las pautas

observables (fenómenos observables) y las ocultas de estructuración (relaciones profundas entre personas, acontecimientos y cosas).

En la sociedad contemporánea, la escuela aparece como la organización más descontextualizada, que no encuentra su lugar en los fluyentes entramados socioeconómicos y culturales. Como veremos después, las ideologías reconstructoras de la escuela permiten dibujar un cuadro polarizado por dos enfoques básicos desde la perspectiva de la autonomía del discurso educativo: el Gerencialista y neoconservador, fundamentado en la eficacia, con un discurso cerrado y, el Humanista, fundamentado en el pluralismo cultural, con un discurso abierto.



A. Factores culturales

Las investigaciones sobre cultura de las organizaciones escolares conducen a considerarlas como «artefactos culturales» (2); es decir, la dimensión humana de la escuela es uno de sus rasgos más significativos.

> La comprensión de la escuela como realidad organizada es subsidiaria de los nexos y las tensiones entre los fenómenos superficiales de la conducta empírica-

(2) T. B. GREENFIELD: «Theory about organization: a new perspective and its implications for schools», en M. HUGUES (Eds.), *Administtering education: International challenge.* Londres, Athlone, 1975, pp. 71-90.

mente observable y las relaciones más profundas entre personas, acontecimientos y cosas. Estas realidades más profundas no directamente observables operan como una especie de paraguas protector legitimador de mitos y símbolos que constituyen la cultura organizativa. Ésta aporta el contenido simbólico de la escuela y constituye la argamasa o principio ordenador que informa y cohesiona la compleja realidad de la organización escolar (3).

La cultura en los grupos humanos se estructura a partir de dos factores: *a) la información que se expresa* (voces, gestos, actitudes, conocimientos, valores, normas, pautas, símbolos, etc.) y *b) el aprendizaje social que produce esa información* mediatizada por códigos de poder y de control. En términos macroculturales el aprendizaje social presenta una decantación «abierta» o «cerrada». El modelo cerrado, constituye todos los etnocentrismos culturales (raza, costumbre, lengua, territorio, etc.). El modelo abierto, fundado en el principio de racionalidad, inspira todos los humanismos.

En consecuencia, siempre que haya un grupo humano, pequeño o grande, que aprenda de la información que comparten sus miembros, se tienen los factores básicos para la generación de una identidad cultural que sirve para adecuarse a los problemas de adaptación externa y de integración interna como una forma adecuada de percibir, pensar y sentir en relación a las cuestiones que les afectan. La naturaleza de la identidad cultural dependerá de las características de tamaño, trayectoria, posición y poder del grupo, dando como resultado desde microculturas a macroculturas. No obstante hay que observar que «la cultura de un grupo no nace de repente, ni mediante técnicas más o menos rápidas de aprendizaje, sino que es el fruto del tiempo transcurrido para otorgar sentido a la realidad individual, de grupo y social. Es necesario vivir la historia e interpretarla de una manera concreta, para que participe inconscientemente en el sentir, el percibir y el actuar. Es el fruto de experiencias positivas y negativas de la solución de problemas que nos rodean» (4).

Por otra parte, la investigación transcultural subraya el relativismo de la cultura que se funda en su carácter instrumental; es decir, las personas en los grupos sociales tienen unas necesidades o fines que la cultura intenta satisfacer a través de la adopción de determinados símbolos, pautas, formas de pensar, sentir, etc. En consecuencia, en las organizaciones –por ejemplo, la escuela– «la cultura actúa como una especie de "filtro" que condiciona el sentido y el valor tanto de las realidades internas como de las externas al centro. Una cultura escolar, fuerte o débil; inestable o estable; cerrada o abierta, es un filtro que con-

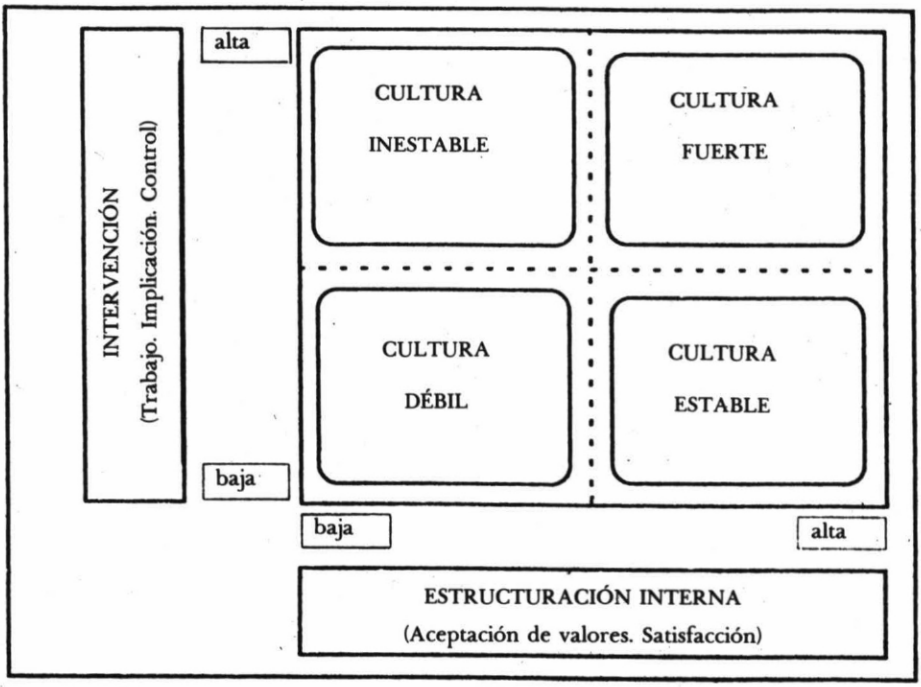
---

(3) J. RUL: «¿Por qué es necesaria la autonomía del centro educativo?» *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, (14), mayo 1993, pp. 84-92.

(4) R. PASCUAL (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. La función directiva en el contexto socioeducativo actual.* Ponencia II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 1988, pp. 37-51.

dicionará mucho el alcance e, incluso, la viabilidad de la intervención interna y externa» (5).

Deal y Kennedy (6) proponen un modelo que interrelaciona las variables *«intervención»* (trabajo, implicación, recursos, proyectos, control) y *«estructuración interna»* (aceptación de valores compartidos, tendencia a la satisfacción). Las relaciones de las variables conforman cuatro tipos de cultura organizativa de indudable interés desde la perspectiva de la Inspección Educativa.



El modelo enfatiza el logro de una «cultura fuerte» caracterizada por una alta aceptación de valores básicos (estructuración interna) y un alto nivel de trabajo, implicación y control (intervención interna y externa). En consecuencia, la cuestión central estriba en las relaciones eficientes entre «cultura-estructura-funcionamiento». La cuestión que suscita esta reflexión es qué modelo cultural de escuela es el que posibilita nuestro modelo administrativo de la educación. Lo cierto es que la «cultura fuerte» es imprescindible para la gestión de un proyecto específico de centro. Ahora bien, parece que esta modalidad de cultura

(5) J. RUL: 1993, *op. cit.*

(6) T. E. DEAL y A. A. KENNEDY: *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Reading, Addison-Wealey, 1982.

emerge mejor en una escuela personalizada (autónoma) y responsable de su proyecto en relación a la sociedad.

B. Factores estructurales

Los factores estructurales de naturaleza tecnológico-racional han tenido preeminencia en los estudios clásicos de organización, por su carácter objetivo. Esta perspectiva se ha cultivado frecuentemente a lo largo del presente siglo por la incidencia del Positivismo en la orientación de la epistemología, así como de la metodología. No obstante, como hemos estudiado anteriormente, la insuficiencia de este enfoque para la comprensión y explicación de las organizaciones supuso la apertura a otros puntos de vista. Hoy sabemos que la dimensión formal de la organización se debe a «factores estructurales» y a «factores culturales», con la particularidad de que aquéllos adquieren alcance y significación a partir de éstos. En la literatura más reciente sobre organización se suelen representar ambos bloques de factores en forma de «iceberg», asignando la parte emergida a los factores estructurales y la sumergida a los culturales. Si tenemos en cuenta que sólo emerge la novena parte de la altura del bloque de hielo veremos la importancia relativa de ambos.

Las aportaciones más significativas de las Ciencias de la Organización en relación a los factores estructurales podemos resumirlas en los siguientes principios de organización decantados en el tiempo como consecuencia de la experiencia y de múltiples investigaciones:

1. *Principio de identificación y comunidad de intereses (equifinalidad).* Perfil profesional. Intereses. Motivación. Proyecto común.
2. *Principio de autoridad o coordinación.* Liderazgo. Poder/autoridad. Riesgo. Conducción de grupo. Decisiones. Ejecución. Estrategia. Control.
3. *Delimitación y presencia activa de los objetivos.* Leyes. Normas. Proyectos. Planes. Estudios. Informes. Reuniones de fijación de estrategias. Tácticas. Incentivación. Orientación al logro y a la excelencia.
4. *Principio de creación interna.* Transformación de «recursos» en «metas». Innovación. Desarrollo.
5. *Principio de gradación y escalonamiento jerárquico:* Organigrama.
   5.1. Órganos de gobierno: coordinación, decisión y control.
   5.2. Delegación de autoridad.
6. *Principio de delimitación de funciones (correlación vertical).* Manual de funciones. Perfil y coordinación.
7. *Principio de relación funcional (correlación horizontal).* Equipos profesionales. Trabajo en equipo.

8. *División entre tareas ejecutivas (line) y consultivas (staff).* Órganos de decisión y órganos de asesoramiento.
9. *Principio de participación y comunicación.* Políticas de personal. Círculos de calidad. Decisiones participadas. Cultura de gestión (acción-comunicación) = gestión/cultura.
10. *Principio de totalidad.* En una organización todo afecta a todo. Tensión entre el «todo» y las «partes».
11. *Principio de equilibrio inestable.* Organización abierta. Influencias. Cambios. Crisis.
12. *Principio de autorregulación.* Sistema.
13. *Principio de crecimiento.* Toda organización tiende a crecer.
14. *Principio de descentralización-desconcentración y coordinación.* Departamentalización. Autonomía. Interrelación.
15. *Principio de ordenación (unidad organizativa y subunidades especializadas).* Modelos organizativos.

Los estudios e investigaciones sobre la escuela arrojan una imagen poco acorde con los rasgos de una organización sólida. En este punto conviene subrayar que las diferentes imágenes que se ofrecen son subsidiarias del enfoque adoptado. No obstante, se puede hacer una aproximación caracterizadora de la escuela como organización, a partir de los siete rasgos que citamos a continuación:

CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

1. La escuela es una organización «débilmente articulada» (dependencias despersonalizadoras, participación burocrática, activismo más que eficiencia, ausencia de evaluación sistemática, etc.)
2. La coordinación es «débil» (modelo directivo no profesional y no intervencionista).
3. La relación entre los «factores formales» y los «funcionales» es poco eficiente (no relación entre objetivos y funcionamiento, y entre objetivos y resultados).
4. Decantación funcional en «compartimentos estancos» (aulismo).
5. Imprecisión y ambigüedad de metas (difíciles de concretar, desarrollar y evaluar).
6. Tecnología problemática (no se dispone de un modo óptimo de enseñanza-aprendizaje).
7. Cultura escolar caracterizada por un fuerte igualitarismo, rechazo al control, insularidad de los docentes y una deontología profesional poco definida.

2.2. *Análisis de la dimensión funcional de la organización*

Como hemos expuesto en la primera parte, existe una línea de investigación que centra su estudio en los factores funcionales.

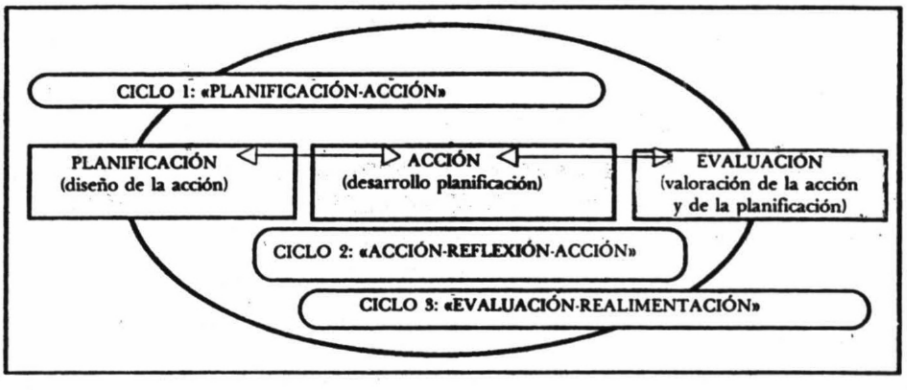
Estos factores nos ofrecen la organización en su cotidianidad, en sus ciclos de funcionamiento, sus momentos intensos, de latencia, sus crisis, etc. La organización real que puede describirse empíricamente. Los ritmos diarios, las rutinas, las interacciones, los escenarios de relación formal e informal, los conflictos, la acción, etc.

Sin duda, la *acción contextualizada en el espacio y el tiempo* constituye el «campo de Marte» de las organizaciones. El encuadre existencial de la organización, en un marco de fuerzas e influencias internas y externas, condiciona a los factores «formales» (estructura y cultura); y a la vez, es transformada por ellos. Contemplada de esta forma, la vida organizativa es una realidad cambiante. Los principios estructurales a los que nos hemos referido están siempre en jaque y es necesario el arte de dirigir, para mantenerlos pese a que los escenarios cambien. Por otra parte, los símbolos y valores culturales permiten interpretar e interiorizar lo que acaece, pero no pueden sustraerse a los influjos de nuevos valores, a través de los fenómenos de aculturación, aprendizaje y asimilación. Pese a esta imagen intencionalmente dinamizada, la realidad es que los factores más sólidos son los «formales» que, precisamente, permiten una aproximación comprensiva de la escuela como organización y ofrecen las claves de la necesaria reconstrucción de la organización escolar, como veremos después.

La teoría de gestión nos permite ofrecer imágenes funcionales de la organización que tienen interés sistemático y descriptivo. Podemos considerar dos perspectivas, la lógica y la praxeológica. La primera nos ofrece esta imagen: «En un centro educativo los equipos de profesores y directivos, en base a unos datos e informaciones evaluativas, elaboran estrategias de acción (programas), a continuación las desarrollan en los distintos escenarios de la escuela (aulas, laboratorios, biblioteca, salas de reunión, despachos, etc.) al tiempo que observan reflexivamente la significación y utilidad de su acción en relación a los alumnos, al equipo de colegas, y a toda la organización. Finalmente hay un momento de evaluación final cuyas informaciones y valoraciones dan lugar a una nueva planificación más ajustada, incorporando un conjunto de innovaciones». Es, sin duda, una imagen ideal, ambiciosa y, quizá, ingenua. No obstante, si se pretende que la escuela sea una organización, los elementos más significativos de esta imagen han de poderse describir en su funcionamiento empírico.

La perspectiva praxeológica permite matizar la rigidez de la imagen anterior: «Los profesores en las aulas desarrollan en la práctica una enseñanza constituida por los contenidos que enseñan y la forma que tienen de enseñarlos. Los profesores reflexionan individualmente y en equipo sobre lo que enseñan y su significación para los alumnos. Estas informaciones (evaluativas) permiten que los profesores introduzcan cambios e innovaciones en los contenidos y en las formas de enseñar.»

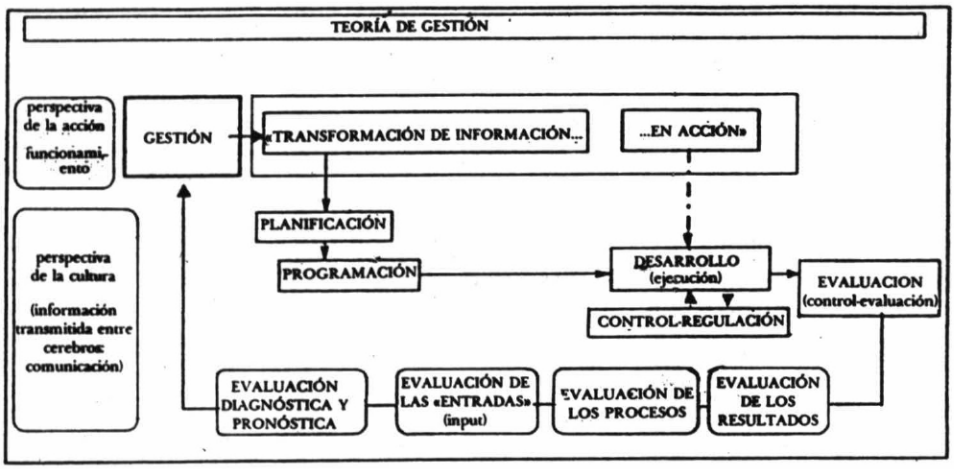
Ambas imágenes tienen el denominador común del estilo de gestión «acción-reflexión-acción», imprescindible en el funcionamiento de la organización escolar. La teoría de gestión y también la curricular, subrayan que la relación entre «planificación» y «acción» debe ser *fuerte*. En consecuencia, la gestión organizativa y la curricular no se agotan en las tareas de acción o de planificación separadamente, sino que alcanzan su plenitud al desarrollarse en el campo de la acción educativa; y a la inversa. *«Planificación y acción»* cierran un primer ciclo de interacción entre la realidad (del centro y del aula) y la reflexión estratégica (fijación de metas). *«Acción y planificación»* cierran un segundo ciclo táctico de reflexión inmediata sobre la acción y la reprogramación consiguiente que genera. *«Evaluación y realimentación»* conforman un tercer ciclo de reflexión final, sobre la acción desarrollada y la realimentación de la planificación. A continuación se vuelve al primer ciclo y así sucesivamente.



Esta comprensión del funcionamiento escolar, por las implicaciones que comporta, abre perspectivas significativas en la reconstrucción de la escuela como lugar de educación. Ahora bien, que estos ciclos de información descritos y las interrelaciones que los hacen posibles puedan observarse en el funcionamiento cotidiano de la organización presupone unos requisitos «formales» (estructurales y culturales) sobre los que hay que centrar el análisis comprensivo de la escuela como organización (conocimiento) y la acción transformadora. La relación eficaz entre «conocimiento» y «acción» introduce el concepto de *gestión*. En este sentido J. Rul (7) la define como *«el proceso de transformación de información en acción»*.

Como expresa este cuadro, la transformación de información en acción, que todo proceso de gestión comporta, tiene una apertura al universo de la cultura a través de la comunicación entre personas de la información, en las actividades

(7) J. RUL: *El Projecte de Gestió del Centre Educatiu,* Generalitat de Catalunya, Departament d' Ensenyament, Barcelona, 1990, p. 21.



organizativas de «planificación», «programación», «desarrollo» y «evaluación». La cultura es la creación y acumulación de una creciente red de información a través de los procesos de comunicación entre personas. Así pues, la cultura organizativa es participación real y efectiva en la toma de decisiones, lo que presupone que las personas están en red, es decir, intervienen en la transformación y transmisión de información mediante los procesos de gestión.

El sentido social de la escuela, el valor de la educación para el alumno, la calidad del hecho educativo, el profesionalismo de la función docente, el papel de los equipos directivos, etc., adquieren un sentido integrador en esta forma de hacer escuela (organización), de hacer educación.

La estrategia de la necesaria reconstrucción de la escuela como organización debe permitir la superación de dos modelos extremos que se pueden rastrear en la literatura. El primero, el de la escuela alienada e instrumentalizada que la reduciría a unas funciones de vigilancia (guardería) e higiene social. El segundo, la supresión de la escuela y su transformación informal en «redes de aprendizaje», en expresión de Illich (8): «*Tramas educacionales que aumenten la oportunidad para que cada cual transforme cada momento de su vida en un momento de aprendizaje, de compartir, de interesarse*». Estas aportaciones humanistas de los años setenta pueden ser utilizadas actualmente por las fuerzas del mercado en su cruzada contra el Estado del bienestar, uno de cuyos baluartes es la escuela y, singularmente, la escuela pública. La cuestión de la reconstrucción de la escuela como institución social es, en consecuencia, un tema candente. Tyler (9) propone tres factores que

(8) I. ILLICH: *La sociedad desescolarizada,* Barral, Barcelona, 1976, p. 8.
(9) W. TYLER: *Organización Escolar,* Morata, Madrid, 1991, p. 193.

conducirían a una auténtica estrategia reconstructiva y que son congruentes con la imagen funcional de escuela que hemos ofrecido desde el punto de vista de la gestión:

a) La escuela necesita mecanismos que regulen y coordinen su núcleo técnico (profesional). El desarrollo del núcleo técnico de la escuela debe hacerse a partir del principio de «autonomía-interdependencia». En cualquier caso, debe posibilitarse la afirmación y consolidación de la autonomía discursiva que se concreta en la gestión del Proyecto del Centro.

b) La escuela necesita integrar su núcleo técnico con su aparato coordinador y con los agentes de control y vigilancia social, protegiendo al mismo tiempo su integridad discursiva. Creación e impulso de espacios interdiscursivos.

c) La escuela debe mediar entre las prácticas educativas y las presiones no discursivas del mercado, de las clases sociales y de la política. Defensa y apelación a la autonomía discursiva de la escuela.

La integración de estos tres factores ofrece la imagen de una organización con especificidad propia que está en estrecha relación con el entorno, salvaguardando la integridad de su propio discurso.

Lo propio de la escuela es transformar «paquetes de información organizativa y curricular» en *acción* educativa, a través de un entramado organizativo formado por factores estructurales (tecnológico-racionales) y culturales (actitudes, valores). Este proceso genera un estilo de gestión peculiar que propicia escenarios educativos alternativos con una significación y un valor diferentes.

3. EL PROYECTO DEL CENTRO EDUCATIVO COMO DISCURSO Y ACCIÓN DE LA ESCUELA

La estrategia reconstructiva de la escuela integra la información correspondiente a la gestión organizativa y a la curricular adoptando la forma contemporánea de «*proyecto*». En efecto, el proyecto del centro educativo tiene sentido real si expresa la autonomía organizativa y curricular de la institución escolar. Es decir, el proyecto debe incluir la gestión de muchas de las variables estructurales, como por ejemplo, el personal, los recursos, las relaciones con el entorno, que hasta ahora eran patrimonio de las instancias administrativas superiores. La objeción racional a la autonomía de los centros, hecha en nombre de una pretendida equidad, salta por los aires si consideramos la incidencia que tienen los factores culturales en la estructura formal. Dos centros educativos con unos mismos referentes estructurales pueden dar lugar a desarrollos y trayectorias profundamente distintos desde la perspectiva de la calidad.

Desde un punto de vista técnico, el Proyecto de Centro se compone de dos subproyectos interrelacionados: el Proyecto de Gestión (10) que planifica la gestión orgnizativa del centro a medio y a corto plazo y el Proyecto Curricular (11) que hace lo propio, en relación a la gestión curricular planificación, desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación curricular.

El estilo de gestión del proyecto para que suscite un discurso educativo entre el «núcleo técnico» (profesionales), debe establecer un diálogo interno entre la acción y el pensamiento (reflexión) y un diálogo externo con el medio socioeconómico que exprese su pensamiento (discurso) y su acción (procesos-resultados organizativos y educativos). El Proyecto del Centro Educativo debe expresar la lógica del aprendizaje mediante la toma de decisiones curriculares (contenidos, metodologías, valores, etc.) adoptadas por el equipo de profesores en el denominado Proyecto Curricular. Las decisiones curriculares a medio plazo se expresan a través de dos instrumentos de gestión curricular: el Programa de Etapa y Ciclos y el Programa de Área Curricular (tantos, cuantas áreas tenga la Etapa Educativa). El primero se especializa en las decisiones globales que definen el modelo de intervención curricular de los profesores y el segundo aporta criterios y recursos para la intervención curricular de cada una de las áreas.

Las decisiones curriculares a corto plazo (curso académico), en coherencia con las decisiones curriculares a medio plazo, programan la intervención de los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análogamente, adoptan la forma organizativa mediante dos instrumentos de gestión curricular: el Plan o Programa Anual del Profesor y el Programa de las Unidades Curriculares (tantas, como en cuantas unidades se subdivida el programa anual del profesor). Ambos contienen información y recursos útiles para la acción educativa: el primero expresa una previsión o planificación de la intervención curricular para todo el curso académico y el segundo planifica y ordena la intervención en una unidad de tiempo de aprendizaje.

La elaboración, desarrollo y evaluación del Proyecto Curricular da contenido al trabajo profesional de los docentes. Las referencias básicas del trabajo de éstos son, fundamentalmente, el *tiempo de aprendizaje* y la *organización de la acción educativa,* que contrastan con las referencias de la planificación curricular de las Administraciones Educativas las cuales se concretan en el Diseño Curricular Base. Éstas son: el establecimiento de *niveles de concreción* y la *taxonomización de la información curricular* (bloques de contenido –conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas–, objetivos, orientaciones, etc.).

Conviene observar que la lógica de la planificación del Diseño Curricular Base no es útil para la acción educativa, puesto que aporta una información racionalizada y descontextualizada –como no podía ser de otra forma–. Opuesta

(10) J. RUL: 1990, *op. cit.,* 7, p. 77 y ss.

(11) J. RUL: *El Proyecto del Centro Educativo: Proyecto de Gestión y Proyecto Curricular.* Documento policopiado, 1992.

mente, la información que contenga el Proyecto Curricular de Centro debe estar integrada, adaptada y contextualizada. Por tanto, la realización del Proyecto Curricular a partir de los referentes del Diseño Curricular resulta ineficaz desde el punto de vista de la gestión del proyecto. Así pues, el Proyecto Curricular de Centro a partir del *input* del Diseño Curricular Base, debería regirse por los referentes que hemos indicado anteriormente.

> La aplicación mimética de la lógica del Diseño Curricular para la gestión del Proyecto Curricular de Centro, tal como sugieren los tres niveles de concreción, no es significativa desde las necesidades educativas de los centros, ya que supone la elaboración de programaciones tecnológicas (planificación de objetivos taxonomizados). Para que el Proyecto Curricular de Centro tenga un significado práctico, tiene que planificar programaciones praxeológicas (el modelo de los tres ciclos que hemos expuesto), es decir, previsiones para la acción, elaboradas a partir de decisiones coordinadas, criterios y recursos que organicen la acción educativa en el tiempo del aprendizaje (12).

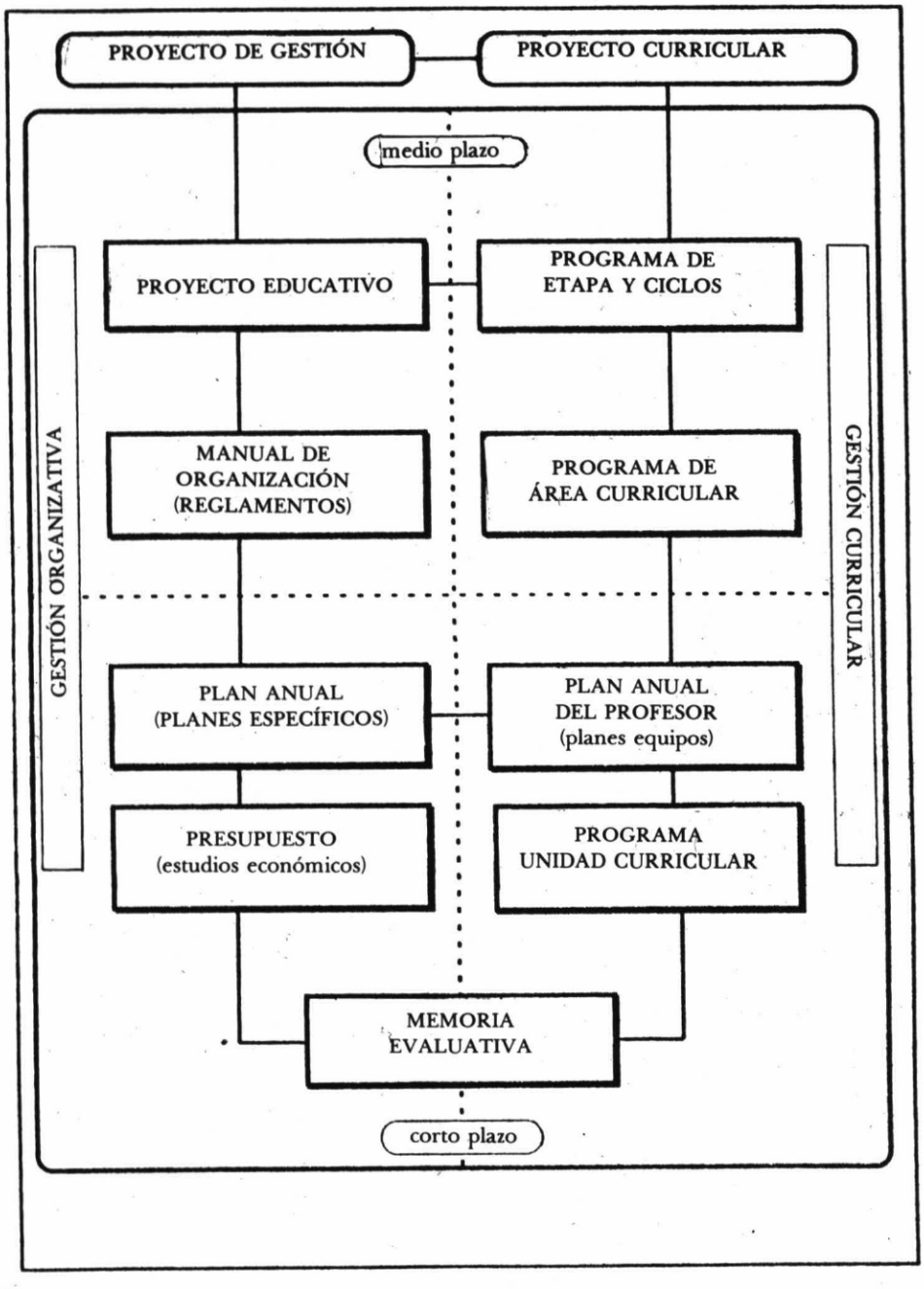
Por otra parte, la lógica de la necesidad (expectativas socioeconómicas sobre la escuela) se manifestará a través de unas estrategias planificadas a medio y corto plazo, con su expresión correspondiente mediante un conjunto de decisiones organizativas, adoptadas por los órganos de gobierno y de coordinación, en el mencionado Proyecto de Gestión. Éste se estructura en cinco instrumentos de organización-gestión, dos a medio plazo: Proyecto Educativo y Manual de Organización (reglamento de régimen interior), y tres a corto plazo: Plan Anual, Presupuesto (documentos económicos) y Memoria Evaluativa. El Proyecto Educativo expresa los valores compartidos o cultura escolar (rasgos identificadores) y define las intencionalidades educativas (objetivos), mientras que el Manual de Organización, estructura el centro en función de los objetivos y de los medios disponibles.

El Plan Anual operativiza cada año determinados objetivos del Proyecto Educativo y los desarrolla mediante el uso de los recursos debidamente planificados en el Presupuesto. La Memoria Evaluativa supone la puesta en práctica de estrategias y habilidades evaluadoras para juzgar el valor de los procesos y de las realizaciones, tanto de los instrumentos anuales del Proyecto de Gestión como de los del Proyecto Curricular.

La autonomía ideológica y técnica de los profesores y de los centros educativos en relación con el entorno (principio de autonomía-interdependencia) está en la base de la reconstrucción del discurso educativo de la escuela y en la significación social de su acción educativa. Ello es imprescindible para la reconstrucción de esta importante institución social.

---

(12) J. RUL: 1993, *op. cit.*, 3.


PROYECTO DE GESTIÓN
PROYECTO CURRICULAR
medio plazo
PROYECTO EDUCATIVO
PROGRAMA DE ETAPA Y CICLOS
GESTIÓN ORGANIZATIVA
GESTIÓN CURRICULAR
MANUAL DE ORGANIZACIÓN (REGLAMENTOS)
PROGRAMA DE ÁREA CURRICULAR
PLAN ANUAL (PLANES ESPECÍFICOS)
PLAN ANUAL DEL PROFESOR (planes equipos)
PRESUPUESTO (estudios económicos)
PROGRAMA UNIDAD CURRICULAR
MEMORIA EVALUATIVA
corto plazo

Hasta aquí, hemos hecho una breve aproximación a la escuela como organización responsable de la gestión de la educación en relación a los alumnos y a la sociedad. Hemos analizado los factores más significativos para su estudio y comprensión, así como los retos y objetivos que tiene planteados en el presente. La escuela que conocemos deberá cambiar mucho si quiere seguir siendo «lugar específico de educación» en el futuro próximo. Los factores económicos, su incidencia en la conformación de la vida social y sus repercusiones en términos de civilización, ofrecen otra perspectiva para el estudio de las instituciones sociales y, particularmente, de la escuela, de indudable interés en el medio-largo plazo. Así, la «*Segunda Revolución Industrial*» supuso progresivamente, en el plano social, la democratización de la educación, debido a la asociación que el sistema productivo y la sociedad (la clase media y el proletariado) establecieron entre la educación y el desarrollo sociopersonal. La imagen podría ser: «A-más-educación-más-oportunidades-de-desarrollo». El empuje de estas ideas y aspiraciones tuvo eco en los partidos democristianos y socialdemócratas que gobernaron en los países de nuestro entorno después de la II Guerra Mundial. Los presupuestos en eduación fueron en aumento y se desarrollaron ambiciosas reformas e innovaciones educativas. Esta «tendencia» entró en recesión a partir de los años setenta; los presupuestos de educación se estancaron y en algunos casos, retrocedieron. Las sociedades comenzaron a preguntarse sobre la «rentabilidad» de los recursos destinados a educación. La imagen tradicional de la escuela como institución específica no directamente vinculada a la «*lógica de la necesidad*» fue cuestionada. La última década se ha caracterizado por la interpretación de la escuela desde la sociedad, a partir de parámetros econométricos (lógica del mercado), de la mano de fuerzas políticas de signo conservador, provocando un fuerte intervencionismo de la esfera política en los sistemas educativos del área anglosajona. Nuestro caso es singular ya que llegamos tarde a degustar el pastel del Estado del Bienestar, y los síntomas de crisis son ya patentes.

Es necesario plantearse, en los albores de la «*tercera revolución tecno-informática*», cómo se establecerán las relaciones entre las «sociedades» y el «sistema productivo» y, más concretamente, cuál será el papel de la educación formal y de la escuela. La respuesta a esta última cuestión resultará subsidiaria de la orientación que tome la primera, así como de las ideas y aspiraciones que cristalicen en la conciencia de las sociedades. En el presente, ya se perciben algunas tendencias que, de consolidarse, alumbrarán nuevos escenarios socioeconómicos y culturales. Por otra parte, va tomando entidad la progresiva disociación entre el «*mundo productivo*» y el «*mundo sociopolítico*». La creciente independencia del mundo productivo en relación al mundo político se ve favorecida por la internacionalización de la economía que provoca el flujo, ágil y coyuntural, de los capitales a los escenarios sociales del planeta más adecuados para la obtención de los máximos beneficios en el plazo más corto de tiempo (maximalización de la lógica del mercado). La proyección de esta tendencia y su mantenimiento en el tiempo generaría importantes repercusiones en la estructura y los valores sociales, así como en las relaciones de producción. La ruptura del equilibrio entre «sistema sociopolítico» y «sistema productivo» por el predominio sin contrapartidas que ejercería

éste sobre aquél, provocaría una armonización de los sistemas sociopolíticos según la lógica del mercado.

Desde otra perspectiva, la tecnología posibilita la concentración y el uso interesado de la «información» (saberes) por parte del mundo productivo. En efecto, los centros de decisión económica son polos de atracción de información (cerebros, ideas, saberes, datos, investigación, etc.) y de su control (financiación selectiva de investigaciones, agencias de información que tienen un papel creciente en la configuración de los estados de opinión a través de los «mass-media», marketing social, etc.).

La *«información aprendida»* cuestión que fue durante siglos patrimonio de la escuela, le está siendo disputada por el mercado ya que la tecnología y la robotización permiten incorporar en el tiempo de producción, módulos de información aprendida como factor de innovación y competencia. De consolidarse estos elementos, que ya son presentes, cabe preguntarse sobre el lugar y el sentido de la escuela en estos nuevos escenarios.

No obstante, con los datos actuales, pueden consolidarse otras tendencias. Habrá que prestar atención a los acontecimientos ya que las realidades que se van conformando hacen difícil la planificación y la previsión, incluso del más próximo futuro. Resulta evidente que todos estos factores influirán –ya lo están haciendo– en la educación formal y en la escuela como emblemática institución secular.

4. LA FUNCIÓN DE INSPECCIÓN ESCOLAR Y EDUCATIVA

La Inspección Educativa es el órgano instituido de control social de la educación formal, por excelencia. La existencia de este órgano en las sociedades puede rastrearse desde la antigüedad clásica, y actualmente se da en todos los sistemas educativos, con variaciones entre países, por motivos sociopolíticos y costumbres culturales. No obstante, se observan signos de desajuste y disfuncionalidad entre la evolución de los sistemas educativos y la relación de éstos con el aparato administrativo, que repercuten en la naturaleza, funciones y organización de la inspección educativa. Este estado de cosas se hizo patente en las conclusiones del Simposium Europeo sobre Inspección de Educación que tuvo lugar en Madrid en 1985 y en el Coloquio Europeo de Inspectores de Educación celebrado en Alicante en 1991.

Las cuestiones que deben ser objeto de estudio para que sirvan a una ulterior toma de decisiones son: *a)* analizar con rigor y realismo las insuficiencias del presente, desde una visión de futuro, *b)* acotar la naturaleza del órgano supervisor en un marco de relaciones sociales e interadministrativas de la educación –mucho más ágiles que en épocas anteriores– caracterizadas por una relación más estrecha entre la escuela y los órganos ejecutivos de la Administración y de ésta con la sociedad, que pueda reducir roces, conflictos y duplicidades, *c)* perfi-

lar el papel de la inspección educativa en su relación con una escuela con personalidad propia (cultura escolar específica, autonomía escolar), *d)* redefinir las relaciones entre la inspección y los profesores, dotados, por las características del tiempo histórico, de mayor criterio y sensibilidad hacia la autonomía docente, *e)* definir la función general y básica de la inspección, así como el repertorio de las funciones específicas que sean congruentes con aquélla, *f)* establecer un modelo organizativo de la inspección que sea consecuente con los puntos anteriores, con el sistema educativo y con las aportaciones de las ciencias de la Organización. Singularmente, deberá concretarse el *«perfil del órgano»* (marco, estatus, acceso y permanencia y condiciones del ejercicio profesional), su *«proyecto»*, es decir, la planificación de las tareas, estructuradas en planes generales y específicos, así como proyectos singulares y, finalmente, la *«estructura»*, es decir, la dependencia del órgano, los órganos instituidos y su relación territorial y administrativa, los cargos y la promoción profesional, la financiación y el control.

Esta conferencia sólo referenciará brevemente estas cuestiones y lo hará desde la perspectiva del logro de una acción inspectora que, por su profesionalismo, competencia técnica y prestigio social, pueda ser un factor de intervención interna/externa en los centros educativos y sea capaz de incidir en el desarrollo organizativo y cultural de la escuela y, por ende, en el progreso de la educación.

4.1. *Breve referencia histórica de la Inspección Educativa*

El antecedente más remoto lo encontramos en la figura del παιδονόμος (13) (paidonomos = el que regula y da normas a la educación de los niños), magistrado especial en ciudades griegas de Asia Menor (Mileto, Pirene, Magnesia, Teos, etcétera) en la época helenística, entre 323 al 30 a. C., de cuya autoridad dependían las escuelas de nivel inferior.

Roma no tiene esta figura, quizá porque en su tradición republicana era el «pater familias» el que tenía todas las funciones: educador, juez, amo, etc.

El nuevo orden creado por el Cristianismo a partir del colapso del mundo grecolatino hará que toda la educación real hasta, prácticamente, el siglo XX, tenga por impulsora o controladora a la Iglesia Católica. La «schola» externa en los monasterios a partir del siglo VI, para instruir a los laicos de los alrededores del monasterio; y después las escuelas episcopales, embrión de las futuras universidades medievales, para la formación de los clérigos y las parroquiales con un plan de estudios pensado para los laicos (enseñanza de la lectura y el canto de los Salmos), tendrán este signo.

---

(13) H. MARROU: *Historia de la Educación en la Antigüedad*, Eudeba, Buenos Aires, 1965, p. 118.

El Imperio Carolingio supone la emergencia en Occidente de un poder civil fuerte que intenta vertebrar la sociedad e imponer un orden en el territorio. Como señala Paul Monroe (14):

> Por medio de la Santa Iglesia Católica se había llevado a los bárbaros el elemento religioso; y eran entonces, cristianos ortodoxos. Por medio del Sacro Imperio Romano, establecido por Carlomagno el año 800, la estructura política y legal de la sociedad fue, finalmente, aceptada por los teutones. Quedaba aún por añadir a estas formas de unidad externa, la unidad interna, que consiste en la comunidad de ideas, de lenguaje y de elementos de cultura y de la vida social. Llevar a cabo esta unidad: la adopción de la lengua latina, de la instrucción de la Iglesia y de toda la cultura romana que quedaba, fue la ambición de Carlomagno.

Carlomagno, de acuerdo con la Iglesia, inicia el control estatal de las escuelas. Los «missi dominici» (delegados del Emperador), tenían el encargo de visitar las escuelas de los monasterios, para obligar al cumplimiento de las disposiciones imperiales y hacer que los monjes vivieran en obediencia a sus reglas.

El fracaso del imperio galoteutón supone la fragmentación definitiva de Europa Occidental, la aparición de una pluralidad de estados y de lenguas derivadas del latín, mientras éste languidece; así como el desarrollo de distintas tradiciones culturales que, con el tiempo, darían lugar a identidades nacionales diferenciadas con sus «pros» de riqueza y variedad cultural y sus «contras» de guerras fratricidas presentes en toda la historia, hasta nuestros días.

El desarrollo de la vida civil y el florecer de las ciudades en la Baja Edad Media permiten la aparición de las escuelas municipales, que en el siglo XIV están muy extendidas y pujantes en Alemania y en la mitad norte de España. Su programa consistía en la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo elemental y la redacción de cartas y documentos comerciales.

En este largo período de gestación de los Estados modernos (Monarquías autoritarias) parece que la visita a las escuelas era atribución regia. Adolfo Maillo (15) considera que el primer antecedente de función inspectora en España es, en 1642, la delegación singular del rey Felipe IV, que concede a la Congregación de San Casiano, formada por maestros, el privilegio de examinar a los candidatos al Magisterio, otorgándoles, si lo merecían, el Certificado de Aptitud Profesional. Del ejercicio de esta facultad real por delegación, existen antecedentes en el reinado de Felipe II, rey burócrata y prudente, quien examinaba, a través de sus delegados, a los maestros de Primeras Letras.

---

(14) P. MONROE: *Historia de la Pedagogía,* tomo II, Edad Media, p. 78.

(15) A. MAILLO: *Historia crítica de la Inspección Escolar en España,* Josmar, S.A., Madrid, 1989, p. 23 y ss.

En 1743, Felipe V, confirma, en su privilegio de examinar a los maestros, a la Hermandad de San Casiano y en la Ley I, libro 8, artículo 5 de la Novísima Recopilación, crea los *visitadores* escolares; aunque nada se supo de estos nuevos funcionarios ya que el Consejo de Castilla no aprobó la reglamentación que describía su función:

> Cuidarán de la distribución interior de las escuelas con respecto a sus clasificaciones..., de la puntual observancia del método establecido para la educación, y de que ésta se dé por los tratados y libros determinados por la Academia, así para los maestros como para los discípulos. Estará a su cargo la convocatoria para los exámenes anuales de niños, visitará las escuelas con toda la frecuencia posible y oirá las quejas que le den los padres de familia sobre la educación de sus hijos.

Los monarcas ilustrados del «settecento», Carlos III, con Campomanes, y Carlos IV, con Godoy, procuraron poner la enseñanza bajo la tutela del Estado, sustrayéndosela a la Iglesia, con lo que se limitaba su poder. El balance final del siglo ilustrado arroja luces y sombras. La visión de Ortega (16) es pesimista: *«Cuando más se medita sobre nuestra historia, más clara se advierte esta desastrosa ausencia del siglo XVIII. Nos ha faltado el gran siglo educador»*. La perspectiva de Eugenio d'Ors es positiva, al enjuiciar el siglo diciendo que: *«El país todo se lo debe al Settecento»*.

Con todo, hay signos suficientes que evidencian la división sin matices entre dos formas de concebir la vida social, que arrancan del Renacimiento: la visión secular de la vida y de la organización social frente a la visión medieval presidida por lo religioso y el poder secular de la Iglesia. Durante los siglos XVIII, XIX y primera mitad del XX, la confrontación sin paliativos de estos dos enfoques, entre un Estado invertebrado y una Iglesia que usará a fondo su poder (instituciones, Inquisición, etc.), limitará enormemente el desarrollo social y educativo. El último episodio de las «dos Españas» todavía tendrá un último acto, en la guerra civil de 1936 a 1939.

La profunda crisis social, política y espiritual que caracteriza a este largo período histórico se manifiesta plenamente en la educación y particularmente en la Inspección Educativa, de manera que los hitos más significativos en la evolución de esta institución corren parejos al devenir histórico.

La creación del Cuerpo Técnico de la Inspección Educativa se decreta el 30 de marzo de 1849 durante el reinado de Isabel II, en la llamada «década moderada» (1844-1854) siendo su mentor Gil de Zárate y ministro, Bravo Murillo. Desde esta fecha hasta hoy, la Inspección ha sufrido frecuentes cambios, como evidencia el análisis de su historia, en un vaivén pendular que va desde la «institucionalización» (profesionalización), como órgano profesional del Estado para el control de la educación, a la «instrumentalización –a veces grosera– desde el po-

(16) J. ORTEGA y GASSET: *Obras Completas,* Madrid, Tomo II, p. 600.

der político». Así pues, desde una perspectiva diacrónica se perciben las dificultades para la consolidación de un órgano de control de la educación, independiente y prestigiado, ya que incluso en los períodos con una normativa más profesionalizadora, su encuadre dentro de la estructura administrativa distorsionaba su función debido a la confusión permanente que ha habido en nuestra tradición entre Poder Político y Administración Pública, con la consiguiente utilización partidaria de ésta por parte de aquél.

El largo y accidentado camino de la profesionalización de la Inspección Educativa tiene un primer momento en la creación del Cuerpo de Inspectores en 1849. Entre 1900 y 1930 se dan sucesivas reorganizaciones de la inspección (17). Durante la II República por medio del Decreto de 2-12-1932 y de la Orden Ministerial de 27-4-1933 se ordena una Inspección Educativa más técnica y menos burocrática, de signo profesionalizador (inamobilidad, independencia, autonomía, coordinación) y con innovaciones en el apartado competencial.

La instrumentalización de la Inspección Educativa desde el poder político a lo largo de los últimos 143 años tiene cuatro momentos que se mencionan a continuación:

a) El Real Decreto de 12-4-1901: Romanones en el gobierno de los liberales decreta el libre nombramiento de los inspectores, los cuales «*deben responder en todo momento a la confianza de la autoridad superior en cuyo nombre ejercen su función*». Se anula el ingreso por oposición y se vuelve al libre nombramiento de los inspectores por parte del ejecutivo.

b) La Real Orden de 29-8-1924: Dictadura de Primo de Rivera en el reinado de Alfonso XIII. Se supedita la función inspectora al dictado de los delegados gubernativos los cuales «*podrán visitar las escuelas públicas y privadas en toda ocasión*». «*Los inspectores avisarán al Delegado gubernativo, por medio de oficio, de su entrada en el partido judicial, cuando vayan a hacer una visita, tanto ordinaria como extraordinaria, para que dicho Delegado pueda presenciarla, si lo cree necesario...*».

c) La Orden Ministerial de 20-1-1939: Dictadura del general Franco después de la guerra civil que acabó con la II República. La Inspección Educativa en la primera etapa del franquismo es instrumentalizada para la fiscalización ideológica

---

(17) Decreto de 6-7-1900, de García Alix, durante la Restauración, que enfatiza el carácter técnico y el acceso por oposición.

Decreto de 11-1-1907, de Rodríguez S. Pedro, durante el gobierno de Maura, y Decreto de 18-11-1907, en el que se espera que la inspección sea un factor de «contrastación» eficaz.

Decreto de 27-5-1910, de Romanones, en el gobierno de Canalejas, que reorganiza la inspección.

Real Decreto de 5-5-1913, de López Muñoz, para vigorizar la acción inspectora y reordenarla para hacerla más eficaz.

de los maestros a través de la organización y de un ordenamiento minucioso. En la etapa tecnocrática y aperturista del franquismo aparece el Reglamento de Inspección de 23-11-1967 que configura un modelo profesional de Inspección en consonancia con las regulaciones de otros países europeos del momento. Esta inspección será vista con recelo y cuestionada durante la transición democrática por parte de los sectores sociales y políticos ajenos al régimen que habrían de protagonizar la vida política democrática años después.

d) La Ley de la Función Pública de 1984: Maravall, en el gobierno democrático socialista presidido por González, «congela» el Cuerpo de Inspectores de Educación; y se legisla un modelo de función inspectora temporal (un mínimo de tres y un máximo de seis años) con un sistema de acceso a través de concurso de méritos entre docentes. La objetividad e imparcialidad de este sistema ha sido puesta en cuestión por parte de la oposición parlamentaria de los gobiernos estatal y autonómicos, en el marco constitucional del Estado de las Autonomías.

Pese a que la temporalidad en el ejercicio de la función inspectora se remendó en la Reforma de la Ley de la Función Pública de 1988, pudiéndose ejercer la función con carácter indefinido a partir del sexto año, después de superar una evaluación administrativa, la atipicidad del modelo en relación, por un lado, al común de la función pública española y, por otro lado, a la ordenación de la función inspectora en los países europeos de nuestro entorno, así como las sombras de duda que proyectan las formas de acceso y las dependencias político-administrativas que se aprecian en las regulaciones recientes de la función, por parte de las Administraciones educativas con competencias plenas, se percibe una imagen de la función inspectora poco propicia desde la perspectiva profesional que induce a pensar que todavía no tenemos el modelo de inspección de la educación que corresponde a una sociedad democrática avanzada.

4.2. *Aproximación a la naturaleza de la función de control en relación a la educación escolar*

Actualmente, en un marco democrático consolidado y plenamente integrados en Europa, vivimos un momento álgido de cambio sociopolítico y están en revisión las leyes que ordenan los sistemas educativos, y la inspección, como parte integrante del sistema, en la mayoría de los países de nuestro entorno. Las relaciones entre la sociedad y la escuela y de ésta con la Administración, están cambiando al establecerse nuevos vínculos entre la Administración y la sociedad, en materia de educación. El control creciente de la escuela por parte del poder político en las políticas neoliberales conservadoras y las socialdemócratas, se traduce en un fuerte intervencionismo administrativo subrayándose el encuadramiento de la Inspección Educativa en las políticas administrativas del poder ejecutivo. Como indica J. Rul (18):

(18) J. RUL, 1993, *op. cit.*, 3, pp. 84 y ss.

> Las expectativas sociales sobre la educación escolar se expresan cada vez más desde la lógica socioeconómica (...). La relación escuela/sociedad es cada vez más distante y formalizada, las críticas contra la escuela van en aumento (...). En este estado de cosas, se tiende a atribuir a la escuela las responsabilidades sociales y familiares. La sociedad presiona sobre el mundo político que a su vez despliega el intervencionismo administrativo (ampliación de la zona normativa, ampliación del volumen administrativo, proliferación de satélites alrededor de la escuela y patrimonialización del hecho educativo) que aún agudiza más las contradicciones al incrementar la presión sobre la escuela desde el poder político, distorsionando la escuela como «lugar de educación» (...). La politización de la escuela lejos de mejorar la educación formal, la sumerge en una alienación más profunda al no propiciar la reconstrucción del discurso escolar, al mismo tiempo que obstruye la necesaria relación directa «escuela/sociedad» con una mediatización contundente.

Así pues, el encuadramiento de la Inspección Educativa en el «staff» del poder ejecutivo, la vincula a la lógica coyuntural de unas políticas educativas concretas con lo que pierde la capacidad de ofrecer a la escuela, al sistema educativo y a la sociedad, una visión contrastada y crítica de las realidades educativas que sea fermento de cambio permanente y de mejora de la educación.

La cuestión de fondo consiste en optar entre dos modelos: el primero, por el cual parece que van los derroteros, consiste en la absorción plena de la Inspección Educativa por parte del poder ejecutivo (administración educativa); el segundo, se funda en la diferenciación entre el poder ejecutivo que opera a través de la Administración Educativa y el Estado (Central y Autonómico) que lo hace mediante la Inspección Escolar como órgano independiente de control-evaluación educativa.

De hecho las tensiones y conflictos casi permanentes entre el Poder ejecutivo y la Inspección Educativa se basan en el equívoco sobre la naturaleza de este órgano. En efecto, al principio la necesidad de controlar la educación en un momento en el que el poder ejecutivo no disponía de una red administrativa distribuida por todo el territorio, llevó a crear un órgano inspector que visitase las escuelas, el cual operaba, realmente, como una «administración por delegación del poder ejecutivo, de carácter itinerante» que posteriormente se fue asentando en las provincias.

El desarrollo del aparato del Estado a lo largo de los últimos 140 años expresa en relación a la Inspección Educativa esa dualidad que hemos analizado en la referencia histórica. Es decir, que hay momentos y gobiernos que impulsan una inspección a la que delegan funciones administrativas, y momentos y gobiernos que amplían la red del poder ejecutivo encuadrando a la Inspección en su estructura y poniéndola bajo su control directo.

Para avanzar en esta reflexión es necesario situar el tema en coordenadas nuevas que permitan, por un lado, el desarrollo pleno de todas las funciones ejecutivas que competen a la Administración, entre las que está la de *«control-*

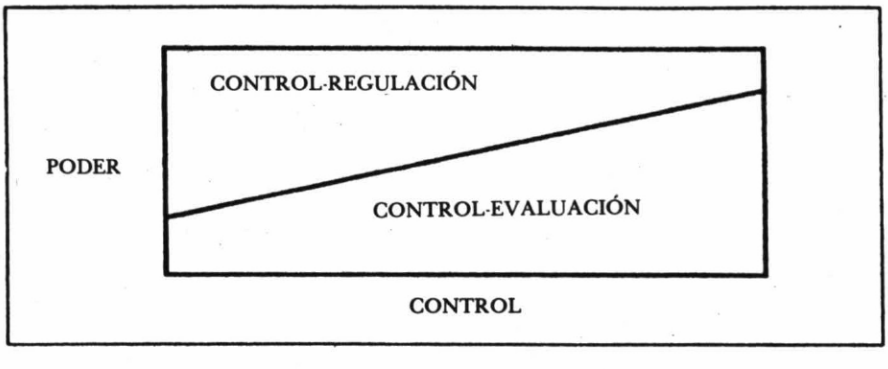
regulación» y, por otro lado, contemplar la necesidad de disponer de una institución de *«control-evaluación»* independiente del poder ejecutivo, que sea un factor de contraste y de valoración sistemática de la educación al servicio de toda la sociedad. Éste podría ser el destino final de la Inspección Educativa congruente con la ordenación constitucional.

La función de control en las sociedades desarrolladas se distingue del poder. Éste, es la fuerza legitimada para establecer un orden determinado, distinguiendo el orden propiamente dicho de los órganos que lo encarnan. El poder separa (especialización, división del trabajo, etc.), y de esta forma garantiza, la reproducción social. Por otra parte, el control desarrolla la función de regular la comunicación propiciando el enmarcamiento, fuerte o débil, de personas y grupos en función del modelo de adquisición de categorías y de relaciones.

Mientras el control-regulación posibilita el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre la norma (expectativa social) y la realización individual, el control-evaluación incide en el aprendizaje social de valores (interiorización), en la conformación cultural. En este punto conviene prevenir contra una visión maniquea entre estas dos modalidades de control. De hecho son complementarias. Todas las sociedades se caracterizan por una distribución de poder y unas formas de control social. Usualmente el poder se ejercita a través de medios materiales, mientras el control es ejercido preferentemente por medios simbólicos. El control-regulación está más próximo al poder, y el control-evaluación al control.

El control es un factor de realimentación de información que aporta experiencia individual y colectiva (aprendizaje).

El modelo tradicional de discurso pedagógico prentendía la «transmisión» de un cuerpo de conocimientos a la generación más joven, en una estructura lineal de arriba-abajo. En este esquema instructivo el control-fuerte regulaba una comunicación que favorecía la especialización (división). Por ello el control estaba estrechamente asociado al poder.



El modelo progresista de discurso pedagógico enfatiza la adquisición de competencias a través de la interiorización personal. Este esquema instructivo demanda un modelo de control-débil que posibilite un diálogo (comunicación) que personalice la adquisición. De este análisis sociológico propuesto por Bernstein (19), interesa la separación de poder y control, y la justificación de un modelo de control no sujeto a la estructura del poder. Este modelo de control, que nosotros llamamos «control-evaluación», es el que preferentemente puede incidir en el universo de la cultura y de los valores.

La necesidad de disponer de órganos de control-evaluación específicos, que se orienten a la cultura y los valores, es demandada también desde el campo de la investigación sobre el cambio (20). La creación de una cultura sensible a la innovación se basa, entre otras cosas, en valores compartidos. Que un colectivo profesional tan numeroso y complejo como el docente participe y comparta los valores educativos emergentes en el contexto organizativo actual, caracterizado por el cambio permanente, la tecnología y la adaptación a situaciones nuevas, con el trasfondo de incertidumbre, riesgos, pero también creatividad, sólo puede hacerse en el marco de una corriente o red comunicativa cuyo «mensaje» sea, entre otros, la cultura evaluativa o desarrollo del conocimiento axiológico sobre la educación. Esta tarea no la puede realizar el poder porque no es su campo. Intentar que una inspección dependiente del poder ejecutivo ejerza a la vez funciones de control-regulación y de control-evaluación es contradictorio. Las primeras invadirían e invalidarían las segundas. Con el desarrollo actual de las estructuras administrativas pueden quedar garantizadas las funciones de control-regulación, pero no ocurre así con las segundas. La demanda creciente de calidad en la educación, que se expresa en las leyes, necesita entre otras cosas, de un sistema riguroso y sistemático de evaluación que incida en el fenómeno educativo y en el desarrollo organizativo. La inspección educativa puede dar respuesta a estas nuevas necesidades. Para ello es necesaria una amplitud de miras y una superación de recelos históricos que tan dañinos han sido en nuestra historia social y educativa.

---

(19) B. BERNSTEIN: *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural,* El Roure, Barcelona, 1990, p. 29 y ss.

(20) *Viabilidad de los cambios:* Investigaciones desarrolladas en EEUU sobre las causas del fracaso de determinadas innovaciones evidenciaron que el 20 por 100 se debía a causas «técnicas» (error de planteamiento, malas políticas, organización inadecuada, etc.) y el 80 por 100 se debía a causas «sociales» (rechazo al cambio, cuestiones de falta de comprensión, actitudes y valores adversos). En consecuencia se proponía una estrategia de gestión del cambio a partir de tres ejes complementarios: *a) La racionalidad* mediante la persuasión, el convencimiento y la negociación, *b) El poder* que operaría por medio de la instauración y el envolucramiento, y *c) Los valores compartidos,* a través de la cultura y los valores.

A. Funciones ejecutivas de control-regulación

En relación a las funciones ejecutivas, las Ciencias de la Organización asignan tres bloques de funciones a estos órganos (nosotros lo referiremos a la administración de la educación):

a) *Ordenación del Sistema educativo:* políticas de personal (personal docente, administrativo y de servicios), políticas organizativas (estructura administrativa, centros educativos, servicios educativos, recursos, financiación, etc.), políticas curriculares (diseño curricular, formación, innovación, etc.).

b) *Distribución equitativa del gasto público en educación:* políticas presupuestarias (gastos de personal, centros, equipo, inversión, gastos corrientes, etc.).

c) *Control-regulación:* mecanismos de control ejecutivo, derechos y deberes, sistema disciplinario, etc.

Ciñéndonos a la función de «*control-regulación*» compete al poder ejecutivo ordenarla dentro de la estructura de la Administración Educativa. Como es sabido, la estructura de ésta presenta tres niveles: el central, el territorial y el centro educativo. En el Estado de las Autonomías este esquema se reproduce en las Comunidades con competencias plenas en materia de educación. El modelo educativo general del Estado se articula a partir del mandato constitucional y de las leyes orgánicas emanadas de las Cortes Generales.

El artículo 97 de la Constitución establece que «*el Gobierno (...) ejerce la función ejecutiva*» y el 103, que «*la Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la Ley y al Derecho*».

El desarrollo sistemático de estos principios implica la articulación organizativa de los tres bloques de funciones que hemos mencionado de manera que en los tres niveles administrativos existan órganos que tengan funciones específicas de control-regulación, como garantía de eficacia y de coordinación (Central: Ministro/Consejero; Territorial: Director Provincial/Delegado Territorial...; Centro Docente: Director Escolar).

La Constitución, además establece el *principio de participación* que se recoge en el artículo 27.5, «*los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante la programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados...*» y en el artículo 27.7 que dispone, «*los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca*». El desarrollo de estos preceptos constitucionales se ha realizado a través de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) con la creación de los Consejos Escolares. El artículo 42.1. letra 1, de esta Ley asigna al

Consejo Escolar de Centro la función de «*supervisar la actividad general del Centro en los aspectos administrativos y docentes*».

B. Funciones de control-evaluación

Las funciones de «*control-evaluación*» complementan y dimensionan las funciones de control-regulación. En este sentido procede decir que la absorción de las funciones de control-evaluación por parte del Poder Ejecutivo y de la Administración, como instrumento suyo, sólo puede dar lugar a una «autolegitimación valorativa» que vacía de contenido real y democrático a la función evaluativa. Evaluación es crítica, es poner sobre la mesa lo alternativo, ofrecer visiones no simplificadas de las realidades evaluadas, es participar en la construcción del conocimiento axiológico, necesario para la construcción dialógica de lo social. El poder es simplificación e instrumentalización (no es que el poder sea simplista, sino que opera sobre la realidad instrumental separando, acotando, simplificando); en cambio, la evaluación sistemática, cuando no se reduce a ser un instrumento para la toma de decisiones, se caracteriza por la apertura a lo complejo, a las interrelaciones no inmediatamente evidentes y por ello mismo, es liberadora. La cultura evaluativa es la cara opuesta de la cultura del poder. En consecuencia, el control-evaluación presenta una textura diferente del control-regulación. Entender la necesidad de separación de estas dos modalidades de control es un reto comparable (salvando las diferencias) a la necesaria separación entre el poder ejecutivo y el judicial que hoy nos parece lógico y práctico, pero que a lo largo de la historia, e incluso en muchos países en la actualidad, el primero absorbe al segundo.

Concebir la Inspección Educativa como un órgano profesional del Estado para el control-evaluación de la educación escolar, independiente del poder ejecutivo, es una garantía de equilibrio y de profundización democrática. En las sociedades democráticas la educación debe ser gestionada por el partido que gobierna, para el desarrollo de determinadas políticas, pero la naturaleza básica de este derecho fundamental afecta a la esencia misma de las personas y, por tanto, del Estado. Es decir, la educación es un bien público que debe tener una proyección superior a la estricta coyuntura de los sucesivos gobiernos de los que se dota una sociedad. En este sentido se expresa Jacques Delors (21), Presidente de la Comisión Europea: «*Yo pido que la escuela sea el lugar de un consenso mínimo sobre la idea del hombre. Si el contenido de la escuela debe cambiar cada vez que cambia la mayoría, no doy nada por el porvenir de esta sociedad*».

La Constitución española en el artículo 27.8. al establecer que los «*poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento*

(21) J. DELORS: Ponencia leída en la Mutualité (París), en la Asamblea convocada por M. Fontanet, ministro francés de educación, preparatoria de su reforma de la Enseñanza Media, 1973.

de las leyes deja la puerta abierta a una interpretación más amplia de la función inspectora, no reductible al «control-regulación» propio del poder ejecutivo. Interesa una inspección que aporte elementos para una homologación del sistema educativo en un Estado con distintas administraciones públicas y en una Comunidad Europea pluriestatal. El desarrollo pleno de estas funciones, con las garantías de profesionalidad, independencia y sistematicidad, en el marco del «control-evaluación» darían un sesgo peculiar a la función inspectora como la institución pública para la evaluación de la educación, de cuya tarea habría de beneficiarse la educación, los centros educativos, el sistema educativo en su conjunto y, por tanto, la sociedad.

Desde otra perspectiva, las teorías de reproducción o transmisión cultural subrayan las peculiaridades del discurso pedagógico que lo hacen diferente de otros discursos más vinculados a los principios distributivos de poder, como el liberalismo, el socialismo, el nacionalismo, etc. La acción pedagógica opera transformando lo real en virtual imaginario. Los profesores no producen saber, ni tratan de alterar el mundo real en un sentido directo. Los educadores como señala W. Tyler (22):

> Toman un cuerpo de conocimientos (por ejemplo la física) y lo sacan de su contexto primario del laboratorio, la bibliografía, etc., y lo recolocan en el aula. Es decir, las formas en que se divide el conocimiento, se enseña y se evalúa un área del saber, se rigen por una lógica diferente de la que corresponde a su producción. Así pues el discurso pedagógico sólo puede darse apropiándose y recontextualizando otros discursos, por tanto hay que deducir que las instituciones que operan sobre esta base discursiva deben su existencia al reconocimiento público de su identidad única y especializada.

La existencia de un órgano de control-evaluación, profesional e independiente del poder ejecutivo, sensible al discurso pedagógico, resultaría una garantía para la necesaria reconstrucción del discurso educativo y de la organización escolar al aportar un factor de contraste y equilibrio en relación a las presiones no discursivas de la política y de las clases sociales que se harán patentes a través del control-regulación.

En consecuencia, el enmarcamiento de la Inspección Educativa en la esfera de la lógica administrativa es una alternativa a contemplar, enfatizando ciertas posibilidades del control por razón del marco, la posición, el status, el rol, etc.; pero la compleja función del *control* (23) posibilita aperturas a marcos alternativos

---

(22) W. TYLER: *Organización escolar,* Morata, Madrid, 1991, p. 166.

(23) B. BERNSTEIN: *Poder, educación y conciencia,* El Roure, S. A., Barcelona, 1990, Glosario, p. 143 y ss.

Control imperativo: modo de control en el que el rango de alternativas abiertas al sujeto es reducido; realizado verbalmente a través de un código restringido de elevada predictibilidad léxica o, extraverbalmente, mediante la coacción física.

que suponen un contraste sistematizado en las relaciones socioeducativas, operando como sistema de garantías a escala personal e institucional. Las actividades de evaluación sistemática de la educación formal (evaluación de centros educativos, evaluación del Sistema Educativo, evaluación de programas, etc.) constituirían los temas sobre los que descansaría la función de control-evaluación en relación al *texto pedagógico* (24) (lo que es transmitido, currículum) y al *contexto pedagógico* (la organización o el dispositivo de transmisión).

Otra perspectiva de análisis que refuerza la diferenciación entre el «control-regulación» y el «control-evaluación» es la reflexión sobre el *profesionalismo* respecto a la que existe abundante literatura. El elemento clave que define la profesionalidad (en nuestro caso la profesionalidad docente) es la autonomía en el desarrollo del trabajo. Los profesionales se enfrentan a cuestiones de libertad y de responsabilidad. Así pues toda carrera profesional deberá incluir la totalidad de vías y opciones a través de las cuales los profesionales aumenten sus capacidades (formación teórica, capacidad de resolución de problemas, utilización de conocimientos prácticos, ampliación de perspectivas por medio de otros conocimientos, etc.); es decir, el dominio de los procedimientos que incidan en la práctica profesional, así como la consideración de los objetivos y los niveles de calidad a alcanzar.

Análisis más críticos sobre las profesiones se centran en el contexto social, histórico y político desde el que se hace la reivindicación del profesionalismo. El profesionalismo ha ido evolucionando con el tiempo, pero en educación se entiende como una ideología que influye en la práctica de los profesores. Larson (25), argumenta que hoy el sentido del profesionalismo está en su contenido

---

Control personalizado: modo de control que permite una vasta gama de alternativas, siendo las reglas de conducta adquiridas por el sujeto; realizado por apelaciones al mismo, en tanto individuo, que toman en cuenta los componentes interpersonales e intrapersonales de la relación social y que utilizan una variante lingüística específica de un código elaborado o restringido, diferenciando verbalmente áreas de experiencia individual.

Control posicional: modo de control en el que hay una cierta gama de alternativas abiertas, las cuales son suministradas como reglas de conducta; es realizado a través de apelaciones que tienen como referencia de comportamiento, normas inherentes a un estatuto particular o universal, pero siempre común a un grupo al que se pertenece. Utilizan una variante lingüística específica de un código restringido o elaborado.

Control simbólico: reglas, prácticas y agencias que regulan por medios simbólicos (principios de comunicación), la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de conciencia, a través de los cuales son legitimadas y mantenidas una distribución de poder dada y la categoría cultural dominante.

(24) B. BERNSTEIN: *op. cit.*, p. 161.

Texto pedagógico: realización distintiva del discurso pedagógico que traduce una selección, abstracción y reenfoque del conocimiento a ser transmitido; recontextualización que genera nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevas posiciones dentro de éste. Es un texto producido/reproducido y evaluado en las relaciones de transmisión-adquisición, o a través de ellas, pero siempre para ellas.

(25) M. LARSON: «Proletarianization and education labor», *Theory and Society*, 9, (1), 1980, p. 131.

ideológico, y no en la descripción que pueda hacerse de las condiciones laborales reales. En la actualidad muchos profesionales son empleados asalariados de organizaciones burocráticas. El profesionalismo es un ideal al que aspiran los individuos y los grupos ocupacionales, y que los distingue de otros. Este ideal se manifiesta en la preocupación por el «status» en relación a otros empleados. White (26), desde una perspectiva sociológica habla del concepto de proletarización que afecta a todos los profesionales. No obstante, la proletarización de los trabajadores con estudios es significativamente diferente de la de los trabajadores de la industria (Larson). Los profesores pueden en cierta medida interpretar la información que transmiten a sus alumnos. Poseen un determinado control limitado sobre sus condiciones de trabajo, la forma de llevarlo a cabo y los fines que lo orientan. Veamos la diferenciación que hace Derber (27) entre proletarización ideológica y técnica: la primera tiene que ver con la pérdida del control por parte de los profesionales sobre las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo, mientras que la segunda, indica la pérdida del control sobre las decisiones que afectan a la forma de materializar los aspectos técnicos de su trabajo. En el caso de los profesores, la proletarización ideológica y la técnica van íntimamente unidas. La pérdida de significación social de la educación escolar, que cobra entidad a partir de la década de los años setenta, al margen de otras motivaciones, tiene una profunda causa en el creciente intervencionismo que, desde la lógica sociopolítica, ha tenido la virtualidad de desestabilizar el discurso y la acción pedagógica. Hoy el discurso pedagógico, descontextualizado y acrítico, lo protagoniza la Administración. No obstante, como es bien conocido, la calidad de un sistema educativo determinado no se basa en lo que hace la Administración, ni en su brillante discurso, sino en las realizaciones de los centros educativos, en su proyección social. «*La autonomía ideológica y técnica de los profesores y de los centros educativos está en la base de la reconstrucción del discurso educativo de la escuela, imprescindible para la reconstrucción de esta importante institución social*» (28).

El binomio discurso-acción de los profesores en diálogo con la sociedad es requisito imprescindible para la reconstrucción de la escuela como entidad educativa. Una de las condiciones para que exista una escuela que sea educativa y que tenga proyección social es el profesionalismo docente. La «lógica del profesionalismo» es diferente de la «lógica del poder», como indica J. Filella (29), «*el ámbito del poder representa dinamismo bien diferentes, y a veces contrapuestos, con el ámbito de la profesionalidad (...)*». Poder, profesionalidad y confianza le sugieren un modelo de

---

(26) R. WHITE: *Thachers as state workers and the politics of professionalism,* Departamento de Sociología, Australian National University, 1983, citado por PROPKEWITZ (1990), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica,* Universidad de Valencia.

(27) C. DERBER (Ed.): *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism,* Boston, MA, G. k. Hall, 1982.

(28) J. RUL: 1993, *op. cit.*

(29) J. FILELLA: «Vitalidad institucional, decisiones y burocratización del conflicto», en R. PASCUAL (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio,* II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 1988, p. 100 y ss.

«energía humana» a partir de los trabajos de Ingalls (1976) sobre vitalidad y eficacia humanas, y acerca de el poder, de Allen y Porter (1983).

Ciñéndonos a los dos primeros ámbitos, propone un diagrama con las variables más sobresalientes, en el que se aprecia claramente la alteridad de lógicas en que se mueven ambos:

EL PROFESIONALISMO como búsqueda de la claridad se encauza por una trayectoria profesional con atención especial a:

- La información como base del conocimiento.
- La intepretación de la información a través del análisis y síntesis de los datos obtenidos (valoración).
- La precisión para no perderse en vaguedades.
- La relación dinámica entre causas y efectos, o medios y fines.
- La creación de aplicaciones útiles por medio de nuevas tecnologías y conocimientos científicos.
- El dinamismo creador que transforma materia prima en productos y servicios socialmente útiles.

EL PODER. El deseo de seguridad hace que las personas quieran sentirse aceptadas por otras. Esta necesidad abre un proceso en el que se destaca:

- La necesidad de pertenecer o sentirse miembro de un grupo.
- El deseo de establecerse dentro del grupo con algo que nos pertenezca y podamos llamar nuestro, como garantía de pertenencia.
- La distribución de los recursos del grupo está ligada a la estructura.
- La necesidad básica es la estabilidad.
- Un proceso natural es la atribución; es decir, percibir la acción de los miembros del grupo como el resultado de sus intenciones, motivos, intereses, etc., muy específicos y egocéntricos.
- El orden jerárquico por medio de derechos y deberes, como base de relaciones establecidas alrededor de la autoridad, adquiere un valor importante.
- El fin primordial de este proceso es el afianzamiento y continuidad de las estructuras, para lo cual es necesario mantener control sobre sus procesos.

En consecuencia, el profesionalismo opera en la esfera de la racionalidad y sus atributos son la emancipación y la autoafirmación, mientras que el poder opera en la esfera afectiva y sus atributos son la pertenencia y el juego de los intereses.

Anteriormente, en el estudio de la escuela como organización hemos visto cómo el logro, en cada uno de los centros educativos, de una «cultura fuerte» es fundamental para que exista una interacción eficiente entre «discurso» y «acción» educativa. Dicho de otro modo, la cultura fuerte como predicado de una organización escolar concreta es el requisito «sine qua non» para el logro de una educación formal con significación social por su calidad intrínseca. Los ingredientes de la cultura fuerte constituyen dos bloques de factores perfectamente ensamblados: la *estructuración interna alta* (escuela con personalidad propia, autónoma y responsable de su acción) y la *intervención interna/externa alta* (trabajo interno, implicación personal, acción administrativa y control).

Nos centraremos en este último bloque de factores: ciertamente la autonomía del Centro Educativo es fundamental para su consolidación interna, pero no hay que confundir autonomía con autarquía. La cultura fuerte demanda un nivel alto de interacciones con el entorno (intervención). La cuestión clave es que esta intervención sea profesionalizada; es decir, que no sea alienante. Como hemos visto, las formas de ejercer la función de control, tanto en lo que afecta a los contenidos mismos del control como a los marcos referenciales de su ejercicio, tienen una importancia fundamental en las interacciones de los factores mencionados de estructuración interna del Centro (organización).

Así pues, en consecuencia, los elementos básicos de interacción externa del Centro Educativo son: la Sociedad, la Administración y la Inspección. Limitando el análisis a la reflexión sobre el control, resulta que:

a) La interacción *Escuela-Sociedad* dará lugar a las diversas formas de control social sobre las que existe literatura antropológica, sociológica y psicológica.

b) La interacción *Escuela-Administración* estará constituida por los usos y formas de estructurarse las relaciones interadministrativas, así como por los contenidos reales de las funciones de control-regulación que han sido estudiadas por las Ciencias de la Organización.

c) La interacción *Escuela-Inspección Educativa* llenará de contenido las funciones de control-evaluación. El concepto y los contenidos de la evaluación en educación han tenido una importante evolución a lo largo del siglo XX. Tres enfoques básicos han presidido este desarrollo: *a')* La evaluación centrada en los «resultados» (enfoque cuantitativo), *b')* La evaluación centrada en los «procesos» (enfoque cualitativo) y, *c')* La evaluación centrada en el «conjunto», es decir, en el contexto entradas-proceso-productos (enfoque sistemático). Paralelamente al cambio de enfoque, se ha producido un cambio significativo en cuanto al concepto; la evaluación ya no se dedica, unilateralmente, a establecer comparaciones normalizadoras entre una realidad dada y un standard, bajo el signo de una pretendida objetividad, sino que se ubica de lleno en el plano del conocimiento axiológico. La

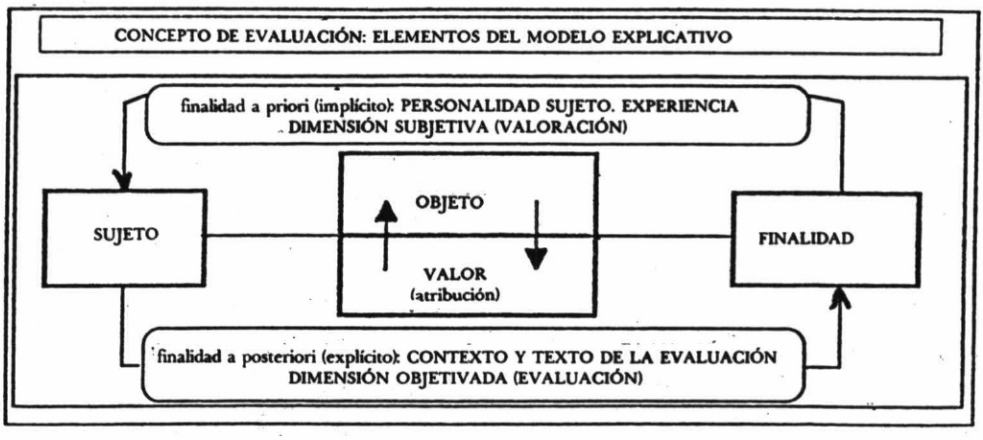
evaluación es una actividad que crea y recrea valores. J. Rul (30) la define como *«la función de atribuir juicios de valor a un objeto como resultado de operaciones subjetivo-objetivas, en un contexto específico, en relación a fines de conocimiento, optimización, toma de decisiones y desarrollo personal y grupal»*.

Durante aproximadamente los últimos cien años se ha producido una intensa reflexión sobre la evaluación en educación. En la literatura sobre el tema encontramos la evolución –a veces conflictiva–, del concepto y significado de la evaluación, los modelos preconizados, los métodos, las técnicas, etc. El cuadro que sigue sintetiza dicha evolución y caracteriza el fenómeno evaluativo:

RASGOS DEFINITORIOS DE LA EVALUACIÓN

1. Distinción entre «evaluación» y «medida». La *medición* (assessment) cuantifica la relación entre una realización concreta y un standard. La *evaluación* (evaluation) es la atribución de valor a un objeto, en una situación concreta y en relación a finalidades.
2. Distinción entre «evaluación» y «valoración». La valoración es la expresión subjetiva de valores, mientras que la evaluación es la construcción de valor en relación a un objeto, en base a informaciones objetivadas a través de un proceso intersubjetivo.
3. La naturaleza *axiológica* de las actividades evaluativas, que permiten «entender» y «atribuir valor» a las realidades evaluadas. La evaluación se ubica en el campo del conocimiento axiológico.
4. El carácter *comprehensivo y holístico* de toda actividd evaluativa (aunque el objeto de la evaluación sea parcial, la actividad evaluativa lo percibe contextualizado e interrelacionado).
5. La actividad evaluativa es *autoformativa* para las personas y grupos participantes en el proceso.
6. El carácter *político* de las actividades evaluativas, implícito en toda pronunciación axiológica.
7. El carácter *iluminativo y dimensionador* de las realidades sometidas a la actividad evaluativa. La acción evaluativa evidencia aspectos o dimensiones de la realidad evaluada que usualmente quedan desenfocadas u ocultas.
8. El carácter constructivista de la actividad evaluativa. Así como se aprende a «mirar», después de «ver» inteligentemente, se aprende a evaluar como consecuencia de participar en procesos evaluativos rigurosos.

(30) J. RUL: *La memoria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular.* Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, en prensa.

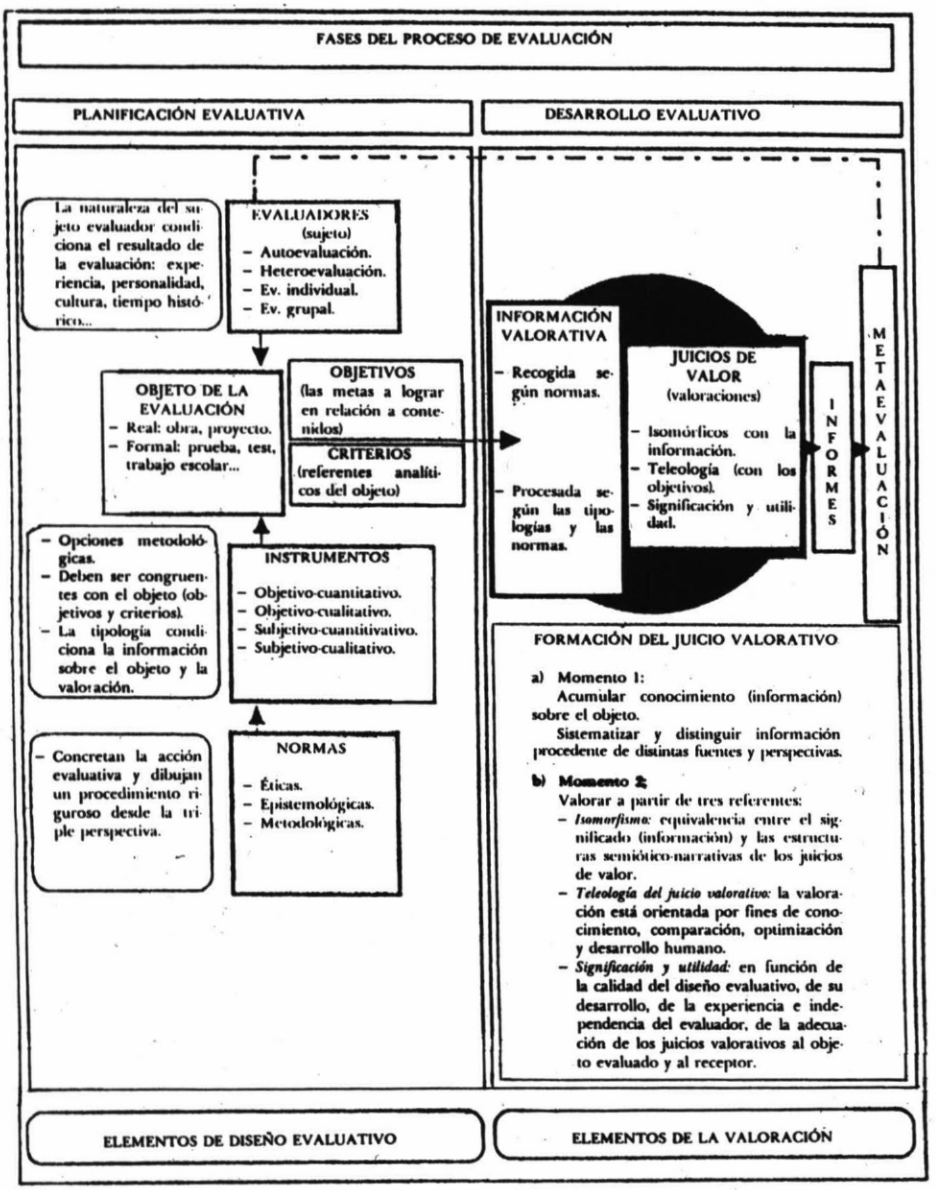


Los factores más importantes intervinientes en el proceso evaluativo son el *«sujeto»* que evalúa, el cual atribuye *«valor»* a un *«objeto»* en relación a *«finalidades»* explícitas o latentes; la personalidad del sujeto evaluador junto a factores de cultura y tiempo histórico; y la información disponible sobre el objeto. El sujeto evaluador siempre está existencialmente ubicado, por tanto sus valoraciones forzosamente están referenciadas en finalidades. En consecuencia, para que las valoraciones tengan valor intrínseco y sean significativas en relación a los fines, conviene distinguir dos fases fundamentales en el proceso evaluativo: la fase de diseño, y la de formación del juicio valorativo y su expresión.

En los países donde se ha desarrollado la función evaluativa de carácter sistemático en relación a los sistemas educativos se ha propiciado la emergencia de la profesión evaluativa, es decir, que el desarrollo riguroso de esta función comporta una profesionalización específica. De esta forma, se han creado: en EE.UU. el desarrollo de un «sistema de indicadores de evaluación»: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP)]; en Australia, el Proyecto Nacional de Indicadores; en otros países existen instituciones responsables de la evaluación, como en el Reino Unido, Suecia, Holanda, etc. Por otra parte, empiezan a articularse iniciativas de carácter internacional como, por ejemplo, los estudios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y para la Evaluación Internacional del Progreso Educativo (IAEP), o el Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Europeo (OCDE) sobre indicadores educativos estructurados en redes de trabajo: Resultados de los alumnos, Educación y Mercado de Trabajo, Funcionamiento de las escuelas y sistemas escolares, Actitudes y expectativas.

Algunas de estas iniciativas están lastradas por concepciones evaluativas subsidiarias de enfoques normalizadores con planteamientos evaluativos externos a las realidades educativas de las que extraen información a través de cuestionarios. Estos enfoques evaluativos presentan importantes limitaciones ya que al no darse la participación de los protagonistas del hecho educativo en las actividades

El esquema siguiente expresa las distintas fases y componentes de un proceso evaluativo sistemático:



evaluativas, propiamente dichas, o tener una participación sumaria, alumnos, profesores y padres no tienen la oportunidad de desarrollar el conocimiento valorativo implicado en todo proceso evaluativo sistemático, con lo que se mantiene y amplía el «abismo cultural» entre los referentes valorativos de los centros educativos y el de los profesionales que trabajan con datos fríos y estadísticas en los Institutos de Evaluación.

Estos modelos de evaluación externa pueden tener significado siempre que se complementen con modelos de evaluación interna. El nexo que puede permitir la «comunicación» entre la evaluación interna y la externa es que los sistemas educativos dispongan de un método de evaluación «externa-interna». La Inspección Educativa es el órgano idóneo para ocupar este espacio y asumir este rol.

El análisis de las funciones específicas que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) atribuye a la Inspección Educativa (31), configura un órgano muy impreciso por la variedad y ambigüedad en la expresión de las funciones. La ausencia de un perfil de la función inspectora que establezca la misión dominante contribuye a desdibujar este órgano al que el legislador atribuye una importante tarea en el logro de la calidad educativa. En relación a la evaluación, la función de la Inspección es «participar en la evaluación del sistema educativo», con lo que se dibuja una función subsidiaria de otras instancias. Como hemos mencionado, la Inspección Educativa por el lugar que ocupa en el sistema educativo, a horcajadas entre los centros educativos y los otros órganos de la Administración Educativa, puede asumir el perfil de órgano preferentemente evaluador como «puente o nexo» entre la evaluación interna del centro y la externa que pueda realizar el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Todas las funciones específicas que tradicionalmente se han atribuido a la Inspección (control, asesoramiento y evaluación) pueden ser reinterpretadas a partir de la función evaluativa. Las tareas de control inmediato (control-regulación) deben ser asumidas por una dirección escolar más profesionalizada. El control externo necesario tiene sentido si se funda en datos evaluativos que reorienten las actuaciones. Las funciones de asesoramiento cobran sentido cuando se fundan en información evaluativa (distinguimos entre asesoramiento e información sobre determinados aspectos legales, curriculares, organizativos, etc.). La literatura sobre asesoramiento, lo caracteriza como una actividad formativa a partir del establecimiento de un marco comunicativo singular y contextualizado.

---

(31) «*a)* Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación pedagógica.

b) Participar en la evaluación del sistema educativo.

c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.

d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.»

En relación al Instituto de Calidad y Evaluación resulta evidente, en el contexto de nuestra reflexión, que unilateralmente, no puede realizar la evaluación del sistema educativo. Por lo que conocemos sobre evaluación, sabemos que esta función debe estar presente en todos los ámbitos y en todas las áreas de actividad. El conjunto de todas las realizaciones evaluativas de un sistema conforma una *«cultura evaluativa»* determinada, constituida por las informaciones, habilidades, actitudes, motivaciones e intereses. En un sistema educativo democrático la información evaluativa debe circular por las redes en un doble sentido de «abajo-arriba» y de «arriba-abajo». La evaluación externa, sin referentes de evaluación interna y externa-interna, se convierte en un juego de números, estadísticas y generalizaciones sin sentido real. No cabe duda que existe el peligro de la burocratización de la evaluación, a propósito de este Instituto, si no se aborda desde un primer momento la creación de una red evaluativa formada por los tres elementos citados: Centros Educativos, Inspección Educativa e Instituto de Calidad y Evaluación.

La información evaluativa, independiente de la lógica del poder, es un recurso fundamental para la construcción y realimentación del discurso y la acción educativa. La red evaluativa mencionada permitiría la conexión de la escuela con la sociedad a través de la ampliación y difusión de su discurso-acción. La información evaluativa circularía por la red realimentando los diferentes discursos y orientando la acción educativa.

a) Centro Educativo: la evaluación curricular a través de las actividades evaluativas de profesores y alumnos, y la evaluación del centro a través de la Memoria Evaluativa que presenta, anualmente, el equipo directivo al Consejo Escolar.

b) Inspección Educativa: investigaciones evaluativas sobre determinados aspectos o indicadores del sistema, en colaboración con las universidades que aportarían información al Sistema Educativo y a la sociedad; informes evaluativos sobre aspectos concretos de la educación, que permitan la homologación de algunos indicadores básicos, informes evaluativos sobre aspectos problemáticos de interés socioeducativo; asesoramiento a los centros educativos (profesores, alumnos, padres, órganos del centro...), y a otros órganos administrativos del Sistema; etc.

Las investigaciones evaluativas serían publicadas y los informes evaluativos serían difundidos por el Sistema Educativo para orientar la toma de decisiones de los distintos órganos administrativos. Los informes evaluativos concernientes a centros concretos se remitirían a sus órganos de gobierno para los efectos a que hubiere lugar.

c) Institutos de Evaluación (Estado y Comunidades Autónomas –CCAA–): recibirían la información evaluativa procedente de la red con la que elaborarían informes globales sobre determinados aspectos cuantificables e indicadores estandarizados. Promoverían investigaciones evaluativas sobre cuestiones de interés so-

cioeducativo y en relación a programas europeos e internacionales. Sus trabajos serían publicados y difundidos por la red.

En la red habría que garantizar que por lo menos un órgano fuera independiente del Poder Ejecutivo y de la Administración, por una cuestión de equilibrio y de garantías, desde la perspectiva de la sociedad en su conjunto.

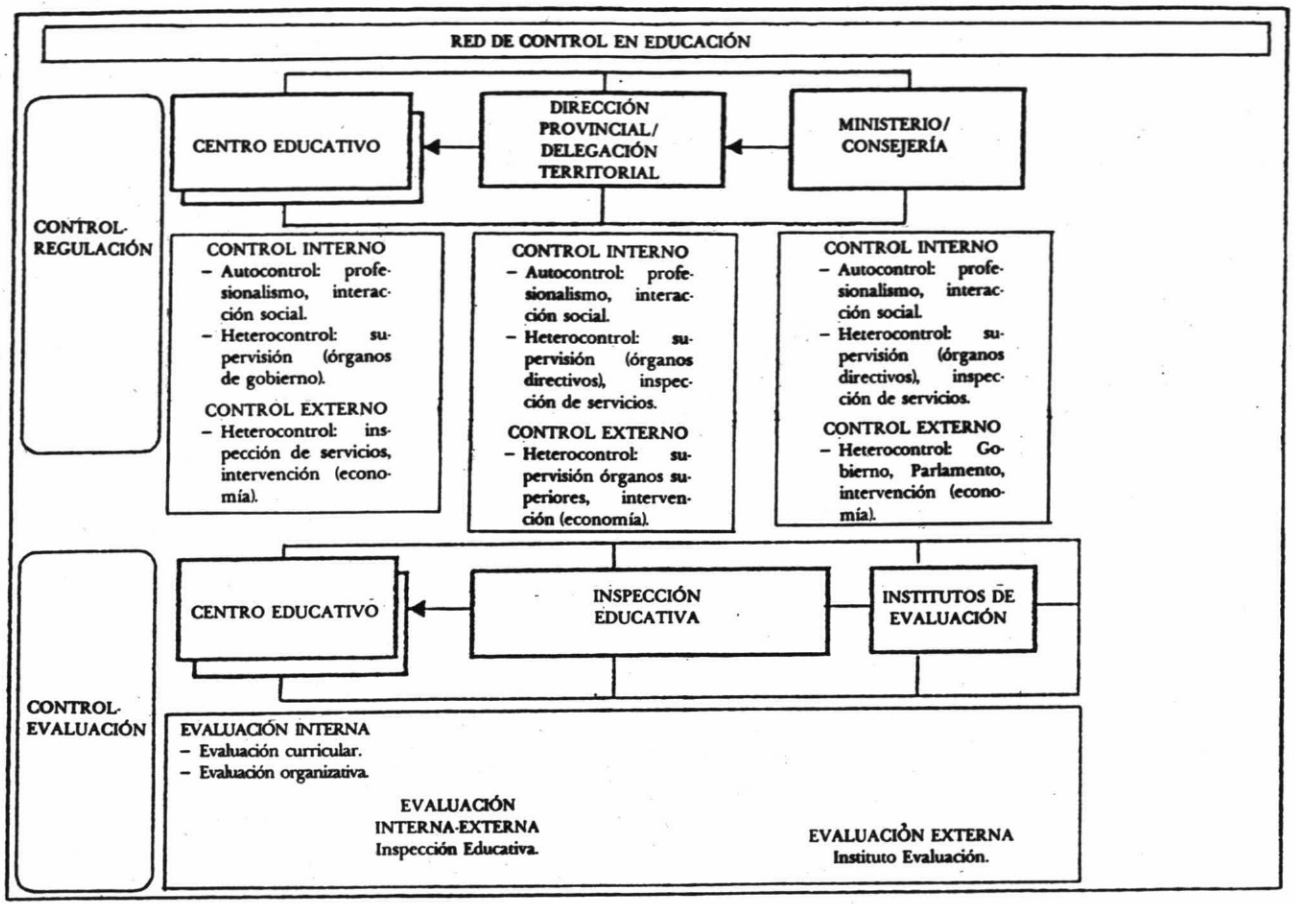
La Información Evaluativa generada en los centros educativos, la Inspección y el Instituto de Evaluación, a partir de las interacciones sistemáticas entre ellos, deberían constituir una «masa crítica» de comunicación que incidiera en la organización del sistema educativo y, particularmente, en la organización escolar. Como hemos estudiado en la página 5, la comprensión de la organización escolar resulta de la interacción entre dos planos: el formal (estructura y cultura) y el existencial (funcionamiento). La acción del control-regulación se centra preferentemente en las cuestiones del funcionamiento organizativo en relación a las tareas de coordinación y ordenación, mientras que el control-evaluación, a partir de los datos empíricos del funcionamiento, interpreta estos datos y fenómenos desde referentes criteriales, valora el significado y alcance de las realizaciones de los centros educativos a partir de indicadores estandarizados y de pautas criteriales. En consecuencia, ambas modalidades de control parten de la consideración de los datos empíricos de la realidad educativa, pero divergen en el tratamiento de esa información y en su proyección sobre el sistema.

El fenómeno de la observación de los datos de la realidad ha sido estudiado desde diversas disciplinas como la filosofía, antropología, sociología, etc. Sin entrar en el tema, procede subrayar que la función de observar sistemáticamente y las subfunciones de registrar, describir, narrar, etc., constituyen un tema controvertido desde una perspectiva epistemológica. La función organizativa de supervisión (observación), que entra en el campo del control-regulación, se aproxima al tema desde una visión más intrumental; interesa tener datos de la realidad para comparar (con la norma, criterios, etc.), para regular, para tomar decisiones inmediatas, para reconducir, reprogramar, coordinar (armonizar), sancionar, etc.

La función de control-evaluación (evaluación sistemática) supone un tratamiento en profundidad de la información obtenida de la realidad a través de diseños evaluativos rigurosos en relación a fines de valoración, homologación, medición-estandarización, comunicación-asesoramiento, toma de decisiones mediatas, etc.

El control-regulación opera con informaciones inmediatas (supervisión); el control-evaluación hace lo propio «viendo-dentro-de-la-información-inmediata», profundizando en los nexos entre los acontecimientos, las estructuras y la cultura. Precisamente, éste es el sentido primario de «inspección» (32) (del latín,

(32) J. COROMINAS: *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos, Madrid, 2.ª ed., 1967, p. 337.


RED DE CONTROL EN EDUCACIÓN
CONTROL-REGULACIÓN
CENTRO EDUCATIVO
DIRECCIÓN PROVINCIAL/ DELEGACIÓN TERRITORIAL
MINISTERIO/ CONSEJERÍA
CONTROL INTERNO
– Autocontrol: profesionalismo, interacción social.
– Heterocontrol: supervisión (órganos de gobierno).
CONTROL EXTERNO
– Heterocontrol: inspección de servicios, intervención (economía).
CONTROL INTERNO
– Autocontrol: profesionalismo, interacción social.
– Heterocontrol: supervisión (órganos directivos), inspección de servicios.
CONTROL EXTERNO
– Heterocontrol: supervisión órganos superiores, intervención (economía).
CONTROL INTERNO
– Autocontrol: profesionalismo, interacción social.
– Heterocontrol: supervisión (órganos directivos), inspección de servicios.
CONTROL EXTERNO
– Heterocontrol: Gobierno, Parlamento, intervención (economía).
CONTROL-EVALUACIÓN
CENTRO EDUCATIVO
INSPECCIÓN EDUCATIVA
INSTITUTOS DE EVALUACIÓN
EVALUACIÓN INTERNA
– Evaluación curricular.
– Evaluación organizativa.
EVALUACIÓN INTERNA-EXTERNA
Inspección Educativa.
EVALUACIÓN EXTERNA
Instituto Evaluación.

inspectio-onis, derivado de inspicere = «mirar adentro», de la misma raíz que, spectare = mirar, observar).

El contenido de la función evaluativa, como vimos anteriormente, tiende a emitir juicios fundamentados sobre las realidades evaluadas, lo que implica necesariamente una profundización en la «mirada», en la observación.

Como hemos estudiado en la primera parte, la comprensión profunda de la escuela como organización demanda la incorporación de la cultura evaluativa en la comunicación ordinaria de la escuela y de ésta con la sociedad. En este propósito, fuertemente ligado al fenómeno de la calidad, la Inspección Educativa puede contribuir eficazmente.

E S T U D I O S

EL CONCEPTO DE «EDUCACIÓN POPULAR»: UN RASTREO HISTÓRICO COMPARATIVO EN LA ARGENTINA (*)

PABLO PINEAU (**)

INTRODUCCIÓN

Podríamos comenzar este artículo parafraseando a Ernesto Laclau (1980) al sostener que Educación Popular se ha convertido, a la vez, en un concepto «elusivo y recurrente», en un significante cargado de demasiados significados, en un término que se vuelve vacío por lo cargado que se presenta. Queremos en este trabajo hacer un intento para evitar dicha elusividad polisémica y acercarnos a un concepto más claro y compartido, que rescate los aportes de los debates a su alrededor y que, a la vez, permita avances con respecto a los mismos.

Se puede ubicar, en primer lugar, un intento de aproximación a partir de definiciones que consideran que por Educación Popular debe entenderse todas las modalidades pedagógicas por las que se educa el «pueblo». De esta forma, el problema se desplaza a determinar qué se entiende por tal. Se pueden utilizar entonces características de corte económico (proletarios, bajo nivel de ingreso, poseedores de la fuerza de trabajo, etc.), de corte político (adhesión a ciertos partidos o propuestas, formas de representación o liderazgo) o culturales (costumbres, orígenes, características étnicas, etc.). Dentro de esta misma línea, otra aproximación comprende a la Educación Popular como lo opuesto a la educación de élites. De esta forma, por ejemplo, se oponen las experiencias intencionales a las espontáneas, o las formales a las no formales o informales. Son pocos los aportes que pueden brindar estos acercamientos, ya que no hacen más que cerrarse tautológicamente sobre sí mismos, o desplazar el problema hacia otros conceptos sin profundizar en el mismo. Estas dimensiones (las articulaciones con

---

(*) El presente trabajo es una versión corregida de la presentada en las «IV Jornadas Docentes Interuniversitarias de la Historia de la Educación» llevadas a cabo por la Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 22 al 25 de septiembre de 1992. Buenos Aires, 1994.

(**) Universidad de Buenos Aires. Universidad de Luján-Argentina.

el concepto «pueblo» y la oposición a las «élites») deben retomarse en nuevas aproximaciones, pero quedarse sólo en éstas sería limitar el campo. En última instancia, se está produciendo un reduccionismo sociológico ahistórico y esencialista, al desprender directamente un concepto educativo único e invariable de significantes sociológicos también fijos como «pueblo» o «élite».

En segundo lugar, puede sostenerse que estas dificultades y limitaciones surgen ya de la definición de los dos términos que lo componen: por un lado, es posible rastrear una muy buena cantidad de definiciones de «educación» y un número no menor de definiciones de «pueblo». Se podría suponer entonces que la definición correcta surgirá de realizar todas las combinaciones posibles y analizar cuál es la más acertada. Por el contrario, consideramos que un acercamiento analítico y combinatorio caería en similares dificultades a las ya enunciadas y que, por ello, no permitirían superar el problema. Finalmente, y como tercera posibilidad, creemos que una mejor comprensión del concepto provendrá de un análisis de corte histórico sobre la génesis y devenir del mismo, entendiéndolo como un significante único (Educación Popular) y no compuesto por la combinación de otros dos (Educación y Pueblo). Buscaremos movernos en esa dirección, tratando de deconstruir los sistemas de diferencias históricamente variables que lo fueron constituyendo.

En diferentes momentos, y según los distintos autores y corrientes, «Educación Popular» se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirije (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc.), a los conocimientos a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos «nacionales», etc.), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concienciación, participación, comunicación, discusión, etc.), a sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc.) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc.).

En los años posteriores a 1983, con el retorno al sistema democrático, revivió con gran fuerza en Argentina el problema de la relación entre la Educación Popular y el sistema de educación oficial, el históricamente denominado Sistema de Instrucción Pública. Para comprender y articular la enorme gama de posibilidades enunciadas en el párrafo anterior, y sobre todo este último punto mencionado, que se convierte en el eje organizador de este análisis, es necesario rastrear las distintas posibilidades históricas que se han dado al respecto que inciden fuertemente en las actuales definiciones.

Localizamos, cuatro grandes etapas fechadas aproximadamente en esta relación, desde los orígenes del sistema hasta 1983. El primero de estos períodos abarcaría desde 1850 a 1900, y en el mismo se produciría una homologización de ambos términos. Desde entonces hasta 1945 se encuentra una relación de complementariedad entre ambos. El peronismo señala un nuevo intento de síntesis de ambos términos, aunque, a nuestro parecer y como intentaremos

explicar, el mismo no termina de cuajar. Finalmente, a partir de 1955 comienza a plantearse una relación de oposición que se incentivará en la década del setenta. Desarrollaremos cada uno de estos períodos con cierto detalle a continuación.

1850-1900: LA HOMOLOGÍA ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

La Educación Popular y la Instrucción Pública se constituyeron, en el período de la organización nacional, en temas prioritarios en la conformación del Estado y de la Nación (Braslavsky, 1985). Principalmente dos modelos opuestos fueron sostenidos por los grupos dominantes, los que pueden ser ejemplificados por las posturas de Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento (1).

En 1852, cuando la caída de Juan Martín de Rosas era ya un hecho, y la necesidad de organizar al país por medio de una Constitución era aceptada por la mayoría de los integrantes de las élites gobernantes, J. B. Alberdi publicó su famoso *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. En este trabajo se presentaba una propuesta de Constitución Nacional a partir de un estudio de otras Constituciones y de la «realidad argentina», así como una propuesta de un modelo de país, y, dentro del mismo, de un modelo educativo.

Alberdi consideraba que la solución de los problemas nacionales pasaba por la generación de riquezas sin importar cómo éstas se distribuyeran. A partir de aquí, propone un modelo de desarrollo de corte liberal, por el cual, finalmente, la Argentina se convertiría en un país productor de materias primas. Si bien en un primer momento se inclinó hacia posiciones industrialistas, posteriormente optó por dejarlas de lado, al ver la supuesta incapacidad nacional para competir en el mercado mundial.

Pero para que este desarrollo pudiera darse era necesario dominar a las masas. Alberdi admiraba la capacidad de Rosas al respecto, y su propuesta puede ser entendida como un intento para poder mantener dicha dominación bajo un barniz de participación democrática. Por estas condiciones es por lo que Halperin Donghi (1982) califica la citada propuesta de «desarrollismo autoritario».

En función de esto, Alberdi categoriza a la población argentina en tres grandes grupos gracias a diferentes interpelaciones:

---

(1) Se presentarán aquí los planteamientos de dichos autores hacia la década de 1850, aunque los mismos variaron en forma considerable posteriormente. Por ejemplo, véase las modificaciones en el pensamiento de ALBERDI en la *Introducción* a WEIMBERG, 1984. A su vez, véase la lectura de PÉREZ, 1993 para una profundización de las mismas.

a) *Los sectores indígenas,* compuestos por los aborígenes que aún habitaban el territorio, en especial la Patagonia y el Chaco, quienes, en propias palabras del autor, «no tienen derechos sobre la tierra que ocupan». No existe forma de integración posible; la única solución es su eliminación material.

b) *Los sectores populares,* integrados por la ya existente y futura fuerza de trabajo, en especial los gauchos, los proletarios urbanos y los inmigrantes. Para éstos era necesario establecer los derechos civiles en términos del derecho burgués, considerándolos en tanto posibilidades dependientes de la voluntad y capacidad personal. Esta es la forma en que quedaron plasmados en el artículo 14 de la Constitución Nacional.

c) *Los sectores aristocráticos,* conformados por los poseedores de los medios de producción, en especial los terratenientes vinculados al comercio internacional. Éstos eran los grupos destinados a guiar al país y, por tanto, quienes debían monopolizar los derechos políticos.

Coherente con esto, Alberdi presenta una fuerte división entre la educación del pueblo (lo que entendería como «educación popular») y la educación de las élites (lo que él comprende como «Instrucción»). La primera debía limitarse al aprendizaje de costumbres y hábitos de trabajo, y no a contenidos académicos. En sus propias palabras:

> La educación primaria dada al pueblo fue más bien perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre de pueblo saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula a su curiosidad inculta y grosera (Alberdi, *op. cit.,* 52).

La educación popular, diferenciada de la instrucción, debe darse por imitación, por el «aprendizaje de las cosas». La mejor forma de lograrlo es poner a los sectores trabajadores en contacto con quienes pueden enseñarles y servirles de ejemplo. De esta forma, la solución pasa por estimular la inmigración de los países anglosajones, quienes ayudarían al hombre del campo a volverse más productivo. No casualmente la frase por la que se recuerda a Alberdi es «Gobernar es poblar».

Por otra parte, la instrucción es comprendida como un «derecho civil», cuyo ejercicio queda a cargo de los sujetos, y no un «derecho político», lo que la constituiría en obligación y necesidad del Estado. Alberdi plantea entonces la dicotomía entre educación popular y educación de élite a partir de la negación del Estado educador y de la diferenciación de saberes.

Pero si bien puede sostenerse que, a grandes rasgos, y a pesar de las críticas a Alberdi, triunfó esta propuesta política-económica de país, no pasó lo mismo con su modelo educativo (Cucuzza, 1984).

Podemos situar como uno de los primeros hechos que terminarán con la construcción del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) (Puiggros, 1990) la publicación en 1849 de la obra *De la Educación Popular,* de Domingo F. Sarmiento en Santiago de Chile. En la misma, Sarmiento presenta su modelo ideal de educación, inspirado en las reflexiones obtenidas como consecuencia de la gran cantidad de viajes que había realizado (sobre todo a EE.UU. y Francia) y que luego intentará llevar a cabo, con mayor o menor éxito, en su país.

El modelo societal que Sarmiento quería para la Argentina era el del capitalismo de libre concurrencia con pequeños propietarios, que había visto funcionar con gran entusiasmo en EE.UU. y su obra puede ser entendida como un intento de adaptar dicho prototipo a la Argentina (Halperin Donghi, 1982). Pero la posibilidad de llevar a cabo esa propuesta tenía como condición necesaria previa la modificación de la sociedad existente.

Sarmiento parte de establecer un par de categorías dicotómicas e irreconciliables: «Civilización y Barbarie» que constituirán su ideario. Para Sarmiento, el primer término implica el ensalzamiento de lo europeo y el desprecio de lo americano, pero también se refiere a la democracia, la alfabetización, el antidogmatismo y el minifundio. La barbarie simbolizaba lo americano y lo autóctono, así como el analfabetismo, el dogmatismo, el autoritarismo y el latifundio. De esta forma, cada término articula elementos que hoy pueden considerarse disímiles, y que permitirán la generación de nuevas articulaciones posteriores como reelaboraciones de la propuesta sarmientina.

En función de esto, Sarmiento, al igual que Alberdi, incluye a la sociedad argentina en tres grandes grupos diferenciados:

a) Los sectores «americanos», conformados por los aborígenes no integrados. Estos sujetos no lograban siquiera formar parte de la categoría de barbarie, y por tanto, estaban biológica y esencialmente determinados a ser un estorbo para el desarrollo. No había ninguna forma de redimirlos. La única solución era entonces el exterminio (2).

b) Los grupos bárbaros, que estaban integrados por los sectores rurales, los gauchos, los «indios amigos» (Fischman y Hernández, 1989), los sectores urba-

(2) Más allá de consideraciones éticas actuales, no se encuentran en nuestro país autores que no consideren el exterminio como la única solución al «problema indígena». Creemos que las alternativas deben rastrearse en prácticas concretas, como las desarrolladas por los Salesianos en la Patagonia, o en lecturas previas, como las de Juana MANSO o Marcos SASTRE presentadas por BRASLAVSKY, 1992.

nos «pobres e incultos» y los inmigrantes internos. Estos sectores eran posibles de ser redimidos por la Civilización, y de esta forma convertirse en participantes del progreso propuesto.

c) *Los grupos civilizados,* que estaban integrados por los sectores urbanos «cultos y de buena posición» (en especial de Buenos Aires), y los inmigrantes del norte de Europa o EE.UU. Éstos tenían la misión de civilizar a los sectores bárbaros, tanto por instancias intencionales como por medio de la socialización al estilo propuesto por Alberdi.

La estrategia que Sarmiento va a proponer para civilizar a la barbarie es un sistema educativo formalizado, que dará lugar al SIPCE, y que combina elementos provenientes de los modelos norteamericano y francés. De esta forma, constituye a la Instrucción Pública como una necesidad de las clases gobernantes para la construcción del Estado Nacional. En palabras del propio Sarmiento:

> «Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando parte activa de las naciones (...) absurdo habría sido sostener entonces que todos los hombres debían ser educados» (...) (Por eso) «la Instrucción Pública tiene como objeto preparar a las nuevas generaciones para el piso de inteligencia individual (...) y preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy pertenecen ya a tal o cual clase» (Sarmiento, *op. cit.,* 76).

Sarmiento admiraba a EE.UU. y justificaba su rápido desarrollo tanto por su «carencia de historia» y de resabios del pasado como por su tendencia a la participación popular. Era, según él, una sociedad totalmente nueva, que no debía oponerse a elementos previos retrógrados y que, como tal, incentivaba el desarrollo democrático de la comunidad. Esto había permitido la generación de instancias participativas de la sociedad civil a nivel escolar. En este modelo se inspira la ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875, de clara influencia sarmentiana, que entrega gran peso a la sociedad civil para el control de lo educativo por medio de los Concejos Escolares. Rápidamente, los sectores dominantes comprenden que éstos no actúan como ellos esperaban, por lo que comienza a implantarse una serie de medidas para limitar su poder, que se concretan definitivamente en la modificación de dicha ley en 1905 (Pinkasz, 1993).

De Francia, Sarmiento tomará estrategias para combatir al enemigo. La privilegiada será el Estado centralizado. De esta forma, políticamente se considerará heredero de los unitarios y educativamente sus esfuerzos se centrarán en formar un Estado educador moderno. Podemos suponer que ésta era una estrategia temporaria, y que debería dar lugar al sistema descentralizado y participativo norteamericano, una vez que se hubiera logrado civilizar a los sectores bárbaros. Como un ejercicio de lo anteriormente expuesto, Sarmiento plantea a nivel nacional, al igual que ya lo había hecho a nivel provincial en la mencionada ley de 1875, algunas instancias participativas de la sociedad civil en el SIPCE, como

el Consejo Nacional de Educación, los Concejos Escolares y las Bibliotecas Populares (Puiggros, 1986).

Basadas en las ideas de Sarmiento, y por medio de las leyes provinciales y nacionales, va a establecerse hacia 1880 el sistema educativo oficial. Según la mayoría de los historiadores de la educación (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1985; Puiggros, 1990; Cucuzza, 1985, entre los más destacados), Sarmiento tenía en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para las élites gobernantes. El potencial democrático de este modelo radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser «civilizados» debían concurrir a la escuela, siempre desde la proclama, en igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela, así como la acelerada subida de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento.

De esta forma, Instrucción Pública, como sinónimo de Educación Popular, se refiere al sistema educativo oficial en todos sus sentidos (agentes educadores, contenidos, dispositivos de control, de punición, de dirección, de acreditación y validación, etc.), y está dirigida a los ciudadanos, esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico determinado, a cumplir obligaciones y gozar de derechos, a partir de una selección curricular de conocimientos a impartir.

Como sostiene Gómez (1985):

> Durante la organización de los Estados liberales, el concepto de educación popular se utilizó como sinónimo de Instrucción Pública. Es la educación impartida por el Estado para toda la población con carácter laico, gratuito y obligatorio. Tiene como objeto formar al ciudadano, capacitar mano de obra para la eficientización de la producción (sin ser específicamente capacitación laboral) y formar ideológicamente a la población. Se asimila a la escolarización y constituye la base de la concepción que rige la construcción de los sistemas escolares latinoamericanos.

La ley nacional 1420/84 es considerada la mayor expresión política de este hecho. En ella se plantea la obligatoriedad de la instrucción para todos los niños de 5 a 14 años y la creación del sistema educativo oficial para realizar dicha empresa. Los contenidos seleccionados son iguales para todos los alumnos (salvo pequeñas diferencias por género) y se vinculan directamente, según J. C. Tedesco (1986), a lo político y no a lo estrictamente laboral.

Pero este modelo triunfante lleva consigo una paradoja: el sistema educativo es el dispositivo por excelencia para convertir a los sujetos sociales bárbaros preexistentes en sujetos civilizados, pero se parte de considerar a éstos como sujetos asociales. Es decir, los sujetos son considerados como la «población», compuesta sólo cuantitativamente por los sujetos, o sea, en cuanto individuos.

(Puiggros, 1986). Se busca civilizar, en consecuencia, a sujetos que se supone que se constituyen en este proceso, (lo que se encuentra fuertemente vinculado con las posturas psico-educativas de la *tabula rasa)* y no como portadores de significantes sociales previos. Su fin es su supuesto básico: se busca despojarlos de sus atributos sociales significantes y convertirlos en sujetos pedagógicos asociales, que es la condición necesaria para que dicho proceso sea efectivo.

De esta forma, la Instrucción Pública se asimila a la Educación Popular por medio de la modificación de los sujetos pedagógicos. Al hacer desaparecer la categoría «pueblo» y convertirla en «población» se establecen los límites al modelo y se excluyen otros elementos por medio de la homologación de los conceptos.

1900-1945: LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE EDUCACIÓN POPULAR Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

En este período se verifica la existencia de un doble circuito vinculado complementariamente entre sí. Por un lado, el sistema de Instrucción Pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por otro, una serie de asociaciones de la sociedad civil, la mayoría de ellas englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE), que se presentará en forma más desarticulada. En este período, «popular» se convierte en sinónimo de «no oficial». Por otra parte, esos años fueron muy fecundos también en la creación de gran cantidad de nuevos discursos, prácticas y propuestas «alternativas», como la Reforma Universitaria o la emergencia del discurso nacional popular, en el caso de Saúl Taborda, Arturo Jauretche o Raúl Sacalabrini Ortiz (3).

Sosteníamos en el apartado anterior que el modelo sarmientino y su concretización en el SIPCE establece límites muy claros en ciertos aspectos, y fronteras más difusas en otros. Entre ellos, destacamos que dicho modelo determina grandemente a los sujetos a ser educados (considerados como la población, suma asocial de los habitantes), y a los contenidos a impartir limitados a la actuación política esperada y con exclusión de saberes vinculados directamente a lo laboral (Tedesco, 1982). A su vez, plantea el modelo de Estado educador, pero establece fronteras difusas a la participación de la sociedad civil.

Entre 1885 y 1915, aproximadamente, se da en el seno del sistema educativo oficial el enfrentamiento entre dos tendencias diferenciadas: los «normalizadores» y los «democrático-radicalizados» (Puiggros, 1990). Al reelaborar el mandato sarmientino, éstos últimos intentarán ahondar en las fronteras difusas. Por ejemplo, Raúl B. Díaz buscaba articular la escuela con las instituciones de la sociedad civil en las que se trabajaba con la cultura autóctona, y José Berrutti sostenía la

(3) Para entender y analizar esta «fecundidad» de discursos, prácticas y propuestas del período véase PUIGGROS, 1984.

necesidad de que las escuelas estuvieran vinculadas con alguna SPE. Son sus propias palabras:

> Concluyamos de una vez con el aislamiento conventual de la escuela pública, y multipliquemos nuestros esfuerzos en el sentido de conseguir la vinculación efectiva, fecunda y patriótica de la escuela con el hogar. Procuremos que nuestras casas de educación sean centros de actividades oficiales y populares al mismo tiempo (Berrutti, 1913).

Pero el triunfo de los grupos normalizadores abortará estas propuestas y establecerá fronteras claras sobre este tema en particular. Las SPE quedarán a la vera del sistema oficial. Se bregará a partir de entonces por establecer la mayor distancia posible entre el SIPCE y toda otra institución externa, así como de limitar sus instancias de participación existentes.

Fuera de estos nuevos límites es donde se irá constituyendo una también nueva definición de Educación Popular. Desde distintas posturas se intentará interpelar al sujeto pedagógico no ya como un ser asocial sino a partir de integrar otros atributos significantes constitutivos. Por ejemplo, las asociaciones de inmigrantes rescatarán los contenidos nacionales de cada comunidad, las instituciones gremiales los constituirán como trabajadores o en sus dimensiones políticas, otras propuestas se referirán a la mujer o a los niños abandonados o trabajadores, etc.

Es posible establecer tres tipos de estas instituciones en función de su origen. En primer lugar, las originadas a partir de escuelas oficiales. En los primeros años del sistema, y a partir de la influencia norteamericana en el modelo sarmientino, el SIPCE planteaba la conveniencia de vincular a la escuela con la sociedad civil, ya sea por medio de las Bibliotecas Populares, de instituciones creadas en apoyo a las escuelas o de cooperativas escolares, las cuales son conocidas aun antes de las leyes de educación (Carli, 1991). Los sectores democráticos radicalizados se ocuparon de desarrollar esta línea de acción y de fundar y estimular tales instituciones. (Véase, por ejemplo, la actuación de J. Berrutti en la Provincia de Buenos Aires en la década de 1910, con las Escuelas de Puertas Abiertas, y también lo realizado por los seguidores de Carlos N. Vergara con la fundación de las Escuelas Normales Populares en los mismos espacios geográficos e históricos.) A partir de 1915, aproximadamente, se intentará alejarlas del SIPCE, por lo que comenzarán a vincularse más íntimamente con el resto de las instituciones educativas externas.

En segundo lugar, los grupos sindicales, en especial los socialistas y anarquistas, habían comenzado ya a desarrollar prácticas educativas destinadas a aquellos sectores excluidos del SICPE (adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados). Estas prácticas conformaron un currículum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, como igualmente a la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión cul-

tural, la capacitación laboral, las prácticas de prevención médica, la educación sexual y profiláctica, etc.

Finalmente, es posible establecer un tercer tipo de instituciones educativas organizadas por la sociedad civil, como las asociaciones de inmigrantes, las escuelas vecinales, las casas maternales, los clubes de niños jardineros, las Escuelas Normales Populares, etc.

Conjuntamente al proceso de separación entre el SIPCE y las SPE, se encuentra otro movimiento tendente a la organización de estas últimas. Así, en 1909, la Asociación del Profesorado convocó el Primer Congreso de Sociedades de Educación (Gómez y Puiggros, 1985). Al mismo concurrieron desde grupos y personajes externos y opuestos a la escuela, como las organizaciones anarquistas, hasta personajes vinculados a ésta, como el normalizador Víctor Mercante o al democrático-radicalizado C. Vergara. Dentro de este extraño conjunto, los grupos más progresistas lograron hegemonizar el movimiento, lo que tal vez pueda estar emparentado con el triunfo de los normalizadores en el seno del SIPCE.

El número de estas instituciones iba en aumento, y en 1930 ya se contaban más de mil sólo en el territorio de la Provincia de Buenos Aires (Carli, 1991). De esta forma, se realizaron nuevos Congresos en 1915, 1921 y 1931. En el tercero de éstos se define a las SPE como:

> Todas las instituciones del país sostenidas por concurso popular con fines de cultura pública (en Gómez y Puiggros, 1985).

Posteriormente, en el Congreso de 1931 se amplía esta definición:

> ...todas las instituciones cooperadoras de que habla la ley 1420 como asimismo las que sostengan escuelas de puertas abiertas (...) y las que, sostenidas por el concurso popular, tengan por finalidad la difusión y el mayor progreso de la instrucción pública del país (en Carli, 1991).

Por otra parte, se realizaron también otro tipo de congresos más específicos, destacándose el Primer Congreso Nacional del Niño en 1913, organizado por Raquel Caamaña. Éste dio lugar a la fundación de la «Liga Nacional de Educación», a la que se le encargó la organización de los futuros Congresos de las SPE (Carli, 1991).

A su vez, y según esta autora, se produjo un cambio importante respecto a los sujetos a atender. Si hasta 1916 las SPE se ocupaban principalmente de la infancia, a partir de esta fecha los destinatarios serán los adultos analfabetos, quienes lentamente serán considerados a partir de la incorporación de otras características, como las de ser inmigrantes, trabajadores, mujeres, etc. Puede intuirse en esta modificación la influencia del ya mencionado J. Berrutti, (Rodríguez,

1991) y de organizaciones de inmigrantes y de los grupos socialistas, en especial femeninos, en la dirección de la Liga Nacional de Educación.

Durante el período radical (1916-1930), mientras el SIPCE se cerraba sobre sí mismo, otros miembros del gobierno, incluido el propio Presidente Hipólito Irigoyen, se acercaron y brindaron su apoyo a las SPE. Finalmente, hacia la década de los treinta, la importancia de estas entidades comienza a declinar, lo que se debe no sólo a la política represiva de la época sino también a modificaciones más profundas de la sociedad.

La relación de complementariedad mencionada no implica la inexistencia de vinculaciones entre ambos circuitos. Por el contrario, una buena cantidad de funcionarios del SIPCE se acercaron a las SPE, como puede deducirse de lo ya señalado. Como ejemplo podemos citar a J. Berrutti, que formó parte de la presidencia de la nombrada «Liga Nacional de Educación», o Carlos N. Vergara, Juan B. Zubiaur y Raquel Caamaña, que llegaron a ser vicepresidentes de la misma. También es destacable la participación en ambos sistemas de Pascuala Cueto, Leonilda Barrancos, las hermanas Chertcoff y Alicia Moreau de Justo, entre otras mujeres socialistas y anarquistas. Finalmente y de forma más anónima, una gran cantidad de maestros de estas tendencias (como el conocido caso del anarquista J. Barcos) actuaron en ambos circuitos.

En este período también se registraron una serie de experiencias educativas populares en el seno del SIPCE, siendo las más conocidas la de Luis Iglesias en la Provincia de Buenos Aires, y la de las hermanas Olga y Leticia Cossettini, en Santa Fe. Esta calificación de «popular» se le ha dado posteriormente en función de los sujetos atendidos y de su forma de hacerlo (niños de sectores populares que concurren en la escuela) así como la creación de prácticas participativas, claramente influidas por las corrientes pedagógicas contemporáneas. En el caso de Iglesias, la mayor influencia fue de origen francesa y soviética, con Freinet y Makarenko, y en el caso de las Cossettini, fue de origen italiano, con Montessori y Radice.

En resumen, podemos sostener que esta nueva definición de Educación Popular se constituirá a partir de una relación de complementariedad con el SIPCE. En un primer momento, como entidades de apoyo a este último y, en un segundo, como encargada de atender a aquellos sujetos excluidos y de brindar los contenidos bien relegados o negados por el currículum oficial.

1945-1955: UN INTENTO DE SÍNTESIS

El peronismo representa un intento de síntesis de los dos sistemas recientemente presentados. Este proceso dará como resultado una nueva definición de «educación popular». Consideramos que, si bien el peronismo produce una serie de rupturas con los modelos anteriores y establece una particular articulación de ciertos significantes, la persistencia de continuidades y la aparición de nuevos

elementos que actuarán en la red trazada por sus fuertes contradicciones internas no le permiten terminar de construir una propuesta alternativa. Esta condición responde a sus propios límites, lo que pedagógicamente repercute en los altos o bajos niveles de articulación lograda en el heterogéneo conjunto de elementos reunidos.

Nos resulta sugerente utilizar una idea expuesta desde muy distintos marcos teóricos, tanto por Ernesto Laclau (1978) como por Peter Waldman (1982). Ambos trabajos plantean comprender al peronismo como una respuesta a una serie de crisis de distintos órdenes (económico, demográfico, de participación política, de integración nacional, etc., en el último caso, o discursivo y hegemónico por parte del bloque de poder dominante, en el primero) que la Argentina sufrió en la década de los treinta. Es posible sostener esta misma situación a nivel educativo, aunque consideramos necesario, por un lado, ahondar en los fuertes y profundos cambios producidos en la década mencionada (la llamada «Década Infame») y, por otro, entender al peronismo no sólo como una respuesta a crisis anteriores sino también como portador de una especificidad y generador de una especial y nueva relación de los elementos en juego. Esta última hipótesis puede desprenderse, a diferencia de lo presentado por Waldman, de los planteamientos de Laclau.

Como sosteníamos en el punto anterior, en la década de los años treinta se da una enorme y disímil cantidad tanto de instituciones educativas como de discursos y propuestas pedagógicas dentro y fuera de la esfera estatal. A su vez, es necesario sumar a las ya nombradas las instituciones dependientes de los sectores oligárquicos o vinculados a la Iglesia, como las escuelas y orfanatos de la Sociedad de Damas de la Caridad, los talleres para obreras sostenidos por la tradicional Sociedad de Beneficiencia y las prácticas desarrolladas por las Vanguardias Obreras Católicas, o el discurso tradicionalista católico (cuyo mejor ejemplo son los trabajos de Jordán Bruno Genta o de Gustavo Martínez Zuviria, bajo el seudónimo de Hugo Wast), entre los más destacados.

Además de los problemas generados por este «conglomerado» institucional, los debates entre positivismo y espiritualismo (en las distintas formas que éstos adoptaron), entre la (o las) Escuela Nueva y la (o las) Escuela Tradicional, entre la necesidad de enseñar saberes prácticos o saberes teóricos, entre el nacionalismo y el internacionalismo o el cosmopolitismo, entre el imperialismo y el antiimperialismo, entre la laicidad y la religiosidad, sólo para nombrar algunas de las discusiones principales, constituyen elementos de la crisis a los que el peronismo deberá dar respuesta y sobre los que construirá su propuesta.

Como sostiene Roberto Marengo (1985), es posible deducir del discurso peronista tres concepciones diferentes de Educación que, según dicho discurso, se convierten en Educación Popular al ser enunciado por el peronismo y tener como destinatarios al «pueblo».

En primer lugar, el peronismo continúa con el modelo de la Instrucción Pública, aunque haciendo especial mención a la necesidad de que ésta llegue a

aquellos sectores que aún no concurren a la escuela. De esta forma, retoma y asume el discurso desarrollado hasta el momento por el Partido Socialista sobre cuestiones educativas, con la clara exclusión del problema de la laicidad (Barrancos, 1991).

En segundo lugar, a partir de una fuerte influencia del espiritualismo, se comienza a hablar de una «educación integral» que englobe tres elementos: las formaciones intelectual, física y moral de los alumnos. Al intentar comprender más específicamente estas tres dimensiones es posible sostener que, respecto a la primera, más allá de algunas propuestas para restarle importancia a la educación intelectual (v.g. la postura de M. Ivanisevich, Ministro de Educación), se insiste en el discurso de la Instrucción Pública sumándole contenidos nacionales y regionales en una extraña amalgama sin oposiciones. De esta forma, las escuelas se adornaron con retratos de Bartolomé Mitre y de Fecundo Quiroga, y Sarmiento y Rosas cohabitaron pacíficamente en los libros de texto. A su vez, mientras algunas lecturas seguían sosteniendo la superioridad cultural de Europa y su misión civilizadora, otras rescataban las leyendas regionales o proponían al ceibo como la flor nacional.

La educación física adoptó tres orientaciones: en primer lugar, la capacitación para el trabajo con las escuelas fábricas, las misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional. En segundo lugar, hacia la militarización, con el proyecto aprobado en las Cámaras (aunque nunca aplicado) de la Preconscripción (Cucuzza *et al.*, 1990), y la acentuación de los «ejercicios militares sencillos» prescritos por la ley 1420. Finalmente, se orientó hacia la formación atlética y deportiva (con fuertes reminicencias higienistas), mediante la creación del Instituto Nacional de Educación Física o la organización de los campeonatos infantiles de fútbol «Evita» y la vacunación y control sanitario de los alumnos.

También la educación moral englobó tres sentidos fuertemente arraigados. En primer lugar, la orientación religiosa, con el establecimiento de la obligatoriedad de su enseñanza en las escuelas públicas por medio del decreto ley 18411/1943, ratificado en 1946 por las Cámaras, y la creación del Profesorado de Moral y Religión. En segundo lugar, la orientación nacionalista, con la incorporación de tradiciones regionales en el currículum y la incentivación de las prácticas y rituales patrióticos. Finalmente, y sobre todo posterior a 1952, la orientación «peronista», que buscaba la adhesión al régimen por medio de las lecturas laudatorias de Perón y Evita, la obligatoriedad de poner sus retratos en las aulas y otros ritos, como el minuto de silencio o llevar luto por la muerte de Eva Perón.

Pero más allá de los nuevos elementos presentados por estos dos modelos, consideramos que es en la tercera aproximación donde el peronismo presenta una nueva definición de «Educación Popular». Este tercer acercamiento presenta una síntesis del modelo de la Instrucción Pública y de las Sociedades Populares de Educación en un intento de rescate de los elementos democráticos de ambas propuestas, ya que parte de establecer la necesidad de una educación diferencia-

da para sectores sociales diferenciados con objeto de su promoción social, con la participación de los mismos para tal fin, como sostenían las SPE, y la obligación del Estado de garantizar dicha educación a los sujetos determinados como sostenía el modelo de la Instrucción Pública.

Este nuevo modelo se desarrolló, por ejemplo, por medio de los Campeonatos Deportivos «Evita», por ciertas prácticas llevadas a cabo en las Unidades Básicas, o por la creación del circuito estatal de capacitación laboral, que estaba compuesto por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), con sus escuelas fábricas, sus misiones monotécnicas y la Universidad Obrera Nacional (UON). Nos detendremos en esta última, ya que ha sido objeto de estudio actualmente de una serie de trabajos (4).

Las lecturas clásicas al respecto han enfatizado las variables económicas (desarrollo de la industrialización, proceso de sustitución de importaciones) o de discriminación educativa (y, consecuentemente, de discriminación social) en el análisis de los orígenes de este subsistema. Frente a esto, los nuevos trabajos intentan comprender la participación y dinámica de los actores involucrados en su creación.

A partir de estos análisis, puede sostenerse que, hacia 1940, comienza a constituirse un nuevo sujeto pedagógico: los aprendices. Según Balduzzi (1988), éstos son:

> Jóvenes obreros provenientes de familias de escasos recursos que no concurren al secundario ni a las escuelas de oficio, y que quizá no se formen ni técnica ni moralmente. Son, según las evaluaciones de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, prácticamente la totalidad de la juventud obrera (98 por 100). Podemos comenzar a intuir que se está pensando en constituir a la juventud en un colectivo nuevo: «Aprendices».

De esta forma, se rompen algunas de las fronteras establecidas por el modelo triunfante de la Instrucción Pública: en primer lugar, los sujetos son seleccionados en función de significantes previos, como su origen social y su condición de obreros (por ejemplo, era necesario presentar el carnet de trabajo para ser alumno del circuito). En segundo lugar, se amplía el currículum a impartir: no sólo los contenidos «académicos», sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a su condición de «obreros», tales como nociones de derecho laboral o historia del gremialismo. Si bien es probable que estos últimos hayan sido fuertemente manipulados a partir de 1952, en el momento en que se establecen, 1944, se está continuando con prácticas y discursos desarrollados por el Movimiento Obrero con anterioridad.

---

(4) Véase, entre otros, BALDUZZI, 1984; CUCUZZA *et. al,* 1990; DUSSEL, 1990 y PINEAU, 1991.

A su vez, es conveniente destacar que esta condición de obrero no se destinaba sólo a los alumnos sino tambien afectaba a sus funcionarios y dirigentes. Por ejemplo, se establece la participación del movimiento obrero organizado en la dirección de la CNAOP, así como la obligatoriedad de que el rector de la UON debía proceder de la Escuela Superior Sindical de la Confederación General del Trabajo.

La enunciación de estos nuevos contenidos curriculares, así como el resto de las modificaciones señaladas, nos permiten sostener que éste era el modelo educativo que contemplaba a los sujetos trabajadores no sólo como mano de obra (esto es, en una dimensión puramente económica) sino que lo hacía como sujetos más complejos al incluir las dimensiones políticas y culturales del «ser obrero».

Para comprender mejor estos cambios parece interesante oponer el circuito CNAOP-UON a su contemporánea Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET) y el proyecto del Instituto Politécnico Otto Krause. Estos dos sistemas se organizaron conjuntamente. Por ejemplo, la CNAOP y la DGET fueron creadas con un mes de diferencia. Pero mientras la primera asumía las características ya enunciadas, la Dirección tenía como función organizar los establecimientos estatales de capacitación ya existentes (Escuelas profesionales, Escuelas de Artes y Oficios, etc.) para el «desarrollo de la Nación» sin mencionar finalidades sociales. Como continuación de sus cursos se planteó la creación del Instituto Politécnico Otto Krause que, si bien fue aprobado, nunca llegó a realizarse. La participación diferenciada de los sectores y su promoción social, a diferencia del circuito CNAOP-UON, se presentan ausentes en estos planteamientos. Las tendencias aludidas van a ser retomadas en 1959 con la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET), que implicó la desaparición de la CNAOP, y la «normalización» de la UON por medio de su conversión en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN).

Otro acercamiento sugerente a la concepción peronista de la Educación Popular puede surgir a partir del trabajo de E. Laclau (1980). Este autor, al buscar definir los movimientos populistas, sostiene que éstos se constituyen a partir de interpelaciones popular-democráticas alrededor del colectivo «Pueblo». Éste se enfrenta al bloque de poder (en el caso del peronismo argentino, «la oligarquía antipatria», o los «sectores gorilas») en un conjunto sintético-antagónico no clasista. Dice el autor que:

> (...) Lo popularista en una ideología es la presencia de las interpelaciones popular-democráticas en su antagonismo específico (...) (y) que el conjunto ideológico del que el populismo es sólo un momento consiste en la articulación de ese momento antagónico a discursos de clase divergentes. (...) El populismo surge históricamente ligado a una crisis del discurso ideológico dominante, que, a su vez, surge de una crisis social más general (p. 207).

Esta articulación responde a una condensación de elementos opuestos a otros significantes de la «oligarquía» (el bloque de poder) que en el momento histórico determinado se presenta en crisis. Analizaremos cómo algunas de estas articulaciones se dan en el campo educativo (5).

Por un lado, mientras que la oligarquía representaba un modelo político basado en la democracia liberal, en la que los sujetos eran interpelados en tanto individuos asociales que se constituían en el acto electoral, el peronismo establecerá una democracia sectorial, en el que los individuos estarían representados como integrantes de grupos sociales previos y constituyentes. Esta situación ha sido muchas veces vinculada con el corporativismo de tipo fascista. Esta nueva representación se verifica en la participación obrera organizada en la CNAOP y la UON.

Otro elemento nuevo es la tendencia al industrialismo, opuesto al anti-industrialismo oligárquico. Esta orientación se encuentra ejemplificada en la creación de los circuitos educativos técnicos ya nombrados.

Un tercer elemento se presenta en la condensación-nacionalismo-político-antiimperialista-popular *versus* cosmopolitismo-antipatria-imperialista-oligárquico. El ensalzamiento de los nuevos valores nacionales señalados se engloba en esta línea.

Finalmente, se presenta una oposición entre el intelectualismo positivista y un sensualismo espiritualista. Los nuevos elementos de la Educación Integral mencionada, o la oposición entre el «saber decir» de las profesionales tradicionales y el «saber hacer» de los titulados de la CNAOP y la UON así lo muestran.

De esta forma, puede concluirse que el peronismo intenta una nueva definición de «Educación Popular» tanto por romper los límites del modelo complementario previo como por medio de la rearticulación de elementos en una nueva y particular condensación opuesta a «educación oligárquica». Los límites de este intento radican, por un lado, en sus contradicciones internas y, por otro, en que su efectividad está dada exclusivamente por la oposición antagónica a otra condensación de significantes y no por la positividad particular que encarna.

---

(5) Estas características se presentan como «nuevas» a nivel retórico, aunque muchas de ellas se encuentran anteriormente. Por ejemplo, el industrialismo es una característica del bloque de poder durante la década de los treinta (MURMIS y PORTANTIERO, 1974; PERALTA RAMOS, 1986), así como la implantación de un currículum de corte «nacionalista» se venía realizando desde 1908 con la gestión de RAMOS MEJÍA en la Presidencia del Concejo Nacional de Educación (ESCUDE, 1990; GAGLIANO, 1991).

1955-1983: LA OPOSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

A partir de 1955, y sobre todo en las décadas de los sesenta y setenta, se irá construyendo una nueva definición de Educación Popular en oposición a la Instrucción Pública. La misma tuvo como raíces contextuales a la Teología de la Liberación, a la Revolución Cubana y otros movimientos de liberación en diversas partes de Latinoamérica y fuera de ella, y a la Teoría de la Dependencia. Dicha síntesis se expresará en lo educativo en la denominada Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire (6).

Mientras el desarrollismo y el funcionalismo construían una nueva forma de comprender a las sociedades contemporáneas en términos de desarrollo y subdesarrollo, de sociedades modernas y tradicionales, y analizaban el cambio social como «vías de desarrollo» o el establecimiento de «sociedades en transición», una visión distinta se concebía desde sectores vinculados a la izquierda, de orientación nacionalista, y que se denominó la Teoría de la Dependencia.

Según ésta, el subdesarrollo no era la etapa previa al desarrollo sino su cara dialécticamente contraria y necesaria. Se comenzó entonces a hablar dualmente de Liberación o Dependencia, palabras que inundaron el discurso político progresista de la época. La situación de pobreza en que se encontraba el Tercer Mundo no se debía, como sostenía el desarrollismo, a problemas intrínsecos de estas sociedades o al estado de desarrollo alcanzado, sino a su relación de dependencia con las potencias extranjeras. Esta dependencia se manifiesta en todos los campos de lo social. Para enfrentarla era necesario construir estrategias de liberación que permitieran romper con la situación, lo que generaría un cambio social positivo.

Estas estrategias de liberación, en cualquiera de los campos, sólo podían ser construidas por los oprimidos, ya que era imposible resignificar las prácticas desarrolladas por los sectores dominantes para que sirvieran a la causa de los dominados. Educativamente, se identificó como el arma de dominación por excelencia a la escuela y al sistema escolar, por lo que no sólo se le negó la posibilidad de generar cambios en la sociedad, sino que también se le asignó un *rol* principal en la reproducción del *statu quo,* y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal, surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a éstos.

A su vez, es necesario aclarar que ésta fue una época en la que desde distintos puntos de vista se cuestionó fuertemente la escuela. Los disímiles trabajos de Althusser, Boudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Carnoy,

---

(6) Se analizarán aquí los planteamientos de PAULO FREIRE de los años sesenta y setenta, los cuales han sido fuertemente reformulados por el autor. Véase, por ejemplo, FREIRE e ILLICH, 1984 y FREIRE, 1990.

Foucault, Illich, Lobrot, Lapassade, Rogers, las experiencias de Sumerhill o del Mayo Francés y el Informe Faure para la UNESCO sólo tienen como denominador común la profunda crítica a la escuela, ya sea en sus fines y funciones en relación con la sociedad o en aspectos más parciales, como los académicos, los didácticos, los institucionales, los organizacionales o los disciplinarios.

Por otra parte, se fue constituyendo una visión idealizada del «pueblo» y de su relación con los «intelectuales». El pueblo era incontaminado, y sólo en él y a partir de él era posible construir armas de cambio. Las prácticas desarrolladas por los intelectuales, en sus espacios y medios impuros, sólo podían servirle al pueblo, a lo sumo, como caja de resonancia. Son ellos los que deben aprender del pueblo y no al revés. De esta forma los planteamientos simétricos alumno-docente, de por sí muy cuestionados como tales, dan paso a una inversión de los roles de la relación (Paiva, 1985).

Este «saber popular» puro e impoluto que debe ser incorporado por los intelectuales se construye a partir de la «vivencia». Esta característica es la que le permite al pueblo tener siempre una visión correcta de sus verdaderos intereses. No existe entonces la falsa conciencia invertida, sino que se trata de verdades enunciadas no sobre el pueblo sino por el pueblo, único e indiscutible criterio de verdad. La radicalización de tales planteamientos llevó a la constitución de una «pedagogía antropológica» (Gómez,1985), con tintes culturalistas, que buscaba rescatar las prácticas culturales populares (murgas, juegos –el truco, por ejemplo–, comidas, etc.) por medio de experiencias «participativas» a las que limitaba la acción educativa.

En este contexto van a desarrollarse en Brasil las prácticas y reflexiones de P. Freire, que influirán grandemente en nuestro país sobre todo en la década de los setenta. Dentro de su amplia, difundida y discutida producción, nos interesa destacar para este trabajo una de las características centrales: el discurso dualista (Pérez,1991).

Este dualismo, fuertemente emparentado con la Teoría de la Dependencia, se expresa en todos los enunciados freirianos de entonces. En primer lugar, las definiciones esencialistas de dominadores y dominados como portadores de culturas irreconciliables implican divisiones tajantes y no suturables. Como sostiene Pérez (1991):

> (Según los planteos de Freire) ningún elemento definido como perteneciente a la cultura de los opresores puede estar presente en el lado de los oprimidos ni adquirir valor para ellos y viceversa. La dominación se ejerce mediante la plena imposición de los contenidos del polo opresor al oprimido y no existen híbridos. Toda construcción pertenece homogéneamente a uno o a otro. (...) Por lo tanto, la acción transformadora debe mantener la pureza de su organización y rechazar, hasta tanto no sea decisión y necesidad sentida por las bases, toda incursión en terrenos que no les sean propios porque significaría caer nuevamente bajo el dominio de los opresores.

En segundo lugar, este dualismo irreductible también se expresa en los espacios: por ejemplo, el Estado y, dentro de éste, el sistema educativo oficial, los partidos políticos y otras organizaciones sociales o políticas preexistentes, son terrenos de los opresores sin posibilidad de utilización por los oprimidos.

Finalmente, este dualismo se manifestó educativamente en la oposición entre educación bancaria-educación dialógica, imposición de contenidos-generación de contenidos, pedagogía de la imposición-pedagogía de la participación, etc.

El nuevo término que volverá a tomar estos significados será el de «educación popular» y que surge a partir de la condensación de todas las características opuestas a la educación oficial sistemática representada por el SIPCE. Mientras esta última se dará en la escuela en forma «bancaria» e impositiva (Freire, 1974), y no permitirá la participación de los sujetos, limitándose entonces pura y exclusivamente a ser una herramienta de dominación de los oprimidos, la «educación popular» se dará fuera de la escuela, será dialógica y participativa y servirá para la concienciación de los dominados. Según Vanilda Paiva (1985):

> Así, la pedagogía propuesta para el trabajo de educación popular no puede asentarse en la trasmisión de contenidos: debe apuntar a la formación de personas críticas capaces de expresar su pensamiento autónomo. Si no hay contenidos que impartir, si la verdad no viene de afuera, no existen profesores: existen individuos que tuvieron oportunidades escolares y que se «convirtieron al pueblo», pasando a frecuentar la escuela del pueblo, viviendo e identificándose con él». (...) Llegamos al punto extremo en que, negándose lugar a la pedagogía, se pedagogizó lo social; en que la distinción de lo específico en la educación en el «proceso vital» fue abandonada, convirtiéndose cualquier reflexión pedagógica en reflexión sobre la vida (p. 97).

Como decíamos al comenzar este apartado, esta nueva conceptualización tiene su auge durante la década de los setenta, y es a partir del Cordobazo de 1968, cuando comienzan a ser difundidos en nuestro país los escritos de Freire. A su vez, creemos posible presentar como hipótesis que durante los primeros años del Tercer Gobierno Peronista (lo que se denomina el 73, que va desde ese año hasta 1975), se intentó una nueva síntesis de la educación popular a partir de dar nueva valoración a los elementos expuestos al analizar los primeros gobiernos peronistas a la luz de estas nuevas posturas. Pero este intento no pudo escapar a los fortísimos enfrentamientos y oposición interna del grupo gobernante. De todas maneras, la escasez de trabajos sobre el período nos impiden ir más allá de exponer estas ideas al respecto.

Durante el fin de ese gobierno pero, sobre todo durante toda la última etapa de dictadura militar (el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional), esta oposición entre escuela y Educación Popular se intensificó. El sistema educativo oficial se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario. (Tedesco *et al.*, 1984). Estas prácticas, desde la restricción del currículum y la prohibición de la bibliografía, pasando por formas

de dominación más capilares, como la obligatoriedad del uso de uniforme, hasta llegar a la desaparición lisa y llana de profesores, investigadores, alumnos y demás personal, si no imposibilitaron, al menos dificultaron fuertemente las alternativas de desarrollo de prácticas o discursos sobre «Educación Popular» en su seno. Por otra parte, muchas de las instituciones vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos se acercaron a las propuestas freirianas (v.g. el CEDEPO, Centro Ecuménico de Educación Popular), lo que sumó una oposición más entre la escuela y la Educación Popular. Mientras la primera era el lugar donde los derechos humanos eran violados sistemáticamente por los medios ya enunciados, las actividades desarrolladas por estas organizaciones se presentaban como el lugar donde esos derechos eran defendidos y mantenidos.

Resumiendo, podemos sostener que este período marca un avance continuo en la oposición entre la Instrucción Pública y la Educación Popular, a partir de la conceptualización de esta última como la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hasta aquí hemos presentado cuatro definiciones de Educación Popular que han sido hegemónicas en los distintos períodos históricos considerados. Suponemos que esta clarificación puede resultar útil para continuar y profundizar el debate actual, ya que los acercamientos contemporáneos guardan retazos de discursos previos, los incorporan y los modifican, en tanto viejos sistemas de diferencias.

Posterior a 1983 ha comenzado a asociarse lo popular con lo democrático, comprendiendo este último no sólo como opuesto a autoritarismo sino también a discriminación. Creemos que los elementos expuestos sirven para profundizar en este nuevo logro, en primer lugar, el poder comprender cuáles son los elementos de los mismos que conviene rescatar o dejar de lado para tales fines.

Pero más allá de lo dicho, creemos que puede servir para alertar contra definiciones y prácticas cerradas. Por un lado, podríamos hablar de modelos de Educación Popular monopolizados (por el Estado, por la sociedad civil, por partidos o grupos, etc.) con fronteras estables y rígidas como los que hemos señalado, o intentar construir modelos complejos compuestos por múltiples acciones y prácticas combinadas en un orden más o menos establecido que permita optimizar las oportunidades brindadas por cada una de las instancias en función de los fines planteados. Nos inclinamos por esta última línea de acción, y esperamos que este trabajo haya servido para tal fin.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, J. B. (1852): *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina.* Varias ediciones.

BALDUZZI, J. (1987): «Peronismo, saber y poder», en PUIGGROS *et al., Hacia una pedagogía de la* imaginación para América Latina. Buenos Aires. Ed. Contrapunto.

BARRANCOS, D. (1991): *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930).* Buenos Aires: CEAL.

BERRUTTI, J. (1913): «Las escuelas de Puertas Abiertas», en Dirección General de Escuelas, *Revista de Educación.* La Plata, Talleres Gráficos de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

BRASLAVSKY, C. (1985): «Etapas históricas en el desarrollo de la escuela primaria obligatoria en América Latina», en M. de IBARROLA y E. ROCKELL (comp.), *Educación y clases populares en América Latina.* México: DIE.

– (1992): *Los usos de la historia en la educación argentina.* Documento de Trabajo n.º 133 FLACSO-PBA. Buenos Aires: (mimeo).

CARLI, S. (1991): «Infancia y Sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación», en A. PUIGGROS (dir.), *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Ed. Galerna.

«CUCUZZA, R. (1985): «La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico», en H. BRAVO (comp.), *A cien años de la ley 1420.* Buenos Aires: CEAL.

CUCUZZA, R. *et al.* (1990): *Educación y peronismo: 1945-1955.* Ponencia presentada en las IV Jornadas Docentes de Historia de la Educación. San Luis: (mimeo).

DUSSEL, I. (1990): *El Movimiento Estudiantil de la UBA y la UON: 1945-1966.* Buenos Aires: (Mimeo).

ESCUDE, C. (1990): *El Fracaso del proyecto argentino: educación e ideología.* Buenos Aires: Ed. Tesis.

FISCHMAN, G. y HERNÁNDEZ, I. (1990): *La Ley y la Tierra.* Buenos Aires: CEAL.

FREIRE, P. (1974): *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

– (1990): *La importancia política de la Educación.* Madrid: Ed. Paidós.

FREIRE, P. e ILLICH, I. (1984): *Autocrítica.* Buenos Aires: Ed. Búsqueda.

GAGLIANO, R. (1991): «Nacionalismo, Inmigrantes y Pluralismo Cultural: Problemática educativa alrededor del Centenario», en PUIGGROS, *op. cit.*

GÓMEZ, M. (1985): *La Educación Popular en América Latina: origen y polémica.* México: (Mimeo).

GÓMEZ, M. y PUIGGROS, A. (comp.) (1985): *La educación popular en América Latina.* México: SEP-El Caballito. (dos volúmenes).

HALPERIN DONGHI, T. (1982): *Una nación para el desierto argentino.* Buenos Aires: CEAL.

LACLAU, E. (1978): *Política e Ideología en la teoría marxista.* México: Ed. Siglo XXI.

MARENGO, R. (1985): *La educación durante los dos primeros gobiernos peronistas.* Buenos Aires: (mimeo).

MURMIS y PORTANTIERO (1974): *Estudios acerca del origen del peronismo.* Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

PAIVA, V. (1985): «Populismo católico y educación, una experiencia brasileña», en ROCKWELL e IBARROLA, (Eds.), *op. cit.*

PERALTA RAMOS, M. (1986): *Acumulación de capital y crisis política en Argentina (1930-1974).* México: Ed. Siglo XXI.

PÉREZ, H. (1985): *La pedagogía de la liberación en Argentina (1962-1976).* Buenos Aires: (mimeo).

– (1988): «Debate pedagógico y hegemonía durante la organización nacional», en *Propuesta Educativa n.º 8.* Flacso-Miño y Dávila, Buenos Aires.

PINEAU, P. (1991): *Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1969).* Buenos Aires, CEAL.

PINKASZ (1990): «Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires», en PUIGGROS y OSSANA (dir.). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945).* Buenos Aires: Ed. Galerna.

PUIGGROS, A. (1984): *La educación popular en América Latina: orígenes y polémicas.* México: Ed. Nueva Imagen.

– (1988): *Del liberalismo al positivismo en la pedagogía argentina.* Buenos Aires: (mimeo).

– (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Ed. Galerna.

RODRÍGUEZ, L. (1991): «La educación del adulto en la Argentina», en PUIGGROS, *op. cit.*

SARMIENTO, D. F. (1849): *De la Educación Popular.* Varias ediciones.

TEDESCO, J. C. (1986): *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Ed. Soler-Hachette.

TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1984): *El Proyecto Educativo autoritario (1976-1982).* Buenos Aires: GEL.

WALDMAN, J. (1984): *El Peronismo (1943-1955).* Buenos Aires: Ed. Hyspamerica.

WEIMBERG, G. (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS MÁS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA E INGLATERRA

TERESA PRIETO RUZ (*)
JOHN RODERICK WATSON (**)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, tanto en España como en Inglaterra, se están desarrollando Reformas Educativas e implementando diseños curriculares que propugnan innovaciones en la forma de concebir y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias (DES, 1989; DES, 1991; MEC, 1989; MEC, 1991).

Con carácter general, en España se evoluciona en el sentido de atribuir a profesores y a centros de mayor responsabilidad y autonomía en el diseño y desarrollo del currículum. En este sentido, el Diseño Curricular Base resulta considerablemente menos prescriptivo que el modelo que está siendo sustituido. Por el contrario, en Inglaterra, el Currículum Nacional, en proceso de implantación, es altamente prescriptivo, en oposición al modelo anterior caracterizado por altos niveles de autonomía.

El cuerpo de conocimientos sobre Enseñanza de las Ciencias de que disponemos en estos momentos ofrece modelos y teorías sobre los que existe un apreciable consenso en la comunidad internacional. Estos modelos son tenidos en cuenta en los diseños curriculares de ambos países. La consideración de los mismos demanda innovaciones en la práctica diaria en el aula de ciencias, en detrimento de algunos enfoques llamados *tradicionales*.

Un factor de capital importancia en el desarrollo de cualquier proceso de reforma educativa es el profesorado. Su práctica diaria representa el terreno sobre el que tiene que enlazar cualquier reforma. Este trabajo describe, compa-

(*) Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Educación. Universidad de Malaga.
(**) Centre for Educational Studies. Ling's College London. University of London.

rando, algunos aspectos del trabajo en el aula de profesores de ciencias de España e Inglaterra según es visto por los propios profesores. Se tienen en cuenta las características de los diseños curriculares de ambos países, los aspectos de coincidencia y de diferencia y las principales demandas de los mismos. La comparación entre enfoques y estilos de enseñanza nos lleva a subrayar algunas similitudes y diferencias, las cuales analizamos y discutimos a fin de abrir el camino para la definición de posibles cuestiones de investigación futura. Watso y Prieto (1994).

LOS CURRÍCULA DE CIENCIAS EN ESPAÑA E INGLATERRA

Desde una perspectiva general, existen muchas similitudes entre estos diseños curriculares. En ambos se concede igual importancia al desarrollo de habilidades o técnicas de procedimiento mentales y físicas que al desarrollo de conceptos y adquisición de conocimientos; ambos enfatizan enfoques didácticos capaces de integrar estos aspectos de la ciencia y conceden enorme importancia al papel de las actitudes de los alumnos; ambos, asimismo, coinciden en atribuir un papel fundamental a aquellos aspectos que relacionan la ciencia, en general, con la vida diaria de los alumnos y subrayan la importancia de las relaciones ciencia-sociedad.

Las principales diferencias se refieren a la organización y subsiguientes demandas para la puesta en práctica. El National Curriculum for Science in England and Wales (DES, 1991) tiene un carácter altamente prescriptivo que se caracteriza, fundamentalmente, por los siguientes aspectos:

- Los contenidos se encuentran desarrollados en cuatro parcelas diferenciadas (Attainment Targets).
- Cada parcela es dividida a su vez en diez niveles de aprovechamiento. Los alumnos pueden ir progresando en estos diez niveles a su propio ritmo.
- Cada nivel es descrito mediante criterios que caracterizarán el grado de aprendizaje a alcanzar en cada uno de ellos.
- La enseñanza es prescrita mediante programas de estudio para cuatro etapas distintas correspondientes a las edades 5-7; 8-11; 12-14 y 15-16. Estos programas están diseñados para permitir diferentes niveles de aprovechamiento en cada uno de ellos.
- Al final de cada etapa se da publicidad a los resultados alcanzados por los alumnos. La evaluación a los alumnos se realiza, parte por los profesores (evaluación interna) y parte por instancias nacionales (Standard-Assessment-Tasks), (evaluación externa).

Por su parte, el Diseño Curricular Base español se encuentra dividido en dos etapas: Primaria (6-11 años) y Secundaria (12-16 años).

- En la etapa primaria las ciencias se engloban dentro del área general «Conocimiento del medio natural, social y cultural». En este área se definen diez bloques de contenido que a su vez están desglosados en: conceptos, procedimientos y actitudes.

- En la etapa secundaria, el contenido se describe mediante quince «bloques de contenido» que a su vez son desglosados en: Hechos, conceptos y principios; Técnicas de procedimiento y Actitudes, valores y normas.

- En la propuesta de bloques de contenido no se pretende imponer criterios de organización, ni establecer secuencias de progresión para su aprendizaje con carácter prescriptivo. Sí se aportan algunas propuestas, pero a modo de sugerencia, aconsejando tratar ciertos aspectos en el primer ciclo y dejar otros preferentemente para el segundo.

- El progreso de los alumnos es seguido de una manera interna, es decir, son evaluados por sus profesores. El primer examen externo se produce a los 18 años.

Al dividir el contenido en quince bloques de una manera global, el DCB español deja abierta la posibilidad de organizar los mismos, bien mediante las disciplinas tradicionalmente impartidas: Biología-Geología y Física-Química, bien de una manera general más cercana al modelo de ciencia integrada. Por el contrario, tres de los cuatro Attainment Targets del Currículum Nacional inglés coinciden, aproximadamente, con la división tradicional de las disciplinas en Biología (AT2), Química (AT3) y Física (AT4). El Currículum inglés concede gran importancia a los trabajos de tipo práctico, dedicando al mismo una de las cuatro parcelas señaladas (AT1). En el DCB español se opta por repartir los aspectos prácticos del trabajo científico en todos y cada uno de los quince bloques, enfatizando específicamente las habilidades de pensamiento al igual que las de tipo estrictamente práctico, siendo estas últimas más enfatizadas en el CN Inglés. Ambos currícula, no obstante, abogan por la necesidad de integrar conocimientos y técnicas de procedimiento en la realización de investigaciones. El estudio realizado nos muestra, entre otros aspectos, algunos reflejos de las características de los currícula nacionales en la práctica de los profesores de ciencias de ambos países.

RECOGIDA DE DATOS

Se ha investigado en un total de 107 profesores, que constituyen la suma de las muestras de ambos países (46 españoles y 61 ingleses). Ambos colectivos tenían, un promedio, caracteríticas similares: la mitad aproximadamente de cada uno tenía una experiencia mayor de once años y la otra mitad menor; en

ambos eran mayoría los profesores cuyas materias principales eran la física y la química (52 por 100 en Inglaterra y 59 por 100 en España). Mientras que el esquema más común en Inglaterra ha sido el de enseñar Ciencia integrada más alguna disciplina científica específica (Biología, Química o Física), en España, la mayoría de los profesores enseñaban dos disciplinas, normalmente Química + Física o Biología + Geología. El rango de edades de los alumnos a los que impartían docencia también era diferente. Mientras que los profesores ingleses podían estar enseñando a alumnos de edad comprendida entre once-dieciocho, los españoles podían pertenecer al grupo que enseña en el tramo once-catorce o al que lo hace en el tramo de catorce-dieciocho, debido a la separación entre Primaria y Secundaria a los catorce años. La muestra española estuvo constituida fundamentalmente por profesores en el tramo catorce-dieciocho.

La técnica de recogida de datos ha sido un cuestionario desarrollado conjuntamente por los dos autores y sometido a pruebas piloto en los dos países en un total de 40 profesores. Los datos se recogieron en el primer trimestre del año 1991. En Inglaterra se enviaron 180 cuestionarios por correo a través del South London Chemistry Teachers' Centre, y se recogieron 61 (34 por 100). En España se distribuyeron en mano 120 cuestionarios a otros tantos profesores y se recogieron 46 (38 por 100).

El cuestionario contenía preguntas abiertas y preguntas cerradas. Los focos de interés fueron, fundamentalmente: los objetivos que los profesores reconocen como más importantes en sus clases, estilos de enseñanza-aprendizaje utilizados con mayor frecuencia, y el diseño de materiales didácticos. Las preguntas abiertas fueron analizadas mediante la técnica de networks (Bliss, Ogborn y Monk, 1983), en donde se organiza la información en categorías. Estas categorías han sido utilizadas para compararlas con las que están previamente definidas en las preguntas cerradas. Las respuestas a las preguntas abiertas han ayudado a dilucidar la forma en que los profesores han interpretado las categorías de las preguntas cerradas, constituyendo un elemento esencial para el análisis. Los resultados que aquí exponemos representan una síntesis de las respuestas a algunas cuestiones. El desarrollo, de formas más pormenorizada, del análisis de las respuestas de cada muestra por separado, será materia de otro documento.

RESULTADOS

Los resultados han sido agrupados en varios apartados que corresponden a:

- Objetivos que los profesores consideran más importantes en sus clases de ciencias.
- Estilos de enseñanza-aprendizaje más utilizados y las razones para seleccionar ciertos estilos.
- Fuentes para elaborar unidades didácticas.

LOS OBJETIVOS

Las preguntas destinadas a conocer los objetivos que los profesores se plantean en sus clases de ciencias fueron tres: dos abiertas y una cerrada (apéndice I). Las respuestas a la pregunta cerrada se han analizado en la forma en que lo hacen Orpwood & Alan (1984) comparando el número de profesores que han otorgado a cada objetivo una puntuación de 4 ó 5 en una escala de 5. Esto nos da el número de profesores que han considerado ese ítem como muy importante. Los resultados se muestran en la tabla 1. Los datos de las respuestas a las preguntas abiertas muestran un comportamiento similar y son incluidos en los comentarios.

TABLA 1

Profesores que han otorgado puntuación 4 ó 5 a un objetivo

	Inglaterra (n = 61)		España (n = 46)	
Objetivo	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
a	23	38	4	9
b	52	85	30	65
c	48	79	26	57
d	42	69	29	63
e	47	77	36	78
f	37	61	17	37
g	22	36	21	46
h	33	54	24	52
i	8	13	26	57

a) Aprender hechos (por ejemplo, el sulfato de cobre es azul).

b) Desarrollar conceptos científicos (por ejemplo, la reactivación de los metales, la oxidación).

c) Aprender habilidades prácticas (por ejemplo, observar, medir).

d) Aprender procesos científicos (por ejemplo, diseñar experimentos, emitir hipótesis).

e) Desarrollar actitudes positivas hacia la ciencia (p. e., interés, curiosidad).

f) Aprender a resolver problemas prácticos en el laboratorio.

g) Aprender a resolver problemas teóricos.

h) Aprender a trabajar en colaboración con otros.

i) Aprender cómo se produce el conocimiento científico.

Como se puede apreciar, los profesores ingleses enfatizan un rango mayor de objetivos que los profesores españoles, posible reflejo del modo en que se pormenorizan y especifican los objetivos en el National Curriculum. Los objetivos *d)* y *e),* referentes al aprendizaje de procesos científicos y al desarrollo de actitudes positivas hacia la ciencia, son igualmente importantes para los profesores de ambos países. Sin embargo, un análisis de las respuestas a las preguntas abiertas revela diferentes matices en cuanto a la forma de interpretar el significado de la expresión «procesos científicos». Mientras en la muestra inglesa, habilidades y procesos se enmarcan en el contexto del trabajo práctico, y llegan a especificar en aspectos tales como construir gráficas, manejar aparatos, etc., los profesores españoles se refieren, en mayor medida, a procesos tales como definir hipótesis, analizar problemas, etc., es decir, aspectos que se encuadran en un contexto más amplio que el puramente práctico.

Los objetivos *a)* y *b),* referentes al aprendizaje de hechos y al desarrollo de conceptos, son más enfatizados por los profesores ingleses. También lo son los objetivos *c)* y *f),* que se refieren a actividades de tipo práctico. Los profesores españoles por su parte, enfatizan en mayor medida que los ingleses el objetivo *g)* referente a la resolución de problemas teóricos y el *i)* referente a la forma en que se produce el conocimiento científico.

Las respuestas a las preguntas abiertas ponen de manifiesto el interés por los aspectos ciencia-sociedad, que han sido enfatizados por 3/4 de los profesores ingleses y la mitad de los españoles. Todos alegan su necesidad y utilidad, tanto en términos de experiencias que contribuyan a la formación individual de los alumnos, como en contribuciones para el desarrollo de carreras técnicas posteriores.

Preguntados sobre las mejoras qué les gustaría introducir en sus objetivos, la mitad de los profesores españoles manifestó querer aumentar el tiempo dedicado a la realización de trabajos prácticos en el laboratorio y dos quintos de los profesores ingleses expresaron el mismo deseo referente a llevar a cabo más actividades de solución de problemas de tipo práctico. Este resultado sorprende

cuando tenemos en cuenta que la proporción de tiempo que los profesores ingleses dedican a trabajos prácticos es considerablemente mayor que la que se dedica en España.

ESTILOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE MÁS USADOS

Varias cuestiones, unas abiertas y otras cerradas, (apéndice I), tuvieron por objeto indagar en los estilos de enseñanza-aprendizaje más frecuentemente usados. Una visión general de las resupuestas se ofrece en la tabla 2 que muestra la frecuencia con que los profesores han valorado una serie de métodos con 4 ó 3 en una escala de 1 a 4.

TABLA 2

Estilos de enseñanza-aprendizaje usados con mayor frecuencia

	Inglaterra (N = 61)		España (N = 46)	
Estilos de enseñanza-aprendizaje	Frecuencia de 3 y 4	Porcentaje de 3 y 4	Frecuencia de 3 y 4	Porcentaje de 3 y 4
a	8	13	15	33
b	36	59	40	87
c	14	23	19	41
d	43	70	18	39
e	44	72	19	41
f	30	49	8	17
g	38	62	15	33
h	17	28	2	4
i	19	31	14	30
j	21	34	30	65
k	26	43	29	63
l	21	34	7	15
m	20	33	21	46

a) Estilo magistral (el profesor hablando a la clase durante la mayor parte del tiempo).

b) Diálogo/dicurso entre el profesor y toda la clase (sesiones preguntas y respuestas).

c) El profesor realiza demostraciones de tipo práctico.

d) Los alumnos realizan trabajos prácticos siguiendo un guión.

e) Los alumnos realizan trabajos prácticos siguiendo las instrucciones del profesor.

f) Los alumnos realizan actividades prácticas diseñando sus propios experimentos.

g) Los alumnos realizan actividades prácticas llevando a cabo pequeñas investigaciones para resolver problemas.

h) Los alumnos realizan actividades prácticas llevando a cabo largas investigaciones para resolver problemas.

i) Los alumnos realizan trabajos teóricos siguiendo un guión.

j) Los alumnos resuelven problemas teóricos.

k) Los alumnos discuten en pequeños grupos.

l) Los alumnos hacen posters para informar de experimentos, proyectos, etcétera.

m) Los alumnos exponen oralmente informando al resto de la clase.

Estos resultados ponen de manifiesto algunas características claramente diferenciadoras. Mientras la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en España se caracteriza por el predominio de actividades no experimentales, tales como: discusión del profesor y toda la clase *b)*, discusión de los alumnos entre sí en pequeños grupos *k)* y resolución de problemas teóricos *j)*. En Inglaterra predominan las actividades que implican a los alumnos en trabajos prácticos, ya sea siguiendo un guión *d)*, instrucciones del profesor *e)* o tratando de resolver problemas *g)*; las discusiones entre profesor y toda la clase *b)* reciben una consideración menor que la que reciben en España.

Los profesores ingleses reconocen dedicar el 59 por 100 del tiempo a trabajos de tipo práctico (entre el 40 y el 80 por 100 según han publicado Beatty y Woolnough, 1982) frente al 31 por 100 que dedican sus colegas españoles (25 por 100 según han publicado Martín-Díaz et al. 1992). La naturaleza de los trabajos prácticos es también diferente en ambos países. Los profesores españoles sue-

len utilizar el método de demostraciones magistrales en mayor medida que los profesores ingleses. El tamaño de los grupos, en las actividades centradas en los alumnos también difiere; el tamaño medio en Inglaterra es de 3 alumnos mientras que en España el tamaño medio es de 4.

Para más de 2/3 de los profesores de ambos países, el tiempo dedicado a la realización de trabajos prácticos depende de la edad y del nivel educativo de los alumnos. La mayoría dicen realizar menos trabajos prácticos a medida que los alumnos son mayores, y lo justifican diciendo que los conceptos de aprender son más complejos y necesitan mayor explicación de tipo teórico. Otros factores alegados para justificar esta decisión son falta de tiempo y/o recursos y presiones debidas a exámenes externos (a varios niveles en Inglaterra, la selectividad en España).

Las razones por las cuales los profesores utilizan determinados estilos de enseñanza-aprendizaje fueron indagadas de dos maneras: *a)* preguntando sobre las razones que les hacían preferirlas y *b)* sobre las limitaciones que incidían en la elección de estilos. La mayoría de los profesores dicen adaptar sus enfoques a las características generales de los diversos grupos de alumnos: edad, mayor o menor conocimiento científico, y en Inglaterra también la capacidad para trabajar disciplinadamente. Para los profesores ingleses, la razón principal para elegir discusión entre toda la clase y el profesor *b)*, y estilos prácticos *[d), e), g)]*, era implicar a los alumnos en las lecciones de una manera activa. Reconocen asimismo que los trabajos prácticos permiten trabajar al ritmo propio de alumnos de diferentes habilidades y así obtener mejores resultados individualmente. Los profesores españoles, por su parte, escogen el modelo de discusión con toda la clase porque permite participar a los alumnos y hace las clases amenas. El trabajo en pequeños grupos es utilizado fundamentalmente con el fin de que los alumnos aprendan a trabajar de esta manera y desarrollen ciertos hábitos como: colaborar unos con otros, asumir sus funciones en el grupo, etc. La mitad de los profesores españoles y un tercio de los ingleses afirman decidir el tamaño del grupo acorde con la actividad a realizar.

Unos dos tercios de los profesores ingleses reconocieron sentirse satisfechos sobre la cantidad de tiempo dedicado a trabajos prácticos, mientras que un tercio dijo necesitar más. En contraste, sólo un tercio de profesores españoles se sentían satisfechos, mientras que dos tercios no lo estaban. Estos resultados indican altos niveles de insatisfacción en ambos países, lo cual puede ser sorprendente en lo que se refiere a Inglaterra. Aún más sorprendente resulta la medida en que la falta de materiales es alegada por los profesores de ambos países (el 74 por 100 de los profesores ingleses y el 43 por 100 de los españoles señalan esta restricción). Las restricciones de material, también inciden en el tamaño en que los profesores organizan los grupos de alumnos.

Los tamaños de las clases, en España e Inglaterra también son diferentes. Las clases españolas son significativamente más numerosas que las clases inglesas, especialmente en el tramo de edades de 17-18 años. El tamaño medio de las cla-

ses en España, para los tramos de edad de 11-14 y 15-16 es de 33 alumnos, mientras que en Inglaterra es de 26. En el rango 17-18 la diferencia es mucho mayor. En Inglaterra la media de alumnos por clase es 13 mientras que en España es 32. Los números correspondientes son considerados excesivos y fuentes de restricciones por la mitad de los profesores españoles y por la cuarta parte de los profesores ingleses. La falta de tiempo es considerada la mayor fuente de restricciones para desarrollar innovaciones por la mitad de los profesores en ambos países. La tabla 3 muestra los principales factores que los profesores consideran ejercen efectos restrictivos en su práctica.

TABLA 3

Restricciones más importantes según los profesores

	Inglaterra (N = 61)		España (N = 46)	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Recursos del centro	45	74	20	43
Tiempo del profesor	31	52	24	52
Tamaño de la clase	15	25	24	52

DISEÑO DE LOS TEMAS/UNIDADES TEMÁTICAS

Aproximadamente dos tercios de los profesores ingleses y un cuarto de los profesores españoles, afirman que los diseños curriculares nacionales tienen una gran influencia en el diseño de sus unidades. Igualmente, los exámenes externos son considerados condicionantes por todos los profesores ingleses y la mitad de los españoles. Esta influencia relativa del currículum nacional y los exámenes externos en ambos países puede ser explicada por el alto nivel de prescripción del currículum nacional británico y el mayor número de exámenes externos por los que tienen que pasar los alumnos. Cuando se hizo el estudio, los alumnos ingleses tenían dos exámenes externos: a los 16 y a los 18 años; mientras que los españoles sólo el de Selectividad a los 18 años. A independencia de estos factores, la mayoría de los profesores en ambos países comparten la fórmula aproximada con que diseñan y elaboran sus temas, combinando sus propias ideas con libros y otros materiales curriculares y/o publicaciones. Fueron muy pocos los profesores que afirmaron basarse sólo en libros de texto.

DISCUSIÓN

Este estudio pone de manifiesto que, al comparar estilos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias en España e Inglaterra aparecen similitudes y diferencias, algunas de las cuales reflejan a su vez la influencia de los aspectos señalados anteriormente en los currícula nacionales.

Uno de los aspectos que más se ha destacado ha sido el diferente énfasis en los trabajos de tipo práctico. Estas diferencias están referidas a los enfoques, el tamaño de los grupos y el papel de los trabajos dentro de las unidades temáticas, aspectos a los que se supone potencial incidencia en el aparendizaje, Garret y Roberts (1982). Sorprende el hecho de que, tanto a los profesores españoles como a los ingleses, les gustaría dedicar más tiempo al trabajo práctico y no se les ocurre dudar, tal como señala Miguens y Garret (1991), de los potenciales beneficios que trabajar de esta manera reporta. Al igual que ocurre con esta idea, en nuestra cultura occidental hemos consensuado otras muchas que configuran nuestro saber sobre: qué es enseñar ciencias; cómo enseñar y cómo evaluar a los alumnos ; con qué recursos y con qué dificultades es preciso contar; y cómo planificar los temas. A pesar de este consenso, existe gran variedad en las formas y estilos en que los profesores individualmente enfocan su trabajo. Así, para los alumnos que aprenden ciencias en un determinado país, los conocimientos y experiencias, globalmente considerados, suelen ser bastante similares, y diferentes del conjunto de experiencias que reciben en otro país. Aquí se ha puesto de manifiesto que los alumnos ingleses reciben una enseñanza dominada por los trabajos de tipo práctico en mayor medida que la que reciben los alumnos españoles. La apertura a los resultados de experiencias con diferentes formas de trabajo ayudaría a diagnosticar sobre la necesidad de posibles cambios y sobre el sentido de los mismos. Cuando Millar (1991) discute el papel de los trabajos prácticos en las escuelas inglesas se pregunta para qué sirven los trabajos prácticos y qué tipo de aprendizaje producen, y considera que se tiene en ese país tan asumida la enseñanza de las ciencias por vía experimental que ni siquiera se plantean la respuesta a estas preguntas, es decir, que no son capaces de imaginar una ciencia escolar sin un enorme énfasis en la práctica.

Ante esta situación resulta difícil investigar el efecto acumulativo, que tantos años enfatizando los trabajos prácticos ha podido tener en la comprensión por parte de los alumnos, de los conceptos básicos de ciencias o de cuales son los efectos que una ciencia escolar que no pone excesivo énfasis en la práctica tiene en el desarrollo de esos conceptos. Estudios comparativos entre grupos enfatizando y no enfatizando los trabajos prácticos no pueden llevarse a cabo en ninguno de estos dos países como no sea con reducido número de alumnos y en un reducido período de tiempo. Las comparaciones entre países permiten realizar este tipo de estudios con gran número de alumnos. En la actualidad investigamos la comprensión de la combustión en alumnos de ambos países. El conocimiento de los alumnos en aspectos concretos, tales como el papel que juegan los gases en el proceso, se ha mostrado diferente, y a esto no es ajeno el efecto que ha podi-

do tener el diferente grado de uso del laboratorio en la metodología seguida en ambos países. Watson, Prieto y Dillon (en prensa). Una investigación más detallada sobre los efectos de otros aspectos metodológicos y de estilo, tales como la frecuencia en el empleo de discusiones en grupos de diferente tamaño se apunta también como interesante.

Comparando los objetivos considerados más importantes (tabla 1), con los estilos de enseñanza-aprendizaje más usados (tabla 2), se pueden extraer algunas conclusiones. El mayor énfasis que los profesores ingleses ponen en el desarrollo de habilidades de tipo práctico y de investigación se corresponde con un mayor uso de los estilos relacionados con el trabajo de tipo experimental. También se corresponde con las expectativas de estos profesores de disponer de un alto nivel de recursos materiales, no siempre a su alcance. No queda claro, sin embargo, si los objetivos definidos como principales están determinados por los métodos de trabajo que los profesores prefieren utilizar, o son los métodos los que se derivan de la necesidad de cubrir unos determinados objetivos. Las razones que los profesores aportan para justificar la elección de un método o estilo determinado no están, en general, definidas en función de los resultados que se pretenden conseguir en los alumnos, sino en términos de favorecer ciertos procesos metodológicos que consideran importantes, tales como hacer que los alumnos se impliquen en las tareas de una manera activa o atender a las necesidades de todos los alumnos en clases con alumnos de diferente grado de aprovechamiento. El estudio de la posible relación o incidencia entre definición de objetivos y metodología seguida, así como la incidencia de los respectivos currícula nacionales constituye otra vía de investigación abierta.

Otra área susceptible de trabajo en colaboración se refiere al desarrollo de materiales curriculares. Algunos pueden proporcionar modelos interesantes para el desarrollo de materiales adecuados a las características de cada contexto particular. Un buen ejemplo lo constituye el SATIS (Holman, 1986), que puede ilustrar una forma de desarrollar materiales con los que atender la atención creciente hacia aspectos ciencia-sociedad que se manifiesta en el profesorado y en los currícula.

A modo de conclusión se sugieren una serie de áreas de investigación posterior por medio de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo afectan los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje al aprendizaje de los alumnos?
- ¿Por qué son unos objetivos más enfatizados que otros y por qué son diferentes en ambos países?
- ¿Qué lección es necesario aprender sobre los efectos de los diferentes modelos de organizar el currículum nacional en ambos países?

- ¿Qué recursos o materiales pueden ser transferidos de un país a otro o pueden ser desarrollados conjuntamente?

BIBLIOGRAFÍA

BEATTY, L. y WOOLNOUGH, B. (1982): «Why do practical work in 11-13 science?», *School Science Review,* vol. 73, pp. 758-770.

BLISS, J., MONK, M. y OGBORN, J. (1983): *Qualitative data analysis for educational research.* London: Croom Helm.

DEPARTAMENT OF EDUCATIONAL AND SCIENCE (1989): *Science in the National Curriculum.* London: HMSO.

– (1991): *Science in the National Curriculum.* London: HMSO.

GARRET, R. M. y ROBERTS, I. F. (1982): «Demonstration Vs. small group practical work in Science Education: a critical review of studies since 1990», *Studies in Science Education, 9,* pp. 109-146.

HOLMAN, J. (ed.), (1986): *Science and Technology in Society. Hartfield.* The Association of Science Education.

MARTÍN DÍAZ, M. J. y CAÑAS CORTÁZAR, A. (1992) «Chemistry teaching in Spain», *Education in Chemistry, 29* (3), pp. 73-76.

MIGUENS, M. y GARRET, R. M. (1991): «Prácticas en la enseñanza de las ciencias. Problemas y posibilidades», *Enseñanza de las Ciencias, 9* (3), pp. 229-236.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: MEC.

– (1991): *Boletín Oficial del Estado. a)* 23241 Real Decreto 1344/1991 por el que se establece el Currículo de Educación Primaria. *b)* 23242 Real Decreto 1345/1991 por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria. Madrid. (13-9-1991).

MILLER, R. (1991): «A means to an end: the role in science education», en Woolnough, B. (ed.), *Practical Science. Capítulo 5.* pp. 43-52.

ORPWOOD, G. W. F. y ALAN, I. (1984): «Science Education in Canadian Schools», Background Study 52. Volumen II, *Statistical Database for Canadian science Educatjon.* Canadian Government Publishing Centre.

WATSON, R. y PRIETO, T.: «A comparison of teaching and learning styles of science at the secondary level in England and Spain, *Education in Chemistry,* (en prensa).

WATSON, R., PRIETO, T. y DILLON, J.: «The effect of practical work on pupils' understanding of combustion», *Journal of Research in Science Teaching,* (en prensa).

APÉNDICE I

Enunciados de las cuestiones

a) Objetivos

1. Por favor, expresa cuáles son los principales objetivos de tus cursos de ciencias.

2. ¿Qué aspectos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias crees resultan más enfatizadas en tus clases? Subraya el número más apropiado en la escala.

	Menos enfatizado				Más enfatizado
a) Aprender hechos (p. e., el sulfato de cobre es azul)	1	2	3	4	5
b) Desarrollar conceptos científicos (p. e., la reactividad de los metales, la oxidación).	1	2	3	4	5
c) Aprender habilidades prácticas (p. e., observar, medir).	1	2	3	4	5
d) Aprender procesos científicos (p. e., diseñar experimentos, emitir hipótesis).	1	2	3	4	5
e) Desarrollar actitudes positivas hacia la ciencia (p. e., interés, curiosidad).	1	2	3	4	5
f) Aprender a resolver problemas prácticos en el laboratorio.	1	2	3	4	5
g) Aprender a resolver problemas teóricos.	1	2	3	4	5
h) Aprender a trabajar en colaboración con otros.	1	2	3	4	5
i) Aprender como se produce el conocimiento científico.	1	2	3	4	5

3. ¿Qué aspectos te gustaría desarollar más en tus clases de ciencias?

b) Estilos de enseñanza-aprendizaje

1. ¿Cuál de los siguientes enfoques empleas en tus clases de ciencias? Subraya el número más apropiado.

	Nunca			Con frecuencia
a) Estilo magistral (el profesor hablando a la clase durante la mayor parte del tiempo).	1	2	3	4
b) Diálogo/discusión entre el profesor y toda la clase (sesiones de preguntas y respuestas).	1	2	3	4
c) El profesor realiza demostraciones de tipo práctico.	1	2	3	4
d) Los alumnos realizan trabajos prácticos siguiendo un guión.	1	2	3	4
e) Los alumnos realizan trabajos prácticos siguiendo las instrucciones del profesor.	1	2	3	4
f) Los alumnos realizan actividades prácticas diseñando sus propios experimentos.	1	2	3	4
g) Los alumnos realizan actividades prácticas llevando a cabo pequeñas investigaciones para resolver problemas.	1	2	3	4
h) Los alumnos realizan actividades prácticas llevando a cabo largas investigaciones para resolver problemas.	1	2	3	4
i) Los alumnos realizan trabajos teóricos siguiendo un guión.	1	2	3	4
j) Los alumnos resuelven problemas teóricos.	1	2	3	4
k) Los alumnos discuten en pequeños grupos.	1	2	3	4
l) Los alumnos hacen posters para informar de experimentos, proyectos, etc.	1	2	3	4
m) Los alumnos exponen oralmente informando al resto de la clase.	1	2	3	4

2. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de tus lecciones de ciencias inviertes en trabajos prácticos?

a) ¿Varía este porcentaje en función del curso? Por favor explica tu respuesta.

b) Varía este porcentaje entre una disciplina de ciencias y otra? Por favor explica tu respuesta.

3. ¿Cuándo los alumnos realizan trabajos prácticos, ¿qué tamaño de grupo utilizas normalmente?

4. Si utilizas diferentes tamaños de grupo para diferentes actividades, por favor, explica por qué.

5. Consideras que el tiempo que los alumnos pasan realizando trabajos prácticos es:

a) más que suficiente *b)* suficiente *c)* insuficiente

Por favor, explica tu respuesta.

c) Diseño de unidades temáticas

1. ¿Cuál de las siguientes cuestiones describe mejor tu forma de diseñar el trabajo del curso?

a) Basándote fundamentalmente en textos o cursos.

b) Siguiendo tu propio esquema.

c) Utilizando una fórmula mixta siguiendo tu propio esquema y el de algunos textos.

d) Ninguna de las tres.

En caso de *d,* por favor, explica cómo.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LAS MUJERES INGENIERAS EN ESPAÑA, UN CASO DE DESIGUALDAD EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y EN EL MERCADO DE TRABAJO

MARÍA LUISA GARCÍA DE CORTÁZAR (*)
MARÍA ANTONIA GARCÍA DE LEÓN (*)

1. LAS MUJERES PROFESIONALES ALTAMENTE CUALIFICADAS, O EL CASO DE UNAS ÉLITES DISCRIMINADAS

La paradoja que encierra la expresión «élites discriminadas» es la idea principal a desarrollar en este epígrafe. Esta paradoja es representativa de la peculiar y «anómala» situación de las mujeres en la esfera profesional –en este caso, mujeres ingenieras– si se compara con la de los hombres en la misma esfera. En síntesis, se puede decir que las élites profesionales femeninas son «outsiders» dentro del propio campo profesional en el que ejercen, siendo éste uno de los ámbitos donde el modelo cultural masculino se muestra prácticamente sin erosionar.

En relación a los modelos culturales por sexos, el diagnóstico social sería el siguiente: el modelo cultural femenino dominante en la sociedad española se está resquebrajando; las mujeres españolas están experimentando un rápido proceso de *aculturación* (cambio de la cultura de origen por otra ajena, dominante: el modelo cultural masculino). Este proceso se está llevando a cabo de forma acelerada, en un lapso muy breve de tiempo: la primera generación de mujeres profesionales españolas es la nacida en torno a 1950 y empieza a ejercer su actividad laboral a finales de los años setenta o comienzos de los ochenta. Las anteriores mujeres pueden connotarse de «pioneras», dada su escasez y el carácter casi de récord o de hazaña que implicaba su actividad profesional (1). La «ralenti-

---

(*) Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

(1) En los años setenta, todavía constituía un récord femenino ser decana de una Facultad, aunque fuera en una Universidad de provincias. También era récord, dirigir un espacio dramático en TVE, etc. Es de subrayar que en 1990 aún siguiera siendo noticia de primera plana, el nombramiento de una mejor, Inés AYALA SENDER, como miembro de la Ejecutiva Confederal de la UGT. 16-04-1990, *El Mundo* y *El País*.

zación», que no inmovilismo, del cambio de valores que supuso el franquismo hace que las transformaciones actuales sean más notables y estén más condensadas que en otros países.

En este proceso de aculturación mencionado, las mujeres están incorporándose al modelo cultural masculino que gravita sobre el eje del trabajo remunerado, no de manera igualitaria ni en todos los campos. Se podría levantar una cartografía de las líneas de *resistencia*. Los dominios en los que se impone la racionalidad y la legalidad de unas normas, de unas pruebas (exámenes, oposiciones), es en donde la incorporación de las mujeres al modelo masculino es mayor y con más éxito. Éstos son, básicamente, los que pertenecen a la Administración Pública y a la Enseñanza. En la esfera privada, sin esa racionalidad legal que ablande las mencionadas resistencias, las mujeres logran imponerse como élites, dada la rareza de su «don» (2).

Las proposiciones generales hechas sobre las mujeres en esta parte introductoria deben ser referidas y matizadas por clases sociales, dimensiones socioespaciales (especialmente relevantes en un conjunto tan diverso como es España), edad, niveles profesionales y otras variables que califican y diversifican la situación social de las mujeres. La categoría «Mujer» es sólo el punto *unificador* de una concepción ideológica esencialista que un adecuado trabajo de observación social de la realidad debe descomponer en un complejo entramado de situaciones sociales.

Investigar las *élites femeninas* –las ingenieras, en el caso que nos ocupa–, tiene el interés de ver la punta del «iceberg» de un gran cambio social, de la revolución silenciosa que se está operando en la definición social de lo femenino, comenzando por estos sectores de élite y extendiéndose al resto de las mujeres, de tal manera que la imagen social dominante de lo femenino, la mujer profesional, se impone como valor social, incluso a los más de nueve millones de mujeres que no ejercen un trabajo profesional remunerado y siguen trabajando como amas de casa (3).

Analizar las élites femeninas tiene igualmente el interés de investigar el «top» de mujeres, en terrenos difíciles y resistentes «de facto» a su incorporación, pese a la existencia de mecanismos legales que la propugnan. Poner al descubierto la *sobreselección social* (especie de «darwinismo social») que la entrada a un ámbito profesional muy cualificado y nuevo aupone para las mujeres, es demostrar, «a sensu contrario», la enorme distancia y dificultad que, para la

---

(2) La moda, el diseño, el arte, están siendo esferas en donde mujeres de clase alta, en general, logran reconvertir su capital social (mundo de relaciones sociales), sobre todo, encapital económico. Siguiendo la línea de BOURDIEU, el sociólogo brasileño J. C. DURAND ha trabajado sobre las élites femeninas y el mercado de la moda en Brasil.

(3) Sobre la discusión y crítica del propio concepto «élite» en la teoría sociológica, vid. Julio RODRÍGUEZ ARAMBERRRI: *Los límites de la Sociología burguesa*. Madrid, Akal Editor, Madrid, 1977.

generalidad de las mujeres, tiene el acceso a dicho campo, puesto que la abundancia de requisitos sociales para poder superar esa sobreselección es sólo patrimonio de minorías.

Expondremos aquí algunos datos sobre las ingenieras que evidencian dos fenómenos convergentes: 1) La disminución de los efectivos femeninos en mayor medida que los masculinos, conforme la actividad es más cualificada. 2) La sobreselección que han soportado las escasas mujeres que restan tras pasar el embudo. De ahí su condición de élite, bien porque tuvieran esta condición de antemano (lo que les ha permitido tener una sobreabundancia de medios para poder pasar tal embudo), bien porque hayan tenido que lograr tal condición con un sobreesfuerzo, o bien porque hayan debido de sumar ambas cosas: sobreabundancia de medios más sobreesfuerzo, para remontar los pluses (siempre en comparación con el mundo masculino) que la sociedad les exige.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Una investigación bibliográfica no sólo es la vía para el acceso a libros y materiales de estudio respecto a una materia concreta; es también, «per se», un excelente cauce de información para observar y analizar hasta qué punto el conocimiento ha avanzado en un tema concreto, cuáles son los «tópicos» más frecuentes (usando el término característico de la literatura anglosajona) y cuáles son las lagunas, o áreas de estudio, sin explorar, que refleja dicha investigación bibliográfica.

Para la presente investigación sobre «Las mujeres ingenieras en España» se han utilizado, como fuente bibliográfica internacional, los fondos de la Fawcett Library (London), la cual se autodefine como «Britain's Major Research on Women Past and Present», obedeciendo esta denominación a la realidad de sus fondos. Asimismo, se han utilizado los fondos de la biblioteca de la London School of Economics and Political Science, una de las mejores bibliotecas europeas en ciencias sociales y economía. Ambas bibliotecas tienen la enorme ventaja para el investigador de estar informatizadas. Para la bibliografía española se han empleado los fondos bibliográficos del Instituto de la Mujer (Madrid).

De los materiales bibliográficos, llaman la atención los siguientes datos:

1) El temprano interés por el tema de promocionar la igualdad entre sexos en las distintas profesiones y, concretamente, en alentar los estudios y el trabajo de las mujeres en el campo de las ingenierías y de la técnica en general. Como ejemplos pueden citarse: una publicación de 1921 «Facilities for Training Women as Engineers», otra de 1917 «Women in the Engineering Trades» apoyada por el Fabian Women's Group, otra de 1925, titulada «Electricity» publicada por el Women's Electrical Association, etc. (vid. referencias bibliográficas al final del informe).

2) Se observa un intenso asociacionismo –que es característica general de la vida social anglosajona– y que en nuestro tema de estudio se concreta en una temprana y numerosa plataforma de asociaciones de mujeres ingenieras, con revistas científicas propias, becas, premios para las profesionales y, en general, con unas redes de contactos laborales que indudablemente tienen un enorme valor como agencias de socialización profesional para las mujeres en estas ocupaciones minoritarias y nuevas para ellas, que son las profesiones técnicas, las cuales presentan para la mujer, en todo el mundo, numerosos obstáculos que vencer.

3) Destaca la propaganda (archivada en la Fawcett Library) que desde antiguo a la actualidad, se ha llevado a cabo para que las jóvenes salven los reparos en incorporarse a las Escuelas de Ingeniería, en la que es especialmente destacable el aspecto iconográfico (las jóvenes diseñando planos o conduciendo tractores, por ejemplo), incluso en folletos dirigidos a ambos sexos.

4) Es muy reseñable la alta especialización y calidad que los «Women's Studies», internacionalmente reconocidos bajo esta etiqueta, han alcanzado en el mundo anglosajón. Constituyen en la actualidad un auténtico fenómeno social; por un lado, por la calidad que han conseguido; y por otro, por la importancia que han logrado para sí, y que editores, librerías, etc., les conceden formando incluso apartados específicos en catálogos, stands, etc., y generando, en su expansión nuevas categorías (vr.gr.: «Men's Studies»). Por último, su gran logro ha sido incorporarse a los currícula universitarios y alcanzar el reconocimiento académico (créditos, asignaturas, etc.) (4).

   Es sobresaliente su contribución en revisar la ciencia, campo tradicionalmente masculino, desde la perspectiva de las mujeres, criticando los sesgos de un conocimiento elaborado casi exclusivamente por hombres y, asimismo, elaborar un «corpus» de conocimiento feminista. En este sentido, gran cantidad de la bibliografía encontrada sobre aspectos de «Mujer y ciencia» es aplicable indirectamente al tema que nos ocupa: mujeres en la ingeniería. Ahora bien, se observa que, comparativamente, las ingenieras, como colectivo, han sido menos estudiados que otros sectores de mujeres (vr.gr.: el caso de las mujeres políticas) que son más llamativos en la esfera pública.

5) La bibliografía francesa sobre mujeres ingenieras es más reciente y algo menos abundante que la anglosajona pero, indudablemente, más copiosa que la española. André Grelon o Catherine Marry (LASMAS-IRESCO, CNRS), entre otros, han producido numerosos trabajos sobre el tema.

---

(4) Vid., al respecto, M.ª A. GARCÍA DE LEÓN: «El movimiento de los Women's Studies», en *Comunidad Escolar,* marzo de 1988; el término «Women's Studies» para el *Diccionario de Educación.* Ed. Paulinas, 1990; y ALBERDI y GARCÍA DE LEÓN, «La sociología de la mujer en España», en *La sociología española.* S. GINER (compilador), Madrid, CSIC, 1990.

La comparación de la bibliografía internacional con la bibliografía española respecto a mujeres en la ingeniería o, en general, mujeres en relación a la ciencia y a la técnica, resulta muy desfavorable para el caso español. Prácticamente hasta fechas muy recientes no han existido unas fuentes regulares sobre bibliografía en «*Women's Studies*», al no haber alcanzado aún el reconocimiento académico por parte de la Universidad española. Únicamente ha habido, por el momento, pequeños avances. En 1977 se creó el Seminario de Estudios de la Mujer (Universidad Autónoma de Madrid) dirigido por la socióloga María Ángeles Durán; en 1983 se funda el Instituto de la Mujer. Éstas son las dos fuentes bibliográficas, al respecto, más relevantes y regulares. Años más tarde, se crea el Instituto de Estudios Feministas de la Universidad Complutense.

Sin lugar a dudas, puede decirse que estos estudios llevan más en España, de cincuenta años de retraso tanto respecto del clima social que ha rodeado a las mujeres americanas, inglesas o francesas, favoreciendo su inserción en una actividad profesional, incluso tan alejada del rol tradicional femenino como es la de ser ingeniera, como de los estudios e investigaciones llevadas a cabo sobre dicha problemática. Si el campo de los «Estudios sobre las mujeres» es totalmente reciente en España, sus aportaciones sobre las relaciones mujeres y ciencia, o mujeres y técnica, son prácticamente inexistentes. En este marco, excepcionalmente, se pueden citar los trabajos de Carmen Alemany y el estudio de Inés Alberdi y P. Escario sobre mujeres y nuevas tecnologías (5).

Asimismo, existe una diferencia abismal entre el nivel asociativo español y el que registran las mujeres en el mundo anglosajón. Sólo, y muy recientemente, existe en España una Asociación de Mujeres Ingenieras y Arquitectas auspiciada y subvencionada por el Instituto de la Mujer, asociación que tiene un bajo nivel de afiliación y de actividades, llevando casi una existencia letárgica o, lo que es igual, meramente formal.

Desde la perspectiva histórica que nos ofrece la bibliografía internacional, llama la atención la significativa anécdota de la primera mujer que en España realizó los estudios de ingeniería:

> «A la primera mujer estudiante de ingeniería, le ofrecieron en su Escuela una garita con cristales para permanecer entre clase y clase» (6).

Todavía a comienzos de los años setenta, podían darse estos hechos que narra la segunda mujer ingeniera naval del distrito universitario de Madrid:

---

(5) Un estudio amplio al respecto, es M.ª A GARCÍA DE LEÓN: «Cincuenta años de bibliografía sobre las mujeres en España (1940-1990)», ponencia en la *I Conferencia de Sociología de la Educación*. El Escorial, septiembre de 1990.

(6) Biografía de Pilar CAREAGA, posteriormente alcaldesa de Bilbao.

«Cuando me fui a matricular por primera vez, el director de la Escuela me recomendó que no lo hiciera, que sería muy duro. Durante la carrera no me sentí discriminada, ya que los estudios eran igualmente duros para todos, pero al acabarla e intentar buscar trabajo, he sido vetada en todos los astilleros, aunque al final he encontrado trabajo en una empresa de inspección y control de calidad» (7).

La sociedad española, inserta en un proceso de cambio social muy rápido durante las dos últimas décadas, que ha logrado una notable modernización en la esfera económica y social, muestra ciertas resistencias al cambio en formas culturales que afectan a los roles tradicionales entre ambos sexos. Más allá de la igualdad formal, o de las declaraciones públicas acerca de la inserción profesional, quedan hábitos socioculturales profundos, que la obstaculizan, pese a los indudables logros alcanzados en el acceso de las mujeres españolas a las profesiones más cualificadas.

3. MUJERES E INGENIERÍA EN ESPAÑA

La primera Escuela Superior de Ingeniería se funda en España en 1802. Corresponde a la Escuela de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (8). La primera mujer accede a las aulas de una Escuela de Ingeniería ciento treinta años después. Bien es cierto que hasta 1910 no se permite cursar estudios universitarios a las mujeres, pero tienen que pasar veinte años tras la autorización para que una mujer sea admitida en el ámbito escolar de la ingeniería superior. Treinta años más tarde, en 1960, las alumnas de ingeniería eran solamente 66 en todo el país. Hablar por tanto de que la ingeniería es un mundo de hombres es referirse a un hecho incontestable. No ha podido ser de otra manera y lo raro es que actualmente podamos referirnos a las mujeres ingenieras como un grupo profesional con peso y contenido propios.

No es fácil determinar con precisión el número de ingenieras españolas. En este caso, como en tantos otros, las estadísticas son escasas y las que contienen alguna información son fuente de confusión más que de aclaración, dadas las disparidades que se producen entre ellas. En una estimación propia, basada en la serie histórica de las mujeres graduadas en Ingeniería, nos arriesgamos a afirmar que las ingenieras superiores españolas suman en 1994 alrededor de 3.000 (9).

Esta cifra, dentro del conjunto de la ingeniería superior –en torno a los 80.000 ingenieros– supone que cuatro de cada cien ingenieros son mujeres, pro-

(7) «Imposible hace diez años», *El País* 23-12-1979.

(8) Vicente GARLINI: «Reseña histórica de la Escuela de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos», *Revista de Obras Públicas.* Madrid, junio 1899.

(9) Los datos para esta estimación están sacados de las publicaciones: *Anuario Estadístico de España.* INE, para el período 1950-1970: *Estadísticas de la Enseñanza en España.* INE, para el período 1970-1985: *Anuario de Estadística Universitaria,* del Consejo de Universidades, para el período 1985-1990.

porción evidentemente exigua, y la más baja de entre todas las profesiones superiores, si excluimos a los militares. El carácter excepcional de la presencia de mujeres entre los ingenieros no es un hecho peculiar de España, siendo esta situación similar a la que presentan otros países comunitarios, aunque las cifras de éstos sean menos contundentes. En Francia (1987), las mujeres constituyen el 6 por 100 del total de ingenieros, porcentaje similar al de Gran Bretaña y la antigua República Federal de Alemania. Italia se mueve en cifras parecidas a las nuestras (10).

Pero en España, como en todos estos países, se ha venido produciendo en los últimos quince años un ininterrumpido y cada vez más dinámico flujo de mujeres hacia las carreras de ingeniería superior. Si en 1960 tan sólo 66 mujeres se encontraban matriculadas en alguna ingeniería superior, en los albores de los años setenta eran ya 400 y en 1990 unas 10.000, han elegido esta opción de estudios. En tan sólo dos décadas, las chicas han multiplicado por quince su número entre el alumnado de ETS de Ingenieros y, lo que es más importante, las tendencias más recientes muestran el crecimiento exponencial de este fenómeno. Los datos correspondientes a los alumnos de nuevo ingreso apoyan esta afirmación (cuadro 1).

CUADRO 1

Mujeres matriculadas en el primer curso de las Escuelas Superiores de Ingeniería (Varios años)

Años	Número de mujeres en 1.º de Ingeniería	Porcentaje sobre el total matriculado en 1.º de Ingeniería
1977	518	5,2
1980	788	10,8
1985	1.305	11,9
1991	3.036	23

Fuente: «Estadística de la Enseñanza en España». INE, varios años. Anuario de Estadíástica Universitaria, 1992. Consejo de Universidades.

La espectacular afluencia de mujeres al campo de la ingeniería puede admitir varias explicaciones que, a grandes rasgos, concuerdan con las que la bibliogra-

(10) Para Francia, C. MARRY: «Femmes ingénieurs: une (ir)résistible ascensión», en *Information sur les Sciences Sociales (SAGE),* 28, 2, 1989. Para Alemania, Rudolph HERDWIG: «Women Engineers in the FRG Lovely pioneers forever?», en *Social Science Information,* (SAGE), 28, 3, 1989. Para Gran Bretaña e Italia, censos de población de 1981.

fía internacional, sobre este tema, atribuye al incremento de ingenieras en otros países (11). Algunas tienen que ver con la ruptura de los modelos de producción de la actividad profesional de los ingenieros, bastante menos taylorista que la anteriormente vigente; otras, con la masiva introducción de los procesos informáticos en los que las mujeres ingenieras están alcanzando una presencia importante (12). En este sentido, no es casual que la Ingeniería de Telecomunicación sea la rama que mayor crecimiento femenino ha experimentado (cuadro 2).

CUADRO 2

Mujeres matriculadas en las Escuelas Técnicas de Ingeniería en 1979 y 1991

Ingenierías	1979	1991
I. Aeronáuticos	32	221
I. Agrónomos	271	2.018
I. Caminos, Canales y Puertos	126	1.105
I. Industriales	498	4.026
I. de Montes	88	291
I. Minas	42	391
I. Navales	20	135
I. de Telecomunicación	161	1.824
I. Químicos	–	260
TOTAL	1.238	10.271

Fuente: «Estadística de la Enseñanza en España». INE, varios años.

Por otra parte, el hecho de que las escuelas de ingeniería exijan a sus candidatos calificaciones sobresalientes para ser admitidos, también ha favorecido a las mujeres en su proceso de inserción en este campo. Numerosos estudios han puesto de manifiesto cómo el rendimiento de las mujeres en el Bachillerato y, en concreto, en las pruebas de selección universitaria o sus equivalentes, es superior al de sus compañeros varones, lo cual favorece su admisión en las Escuelas Técnicas Superiores (13). Unido a lo anterior, se produce el hecho de

(11) S. CIE y V. E. O'LEARY (eds.): *Storming the tower: Women in the Academic World,* London, 1991, Kegan Page. Sandra HARDING: «The Science Question in Feminism», Cornell University Press. Ithaca, 1986. Sharon MCGUIRE: «Women in Engineering», Sharon McGuire and C. J. Laidlaw, 1987.

(12) P. PELATA P. VELTZ: *Du taylorisme à le production intensive en intelligence des industries éléctriques et éléctroniques.* París, CERTES 1985.

(13) Evelyn FOX KELLER: «Reflections on Gender and Science», Yale University Press. New Haven, 1985. Penina Migdal GLAZER: «Unequal colleagues», Penina Migdal GLAZER and Miriam SLATER, 1987.

que la oferta pública de plazas de ingeniería se ha multiplicado sustancialmente en los últimos veinte años (13 escuelas en 1970, 57 escuelas en 1991), con lo que las posibilidades reales de cursar una carrera técnica superior han aumentado sensiblemente.

Una vez matriculadas, las mujeres sufren los clásicos problemas de dificultad y deserción que caracterizan este tipo de estudios, pero logran aventajar a los varones y emplean menos tiempo en completar la carrera (14). Todo ello ha contribuido a que el número de mujeres tituladas haya aumentado espectacularmente, como muestran los datos siguientes (cuadro 3).

CUADRO 3

Número de mujeres tituladas en Ingeniería Superior. Varios años

Años	Número de tituladas
1960	–
1965	7
1970	29
1975	33
1980	61
1985	128
1990	321

Fuentes: «Estadística de la Enseñanza en España». INE, varios años. «Anuario Estadístico». Consejo de Universidades, varios años.

Como se observa, en los años sesenta el número de ingenieras que salen de las escuelas superiores es anecdótico. Durante la década de los años setenta aumenta ligeramente, moviéndose en torno a las 30 ingenieras por año, hasta llegar a 1985, año en el que las graduadas sobrepasan ya el centenar. Las cifras de los últimos años muestran unas salidas crecientes, de forma que, en el período 1985-1990, se han graduado más de la mitad del total de ingenieras existentes. A tenor de las cifras de matriculación en los últimos cursos de carrera, puede afirmarse que el despegue de las mujeres ingenieras no ha hecho sino comenzar. Este curso se graduarán unas 500 y en los próximos años se mantendrá la explosión de graduaciones. Hoy quizá, se puede comenzar a afirmar que la presencia de las mujeres en el mundo de la ingeniería superior está perdiendo

(14) M. C. ALEMANY: *¿Las alumnas de ingeniería son un grupo disidente?* CEDIS.

su carácter de excepción y de avanzadilla para entrar en una etapa de normalización e institucionalización.

En los próximos años, las ingenieras van a constituir un grupo profesional con un peso material, en el conjunto de la ingeniería, cada vez más importante, y ello, con toda seguridad les hará objeto de atención, estudio y seguimiento.

4. UNA INVESTIGACIÓN PIONERA

En esta comunicación presentamos los primeros resultados de una encuesta postal dirigida a las mujeres ingenieras. Los datos de identificación fueron obtenidos del Anuario de Ingenieros correspondiente al año 1991 (15). Esta publicación de carácter anual, recoge el nombre y la dirección de la mayoría de los ingenieros españoles, especificando la rama de ingeniería a la que se dedican. En total, la publicación consultada incluye información sobre unos 50.000 ingenieros, de la que en principio, están ausentes los ingenieros de las dos o tres últimas promociones, dada la proximidad de su título. Sobre esta publicación se realizó un trabajo exhaustivo de extracción de información que permitió conocer la distribución de hombres y mujeres por ramas de ingeniería. Se entresacaron los datos de todas las mujeres que figuraban en la misma, resultando un total de 880 ingenieras.

Con el fin de obtener información directa sobre este colectivo femenino, se realizó durante el mes de octubre de 1991 una encuesta postal a la totalidad de las ingenieras registradas en el Anuario. Hasta mediados de noviembre, fecha límite para la devolución de los cuestionarios, se recibieron 316 válidos, lo que supone una tasa de respuesta del 36 por 100, cifra excepcionalmente alta para este tipo de consulta. Al hecho inhabitual de la cantidad de respuestas obtenidas, hay que unir la calidad de las mismas, entendiendo como tal, el cuidado y preocupación por la correcta cumplimentación del cuestionario, la extensión en las respuestas correspondientes a las preguntas abiertas, los comentarios adicionales sobre aspectos no contemplados, de su situación laboral, el ofrecimiento de colaboración para futuras investigaciones y el deseo de conocer los resultados de este estudio (16).

La distribución del universo (tomando como tal el que figura en el Anuario de Ingenieros de España) y la distribución de la muestra final, en relación a las diversas ramas de la ingeniería, figuran a continuación (cuadro 4). Como se puede observar, la muestra es fielmente representativa del universo correspondiente.

---

(15) *Anuario de Ingenieros de España y Empresas del sector,* 1991. Madrid, Ed. L. SÁNCHEZ FERNÁNDEZ-YÁÑEZ, 1992.

(16) El procesamiento de la información ha corrido a cargo de la empresa SABORA, S.L. dirigido por Alicia Langreo, ingeniera agrónoma.

CUADRO 4

Distribución de mujeres ingenieras por ramas de Ingeniería

Ingenieros	Muestra (%)	Anuario (%)
Aeronáuticos	0,9	1,5
Agrónomos	38,0	38,0
Caminos	14,9	15,8
ICAI	1,9	3
Industriales	21,8	18,8
Minas	3,5	3,3
Montes	7,9	9,4
Navales	1,6	1,1
Telecomunicación	9,5	9,1
TOTAL	(316)	(880)

5. CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Pasemos a describir y analizar los rasgos sobresalientes de las mujeres ingenieras encuestadas.

5.1. *Más jóvenes*

El colectivo de mujeres ingenieras es, esencialmente, joven. Nada raro si, como hemos visto, la mayoría de las ingenieras españolas se han graduado recientemente, y esa juventud caracteriza la mayor parte de sus rasgos personales y profesionales. La edad media de las ingenieras encuestadas es de treinta y dos años, situándose el grueso del grupo (60 por 100) entre los treinta y los treinta y nueve años. Un quinto del total no ha cumplido treinta y otro tanto cuenta con más de cuarenta años (cuadro 5). Es un grupo que ha nacido, se ha educado y trabaja en un tiempo histórico de modernidad. En los años setenta estudiaron el bachillerato y en los ochenta tuvieron la experiencia de la Universidad. Han vivido estas ingenieras los años de progreso y han sido protagonistas del impulso hacia metas educativas superiores que han caracterizado los últimos veïnticinco años en España.

Comparadas con sus compañeros varones, son mucho más jóvenes. En 1986, el 52 por 100 de los ingenieros varones tenían más de cuarenta años, una proporción casi tres veces superior a la de sus compañeras mujeres (17). También lo

(17) *Padrón Municipal de Habitantes, 1986. Características de la población. Resultados nacionales.* INE, Madrid, 1989.

son en relación a las mujeres que han cursado un título universitario de segundo ciclo, aunque, en este caso, la diferencia es más atenuada. Mientras cerca del 25 por 100 tiene más de cuarenta años, entre las ingenieras sólo el 19 por 100 se mueve en ese segmento cronológico (18).

5.2. *Más solteras y menos madres*

El rasgo de su juventud condiciona el resto de sus características personales y profesionales. Así son, en una proporción elevada, mujeres solteras y mujeres sin hijos. Casi un tercio no se ha casado nunca y un 55 por 100 no tiene ningún hijo. Indudablemente la edad es un factor determinante de estos hechos demográficos. Es lógico pensar que, puesto que son jóvenes, tiene que existir una proporción alta de célibes y, por lo mismo, de mujeres que no son madres. Pero la intensidad de las cifras nos inclina a pensar que la edad no es el único factor explicativo; y que estas mujeres son solteras y sin hijos, en una proporción superior al del resto de la población, por alguna otra razón. Probablemente haya otros condicionantes derivados de la propia dificultad del área de estudios y trabajo elegido que empuja a mantener una alta moral de logro y, por tanto, de su reverso, el sacrificio, la renuncia.

Es sabido que en los últimos años, se ha registrado en España un aplazamiento en la edad de contraer matrimonio, y que este prolongamiento es particularmente acusado en mujeres profesionales. Así ocurre que, entre las tituladas superiores mayores de veinticinco años, un 38 por 100 no están casadas, incluyendo en esta categoría a las mujeres solteras y a las separadas, porcentaje similar al que se da entre las ingenieras, y superior en seis puntos al que corresponde al total de mujeres en esa franja de edad (19). Se produce, pues, una correspondencia entre el hecho de cursar estudios superiores y no casarse. Las ingenieras siguen este patrón de conducta personal y, o bien retrasan la edad de contraer matrimonio o simplemente, deciden no casarse (20). Resulta igualmente revelador para identificar las pautas de conducta personal de estas mujeres, el hecho de la fuerte endogamia que se produce entre las casadas. De las mujeres que han contraído matrimonio, la mitad lo ha hecho con otro ingeniero, probablemente por ser el referente masculino que les ha acompañado durante muchos años (21).

---

(18) *Encuesta de Población Activa,* IV trimestre de 1992. INE, Madrid, 1993.

(19) *Ibídem.*

(20) Abstenerse del matrimonio y de la maternidad es una constatación ya clásica. El padre de Simone de Beauvoir les aconsejaba a ella y a su hermana: «Pequeñas mías, no os caséis, será preciso que trabajéis», en M. DE SAINT-MARTÍN: «Les strategies matrimoniales dans l'aristocracie», *Actes de la Recherche,* núm. 59, 1985.

(21) Estudiando cien biografías de mujeres de élite, GARCÍA DE LEÓN señala el fenómeno de la intensa reproducción social entre las profesiones de estas mujeres y las de sus maridos. Vid. M.ª A. GARCÍA DE LEÓN: *Las élites femeninas españolas,* Ed. Queimada, Madrid, 1982.

Algo similar ocurre con la maternidad. Como hemos mencionado y puede observarse en el cuadro relativo a las características personales (cuadro 5), más de la mitad de las mujeres ingenieras (55,2 por 100) no tienen hijos. Éste es el dato fundamental; el hecho de que una de cada dos mujeres ingenieras no tenga responsabilidades familiares. Pero, además de esta información reveladora de la situación de independencia doméstica de este colectivo, es también esclarecedor el hecho de que sólo el 28 por 100 tenga dos o más hijos. La diferencia con respecto al comportamiento del conjunto de la población femenina es importante. Como es sabido, la tasa de fecundidad, por mujer en España, ha descendido vertiginosamente en las dos últimas décadas. Así, el número de hijos por mujer ha pasado de 2,84 hijos en 1970 a 1,36 en 1990 (22). Pero esta cifra es claramente superior a la que mantiene el colectivo de ingenieras. Es cierto que al ser éstas, mujeres jóvenes tienen posibilidad de ser madres en el futuro y que lógicamente el paso del tiempo contribuirá a aumentar su fecundidad, pero no deja de ser llamativo el hecho de que un porcentaje tan elevado, no tenga descendencia.

CUADRO 5

Características sociodemográficas de las ingenieras españolas

Edad	%	Estado civ.	%	Núm. hijos	%
≤29	21	Soltera	31,7	Ninguno	55,2
30-39	60,3	Casada	62,2	Uno	16,2
40-49	15,6	Sep/divorc.	4,4	Dos-tres	24,1
≥50	3,2	Otros	1,6	Cuatro o más	4,4
TOTAL	(315)	TOTAL	(315)	TOTAL	(315)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de una encuesta postal realizada por las autoras.

Cabría preguntarse si la exclusión o el retraso en la maternidad es una imposición personal para la realización profesional de estas mujeres que han elegido durísimas carreras universitarias vinculadas estrechamente al ejercicio de una profesión incómoda para compatibilizar con las ocupaciones domésticas.

6. ELECCIÓN DE ESTUDIOS. PROCESOS Y RESULTADOS

Las ingenieras españolas han elegido opciones de estudio y de trabajo dentro del campo de la ingeniería muy similares. Llama la atención al analizar la distri-

(22) EUROSTAT. *Estadísticas demográficas,* 1990.

bución del grupo por ramas de estudio la concentración que se da en unas pocas especialidades y la escasísima presencia en otras. La Ingeniería Agrónoma es la rama de estudio más frecuente entre las ingenieras. Tomando los datos totales del Anuario, un 38 por 100 de las 885 ingenieras estudiadas han cursado esta opción. Le siguen en importancia la Ingeniería Industrial (21,8 por 100) y la Ingeniería de Caminos (15,8 por 10) (cuadro 6).

Este fenómeno de concentración se da también en el conjunto de la ingeniería pues, según los datos del Anuario citado, el 65 por 100 de todos los ingenieros del país corresponde a Ingenieros de Caminos o Industriales. Lo llamativo es la diferente opción entre las ingenieras y el conjunto de la profesión. Las mujeres se decantan por opciones relacionadas con la naturaleza más que con la producción de máquinas. Así, casi la mitad de las ingenieras han cursado Ingeniería Agronómica o Ingeniería de Montes (naturaleza, campo, plantas, vida), mientras sólo un 25 por 100 ha seguido ramas que tienen que ver con la producción de objetos, como sería la Ingeniería Industrial, Aeronáuticos o Navales. En el total de los ingenieros, estas tres últimas opciones suponen más del 50 por 100 del total, mientras que los dedicados a actividades agrícolas sólo suman el 14 por 100. Las nuevas ingenieras están transformando este mapa de elección. Cada vez salen más ingenieras Industriales y de Telecomunicación y las nuevas estudiantes de ingeniería están escogiendo ramas de estudio progresivamente más cercanas a las del conjunto de los ingenieros (cuadro 6).

CUADRO 6

Distribución de alumnos y profesionales por sexo y ramas de estudios

	Total ingenieros (%)	Total ingenieras (%)	Total alumnado 1.er curso (1990-91) (%)	Total alumnas 1.er curso (1990-91) (%)
Aeronáuticos	3,7	1,5	2,8	2,0
Agrónomos	11,1	38,0	11,2	13,2
Caminos	19,6	15,8	12,3	12,0
Industriales	45,4	21,8	47,8	43,0
Minas	5,6	3,3	3,8	4,0
Montes	2,9	9,4	1,8	2,3
Navales	3,6	1,1	1,4	1,2
Telecomunicación	8,1	9,1	17,8	19,4
Químicos	–	–	1,0	2,7
TOTAL	(49.475)	(885)	(56.974)	(2.891)

Fuentes: «Anuario de Ingenieros de España, 1991». Madrid, Ed. L. Sánchez Fernández, 1991. «Estadística de la Enseñanza Universitaria en España». Madrid, Curso 1988-1989, INE, 1991.

Las mujeres ingenieras, cuando decidieron estudiar una carrera técnica superior, sabían lo que hacían, y eligieron la carrera tras una opción meditada. En principio, contaban con una buena situación en su familia de origen, que les permitió cursar el bachillerato y, posteriormente, proseguir estudios superiores. La mitad residía en Madrid o Barcelona, grandes ciudades que contaban con Escuelas de Ingeniería, lo que evitaba costosos desplazamientos para cursar los estudios. El resto residía en ciudades medianas, capitales de provincias (18 por 100) o en ciudades pequeñas y pueblos (30 por 100). Para este grupo, la elección de una carrera técnica tuvo que implicar mayores obstáculos, por el inevitable traslado a una gran ciudad y la incertidumbre respecto a las posibilidades de éxito.

La mayoría de las ingenieras provienen de familias de estatus social medio alto. Tres de cada cuatro son hijas de profesionales superiores, altos funcionarios, directivos, empresarios, profesores..., aunque el nivel educativo de sus padres no se corresponde, en principio, con las posiciones sociales alcanzadas posteriormente. En efecto, el 60 por 100 de éstos no cuenta con estudios universitarios y sólo encontramos un 16 por 100 que sea ingeniero (cuadro 7). Parecería como si los progenitores de estas ingenieras fueran personas que han podido alcanzar posiciones sociales elevadas, gracias a su valía personal más que al hecho de poseer un título superior, personas insertas en un proceso de movilidad social ascendente y con talante poco tradicional. Quizá por ello, cuando sus hijas plantean que quieren estudiar una carrera técnica, las apoyan y las animan a enfrentarse a estos estudios, pese a su reconocida fama de ser duros y eminentemente masculinos. Tres de cada cuatro encontraron en sus padres, ánimo y apoyo para proseguir en su elección y sólo un 11 por 100 tuvo que enfrentarse a algún tipo de desánimo familiar. Esta pauta de conducta concuerda con la observada en otros estudios sobre mujeres ingenieras. Ingenieras anglosajonas y francesas manifiestan que si bien sus padres no influyeron en su decisión, una vez tomada ésta encontraron ayuda y apoyo en sus progenitores en su pretensión de comenzar unos estudios arduos (23).

Claro está que las ingenieras sabían qué es lo que querían. Habían elegido estas carreras porque les gustaba la Ingeniería (51,7 por 100), las Ciencias en general (7,3 por 100), el reto que implicaba la elección (3,5 por 100) o el conjunto de todas estas razones (16,8 por 100). Además, el hecho de saber que iban a entrar en un ámbito escolar muy minoritario para la mujer, apenas influyó en su decisión. Tan sólo un 2,2 por 100 confiesa que tuvo miedo. Para el resto, esa circunstancia no influyó (66,3 por 100) o la vivieron como un reto (25,7 por 100). En definitiva no fue, en la mayoría de los casos una decisión traumática. Posición social, localización familiar, talante de la familia, todo ello contribuyó a allanar las posibles dificultades. No hay que olvidar que en aquellos años setenta y ochenta, el prestigio de los ingenieros estaba todavía indemne. Estudiar una in-

(23) Peggy NEWTON: «Who becomes an Engineer? Social psychological antecedents of a non-traditional career choice», en Anne SPENCER & David PODMORE: *In a Man's World,* Tavistock Publications, London & New York, 1991.

geniería era una acertadísima opción de futuro para todos aquellos que tuvieran capacidad intelectual y material, ya que implicaba la garantía de una profesión altamente cualificada y prestigiada. Las ingenieras lo sabían y, por supuesto, sus padres. Al menos un 48 por 100 reconoce que, en su caso, tenía un conocimiento directo de los estudios, puesto que algún familiar directo, padres, hermanos, tios.., provenía de estas carreras. En esas condiciones, la opción de estudiar una carrera absolutamente minoritaria y teóricamente inapropiada para las chicas pudo resultar más fácil, puesto que los tradicionales prejuicios de las familias españolas sobre lo que tienen que estudiar las chicas, quedaban neutralizados, dadas las peculiaridades familiares de estas aspirantes a ingenieras.

Se da además, una singularidad en la composición de estas familias. Y es que su descendencia está constituida fundamentalmente por mujeres. Un 28 por 100 de las ingenieras proviene de familias en las que toda la descendencia era femenina; un tercio se crió con hermanos, pero las mujeres eran mayoría; un 24,5 por 100 tenía el mismo número de varones que de mujeres y sólo en un 13,4 por 100 de los casos, los hermanos varones eran más numerosos. Es verdaderamente singular que este grupo de mujeres inmerso en un universo profesional estadísticamente masculino, provenga de un entorno básicamente femenino. De igual forma resulta llamativo el orden que ocupan entre los hermanos. Son las ingenieras las primogénitas (45,7 por 100) o las hijas segundas (32,7 por 100) de familias numerosas. Sin duda esta circunstancia ha tenido que influir favorablemente en la consecución de sus aspiraciones educativas.

CUADRO 7

Situación de la familia de origen, en el momento de iniciar estudios de ingeniería

Tamaño del municipio de residencia familiar	%
Menos de 10.000 habit.	10,9
De 10.000 a 50.000	8,4
De 50.000 a 150.000	10,9
De 150.000 a 300.000	11,6
De 300.000 a 1.000.000	7,4
Más de 1.000.000 habit.	50,8
TOTAL	(316)

Nivel de estudios del padre	%
Primarios	25,2
Secundarios	11,8
Grado medio	24,5
Licenciado	22,6
Ingeniero	15,9
TOTAL	(316)

Profesión del padre	%
Funcionario Público super. y docente univ.	15,6
Empresarios y profesiones liberales	29,1
Directivos	10,8
Técnico asalariado	12,1
Jefes, oficiales y suboficiales FF.AA.	8,9
Docentes primarios y secundarios	2,9
Mando intermedio y funcionario adm.	13,6
Otros	7,0
TOTAL	(316)

7. CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES

Como hemos señalado anteriormente, prácticamente la totalidad de las ingenieras trabajan. Entre las 316 ingenieras que con mucho interés han respondido a la encuesta, tan sólo una se ha declarado «ama de casa». Hay ingenieras que no están trabajando, pero esta situación de inactividad se debe casi exclusivamente a prolongación de estudios o a encontrarse en paro y, sólo excepcionalmente, a otras situaciones. Tampoco en esta circunstancia difiere este colectivo del resto de las mujeres tituladas superiores pues éstas, como aquéllas, ejercen o intentan ejercer masivamente una profesión tras concluir los estudios superiores. De cada 100 mujeres tituladas superiores entre veinticinco y cincuenta años, que son las edades comparables a las del grupo de ingenieras, 86 son activas (24). Entre las ingenieras, a tenor de los datos de la encuesta, la proporción es incluso superior (95 por 100) si contamos a las que combinan trabajo y estudio, aunque esta ligera ventaja hay que tomarla con cautela dada la entidad de las cifras. En todo caso, las diferencias en las tasas de actividad con el resto de la población femenina son abrumadoras. El total de mujeres en el tramo veinticinco-cincuenta años, cuenta con una tasa de actividad del 51 por 100, 36 puntos por debajo del conjunto de mujeres tituladas en esas edades y 45 puntos inferior a la tasa de actividad de las ingenieras. Una vez más se pone de manifiesto que la mayor propensión a trabajar fuera de casa está directamente relacionado con el nivel de formación de las mujeres. En el cuadro 8, que recoge información sobre algunos rasgos laborales de las ingenieras, se observa la intensidad de su dedicación. Las pocas ingenieras que no trabajan, se afanan en prolongar estudios o bien, están en paro. Ambas situaciones son lógicas dada la juventud del grupo. Casi todos los profesionales han tenido, al finalizar sus estudios, un período de desempleo y estas mujeres no constituyen una excepción, aunque la entidad del fenómeno es escasísima entre las que han respondido a la encuesta. Más importancia tiene la fracción que prosigue su formación, retrasando su incorporación al mercado de trabajo,

(24) *Encuesta de Población Activa, op. cit.*

o las que compaginan trabajo y estudio. Pero la situación habitual es trabajando como profesionales superiores. Por los datos que hemos podido recabar, las situaciones de subempleo son inexistentes en este grupo. Subempleo entendido como desempeño de trabajos claramente inapropiados al nivel de estudios cursados, dado que, si utilizamos una definición más amplia de subempleo en la que quepan las situaciones de trabajo sin una relación directa con la carrera, sí podemos encontrar casos de estas características. Un 10 por 100 de las ingenieras declara trabajar como técnico en una empresa con una ocupación no vinculada directamente con su carrera; y probablemente, entre ese 25 por 100 que se define como funcionario y el 22 por 100 que se dedica a tareas docentes, podríamos localizar situaciones de cierto desarraigo profesional (cuadro 8). Sumando todos estos porcentajes, nos encontramos con que más de la mitad de ingenieras realiza funciones inhabituales en la ingeniería, proporción muy superior a la que se da en el colectivo total. Especialmente llamativo es el número de mujeres dedicadas a tareas docentes, una de cada cinco, en comparación con los datos referidos a todos los ingenieros. Así, en una encuesta a Ingenieros de Caminos, realizada en febrero de 1990, tan sólo el 4 por 100 manifiesta dedicarse a tareas de docencia e investigación, y en los datos obtenidos de una exploración especial del Censo de 1981, el 6 por 100 de todos los titulados en una ETS, se encontraba realizando tareas de este cariz (25). No es arriesgado, por tanto, afirmar que las ingenieras se dedican a labores docentes en una proporción muy superior a la de sus compañeros varones. Algo parecido ocurre respecto a la vinculación de estas mujeres con la Administración Pública, ya que es significativamente más alta que la que se da en la profesión. Bien es cierto que la especialización más frecuente entre éstas –la Ingeniería Agronómica– es la rama que tradicionalmente ha tenido mayor arraigo en la Administración, por ser ésta cauce preferencial para el desempeño de sus funciones, pero aquí lo que puede haber ocurrido es que esta singular inserción laboral en el sector público haya podido determinar la elección preferente de estas mujeres por esta rama concreta.

Preguntarse el porqué de esta concentración de las ingenieras españolas en sectores tradicionalmente alejados de las tareas de producción nos llevaría a investigar esta peculiaridad como algo característico del empleo de las mujeres ingenieras en otros lugares del mundo, dado que esta situación se repite en los países occidentales, con frencuencia abrumadora (26). Y la respuesta probable-

---

(25) ASEP «Resultados de la Encuesta de Ingenieros de Caminos», febrero de 1990. Para el conjunto de titulados de ETS, véase M. GARCÍA DE CORTÁZAR: *La situación profesional de los titulados españoles. Análisis de los datos del Censo de 1981.* Fundación FIES.

(26) *Qui sont les femmes ingénieurs en France?* París, PUF, 1974. «The Woman Engineers», *The Official Journal of the Women's Engineering Society,* vol. 13, núm. 20, summer 1987; vol. 14, núm. 1, autumn, 1987. «A Profile of the Woman Engineer», *Society of Women Engineers.* 1984. «Ingénieur au Femenin.» *Boletín de la Association Française des Femmes Ingénieurs.* Septiembre de 1986.

CUADRO 8

Características laborales de las ingenieras españolas

Situación de actividad	%	Puesto actual	%	Modalidad de ejercicio profesional	%
Trabajando	91,8	Directora general	5,7	Empresaria	4,7
Estudiando/ trabajando	3,2	Directiva	26,3	Ejercicio libre	5,1
En paro	1,6	Técnica	34,0	Técnica empresa privada	40,5
Ama de casa	0,3	Catedrática	1,9	Funcionaria	25
Jubilada	0,9	Profesora Titular	15,9	Docente	22,2
Estudiando	2,2	Profesora Asociada	1,3	No contesta	2,5
		Investigadora	2,9		
		Becaria	2,2		
		Otros	5,7		
		No contesta	4,1		
TOTAL	(316)	TOTAL	(316)	TOTAL	(316)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de una encuesta postal realizada por las autoras.

mente implique varias razones: desde una mayor tranquilidad y estabilidad laboral, propia de estas tareas realizadas en el ámbito del sector público, hasta mayores oportunidades profesionales, pasando por entornos laborales menos agresivos e incómodos y más compatibles con la vida familiar. La mitad de las ingenieras trabaja, pues, en empresas o actividades de tipo público. Muchas de ellas, comenzaron su andadura profesional en éstas, otras han recalado en ellas, tras alguna experiencia en empresas privadas. Una de cada diez ingenieras que ha cambiado de puesto de trabajo, ha abandonado el sector privado y se ha dirigido hacia la Administración o la docencia, mientras sólo un 5,7 por 100 ha emprendido el camino inverso. El resto no ha cambiado de puesto o se mantiene en el sector anterior.

La preferente inserción de las ingenieras en el sector público, como funcionarias o docentes, explica la distribución de puestos que ejercen en su profesión. Remitiéndonos de nuevo al cuadro 8, podemos observar tres grandes grupos de actividades: un tercio de las ingenieras desarrolla tareas de dirección, otro tercio está empleado como técnica y el tercio restante se dedica a la docencia universitaria y a la investigación. En relación al contenido de las funciones que predominan en sus puestos actuales, se mantiene la relación aludida: dirección, administración y docencia son los bloques de tareas más frecuentes, junto con asesorías, actividades comerciales e informáticas (cuadro 9).

CUADRO 9

Características laborales de las ingenieras españolas

Contenido de la actividad principal	%	Tipo de empresa	%	Número de personas a su cargo	%
Tareas de dirección	11,1	Pública	52,5	Ninguna	39,2
Tareas técnicas produc..	13,1	Privada	37	1	7,9
Investig. científ. o técn. .	8,9	Particular ...	7,6	2 - 10	37,7
Tareas comerciales	3,5	No consta ...	2,9	11 - 20	7,3
Tareas de administración	17,4			21 - 25	0,9
Enseñanza	20,6	Pequeña	14,6	26 o más ...	7,0
Tareas contenido económ.	4,4	Mediana	32,0		
Tareas informáticas	5,7	Grande	49,7		
Consultoría	11,4	No consta ...	3,7		
No consta	3,1				
TOTAL	(316)	TOTAL ...	(316)	TOTAL ...	(316)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de una encuesta postal realizada por las autoras.

Después de esta somera descripción sobre las actividades escolares y profesionales de las ingenieras, puede permanecer la idea que no han tenido graves dificultades para alcanzar sus propósitos. Estudiaron sin agobios familiares, trabajan en lo que quieren, desarrollan quehaceres cualificados. Todo demasiado fácil y sencillo. La realidad es que han tenido que trabajar mucho más que cualquier mujer y cualquier varón para conseguir lo que tienen y la verdad es que, al menos profesionalmente, podrían haber alcanzado esas metas por caminos menos penosos. Para trabajar en la Administración Pública como funcionario superior o en la docencia como profesor universitario, sierve cualquier título superior. Muchas mujeres están trabajando en la misma categoría profesional que ellas, sin haber pagado el coste adicional de unos estudios duros y poco afables para las mujeres. Al final de sus estudios les dieron un título de ingenieros, pero su práctica profesional no se corresponde, en muchos casos, a tal título. A la situación profesional actual, llegaron probablemente tras tanteos profesionales difíciles. Cuentan estas mujeres, que un tercio de ellas, ha conocido alguna vez situaciones de paro, en algunos casos de larga duración (cuadro 10). Y la mitad, ha vivido situaciones de discriminación, especialmente acusadas en el inicio de su actividad laboral y en las empresas privadas. Discriminación que se traduce en problemas para ser contratadas (20,3 por 100), en dificultarles la promoción (8,2 por 100), en negarles puestos de responsabilidad (7,8 por 100) o en el conjunto de varias circunstancias (11,15 por 100). En las funciones que desempeñan, no ejercen posiciones jerárquicas. El 39 por 100 no tiene ninguna persona a su cargo y sólo el 7,9 por 100 manda sobre más de 20 personas. Viven, en definitiva, en un mun-

do profesional de élite, pero ellas no forman parte de esa élite. Tan sólo son adláteres en un mundo de ingenieros, dominado por los varones. Y ellas, conscientes de esa innegable realidad, consideran que la causa principal de que existan tan pocas ingenieras en España es, precisamente, ésa: la de ser una profesión tradicionalmente masculina.

CUADRO 10

Dificultades percibidas en el ejercicio profesional de las ingenieras

Situación de desempleo	%	Dificultades por ser mujer	%	¿Por qué hay tan pocas ingenieras?	%
Nunca	62,7	Menor promoción	8,2	Dificultad de estudios	16,8
Hasta 6 meses ..	11,1	Menor responsabilidad	7,6	Es una profesión tradicionalmente masculina .	46,3
De 6 meses a 1 año	9,2	Dificult. contratación	20,3	Ambas razones .	13
De 1 a 2 años ..	4,4	Menor salario ...	0,3	Otras	17,5
Más de 2 años ..	6,6	Varias de las anteriores	11,1	No consta	6,4
No consta	6	Otras	4,4		
		No tuvo dificultades	48,1		
TOTAL	(316)	TOTAL	(316)	TOTAL	(316)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de una encuesta postal realizada por las autoras.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI y GARCÍA DE LEÓN (1990): «La sociología de la mujer en España», en *La sociología española,* S. Giner (compilador), CSIC, Madrid.

ALEMANY, M. C. «¿Las alumnas de ingeniería son un grupo disidente?», *CEDIS.*

Anuario de Ingenieros de España y Empresas del Sector, (1992), Ed. L. Sánchez Fernández-Yáñez, Madrid.

ASEP (1990): *Resultados de la Encuesta a Ingenieros de Caminos,* febrero de 1990.

BAUDELOT, Ch.; ESTABLET, R. (1992): «Succès féminins: un phénomène international», en *Permanence et renouvellement en Sociologie de l'Education,* Harmattan, París.

Boletín de la Association Française des Femmes Ingénieure (1986): «Ingénieur au femenin», septiembre de 1986.

CIE, S. y O'LEARY, V. E. (eds.) (1991): *Storming in the tower: Women in the Academic World,* Kegan Page, London.

HARDING, SANDRA (1986): *The Science Question in Feminism.* Cornell University Press, Ithaca.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Anuario de Estadística Universitaria.* (1985-1990).

EUROSTAT (1990): *Estadísticas demográficas.*

GARCÍA DE CORTÁZAR, M.: *La situación profesional de los titulados españoles. Análisis de los datos del Censo de 1981.* Fundación FIES, Madrid.

GARCÍA DE LEÓN, M.ª A. (1982): *Las élites femeninas españolas.* Ed. Queimada, Madrid.

– (1990): «El movimiento de los Women's Studies», en *Comunidad Escolar,* marzo de 1988, el término «Women's Studies» para el *Diccionario de Educación,* Ed. Paulinas.

– (1991): «Cincuenta años de bibliografía sobre las mujeres en España (1940-1990)», *Anuario del Departamento de Sociología III,* Universidad Complutense de Madrid, pp. 299-324.

GARLINI, VICENTE (1899): «Reseña histórica de la Escuela de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos», *Revista de Obras Públicas,* Madrid, junio.

HEDWIG RUDOLPH (1989): «Women Engineers in the F.R.G. Lovely pioneers forever?», en *Social Science Information,* (SAGE), 28, 3.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Anuario Estadístico de España.* (1950-1970). Madrid.

– *Estadística de la Enseñanza en España.* (1970-1885). Madrid.

– (1986): *Padrón Municipal de Habitantes.* Madrid.

– (1989): *Características de la población. Resultados nacionales.* Madrid.

– (1993): *Encuesta de Población Activa.* IV trimestre de 1992. Madrid.

MARRY, C. (1989): «Femmes ingénieurs: une (ir)résistible ascension», en *Information sur les Sciences Sociales* (SAGE), 28, 2.

MCGUIRE, SHARON (1987): *Women in Engineering.* Sharon McGuire and C. J. Laidlaw.

NEWTON, PEGGY: «Who becomes an Engineer? Social psychological antecedents of a non-traditional career choice», en ANNE SPENCER & DAVID PODMORE: *In a Man's World,* Tavistock Publications, London & New York.

PELATA, P.; VELTZ, P. (1985): *Du taylorisme à le production intensive en intelligence des industries éléctriques et éléctroniques.* CERTES, París.

RODRÍGUEZ ARAMBERRI, JULIO: (1977): *Los límites de la Sociología burguesa.* Akal Editor, Madrid.

SAINT-MARTÍN, M. DE (1985): «Les strategies matrimoniales dans l'aristocracie», *Actes de la Recherche,* núm. 59.

SOCIETY OF WOMEN ENGINEERS (1984): «A Profile of the Woman Engineer».

STOLTE-HEISKANEN (Edit.) (1991): *Women in Science.* Berg.

THE OFFICIAL JOURNAL OF THE WOMEN'S ENGINEERING SOCIETY (1987): «The Woman Engineer», vol. 13, núm. 20, summer 1987; vol. 14, núm. 1, autumn, 1987.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LOS DESTINATARIOS DEL BACHILLERATO EN GALICIA. ESTUDIO GEOGRÁFICO Y SOCIAL DEL ALUMNADO ORENSANO (1850-1910)

CARMEN BENSO CALVO (*)

1INTRODUCCIÓN

En términos generales, los estudios de carácter histórico que se han realizado en los últimos años sobre la enseñanza secundaria coinciden en señalar que el Bachillerato nació en el siglo pasado con una gran coherencia: se trataba de un tipo de enseñanza desgajada totalmente de la elemental, dirigida a un grupo social restringido –la llamada clase media– y dentro de ese grupo, al segmento masculino de población, con un doble objetivo:

a) Preparar para el acceso a los estudios superiores que abrirían el paso a las profesiones más cualificadas y a los puestos rectores de la sociedad.

b) Proporcionar ciertos atributos distintivos de clase que, a pesar de los nuevos tiempos y de la herencia ilustrada, no serían otros que los que tradicionalmente habían identificado a la clase media culta europea: el latín y las humanidades (1).

Esto es así porque en un momento en que el Estado liberal burgués emprende la tarea de transformar las estructuras jurídicas y sociales del antiguo régimen en las correspondientes a un Estado moderno, el sistema escolar asume un protagonismo decisivo en la configuración del nuevo orden político y social. Fiel instrumento al servicio de la ideología e intereses de la burguesía liberal decimonónica, el sistema escolar jugará un papel esencial en orden a la formación, prime-

(*) Universidad de Vigo.

(1) *Vid.*, entre otros, los trabajos de C. LERENA ALESON: *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Madrid, Ariel, 1986, pp. 189-193 y A. VIÑAO FRAGO: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea.* Madrid, Siglo XXI, 1982, en especial el capítulo 6 dedicado al «Debate sobre el carácter, contenidos y destinatarios de la nueva educación secundaria», pp. 432-467.

ro, y creación, después, de una selectiva clase dominante «llamada» a ocupar los puestos de responsabilidad tanto en la esfera política como en la productiva. La barrera, el listón de separación entre esa pequeña élite cultivada y las clases populares apenas escolarizadas, lo constituirá sin duda el Bachillerato, convertido así, con independencia de su valor intrínseco formativo o científico, en el mejor símbolo de pertenencia a tal grupo o clase (2).

Estas consideraciones nos han llevado a plantear una cuestión de base sólo parcialmente resuelta por los estudios de carácter socio-histórico realizados hasta el momento. Siendo el Bachillerato una enseñanza cara, tanto por el coste directo –matrícula, libros, estancia, desplazamientos...– como por el coste-oportunidad –lo que las familias dejan de percibir en concepto de salario o ayuda a la empresa, negocio o explotación agrícola familiar por dedicarse los hijos al estudio–, hay que pensar que a ella acceden, prioritariamente, los hijos de familias acomodadas que pueden costear sus estudios, con frecuencia encarecidos ante la necesidad de tener que desplazarse desde su habitual lugar de residencia hasta el del emplazamiento del centro, con los gastos añadidos por manutención y alojamiento que ello comporta. También hay que contar, claro está, con la actuación de otros factores, más sutiles pero no menos efectivos, de mentalidad, que de hecho actúan en los distintos contextos sociales impulsando o frenando, según el caso, el acceso y/o la permanencia del hijo en la institución escolar secundaria.

Los autores que han tratado la dimensión sociológica de la enseñanza secundaria desde una visión generalizadora sin poder contar con el apoyo de suficientes investigaciones cuantitativas sectoriales, se han limitado a concluir que el Bachillerato nació como una enseñanza de élite –pocos accedían a este nivel– dirigida a las clases medias y que fue un fenómeno netamente masculino y prioritariamente urbano (3). Esto ha puesto en evidencia la necesidad de matizar tales afirmaciones, puesto que *a priori* parece difícil homologar bajo la misma rúbrica de «clase media» a la clase rentista y/o productora de las distintas regiones españolas, como pueden ser, por ejemplo, la catalana, la andaluza y la gallega (4). Incluso la apreciación de que las clases medias que se benefician de esta enseñan-

---

(2) Mientras en los debates internacionales sobre educación es de plena actualidad la opción –ideológicamente no neutra– por uno u otro de los modelos educativos al uso –el modelo más selectivo, centrado fundamentalmente en la eficaz preparación de élites y el modelo «comprensivo» dirigido fundamentalmente al logro de cotas elevadas de equidad social en educación–, la política escolar del XIX inicia su andadura apostando claramente por una educación de minorías. Desvía pronto a una pequeña élite por el canal educativo más selectivo –el Bachillerato y luego la Universidad– garante de un elevado estatus social y económico.

(3) Remitimos al trabajo citado de A. VIÑAO FRAGO.

(4) P. SOLA: Recensión sobre la obra de A. VIÑAO FRAGO: *Educación y Sociedad,* 1, 1983, pp. 221-222. En ella el autor se expresa en los siguientes términos: «Un enfoque generalizador, meritorio y útil, como el de Viñao, se resiente de la pobreza de monografías locales hechas con una perspectiva moderna y sociológica...».

za fueran esencialmente las urbanas también puede ser cuando menos imprecisa, si en vez de referirse al contexto de la España más desarrollada, con una burguesía consolidada y grandes núcleos urbanos o semiurbanos, se considerase el ámbito de la España todavía sumida en el más profundo subdesarrollo con estructuras productivas y sociales casi feudales, pequeñas ciudades y hábitat sumamente disperso como es la Galicia rural decimonónica. En principio sólo hay un dato rigurosamente cierto: la mujer, cualquiera que sea la acotación geográfica que se haga, queda excluida del acceso a la enseñanza secundaria, y por tanto, universitaria, durante toda la pasada centuria, lo que explica por muy variados factores tanto históricos como coyunturales que arrastran la discriminación secular que ha sufrido la mitad del género humano en los espacios más elitistas de la sociedad.

Lo que antecede no hace sino plantear una cuestión de base presente en las consideraciones de la investigación histórico-educativa actual. Teniendo en cuenta que la España contemporánea, dentro de un marco de relativa uniformidad jurídico-social, es una realidad física, económica y cultural de contrastes, con marcadas diferencias históricamente conformadas, cabe pensar que, dadas las peculiaridades de la región gallega y más concretamente de la Galicia interior decimonónica, bien representada por la provincia orensana, existen diferencias significativas o al menos matices diferenciales de indudable interés, tanto en el número como en la tipología del alumnado gallego de Bachillerato respecto al contexto español: su particular extracción social, su procedencia geográfica, los niveles de éxito académico alcanzados, etc., lo que a su vez nos dará ocasión de contrastar nuestros resultados con los obtenidos por otras investigaciones similares realizadas en los últimos años sobre otras zonas de la geografía española (5).

Centrando nuestra investigación en una etapa relativamente larga –aunque de indudable homogeneidad en el desarrollo económico y social de la región gallega– como es la segunda mitad del pasado siglo y la primera década del actual, nos hemos formulado los siguientes interrogantes:

Si la enseñanza secundaria se concibe en función de las llamadas clases medias, clases en alza a medida que emerge la nueva burguesía industrial y comercial decimonónica, en Galicia y, en concreto, en Orense, donde estos sectores socio-económicos están escasamente representados, ¿cuántos alumnos acceden al Bachillerato y en qué grupos socio-profesionales se inscriben? ¿Cuál es su específico lugar de residencia? ¿Qué tipo de enseñanza cursan? ¿Cuántos logran concluir los estudios obteniendo el título de Bachiller, o lo que es igual, cuál es el grado de eficacia interna para este nivel? ¿Hay variación relevante a lo largo del

(5) *Vid.*, F. SÁNCHEZ PASCUA: *El Instituto de Segunda Enseñanza de Badajoz en el siglo XIX.* Badajoz, 1985, Diputación Provincial de Badajoz. En especial el capítulo III, «Extracción social y geográfica del alumnado», pp. 119-142 y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ: «Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX», *Historia de la Educación, (5),* 1986, pp. 251-274.

período estudiado en el tipo de alumnado que figura matriculado en el Instituto provincial? ¿En qué medida el lugar de procedencia, la adscripción a un determinado grupo socio-laboral, o el tipo de matrícula juegan un papel esencial en el éxito escolar del alumno? Interrogantes todos ellos que han guiado el presente trabajo, intentando llenar un vacío de la historia social de la escuela en Galicia en lo que concierne a este nivel educativo.

Además, el estudio, bajo otra perspectiva, puede significar una aportación valiosa para profundizar en el conocimiento de la estructura social gallega, y más en concreto de la orensana, relativa a la segunda mitad del pasado siglo y principio del actual. A través, en este caso, de un medio indirecto, como es la cuantificación y localización de los grupos socio-profesionales que figuran representados en las listas de matrícula del Instituto provincial orensano –teóricamente los mejor situados en la escala social y económica de la zona– se puede detectar la particular fisonomía de la sociedad orensana y la evolución de los grupos que constituyen la llamada clase media y pequeña burguesía desde el ecuador del siglo XIX hasta entrado el siglo XX, que es cuando se empiezan a apuntar los cambios sociales y económicos más importantes en Galicia. Aspiramos, en este sentido, a ofrecer nuevos datos que, si bien deben considerarse estimativos por la peculiaridad de las fuentes utilizadas, permitan afinar más en el conocimiento que hoy se tiene de la estructura social y de las transformaciones operadas en la sociedad orensana de entresiglos (6).

1. EL MARCO SOCIO-CULTURAL DE LA GALICIA DECIMONÓNICA: UN PUNTO DE PARTIDA

1.1. *Ruralidad y subdesarrollo*

Como paso previo al análisis de la procedencia geográfica y de la composición social del alumnado de enseñanza secundaria del Instituto de Orense, y antes de extraer conclusiones de los datos obtenidos con nuestra investigación, conviene tener presentes los principales rasgos definitorios de la estructura socioeconómica gallega durante el dilatado período estudiado, a los que indefectiblemente nos remitiremos en cuantos comentarios, sugerencias e interpretaciones podamos hacer al respecto (7).

---

(6) No obstante, el estudio que presentamos debería acompañarse con un estudio paralelo relativo al otro centro docente provincial –el Seminario Conciliar de San Fernando– que durante esta época representa la formación alternativa a la enseñanza impartida por el Instituto de Segunda Enseñanza orensano.

(7) *Vid.*, entre otros, X. M. BEIRAS: *O atraso económico de Galicia*. Vigo, Galaxia, 1972; X. A. LÓPEZ TABOADA: *Economía e población en Galicia*. A Coruña, Edicións do Rueiro, 1979; R. VILLARES PAZ: *La propiedad de la tierra en Galicia 1500-1936*. Madrid, Siglo XXI, 1982; *Ídem, «Foros, frades e fidalgos, Estudios de Historia Social de Galicia»*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1982; *Ídem, A Historia*. Vigo, Galaxia, 1984; X. R. BARREIRO FERNÁNDEZ: *Historia contemporánea de Galicia. Economía y Sociedad*, Vol. IV. La Coruña, Gamma, 1984.

En principio hay que decir que en todo este tiempo, y hasta bien entrado el siglo XX, la situación social y económica gallega está marcada por las inercias heredadas y las ausencias de instalaciones industriales (8). Esto significa que en plena época liberal, cuando otras zonas del mapa español apuestan por crear la infraestructura adecuada de una economía basada en la industria y el comercio, con una emergente clase burguesa y un consolidado proletariado, Galicia permanece anclada en unos modos de producción y en una estructura social propios del antiguo régimen, cuya base sigue siendo la agricultura. Es más, ya a las puertas de nuestro siglo, las bases económicas y las relaciones y dependencias sociales están, en esta región, más próximas a la época feudal donde se generaron que a la era industrial que por su ubicación en el tiempo y en el espacio le corresponden. Desgraciadamente sólo la emigración, y a un costo excesivamente alto, sitúa a Galicia en el ritmo evolutivo del capitalismo a nivel mundial (9). En este contexto se entiende el predominio rural y el escaso volumen de las ciudades gallegas del diecinueve.

La abundante mano de obra no asalariada en relación con la oferta de fuerza de trabajo, el bajísimo nivel técnico alcanzado, la extrema subdivisión de la tierra, la falta de capitalización del campo, la pervivencia de los derechos señoriales sobre la propiedad –foros, censos y laudemios–, el elevado número de pequeños arrendatarios y aparceros que cultivaban tierras ajenas y que constituían otro freno al nacimiento de una agricultura capitalizada, la incapacidad del ahorro campesino, la fuerte y desigual presión tributaria y la escasez de comunicaciones a todos lo niveles constituyen algunos de los factores explicativos de la economía gallega precapitalista de la etapa estudiada (10).

Se desprende de lo expuesto que el particular entramado social gallego de aquel momento gire en torno a la estructura de propiedad de la tierra. La transformación de la base estructural del antiguo régimen llevaba consigo cambios radicales, apuntando en una doble dirección: la política, en tanto que constituía un proceso ligado a la construcción del nuevo Estado liberal, y la económica y social, en tanto que conducía a la organización capitalista de la economía y a la consolidación de una sociedad no estamental sino clasista. Si aún es posible detectar en Galicia algunas manifestaciones indicativas de las mudanzas políticas del antiguo régimen, en cambio, no se encuentran transformaciones importantes en el plano económico-social: ni desaparece la organización feudal de la propiedad de la tierra ni se suprimen los usos comunitarios de la explotación de la misma, cambios que sólo tendrán una expresión histórica con la entrada del siglo XX. La explicación hay que buscarla en la legislación abolicionista y desamortizadora cuyos efectos sobre una propiedad de la tierra plena y libre no tuvo apenas reflejo en las décadas siguientes, puesto que no se logró romper con el sistema foral existente, de modo que los comprado-

(8) R. VILLARES PAZ: *A Historia, op. cit.*, p. 149.
(9) X. A. LÓPEZ TABOADA: *Economía e población en Galicia, op. cit.*, p. 78.
(10) *Ibídem*, p. 70.

res de los bienes subastados de origen eclesiástico se convirtieron en dueños del dominio útil pero no en propietarios de los mismos. Va a seguir, por tanto la excisión entre el dominio directo representado en este caso bien por el tradicional rentista –el viejo hidalgo–, bien por el nuevo rentista que generalmente procede de los sectores más dinámicos y solventes de la sociedad –comerciantes, profesionales liberales...–. A esto se añade el fortalecimiento de la oligarquía rentista con poder político, que contribuyó después a consolidar la situación. La escasez de la renta agrícola-ganadera y la abundancia de la mano de obra permitieron que se intensificara la dominación. Como consecuencia faltó el desenvolvimiento de las clases medias industriales y burguesas capaces de llegar a crear, por la acumulación de capital, una adecuada estructura industrial y de servicios.

Una exacta y escueta radiografía social de esta Galicia decimonónica nos la ofrece Villares Paz, para quien en la composición de la sociedad gallega del XIX predomina, como clase social dominante, un grupo compuesto por viejos hidalgos rentistas y nuevos rentistas surgidos con la desamortización, frente a una minoritaria burguesía comercial, recluida en las principales ciudades (Coruña y Santiago), y una localizada burguesía industrial asentada en las riberas marítimas viguesas y pontevedresas. Además de estos dos grupos, claramente dominantes, un amplio campesinado muy estratificado y una porción de operarios completan la visión de la sociedad gallega en el último siglo (11).

1.2. *Atraso escolar*

Muy pocos eran los que durante el siglo pasado accedían a la elitista enseñanza secundaria en España y menos los que lo hacían en Galicia *(vid.* cuadro 1). Esto no es de extrañar si tenemos en cuenta que incluso una enseñanza como la primaria, que nacía en principio destinada a toda la población, sólo llegaba a alcanzar a una reducida proporción de hombres y mujeres a mediados de siglo (en 1855, aproximadamente sólo la tercera parte de la población en edad escolar, estaba escolarizada en España y en torno a la cuarta parte en Galicia) y que la situación, pese a haber experimentado una notable mejoría, seguía siendo crítica a las puertas de nuestro siglo: más de la mitad de los niños entre los 4 y los 13 años por escolarizar, y condiciones precarias para los escolarizados, problemas ambos que se acentúan en la región gallega, es el balance de la acción escolar de los gobiernos liberales decimonónicos (12). Ello no hace más que confirmar

---

(11) R. VILLARES PAZ: «Galicia no século XIX», en la obra de VV.AA.: *Historia de Galicia.* Barcelona, Ed. Cupsa-Planeta, 1980, p. 155. Citado por M. SUÁREZ PAZOS: «La educación en Galicia de 1868 a 1874». Madrid, 1982, p. 14. Tesis doctoral inédita.

(12) El problema ha sido estudiado a fondo por Narciso de GABRIEL FERNÁNDEZ en su obra *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia.* A Coruña, Ed. do Castro, 1990. De ella extraemos los siguientes datos (p. 256):

las limitaciones de la política escolar de la época y alertar sobre la permanencia de los factores básicos que actúan en el proceso: la inestabilidad política –como telón de fondo–, el subdesarrollo económico y la ruralidad, aspectos estos últimos acentuados en Galicia y agrabados por la acción de un fenómeno demográfico característico de todo el territorio gallego, la enorme dispersión de la población, a lo que hay que añadir el raquitismo de la oferta de educación pública ante la práctica ausencia de la oferta privada en la región (13).

Los índices de analfabetismo que se obtienen para la población española y gallega en las últimas décadas del siglo XIX (14) confirman, igualmente, las limitaciones de la acción escolar a la que nos hemos referido y reflejan el pobre ambiente cultural que primaba en la mayor parte del territorio español y en especial del gallego, muy poco propicio para fomentar vocaciones por los estudios secundarios, a excepción, tal vez, de los eclesiásticos ofrecidos por los seminarios. En Galicia, el elevado volumen de alumnos que registran los seminarios manifiesta una especial atracción por tales estudios, sobre todo en lo que respecta a las clases bajas, cuestión en la que influye además de la conservadora y clericalizante mentalidad dominante de la población gallega, el considerarlos un vehícu-

Tasas de escolarización masculina (M) y femenina (F) entre los cuatro y los trece años

	1885		1860		1870		1885	
	M	F	M	F	M	F	M	F
ORENSE	51,0	10,2	47,6	19,4	68,0	6,3	66,8	32,7
GALICIA	42,0	7,1	45,6	14,7	46,4	13,1	50,5	26,2
ESPAÑA	40,3	19,4	47,8	269	50,4	33,2	54,7	44,9

Abundante información sobre este tema ofrece también en el libro de A. COSTA RICO: *Escolas e mestres. A educación en Galicia: Da Restauración á Segunda República.* Santiago, Consellería de Presidencia e Administración Pública da Xunta de Galicia, pp. 382-388.

(13) Juan Eloy Gelabert insiste en la consideración de la dispersión del hábitat como un factor determinante, junto al nivel de riqueza y el grado de urbanismo, del nivel de instrucción de la población gallega en el siglo XIX *(Vid.* J. E. GELABERT: *Niveaux d'alphabetisation aux circuits du livre en Espagne XVI^e-XIX^e siècles.* Tolouse, Ed. du CNRS, 1987, pp. 64-65. Por su parte, N. de Gabriel opina que «de todas las notas que caracterizan a la población gallega (reducidas tasas de crecimiento, emigración masiva, elevada densidad, dispersión y ruralización) interesa subrayar especialmente dos: la emigración, por los efectos alfabetizadores que generará, y la dispersión, por los obstáculos objetivos que impondrá a la escolarización» *(op. cit.,* p. 35).

(14) Los porcentajes de analfabetos de Galicia en relación a los de España que da J. E. Gelabert *(op. cit.,* p. 58) son los siguientes:

lo claro de seguridad económica y uno de los cauces más asequible de ascenso social (15).

Orense, que forma parte de la Galicia interior, agrícola y escasamente desarrollada, presenta unos índices de escolarización por encima de la media gallega, fenómeno que está asociado con la relativa concentración de la población observada en esta provincia, en relación al conjunto gallego (16). Por zonas, el noroeste orensano donde está ubicada la capital y las más importantes villas –Ribadavia, Carballino, Allariz, Celanova...–, es la que tiene unas tasas de alfabetización más altas, lo que viene a confirmar la influencia positiva del hábitat concentrado en el acceso a la enseñanza (17). No obstante, estas primeras apreciaciones cuantitativas en las que Orense queda relativamente bien situada, hay que matizarlas si se tiene en cuenta otros parámetros escolares, como son los porcentajes de alumnos que asisten a escuelas superiores y completas –las únicas que ofrecen unas condiciones aceptables– y las tasas de asistencia escolar, tasas que alertan sobre el grave problema de la desescolarización encu-

	ESPAÑA	GALICIA
1860	75,72	79,73
1877	72,01	77,89
1887	68,01	73,75
1900	63,78	69,75

(15) De la afluencia de estudiantes a los Seminarios gallegos hablan las estadísticas de la época:

Alumnos matriculados en los Seminarios de Galicia

	Internos	Externos	Total
ORENSE	61	450	511
MONDOÑEDO	28	264	292
LUGO	38	386	424
SANTIAGO	98	300	398
TUY	52	255	307

Fuente: Comisión de Estadística General del Reino: *Anuario Estadístico de España,* correspondiente al año 1958, Madrid, 1959.

(16) *Vid.* N. DE GABRIEL, *op. cit.,* p. 33.

(17) J. E. GELABERT, *op. cit.,* p. 65.

bierta de la zona mediante la práctica habitual del absentismo escolar (18). En el primer caso, Orense presenta unos índices próximos a la media gallega y en el segundo, se distancia claramente por debajo, lo que debe llevar a concluir que la escolarización real en esta provincia no distaba mucho de la del resto del conjunto gallego.

2. EL ALUMNADO DE BACHILLERATO EN ORENSE

2.1. *Evolución del alumnado*

Son escasos los alumnos que acceden al Bachillerato en Galicia en relación a los que lo hacen en toda España y menos los que lo cursan en Orense, si bien esta provincia figura por delante de sus vecinas Lugo y Pontevedra (cuadro 1). Por supuesto se trata de población masculina, ya que en esta época la mujer, si no de derecho sí de hecho, se encuentra separada de las aulas de Institutos y Universidades. A lo largo de más de medio siglo, en la matrícula del Instituto de Orense sólo se registra el nombre de una alumna, Elisa Carnicero del Río, nacida en Villardevós (Orense), que a la edad de 17 años inicia los estudios en el curso 1891-1892 por la modalidad de enseñanza libre. Hija de un Capitán del Ejército, sólo figura matriculada durante dicho curso.

---

(18) La proporción de alumnos de las escuelas superiores y completas sobre el total de la población escolarizada, según N. DE GABRIEL *(op. cit.,* p. 273), es la siguiente:

	1860 %	1870 %	1885 %
ORENSE	16,72	35,28	37,32
GALICIA	27,31	33,44	40,23
ESPAÑA	72,14	75,14	77,04

El mismo autor da información, en términos porcentuales, sobre la asistencia escolar (p. 238):

	1880	1885
ORENSE	53,79	46,87
GALICIA	59,86	58,00
ESPAÑA	73,20	69,47

CUADRO 1

Alumnos de Bachillerato por 100.000 habitantes
(Curso 1877-1878)

Orense	89
Coruña	151
Lugo	75
Pontevedra	76
Galicia	103
España	194

Fuentes: Censo de población 1877, Ministerio de Fomento: Cuadros estadísticos del número de alumnos y de las inscripciones de matrícula en todas las Universidades e Institutos de Segunda Enseñanza durante el trienio 1876-1879.

El perfil que presenta la evolución del alumnado del Instituto orensano muestra con bastante claridad las distintas etapas por las que atraviesa la segunda enseñanza en la provincia durante la segunda mitad del siglo XIX, presidida por los avatares de la política general escolar de cada época e influidas por el peso de otra serie de factores de índole muy variada y de carácter más local que debieron afectar puntualmente al ritmo general de la vida social y cultural orensana decimonónica (cuadro 2).

Así, por ejemplo, la política del sexenio liberal, con su particular modo de entender la libertad de enseñanza como libertad de creación de centros docentes, explica el enorme descenso que en esos años experimentó la enseñanza oficial en el Instituto provincial y el incremento de la matrícula libre, al tiempo que se registraba la procedente de un Instituto local –de los llamados «institutos libres» de la época– surgido en Celanova al amparo de la nueva legislación. Ubicado en el fabuloso monasterio de la villa y regido por los PP. Escolapios, este Instituto local constituye propiamente la primera incursión de la enseñanza privada en el nivel secundario de la provincia, como lo prueba su automática transformación en colegio privado ya en el primer año de la Restauración (19).

Será precisamente la política escolar de esta etapa, con su apoyo decidido a la iniciativa privada en especial a las órdenes religiosas docentes, y la relativa

(19) Los institutos libres estaban costeados, como se sabe, con fondos municipales y llevaron por lo general una vida más problemática a causa de las dificultades de los Ayuntamientos para costear todos los gastos originados por los centros. Tal es el caso del de Celanova. En él funcionaba un colegio de internos que, al parecer, ejercía una fuerte competencia con el adscrito al Instituto oficial de Pontevedra, ya que muchos padres de la provincia preferían enviar a sus hijos al internado de los PP. Escolapios en esta villa orensana (Cfr. M. SUÁREZ PAZOS, *op. cit.*, p. 505).

CUADRO 2

Alumnos matriculados en el Instituto de Orense

Curso	Estudios generales	Estud. de aplicac.	Curso	Estudios generales	Estud. de aplicac.
1845-1846	193	–	1875-1876	268	36
1847-1848	186	–	1876-1877	283	38
1849-1850	113	–	1877-1878	337	11
1850-1851	132	–	1878-1879	315	–
1851-1852	126	–	1879-1880	311	12
1852-1853	129	–	1880-1881	332	15
1853-1854	146	–	1881-1882	324	16
1854-1855	141	–	1882-1883	355	7
1855-1856	178	–	1883-1884	367	13
1856-1857	164	–	1884-1885	395	8
1857-1858	163	–	1885-1886	334	10
1858-1859	170	14	1886-1887	365	15
1859-1860	193	–	1887-1888	364	1
1860-1861	177	–	1888-1889	325	4
1861-1862	166	12	1889-1890	375	4
1862-1863	188	14	1890-1891	426	5
1863-1864	241	24	1891-1892	–	–
1864-1865	305	–	1892-1893	423	2
1865-1866	250*	–	1893-1894	382	3
1866-1867	245	31	1894-1895	322	4
1867-1868	283	29	1895-1896	332	2
1868-1869	303	38	1896-1897	308	3
1869-1870	–	30	1897-1898	306	–
1870-1871	250*	27	1898-1899	287	3
1871-1872	–	21	1899-1900	237	2
1872-1873	–	21	1900-1901	244	–
1873-1874	201*	21	1901-1902	241	–
1874-1875	138*	28			

Fuentes: Libros Registro de Matrícula de alumnos del Instituto de Enseñanza Media de Orense, Archivo del IOPO.

Nota: Las cifras con asterisco están tomadas de las Memorias del Instituto de los correspondientes cursos. Para 1845-1846, primer año de funcionamiento del Centro, la cifra corresponde a los alumnos que se presentaron al examen ordinario de fin de año publicada en el *BOPO,* núm. 775, 1846.

bonanza del clima político-social de la Restauración hasta los años noventa, las causas más directas del alza de la matrícula de los estudios generales –también razones políticas inciden en el letargo en que caen los estudios de aplicación– y del incremento de la enseñanza privada. Ésta, si no se desarrolla tanto como en otras provincias españolas, experimenta un notable empuje con el citado Colegio de los Escolapios de Celanova, al que se suman escalonadamente otros

cuatro con desigual fortuna: tres en la provincia (el Colegio de los PP. Paúles de los Milagros, abierto en 1881 a 1886, el de Ribadavia, incorporado al Instituto en el curso 1890-1891, y el de Nuestra Señora del Carmen de Trives en 1897-1898), además de uno en la capital (el de San Luis Gonzaga, que data del curso 1890-1891). La crisis de final de siglo se hace notar especialmente en el brusco descenso de la matrícula registrado en todas las modalidades de enseñanza secundaria que, de generalizarse a otros institutos gallegos, explicaría, en buena parte, la pérdida notable de efectivos universitarios en la primera década del siglo XX (20).

Por otra parte, azotes para la provincia como fueron la epidemia del cólera-morbo –que también dejó sentir sus efectos en otras zonas de la geografía española (21)– o las pérdidas del viñedo provocadas por la plaga del mildiu (22), parecen explicar, por una parte, las fluctuaciones en el suave perfil ascendente de los estudios medios provinciales durante la década de los cincuenta, y por otra, las alegaciones de la Diputación para posponer sus atenciones a la enseñanza secundaria –como era la construcción de un nuevo centro–, por lo que sin duda se verá ralentizado el ya de por sí lento proceso de consolidación y expansión del Instituto. Precisamente, las precarias condiciones físicas en las que se vio obligado a vivir este centro provincial hasta finales del siglo –ubicado en un local que pronto se quedó pequeño, dentro del antiguo colegio de los jesuitas, en la parte antigua de la ciudad–, sus continuos «roces» con el Seminario Conciliar de San Fernando, con el que compartía el mismo edificio (23) y la carencia de internado donde pudieran alojarse debidamente a los

---

(20) Sobre la evolución del alumnado de la Universidad de Santiago puede consultarse el libro I. VARELA: *La Universidad de Santiago 1900-1936. Reforma universitaria y conflicto estudiantil.* La Coruña, Ed. Do Castro, 1989, pp. 163-209.

(21) Así lo registra F. SÁNCHEZ PASCUA para el Instituto de Badajoz, *op. cit.*, p. 76.

(22) Los años agrícolas 1852-53/1853-54 son la fecha simbólica de la quiebra definitiva del equilibrio entre recursos y población, y que en el orden económico se manifiesta en las hambres y las pestes. Cfr. X. R. BARREIRO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 190.

(23) De la pugna entre los dos centros escolares, Seminario e Instituto, y de la competencia mutua que ejercían sobre la clientela, da cuenta el escrito dirigido en 1849 por el Claustro del Instituto orensano al Sr. ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas en el que se achacaban las dificultades por las que atravesaba el nuevo centro a la actuación desleal del Seminario. El texto refleja claramente la opinión que a los profesores del Instituto les merecía la enseñanza impartida en el Seminario y las argucias de este centro para atraerse a un voluminoso alumnado. «Está fuera de toda duda que la enseñanza dada hoy por los Institutos aun prescindiendo de su validez académica, es, por su naturaleza y extensión, por los métodos, los medios materiales y los de disciplina de que dispone, incomparablemente superior á la de los Seminarios, satisfaciendo á muchas mas necesidades sociales. Si hubieramos de juzgar por el de esta diocesis, por cierto uno de los mas concurridos, las diferencias resaltarían de una manera singular. Ceñidos sus estudios, en la parte llamada de filosofía, al plan de 1824: con profesores inhábiles, sacados de los mismos alumnos, cuyas conferencias se reducen á tomar de memoria ó traducir testualmente algunos párrafos del Guevara que les sirve de testo: sin medios materiales para la física y matemáticas, asignaturas absolutamente nominales, y no mencionándose otras que la

alumnos residentes fuera de la capital, son algunos de los factores que sin duda actuaron de freno al proceso de expansión de los estudios de Bachillerato en la primera etapa de funcionamiento del Instituto provincial (24). Además, futuras investigaciones sobre el citado Seminario indicarán hasta qué punto este centro pudo constituir una auténtica alternativa a la enseñanza impartida en el Instituto. De momento, nos consta el elevado número de alumnos que cursaban sus enseñanzas en la segunda mitad del siglo pasado –por encima del resto de los Seminarios gallegos, que a su vez registraban el mayor volumen de alumnos del país (25)– y hay serios indicios para pensar que muchos de estos alumnos seguían estudios eclesiásticos, no con el fin de tomar las órdenes mayores sino como tránsito para otras carreras superiores. Digamos, al menos como mera hipótesis, que tal vez los Seminarios gallegos, y en este caso especial el de Orense, podrían atraer a un alumnado que potencialmente debería ser el propio de los colegios privados religiosos o, al menos, de los colegios internos. El que dispusiera de internado para los alumnos de provincia o el que conservara cierto atractivo para una sociedad muy conservadora y fuertemente mediatizada e influida por el clero podrían ser dos buenas razones para explicar la próspera vida que gozó este centro docente durante el siglo XIX (26).

Finalmente, si nos atenemos al tipo de enseñanza cursada por los estudiantes orensanos, el análisis de los datos proporcionados por la muestra de alumnos que han servido de base para este estudio demuestra el predominio de la enseñanza oficial, la escasa implantación de la privada y el importante peso de la enseñanza doméstica/libre a lo largo de todo el período. Resalta, igualmente, el elevado porcentaje de estudiantes que se han visto obligados a variar de enseñanza (una media de un 18,4 por 100, según la muestra de estudio), alternando fundamentalmente la enseñanza libre con la oficial o privada. El éxito escolar

---

lógica y metafísica; ni remotamente pueden ponerse en parangon las dos enseñanzas. Sin embargo, la concurrencia á los Seminarios es proporcionalmente igual á la de los Institutos». Documento contenido en la obra de E. BANDE RODRÍGUEZ: *El Instituto provincial de Segunda Enseñanza de Orense. Síntesis y motor de la cultura orensana del siglo XIX.* Orense, Ayuntamiento de Orense, 1990, p. 137.

(24) La primera etapa del Instituto ha sido estudiada por la autora de este artículo en un trabajo titulado «Educación y sociedad en Orense a mediados del siglo XIX: La puesta en marcha del nuevo Instituto provincial», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, 9,* 1990, pp. 197-217. También el libro citado de E. BANDE RODRÍGUEZ y C. TAIN CARRIL recoge algunos datos sobre la trayectoria de este centro docente en el siglo pasado.

(25) *Vid.* nota 15.

(26) Para Barreiro Fernández, la existencia de menos colegios privados en Galicia que en el resto de España durante el siglo pasado no es más que la consecuencia de la práctica ausencia de la burguesía gallega, consumidora de esa educación, que no aparece hasta finales del XIX. Nosotros recogemos este dato y lo aplicamos al caso orensano pero, a modo de hipótesis, apuntamos, además, la influencia de la otra vía alternativa ofrecida por el Seminario de San Fernando para una parte de las clases acomodadas orensanas, las más conservadoras y sometidas a la influencia del poderoso clero gallego, que verá con cierto recelo la enseñanza más liberal impartida en el nuevo centro oficial.

CUADRO 3

Evolución porcentual del tipo de enseñanza cursada por los alumnos de Bachillerato de Orense

	Oficial	Privada	Doméstica/libre
1850/1860	80,6		19,4
1861/1870	84,8	3,0	12,1
1871/1880	63,6	16,8	19,6
1881/1890	56,3	19,9	23,8
1891/1900	52,4	22,6	24,9
1901/1910	61,0	11,4	27,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra de alumnos del IOPO obtenida para este estudio. En la clasificación se ha tenido en cuenta el mayor número de años que cada alumno ha cursado en un determinado tipo de enseñanza.

CUADRO 4

Tipo de enseñanza y obtención de título (1859-1910)

	%
Oficial	53,3
Doméstica	38,2
Privada	64,1

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra de alumnos del IOPO.

del alumno, medido por la obtención o no del título de Bachiller, es más seguro cursando el Bachillerato en los colegios privados, lo que habrá que atribuir, posiblemente, tanto al sistema docente propio de los centros como al tipo de alumnado que nutre sus aulas.

2.2. *Procedencia geográfica de los estudiantes*

La cuestión central que nos formulamos es la siguiente: Según su lugar de procedencia, ¿los estudiantes de Bachillerato forman parte de una élite provincial o más propiamente de una élite local? O dicho de otro modo: ¿Cómo se dis-

tribuyen los alumnos del Instituto de segunda enseñanza de Orense en función de su lugar de origen? ¿Qué zonas orensanas son las que generan mayor volumen de estudiantes? ¿Cuál es el área de influencia del nuevo centro educativo provincial?

El análisis de los datos obtenidos de la muestra de alumnos con la que hemos trabajado (27) nos ha permitido elaborar los cuadros 5 y 6. De esta información se infieren, al menos, las siguientes consideraciones en relación a los interrogantes formulados:

---

(27) Se ha procedido a estudiar el perfil del alumnado de Bachillerato de esta provincia gallega siguiendo pautas similares a las que han guiado investigaciones de este tipo, como las ya citadas de J. M. Hernández Díaz y F. Sánchez Pascua. Además, se han tenido en cuenta trabajos tales como el de F. SANZ DÍAZ: *El alumnado de la Universidad de Valladolid.* Universidad de Valladolid, 1978 y I. VARELA: *La Universidad de Santiago, op. cit.* A tal efecto hemos utilizado fuentes inéditas primarias del Archivo del Instituto Otero Pedrayo de Orense (IOPO), preferentemente los libros de registro de la matrícula de los alumnos y los expedientes de los estudiantes. De éstos seleccionamos una muestra, creemos que suficientemente representativa, que recoge información sobre 648 alumnos que se matricularon en el Instituto orensano desde 1853 hasta 1910. Distribuida por décadas, la composición de la muestra es la siguiente:

	N.º	%
1853/1860	31	4,8
1861/1870	66	10,2
1871/1880	143	22,1
1881/1890	151	23,3
1891/1900	123	19,0
TOTAL	640	100,0

Debemos decir que la muestra, desgraciadamente, no pudo obtenerse en todas las décadas por azar, puesto que los datos que perseguíamos no figuraban en cada uno de los expedientes en las primeras décadas. Hasta los años ochenta nos vimos obligados a seleccionar los expedientes en función de que figurase en ellos información sobre la procedencia social del alumnado, que era uno de los requisitos esenciales perseguidos. Durante este período, en las partidas de bautismo que el alumno presentaba para formalizar la inscripción en el centro, sólo a veces se hacía constar la profesión paterna. Posteriormente, las partidas de nacimiento que figuran en los expedientes, ya expedidas por el Registro Civil, contienen invariablemente información sobre la actividad profesional del cabeza de familia. Además, se obtuvieron datos sobre la procedencia geográfica de los estudiantes –lugar de nacimiento–, edad de iniciación de los estudios, tipo de enseñanza, número de cursos realizados y obtención o no del título de Bachiller. El proceso se hizo largo y penoso, puesto que al ya de por sí pormenorizado estudio de esta índole hubo que añadir el lamentable estado en que se encontraba el Archivo del Instituto orensano, claro reflejo del abandono –y a veces del expolio– al que se ha sometido la documentación en no pocos centros educativos.

– De cada diez alumnos de Bachillerato matriculados en el Instituto de Orense durante el siglo pasado, en torno a dos estudiantes proceden de la capital, otros dos de los núcleos de población más representativos –las villas orensanas–, algo más de tres de otras entidades más pequeñas, dos de otros puntos de Galicia y casi uno del resto de España.

CUADRO 5

Procedencia geográfica del alumnado de Bachillerato de Orense según lugar de nacimiento (1853/1910)

	Frecuencia	%
ORENSE		
Capital	128	19,8
Cabezas de Partido	125	19,3
Otras entidades de población	219	33,8
RESTO DE GALICIA	122	18,8
RESTO DE ESPAÑA	49	7,6
EXTRANJERO	5	0,8
TOTAL	648	100,0

Fuente: Muestra de alumnos de Bachillerato de Orense. Elaboración propia.

CUADRO 6

Evolución de la procedencia geográfica del alumnado de Bachillerato de Orense según lugar de nacimiento (1853/1910)

ORENSE

	Capital	Cab. de partido	Otras ent. población	Resto Galicia	Resto España	Ext.
1853/1860	19,4	22,6	41,9	12,9	3,2	–
1861/1870	21,0	25,2	30,1	15,4	7,7	0,7
1871/1880	19,2	21,9	25,8	19,9	11,9	1,3
1881/1900	18,7	21,6	35,8	18,7	5,2	–
1901/1910	14,9	17,0	38,3	25,5	4,3	–

Fuente: Muestra de alumnos de Bachillerato de Orense. Elaboración propia.

– Aunque la mayor parte del alumnado pertenece a la propia provincia (en torno a un 73 por 100 son alumnos nacidos en Orense y a un 8 por 100 los que nacidos fuera, a todas luces residen en el territorio orensano), se comprueba que, cerca de la quinta parte de los estudiantes de Bachillerato matriculados en el Instituto de Orense procede de otros puntos de la geografía gallega. Esto manifiesta la configuración de un área más extensa de influencia de este centro que engloba la franja meridional de la provincia lucense, y la parte sur occidental de la de Pontevedra cuya población se ve atraída por los centros privados de la zona próxima orensana, en especial del colegio privado de Celanova.

– Dentro de la provincia, en términos absolutos, el mayor protagonismo recae en la zona rural de donde procede una tercera parte del alumnado, mientras que las zonas semiurbana (villas orensanas, cabezas de partido) y urbana (capital) aportan porcentajes similares, rondando cada una en torno al 20 por 100 de la matrícula. En todo caso, y como era de esperar, dada la peculiar estructura de la población gallega, se trata de proporciones importantes pero sensiblemente menores a las obtenidas para otras provincias con características demográficas bien distintas, como puede ser la de Salamanca (28).

– En términos relativos, si consideramos el peso poblacional de la capital y de las villas orensanas en relación al conjunto de habitantes de la provincia, puede comprobarse el gran desequilibrio existente entre las distintas zonas demográficas contempladas, en cuando a la posibilidad real de acceder a los estudios medios en Orense. Mientras los habitantes de la capital sólo representan un 3,3 por 100 de la población provincial (media correspondiente a los censos de 1860 y 1900), los alumnos nacidos en el medio urbano suponen un 27,1 por 100 de los procedentes de la provincia. Esto viene a corroborar, en el espacio gallego, lo que ya estudios previos habían formulado para este nivel escolar en el ámbito nacional: que la segunda educación representa en sus inicios un fenómeno prioritariamente urbano, aunque en este caso la participación del medio rural se ve incrementada por la atípica estructura poblacional gallega y el anquilosado sistema económico de la región, circunstancias que explican la mayor afluencia de estudiantes del campo orensano.

– La distribución de los alumnos de la muestra por partidos judiciales (cuadro 7 y mapa de la provincia) (29) nos permite hacer la siguiente reflexión: pese

---

(28) *Vid.* J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ, *op. cit.*, pp. 260-261.

(29) La peculiar estructura de la población gallega en ciudades, villas, lugares, aldeas y otra entidades de población, hace muy difícil la perfecta distribución de los alumnos por partidos judiciales, por lo que en los datos que presentamos tal vez haya algún pequeño error, pero que en ningún caso afectará a la validez de las conclusiones obtenidas. Así, por ejemplo, es frecuente que una misma denominación pueda corresponder a demarcaciones municipales distintas de una e incluso de varias provincias gallegas. En la memoria del Curso 1864-1865 se nos dan noticias de la procedencia de los alumnos que cursan estudios en el Instituto orensano, y las proporciones corresponden, en términos generales, con las obtenidas por nosotros.

a que el Instituto orensano ostente la denominación de provincial y sus costos corran a cargo de los fondos provinciales, en realidad sólo ejerce una influencia real sobre una parte de la demarcación provincial y especialmente sobre la capital y el cinturón de municipios que rodean a la misma. En efecto, dentro del ámbito del que proceden la mayoría de los estudiantes encontramos densidades diferentes, pero sobre todo es el partido judicial de la capital el que ofrece una densidad muy superior a las del resto. En consecuencia, se pueden establecer tres zonas bien delimitadas en la provincia:

CUADRO 7

Procedencia geográfica del alumnado por partidos judiciales

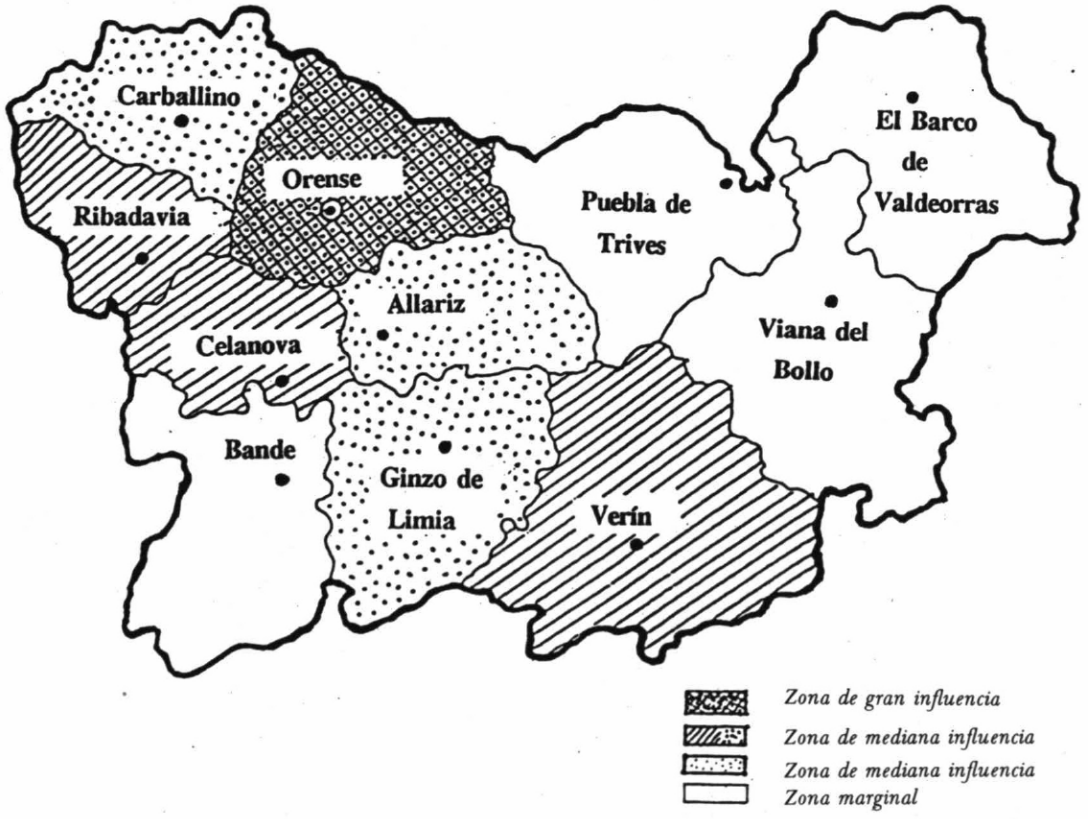
	Frecuencia	%
Allariz	28	6,4
Bande	12	2,7
Celanova	44	10,0
Ginzo	21	4,8
Orense	180	41,1
Ribadavia	50	11,4
Carballino	32	7,3
Trives	12	2,7
El Barco	6	1,4
Verín	44	10,0
Viana	9	2,4
Total	438	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra de alumnos.

También hay que tener en cuenta que los partidos judiciales que aportan mayor volumen de alumnos son los más densamente poblados. Según el Censo de Población de 1897, la población orensana, por partidos judiciales, era la siguiente:

Partidos judiciales	Habitantes
Allariz	34.632
Bande	28.284
Carballino	46.919
Celanova	40.510
Ginzo	33.732
Orense	69.910
Puebla de Trives	31.760
Ribadavia	34.706
Valdeorras	28.591
Verín	32.175
Viana del Bollo	21.654

PROVINCIA DE ORENSE



Una *zona de gran influencia* que comprendería el sector más denso de estudiantes representado por la capital y su entorno más próximo, con casi la mitad del alumnado.

Una *zona de mediana influencia* conformada por los partidos de Ribadavia, Celanova, Carballino, Ginzo, Allariz, todos ellos circundantes a la capital, y el de Verín, más alejado de la misma, con participación variada en la matrícula, entre el 11,4 por 100 de Ribadavia y el 4,8 por 100 de Ginzo, precisamente donde se concentran las más representativas villas orensanas.

Una amplia *zona marginal* con escasísima participación en la matrícula de bachilleres, que a excepción del partido judicial de Bande, en el suroeste de la provincia, la configuran los partidos ubicados en el extremo oriental de la demarcación provincial donde el centro docente ejerce una mermada influencia.

Sin pretender ser exhaustivos, algunos de los factores que están en la base de la configuración de las diferentes zonas señaladas son los siguientes:

– La proximidad al Instituto. Históricamente se demuestra lo determinante que es para acceder a un cierto tipo de estudios la proximidad de la residencia familiar respecto al centro que los imparte.

– El funcionamiento, en algún período concreto, de centros privados en ciertos puntos de la geografía orensana.

– El grado de concentración demográfica. No cabe duda que los núcleos de población más importantes (en especial la capital y las más conocidas villas) generadores de nuevos servicios y sede de profesionales especializados, son el mayor semillero de alumnos de Bachillerato.

– En general, y tal vez en correspondencia con los anteriores factores, los niveles de alfabetización y de escolarización alcanzados por la población de la zona, que en Orense igualmente los ostentan las áreas noroccidentales de la provincia.

Si contemplamos ahora, dentro de los alumnos que acceden a la enseñanza del Bachillerato, los que concluyen los estudios y obtienen el grado de Bachiller (cuadro 8), se observa que en cualquier caso, el grado de fracaso escolar es muy elevado, situándose en torno al 50 por 100, algo inferior para los procedentes de las villas (42 por 100) y capital (46 por 100) y llegando al 63,5 por 100 para los nacidos fuera de Galicia, lo que se entiende por pertenecer éstos mayoritariamente a una población flotante que se ve sometida a frecuentes desplazamientos.

CUADRO 8

Porcentaje de alumnos que obtienen el título de Bachiller según el lugar de procedencia

Procedencia	%
Capital	54,0
Villas	58,6
Otras entidades de población	50,0
Otras provincias gallegas	47,4
Resto de España	36,5

Fuente: Muestra de alumnos. Elaboración propia.

3. HACIA UNA SOCIOLOGÍA DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO

Como hemos indicado, la única fuente para conocer la procedencia social del alumnado de Bachillerato, en esta demarcación provincial del interior gallego, es la profesión paterna (excepcionalmente la materna si el padre figura como «desconocido») declarada en la partida de bautismo o de nacimiento y que acompaña al expediente del alumno.

CUADRO 9

Alumnos de Bachillerato según el grupo socio-laboral de procedencia

Grupos socio-laborales	Frecuencias	%
Propietarios	121	18,7
Campesinos	87	13,4
Profesionales liberales		
Licenciados	108	16,7
Otros profesionales	27	4,2
Funcionarios		
Cuadros superiores	87	13,4
Cuadros medios e inferiores	65	10,0
Comerciantes	66	10,2
Industriales	6	1,0
Empleados	30	4,6
Artesanado y oficios	42	6,5
Otros	9	1,4
TOTAL	648	100,0

Fuente: Muestra de alumnos del IOPO. Elaboración propia.

CUADRO 10

Evolución porcentual de los profesiones paternas en la muestra de alumnos matriculados en el Instituto orensano

Grupos socio-laborales	1853/1860	1861/1870	1871/1880	1881/1890	1891/1900	1901/1910
Propietarios	19,4	12,1	16,1	17,9	23,1	21,1
Campesinos	6,5	21,2	14,0	11,9	11,9	13,8
Liberales	19,4	30,3	21,7	23,9	20,2	24,4
Funcionarios	25,9	18,1	28,0	27,2	20,2	18,8
Comerciantes	12,9	9,1	7,7	13,9	8,2	10,6
Industriales	–	–	0,7	0,7	1,2	1,6
Empleados	3,2	3,0	2,1	5,3	8,2	4,1
Artesanado y oficios	9,7	6,1	9,1	6,6	5,2	4,1
Otros	–	–	0,7	2,6	1,5	1,6

Fuente: Muestra de alumnos del IOPO. Elaboración propia.

Con los datos obtenidos procedimos a realizar su agrupación, de acuerdo a un modelo apropiado que, al mismo tiempo que los reflejan con la máxima veracidad y claridad, permitiera apreciar la participación de los grupos socioprofesionales más significativos en el Bachillerato. Por ello, y dadas las dificultades para realizar otra categorización más ajustada a la realidad de la estructura social gallega del período estudiado (30), nos decidimos por una división socioprofesional, agrupando las diferentes profesiones paternas en diez categorías. La información obtenida se presenta en las tablas que siguen.

Antes de pasar a analizar los cuadros anteriores, conviene recordar algo que ya se apuntó al referirnos a la sociedad gallega del pasado siglo: Galicia, y en particular Orense, a lo largo de todo el siglo XIX y hasta entrado el XX, ha estado conformada por una comunidad esencialmente rural, en extremo dependiente de la tierra y afincada en usos seculares. De ahí que la estructura de la sociedad gallega esté básicamente definida por las relaciones que se establecen en torno a la propiedad de la tierra. De una parte se encuentran quienes perciben las rentas territoriales, fueran éstas forales, por arrendamiento o aparcería, y de otra quienes cultivan la tierra y pagan lo estipulado (31). Los primeros forman

(30) Como ha ocurrido en otras investigaciones del mismo tipo, encontramos una dificultad importante para nuestro trabajo al no contar con una apoyatura científica sobre la estructura social gallega y, en particular, de la orensana durante este tiempo, capaz de ofrecer un panorama certero que nos sirviera de pauta y apoyo en nuestra investigación. *Vid.* I. VARELA, *op. cit.*, p. 189.

(31) N. de GABRIEL, *op. cit.*, p. 35 y ss.

un núcleo minoritario cuya hegemonía a finales del XIX seguía detentándola la clase hidalga. Los segundos constituyen la mayoría de la población y forman el grupo de los campesinos, grupo muy heterogéneo pero, en general, con recursos sumamente escasos, de donde se nutre la riada de la emigración transoceánica. El entramado social se completa con una pequeña representación de profesionales liberales y de funcionarios, incrementados en el siglo con la aparición de nuevos servicios, de artesanos, vestigio de una economía típica del antiguo régimen, y de pequeños comerciantes, todos ellos habitantes de la ciudad y de las cabeceras de los municipios orensanos.

Propietarios. Ante todo debemos indicar que las categorías que han servido de soporte a nuestra investigación constituyen sólo una radiografía aproximada de la estructura social orensana, tal vez en exceso simplificada, si tenemos en cuenta la relativa frecuencia con que se yuxtaponen en la realidad algunas de las categorías apuntadas. Así, por ejemplo, en los documentos consultados aparece repetidamente el nombre de la profesión ejercida –generalmente profesión liberal– o el de la titulación académica que habilita para el desempeño de la misma, junto a la condición de propietario del cabeza de familia (32). Igualmente sabemos, aunque en este caso no lo reflejen las fuentes de estudios empleadas, por nosotros, que la condición de campesino la ostentan subgrupos bastante dispares en cuanto a sus posibilidades económicas, donde también es frecuente encontrar los que comparten el trabajo de una porción de tierra ajena, generalmente aforada, con la suya propia, en cuyo caso se trata también de pequeños propietarios (33).

Nosotros, al adscribir las profesiones al conjunto de las categorías de partida, sólo hemos tenido en cuenta una identificación profesional, la correspondiente a la profesión ejercida o al título adquirido –la considerada más relevante en orden al objeto de estudio–, pero en todo caso el dato sirve para corroborrar lo que ya se sabía: que gran parte de la hidalguía gallega –sobre todo los segundones–, en otro tiempo dependiente sólo de las rentas agrícolas, se diversifica durante el siglo pasado en una serie de profesiones. A medida que la sociedad va evolucionando y se crea un sector de servicios, con sus distintos estratos de profesionales (boticarios, médicos, cirujanos, abogados, administradores...), y que se burocratiza con una representación mayor de funcionarios públicos en las administraciones local y estatal (jueces, notarios, secretarios, procuradores, profesores, militares...), estos oficios van siendo ejercidos generalmente por hijos-dalgos –antaño más volcados en la clerecía– quienes con frecuencia también conservan y comparten su condición de propietarios (34).

---

(32) Así, encontramos: «notario y propietario», «propietario y juez municipal», «propietario y administrador de caseros...». El orden también puede ser un indicativo de la actividad que prima en cada caso.

(33) Este fenómeno ha sido estudiado por R. VILLARES en: *La propiedad de la tierra en Galicia 1500-1936.* Madrid, Siglo XXI, 1982.

(34) Barreiro Fernández establece una tipología de la hidalguía gallega del XIX refiriéndose a la hidalguía «vinculeira», la hidalguía eclesiástica (muy mermada y hasta acabada

Dicho esto, aquilatemos el término de propietario tal como queda reflejado en los cuadros que presentamos: entendemos que con él se hace referencia a una actividad centrada fundamentalmente en la tierra, no explotada directamente, pero «derivando la fuente principal de sus ingresos a la obtención de renta agrícola, susceptible de ser invertida o no en otros sectores de la economía» (35). Entendemos, por tanto, que la condición de propietario, aunque no exclusiva de los sujetos incluidos en esta categoría, sí que en su más genuina representación la ostenta este grupo. En conjunto, es el grupo más numeroso de la muestra (supone el 18 por 100), lo que confirma la tendencia de la hidalguía decimonónica, cada vez más descapitalizada, hacia los estudios medios como paso previo a los superiores que la facultarán para el ejercicio de profesiones universitarias de alto prestigio social. En el fondo, esto representa el proceso más claro de cambio para una clase que, muy a su pesar, está en franca decadencia y, al mismo tiempo, el modo más efectivo de asegurar su poder económico y su influencia política y social en el ejercicio del más afincado caciquismo gallego de la época.

La procedencia geográfica de este grupo socio-laboral es prioritariamente rural. Más del 50 por 100 vive en el campo, frente a una pequeña representación que reside en villas o cabeceras de municipios más pequeños (el 15 por 100) y en la capital (el 13,4 por 100). Sólo la mitad (el 50,4 por 100) obtiene el título de Bachiller.

Por décadas vemos cómo lejos de estar en regresión, el grupo de propietarios se afianza e, incluso, experimenta un apreciable incremento hacia finales de siglo, tal vez unido a varios factores:

- El incremento del número de propietarios de la tierra vinculado, primero, al proceso desamortizador y, luego, a la extensión de la redención foral permitida por la acumulación de capital por los campesino (ventas de ganado o de madera, remesas del dinero americano...).

- La desviación hacia los estudios de Bachillerato de los hijos de este grupo que no hacía mucho seguían, por lo común, la carrera eclesiástica, hecho que va unido a la reducción de poder y dinero que experimenta el clero con la desamortización, lo que supuestamente provoca la captación por parte de los Seminarios de una clientela de clase más baja.

- La elevación de la oferta escolar con la aparición de algunos centros privados en la Restauración, aspecto éste que beneficia a los propie-

---

con la desamortización), la hidalguía militar, la hidalguía burocratizada y de profesiones liberales. *Vid.* X. R. BARREIRO FERNÁNDEZ: *Historia contemporánea de Galicia,* R. IV, Economía y sociedad, *op. cit.,* p. 205 y ss.

(35) P. LÓPEZ RODRÍGUEZ: *La cuestión foral durante la I República. El ejemplo lucense.* Santiago, 1984, Tesis doctoral. La cita la tomamos de I. VARELA, *op. cit.,* p. 191.

tarios (y a todos los restantes grupos) residentes en las zonas de influencia de los mismos.

- Un conjunto de factores (económicos, políticos, de mentalización...) que actúan entre la élite del XIX haciendo que la educación pase de ser considerada simplemente como un bien de consumo y, además, impuesto (un simple adorno, un mero signo de distinción), a entenderse como una buena y deseable inversión. En otras palabras, la hidalguía gallega entiende que un elevado *status* económico ya no va unido tanto a la posesión de la tierra como al ejercicio de los oficios más selectivos para los que se requiere una adecuada formación.

Campesinos. Si el término propietario ocasionaba problemas de encuadre y de interpretación, no lo es menos el de campesino, por las razones que ya se han apuntado. Cierto es que la inmensa parte del pueblo orensano –como del gallego– tenía esta condición, con la que se alude genéricamente en los documentos a todos aquellos individuos «que de una manera u otra cultivaban directamente la tierra» (36). Dada la poca precisión del término debemos aclarar que entre el campesinado había propietarios plenos de la tierra aunque lo usual era que fuesen foreros, caseros o arrendatarios, siendo también bastante frecuente la combinación de algunas de estas modalidades de tenencia de la tierra. Esto originaba diferencias en su seno, incrementadas por otras circunstancias concurrentes, como el tamaño de las explotaciones o la calidad de las parcelas (37).

No es extraño que este grupo mayoritario y heterogéneo, residente en el medio rural, ostentaran una exigua representación entre el alumnado de Bachillerato (el 13,4 por 100 del total). Y esto es así puesto que no sólo la situación económica era determinante para acceder a los estudios medios –y el campesino gallego ha venido viviendo, por lo general, en la más indigente miseria–, sino que también la pobreza cultural y otros factores de mentalidad han impedido al campesino ver la enseñanza como una vía adecuada de ascenso social para su descendencia. De hecho hay evidencias históricas del rechazo manifiesto a la escuela primaria por el campesinado gallego de la segunda mitad del siglo XIX, para el que la enseñanza, y todos sus elementos –escuela, libros, maestro...– no constituyen ante sus ojos sino una carga más para su ya precaria y gravada economía de subsistencia (38). Y otro tanto cabe decir respecto a la enseñanza secunda-

---

(36) I. VARELA, *op. cit.*, p. 193.

(37) Aspecto que ya se ha comentado y que Villares Paz lo atestigua, demostrando la existencia de rentas entre el campesinado. En los últimos peldaños de la escala social campesina se ubican los «caseteiros», así llamados porque habitaban en una «caseta ou casa terreña moi humilde que en tempos foi unha corte». Carecían de la tierra necesaria para sobrevivir, por lo que se veían obligados a trabajar como jornaleros en sus lugares de residencia o a practicar la emigración temporera. *Vid.* N. de GABRIEL, *op. cit.*, pp. 47-48.

(38) *Vid.* M. SUÁREZ PAZOS (1982): «El campesinado gallego y su rechazo a la escuela primaria (1868-1874)», *Historia de la Educación* (2), pp. 317-324.

ria (39). A lo sumo, la carrera eclesiástica –degradada ya por la pérdida de poder económico de una Iglesia desamortizada– colmará las aspiraciones de los campesinos gallegos para con sus hijos. Se justifica así la escasa presencia del campesinado orensano, que ocupa la posición inferior en la escala social, en un nivel escolar diseñado para la élite decimonónica. Parece lógico pensar que el pequeño subgrupo aquí representado correspondería a aquella parte del campesinado mejor situado, aunque a duras penas pudiera costear los estudios de sus hijos y prescindir de su colaboración en las tareas estacionales del campo.

La discriminación de que es objeto este grupo de estudiantes va más allá de su representación en los estudios de Bachillerato. Más de la cuarta parte (un 28 por 100) cursan enseñanza doméstica o libre y algo más de la mitad (el 52 por 100) no llega a obtener el título de Bachiller, por lo que a los elementos que antes considerábamos hay que añadir esta nueva discriminación de que son objeto los alumnos procedentes de los estratos sociales más bajos en relación a los grupos más favorecidos, aun dentro de un panorama poco favorable en su conjunto.

En la distribución por décadas observamos que, si exceptuamos la primera década en la que la muestra de alumnos es muy reducida y puede alterar los resultados, la menor presencia del grupo se registra hacia finales de siglo, y habla claramente de la profunda crisis en la que cae el agro gallego en la etapa finisecular, para pasar a experimentar, ya en la primera década del presente siglo, una ligera recuperación, tal vez anunciando las transformaciones sociales que inician en esos momentos y que se van a consolidar a lo largo del primer tercio del siglo XX.

Profesiones liberales. Los componentes de este grupo socioprofesional son mayoritariamente titulados universitarios (médicos, cirujanos, farmacéuticos y abogados) y representan el 16,7 por 100 de la muestra estudiada. Completan la lista de estos profesionales los asociados a otra serie de ocupaciones típicas de la época, tales como agrimensor, escribiente, administrador, mayordomo..., que constituyen el 4,2 por 100 del total.

---

(39) En relación a la enseñanza media y en opinión del profesorado del Instituto de Orense, «Es un hecho que la importancia y utilidad de la instrucción secundaria es desconocida por el mayor número: no es por consecuencia apreciada, deseada, ni buscada, antes por el contrario recibida con fría indiferencia, si ya no con desdeñosa desconfianza. No se palpan de cerca sus aplicaciones al cultivo, á la industria, artes, administración y otros ramos; no se ha despertado entre nosotros el gusto por el saber, ni el deseo de ilustrarse, y solo acuden á los Institutos los que aspiran á la abogacía, medicina ó farmacia, los cuales naturalmente deben ser pocos, como lo son las fortunas que pueden consagrarse á estas costosas carreras. Hallan los mas en los Seminarios un medio breve y menos dispendioso de arribar á la eclesiástica, importándoles poco que sea ó no académica con tal que conduzca á la obtención de beneficios». *Impreso de súplica del clustro del Instituto...*, documento citado (*Vid.* nota 23).

No es de extrañar que los hijos de los profesionales liberales sean los que ostenten la mayor representación en la enseñanza del Bachillerato en Orense, coincidiendo con la tendencia manifiesta en otros lugares del mapa español (40). Fundamentalmente, su ascendencia familiar, cultural y económicamente muy por encima de la media y, en menor medida, su residencia urbana o semiurbana, son el mejor aval para acceder a los estudios de Bachillerato. Aunque no siempre se disponga de un centro próximo de enseñanza media, tanto en las villas como en otros núcleos concentrados de población, se cuenta, al menos, con mejores condiciones para cursar la primaria y encontrar algún preceptor que prepare domésticamente para la secundaria. Esto sin contar, claro está, con el propio interés de perpetuación del grupo que aspira a que los hijos (41) –varones se entiende– «hereden» el título y la actividad profesional paterna, para lo cual deben encauzarlos hacia una enseñanza que les abra las puertas de la Universidad. Otra cosa será que lo consigan, teniendo en cuenta que, dentro de la proporción relativamente baja de éxitos en que nos movemos, este grupo sólo llega a alcanzar el 58 por 100 –el porcentaje más elevado–, por lo que sólo algo más de la mitad de los hijos de «licenciados» que empiezan estudios de Bachillerato logran alcanzar el título de Bachiller que les permitirá cursar una carrera superior.

En consecuencia, al haber salido ya este conjunto de profesionales del seno de la hidalguía, clase que ha nutrido mayoritariamente las aulas y las cátedras universitarias en el período liberal (42), manifiesta la diversificación de las ocupaciones de este grupo influyente en la sociedad gallega. Este mecanismo de desviación hacia las nuevas profesiones modernas –incluidas las relacionadas con los cuadros superiores de la Administración– se explica en el contexto en el que vive la hidalguía gallega decimonónica, vinculada a la renta de la tierra, cada vez más empobrecida, en tanto que ni acumula nuevas rentas –apenas participa en la desamortización– ni ve aumentar la renta del dominio útil, si se tiene en cuenta que el excedente agrario del campesino es sumamente escaso y se ve sometido a un sin fin de cargas (43). Así es cómo una clase dominante, que perdura pero que se debilita, encuentra acomodo en los nuevos servicios que genera el siglo y para los que se precisa una sólida formación académica. El paso, pues, por la enseñanza superior y por el previo Bachillerato será su cauce obligado.

Su significativa presencia en la matrícula del Instituto orensano no hace sino constatar el mecanismo más común de reproducción de las élites galle-

---

(40) Ello coincide con la tendencia en otros lugares de la geografía española, donde esta clase es la relativamente mejor representada. *Vid.* F. SÁNCHEZ PASCUA, *op. cit.*, pp. 121-127 y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ, *op. cit.*, p. 267.

(41) Así se desprende del citado estudio de I. VARELA, pp. 190-191.

(42) *Vid.* X. R. BARREIRO FERNÁNDEZ, *op. cit.*, p. 264. El autor cita el trabajo de I. VARELA GONZÁLEZ: «La Universidad de Santiago en el período isabelino». Santiago, Tesis de Licenciatura. Inédita, 1977.

(43) R. VILLARES PAZ: *Foros, frades y fidalgos, op. cit.*, p. 132.

gas y orensanas que ha venido operando durante la segunda mitad del siglo pasado y principios del actual, intentando asegurar a las nuevas generaciones, aunque no siempre lo lograra, la sucesión en el ejercicio de las profesiones consideradas más nobles y garantizar, de paso, su poder económico y su influencia social.

Funcionarios. El conjunto de profesionales al servicio de las burocracias modernas es, como se sabe, muy heterogéneo y cada vez más numeroso. Así, cada sector de la Administración –militar, judicial, educativa, central, local...– fue generando sus propios cuadros de funcionarios, estructurados en una inmensa maraña de escalas, categorías y cuerpos funcionariales –generales y/o especiales– no siempre fáciles de encuadrar en una clasificación.

Nosotros, simplificando tal vez en exceso para ganar en claridad, los hemos aglutinado en dos subgrupos *(vid.* tablas 9 y 10): uno, contituido por los altos funcionarios de las Administraciones civil y militar –jueces, fiscales, procuradores, notarios, profesores de enseñanza media y superior y oficiales de la Armada, Infantería y Guardia Civil–, que representa el 13,4 por 100 de la muestra estudiada. Otro, formado por aquellos funcionarios, de uno u otro tipo, que ocupan los puestos medios e inferiores en la Administración, y cuya representación asciende a un 10 por 100 del total. En el primero destaca la presencia de los mandos militares (un 8 por 100 de la muestra) y de los representantes de la Administración de Justicia (sobre un 4 por 100 del total). En el segundo, mucho menos numeroso, sobresalen los procedentes de las Administraciones locales –secretarios de ayuntamiento, maestros...– y de los cuadros inferiores de los cuerpos militares y de seguridad, que considerados en su conjunto, forman el colectivo más numeroso de los representados en la matrícula del Instituto orensano (un 23,4 por 100 del total).

En principio, los mismos argumentos que han servido para explicar la presencia en las aulas del Instituto orensano de los profesionales liberales pueden servir, en general, para aclarar la relativamente elevada participación del grupo de funcionarios en los estudios de Bachillerato, en especial del subgrupo mayoritario que engloba a los cuadros superiores de la Administración. Esto, claro está, en consonancia con el peso de las clases funcionariales en la sociedad decimonónica y con la tradición de la hidalguía gallega de enrolarse en la carrera militar, así como de acceder y perpetuarse, por una vía semejante a la seguida en las profesiones liberales, en los puestos más importantes de la carrera judicial, sanitaria, docente... (44).

Ahora bien, si ya es de por sí significativo al intentar acceder al título de Bachiller –lo que, como se ha dicho, apunta a factores de mentalidad, solvencia económica, nivel cultural...– otra cuestión bien distinta es llegar realmente

(44) En el siguiente cuadro, con expresión de frecuencias y porcentajes sobre el total de la muestra estudiada, se detalla más la estructura de este grupo de funcionarios:

a obtenerlo. Ello requiere, primero, tener cursados y aprobados los cinco o seis cursos –dependiendo del momento– de que constaran los planes de estudio del Bachillerato, y haber superado, después, la prueba estipulada a tales efectos, lo que el grupo en su conjunto sólo consigue en un 44 por 100, con diferencias internas extremas del 55,2 por 100, para los hijos de los cuadros superiores de la Administración, y del 38,5 por 100, para los hijos de los militares de las escalas inferiores. Se entiende esto teniendo en cuenta que en el abandono de los estudios juegan, además de los factores que operan en todos los grupos sociales establecidos, otros propios del grupo funcionarial, como los asociados a la frecuente movilidad laboral. Es significativo el hecho de que más de la mitad de los alumnos de este grupo hayan nacido fuera de la provincia –mayoritariamente en otras provincias gallegas, en lo que a los funcionarios civiles se refiere, y en el resto de España, en el caso de los militares–. De cualquier modo no se olvide que, únicamente si se está en posesión del título de Bachiller se podrán seguir estudios universitarios y obtener la Licenciatura, titulación que realmente encumbrará a estas clases a la cima de la élite social.

Comerciantes e industriales. La práctica ausencia de industriales –grandes industriales se entiende– (1 por 100) y la escasa presencia de comerciantes (10,2 por 100) entre las profesiones paternas de los alumnos de Bachillerato en Orense son un exponente de las dimensiones reales que alcanzan estos sectores de la actividad en esta zona del interior gallego.

Se trata, con seguridad, de pequeños comerciantes en su mayor parte establecidos en la capital (41,5 por 100) o en las cabeceras de los municipios (7,3 por 100 en las principales villas orensanas, 14,6 por 100 en el resto de la provincia, 17,1 por 100 en otras provincias gallegas y 19,5 por 100 fuera de Galicia). Su relativa saneada economía, en el contexto de pobreza en que se vive, una mentalidad más activa y emprendedora que permite valorar la utilidad de los estudios para sus hijos y, sobre todo, una adecuada localización en la ciudad, en la villa o cuando menos en otra pequeña entidad de población concentrada que actúa de centro comercial y de servicios para toda la población dispersa por el municipio,

	N.º	%
Militares		
oficiales	52	8,0
suboficiales	24	3,7
Funcionarios civiles (excepto docentes)		
cuadros superiores	26	4,0
cuadros medios	26	4,0
cuadros inferiores	3	0,5
Profesores		
ens. superior	1	0,1
ens. media	4	0,6
ens. primaria	11	2,4

explica las fundadas aspiraciones de este grupo socioprofesional en conseguir, cuando menos, el título de Bachiller para sus hijos. Algo menos de la mitad lo consiguen, lo que habla de las dificultades reales que actúan obligando, en consecuencia, a abandonar prematuramente los estudios.

Empleados. Se encuadra aquí a los alumnos de padres «asalariados» que representan el 4,6 por 100 de la muestra. Son trabajadores por cuenta ajena en la industria, comercio, banca y, en general, en los negocios, con la práctica ausencia (un solo caso) del proletariado agrario (45). Su procedencia es mayoritariamente urbana, dado que es en las ciudades, o a lo sumo en las cabeceras de los municipios, donde se generan las actividades propias del grupo.

Aunque tal vez hayamos desviado para el grupo 5, en la subcategoría de «otros profesionales» *(vid.* cuadro 8), a algún alumno cuya condición de hijo de trabajor asalariado podría haberse incluido también aquí, esto no haría alterar sustancialmente nuestras conclusiones: se trata de un grupo socioprofesional muy escasamente representado en la enseñanza del Bachillerato, en consonancia con el escaso peso de los sectores económicos de procedencia en la estructura productiva orensana. Ahora bien, este grupo socioprofesional minoritario se beneficiará fundamentalmente de la favorable ubicación de su residencia en relación al emplazamiento de los centros docentes, lo que abaratará considerablemente el coste de los estudios, disminuyendo algo el riesgo de abandono de los mismos (la tasa de éxito está en un 56,3 por 100, sólo superada por los hijos de los profesionales liberales).

Artesanado y oficios. Un grupo también minoritario en cuanto al alumnado de segunda enseñanza lo constituyen los hijos de los artesanos. Su porcentaje, de 6,5 (cuadro 8), no debe guardar proporción con la importancia cuantitativa de las actividades aquí englobadas en el Orense decimonónico, muy frecuentes por la pervivencia de formas de trabajo del antiguo régimen y los pequeños capitales aplicados a un negocio (46). El abanico de oficios aquí representado es amplio (zapatero, carpintero, carnicero, ebanista, calderero, platero, peluquero, hojalatero, cantero, tendero, tabernero, arriero...) pero su proporción muy escasa, con tendencia a reducirse en las dos últimas décadas. Proceden por igual de la capital, de las villas y de otros núcleos de población más pequeños y, sin duda, representa a los mejor situados. Su tasa de éxito en el Bachillerato es del 48,9 por 100, coincidiendo prácticamente con la correspondiente a la del grupo de los campesino.

---

(45) La clasificación que presentamos siempre es indicativa, ya que con los datos que nos proporcionan las fuentes utilizadas se nos hace con frecuencia difícil la categorización.

(46) Esta circunstancia es compartida por otras provincias de escaso desarrollo, como son las castellanas. *Vid.* F. SANZ DÍAZ: *El alumnado de la Universidad de Valladolid en el siglo XIX.* Valladolid, Universidad de Valladolid, 1978, pp. 162-163.

En resumen: el estudio del alumnado de Bachillerato matriculado en el Instituto orensano durante la segunda mitad del pasado siglo y primera década del actual, viene a confirmar las principales hipótesis de partida, de modo que a una sociedad como la gallega, fuertemente anclada en formas de vida y producción próximas al antiguo régimen, corresponde un acusado elitismo de la enseñanza secundaria, traducido en tasas de matrícula inferiores a las que existen para el conjunto español, en niveles de éxito escolar sumamente bajos y en la particular extracción social y procedencia geográfica del alumnado de Bachillerato, reclutado mayoritariamente entre los grupos socioprofesionales dominantes todavía vinculados, a través de la tierra o de las nuevas profesiones, a la vieja hidalguía y con escasísima representación de la nueva clase burguesa comercial e industrial.

4. CONCLUSIÓN

La base social en la que se reclutan los estudiantes de Bachillerato en el Orense decimonónico y hasta bien entrado el siglo actual, la componen un conjunto de grupos profesionales con distinta representatividad que demuestran lo siguiente:

La tendencia de la hidalguía gallega del siglo pasado, cada vez más descapitalizada, hacia los estudios medios no eclesiásticos como vía de acceso a las profesiones universitarias que aseguran y reproducen la posición de privilegio de la clase de procedencia. En el fondo se asiste a un proceso de acomodación a los nuevos tiempos de la vieja clase hidalga que ya había empezado en la primera mitad del siglo, como lo atestigua el elevado porcentaje de profesionales liberales, de funcionarios y de militares entre los padres de los alumnos del Instituto orensano, con la misma fuente de procedencia.

La exigua presencia de las clases sociales bajas, ya que en una sociedad eminentemente rural y agraria, donde predominan formas de producción artesanal y los oficios más tradicionales, los campesinos y los artesanos ostenten una representación ínfima en relación al peso real de estos grupos en la sociedad gallega del momento.

De acuerdo con lo anterior y si admitimos que la base social del alumnado de Bachillerato constituye un fiel reflejo de las clases acomodadas de la sociedad del momento, puede decirse que la clase media y alta orensana de la época la componen, en esencia, la «vieja hidalguía» propietaria, todavía vinculada a la tierra, y la «nueva hidalguía» ya reciclada que ocupa los puestos más elevados en la escala de los nuevos servicios generados por la sociedad moderna. La burguesía comercial e industrial todavía es una clase embrionaria, dado el escaso desarrollo del comercio y la práctica ausencia de la industria en la zona.

Los estudiantes orensanos de Bachillerato forman parte de una élite provincial más que propiamente local, dado su lugar de procedencia. En efecto, aun-

que la procedencia urbana es, como en otras partes de España, un factor favorable para la iniciación y conclusión de los estudios de Bachillerato en esta época, destaca, en términos absolutos, la elevada presencia de alumnos procedentes del medio rural, especialmente de las villas y otros núcleos más pequeños de población (las cabeceras de los municipios orensanos), en correspondencia con el escaso desarrollo de las ciudades en Galicia y la peculiar estructura demográfica de la región. De cualquier modo hay que subrayar el papel que juega en la escolarización –primaria y secundaria– el grado de concentración de la población y la proximidad a los centros de enseñanza, observándose para el caso orensano la delimitación de unas zonas claras de influencia del Instituto, determinadas, en primer lugar, por la ciudad y su área circundante y, en segundo lugar, por los partidos judiciales que cuentan con las entidades más representativas de población en el área noroccidental de la provincia.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ESCRITA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UN PROGRAMA DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ (*)

1. INTRODUCCIÓN

Escribir con corrección es una tarea compleja (Alonso Tapia, 1991; Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Nickerson, Perkins y Smith, 1987; Nisbet y Shucksmith, 1987) que implica, como poco, estrategias o habilidades de motivación, de formulación de objetivos para el texto, de adquisición y/o recuperación de la información, de planificación-estructuración del texto, de aplicación de planes o redacción del mismo, de control de la atención, de autorrefuerzo y de revisión del escrito.

Los adultos que manejan con soltura la pluma dominan estas estrategias, no así los alumnos de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, que son incipientes «escritores». Probablemente estas operaciones, que suelen producirse simultáneamente (Castelló, 1993) y que son ejecutadas, a menudo, de manera inconsciente, desbordan a los pequeños estudiantes que no pueden realizarlas todas a la vez y que tampoco pueden abordarlas por separado. Para ellos la tarea de escribir es una auténtica resolución de problemas llena de dificultades e incertidumbres, ya que no controlan ese intrincado proceso que aglutina las diversas habilidades o estrategias necesarias para enfrentarse a la redacción o composición de un texto, sea del tipo que sea.

De hecho, esa complejidad es determinante para que muchos adultos se sientan incapaces de escribir con coherencia y elegancia y de plasmar sus pensamientos en el lenguaje escrito con la soltura que cualquier individuo, medianamente culto, es capaz de desarrollar.

Por otra parte, la importancia que reviste la expresión escrita es unánimemente reconocida ya que, además de constituirse un objetivo en sí misma en la literatura, tiene un carácter instrumental que la hace imprescindible para cual-

(*) Universidad de Valencia.

quier tarea que se quiera abordar en la vida corriente. Es bastante usual, hoy en día, oír quejarse a los profesores, incluso universitarios, y a los profesionales que dirigen equipos de trabajo en los que la palabra es fundamental, de la dificultad de encontrar gente capaz de escribir unas cuartillas, ya no con elegancia, fluidez de estilo y calidad literaria, sino tan siquiera con precisión, inteligibilidad y coherencia. Por ello urge abordar el problema de la enseñanza de estrategias de expresión con seriedad y con nuevos instrumentos tecnológicos nacidos, fundamentalmente, a partir de la investigación proveniente del campo de la psicología cognitiva, que ha clarificado progresivamente, en las últimas décadas, los procesos mentales implicados en la resolución de las tareas.

En este terreno se han realizado trabajos sumamente interesantes con propuestas realmente novedosas, como las recogidas en Bereiter y Scardamalia (1993), Graves (1983), Nisbet y Schucksmith (1987), Scardamalia y Bereiter (1985 y 1992), Scardamalia, Bereiter y Fillion (1979).

En sintonía con estas propuestas y con las directrices de la Reforma –que enfatiza la enseñanza de procesos cognitivos y procedimientos como contenido curricular de primer orden, entre los que las estrategias ocupan un lugar preeminente–, hemos investigado sobre la enseñanza de estrategias cognitivas de expresión escrita en alumnos de 8.º de EGB, tanto de cara a mejorar la calidad de sus composiciones escritas como a enseñar las estrategias que subyacen en ellas. Teníamos el convencimiento que la toma de conciencia de los procesos implicados en la redacción, su enseñanza y su dominio por los estudiantes, favorecería la calidad de sus composiciones y la madurez de su escritura.

Queríamos que aprendiesen a escribir «de un modo estratégico», enseñándoles tanto los diversos «modos» de composición escrita que suelen acompañar a los géneros literarios y a los diversos escritos (no se escribe igual una poesía de rima libre que un soneto, ni una carta a un amigo que una descripción, ni una instancia que un informe científico...) como las estrategias y procesos cognitivos que subyacen a la composición escrita (motivación, formulación de objetivos, adquisición y/o recuperación de información, planificación, aplicación de planes o redacción, control de la atención, autorrefuerzo y revisión...), que, para nosotros, son determinantes en la calidad de los escritos.

La primera parte de la tarea ha sido comúnmente abordada por los profesionales de la enseñanza. La segunda ha sido más inusual, a excepción de las investigaciones y experiencias puntuales y fuera de nuestro país. De hecho, no es nada habitual que se escriba delante de los alumnos modelando diversos tipos de composiciones (esto lo sostiene un profesor de EGB, de Lengua y Literatura en 2.ª etapa, durante más de seis años), pero es mucho menos habitual, si no inaudito, que, además, se escriba explicitando lo que pasa por la cabeza de uno cuando lo hace, a pesar de ser ésta una de las vías más eficaces para enseñar estrategias cognitivas de expresión escrita, ya que éstas no se manifiestan a no ser que se verbalicen.

Tal y como se preconiza hoy desde el ámbito de la investigación más reciente sobre estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993; García Ros, 1992), para conseguir un «uso estratégico» de las habilidades enseñadas y su control metacognitivo (Nickerson, Perkins y Smith, 1987) nos propondríamos el dominio de los tres tipos de conocimiento, por parte de los sujetos: conocimiento declarativo (el qué de la estrategia), conocimiento procedimental (cómo se hace) y conocimiento condicional (cuándo y por qué utilizarla).

No queremos cerrar estas líneas sin reflejar nuestro acuerdo con Monereo (1993*a*) y con Bernad (1993) respecto a que el conocimiento estratégico y la utilización del mismo es fruto de la interacción de los procesos cognitivos del sujeto, de los diferentes contenidos de aprendizaje y del apoyo que se recibe de los iguales y de los educadores (profesores, expertos, padres, etc.) en el proceso de aprendizaje. También mantenemos con Bernad (1993) que ya no se puede sostener la transferencia general de los aprendizajes de heurísticos o estrategias generales al margen de los contenidos a los que se apliquen. Somos pues, conscientes, de que las estrategias de expresión escrita presentan peculiaridades que difieren, por ejemplo, de los heurísticos de resolución de problemas matemáticos y de las estrategias de retención de información, y pensamos que la enseñanza de estrategias específicas ligadas a contenidos de aprendizaje se revela como sumamente interesante frente a enfoques excesivamente generalistas. Basta para confirmar esta tesis, la conciencia que todos tenemos de que no abordamos igual el aprendizaje de diversas disciplinas sino que utilizamos estrategias diferentes, y ello incluso dentro de la misma disciplina. No se afronta igual la redacción de una composición sobre la literatura del siglo XVI que la memorización de los autores, movimientos y obras de esa misma literatura.

En este marco abordamos una investigación que pretendía comprobar la eficacia de un programa de intervención cuyo objetivo era optimizar la calidad de la expresión escrita de alumnos de 8.º de EGB, enseñando a escribir y enseñando a pensar sobre el escribir (metacognición), clarificando los procesos cognitivos implicados, las estrategias subyacentes y su control por los propios sujetos.

2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. *Objetivos de la investigación*

Fundamentalmente, nos proponíamos mejorar la calidad de la expresión escrita de los sujetos sometidos a la experiencia y verificar su aprendizaje y toma de conciencia de las estrategias cognitivas necesarias para escribir correctamente.

2.2. *Método*

2.2.1. Hipótesis

1) Los sujetos del grupo experimental (con un rendimiento similar en expresión escrita respecto a los sujetos del grupo de control), mejorarán ésta, de modo significativo, frente a sus compañeros no sometidos a la intervención educativa.

2) De igual modo ocurrirá en el conocimiento, conciencia y dominio de las estrategias cognitivas subyacentes.

2.2.2. Diseño

Hemos optado por un diseño cuasiexperimental con dos grupos equivalentes de 8.º de EGB del mismo colegio, partiendo de la igualdad de los dos grupos constatada en el Pretest. Se ha intervenido educativamente sobre uno de los grupos (8.º A; grupo experimental), permaneciendo el otro (8.º B) como grupo de control. Después de la intervención se ha realizado el Postest en ambos grupos.

2.2.3. Muestra

Estaba formada por 61 sujetos (31 pertenecientes al grupo experimental y 30 al de control) de un colegio público en una zona rural de la Comunidad Valenciana. La asignación de ambos grupos, control y experimental, se realizó al azar.

2.2.4. Instrumentos de medida

Uno de los problemas fundamentales que nos encontramos los que trabajamos en procesos y en estrategias cognitivas es el de la medida. Tal y como Weinstein (1988) afirma, las aportaciones de los psicólogos cognitivos a la solución de los problemas y necesidades del aprendizaje pasa por el desarrollo y mejora de los instrumentos de medida. Muchas veces no se dispone de adecuadas técnicas de evaluación de las estrategias y otras se carece totalmente de ellas al ser problemas que se abordan desde una óptica nueva y peculiar.

Ante esta dificultad diseñamos nuestros propios instrumentos de medida que, en sucesivos trabajos, iremos perfeccionando. Nuestro objetivo pretendía no sólo medir la calidad de las composiciones escritas, lo que es determinante en la valoración del rendimiento de los alumnos y en sus calificaciones académicas sino también los procesos cognitivos subyacentes y las estrategias que éstos movilizaban para escribir; buscábamos mejorar su expresión escrita

a través de la concienciación de las estrategias subyacentes, del control de las mismas y del entrenamiento en su uso.

Para ello utilizamos tres instrumentos de medida para el Pretest y Postest: el primero era una hoja de corrección de composiciones escritas (Anexo 1) que permitía una valoración relativamente objetiva de las composiciones de los sujetos. Los ítems recogían los aspectos fundamentales que se tienen en cuenta al calificar académicamente las composiciones: organización y estructuración, coherencia, adecuación semántica y riqueza de vocabulario, estructuración sintáctica, presentación y limpieza, ortografía, etc. El intervalo de puntuación era de 0 a 5.

El segundo consistía únicamente en preguntar al sujeto «¿Cómo lo has hecho?», al concluir cada composición. Se pretendía clarificar la conciencia del propio sujeto sobre los procesos cognitivos movilizados al escribir y calibrar su dominio de los mismos.

El tercero era un cuestionario (Anexo 2) (con posibilidad de dos respuestas), que se pasaba después del anterior instrumento, en el que se interrogaba al alumno con preguntas que trataban de delimitar las estrategias y habilidades cognitivas que era capaz de movilizar para escribir: formulación de objetivos, planificación, capacidad de ponerse en lugar del lector, relectura y revisión, etc. El intervalo de puntuación era de 0 y 1. Precisamente porque en este instrumento se inquiría explícitamente sobre los procesos y estrategias cognitivas, se pasaba en tercer lugar, para que los sujetos se enfrentasen a la pregunta «¿Cómo lo has hecho?» sin «pistas».

Para el Pretest se realizaron dos composiciones escritas, una de tema libre y otra de tema obligado; se puntuaron las dos composiciones y se obtuvo su media. El mismo procedimiento se utilizó para el Postest. Pensábamos que el objeto de la evaluación, de cara a precisar la eficacia de la intervención, debían ser tareas escolares habituales, como son las redacciones. Estábamos en la línea, hoy generalmente compartida por los expertos en estrategias de aprendizaje (Beltrán, 1993; Bernad, 1993; García Ros, 1992), de la necesidad de enseñar las estrategias en sus contextos habituales de utilización y de evaluar el desempeño estratégico también en esos contextos y con respecto a contenidos curriculares corrientes.

Las composiciones escritas fueron corregidas y valoradas por un equipo de 7 jueces, desestimando las puntuaciones extremas, a fin de lograr la mayor objetividad posible. En la corrección intervino también el profesor de los alumnos, quien aplicó las pruebas.

2.2.5. Temporalización

La experiencia se desarrolló en enero y febrero de 1993, con dos sesiones semanales de una hora que, habitualmente, se dedicaban al taller de Lengua Valenciana.

Las dos primeras sesiones se dedicaron a realizar dos composiciones escritas, que servirían de Pretest utilizando los tres instrumentos a los que se ha hecho mención: de ambas composiciones se valoraba su calidad, las respuestas al «Cómo lo has hecho» y las dadas al tercer instrumento de medida, que reflejaban el proceso cognitivo estratégico seguido.

A continuación y durante seis semanas de enero y febrero, se desarrollaron once sesiones de intervención en las que se motivó a los alumnos de los grupos experimentales y se aplicó un repertorio tecnológico de intervención, que más adelante se explicita, para enseñar estrategias de expresión escrita.

Una vez concluida la aplicación del programa, los sujetos, tanto del grupo experimental como el de control, realizaron dos nuevas composiciones que servirían de Postest. De nuevo se evaluó su calidad, sus respuestas de «Cómo lo has hecho» y a las preguntas explícitas referentes a las estrategias utilizadas sobre expresión escrita.

2.2.6. Agentes educativos

El programa fue aplicado por el profesor de Valenciano. Para ello tuvo la ayuda de una alumna de 5.º de Pedagogía, profesora de EGB, que, durante el curso anterior, había trabajado en el colegio y que, en el curso académico 1992-1993, disfrutaba de licencia por estudios. Esta profesora dirigió tres sesiones de intervención en las que el profesor habitual de los alumnos se encontraba fuera, realizando actividades de formación.

2.2.7. El programa de intervención

Según se ha referido anteriormente, se llevó a cabo en 11 sesiones. Compartimos básicamente la propuesta de García Ros (1992) que demanda, para conseguir la eficacia en los programas de acción educativa: motivación para el uso de las estrategias, instrucción directa e interactiva, entrenamiento en metacognición sobre su uso y funcionamiento (explicando el «cuándo» y «dónde» de las estrategias), enseñanza en contextos reales y pruebas para evaluar el aprendizaje, semejantes a las utilizadas en la instrucción. En esta línea utilizamos el siguiente repertorio de *tecnología de intervención educativa:*

2.2.7.1. *Técnicas motivadoras*

Explicación y presentación de la experiencia, por parte del profesor, como algo importante y que va a ser extremadamente útil para los alumnos.

Construcción de un mural, realizado por equipos, con mensajes motivadores («escribir es bonito», «escribir bien es importante», «vale la pena escribir»...) y con los pasos fundamentales a seguir en la composición escrita: motivación, ob-

jetivos, búsqueda o recuperación de información, planificación, desarrollo de planes, redacción escrita, control de la atención, autorrefuerzo y revisión. La realización de los murales estuvo precedida de un diálogo dirigido por el profesor a fin de hacerles conscientes de todo el proceso que se moviliza al escribir. Estos murales fueron fijados en las paredes de la clase durante la experiencia y se mantuvieron durante todo el curso.

Durante la aplicación de la experiencia los alumnos fueron constantemente alentados por el profesor con mensajes positivos, reduciendo al mínimo las críticas.

2.2.7.2. *Modelado*

Conocedores de la eficacia del modelado en el aprendizaje humano (Bandura, 1987; Bruner, 1988), hemos utilizado al profesor como modelo ante sus alumnos. El maestro realizó ante los alumnos los distintos tipos de composiciones incidiendo en sus puntos comunes y en sus peculiaridades: descripciones, narraciones, poesías, instancias, escritos de reclamación, cartas, etc.

Como variante hemos empleado la *técnica de modelado de Graves (1983),* que trata de explicitar y modelar, para que los alumnos tomen conciencia de ellos, los procesos mentales que movilizamos y las estrategias cognitivas que se utilizan, clarificando cómo los adultos ponemos en marcha estrategias o habilidades de motivación, de formulación de objetivos para el texto, de adquisición y/o recuperación de información, de planificación-estructuración, de redacción, de control de la atención y de despistes, de autorrefuerzo y revisión del escrito.

Para ello hemos utilizado un retroproyector, con varias composiciones cuidadosamente preparadas, conjuntamente con el profesor, en las que el agente educativo trata de «hacer visibles» los procesos cognitivos que median en la ejecución de las composiciones escritas, verbalizando «lo que pasa por su cabeza» mientras escribe y explicitando, por tanto, las estrategias cognitivas empleadas. Estas composiciones presentan errores que después se corrigen en la revisión: coordenadas inadecuadas, faltas de ortografía, palabras repetidas, imprecisiones, etc.

2.2.7.3. *Juego «¿Quién lo ha escrito?»*

Propuesto por Scardamalia y Bereiter (1979). Consiste en que todos los alumnos realizan un escrito y posteriormente forman parejas. Los dos alumnos de cada pareja han de evaluar por escrito la composición de uno de ellos haciendo una crítica lo más objetiva posible y buscando que el resto de los alumnos de la clase sean capaces de detectar al autor de la crítica y diferenciar la que ha sido redactada por el autor de la composición, de la de su compañero.

Este ejercicio no es tan simple como parece dado que exige a los niños salir de sí mismos para determinar qué ha podido escribir el compañero y examinar estilos diferentes (Nisbet y Schucksmith, 1987).

Después se pide al resto de la clase que juzgue al autor de las críticas y que aporte razones de sus valoraciones. Así, el niño puede darse cuenta si sus compañeros juzgan su estilo adecuado, descuidado, elegante, pedante, etc. Si se repite el juego, el niño puede tomar conciencia de su estilo, de sus valores y defectos y puede reaccionar, corrigiéndolos.

2.2.7.4. *Introspección*

Esta técnica se ha convertido ya en un procedimiento clásico para enseñar estrategias cognitivas. Debemos ser conscientes de que los niños utilizan estrategias para realizar sus tareas. Las conocen pero tienen lo que se ha dado en llamar deficiencia de aplicación: les falta destreza en su uso. Para paliar estos problemas se les proponen tareas escolares y, al mismo tiempo, se les pide que describan su método de trabajo, oralmente o por escrito (Nisbet y Schucksmith, 1987). Posteriormente se dan a conocer a la clase diversas estrategias, de modo que unos alumnos pueden aprender estrategias de los otros.

Se trata, ni más ni menos, de verbalizar los pensamientos, plasmando en palabras «lo que pasa por la cabeza de uno» cuando realiza las tareas. Es un procedimiento costoso en principio, ya que es difícil realizar la introspección al mismo tiempo que se realiza la tarea, pero consigue muy buenos resultados. No en vano, uno de los principales problemas para enseñar estrategias y para analizar las de los alumnos es la dificultad que tenemos de verbalizar lo que sabemos y hacemos, ya que, con mucha frecuencia, sabemos más de lo que somos capaces de expresar. Esto es todavía más cierto en la edad de la preadolescencia, que conlleva dificultades especiales de comunicación.

Nosotros utilizamos diferentes variantes: desde escribir cómo se había hecho la composición escrita (inmediatamente después de terminarla), hasta decir en voz alta lo que pasaba por la cabeza al escribir para que un compañero lo recogiese, pasando por el intento de reflejar «el cómo se hace» al mismo tiempo que se hace la redacción. Constatamos que este último procedimiento era más difícil de llevar a cabo por las interferencias y bloqueos a que daba lugar en los alumnos.

2.2.7.5. *Reforzadores*

Aunque compartimos los postulados de la psicología cognitiva, de los enfoques constructivistas y de la teoría de la motivación intrínseca, somos conscientes de que todos, en nuestro trabajo y en nuestra vida, necesitamos que se nos diga, aunque sólo sea de vez en cuando, que hacemos bien las cosas. Y eso no

deja de ser un condicionamiento operante. Por eso utilizamos reforzadores sociales reconociendo públicamente los logros de los alumnos y animándoles constantemente a la superación y, además, las calificaciones obtenidas en sus composiciones fueron valoradas para las evaluaciones correspondientes.

2.3. *Resultados*

Ya aludimos en un apartado anterior al problema de la medida que acompaña a este tipo de investigaciones. Para valorar los datos obtenidos hallamos la media de las puntuaciones, obtenidas en las dos composiciones que se llevaron a cabo para el Pretest y en las dos del Postest, y realizamos un análisis de varianza para corroborar los supuestos de nuestra hipótesis y detectar si existían diferencias significativas de medias entre sujetos del grupo de control y del experimental, tanto en el Pretest como en el Postest.

Recordemos los tres instrumentos de medida utilizados en la experiencia para valorar las composiciones: el primero era una hoja de corrección «objetiva» de composiciones escritas, el segundo planteaba la pregunta «cómo lo has hecho» sin más indicaciones y el tercero formulaba preguntas explícitas y concretas sobre el proceso seguido y las estrategias cognitivas empleadas. Tuvimos que prescindir de la valoración del segundo por ser las respuestas del Pretest tan pobres y elementales que no permitían catalogación alguna de las estrategias cognitivas empleadas: la respuesta más común era una paráfrasis de «lo hice con mi cabeza y con el bolígrafo...», de modo que nos limitamos a valorar las composiciones a partir del primer y tercer instrumento, que sí nos permitían catalogar y cuantificar.

Veamos los supuestos de nuestra hipótesis:

1) Pensábamos que en el Pretest no existirían diferencias significativas de medias entre los sujetos del grupo de control y del grupo experimental en cuanto a su rendimiento en expresión escrita, y que, a partir de la aplicación del programa de actuación didáctica, sí se producirían diferencias en el Postest a favor de los sujetos del grupo experimental en cuanto a la calidad de las composiciones. Ésta se mediría utilizando la hoja de corrección a que se ha hecho mención (Anexo 1).

Nuestro supuesto se hacía realidad: no encontramos diferencias significativas de medias en el Pretest: la F de Anova fue 1,15, no significativa; y sí las encontramos en el Postest a favor del grupo experimental: la F de Anova fue 9,8, $p < 0{,}01$, significativa, por tanto, al nivel del 99 por 100.

2) Habíamos defendido que no existirían diferencias significativas de medias entre sujetos del grupo experimental y sujetos del grupo de control en el Pretest, en conocimiento, conciencia y dominio de estrategias cognitivas subya-

centes, lo que se delimitaría a partir de las respuestas dadas al «cómo lo has hecho» y a las preguntas explícitas sobre el proceso estratégico seguido (Anexo 2), y que esta diferencia sí que se daría inmediatamente después de la aplicación del programa de intervención y por efecto del mismo a favor del grupo experimental. Ya hemos comentado las razones que nos llevaron a prescindir de la valoración del «cómo lo has hecho», de modo que nos centraremos en analizar las respuestas emitidas con respecto al tercer instrumento de medida (Anexo 2).

De nuevo nuestra suposición estaba en lo cierto: no encontramos diferencia en el Pretest entre el grupo de control y el experimental: la F de Anova fue 0,42, no significativa, y sí la encontramos en el Postest, a favor del grupo experimental: la F de Anova fue 4,08, $p < 0,05$, significativa por tanto, al nivel del 95 por 100.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tal y como se desprende del análisis de resultados, el programa de intervención aplicado, resultó eficaz: los sujetos a él sometidos mejoraron en calidad de expresión escrita y en conciencia y dominio de estrategias cognitivas, en cuya enseñanza se basaba, especialmente, el programa.

Queremos insistir en que este programa se aparta de los típicos procedimientos de enseñanza de la composición escrita. El énfasis se ha puesto, sobre todo, en la demostración de los procesos y estrategias cognitivas subyacentes, a las que se orientaban, explícitamente, la mayoría de las técnicas educativas utilizadas: introspección, modelado estratégico, juegos, etc. Hemos tratado de enseñar a los alumnos «lo que pasa por la cabeza del escritor adulto cuando escribe», que es sumamente complejo y que implica controlar gran número de estrategias de las que, además, en muchas ocasiones, un buen número de ellas se movilizan a la vez.

Creemos que la toma de conciencia de tales estrategias cognitivas (de motivación, de formulación de objetivos, de planificación, de autorrefuerzo, de revisión, etc.) favorece su dominio y control por el sujeto. La mejora, en este aspecto concreto, se ha traducido en la información recogida en el tercer instrumento de medida, en cuyo perfeccionamiento, conscientes de algunas lagunas y deficiencias, estamos actualmente trabajando. Igualmente estamos diseñando un nuevo instrumento para enriquecer las aportaciones al «cómo lo has hecho» que, en este caso, eran tan pobres que no permitían su valoración.

Queremos insistir en que, a través de esta vía de intervención, se mejora también la calidad «objetiva» de las composiciones y las calificaciones académicas que los alumnos obtienen en ellas. Un problema de muchos de los programas educativos de tipo cognitivo, en línea constructivista y de aprendizaje significativo, es que los resultados académicos no mejoran de manera sustancial, seguramente porque se sigue evaluando atendiendo a los resultados y desatendien-

do los procesos. No ha sido el caso de nuestro programa, en el que la mejora cognitiva se traduce en una ejecución que se valora con calificaciones académicas más altas.

Por otra parte, el programa ha sido económico en su diseño y aplicación: tan sólo 11 sesiones de intervención, aplicadas en horario escolar y en plena sintonía con los contenidos curriculares habituales de 8.º de EGB; en definitiva, pretendíamos enseñar a escribir mejor, lo que es un claro objetivo educativo de este nivel académico, y lo hemos conseguido con un mínimo coste.

Todo ello está en concordancia con las líneas más actuales de investigación sobre estrategias de aprendizaje y estrategias cognitivas en la escuela [Beltrán, 1993; Bernad, 1993; García Ros, 1992; Monereo, 1993*b*)] y con los planteamientos de la Reforma educativa española (MEC, 1989*a* y 1989*b*) y nos atreveríamos a decir que abre caminos que pueden ser seguidos y perfeccionados por otros investigadores y profesores preocupados por una enseñanza más estratégica en la línea del aprender a aprender.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid, Santillana/Aula XXI.

BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción.* Barcelona, Martínez Roca.

BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid, Síntesis/Psicología.

BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M., (1987): *Psichology of written composition.* Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.

– (1993): «Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura», en J. A. Beltrán; V. Bermejo; M.ª D. Prieto y D. Vence, *Intervención psicopedagógica.* Madrid, Pirámide.

BERNAD, J. A. (1993): «Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela», en C. Monereo (comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Barcelona, Domènech Ediciones.

BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid, Morata.

CASTELLÓ i BADIA, M. (1993): «Las estrategias de aprendizaje y la composición escrita», en C. Monereo (comp.), *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Barcelona, Domènech Ediciones.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1980): «The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints», en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing.* Hillsdale N. J., Lawrence Erlbaum.

GARCÍA ROS, R. (1992): *Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño y validación de un programa de resumen.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.

GRAVES, D. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work.* Londres, Heineman.

MEC (1989*a*): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, MEC.

– (1989*b*): *Diseño curricular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid, MEC.

MONEREO, C. (comp.) (1993*a*): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción.* Barcelona, Domènech Ediciones.

– (1993*b*): *Profesores y alumnos estratégicos.* Madrid, Pascal.

NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N. y SMITH, E. E. (1987): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.* Barcelona, Paidós/MEC.

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje.* Madrid, Santillana/Aula XXI.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1985): «Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing», en S. F. Chipman; J. W. Segal y R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills.* Vol. 2. *Research and open cuestion.* Nueva York, LEA.

– (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje,* (58), pp. 43-64.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. y FILLION, B. (1979): *The little red writing book: A source book of consecuential writing activities.* Pedagogy of Writing Project. Ontario, OISE.

WEINSTEIN, C. E. (1988): «Assessment and Training of Student Learning Strategies», en R. R. Schmeck (Eds.), *Learning strategies and learning styles.* Nueva York, Plenum Press.

ANEXO 1

Nombre ..... Edad .....
Colegio ..... Curso .....

Escala de puntuación: de 0 a 5

	Pretest		Postest	
	1.ª Comp.	2.ª Comp.	1.ª Comp.	2.ª Comp.
1. El escrito está organizado (No mezcla ideas y es coherente)				
2. Adecuadamente estructrurado (Introducción, desarrollo y conclusión)				
3. El tema y el mensaje es claro e inteligible.				
4. Las ideas secundarias están bien enlazadas				
5. La construcción sintáctica es correcta				
6. No comete errores ortográficos				
7. Utiliza con corrección los signos de puntuación				
8. Existe riqueza de vocabulario				
9. Evita la repetición de palabras o muletillas				
10. Respeta los márgenes				
11. La letra es clara y legible				
12. Se presenta con limpieza y sin tachaduras				
13. Es creativo				
PUNTUACIÓN TOTAL				

	Pretest	Postest
PUNTUACIÓN MEDIA		

ANEXO 2

Nombre ..... Edad .....
Colegio ..... Curso .....

Escala de puntuaciónb: de 0 a 1 (el sí se puntúa con 1 y el no con 0)

Pon una cruz encima de la respuesta que elijas

1. He comenzado el escrito sin más, tomando las decisiones sobre la marcha	SÍ	NO
2. En este trabajo me he planteado algún objetivo	SÍ	NO
3. He hecho un primer esquema de lo que quería contar, por escrito o en mi cabeza	SÍ	NO
4. He reflexionado, antes de escribir, para delimitar si disponía de suficiente información sobre el tema o si tenía que buscarla	SÍ	NO
5. He organizado el escrito con una introducción, un desarrollo de las ideas y una conclusión	SÍ	NO
6. Me he preocupado de que lo que he escrito se entienda, procurando ponerme en lugar de los que lo pudiesen leer	SÍ	NO
7. He procurado que lo que he escrito tuviese coherencia, que estuviese bien «hilvanado»	SÍ	NO
8. He cuidado la presentación	SÍ	NO
9. He evitado conscientemente las palabras vulgares	SÍ	NO
10. He revisado la organización del escrito	SÍ	NO
11. Al escribir, he tratado de evitar las repeticiones	SÍ	NO
12. Lo he releído, al terminarlo, para ver si todo se entendía y era coherente	SÍ	NO
13. He revisado el texto para corregir los errores ortográficos que pudieran existir	SÍ	NO
14. He repasado la puntuación para ver si los signos empleados eran correctos	SÍ	NO
15. He corregido el texto al acabarlo para evitar las repeticiones y palabras vulgares utilizando sinónimos	SÍ	NO
PUNTUACIÓN TOTAL		

Con estos ítems se trata de delimitar la conciencia y el dominio de las estrategias cognitivas de expresión escrita del sujeto: Formulación de objetivos (2); estrategias de recuperación y/o búsqueda de información (4); de planificación (1 y 3); de estructuración del texto (5); de atención a la coherencia del escrito (6 y 7); de control de la presentación de la composición (8); de atención al léxico, a la riqueza de vocabulario, evitación de repeticiones y utilización de sinónimos (9 y 11) y de revisión del escrito (10, 12, 13, 14 y 15).

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE EN LOS NUEVOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN INFANTIL-PRIMARIA-SECUNDARIA Y BACHILLERATO

EUGENIA TRIGO AZA (*)

INTRODUCCIÓN

En un momento de grave crisis económica europea, derivada fundamentalmente de un número excesivo de horas de trabajo de unos pocos en detrimento de un descanso obligado de unos muchos, se avecinan nuevos tiempos que van a implicar un cambio de valores y una manera distinta de conceptuar el tiempo. Nos estamos refiriendo a la importancia que va a tener el ocio (forma de vivir el tiempo libre) y su influencia en la personalidad (1). El nuevo siglo va a demandar distintos modos de vida y diferentes enfoques de cara a nuestro propio yo y a nuestras relaciones con los demás.

En este contexto nace nuestra Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Una ley que tendrá como objeto formar a los ciudadanos del siglo XXI para esas nuevas responsabilidades que les van a ser exigidas.

El presente artículo pretende hacer un recorrido por las áreas, objetivos y contenidos de las distintas etapas educativas, en un intento de demostrar cómo ha sido considerada la educación para ese tiempo libre que todos ansiamos, muchos ya disfrutan y muchos más van a disfrutar en los próximos años.

1. LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE, UNA NECESIDAD

> «La educación debe proponerse, en parte, despertar aficiones que capaciten al hombre para usar con inteligencia su tiempo libre» (Bertrand Russell).

(*) Instituto de Enseñanza Secundaria «Luis Seoane». Pontevedra.

(1) E. TRIGO AZA: *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia.* Tesis Doctoral, UNED, Madrid, 1990.

Es este el momento, pues de adentrarnos en la función que tiene la escuela y el profesorado en educar a los individuos para que sepan vivir ese ocio, crítica, y significativamente, para su desarrollo integral y no como simples consumidores de actividades.

Dice Hernández Díez

> «la escuela del pasado mañana pedagógico, como propone Colom, entendida como espacio de síntesis y no tanto instrumento de transmisión de saberes, deberá conjugar tres grandes objetivos: ser síntesis re-estructuradora de informaciones multivariadas, síntesis entre recepción y emisión, y síntesis entre saber formal y saber experienciado» (2).

La tarea de los educadores debe ser que los alumnos aprendan a vivir, a convivir y a trabajar dando sentido a su vida. Y esto, hoy en día no puede realizarse solamente bajo la óptica de una educación para el trabajo, sino paralelamente con una educación para el ocio (3).

Una profesora de EGB (4), declara que «se necesita un nuevo profesor para una nueva situación». Afirma M.ª Luisa Monero, que a los enseñantes no se les reconocen otras competencias que aquéllas que les permiten dirigir el aula, lo cual se contradice con el concepto de comunidad educativa y con la concepción holística o ecológica de la educación en el centro escolar. Propone que las escuelas de Formación del Profesorado capaciten profesionales competentes en Animación Sociocultural, dado que una escuela debe ser un centro de animación y no de esclavitud.

Cor Westland (5), explica en su obra el por qué, el qué y el cómo de una educación para el ocio. Veamos sus aportaciones en cada una de estas cuestiones.

a) *Por qué.* El trabajo «seguro» estará reemplazado por la «inseguridad»; el «ser» será más importante que el «tener»; «crear» más significativo que «consumir» y «participar» más interesante que «ver». El *homo faber* será reemplazado por el *homo ludens.* Esto será así, pues en un futuro (hoy presente para algunos) una gran cantidad de personas no necesitarán salir de sus casas para hacer su trabajo. Los ordenadores y la comunicación tecno-

---

(2) José M. HERNÁNDEZ DÍAZ: «Juventud y educación. Reflexiones desde la historia y el presente». *Studia Paedagogica,* 17-18, Universidad de Salamanca, 1986, pp. 33-46.

(3) Eloy PARRA ABAD: «Reforma de la Enseñanza y perspectivas de empleo», en *Sociedad y Escuela, Nuestra Escuela, 94,* 1988, pp. 4-7.

(4) M.ª Luisa ALONSO ESCONTRELA: «La educación formal y no formal: claves para una relación escuela-comunidad», *Educadores, 151,* Madrid, 1989, pp. 495-501.

(5) C. WESTLAND: «Toward a leisure-centred society: the 'why", "what" and "how" of education for leisure», en *European Journal of Education,* vol. 22, 3-4-, 1987 (pp. 225-232).

lógica permitirán que se realice el trabajo en casa, conectado con la oficina. Por otro lado, la semana será cada vez más corta. Actualmente en Holanda, Francia, Reino Unido y Suiza, se empieza a tener semanas de treinta y cinco horas, mientras que para el 13,1 por 100 de los canadienses esto ya era una realidad en 1984. Estos pocos ejemplos ponen de manifesto que el futuro se regirá por la calidad del trabajo y no por la cantidad. La sociedad cambiará desde una posición centrada en el trabajo a otra centrada en el ocio.

b) *Qué.* Basado en lo anterior, se puede decir que el ocio es una manera de interpretar el tiempo libre. La gente debe aprender y comprender que los valores y normas del ocio pueden ser desarrollados en una sociedad libre.

c) *Cómo.* Desafortunadamente, la educación está en todos los países, altamente institucionalizada y su tradición la convierte en una forma difícilmente cambiable. Pero según ha manifestado el Club de Roma, los sistemas tradicionales de enseñanza basados en el principio de «mantenimiento del aprendizaje» consistentes en la adquisición de métodos y reglas fijas, deben ser cambiados por otros tipos de aprendizajes, «aprendizajes innovadores» basados en la anticipación y la participación. De esta manera, el sistema creará personas con una actitud positiva hacia el tiempo libre capaz de comprender el importante rol que debe jugar en su desarrollo personal y con capacidad para escoger dentro de múltiples opciones. El autor termina diciendo, que no sólo el sistema educativo deberá aceptar estos cambios, sino que los gobernantes tendrán que legislar en materia de ocio y desarrollar programas de educación específicos. De la misma manera, las agencias privadas de ocio, no se limitarán solamente a ofrecer cursos sino que se marcarán como objetivo concienciar a los ciudadanos de los valores que el ocio comporta dentro de una nueva sociedad.

De manera diferente se expresa su compañero Eric Corijn (6). Para él, la sociedad basada en el ocio no está tan cerca de ser una realidad. Por tanto, el sistema educativo no ha sentido, ni siente todavía, la necesidad de introducir en sus objetivos la educación para el ocio como objetivo prioritario. También mantiene que no toda la actividad educativa realizada en tiempo de ocio puede ser denominada como tal y que los conceptos empledos hasta ahora deben ser revisados.

Folse (7) y otros colegas analizaron la realización entre una escala de ocio y una escala de estrés, con 71 estudiantes. Observaron que existía una correlación

---

(6) Eric CORION: «Leisure education and emancipation in today's context», en *Education for Leisure, op. cit.,* pp. 265-274.

(7) M. FOLSE y otros: «The relationship between stress and attitudes toward leisure among first year medical students», *Journal of Medical Education,* vol. 60 (8), 1985, pp. 610-617.

negativa entre estas dos escalas y es a partir de esos datos, cuando inciden en la necesidad de educar para el ocio como forma de vencer el estrés producido por la vida actual.

La autoformación en el tiempo libre está siendo amenazada por las condiciones de la vida moderna. Ello exige una vigilancia, una conquista de todos los días sobre las actividades de ocio. No es fácil, dice Dumazedier (8). Los medios de comunicación de masas tienen un gran poder de convocatoria que provoca que el tiempo libre se viva sin profundidad, sin interés técnico, ni científico, ni artístico, ni ético. La televisión, con sus cadenas cada vez más numerosas, ofrecen una variedad de programas sin fin. La lectura de periódicos y magacines diarios, corren el riesgo de devorar el tiempo que podría estar dedicado en parte a lecturas más coherentes, más continuas, más profundas y necesarias para la autoformación. La industria cultural proporciona entretenimiento, pero carente de toda imaginación; es la misma cultura para todo el mundo y se repiten constantemente los mismos temas. Esto conduce a una necesidad de selección de los canales informativos, a una lucha permanente contra el robo del tiempo libre. Pero ¿cómo enfrentarse a todos estos poderes actuales sin una educación adecuada? «El concepto de tiempo libre es una necesidad imperiosa en estos tiempos de crisis social» (9).

«La educación del tiempo libre es un proceso de liberación que lleva a la persona a una actitud abierta, libre y comprometida con la construcción de su propia realidad... El fin de la educación del tiempo libre es la libertad» (10). Como sigue diciendo Pérez Serrano, esta educación no consiste en realizar actividades formativas para ocupar el tiempo libre, sino que su fin es potenciar lo que tenga de educativo el ocio, de forma que éste no se convierta en un algo a consumir sino a crear. Si el tiempo libre es el tiempo de autoformación y el ocio la mejor forma de conseguirlo, educar a las personas para la óptima utilización de ese tiempo, de manera creativa y autónoma, será el objetivo de la educación del tiempo libre; objetivo que debe contemplar aprendizaje, creación, diversión, participación y cultivo de la propia personalidad.

El peligro que comporta la educación del tiempo libre es uno de los avatares que preocupan a varios autores, entre ellos a Mario Viché (11), que citando a Francesc Rambla, opina que la educación del tiempo libre se enfrenta a varios peligros que debe solventar: «el llegar a destruir la libertad del individuo, mediante todo tipo de instituciones que le programen y organicen su ocio. El convertir el tiempo libre en un fin útil. El estar siempre sujeto a programas, acabando con toda posible iniciativa, entonces no hay tiempo libre.»

---

(8) J. DUMAZEDIER: «Practiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui», *Loisir et Société,* vol. 9 (2), Canadá, 1986, p. 345.

(9) ANÓNIMO, *Tiempo libre y naturaleza, manual del monitor,* Madrid, Penthalon, 1989, p. 17.

(10) Gloria PÉREZ SERRANO: «El ocio y el tiempo libre: ámbitos privilegiados de educación», *Comunidad Educativa,* mayo, 1988, Madrid, pp. 6-9.

(11) Mario VICHÉ, *op. cit.,* p. 111.

2. LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

> «La educación del ocio, en términos de desarrollo de habilidades, necesita estar integrada voluntariamente y no incidentalmente en el currículum» (M. Sleap) (12).

Los pocos autores que han puesto sobre la mesa la necesidad de la educación del tiempo libre están en controversia. Por un lado están los autores que defienden la necesidad de que la educación del tiempo libre se integre en la escuela. Dentro de esta corriente, se sitúan dos versiones: los que mantienen que debería formar parte del currículum, puesto que consideran que la escuela es una educación para la vida y no una educación tan sólo para el trabajo y otros autores, que justifican su lugar dentro de la escuela, pero como actividad cocurricular. De otro lado, se expresan los autores que no quieren ni oír hablar de la educación del tiempo libre dentro del marco escolar, alegando para ello, que dentro de la institución escolar es imposible desarrollar procesos creativos y abiertos, y que incluir la educación del ocio llevaría consigo su exterminio. Estas tres posiciones (13), serán las que se vayan desarrollando a continuación, utilizando las voces de sus diferentes defensores.

Martin & Mason (14), señalan que la educación para el ocio debe implicar a varios estamentos y organizaciones educativas. Educación formal y no formal, para chicos y adultos, en instituciones y en la comunidad, todos tienen parte en el juego. Se requieren diferentes sistemas y estructuras para dar respuesta a las diferentes necesidades que los objetivos de la educación del ocio requieren. El ocio es un primer ejemplo de las necesidades de la educación permanente. Si la educación del ocio debe ser desarrollada parece necesario que las instituciones que representan la educación formal jueguen un papel cada vez más activo en este área. La escuela y los sistemas de educación permanente deberían involucrarse en los tres elementos fundamentales de la educación para el ocio: desarrollar en la gente la conciencia del ocio, habilidad para manejar el tiempo y sus destrezas generales de vida.

Gabriel Chanan (15), coautor de la misma publicación, también defiende la necesidad de que toda la Comunidad se comprometa en la educación de

---

(12) M. SLEAP: «Education for leisure: a suggested approach for schools», *Leisure Studies*, vol. 16 (2), London, 1987, pp. 167-179.

(13) CORIJON & THEEBOON, «Leisure and urban processes: critical studies of leisure policy in western European cities», en BRAMHAM (eds.), *Leisure education and the Antwerp school system*, London, Routledge, pp. 102-122.

(14) MARTIN & MASON, «Making the most of your life: the goal of education for leisure», en *Education for leisure, op. cit.*, pp. 255-263.

(15) Gabriel CHANAN, «The teaching of leisure skills: giving a content to education for free activities», en *Education for Leisure, op. cit.*, pp. 275-280.

los jóvenes. «Debe existir más interacción entre la escuela y el resto de la Comunidad».

Escarbajal (16) hace un análisis de esta situación acudiendo a las voces en pro de uno u otro argumento.

Los *defensores de la escuela* lo hacen en base a tres argumentos:

1) Típico del hombre es el aprendizaje cognitivo, y este tipo de aprendizaje sólo puede ser realizado de manera efectiva en condiciones de instrucción dirigida, es decir, en la escuela.

2) La educación no es mero desarrollo, no es contemplación ni ausencia de intervención. El maestro ayuda al educando a superar sus contradicciones, incertidumbres y superficialidad.

3) En la escuela se puede dar, de manera crítica, una clara función de filtro ante las «ideologías y modas culturales» que no se daría en la educación extraescolar, porque esta modalidad educativa tiene un marcado matiz ideológico.

Frente a estos argumentos, se encuentran los autores que *defienden la educación extraescolar* como alternativa a la educación escolar. Consideran que un análisis sociopolítico y cultural de la escuela demostraría que los fines reales de esta institución están estructuralmente determinados por los fines políticos y económicos de la clase dominante a través de una cadena de mediaciones ideológicas, sociales, políticas, culturales y materiales. Debido a esta circunstancia, la escuela no puede cumplir con sus fines de aprendizaje, socialización democrática y culturización. De la misma manera se manifiesta Jaume Trilla, en España, cuando se le interroga por este tema (17). Este profesor es firme partidario de una educación del tiempo libre fuera de la escuela, en otras instituciones y organismos menos cerrados y deteriorados.

Pero la mayoría de los autores, se decantan por la imprescindible conexión entre ambas modalidades educativas, porque si bien es deseable y necesaria una postura crítica, parece mucho más positivo buscar elementos de conexión, unión y transferencia que pudieran existir entre la educación escolar y la extraescolar.

Una tesis en defensa de la escuela como marco de la educación del tiempo libre, es aquella que basa sus argumentos en los siguientes aspectos (18):

---

(16) Andrés ESCARBAJAL, *op. cit.*, pp. 257-272.

(17) Eugenia TRIGO AZA: *¿Dónde se debe realizar la educación en tiempo libre?* (entrevista a Jaume Trilla), Barcelona, junio 1989.

(18) Roser PÉREZ I SIMO: «Les activitats extraescolars», *Perspectiva escolar, 81,* 1984, pp. 2-6.

- Hay niños que no son capaces de organizar su tiempo libre, mientras que la escuela puede ayudar a esa organización.

- Es diferente un medio familiar con recursos psicológicos y materiales, de una familia sin esos medios. La escuela es el ámbito de todos; todos pueden acceder a ella.

- Es diferente una escuela dispuesta a enseñar a aprender que otra sólo dispuesta a acumular conocimientos.

- Las actividades extracurriculares pueden ser valoradas como una aportación humana o como una disculpa para controlar el tiempo físico y mental del alumno.

Trilla defiende dos ámbitos fundamentales de la educación del tiempo libre (19), que denomina «medios inespecíficos» y «medios específicos». Esta distinción la hace en función de la orientación específica o inespecífica de las instituciones educativas que se dedican a la educación del ocio. Dentro de los primeros incluye a la escuela (institución específicamente educativa, pero que sólo de forma indirecta se dirige al ocio), la familia (permite y ayuda a los hijos a decidir y a realizar con libertad las actividades de ocio), el medio urbano (la calle, cuando es propicia, resulta un espacio de socialización y de recreación infantil), los medios de comunicación de masas (ver cuadro adjunto) y por último las industrias del ocio (de las cuales se suele distanciar la pedagogía, al considerar que son nocivas, pero aun sabiendo que es imposible aislarse del poder económico y en algunos casos formativos que tienen estas industrias: moda, deporte, música, juguete, turismo...). Como medios específicos dedicados exclusivamente a educar para el tiempo libre, Trilla expone los siguientes: colonias de verano y campamentos, clubes de tiempo libre, ludotecas, parques infantiles y espacios abiertos para el tiempo libre, asociaciones juveniles, entidades monotemáticas, asociaciones recreativas, centros cívicos, centros y cursos de formación y entrenamiento para diversas actividades de ocio, servicios y actividades culturales, grupos de animación, servicios de información, asesoramiento e intercambio, plublicaciones y espacios infantiles en los medios de comunicación, escuelas de formación de animadores socioculturales y monitores para el tiempo libre.

Bien es sabido que hoy en día la calidad docente y educativa no se vincula exclusivamente al desarrollo perfecto de los programas oficiales, sino que cada vez más se tienen en cuenta el círculo de experiencias y las vivencias y habilidades que se generan en torno a esos programas. El limitarse a una transmisión de conocimientos refleja un pobre concepto de escuela y un desinterés por la formación humana, ambiental y experiencial de los alumnos. Dentro de este ámbito es donde hay que enmarcar las actividades extraescolares de los centros. Aquellos centros educativos que tienen un buen programa de activida-

(19) TRILLA y PUIG, *op. cit.*, pp. 145-189.

des curriculares se erigen en el centro élite, el centro al que los alumnos acuden con ganas, que permite vivir otras experiencias y desarrollar las diferentes capacidades de sus alumnos. Pedro Blasco (20) explica las causas del por qué se valoran estas actividades:

– *Reorientación comunitaria del ideal de la creatividad personal.* Sólo es creador el que sabe relacionarse con los demás por medio del mismo producto de sus creaciones. Las actividades escolares buscan cauces de integración y de intercomunicación.

– *La crisis acelerada de los currículos escolares.* La válvula de escape de esta insuficiencia curricular suele situarse en las actividades paraescolares más o menos extra-academicas y dejadas a las iniciativas personales de cada profesor.

La necesidad de experiencias de vida que complementen los esquemas teóricos de las ciencias. Son los buenos educadores los que no se conforman con su función docente de estimular aprendizajes especulativos y generales. Los centros que intentan renovar sus estructuras organizativas son los que más promocionan estas actividades.

– *Los reclamos ambientales, variados e insistentes, que entran con más o menos fuerza en el ámbito escolar.* Son muchas las influencias que recibe la escuela desde diferentes estamentos. Continuos programas de actividades de todo tipo, son recibidos en las escuelas a lo largo del curso. Si la escuela no tiene sus propios objetivos de educación paraescolar, se sentirá atraída por todo lo que a sus puertas llame, sin tener en cuenta el valor formativo que han de tener estos programas.

– *El creciente espíritu participativo de la comunidad educativa.* Este espíritu reclama la ampliación de las esferas de acción o de influencia y facilita la extensión, y a veces la dispersión, de los actos educativos complementarios.

Si éstos son los porqués de estas actividades, ¿cuáles son sus objetivos?:

Objetivo de ampliación. Las actividades de tiempo libre no deben ordenarse para entretener provechosamente, sino que deben tender a ampliar la visión y el panorama cultural por encima de los estrechos márgenes de un programa.

Objetivo de profundización y adaptación. Los programas deben adaptarse a las circunstancias vitales de los sujetos, compensando humanamente los fríos enunciados de las asignaturas.

---

(20) Pedro BLASCO CANO: «Las actividades extraescolares, como escuela paralela y complementaria», *Educadores, 145,* 1988, pp. 31-47.

Objetivo de experimentación. Las experiencias necesarias para la formación difícilmente se pueden adquirir sentado en los bancos de la escuela.

Objetivo de personalización y de ajuste. Las actividades no pueden presentarse fríamente programadas y reguladas; deben mostrarse en múltiples facetas con crecientes ajustes y con alternativas creativas para su realización.

Objetivo de relación. Las actividades para-académicas deben facilitar las relaciones personales y sociales entre otros grupos más que el mero contacto profesor-alumno.

Cuando se trate de programar actividades de tiempo libre, se deben seguir unos criterios, que en palabras de este profesor serían los siguientes: pluralidad, adaptación, socialización, programación, interdisciplinariedad, protagonismo y autogestión, colaboración y comunicación, integración y satisfacción, expresión y proyección de futuro.

> «Las escuelas tienden a concentrar y proveer pequeños aspectos recreativos y actividades más que a capacitar a los alumnos con actitudes y habilidades sociales que ellos mismos organicen, seleccionen y participen en elegir ocios con vistas a los años posteriores a la escuela» (Douglas Marr).

Con esta cita se quiere poner de manifiesto que la educación del tiempo libre dentro o fuera de la escuela no puede limitarse a la mera realización de actividades; digamos que éstas constituyen un medio, un canal para llevar a cabo la educación del ocio, pero nunca se convertirán en un fin en sí mismas.

Mantenemos, por tanto, que la educación del tiempo libre debe ser llevada a cabo en el seno de toda la comunidad educativa y que la escuela cumplirá un doble cometido. Por un lado, los profesores, que son los profesionales de la educación del individuo en su totalidad, deberán incluir en el currículum aquellos aspectos que permitan a los educandos ser conscientes de la importancia de vivir un ocio placentero y crítico y, para ello, dedicarán parte de los contenidos de sus diferentes áreas a este cometido. Por otra parte, la escuela deberá ser la impulsora de actividades co-curriculares educativas aprovechando los espacios físicos de que dispone y estimulando a los padres, asociaciones y otros organismos a que colaboren entre sí para ofertar diversas opciones donde los niños, niñas, jóvenes y adultos puedan experimentar actividades lúdicas.

Que la escuela sea la impulsora, no quiere decir que se tenga que hacer cargo de la organización, ni de la preparación de estas actividades. Es más, el profesorado, *a no ser que lo curricular sea contemplado como horario laboral,* no tiene por qué llevar a cabo actividades de ocio. Para ello, están los distintos agentes sociales que poseen una preparación específica en este ámbito.

El papel del profesorado en la educación del tiempo libre, será siempre desde una perspectiva global y desde la concepción de la educación como una capa-

citación del hombre para enfrentarse a los diferentes aspectos de su vida, donde el tiempo libre es uno de ellos.

Y recordemos: El ocio no es sinónimo de consumo de actividades.

Veamos a continuación, qué nos presenta la nueva Ley de Educación (LOGSE) en relación a este aspecto de la educación del tiempo libre.

3. LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE EN LA LOGSE

En el capítulo III del proyecto de la Reforma Educativa, en donde se recoge *La necesidad de la reforma,* en ningún momento se argumenta esta necesidad en función de una futura sociedad del ocio y por tanto, la educación del tiempo libre no se siente como necesidad. La explicación del por qué de una reforma educativa se centra en el enfoque de nuevas tecnologías para el futuro profesional y la adaptación de los profesionales a estos cambios tecnológicos. En ningún momento se hace referencia a la necesidad de educar para ese tiempo libre que todas las personas están o van a disfrutar en un futuro, cuando la sociedad del pleno empleo comience a decaer. El espíritu de esta reforma educativa queda bien claro en estas declaraciones de intenciones:

> «...Las personas se verán cada vez más enfrentadas a cambios que afectarán a sus *capacidades como trabajadores* y su capacidad de respuesta dependerá esencialmente de sus niveles educativos.
>
> (...) Al mismo tiempo, los problemas de desempleo y reconversión del mercado de trabajo, resultantes de esos cambios estructurales con los efectos de la crisis económica, fuerzan al sistema educativo a dar respuesta a muchas personas que deben encontrar a través de la educación *oportunidades de trabajo.*»

Pero veamos cuáles son los *fines previstos en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo,* que en el capítulo IV del Libro Blanco se explicitan en una triple finalidad: ampliación de la educación básica, la mejora de la calidad de la enseñanza y la configuración de una nueva estructura y ordenación del sistema educativo.

La educación del tiempo libre se situaría dentro de la segunda finalidad, ya que una enseñanza de calidad debería incluir entre sus objetivos la educación del ocio. Por tanto vamos a detenernos en este aspecto, para analizar a continuación, los Diseños Curriculares Base (DCB) de cada etapa educativa.

La LOGSE, en su artículo 1, especifica los fines de la educación de la siguiente manera:

a) «El pleno desarrollo de la *personalidad* del alumno».

b) «La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y

en el ejercicio de la *tolerancia* y de la *libertad* dentro de los principios democráticos de convivencia».

c) «La adquisición de *hábitos intelectuales* y *técnicas de trabajo,* así como conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos».

d) «La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales».

e) «La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España».

f) «La preparación para participar *activamente* en la vida social y cultural».

g) «La formación para la *paz,* la *cooperación* y la solidaridad entre los pueblos».

Evidentemente, dentro de estos grandes fines educativos, podemos dar entrada al objetivo de *educación del tiempo libre,* pero esto no se recoge de manera explícita en ninguno de los apartados de la actual ley.

Existen, según la Reforma, tres aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad de la enseñanza: la *capacidad de la escuela* para adaptarse a los intereses de los educandos; los *indicadores de calidad* y por último los *factores* capaces de contribuir a mejorar los niveles de calidad. Pues bien, en ninguno de estos tres aspectos se tiene en cuenta el uso que del tiempo libre hacen los educandos.

A pesar de la no consideración explícita de la educación del tiempo libre —cuando se analizan los fines educativos de la nueva ley, ni cuando se desglosan las capacidades que cada etapa educativa contribuirá a desarrollar en los alumnos y alumnas (cuadro 1)—, sin embargo, sí ha entrado en la LOGSE por diferentes cauces, según iremos viendo.

Algunas Comunidades Autónomas lo incluyeron dentro de los contenidos transversales, al lado de esos otros contenidos que deben presidir todas y cada una de las áreas. Veamos las soluciones aportadas por las diferentes Autonomías (cuadro 2):

MEC-VALENCIA: Prescriptivos. Educación para la paz, educación para la salud y educación sexual, educación para el consumo, educación ambiental, educación vial.

ANDALUCÍA: Prescriptivos. Educación para la paz, educación para la salud y el consumo, educación ambiental, coeducación, educación vial.

GALICIA: Prescriptiva. Educación para la paz, educación para la salud y calidad de vida, educación del consumidor, educación ambiental, educación vial, educación para la igualdad de los sexos, educación del ocio.

CATALUÑA: No prescriptivos. Educación para el consumo, educación para la salud, educación vial, educación para la tecnología de la información, educación

CUADRO 1

Capacidades que cada etapa educativa contribuirá a desarrollar en los alumnos-as

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Bachillerato
«Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción». «Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación»	«Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma»	«Comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos orales y escritos»	«Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma»
«Observar y explorar su entorno natural, familiar y social»	«Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera»	«Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada»	«Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera»
«Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales»	«Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales»	«Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo»	«Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él»
	«Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relaciona»	«Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas»	«Comprender los elementos fundamentales de la investigación del método científico»

CUADRO 1 *(Continuación)*

Capacidades que cada etapa educativa contribuirá a desarrollar en los alumnos-as

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Bachillerato
	«Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos»	«Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales» «Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza»	«Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma»
	«Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística»	«Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología»	«Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social»
	«Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y las posibilidades de acción en el mismo»	«Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir entre aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas»	«Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la especialidad escogida»
	«Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente»	«Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente»	«Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento pesonal»

CUADRO 1 *(Continuación)*

Capacidades que cada etapa educativa contribuirá a desarrollar en los alumnos-as

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Bachillerato
		«Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación»	
	«Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal».	«Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal».	«Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal»

CUADRO 2

Contenidos transversales que las distintas Comunidades Autónomas han tenido en cuenta al elaborar los currículos

MEC-Valencia	Andalucía	Galicia	Cataluña	Canarias	País Vasco
Prescriptivos.	Prescriptivos.	Prescriptivos.	No prescriptivos.	No prescriptivos.	
Educación para la paz.	Educación para la paz.	Educación para la paz.	Educación para el consumo.	Educación para el consumo.	
Educación para la salud y educación sexual.	Educación para la salud y el consumo.	Educación para la salud y calidad de vida.	Educación para la salud.	Educación ambiental.	
Educación para el consumo.	Coeducación.	Educación del consumidor.	Educación para la tecnología de la información.	Educación para la salud.	Educación para la salud.
Educación ambiental.	Educación ambiental.	Educación ambiental.	Educación para la diversidad intercultural.	Educación sexual.	Educación sexual.
Educación vial.	Educación vial.	Educación vial.	Educación vial.		Educación vial.
		Educación para la igualdad entre los sexos.	Educación para la no discriminación por razón de sexo.		Educación no sexista.
		Educación para el ocio.			

para la diversidad intercultural, educación para la no discriminación por razón de sexo.

CANARIAS: No prescriptivos. Educación para el consumo, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual.

PAÍS VASCO: Educación sexual, educación vial, educación para la salud, educación no sexista.

También algunos DCBs de las diferentes áreas que conforman la Educación Primaria y la Educación Secundaria, han incluido de una u otra manera la educación del tiempo libre como objetivo.

Esto nos parece importante, pues después de varios años de discusión se ha conseguido superar ese concepto restringido del individuo considerado únicamente como máquina de producir trabajo.

El acento que ponen los DCBs en el desarrollo de las capacidades expresivas, es un punto en favor de esta ley. Si leemos con detenimiento los Currículos de las diferentes áreas y etapas observaremos que existen muchas referencias a aspectos lúdicos, de placer, de bienestar, de disfrute, de gusto. Que esto se quede en el mero discurso o que se lleve a las aulas, ya no será labor de la ley, sino de los que la aplicamos. Lo cual es otra cuestión...

Veamos cómo se contempla la educación para el tiempo libre desde cada etapa y área:

3.1. *Educación Infantil*

La Educación Infantil comprende desde los cero a los seis años de edad y se organiza en dos ciclos de tres años cada uno.

> «En el tramo de cero a tres años se atenderá, sobre todo, a los aspectos relacionados con la autonomía motora, el control corporal y las primeras manifestaciones de independencia, el acceso a las convenciones del lenguaje y a su utilización para la comunicación de pensamientos y sentimientos, el conocimiento de los rasgos más sobresalientes del entorno inmediato, el descubrimieto de la identidad personal, las pautas más elementales de convivencia y relación.
>
> En el segundo tramo, de tres a seis años, se dedicará una especial atención al progresivo control de la motricidad; al desarrollo del lenguaje como instrumento al servicio de la comunicación, la imaginación y la reflexión; al fomento de otras formas de expresión y comunicación; a la estimulación de una actitud de curiosidad, observación y creatividad; al descubrimiento de las características y propiedades del medio físico y social en que el niño se desenvuelve; a la elaboración de una autoimagen positiva y equilibrada; a la estimulación de relaciones sociales marcadas por la convivencia y la cooperación; al desarrollo de actitudes y hábitos que fomenten el cuidado del propio cuerpo y la conservación del en-

torno; al desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias entre unas personas y otras.»

Dentro de estos aspectos genéricos, el DCB de Infantil dentro del área «medio físico y social» hace referencia explícita a la *organización del ocio, sus opciones y su disfrute,* concretándolo en los siguientes aspectos:

CONCEPTOS

- Variaciones en las fomas de disfrute del ocio: niños, padres, madres, jóvenes, viejos...
- Instituciones, establecimientos y lugares públicos de ocio: museos, teatros, auditorios, polideportivos, bibliotecas, jardines y paseos, espacios naturales –bosque, playa río, etc.– gimnasios, clubes, campos de fútbol, etc.
- Objetos ligados al ocio: juegos, instrumentos musicales, etc.
- Las fiestas: familiares, de la comunidad.
- Fiestas tradicionales: usos, costumbres, bailes, canciones, etc.
  - ligadas al calendario: Navidad, carnaval, fiestas patronales, etc.;
  - ligadas al trabajo: matanza, vendimia y fiestas de promoción de productos autóctonos.

PROCEDIMIENTOS

- Elección personal de diferentes opciones de ocio.

VALORES

- Disfrute con la elección autónoma de las actividades de ocio.

3.2. *Educación Primaria* (seis-doce años)

«La Educación Primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los seis a los doce años de edad. La *finalidad* de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.»

Situada entre la Educación Infantil y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es una etapa esencial dado que es en ella cuando se cimientan las bases de una gran parte de los aprendizajes posteriores. La Educación Primaria, debe coordinarse con la Educación Infantil y la ESO, para lograr un adecuado tránsito de una a otra.

Los *contenidos* de cada una de las áreas (Conocimiento del Medio natural, social y cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua y Literatura –castellana y de la Comunidad Autónoma; Lengua extranjera; Matemáticas), se incorporarán de manera *globalizante,* como principio didáctico propio de este nivel, favoreciendo una *visión integral de la realidad,* evitando la ruptura artificial que conlleva la especialización precoz.

De las cinco áreas que componen el currículum de la *Educación Primaria,* tres (Lenguas, Artística y Educación Física) se han planteado conseguir los objetivos de sus respectivas áreas dentro del marco del tiempo libre, del juego y la diversión. Veamos cuáles son sus propuestas.

Área de Lenguas: «leer con fluidez y comprensión, valorando la lectura como fuente de *placer, diversión y aventura,* y como vía de formación, información, ampliación de experiencias y un medio de recuperación, perfeccionamiento y enriquecimiento de la lengua.»

Educación Artística: «comprender las posibilidades del sonido, de la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y *juego.*»

«Manipular e investigar sobre materiales e instrumentos diversos –musicales, plásticos y dramáticos– para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y *lúdicos.*»

«Confiar en las elaboraciones artísticas propias, *disfrutar* con su realización y apreciar su contribución a la autoestima, el *goce* y el *bienestar personal.*»

Educación Física: «Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y *goce* de sus posibilidades motrices en relación con los demás y como *recurso para organizar el tiempo libre.*»

Las áreas de *Matemáticas y Conocimiento del Medio,* según se desprende de la lectura de sus DCBs, no consideran necesario que los alumnos adquieran capacidades directamente relacionadas con el ocio.

3.3. *Educación Secundaria* (doce-dieciséis)

La ESO abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y los dieciséis años. Es una etapa terminal, ya que en ella se da por finalizada la enseñanza obligatoria y por ello, tendrá las características de fin de período escolar. Este hecho marcará los objetivos fundamentales a tener en cuenta durante los dos ciclos de que consta la etapa.

La ESO tendrá por *finalidad* «transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al Bachillerato».

La impartición de la ESO se hará por áreas de conocimiento y propiciará una *metodología* adaptada a las características de cada alumno, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismo y de trabajo en equipo.

Las *áreas de conocimiento* se establecen del siguiente modo:

- Ciencias de la Naturaleza;
- Ciencias Sociales, Geografía e Historia;
- Educación Física;
- Educación Plástica y Visual;
- Lengua Castellana, lengua oficial de la Comunidad Autónoma y Literatura;
- Lenguas Extranjeras;
- Matemáticas;
- Música;
- Tecnología.

De las áreas que constituyen el currículum de Secundaria, ¿cuáles han considerado la educación del tiempo libre entre sus objetivos?:

Área de Ciencias de la Naturaleza. Uno de sus objetivos generales propone «utilizar sus conocimientos sobre los elementos físicos y los seres vivos para *disfrutar del medio natural,* así como proponer, valorar y, en su caso, participar en iniciativas encaminadas a conservarlo y mejorarlo». Este objetivo se concreta en el bloque de contenido «el ser humano» de la siguiente manera: «la importancia de la higiene y cuidado personal y la atención que se debe prestar a determinados hábitos que pudieran deteriorar la propia salud o la de otras personas».

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En sus objetivos generales podemos encontrar: «valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como *fuente de disfrute* y utilizándolo como recurso para el desenvolvimiento individual y colectivo».

Área de Educación Física. Este área tendrá como objetivo desde un ámbito afectivo «valorar la actividad física en el *tiempo libre* como un *medio de diversión,* de conocimiento y de *sentirse satisfecho* consigo mismo».

Área de Lenguas. Uno de los objetivos de este área contempla «leer con fluidez, comprensión y actitud crítica, considerando la lectura como *fuente de placer,* ampliación de experiencias, conocimientos del patrimonio cultural y como estímulo para una práctica literaria propia».

Área de Tecnología. Uno de sus objetivos generales está directamente relacionado con el tiempo libre: «analizar y valorar críticamente el impacto del desenvolvimiento científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo, así como en la *organización del tiempo libre* y en las *actividades de ocio.*»

Área de Música. Cuatro de los objetivos generales de este área guardan una relación directa con el ocio y con el placer. Veamos: «*disfrutar* de la audición de obras musicales como forma de comunicación y como fuente de enriquecimiento cultural y de *placer personal,* interesándose por ampliar y diversificar sus preferencias musicales»; «utilizar de forma autónoma y creativa diversas fuentes de información para el conocimiento y *disfrute* de la música y aplicar la terminología apropiada para comunicar las propias ideas y explicar los procesos musicales»; «*participar* en actividades musicales *dentro y fuera de la escuela* con actitud abierta, interesada y respetuosa, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás»; «utilizar y *disfrutar del movimiento* y la *danza* como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas y apreciarlas como forma de expresión y comunicación individual y colectiva, valorando su contribución al *bienestar personal* y al conocimiento de sí mismo.»

Área de Plástica. Uno de sus objetivos generales incluye «apreciar el hecho artístico como fuente de *goce estético* y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora».

De todo ello se deduce que en Educación Secundaria, solamente el área de *Matemáticas,* de nuevo, descuida la importancia que tiene vincular los conocimientos con el mundo del tiempo libre, y no exclusivamente con el ámbito del trabajo, como venía siendo habitual.

3.4. *Bachillerato* (dieciséis-dieciocho años)

Etapa educativa, postobligatoria, de carácter propedéutico, de tránsito hacia otros estudios, bien universitarios o técnico-profesionales. De las cuatro áreas del currículum de materias comunes (Educación Física, Filosofía, Historia, Lenguas), solamente el área de Educación Física se ha preocupado por incluir entre sus objetivos aspectos relacionados con el ocio. Vamos a presentar un breve resumen del currículum oficial del MEC en esta área.

Área de Educación Física. Uno de los objetivos está directamente relacionado con la educación del ocio: «evaluar las necesidades personales, respecto a su condición física y perfeccionamiento de las habilidades, y planificar su mejora y mantenimiento por medio de aquellas actividades físicas que contribuyan a satisfacerlas y constituyan un medio para el *disfrute activo del tiempo de ocio.*» Este objetivo se concreta en el contenido de «juegos y deportes» de la siguiente manera:

- Aspectos socioculturales del juego y el deporte. Cultura y deporte. Las relaciones sociales a través del deporte: participación y deporte espectáculo, violencia y deporte, deporte y *civilización del ocio.*
- Utilización *recreativa* de juegos y deportes. Organización de las mismas en un contexto sociocultural del centro. Valoración del juego y el deporte como *medio para el ocio.*

Además la Educación Física en esta etapa educativa abarca aspectos como la atención a la salud, la calidad de vida y la valoración de un estilo de vida activa, que sin duda reflejan una manera concreta de usar el tiempo libre.

3.5. *Módulos Socio-Profesionales*

El Ministerio de Educación y Ciencia, en su área de influencia, tiene actualmente en experimentación tres módulos profesionales, relacionados con el tema del tiempo libre. Un módulo, denominado «Monitor de Deportes» y dos módulos designados «Actividades Socio-Culturales» y «Actividades Deportivas».

La Comunidad catalana también cuenta en estos momentos con varios módulos en fase de experimentación: un módulo, «Monitor de Deportes» y un módulo, «Animación Sociocultural».

3.6. *Plan de Formación del Profesorado*

Analizados todos los bloques de contenidos de este Plan de Formación, no se descubrió ninguno que tuviera relación con el ocio. Es más, existe un bloque de

contenido que afecta a la formación en áreas o aspectos complementarios del Diseño Curricular denominado «Proyecto y acciones formativas sobre programas especiales» en el que se incluyen temas como las drogodependencias, coeducación, educación para la salud, medioambiente, educador del consumidor en la escuela, prensa-escuela, etc.; pero ni siquiera en este bloque se contempla la formación del profesorado en temas de ocio.

Sin embargo, y concretamente en Galicia, en estos momentos sí se están llevando a cabo cursos de formación continuada en el tema de Pedagogía del Ocio, si bien hasta el momento, no han incidido ni cuantitativa ni cualitativamente en el cambio de actitud del profesorado, tan necesaria para un cambio innovador del sistema educativo (21).

Otra vez la contradicción de una nueva ley que pretende ser válida en la educación de los individuos del nuevo milenio.

El profesorado asistente a estos cursos de formación (22), después de reflexionar sobre la educación del tiempo libre en la escuela, han apuntado algunas consideraciones y posibles alternativas, de cara a una innovación en este ámbito.

Entre las consideraciones destacan:

- Si no hay educación del tiempo libre los niños pueden caer en actividades perniciosas, al tener mucho tiempo libre. Esta educación deberá llevarse a cabo entre la familia, la escuela y la sociedad.
- La escuela debe dar ideas para que la niña pueda escoger más libremente su ocio. Se deben estudiar las posibilidades del entorno y ofrecer alternativas para un ocio individual y de grupo.
- La escuela es la que motiva, pero no es la encargada de promover actividades; aunque debe estar abierta a cooperar con diferentes organismos.
- La escuela no puede darle todo hecho a los chicos; son éstos los que tienen que auto-organizarse, para que realmente sea educativo lo que hagan.
- La escuela debiera informar a la familia, a través de diversas reuniones, de la importancia de la educación del tiempo libre de sus hijos.

---

(21) A. FIGUEROA y E. TRIGO: «Análisis y crítica de la formación del profesorado», *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a Pensar la Educación,* A Coruña 27-30 septiembre 1993.

(22) E. TRIGO: «La educación del tiempo libre: alternativas de grupos de trabajo», *Cursos impartidos en la Consellería de Educación,* A. Coruña-Vigo (1992), Caldas de Reis-Vigo (1993).

Entre las alternativas señalan:

- Fomentar el espíritu crítico en cada una de las áreas del currículum (analizar programas de TV, amistades, actividades, indumentaria, etc.).
- Favorecer la formación de la propia personalidad.
- Programar salidas en familia donde se converse, se juegue...
- Educar al niño para respetar la naturaleza, para la paz, la convivencia, el respeto a los demás y a la naturalea.
- Valorar la lectura como algo formativo y divertido.
- Promover entre el claustro de profesores, la inclusión de la Pedagogía del Ocio dentro del Proyecto Educativo del Centro (PEC).
- Potenciar a los padres para que realicen un seguimiento del tiempo libre de sus hijos.
- Realizar una Educación Física recreativa, de forma que los chicos y chicas utilicen fuera de la escuela lo aprendido en el aula.

En resumen, y desde mi óptica personal, opino que si un educador es verdaderamente profesional y responsable con su labor educativa para desarrollar capacidades, imaginación, creatividad y sentido crítico de los alumnos y alumnas, estará poniendo los medios adecuados para que reciban una educación realmente integral y válida necesaria para desenvolverse en los diferentes momentos de su vida. Estará, por tanto, educando para el tiempo libre.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO ESCONTRELA, M.ª LUISA (1989): «La educación formal y no formal: claves para una relación escuela-comunidad», *Educadores,* 151, Madrid, pp. 495-501.

ANÓNIMO (1989): *Tiempo libre y naturaleza, manual del monitor.* Madrid, Penthalon.

BLASCO CANO, PEDRO (1988): «Las actividades extraescolares, como escuela paralela y complementaria», *Educadores,* 155, pp. 31-47.

CORION, ERIC: «Leisure education and emancipation in today's context», en *Education for Leisure,* pp. 265-274.

CORION & THEEBOON (1987): «Leisure and urban processes: critical studies of leisure policy in western European cities», en Bramham (eds.), *Leisure education and the Antwerp school system,* Routledge, London, pp. 102-122.

CHANAN, GABRIEL: «The teaching of leisure skills: giving a content to education for free activieties», en *Education for Leisure,* pp. 275-280.

DUMAZEDIER, J. (1986): «Practiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui», *Loisir et Société,* vol. *9* (2), Canadá.

FIGUEROA, A. y TRIGO, E. (1993): «Análisis y crítica de la formación del profesorado», *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a Pensar la Educación.* A Coruña, 27-30 septiembre.

FERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ M.ª (1986): «Juventud y educación. Reflexiones desde la historia y el presente», *Studia Pedagogica,* 17-18, Universidad de Salamanca.

FOLSE, M. y otros (1985): «The relationship between stress and attitudes toward leisure among first year medical students», *Journal of Medical Education,* vol. *60* (8), pp. 610-617.

PARRA ABAD, ELOY (1988): «Reforma de la Enseñanza y perspectivas de empleo» en *Sociedad y Escuela, Nuestra Escuela,* 94.

LERBERT, GEORGES (1979): «Leisure and continuing development», *Bulletin de Psychologie,* vol. *31* (18), pp. 933-951.

MARTIN & MASON: «Making the most of your life: the goal of education for leisure», en *Education for leisure,* pp. 255-263.

PÉREZ I SIMO, ROSER (1994): «Les activitats extraescolars», *Perspectiva escolar,* 81, pp. 2-6.

PERÉZ SERRANO, GLORIA (1989): «El ocio y el tiempo libre: ámbitos privilegiados de educación», *Comunidad Educativa,* mayo, Madrid, pp. 6-9.

SLEAP, M. (1987): «Education for leisure: a suggested approach for schools», *Leisure Studies,* vol *6* (2), London, pp. 167-179.

TRIGO AZA, E. (1990): *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia,* Tesis Doctoral, Madrid.

TRILLA J. (1985): *La educación fuera de la escuela.* Barcelona, Planeta.

WESTLAND, C. (1987): «Toward a leisure-centred society: the "why", "what", and "how" of education for leisure» en *European Journal of Education,* vol. *22* (3-4), pp. 225-232.

INFORMES Y DOCUMENTOS

ANÁLISIS DE UNA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LAS PROPIEDADES FÍSICAS DE LA MATERIA, DIRIGIDA A ALUMNOS DE DOCE A TRECE AÑOS (1)

JOSÉ HIERREZUELO MORENO (*)
TERESA PRIETO RUZ (**)
JUAN BULLEJOS DE LA HIGUERA (***)
EDUARDO MOLINA GONZÁLEZ (*)

INTRODUCCIÓN

La necesidad de dedicar atención al estudio de las propiedades físicas de la materia en los primeros años de la enseñanza secundaria (ESO) está ampliamente recogida en las disposiciones oficiales que regulan los contenidos obligatorios para el área de CCNN en la ESO: «El estudio de la materia y sus propiedades, desde un punto de vista esencialmente descriptivo y fenomenológico se considera básico y previo al de otros conceptos más abstractos...» (pág. 116 DCN ESO I). En el bloque de contenidos: «El primer apartado incluye aspectos relacionados con el conocimiento de las propiedades fundamentales de la materia que, mostrando inicialmente su gran diversidad, deben conducir a plantearse la existencia de modelos que lleven a la idea de unidad de la misma»: (pág. 121 DCB ESO I).

El modelo cinético-molecular, aún en un nivel muy elemental, proporciona un conjunto de ideas con capacidad estructurante para relacionar y dar coherencia a un amplio conjunto de hechos muy cercanos a las experiencias cotidianas de los alumnos (Brian, Lynch y Reesink, 1989; Furió, 1983; Furió y Hernández, 1987; Stavy y Stachel, 1985; Stavy, 1991; Sèré, 1986). Tiene un gran poder explicativo y su campo de aplicación abarca todas las ramas de la ciencia (Doran, 1972; Briggs y Holding, 1986; Stavridou y Sominoudou, 1989). Un alto nivel de

---

(1) El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación educativa aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía a través del Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.

(*) I. B. Reyes Católicos, Vélez-Málaga.
(**) Facultad de Educación, Universidad de Málaga.
(***) I. B. Albaycín, Granada.

apropiación del modelo cinético-molecular es requisito imprescindible para construir y diferenciar nociones básicas, tales como masa, volumen, densidad, conservación de la masa, cambio físico, cambio químico, etc. Como teoría, permite ilustrar el proceso de construcción del conocimiento científico y los significados y limitaciones de las teorías y los modelos. Además, puede ser considerada en principio de una forma lo suficientemente simple como para ser comprendida y utilizada por los alumnos y ser desarrollada progresivamente de manera que colabore al progreso de los niveles de razonamiento de los mismos.

Si bien existe consenso en la conveniencia de introducir la teoría cinético-molecular en el estudio de la naturaleza y propiedades físicas de la materia, diferentes investigaciones han venido poniendo de manifiesto escasos rendimientos y dificultades a la hora de conseguir que los alumnos capten el significado de las hipótesis básicas de la teoría y las apliquen a la interpretación de los cambios físicos (Novick y Nussbaum, 1978 y 1981; Brook, Briggs y Driver, 1984; Gabel y Samuel, 1987; Llorens, 1988 y 1991, Gentil, Iglesias y Oliva, 1989; Mitchell y Kellington, 1982), siendo ésta una problemática que se viene arrastrando hasta alumnos de niveles avanzados y adultos (Birnie, 1989).

Las explicaciones de los malos resultados obtenidos han puesto el acento en diferentes aspectos del problema, incidiendo en que la causa fundamental radica en la dificultad intrínseca de esas tareas para niños que no tienen el nivel de desarrollo mental que se requiere para llevarlas a cabo (Shayer y Adey, 1984). Sin embargo, es de destacar que los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que habían seguido esos alumnos no parece que hubiesen sido diseñados teniendo en cuenta las dificultades reveladas a través de las investigaciones.

Dada la necesidad de incluir un modelo interpretativo como el de la teoría cinético-molecular en el estudio de la naturleza de la materia a estas edades, y tras conocer resultados alentadores obtenidos por Berkheimer, Anderson y Blakeslee (1990), junto a observaciones cualitativas realizadas durante el empleo de materiales previos, hemos elaborado una unidad didáctica que contempla la descripción de las propiedades físicas de la materia y su interpretación mediante un modelo teórico elemental. El presente trabajo describe los resultados de la evaluación de su empleo con alumnos de doce-trece años.

CARACTERIZACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Por muchos autores y desde diversos ángulos (Driver, 1985; Gil, 1991; Hierrezuelo y Montero, 1991; Osborne y Freyberg, 1985) se ha señalado aspectos negativos de la práctica escolar que es necesario corregir:

a) El tipo de enseñanza, que enfatiza en exceso la acumulación de conocimientos y valora más la cantidad que la calidad del mismo.

b) No dedicar suficiente atención al papel de los procesos de aprendizaje de los alumnos por creer que el aprendizaje puede producirse por asimilación de la información correctamente presentada, es decir, el uso exclusivo de un modelo de enseñanza-aprendizaje por trasmisión verbal centrada en el profesor.

c) Considerar que el aprendizaje de conceptos, teorías..., es un acontecimiento localizado en el tiempo y producido como respuesta a una serie de actividades en vez de considerarlo como un proceso de desarrollo progresivo y multidimensional que requiere períodos largos de tiempo.

El diagnóstico de estos factores como posibles causantes de problemas aconseja el diseño de nuevas estrategias a fin de eliminar su influencia. No es éste el lugar para hacer una descripción pormenorizada del modelo de enseñanza-aprendizaje en el que se inscriben los materiales elaborados, cuyas características pueden verse en otros trabajos (Gil *et al.*, 1991; Driver, 1986; Hierrezuelo *et al.*, 1990; Bullejos, *et al.*, 1992), por lo que sólo indicaremos aquí los más relevantes:

1) El aprendizaje es el resultado de un proceso individual de elaboración de conocimientos, en el que juega un papel muy importante la interacción con otras personas. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje. Son factores fundamentales sus conocimientos o ideas, sus actitudes y su disposición hacia el nuevo conocimiento.

2) Estas ideas, junto con habilidades y procesos de tipo mental y práctico que el alumno posee y que pone en juego con el trabajo de clase, inciden en el tipo de relaciones que establece entre lo conocido y lo nuevo, que determinan la significatividad o no de ese aprendizaje que puede implicar procesos de cambio conceptual.

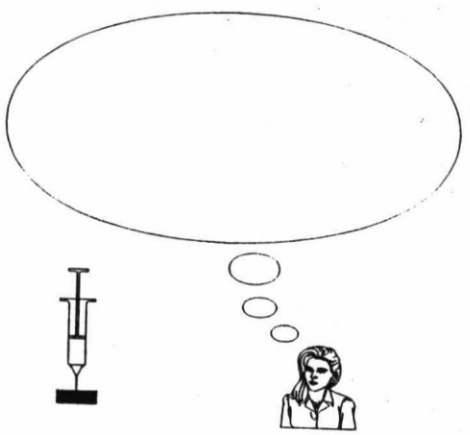
3) El cambio conceptual, entendido no como la sustitución de la idea previa por la idea aceptada por la ciencia sino como la capacidad de los alumnos para delimitar en qué circunstancias son válidas unas y otras, requiere un cambio metodológico que proporcione a los alumnos la posibilidad de la adquisición de conceptos en un entorno parecido a como se desarrolla el pensamiento científico, pasando de las certezas aparentes a pensar en términos de hipótesis que deben ser contrastadas y precisadas.

En este sentido y relacionado con el tema que nos ocupa, la inclusión de objetivos que se refieren al modo de construcción de los conocimientos científicos nos parece no sólo aconsejable como una información más, sino imprescindible desde el momento que ayudan a comprender el significado mismo de los conceptos científicos incluidos en el tema. Una parte importante de la dificultad que encuentran los alumnos para que les resulte inteligible la teoría cinética puede residir en que no se insiste lo suficiente en lo que significa una teoría científica,

especialmente la diferencia entre los elementos de una teoría y los fenómenos que intenta explicar.

El pensamiento de los alumnos está dominado por la percepción más directa. Esto explica que asignen propiedades macroscópicas a las móleculas. Esas ideas pueden incluso ser afirmadas por una enseñanza no cuidadosa; así, cuando se hace una presentación de las moléculas como la parte más pequeña a la que puede llegarse por un procedimiento de división sucesiva, el alumno puede inferir que ese trozo más pequeño tiene las mismas propiedades que el trozo grande de donde procede (Llorens, 1988). Nuestra propuesta ha pretendido evitar ese problema, insistiendo en el carácter *imaginatorio* de las teorías científicas, subrayando que las teorías son *invenciones de la mente humana,* y que su bondad se deriva de lo fructíferas que sean para explicar los hechos observados, o para predecir hechos nuevos antes de ser observados. Para resaltar el *carácter imaginario* de las teorías presentamos las preguntas sobre la interpretación según la teoría cinético-molecular, pidiendo siempre que dibujen cómo *se imaginan* las moléculas, en lugar de cómo se verían las moléculas con unas «gafas mágicas», como se hace en otras propuestas didácticas (Berkheimer, Anderson, Lee y Blakeslee, 1990); Lee y Blakeslee, 1990); Lee *et al.,* 1990). Hablar de gafas, aunque sean mágicas, supone dar a las moléculas el *status* de algo pequeño, pero con las mismas características de las cosas macroscópicas que podemos ver a simple vista. Por el contrario, al pedir que dibujen cómo *se imaginan* las moléculas, estamos insistiendo en el carácter hipotético de las teorías. A título de ejemplo reproducimos una actividad en la que se ilustra lo que queremos decir:

Tenemos una jeringa llena de aire con el extremo tapado para que no se salga. Dibuja cómo te imaginas que está constituido el aire.



Hacer explícitas las diferencias que hay entre las teorías y los hechos que aquéllas interpretan no asegura que todos los alumnos comprendan ese aspecto tan importante, pero es evidente que reflexionar sobre el significado y el papel que juegan las teorías permite comprender mejor por qué las moléculas no tienen propiedades macroscópicas, la existencia del vacío o el movimiento continuo de las moléculas.

Insistimos mucho en diferenciar las dos maneras en las que los científicos explican las cosas, la descripción de esas observaciones según la teoría cinético-molecular. Repetir en numerosas ocasiones esa situación contribuye a la comprensión de la idea global que se pretende: la diferencia entre lo que es una teoría y lo que es la descripción de un fenómeno que se puede observar directamente o a través de los instrumentos adecuados.

La unidad didáctica y las sugerencias metodológicas se encuentran en Bullejos y otros (1992). Una descripción muy esquemática de los temas tratados es la siguiente:

- Definición de materia y estados de agregación en los que se presenta.
- Comportamiento macroscópico de las sustancias en estado gaseoso (difusión, comprensión, expansión) y su interpretación con la teoría cinético-molecular.
- Conservación de la materia y de la masa en los cambios físicos.
- Hipótesis básicas de la teoría cinético-molecular: constitución molecular de la materia, tamaño de las moléculas, movimiento continuo de las mismas, espacio vacío entre moléculas.
- Presión de una sustancia en estado gaseoso y factores que le afectan; interpretación con la teoría cinético-molecular.
- Efecto de los cambios de temperatura en el volumen de las sustancias (dilatación y contracción) de los estados sólidos, líquido o gaseoso e interpretación de los mismos con la teoría cinético-molecular.
- Cambios de estados de agregación: temperatura constante y conservación de la masa. Interpretación con ayuda de la teoría cinético-molecular.
- El ciclo del agua en la naturaleza: evaporación, condensación.
- Naturaleza material de los olores e intepretación con la teoría cinético-molecular.

Es necesario comentar una de las simplificaciones didácticas que hemos creído conveniente introducir: la de considerar que todas las sustancias están formadas por moléculas, sin diferenciar entre las verdaderamente formadas por moléculas, las constituidas por iones, los sólidos atómicos o los metales. Nuestra experiencia nos indica que en una etapa inicial no es procedente diferenciar entre los diversos tipos de sustancias según su estructura particular, lo que podrá hacerse en cursos posteriores. La elección del término *molécula* en lugar de uno más ambiguo, como partícula, para evitar la introducción de un error en la denominación, se hizo para evitar la posibilidad de confundir las partículas

macroscópicas (motas de polvo, etc.) con las partículas que formarían parte del modelo. Nos parece que el uso de la palabra molécula, relativamente extraña al lenguaje de los alumnos, contribuye a diferenciar claramente los dos niveles que queremos: el de la descripción de las observaciones y el de la interpretación.

En cuanto a la metodología seguida en el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel fundamental la discusión entre los alumnos, distribuidos en grupos de cuatro, de las actividades recogidas en sus cuadernos de clase y que son de diverso tipo: observación y descripción de algún fenómeno, formulación de hipótesis, aplicación de las hipótesis para explicar algún fenómeno, etc., seguidas por una puesta en común para el conjunto de la clase en la que, con la ayuda del profesor o profesora, se reformulan las ideas expresadas por los alumnos y se llegan a conclusiones que puedan ser comprendidas y aceptadas por ellos.

ASPECTOS EVALUADOS

Se ha pretendido evaluar si los materiales que constituyen la unidad didáctica: *Naturaleza de la materia: cambios físicos,* son adecuados en tanto que permitan a la mayoría de los alumnos de doce y trece años:

- Conseguir una comprensión adecuada de un conjunto de fenómenos físicos que experimenta la materia, en cualquiera de sus tres estados de agregación cuando cambia la temperatura y/o la presión: expansión, comprensión, dilatación, contracción, fusión, evaporación, etc.

- Alcanzar una comprensión adecuada de las hipótesis básicas de la teoría cinético-molecular que les permita aplicarlas para explicar los fenómenos anteriormente mencionados. En ese sentido, estamos especialmente interesados en comprobar en qué grado podrían superarse algunas de las dificultades de aprendizaje que la investigación didáctica previa había mostrado como más frecuentes y persistentes.

- Mantener el aprendizaje realizado de forma que pueda ser considerado significativo y no una memorización mecánica.

- Conseguir los objetivos anteriores en unas condiciones materiales normales, de forma que sea lícito pensar que podrían reproducirse en otra aula en la que se cumpliesen unos requisitos mínimos.

Por ello, la aplicación de esos materiales se hizo en colegios que recibían alumnado de un nivel socioeconómico y cultural medio bajo, las sesiones de clase eran las que correspondían a la programación general de la asignatura de naturaleza en 7.º EGB (curso equiparable a 1.º ESO), dentro del horario normal de clase y por los profesores habituales de esos alumnos. Éstos habían recibido pre-

viamente un curso de formación en el que se desarrolló la unidad y se trataron las principales dificultades conceptuales y la metodología que se iba a utilizar. El tiempo dedicado al desarrollo de la unidad estuvo limitado por la necesidad de cumplir la programación general de la asignatura y osciló entre 22 y 26 horas, incluyendo en el mismo la realización y corrección de las pruebas.

DISEÑO, CONSTRUCCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA PRUEBA

Dado que se trataba de determinar si un porcentaje elevado de alumnos había adquirido los conocimientos propuestos, era necesaria una prueba que pudiese administrarse a todos los alumnos y que al mismo tiempo abarcara un amplio número de conceptos.

Se diseñó una prueba de lápiz y papel, en la que se utilizaron cuestiones de diverso tipo referidas a situaciones que pudiesen resultar conocidas por los alumnos. Algunas cuestiones pedían predicciones sobre lo que podía ocurrir, explicaciones de por qué podía ocurrir ese fenómeno, interpretación de fenómenos con la teoría cinético-molecular, realización de dibujos para explicar la estructura de una sustancia, etc. En el apéndice están recogidas algunas de esas cuestiones.

En la confección de la prueba se siguieron los siguientes pasos:

a) Se elaboró una batería de preguntas que trataban todos y cada uno de los aspectos relevantes del tema. Estas preguntas iban acompañadas de un informe en el que constaba el objetivo que pretendía evaluar, así como el criterio de corrección que se debería utilizar.

b) Se realizó un análisis de las preguntas propuestas por un grupo de expertos que enjuiciaron la validez de cada una, teniendo en cuenta la adecuación de la misma a lo que se quería medir y a la capacidad de comprensión lectora de los alumnos.

c) Se distribuyeron las preguntas en tres pruebas que se podían cumplimentar adecuadamente en una hora, tiempo máximo aconsejable. El conjunto de las pruebas cubrían todos los temas que se pretendía valorar. Además, había varias preguntas dedicadas a cada objetivo, de modo que se pudiera tener en cuenta la influencia de la presentación de la pregunta en los resultados conseguidos.

d) Una vez confeccionadas las pruebas se pasaron a una población reducida, que el año anterior había utilizado la unidad, para comprobar que las preguntas eran adecuadas tanto en su comprensión como en la posibilidad de que las respuestas permitieran obtener la información que se pretendía, como igualmente para tener constancia del tiempo necesario para cumplimentarla.

e) A partir de los datos obtenidos se realizaron las modificaciones oportunas y se realizó una segunda prueba piloto. Teniendo en cuenta las informaciones recogidas en las etapas anteriores, se hizo la redacción definitiva de las pruebas.

f) Realización de las pruebas a los alumnos: las pruebas se pasaron al terminar el tema, como un control normal al final de cada unidad didáctica, con el valor académico que cada profesor concede a los controles.

A cada clase se le hicieron dos pruebas diferentes de las tres posibles. Se llevó a cabo en el horario normal de clase, con la presencia del profesor de ese grupo de alumnos y de uno de los firmantes del artículo, para asegurar que todos los alumnos recibían la misma información, restringida exclusivamente a alguna aclaración sobre la redacción de alguna pregunta. La mayoría de los alumnnos cumplimentaron la prueba en un tiempo inferior a 60 minutos, pero si alguno necesitaba unos minutos adicionales para terminar, disponía de ese tiempo sin presión alguna para que acabara.

Las pruebas se volvieron a realizar a principios del mes de junio, transcurriendo entre ambas ocasiones un mínimo de tres meses. En la tabla siguiente se recoge una descripción detallada del número de alumnos que contestó a la prueba en cada ocasión.

	Prueba 1		Prueba 2		Prueba 3	
fecha	alumnos	grupos	alumnos	grupos	alumnos	grupos
Febrero	96	8	108	9	84	7
Junio	94	8	83	8	76	7

g) Corrección de las pruebas: se estableció un protocolo de corrección, en el que se detallaron exhaustivamente todos aquellos aspectos que se debían tener en cuenta para cada una de las cuestiones.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se describen los resultados referentes a algunos de los aspectos considerados fundamentalmente, en relación a los objetivos definidos al principio. El resto será objeto de trabajos posteriores.

El contenido de las tablas muestra las respuestas de los alumnos y se indica entre paréntesis la pregunta relacionada que puede consultarse en el anexo. Los números se refieren a los porcentajes de alumnos que dan esa respuesta en las dos ocasiones en las que se pasó la prueba.

El aire pesa

Un de las ideas fundamentales es la de adquirir consciencia de que los gases pesan (o tienen masa) (3). La gran mayoría de los alumnos tienen claro que el aire pesa, como podemos observar en la Tabla I. En las explicaciones que dan aluden claramente a que el aire pesa o a que hay más aire. También se debe señalar que un porcentaje significativo de alumnos se refieren en su explicación a las moléculas, aunque en la pregunta no se hacía mención a las mismas.

TABLA I

	Febrero	Junio
Un colchón de playa pesa **MÁS** cuando está inflado que cuando está desinflado (Pregunta 1)	81,5	80,8
Porque hay más aire o el aire pesa	*(71,3)*	*(67,5)*
No dan explicación	*(10,2)*	*(13,3)*
El peso del aire contenido en un frasco es **MAYOR** cuando se meten 200 cm^3 de aire (Pregunta 6.2)	82,1	80,3
Porque hay más aire	*(48,8)*	*(46,1)*
Porque hay más moléculas	*(23,8)*	*(32,9)*
Las moléculas pesan	*(17,9)*	*(7,9)*
El aire pesa	*(8,3)*	*(14,5)*

El aire ocupa lugar

La redacción de las preguntas incide en el tipo de explicación que dan los alumnos. En el caso del colchón (pregunta 2) muchos indican que es el aire al salir lo que impide que entre el agua, siendo muy pocos los que dicen eso cuando se trata de explicar por qué no entra agua dentro de una cantimplora cuando se

(2) En la unidad no se trata la diferencia entre masa y peso. Esa distinción nos parece materia más adecuada para cursos superiores, cuando se estudie la ley de la gravitación. En la unidad objeto de estudio se considera a la masa (o el peso) como aquella magnitud que se mide con la balanza.

sumerge totalmente. Es posible que muchos alumnos hayan visto cómo se ha desinflado un colchón de playa y hayan observado salir el aire, mientras que ese efecto no se observa con tanta claridad al abrir una cantimplora. Entre las respuestas incorrectas cabe señalar aquellas que dicen que la cantimplora no se llena porque el aire no entra en la misma. La observación de estos alumnos es incorrecta ya que no creen que la causa sea la existencia en el interior de la cantimplora de aire, sino que buscan la causa en la imposibilidad de que entre aire por estar tapada la boca con el agua.

TABLA II

	Febrero	Junio
El aire impide que entre el agua en el colchón de playa cuando éste se pincha (Pregunta 2)	85,2	90,4
Porque hay aire dentro	*(50,0)*	*(55,5)*
Porque el aire al salir empuja	*(35,2)*	*(34,9)*
El aire impide que entre el agua en una cantimplora cuando se sumerge totalmente dentro del agua (Pregunta 3)	84,5	82,9
Porque hay aire dentro	*(84,5)*	*(81,6)*
Porque el aire al salir empuja	*(0,0)*	*(1,3)*

Diferencian claramente entre peso y volumen

Diferenciar claramente entre las magnitudes básicas peso (o masa) y volumen es necesario para poder entender la descripción más elemental de la naturaleza de la materia. Se ha encontrado que no siempre es una capacidad alcanzada por un alto porcentaje de alumnos (Bullejos y Sampedro, 1990). Varias preguntas incidían sobre ese tema referidas a la dilatación o a la contracción del gas contenido en una jeringa. En la Tabla III se resumen los resultados, siendo notable que un porcentaje cercano al 90 por 100 interpretara correctamente que, aunque aumente o disminuya el volumen ocupado por el aire, la cantidad de aire sigue siendo la misma y tampoco cambia el peso. Los porcentajes de respuestas correctas siguen siendo altos en el caso de la expansión de un gas, aunque sean un poco menores que los obtenidos en las preguntas anteriores.

Los resultados son inferiores cuando en la redacción de la pregunta se incluyen datos numéricos. Así, en la preguta 6, que se refiere a un bote rígido cuyo volumen es de 500 cm^3, en el que se introducen otros 200 cm^3 de aire, el 61,9 por 100 de los alumnos analizó correctamente la situación, indicando que el volumen es el mismo mientras que aumenta el peso, pero el porcentaje dis-

minuyó hasta el 48,7 por 100 cuando se volvió a pasar la prueba, indicio de que es algo que plantea serias dificultades. Un estudio más detallado de las respuestas muestra que la mayor parte de los errores se cometen al decir que el volumen es mayor después de meter los 200 cm^3, mientras que el porcentaje de error es mucho menor cuando se analiza el efecto que tiene sobre el peso (ver datos en la Tabla I).

TABLA III

	Febrero	Junio
Hay la misma cantidad de aire aunque haya aumentado el volumen ocupado por el mismo (Pregunta 4.2)	97,9	96,8
Porque no ha entrado ni salido aire	*(30,2)*	*(18,1)*
Porque el aire (o las moléculas) se ha separado	*(52,1)*	*(66,0)*
Porque hay el mismo número de moléculas	*(9,4)*	*(9,6)*
El aire pesa lo mismo aunque aumente el volumen (Pregunta 4.3)	90,6	94,7
Porque no ha entrado ni salido aire	*(30,2)*	*(36,2)*
Porque el aire (o las moléculas) se ha separado	*(25,0)*	*(22,3)*
Porque hay el mismo número de moléculas	*(30,2)*	*(27,7)*
Responden correctamente a ambos apartados	87,5	92,6
Cuando se contrae el aire de una jeringa disminuye el volumen pero hay la misma cantidad de aire y éste pesa lo mismo (pregunta no incluida en el apéndice, similar a la 4, pero referida a una contracción)	88,1	90,1
Cuando un gas se expande aumenta el volumen, pero no cambia el peso del gas contenido en el recipiente (pregunta 7.3.*A* y 7.3.*B*)	61,9	72,4
Si metemos más aire en un recipiente rígido el volumen que ocupa el aire sigue siendo el mismo mientras que aumenta el peso del aire contenido en el recipiente (preguntas 6.1 y 6.2)	61,9	48,7

Los gases no tienen forma ni volumen propio sino los del recipiente que los contiene

Los resultados difieren en función del tipo de tarea propuesta a los alumnos. Si se trata de dibujar cómo están distribuidas las moléculas de un gas son muy pocos los que no dibujan las moléculas distribuidas homogéneamente ocupando

todo el recipiente en el que están contenidas (los porcentajes de error son siempre inferiores al 10 por 100). Sin embargo, cuando la pregunta incluye datos numéricos en su enunciado, los porcentajes de acierto disminuyen acusadamente, quedando reducidos a aproximadamente la mitad de los alumnos (Tabla IV). Las respuestas pueden ser fruto de un operativismo mecánico claramente perceptible en la explicación siguiente: *Si había 50 cm³ de gas y sacamos 10 cm³ quedarán 40 cm³ ya que 50 − 10 = 40,* respuesta típica entre los que analizan erróneamente la pregunta 5.2 (alrededor del 30 por 100 de los alumnos dan esa respuesta). Los resultados son algo mejores en la pregunta 6, que también incluía datos numéricos en su enunciado, quizá porque en ese caso se pedía que hicieran una comparación entre el volumen inicial y el final, no que dijesen exactamente cuál era el volumen final. Ese tipo de preguna no induce tanto a que se hagan las operaciones matemáticas, pero aún así, los resultados no fueron tan buenos como en otras cuestiones.

TABLA IV

	Febrero	Junio
El volumen que ocupa el aire contenido en un bote de 50 cm^3 después de haber sacado 10 cm^3 sigue siendo 50 cm^3 (Pregunta 5.2)	42,6	51,8
Porque los gases ocupan todo el recipiente	*(24,1)*	*(31,3)*
Porque los gases se expanden	*(11,1)*	*(9,6)*
Porque los gases no tienen volumen propio	*(2,8)*	*(3,6)*
Dibujan las moléculas que quedan después de haber sacado los 10 cm^3 de aire ocupando todo el recipiente (Pregunta 5.1)	87.9	97,6
El volumen del aire contenido en un frasco de 500 cm^3 sigue siendo el mismo aunque introduzcamos otros 200 cm^3 de aire (Pregunta 6.1)	67,9	55,3
Porque el recipiente es rígido	*(32,1)*	*(26,3)*
Las moléculas están más juntas	*(11,9)*	*(17,1)*
El aire estará más comprimido	*(19,1)*	*(10,5)*
El volumen no cambia, cambia el peso	*(9,5)*	*(3,9)*
El aire que entra se difunde en el otro	*(2,4)*	*(2,6)*

Espacio vacío entre moléculas

La aceptación del vacío resulta muy difícil para los alumnos, como ha sido puesto de manifiesto en numerosas ocasiones. Pueden admitirlo nominalmente,

diciendo que la materia está compuesta de moléculas (o átomos) y de vacío, pero es muy posible que lo que entiendan los alumnos diste mucho de ser el vacío que se debe suponer en la teoría cinético-molecular. Incluso es posible que dibujen las moléculas separadas unas de otras, pero si se les pregunta qué hay entre esas moléculas puede que digan que hay más moléculas, aire u otras cosas. En la pregunta 8.2 se les pidió que indicaran lo que hay en los huecos entre moléculas del hierro, dando una serie de opciones y entre ellas la de otra respuesta, para que no se vieran limitados por las que les habíamos propuesto.

Las respuestas correctas, aun estando cercanas al 60 por 100 y siendo superiores a los datos presentados por otros autores (Novick y Nussbaum, 1981; Brook *et al.,* 1984; Llorens, 1988 y 1991), muestran la dificultad de conseguir este objetivo. Incluso resulta curioso que algunos alumnos (alrededor del 6 por 100), escogen la opción *e)* indicando que hay espacio vacío en lugar de escoger la opción *c)* en la que se dice que entre molécula y molécula no hay nada. Parece que ese *nada* les impresiona demasiado. Incluso, un pequeño porcentaje (alrededor del 3 por 100), escogen la opción *c)* y además la opción *e)* indicando en ésta que hay espacio vacío.

Resulta interesante señalar que más de un 20 por 100 de los alumnos indican que entre molécula y molécula de hierro hay aire. Éstos, junto con los que dicen que hay más moléculas de hierro, no perciben la idea de vacío como ausencia de materia.

TABLA V

	Febrero	Junio
En los huecos que hay entre las moléculas de hierro no hay nada o hay espacio vacío (Pregunta 8.2)	65,6	64,9
Entre las moléculas de hierro hay aire	21,9	20,2
Entre las moléculas de hierro hay más moléculas de hierro	10,4	9.6
En los huecos que hay entre las moléculas de mercurio no hay nada o hay espacio vacío (Pregunta similar no incluida en el apéndice)	48,8	57,9
Entre las moléculas de mercurio hay aire	32,1	22,4
Entre las moléculas de mercurio hay moléculas de mercurio	14,3	15,8

Tamaño relativo de las moléculas

Aun reconociendo la dificultad de que los alumnos capten el tamaño «real» de las moléculas se ha pretendido que adquieran la idea relativa de su pequeño

tamaño en referencia a otras partículas sólo visibles con microscopio, es decir, que no las confundan con pequeñas partículas macroscópicas tales como motas de polvo, células, microbios, etc.

Los resultados (Tabla VI) muestran que un porcentaje alto de alumnos logran adquirir la idea de que las moléculas son muy pequeñas y no las confunden con partículas macroscópicas. En la pregunta 9 hubo un porcentaje significativo de respuestas (alrededor del 10 por 100) que fueron clasificadas como erróneas ya que decían que lo que se ve en el microscopio sí son moléculas de sangre o el pequeño trozo de polvo también es una molécula de polvo pero que lo argumentaban diciendo que todo está constituido por moléculas. Hubiera sido necesario entrevistar a esos alumnos para saber si su respuesta indicaba una incomprensión del tamaño relativo o era sólo una confusión en la interpretación de la pregunta. Dado que no se pudieron hacer esas entrevistas, hemos optado por clasificarlas como respuestas incorrectas, aunque creemos que en algunos casos serían sólo dificultades en la expresión.

TABLA VI

	Febrero	Junio
Dicen que en la cabeza de un alfiler caben más de un millón de moléculas, o billones o trillones (Pregunta 8.1)	78,1	83,0
Lo que se ve cuando miramos una gota de sangre a través del microscopio no son moléculas de sangre (Pregunta 9.1)	44,4	62,7
Las moléculas no se pueden ver con un microscopio	*(38,0)*	*(49,4)*
Son globulos rojos o blancos, etc.	*(7,4)*	*(24,1)*
No son moléculas, están formadas por muchas moléculas	*(6,5)*	*(2,4)*
Los pequeños trozos que se ven flotando en el aire no son moléculas de polvo (Pregunta 9.2)	50,9	73,5
Las moléculas son tan pequeñas que no se ven	*(28,7)*	*(37,4)*
Están formadas por muchas moléculas	*(21,3)*	*(43,4)*
No son moléculas, son partículas de polvo	*(11,1)*	*(7,2)*

Las moléculas no tienen propiedades macroscópicas

Otras de las dificultades que tienen los alumnos es diferenciar entre lo que son las propiedades macroscópicas de la materia: dureza, color, conductividad, punto de fusión, etc., y las propiedades que se suponen a las moléculas, que en

la mayoría de los casos no coinciden con las propiedades macroscópicas de la materia. Los resultados (Tabla VII), son bastante alentadores. La mayoría de alumnos dice que las moléculas de hierro no son más duras que las del alcohol. Para explicar la diferencia entre la dureza del hierro y la del alcohol casi la mitad de los alumnos argumenta que es debido a que las moléculas están más juntas en el hierro que en el alcohol, mientras que un porcentaje menor dice que la dureza mayor se debe a que la atracción entre las moléculas es más fuerte. También es destacable que sólo el 21 por 100 en febrero (reducido al 13 por 100 en junio) diga explícitamente que las moléculas de hierro sí son más duras que las de alcohol, porcentaje al que podemos añadir otro 6 por 100 que indica que las moléculas son iguales de duras, pero sin añadir nada que ponga de manifiesto que entienden que las propiedades macroscópicas no son aplicables a las moléculas.

Los resultados son bastante peores al comparar la densidad de las moléculas de oro y de hierro. El porcentaje de aciertos es muy bajo en febrero aunque resulta aceptable en junio, siendo explicable, a nuestro entender, la diferencia de resultados con la pregunta anterior porque la densidad es un concepto menos familiar para los alumnos que la dureza. Así, mientras que sólo el 5 por 100 de los alumnos no contestó a la pregunta referida a la dureza, ese porcentaje alcanzó el 14 por 100 en la pregunta referida a la densidad. Por otro lado, aunque el concepto densidad es aplicable al nivel macroscópico, también es aplicable al nivel molecular, pues las moléculas tienen masa y volumen, y por tanto, podría pensarse en que tienen una densidad. Esas consideraciones nos llevan a pensar que los resultados sobre esa pregunta no sean totalmente representantivos de lo que queríamos comprobar.

En otras cuestiones se presentan cambios físicos como la fusión de una sustancia sólida o la expansión de un gas, y se pregunta si las moléculas sufren los mismos cambios físicos macroscópicos que experimentan las sustancias, como fundirse, aumentar o disminuir de tamaño, etc. Los porcentajes de aciertos a esas cuestiones son bastante elevados, siendo posible decir que tres de cada cuatro alumnos parecen comprender que a las moléculas no les son aplicables los mismos cambios que experimentan las sustancias que forman.

Movimiento continuo de las moléculas

El movimiento de las moléculas, en cualquiera de los estados de agregación en los que puedan presentarse las sustancias, es otra de las hipótesis básicas de la teoría cinético-molecular que resulta complicada de admitir por los alumnos. Además, a veces se confunde el movimiento de las moléculas con el movimiento macroscópico conjunto de todo el sistema.

Los resultados recogidos en la Tabla VIII ponen de manifiesto una alta apropiación de la idea de que las moléculas se están moviendo en todos los casos. Como resulta previsible, el porcentaje de acierto baja un poco cuando el estado

TABLA VII

	Febrero	Junio
Las moléculas de hierro NO son más duras que las moléculas de alcohol (Pregunta 10)	58,3	77,7
Las moléculas de oro NO son más densas que las de hierro (Pregunta 11)	28,6	53,9
Las moléculas NO se derriten (Pregunta 12.3.A)	82,4	90,4
Las moléculas NO aumentan de tamaño (Pregunta 12.3.D)	88,0	90,4
Las moléculas NO se vuelven líquidas (Pregunta 12.3.E)	62,0	77,1
Contestaciones correctas a los tres apartados conjuntamente	61,1	73,5
El tamaño de cada molécula NO cambia cuando el aire se expande (Pregunta 7.3.G)	83,3	89,5

de agregación de la sustancia es el sólido, como es el caso de una piedra, pero sigue siendo bastante alto y por tanto satisfactorio, ya que prácticamente cuatro de cada cinco alumnos tienen claro que las moléculas están moviéndose continuamente, aún en el caso de la piedra.

Como dato curioso, cabe citar que algunos alumnos consideran que vibrar no es lo mismo que moverse. Estos alumnos dicen que las moléculas están quietas, pero al mismo tiempo están vibrando. Aunque hemos considerado la respuesta como incorrecta, creemos que la mayoría de los alumnos que han dado este tipo de respuesta admite que las moléculas están moviéndose, siendo sólo un problema de expresión.

El resultado tan elevado en el caso del agua líquida creemos que puede ser debido a dos factores. Por un lado, que el agua es una sustancia a la que se hace referencia en muchas ocasiones, tanto a lo largo del tema como en otros momentos, y por otro, que en ese caso es posible que algunos alumnos hayan dicho que se mueven las moléculas inducidas por el movimiento macroscópico del agua líquida.

En conclusión puede decirse que cerca del 80 por 100 de los alumnos tienen asumido que las moléculas de todas las sustancias están en continuo movimiento. Es cierto que no se ha planteado el problema de cómo se mantienen en movimiento, de por qué no se paran las moléculas, lo cual resulta difícil de entender sin haber estudiado previamente los principios de la dinámica, pero ése es

un tema que se tratará en un curso posterior. Durante este año, si algún alumno plantea ese problema lo resolvemos indicando que es una propiedad que se supone a las moleculas.

TABLA VIII

	Febrero	Junio
Las moléculas del aire o de la piedra se mueven siempre y no se paran nunca o se paran en el cero absoluto (Responden correctamente a las cuatro cuestiones de la pregunta 13)	68,8	78,7
Las moléculas del aire se mueven siempre	*(100,0)*	*(100,0)*
Las moléculas del aire no se paran nunca o sólo lo hacen en el cero absoluto	*(87,5)*	*(89,3)*
Las moléculas de la piedra se mueven siempre	*(79,2)*	*(78,7)*
(No se mueven, sólo vibran)	*(4,2)*	*(6,4)*
Las moléculas de la piedra no se paran nunca o sólo lo hacen en el cero absoluto	*(72,8)*	*(83,0)*
Las moléculas de hielo se están moviendo o vibrando (Pregunta 14.1)	76,2	88,2
Las moléculas de hielo están quietas, pero vibran	*(11,9)*	*(2,6)*
Las moléculas de agua se mueven (Pregunta 14.2)	98,8	96,0

Dependencia de la velocidad de las moléculas con la temperatura y otros factores

Como podemos ver en la Tabla IX, los resultados son muy buenos cuando se trata de analizar la relación entre velocidad de las moléculas y la temperatura. Porcentajes superiores al 80 por 100 en casi todos los casos indican que ha sido admitida esa relación. Sin embargo, merece también ser destacado que la gran mayoría de los alumnos cree que la velocidad de las moléculas cambia también cuando se produce la expansión de un gas, suponiendo unos que la velocidad aumenta y aproximadamente la otra mitad, que la velocidad de las moléculas disminuye. Además, como dato que muestra la dificultad que supone superar esa idea está en que el porcentaje de alumnos que la mantienen en junio es superior al de febrero, siendo uno de los pocos apartados en lo que esto ha ocurrido. Creemos que a este aspecto concreto se le debe dedicar más atención en las clases, si queremos que los alumnos y alumnas lo asimilen correctamente.

TABLA IX

	Febrero	Junio
Las moléculas de agua caliente se mueven más rápidas que las moléculas del agua fría (Pregunta no incluida en el apéndice)	62,5	84,0
Las moléculas de un metal caliente se mueven más rápidas que cuando está frío (Pregunta 15.D)	81,5	80,6
Las moléculas de mantequilla se mueven más rápidas cuando se calienta la mantequilla para derretirla (Pregunta 13.3.B)	81,5	84,3
En la expansión de un gas el movimiento de las moléculas NO cambia (Pregunta 7.3.E)	17,9	15,8

También hemos analizado las alusiones a la velocidad de las moléculas en cuestiones en las que no se les pregunta explícitamente qué ocurre con la velocidad de las moléculas, sino que se pregunta de forma genérica sobre lo que ocurre a las moléculas cuando hay un determinado proceso. En la Tabla X está recogido el porcentaje de alumnos que relacionan correctamente la velocidad con la temperatura *de motu proprio,* en cuestiones en las que no se preguntaba directamente sobre dicha relación.

El porcentaje de alumnos que se refiere al movimiento de las moléculas de forma espontánea supone aproximadamente una tercera parte del total, es decir, uno de cada tres alumnos. Creemos que es un porcentaje bastante elevado, dado el tipo de redacción de las cuestiones, en las que se pregunta sobre qué ocurre a las moléculas en cada caso sin mencionar para nada la velocidad. Hay que tener en cuenta que la mayoría (más del 60 por 100) menciona que aumenta o disminuye la distancia entre moléculas cuando se produce una dilatación o una contracción del gas, respectivamente, y, ya que los alumnos tienden a considerar suficiente dar una explicación, no suelen añadir ninguna más.

Representación pictórica de la estructura molecular en los diferentes estados de agregación

En las pruebas se incluyen diversas preguntas en las que se pide que dibujen cómo se imaginan la forma en la que están las moléculas en diferentes situaciones (preguntas 4.1, 5.1 y 7.1 del apéndice, así como otras no incluidas en el mismo). También hay una cuestión dedicada exclusivamente a pedir

TABLA X

	Febrero	Junio
Las moléculas del aire caliente se mueven más rápidas que las del aire frío, cuando el aire sufre una dilatación (Pregunta 4.4.)	34,4	38,3
Las moléculas del aire caliente se mueven más rápidas que las del aire frío (Pregunta no incluida en el apéndice, referida al calentamiento isócoro del gas contenido en una jeringa)	38,5	31,9
Las moléculas del aire frío se mueven más lentas que las del aire caliente, cuando el aire sufre una contracción (Pregunta no incluida)	28,6	23,7

que se dibuje la estructura de una sustancia en los tres estados de agregación (Pregunta 16).

Dado que los dibujos no dependieron de la situación concreta a la que se referían, hemos agrupado todos los datos referidos al estado gaseoso en la Tabla XI. El número de dibujos analizado fue de 468 en febrero y de 428 en junio. En general, se observó la tendencia a dibujar las moléculas más juntas de lo que corresponde según la proporción existente entre la distancia entre moléculas y el tamaño de cada una. Hemos considerado que el criterio mínimo aceptable era considerar que las moléculas están separadas una distancia superior a tres veces su diámetro. Sólo un porcentaje ligeramente superior al 30 por 100, es decir, uno de cada tres alumnos dibujan las moléculas separadas por distancias superiores a tres diámetros moleculares, mientras que más de la mitad de los alumnos dibujan las moléculas separadas por distancias comprendidas entre uno y tres diámetros moleculares. Por otra parte, sólo el 10 por 100 dibuja las moléculas menores a un diámetro o en contacto unas con otras.

La figura 1 es representativa de los que dibujan las moléculas separadas más de tres diámetros, la figura 2 de los que las dibujan separadas entre uno y tres diámetros, mientras que la figura 3 corresponde a los que dibujan las moléculas muy próximas o en contacto.

Un análisis más detenido de los datos puso de manifiesto una estrecha relación entre los dibujos efectuados por los alumnos y el profesor que les había dado clase, encontrando grupos en los que más del 70 por 100 de los dibujos podían ser clasificados como correctos, mientras que en otros grupos ese porcentaje llegaba escasamente al 10 por 100. Algunos profesores reconocieron que

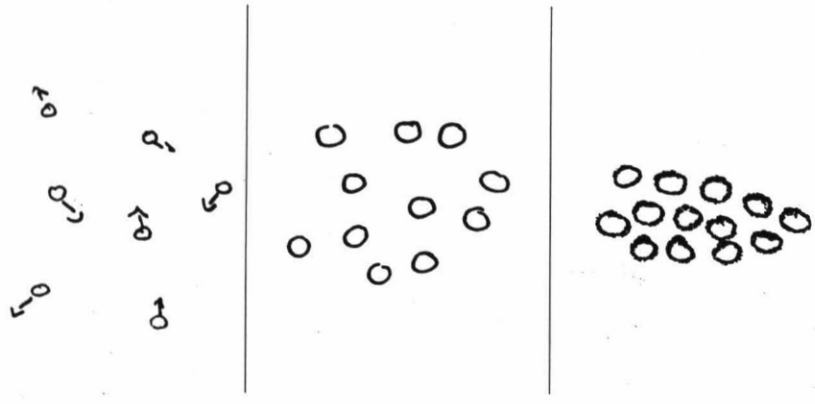


Figura 1 Figura 2 Figura 3

habían disminuido la proporción entre la distancia y el tamaño de la molécula llevados por el deseo de representar un número no demasiado pequeño de moléculas y haciendo los círculos grandes para que fuesen bien vistos por los alumnos que se colocan en la parte de atrás de la clase. Como resultado se obtenía una representación del estado gaseoso en el que la distancia entre moléculas era subestimada frente al diámetro de cada molécula.

Un estudio de los dibujos y transparencias que se habían hecho para la unidad puso de manifiesto que también reflejaban una minusvaloración de la distancia entre moléculas frente al tamaño de las mismas, si bien no tan acusado como el anterior.

Los resultados se ven muy afectados por el espacio que se ofrezca a los alumnos para que puedan hacer sus dibujos. Cuanto mayor es el espacio, más separadas pintan las moléculas, lo cual es lógico y correcto, pero no lo es tanto que dibujen las moléculas demasiado próximas (alrededor del 30 por 100 de los alumnos dibujan las moléculas con distancias menores a un diámetro molecular cuando el espacio disponible se hace menor).

Respecto a la representación de los estados sólido y líquido los resultados están recogidos en las Tablas XII y XIII. Los resultados indican que algo más de la mitad de los alumnos utiliza en sus dibujos una proporción que podemos considerar correcta, siendo los errores de distinto sentido en ambos estados. Así, en el estado sólido el error más frecuente es dibujar las moléculas en contacto, mientras que en el estado líquido los fallos provienen de dibujar las moléculas más alejadas de lo debido.

TABLA XI

Representación de las moléculas en el estado gaseoso

	Febrero	Junio
Distancia > 3 diámetros moleculares	33,8	31,5
Distancia comprendida entre 1 y 3 diámetros moleculares	53,5	58,1
Distancias menores de 1 diámetro molecular	6,8	8,8
Moléculas en contacto unas con otras	2,0	1,2
Dibujan las moléculas desordenadas	94,1	92,3
Dibujan las moléculas del mismo tamaño	96,0	97,5
Dibujan las moléculas ocupando todo el recipiente	96,1	97,4
Dibujan una estructura continua	0,9	0,6

La figura 4 reproduce el dibujo de un alumno en el que pueden verse los errores más significativos. Moléculas en contacto en el sólido y muy separadas en el líquido, no representando una estructura demasiado ordenada en el sólido. La figura 5, reproduce un dibujo de los que podríamos llamar correctos: moléculas ordenadas en el sólido, desordenadas en el líquido, a distancias parecidas y pequeñas, pero sin estar en contacto.

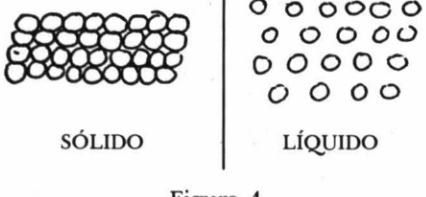


Figura 4

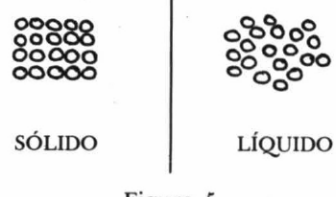


Figura 5

TABLA XII

Estado sólido

	Febrero	Junio
Distancia comprendida entre 0 y 1 diámetros moleculares, sin estar juntas	45,8	60,6
Dibujan las moléculas en contacto unas con otras	35,4	17,0
Dibujan las moléculas con una distancia superior a 1 diámetro	12,5	17,0
Dibujan las moléculas ordenadas	76,0	72,3
Dibujan una estrcutura continua	1,0	0,0

TABLA XIII

Estado líquido

	Febrero	Junio
Distancia comprendida entre 0 y 1 diámetros moleculares, sin estar juntas	52,1	50,0
Dibujan las moléculas en contacto unas con otras	6,3	2,1
Dibujan las moléculas con una distancia superior a 1 diámetro	35,4	43,6
Dibujan las moléculas desordenadas	82,3	93,6
Dibujan una estructura continua	4,2	0,0
Dibujan las moléculas más alejadas que las del sólido	55,2	41,5
Dibujan las moléculas más grandes que las del sólido	3,1	4,3

¿Qué es materia y qué está formado por moléculas?

Para los alumnos la existencia de la materia, la radiación y el vacío no tiene nada de evidente, e incluso, la diferencia entre la materia y ciertas propiedades de la misma se ve a menudo oscurecida por el lenguaje que se utiliza en los libros de texto y material de uso escolar; así, es fácil encontrar enunciados del tipo: *una masa de 3 kg es lanzada...* o *calcula la fuerza con la que se repelen dos cargas...*, en los que por la forma de estar redactados se están confundiendo propiedades de la materia con la materia misma.

En esta unidad didáctica se pretendía iniciar la diferenciación entre aquello que puede ser considerado materia y lo que no es materia. El criterio macroscópico que se utilizaba en la unidad es que puede ser considerado como materia todo aquello que ocupa un lugar en el espacio y tiene masa (o peso). A partir de ahí, todo aquello que es materia está formado por moléculas, y lo que no es materia no está formado por moléculas. Para comprobar si el objetivo se había conseguido se utilizaron las preguntas 17 y 18 que formaban parte de la misma prueba y se presentaban una a continuación de la otra, tal como se recogen en el apéndice.

La Tabla XIV resume los resultados que hemos creído más significativos. En las columnas segunda y tercera se recogen los porcentajes de respuestas correctas a las preguntas respectivas, referidas a cada una de las sustancias descritas en la columna primera. Por último, en la cuarta columna se han reflejado los porcentajes de respuestas coherentes, entendiendo como tales aquellas que indican que un sistema está formado por moléculas si previamente han dicho que el mismo sistema es material, o que dicen que no está formado por moléculas si previamente han dicho que no era materia.

El mayor porcentaje de aciertos se da al clasificar el acero y el agua como materia formada por moléculas. También la clasificación del aire arroja buenos porcentajes de aciertos. Donde se ha encontrado más dificultades es en el caso del olor a cebolla, no clasificado como sustancia material pero luego sí considerado como si estuviese formado por moléculas. Es posible que los alumnos

TABLA XIV

	¿Es materia?		¿Formada por moléculas?		¿Respuestas coherentes?	
	febrero	junio	febrero	junio	febrero	junio
El aire (SÍ)	71,3	68,7	93,5	93,8	73,2	68.7
La luz (NO)	63,9	57,8	55,6	56,6	65,7	63,9
El humo (SÍ)	62,0	54,2	87,0	80,7	65,7	61,5
El calor (NO)	63,9	66,3	50,0	59,0	60,2	63,9
El acero (SÍ)	90,7	90,4	81,5	85,5	84,2	83,1
El agua (SÍ)	79,6	77,1	90,7	85,5	78,7	79,5
El olor a cebolla (SÍ)	28,7	27,7	66,7	66,2	46,3	49,4

hayan utilizado dos criterios diferentes: por un lado, han podido interpretar que el olor a cebolla no es materia al considerarlo como una sensación. Por otro, al responder si estaba formado por moléculas es posible que lo hayan considerado afirmativamente, pues para explicar la propagación del olor, es necesario suponer la difusión de las moléculas a través del aire. De todas formas, la incoherencia resulta llamativa y es característica del pensamiento de los alumnos, por lo que debemos insistirles en todas las ocasiones que se presenten para que intenten buscar la coherencias característica de la ciencia.

En cuanto al número de aciertos de cada alumno, aproximadamente el 30 por 100 de los alumnos clasifican coherentemente los siete sistemas, mientras que aproximadamente la mitad contesta coherentemente a seis o siete de los sistemas propuestos.

¿Qué son las moléculas?

El objetivo de la pregunta 19 era analizar aquellas características más citadas por los alumnos cuando tenían que escribir sobre las moléculas. No se pretendía buscar una definición literal y académica sobre el concepto de molécula, sino comprobar aquellos rasgos que son más asociados a ellas. En la Tabla XV se han recogido las características citadas por los alumnos y la frecuencia con lo que hacen. En este caso, los porcentajes suman más de 100 ya que cada alumno podía escribir tantas características como le pareciera oportuno.

Al analizar los resultados hay que tener en cuenta que no se pedía que escribieran un número determinado de rasgos. Ante este tipo de preguntas es frecuente que los alumnos se contenten con reflejar dos o tres ideas y no se esfuercen en escribir más. Las características más citadas son las referidas: *a)* al pequeño tamaño de las moléculas, *b)* a que no pueden verse ni con los mejores microscopios, *c)* a que forman todas las sustancias y *d)* a que se mueven continuamente. También merece la pena señalar, aunque los porcentajes sean menores, la existencia de alumnos que se refieren explícitamente a que las moléculas no tienen propiedades macroscópicas. Por último, señalar que, aunque pocos, algunos dijeron que sólo la materia inerte estaba hecha por moléculas y también que el porcentaje de los que no contestan es superior al de la mayoría de las preguntas.

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Aunque los datos recogidos en este artículo corresponden sólo a una parte de los objetivos que se pretendían en la unidad, podemos llegar a conclusiones referidas a esos puntos, e incluso llegar a otras más generales dado lo signficativo de los aspectos analizados.

TABLA XV

	Febrero	Junio
Son partículas muy pequeñas	50,0	55,3
Forman todas las sustancias, sólidos, líquidos, gases	43,8	46,8
No pueden verse ni con los microscopios	26,0	22,3
Están en continuo movimiento	9,4	34,0
Son inventadas por los científicos	5,2	7,5
Tienen peso	2,1	5,3
Ocupan espacio	1,0	6,4
Existen fuerzas entre ellas	0,0	9,6
No tienen propiedades macroscópicas	0,0	10,7
Hay espacio vacío entre ellas	0,0	7,5
Sólo la materia inerte está hecha de moléculas	4,2	2,1
No contestan	12,5	11,7

1) Parece perfectamente posible incluir en el currículo de ciencias, para alumnos de 12 ó 13 años, una unidad en la que se trate cualitativamente el modelo cinético-molecular y se utilice en la explicación de una serie de cambios físicos.

2) Dado que el nivel social, cultural y económico de la mayoría de los alumnos participantes en la experiencia fue bajo, creemos que es lícito pensar que los resultados podrían ser generalizables si los materiales fuesen utilizados por alumnos de otros niveles socioculturales.

3) Los resultados aceptables pueden conseguirse sin necesidad de un gran despliegue de medios didácticos materiales, más propio de situaciones excepcionales que del trabajo diario en el aula, con todos los inconvenientes y limitaciones que este trabajo conlleva.

4) Parece que el profesorado puede acceder a un nivel de preparación adecuado para utilizar la nueva metodología y los nuevos materiales mediante un curso de formación, combinado con la aplicación en su propia clase. Tanto los participantes en la experiencia como los autores de este artículo, que dirigimos los cursos de formación, hemos valorado muy positivamente el intercambio de experiencias entre los profesores cuando ponen en práctica los nuevos materiales, tanto en lo que supone para la superación de los problemas que surgen en su aplicación como en el apoyo anímico ante una situación desconocida para ellos.

5) El hecho de que el profesorado que ha puesto en práctica los materiales no dispusiera de una especial preparación previa y que fueran seleccionados todos aquellos que mostraron deseos de participar permite considerar que la experiencia es generalizable a todos los profesores que tengan interés por su actualización didáctica, ofreciéndoles la posibilidad de un asesoramiento técnico a través de los CEPs y otros organismos similares.

6) Sin menospreciar la dificultad que presenta para los alumnos de 12 ó 13 años la comprensión y utilización de un modelo teórico y abstracto como el de la teoría cinético-molecular, los resultados obtenidos parecen poner de manifiesto que parte de esas dificultades pueden ser superadas con una enseñanza que preste atención, entre otras cosas, a diferenciar claramente entre lo que supone una descripción de las observaciones y lo que constituye una interpretación con ayuda de una teoría o un modelo, así como a promover el cambio metodológico en los alumnos en su forma de elaborar y validar el conocimiento.

7) El hecho de que los resultados sean mejores a los cuatro meses de haber terminado el tema que inmediatamente después de acabarlo permite pensar que el aprendizaje ha sido, en gran medida, significativo. En la permanencia e incluso mejora de los resultados han podido tener efecto las siguientes causas (amén de las ya citadas):

a) El hecho de que en la metodología que se emplea se dé gran importancia a la corrección del control de cada tema convierte a estas pruebas en un elemento más de aprendizaje, de forma que los aprendizajes no terminan antes de hacer el examen sino después de haber sido corregido el mismo.

b) Tras haber estudiado la unidad correspondiente a las propiedades y cambios físicos de la materia, los alumnos trabajaron con otra unidad sobre las propiedades químicas de la materia. Aunque los contenidos eran diferentes, se utilizó la misma metodología y, además, si no directamente, de forma indirecta, se recordaron las hipótesis básicas de la teoría cinético-molecular. De esa forma, se consigue tanto que la unidad tratada sirva de apoyo para el estudios de las propiedades químicas como que ésta refuerce los aprendizajes conseguidos en la anterior.

8) Realizando una valoración de los aprendizajes conseguidos, a los que nos hemos referido en este artículo, encontramos:

a) Satisfactorios

- El aire pesa y ocupa lugar.
- Diferenciar claramente entre peso y volumen.

- Los gases no tienen forma ni volumen propio, sino el del recipiente que los contiene (4).

- La existencia de vacío entre las moléculas. (Este objetivo lo consideramos satisfactoriamente cubierto aunque los porcentajes de respuestas correctas no sean tan altos como en otros, pero se debe tener en cuenta la dificultad que entraña, como ha sido puesto de manifiesto en numerosas investigaciones.)

- Las moléculas son muy pequeñas y no deben ser confundidas con pequeñas partículas macroscópicas.

- Las propiedades aplicadas a las sustancias en sentido macroscópico no son aplicables a las moléculas individualmente.

- Las moléculas están en movimiento continuo en cualquiera de los tres estados de agregación.

- La velocidad de las moléculas aumenta o disminuye cuando lo hace la temperatura de la sustancia. Es decir, existe una relación entre velocidad de las moléculas y la temperatura.

b) Podrían mejorarse, con una modificación de los materiales

- Insistir en que el único factor que afecta al movimiento de las moléculas es la temperatura, no influyendo en esa velocidad ni la distancia a la que se encuentren, ni la presión, ni ningún otro factor.

- Representación mediante dibujos de la disposición de las moléculas en los tres estados de agregación. Fundamentalmente, se deberá insistir en que la distancia entre moléculas en el caso de un gas es del orden de 10 diámetros moleculares. Para que se puedan hacer los dibujos, convendrá sugerirles que hagan los círculos representativos de las moléculas de pequeño diámetro o, si los dibujan de un diámetro un poco mayor, deberán representar muy pocas moléculas para que las distancias sean suficientes. También deberemos insistir en que las distancias entre moléculas en el caso de un líquido es aproximadamente la misma que en el de un sólido, consintiendo la diferencia entre ambos en que en el sólido las moléculas están ordenadas, mientras que en el líquido las moléculas están desordenadas.

---

(3) Hay que seguir insistiendo en el análisis de aquellas situaciones que presentan un carácter cuantitativo, intentando superar el operativismo mecánico.

- Insistir más en los criterios para clasificar si algo es o no un sistema material, así como en establecer claramente que sólo los sistemas materiales están formados por moléculas.

APÉNDICE 1

Reproducimos la mayoría de las preguntas incluidas en las pruebas relacionadas con los aprendizajes concretos evaluados en este trabajo.

1. Los «colchones de playa» se llenan de aire para que floten en el agua. ¿El colchón lleno de aire pesará más, igual o menos que cuando está desinflado?

2. Si un «colchón de playa» inflado se pincha, es decir, se le hace un agujero, no entra agua dentro. ¿Por qué crees que no entra el agua?

3. Juan decidió llenar su cantimplora en el río, sumergiéndola totalmente. Observó que el agua no penetraba en la cantimplora. Su amiga Alba le dijo: «Si pones la cantimplora en la superficie del agua, de manera que el agua no tape totalmente la boca, podrás llenar la cantimplora». Efectivamente; así lo hizo y la cantimplora se llenó de agua.

Explica por qué cuando el agua tapa totalmente la boca de la cantimplora no puede penetrar dentro de ella y sí lo hace cuando se deja una parte de la boca libre.

4. Una jeringa contiene cierta cantidad de aire encerrado (situación A). Si metemos la jeringa en agua caliente, se observa que el émbolo retrocede (situación B).

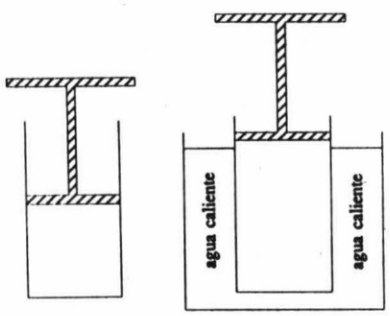
4.1. Representando las moléculas del aire con pequeños circulitos, dibuja cómo te imaginas el aire de la jeringa en las situaciones A y B.

4.2. En la situación B, ¿hay más, menos o el mismo aire en la jeringa que en la situación A? Explica la propuesta.

4.3. En la situación B, ¿pesará la jeringa más, menos o lo mismo que en la situación A? Explica tu respuesta.

4.4. *a)* ¿Qué cambios le ocurren al aire que está dentro de la jeringa cuando ésta se mete en agua caliente? *b)* ¿Qué le ocurrirá a las moléculas del aire?

4.5. ¿Qué palabra científica consideras adecuada para describir lo que le ha ocurrido al gas al pasar de la situación A a la B?



Situación A Situación B

5. El bote de la figura tiene una capacidad de 50 cm^3 y está lleno de aire (figura A). Con una jeringa se sacan 10 cm^3 de aire. En la figura B se representa al aire que queda después de haber sacado los 10 cm^3.

5.1. Representando las moléculas de aire con unos pequeños circulitos, dibuja en las figuras A y B, cómo te imaginas el aire que hay en el bote antes y después de sacar con la jeringa los 10 cm^3 de aire.

5.2. ¿Qué volumen ocupa el aire que queda en el bote en la situación B?

- 40 cm^3
- 50 cm^3
- 60 cm^3
- otra cosa: .....

Explica tu respuesta.

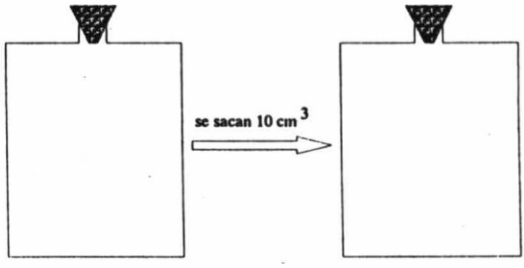
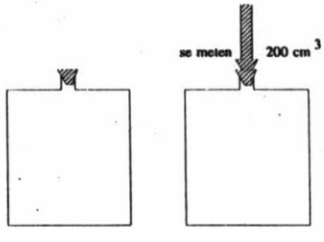


Figura A Figura B

6. La situación A representa un bote lleno de aire, cuyo volumen es de 500 cm^3. Con ayuda de una bomba de bicicleta metemos otros 200 cm^3 de aire dentro del bote.

6.1. ¿El volumen que ocupa el aire en la situación B será mayor, menor o igual al que ocupa en la situación A? Explica la respuesta.

6.2. ¿El peso del aire contenido en el frasco en la situación B será mayor, menor o igual al peso del aire contenido en la situación A? Explica la respuesta.



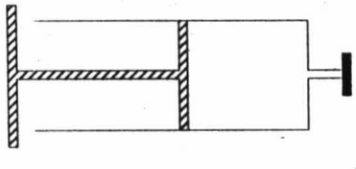
Situación A Situación B

7. Tapamos el agujero de una jeringa de plástico llena de aire (situación A). Tiramos del émbolo de la jeringa (situación B).

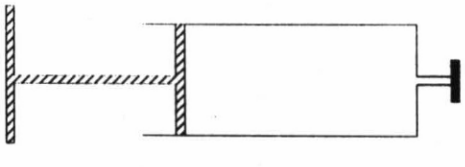
7.1. Dibuja en cada caso cómo te imaginas el aire que hay en el interior de la jeringa.

7.2. ¿Qué palabra científica te parece adecuada para descubrir lo que le ha sucedido al aire contenido en la jeringa al tirar del émbolo?

Situación A



Situación B



7.3. Cuando se tira del émbolo: (Haz un círculo sobre la opción elegida).

A) el peso del aire	aumenta	disminuye	no cambia
B) el volumen del aire	aumenta	disminuye	no cambia
C) la presión del aire	aumenta	disminuye	no cambia
D) el número de moléculas	aumenta	disminuye	no cambia
E) el movimiento de las moléculas	aumenta	disminuye	no cambia
F) la distancia entre moléculas	aumenta	disminuye	no cambia
G) el tamaño de cada molécula	aumenta	disminuye	no cambia

8.1. ¿Cuántas moléculas de hierro imaginamos que hay en la cabeza de un alfiler?:

a) ninguna

b) una

c) más de mil

d) más de un millón

e) otra respuesta

8.2. Los científicos dicen que las moléculas de hierro están muy próximas, pero que hay huecos entre ellas. ¿Qué hay en esos huecos?

a) hierro

b) aire

c) nada

d) moléculas de hierro

e) otra respuesta.

9.1. Cuando miramos la sangre a través de un buen microscopio, se ven partes muy pequeñas que no son visibles a simple vista. ¿Estas cosas que se ven, son moléculas de sangre? Explica la respuesta.

9.2. Cuando miramos al trasluz, vemos el polvo flotando en el aire. ¿Podemos decir que un pequeño trozo de polvo es una molécula de polvo? Explica la respuesta.

10. El hierro es un material más duro que el alcohol. ¿Serán las moléculas de hierro más duras que las moléculas de alcohol? Explica tu respuesta.

11. El oro es un material cuya densidad es mayor que la del hierro. ¿Serán las moléculas de oro más densas que las moléculas de hierro? Explica tu respuesta.

12. Andrés pone en la sartén, sobre el fuego de la hornilla, un trozo de mantequilla. Al cabo de un tiempo, la mantequilla se ha derretido y es líquida.

12.1. ¿Qué palabra científica consideras adecuada para describir lo que le ocurre a la mantequilla cuando se derrite?

12.2 ¿La temperatura de la mantequilla aumenta, disminuye o no cambia mientras que ésta se derrite? Explica la respuesta.

12.3 ¿Qué ha podido pasarle a las moleculas de mantequilla cuando ésta se derrite?

A)	Las moléculas se han derretido.	Sí	No	No lo sé
B)	Las moléculas de mantequilla líquida se mueven más rápidas que las de mantequilla sólida.	Sí	No	No lo sé
C)	Las moléculas de mantequilla líquidas se desplazan de un lado a otro.	Sí	No	No lo sé
D)	Las moléculas aumentan de tamaño.	Sí	No	No lo sé
E)	Las moléculas son ahora líquidas.	Sí	No	No lo sé

13.1. ¿Se mueven las moléculas de aire? Escoge la opción correcta:

A) Únicamente se mueven cuando hace viento.

B) No se mueven nunca.

C) Están siempre moviéndose.

D) No lo sé.

13.2. ¿Si crees que las moléculas se están moviendo, cuándo crees que dejarían de moverse? Explica la respuesta.

13.3 ¿Se mueven las moléculas de una piedra? Escoge la opción correcta:

A) Únicamente se mueven cuando lo hace la piedra entera.

B) No se mueven nunca.

C) Están siempre moviéndose.

D) No lo sé.

13.4. ¿Si crees que las moléculas se están moviendo, cuándo crees que dejarían de moverse? Explica tu respuesta.

14. Daniel dice: «Las moléculas están quietas cuando el hielo está a 0°C y comienzan a moverse cuando pasa a agua líquida».

14.1. ¿Están quietas las moléculas de hielo a 0°C?

14.2. ¿Se mueven las moléculas de agua líquida?

15. Cuando se calienta un trozo de metal: (Haz un círculo sobre la opción elegida).

A)	El peso del metal	aumenta	disminuye	no cambia
B)	El volumen del metal	aumenta	disminuye	no cambia
C)	El número de moléculas	aumenta	disminuye	no cambia

D) El movimiento de las moléculas	aumenta	disminuye	no cambia
E) La distancia entre moléculas	aumenta	disminuye	no cambia
F) el tamaño de cada molécula	aumenta	disminuye	no cambia

16. El plomo es una sustancia sólida a temperatura ambiente. Si lo calentamos podemos tener plomo líquido y, si lo calentamos aún más, puede llegar a gas. Haz dibujos de cómo te imaginas las moléculas de plomo sólido, líquido o gaseoso.

17. ¿Cuál de las siguientes cosas crees que es materia? Dibuja un círculo sobre la opción escogida.

el aire	sí	no	no lo sé
la luz	sí	no	no lo sé
el humo	sí	no	no lo sé
el calor	sí	no	no lo sé
el acero	sí	no	no lo sé
el agua	sí	no	no lo sé
el olor a cebolla	sí	no	no lo sé

18. ¿Cuál de las siguientes cosas crees que está hecha de moléculas? Dibuja un círculo sobre la opción escogida.

el aire	sí	no	no lo sé
la luz	sí	no	no lo sé
el humo	sí	no	no lo sé
el calor	sí	no	no lo sé
el acero	sí	no	no lo sé
el agua	sí	no	no lo sé
el olor a cebolla	sí	no	no lo sé

19. ¿Qué son las moléculas? Escribe las características que crees que tienen las moléculas.

BIBLIOGRAFÍA

BERKHEIMER, G. D.; ANDERSON, C. W.; LEE, O. y BLAKESLEE, T. D. (1990): *Matter and molecules Teacher's Guide: Science book (Ocasional Paper, 121).* Publisher by Institute for Research on Teaching College of Education. Michigan State University.

BERKHEIMER, G. D.; ANDERSON, C. W. y BLAKESLEE, T. D. (1990): *Matter and molecules Teacher's Guide. Activity book (Ocasional Paper, 122).* Published by Institute for Research on Teaching College of Education Michigan State University.

– (1990): *Using a new model of curriculum development to write a matter and molecules teaching unit (Research Series, 196).* Published by Institute for Research on Teaching College of Education. Michigan State University.

BIRNIE, H. H. (1989): «The alternative conceptios of a particle theory of air possessed by year 1-5 primary students, their parents, and their teachers», *Research in Science Education, 19,* pp. 25-36.

BRIAN, L. J.; LYNCH, P. P. y REESINK, C. (1989): «Children's understanding of solid and liquid in relation to some common substances», *International Journal of Science Education, 11,* (2), pp. 417-427.

BRIGGS, H. y HOLDING, B. (1986): *Aspects of secondary students understanding of elementary ideas in chemistry. Full report.* Children's Learning in Science Project. Centre for Studies in Science and Mathematics Education. University of Leeds.

BROOK, A.; BRIGGS, H. y DRIVER, R. (1984): *Aspects of secondary student understanding of the particulare nature of matter.* Children's Learning in Science Project. Centre for Studies in Science and Mathematics Education. University of Leeds.

BULLEJOS, J. y SAMPEDRO, C. (1990): «Diferenciación de los conceptos de masa, volumen y densidad en los alumnos de BUP, mediante estrategias de cambio conceptual y metodológico», *Enseñanza de las Ciencias, 8,* (1), pp. 31-36.

BULLEJOS, J.; CARMONA, A.; HIERREZUELO, J.; MOLINA, E.; MONTERO, M.; MOZAS, T.; RUIZ, G.; SAMPEDRO, C. y DEL VALLE, V. (1992): *Ciencias de la Naturaleza. Educación secundaria. Ciclo 12-14. Primer Curso.* (Libro de los alumnos y libro de comentarios). Vélez-Málaga, Elzevir.

DICKINSON, D. K. (1987): «The development of a concept of material kind», *Science Education, 71,* pp. 615-623.

DORAN, R. L. (1972): «Misconceptions of selected science concepts held by elementary school student», *Journal of Research in Science Teaching, 9,* (2), pp. 127-137.

DRIVER, R. (1986): «Psicología congnoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos», *Enseñanza de las Ciencias, 4,* (1), pp. 3-16.

DRIVER, R.; GUESNE. E. y TIBERGHIEN, A. (1985): *Children's Ideas in Science.* Milton Keynes, Open University Press.

FURIÓ MÁS, C. (1983): «Ideas sobre los gases en alumnos de 11 a 15 años», *Enseñanza de las Ciencias,* vol. 1, pp. 83-91.

FURIÓ MÁS, C. y HERNÁNDEZ PÉREZ, J. (1987): «Parallels between adolescent's Conceptions of Gases and the History of Chemistry», *Journal of Chemical Education, 64,* (7), pp. 616-618.

GABEL, D. L. y SAMUEL, K. V. (1987): «Understanding the Particulate Nature of Matter», *Journal of Chemical Education, 64,* (8), pp. 695-697.

GENTIL GONZÁLEZ, C.; IGLESIAS BLANCO, A. y OLIVA MARTÍNEZ, J. M. (1989): «Nivel de apropiación de la idea de discontinuidad de la materia en alumnos de Bachillerato. Implicaciones didácticas», *Enseñanza de las Ciencias, 7,* (2), pp. 126-131.

GIL, D.; CARRASCOSA, J.; FURIÓ, C. y TORREGROSA, J. M. (1991): *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria.* Barcelona: Edición conjunta del ICE de la Universidad de Barcelona y la Editorial Horsori.

HIERREZUELO, J.; MOLINA, E.; MONTERO, A.; MOZAS, T.; RUIZ, G. y DEL VALLE, V. (1990): *Aprendizaje en Física y Química I* (Libro del alumno y libro de comentarios). Vélez-Málaga: Elzevir.

HIERREZUELO, J. y MONTERO, A. (1991): *La Ciencia de los Alumnos: su utilización en la Didáctica de la Física y Química.* Vélez-Málaga: Elzevir.

LEE, O.; EICHINGER, D. C.; ANDERSON, C. W.; BERKHEIMER, G. D. y BLAKESLEE, T. D. (1990): *Using a new model of curriculum development to weite a matter and molecules teaching unit and changing school student's conceptions of matter and molecules. (Research Series, 194).* Published by the Institute for Research on Teaching College of Education, Michigan State University.

LLORENS, J. A. (1988): «La concepción corpuscular de la materia. Obstáculos epistemológicos y problemas de aprendizaje», *Investigación en la escuela,* (4) pp. 33-49.

– (1991): *Comenzando a aprender química. Ideas para el diseño curricular.* Madrid: Visor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria,* tomos I y II.

MITCHELL, A. C. y KELLIGTON, S. H. (1982): «Learning difficulties associated whith the particulate nature of matter in the Scottish Integrated Science course», *European Journal of Science Education, 4,* pp. 429-440.

NOVICK, S. y NUSSBAUM, J. (1978): «Junior High School Pupils' Understanding of the Particulate Nature of Matter: An Interview Study», *Science Education, 65,* (2), pp. 187-196.

– «Pupil's Understanding of the Particulate Nature of Matter: A Cross-age Study», *Science Education, 65,* pp. 187-196.

OSBORNE, R. y FREYBERG, P. (1985): *Learning in Science (The implications of children's science).* Londres: Heinemann (hay versión castellana en Narcea).

POZO J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A.; LIMÓN, M. y SANZ SERRANO, A. (1991): *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: las ideas de los adolescentes sobre la química.* Madrid: Centro de Publicaciones del CIDE.

SÈRÉ, M. C. (1986): «Children's conceptions of the gaseous state, prior to teaching», *European Journal of Science Education, 8,* pp. 413-425.

SHAYER, M. y ADEY, P. (1984): *La Ciencia de enseñar Ciencias.* Madrid: Narcea.

STAVRIDOU, J. y SOLOMINOUDOU, C. (1989): «Physical phenomena-chemical phenomena: do pupils make the distintion?, *International Journal of Science Education, 11,* pp. 83-92.

STAVY, R. (1991): «Children's Ideas About Matter», *School Science and Mathematics, 91,* (6), pp. 240-244.

STAVY, R. y STACHEL, D. (1985): «Children's Ideas about solid and liquid», *European Journal of Science Education, 7,* (4), pp. 407-421.

INFORMES Y DOCUMENTOS

HACIA UN MODELO PARA EL TRATAMIENTO CURRICULAR DE LAS LENGUAS EN EL ARAGÓN ORIENTAL (*)

ÁNGEL HUGUET CANALIS (**)

1. INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO

La publicación y consiguiente entrada en vigor de la Constitución Española de 1978 vino a dotar del contenido legal la realidad de un Estado plurilingüe y pluricultural en el que más del 40 por 100 de sus ciudadanos residen en lugares donde hasta ese momento la única lengua oficial, castellano o español, coexiste con otras lenguas propias del territorio (Siguan, 1992).

Como consecuencia de este hecho, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas plurilingües que conforman el Estado, surgió una generalización de esfuerzos encaminados a revalorizar las lenguas propias de sus territorios. Ahora bien, si ésta fue la tónica prácticamente común, tal circunstancia gozó de un eco muy limitado en Aragón, una Comunidad en la que coexisten dos lenguas autóctonas –aragonés en los valles pirenáicos y catalán en el este– en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de su población (1).

(*) El estudio fue realizado con una Ayuda de Investigación concedida por el Instituto de Estudios Altoaragoneses (IEA).

(**) Universitat de Lleida.

(1) MARTÍNEZ FERRER (1989: 100), basándose en el Censo de 1981, cifra de la población de las áreas catalanoparlantes de Aragón en algo más de 52.000 habitantes, de los que casi 31.000 residen en comarcas de la provincia de Huesca. El mismo autor (1989: 101), tras establecer una delimitación de tres sectores en función del nivel de conservación del aragonés, sitúa en unos 41.000 los hablantes de esta lengua, todos ellos residentes asimismo en la provincia de Huesca.

Con estos datos, utilizando el mismo Censo, la población bilingüe de Aragón representa algo menos del 8 por 100 –93.000 sobre 1.200.000 habitantes en toda la Comunidad Autónoma– pero respecto a la provincia de Huesca supone algo más del 33 por 100 de sus habitantes –72.000 sobre los 215.000 habitantes totales–.

Pero, a la hora de abordar la ambigüedad que hoy preside el tema de las lenguas en la Comunidad Autónoma aragonesa, no podemos quedarnos en un frío y restringido análisis demográfico que obvie el rico patrimonio cultural e histórico de un pueblo y los derechos lingüísticos de sus ciudadanos. Factores de índole político-administrativo, lingüístico, sociolingüístico, educativo, etc., deben ser revisados ante cualquier pretensión realista de aproximarnos al bilingüismo como expresión manifiesta de una sociedad y analizar sus perspectivas futuras.

En este sentido, el vigente Estatuto de Autonomía destaca por la ausencia de reconocimiento oficial de ambas lenguas como propias de Aragón, aunque hace una referencia indirecta a ellas en términos de «modalidades lingüísticas (Pallarol, 1990) tanto en el artículo 7 como en el 35.

Por lo que respecta a la lengua catalana en Aragón (2) señalar que en la mayor parte de los casos es la lengua propia de las, aproximadamente 50.000 personas que habitan una estrecha franja que se extiende desde el Pirineo hasta la provincia de Teruel, y que es conocida como *Franja Oriental de Aragón;* quedando delimitada al este y al oeste por dos fronteras, una de carácter adminstrativo –el límite político entre Aragón y Catalunya– y otra de índole lingüístico –un límite de lenguas más difuminado en el norte entre el aragonés y el catalán, y claramente diferenciado hacia el sur entre el catalán y el castellano–.

El análisis sociolingüístico de este territorio [Aguado, 1987*a),* 1987*b);* Bada, 1990; Huguet, 1991, 1992*a)*, 1992*b);* Martínez, 1989, 1990] evidencia una situación de contacto de lenguas, –catalán y castellano–, en condiciones de inferioridad para la primera, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación del catalán. La Franja constituye así un ejemplo típico de desequlibrio entre lenguas, lo que produce un bilingüismo diglósico (3) en el que una de las lenguas,

---

(2) Aunque ciertas conclusiones derivadas de este trabajo puedan ser aplicables a la población de habla aragonesa o, incluso, a otros territorios en los que coexistan dos lenguas en condiciones de desequilibrio, el rigor de una revisión como la que pretendemos realizar exige una adaptación a los diferentes contextos y un conocimiento exahustivo de los mismos. En este sentido, siendo conscientes de nuestras limitaciones en lo que respecta al marco social y lingüístico del aragonés, nos centraremos en el área catalanoparlante de nuestra Comunidad.

(3) El término *diglosia* o *diglósico* se utiliza aquí en sentido de «conflicto lingüístico» generado por un desequilibrio entre lenguas en contacto. Debe entenderse, pues, ajeno a cualquier connotación valorativa, positiva o negativa, y con la única pretensión de describir una situación que en palabras de SIGUAN Y MACKEY (1986: 45-46) se caracteriza por dos rasgos principales:

1. La lengua fuerte, o lengua A, es la lengua de las funciones superiores de la vida social (lengua de la Administración, de la cultura, de la información, ...) y es normalmente una lengua escrita, mientras la lengua débil, o lengua B, es la lengua de las funciones personales y cotidianas, vida familiar, amistad, relaciones con otras personas sobre temas banales,..., y es a veces una lengua exclusivamente oral, no escrita y no formalizada.
2. La lengua fuerte, o lengua A, es usada preferentemente en los niveles altos de la so-

–catalán–, no es reconocida oficialmente y se reserva para el uso familiar y en las comunicaciones informales, mientras que la otra –castellano– goza de reconocimiento oficial y es utilizada tanto por los medios de comunicación, como en todo tipo de actividad formal [Macnamara, 1967*a*)]. Tales circunstancias se traducen en un nivel de conciencia lingüística alarmantemente bajo por parte de los hablantes y un uso regresivo en función del alejamiento del núcleo familiar más próximo. Podríamos decir que es muy utilizado a nivel familiar, menos a nivel social y muy poco en la escuela [Huguet, 1992*b*) 115].

El panorama de fondo que brevemente hemos descrito no permite ser optimistas en cuanto al futuro de la lengua catalana en Aragón; pero la existencia de ciertos factores puede hacer variar esa tendencia que, a priori, parece inevitable. Entre ellos, destacar el ejemplo de recuperación de la lengua seguido en Comunidades Autónomas vecinas (Catalunya, Navarra, Comunidad Valenciana, etcétera) y la influencia que en el orden económico y cultural ejerce Lleida desde sus mercados y su recién creada Universidad (Zapater, 1992).

En todo caso, en función de las líneas que se seguirán en este trabajo y lo decisiva que resulta para el futuro de una lengua su implantación escolar, debemos hacer mención especial, al primer paso dado con objeto de regular el programa de enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón, a través del Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón, siendo Consejero y destacado impulsor un hombre nacido en la Franja, el ya citado, José R. Bada Panillo (4).

El Convenio en cuestión establece, a grandes rasgos, la posibilidad de que, en aquellos centros escolares que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases

---

ciedad, mientras la lengua B es usada preferente o exclusivamente en los niveles inferiores. El uso de la lengua A se correlaciona también positivamente con el nivel cultural y de instrucción. Y también con el grado de urbanismo. La lengua A es más usada en la ciudad y la lengua B en el campo.

3. A estas dos características, que podemos considerar clásicas, se puede añadir una tercera: entre los que tienen la lengua A como lengua nativa la proporción de bilingües es menor que entre los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A sienten menos necesidad de aprender la lengua B que los que hablan la lengua B de aprender la lengua A.

Una definición más simplificada la aporta Vallverdú (1973: 41) al considerar que diglosia existe siempre que «es dóna una varietat alta (A), que és el vehicle habitual de la comunicació més formal, i una varietat baixa (B), vehicle de la comunicació familiar o quotidiana, essent aquestes dues varietats clarament diferenciades».

(4) A pesar de que el planteamiento educativo que sustenta el Convenio MEC-DGA pueda aparecer cuestionado a lo largo del presente trabajo, es innegable el salto cualitativo que supuso su firma en un momento en que la opinión pública y los responsables políticos mantenían posturas marcadamente enfrentadas y, todavía en 1982, aparecía en la prensa que en un pueblo de la Ribagorza se castigaba a los alumnos que hablaban catalán durante la clase (Bada, 1990: 23; Pascual, 1982).

de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la petición de que sus hijos reciban dichas clases con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales.

La receptividad social alcanzada por la propuesta es innegable si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en la Franja en los inicios del programa, durante el curso 1984/1985, era de 791 en doce centros escolares (Bada, 1990) y durante el curso (García, 1993). Pero, por otra Parte, sigue echándose de menos una evaluación institucional del programa que contemple sus efectos sobre las lenguas y resultados escolares del alumnado, así como una potenciación de la investigación sociolingüística y psicolingüística que, a medio plazo, revierta en un mejor conocimiento de nuestro marco social y educativo bilingüe y propicie una clarificación de la ambigüedad que hoy preside el tema de la lengua en las comarcas orientales de Aragón.

La carencia de estudios de esta índole justifica cualquier investigación en esa línea, máxime cuando entre los profesionales de la educación existe la creencia, por otra parte múltiples veces corroborada y revisada en nuestro país (Arnau, 1985; Pardo, 1981; Rigo 1981; Sarramona, 1988; Vila, 1983, 1985) e incluso dentro de la propia Franja [Aguado, 1987*a*), 1987*b*); Martínez, 1989, 1990], de un contexto sociocultural y sociolingüístico como el que se ha descrito para el Aragón bilingüe puede incidir notablemente en las tasas de fracaso escolar (5).

En razón a las diversas consideraciones hasta aquí apuntadas, el presente trabajo tiene por objeto aportar un marco teórico a la educación bilingüe en Aragón que haga posible una revisión crítica del tratamiento actual dado al bilingüismo y aporte una perspectiva de futuro incardinada en la diversidad cultural y lingüística de nuestra Comunidad Autónoma.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Bilingüismo y educación bilingüe*

Tal como señala Skutnabb-Kangas (1981) el bilingüismo ha sido asociado a numerosos fenómenos negativos. Ya en 1928 la mayor parte de los reunidos bajo los auspicios de la Oficina Internacional de Educación en la «Conferencia

(5) Resulta clave evitar el error de asociar bilingüismo a fracaso escolar. En este sentido las palabras de VILA (1985) son taxativas: «...el bilingüisme no és responsable de l'exit ni del fracàs escolar, sino el conjunt de factors que se relacionen amb el major o menor domini tant de la L1 com de la L2» (Vila, 1985: 20). En un sentido similar se expresa ARNAU (1985) «...Les diferents condicions sòcio-culturals dels grups participants en els programes (nivell social, grau de motivació i estimulació cultural, sistema de valors, etc.) eren factors que explicaven els diferents resultats i feien difícil qualsevulla generalització; aquets factors eren certament més importants que la llengua d'ensenyament» (Arnau, 1985: 11).

Internacional sobre el Bilingüismo» celebrada en Luxemburgo, abogaron por una enseñanza en la lengua materna procurando retardar al máximo la introducción de una segunda lengua (Oficina Internacional de Educación, 1932). En idéntica línea se manifestaron en 1951 un grupo de especialistas convocados en París por la UNESCO, al calificar de principio axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna (UNESCO, 1953).

A partir de los años sesenta, diferente estudios experimentales hicieron aflorar datos en sentido contrario. Peal y Lambert (1962), pretendiendo encontrar los déficits propios de los bilingües en una investigación con niños y niñas bilingües (inglés-francés) de Montreal, observaron en éstos una superioridad respecto a cotáneos monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal.

Las discrepancias entre estos informes hay que buscarlas tanto en condicionantes propios del momento histórico como en el control de variables y de generalización de resultados (6). Pero, de hecho, el intento de explicar esta disparidad y otras de carácter similar ha llevado a múltiples autores a desarrollar marcos teóricos explicativos de las mismas

Lambert [1974*b*)], basándose en el programa de cambio de lengua hogar-escuela desarrollado en el colegio de St. Lambert de Montreal (7) con apoyo de la Universidad Mcgill [Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974*a*), 1981; Lambert y Tucker, 1972], propone un modelo sociopsicológico que prima los factores socioculturales del medio social y familiar del niño o niña. Para ello establece una distinción entre *bilingüismo aditivo/sustractivo,* basada en el

---

(6) En este sentido: condicionantes políticos y problemas metodológicos, se expresan tanto VILA (1983, 1985) con SIGUAN Y MACKEY (1986). El primero indica que la mayoría de los asistentes a la Conferencia de Luxemburgo provenía de áreas donde la lengua propia convivía con la de un Estado fuerte que la dejaba de lado en el sistema escolar –Gales, Flandes, Catalunya, etc.–, con lo que defendiendo el monolingüismo defendían su propia lengua. los segundos añaden además problemas en la generalización de resultados, por cuanto que los datos obtenidos en un contexto determinado pueden o no ser extrapolados a contextos diferentes, y éste es el caso de las investigaciones contrastadas al provenir de ámbitos socioculturales dispares y por tanto no comparables.

(7) La citada experiencia, desarrollada en la primera mitad de los años sesenta, ha pasado a ser paradigmática en cualquier referencia a la educación bilingüe. Su origen se halla en una demanda hecha por un grupo de padres y madres de habla inglesa residentes en un barrio de Montreal –South Shore– que ante la creciente importancia del francés en el Quebec y valorando las dificultades de comunicación con sus vecinos de habla inglesa, a lo que no eran ajenos los métodos de instrucción de la segunda lengua en las escuelas inglesas, solicitaron un sistema escolar que posibilitase un bilingüismo funcional –inglés/francés–. La colaboración del Departamento de Psicología de la Universidad de McGill (W. E. Lambert) y del Instituto Neurológico de Montreal (W. Penfield), hizo posible que en septiembre de 1965 se iniciaran en el Colegio de St. Lambert las primeras clases siguiendo un método de inmersión al francés para los niños de parvulario. Las diversas evaluaciones del programa han ofrecido resultados enormemente positivos, tanto en aspectos de rendimiento como en los de tipo actitudinal.

principio de que la competencia bilingüe de un individuo es función de la posición de dominancia que ocupan las lenguas en presencia. La coexistencia, en un mismo medio social, de dos poblaciones que hablan dos lenguas distintas, puede ir pareja a una asociación de funciones sociales claramente diferenciadas y un consiguiente alto o bajo prestigio sociocultural; en este sentido, además de bilingüismo debemos hablar de biculturalismo. El caso de bilingüismo aditivo aparece cuando los individuos incorporan una nueva lengua sin que la suya resulte perjudicada, entonces la actitud ante las lenguas y comunidades resulta positiva y los aprendizajes de ambas se refuerzan mutuamente; así sucede en los programas de inmersión en los que el alumnado perteneciente a un grupo etnolingüístico de alto prestigio participa en ellos de una manera voluntaria –caso de los anglófonos en Canadá–. El bilingüismo sustractivo, por contra, se da en grupos etnolingüísticos de bajo pretigio en los que la adquisición de una segunda lengua va acompañada de una transmisión de valores superiores hacia esa lengua y cultura, y a la vez se denigra sus propios valores solcioculturales. En estas condiciones, la adquisición de la segunda lengua tiene lugar en detrimento de la lengua materna, provocando su sustitución por la de mayor prestigio y generando sentimientos de ambigüedad e inseguridades que coartan el desarrollo adecuado de las lenguas y los progresos instruccionales del sujeto –caso de las minorías étnicas, ciertos grupos de emigrantes, etc.–.

Esta nueva perspectiva vino a matizar el axioma de la UNESCO (1953), y llevó a Lambert (1981) a proponer que en comunidades en las que sea patente el deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe, es preciso priorizar en los inicios de la escolaridad aquella lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollo social.

Queda claro que la explicación es coherente con los resultados finales de la esperiencia canadiense, alumnado voluntario proveniente de una clase social media o alta que no veía amenazada su lengua y cultura–, y también justifica los resultados positivos que obtienen grupos de inmigrantes o minorías étnicas en programas que asignan funciones relevantes a lenguas y culturas tradicionalmente marginadas (Biniés, 1991; Domènech y Landa, 1991); e incluso permite postular lo inadecuado de ciertos programas que en los Estados Unidos condenan al fracaso a alumnos de lengua minoritaria que reciben su educación en inglés (Hernández-Chávez, 1984). Pero la visión psicosociológica de Lambert es, según Vila (1985: 9), «... insuficient ja que incideix en factors sociològics i actitudinals..., però no explica com s'afegeix o se sostreu competència lingüística i, per tant, margina els factors estrictament lingüístics implicats en lexplicació de les relacions entre la llengua de la llar (L1) i la segona llengua (L2)».

Cummins (1979), analiza la propia estructura del aprendizaje lingüístico y propone la *Hipótesis de Interdependencia:* «... el nivel de competencia en la L2 que un niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en la L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2» (Cummins, 1983). El desarrollo interdependiente entre lenguas, postulado por esta hipótesis, indicaría que en condidiones en las que el entorno lingüístico

del niño facilita la adquisición de habilidades en L1, la exposición intensa a la L2 será facilitadora en la adquisición de competencia en L2, sin que se perjudique además la competencia en L1. Contrariamente, en aquellos niños cuya habilidad en L1 no está suficientemente desarrollada en el momento de una fuerte exposición a la L2, es probable que esto impida el normal desarrollo de la L1, limitando al mismo tiempo el desarrollo en la L2. Evidentemente, la hipótesis supone una existencia de una competencia subyacente común –«common underlying proficiency»– a L1 y L2 (8) que posibilita la transferencia de habilidades de una lengua a otra o que experiencias habidas en una de las dos lenguas promueven desarrollo en la competencia de ambas (9).

Ahora bien; si por una parte son numerosas las experiencias de programas de educación bilingüe que señalan los altos niveles de L1 y L2, alcanzados tanto por los niños de lengua mayoritaria como por los de lengua minoritaria; constatación que lleva a Cummins (1982) a una reformulación más global de la hipótesis de interdependencia: «en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly –bien en la escuela bien en el entorno– y una adecuada motivación para aprender Ly (Cummins, 1982: 29). También es cierto que en determinadas circunstancias se ha observado como el bilingüismo puede resultar perjudicial para el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño (MEC, 1982; U. S. Commision on Civil Rights, 1975; Skutnabb-Kangas y Taukomaa, 1976).

La *Hipótesis del Umbral* (Cummins, 1976; Taukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977) se propuso con el fin de explicar estos resultados, tan contradictorios en princi-

---

(8) La idea de competencia subyacente común «*common underlying proficiency*», controvertida antaño, es hoy ampliamente aceptada. La distinción inicial entre bilingüismo compuesto y bilingüismo coordinado (Erwin y Osgood, 1954), así como el modelo de los dos conmutadores (Macnamara, 1967*b*) llevaron a plantear la dicotomía de la existencia en los bilingües de dos códigos lingüísticos independientes con una competencia subyacente separada para cada uno de ellos o, por el contrario, de dos códigos lingüísticos con una competencia subyacente común a ambos. La evolución de la psicolingüística y de la psicología experimental desde posturas conductistas, que identificaban el significado con la palabra, hacia concepciones cognitivistas tendentes a distinguir entre el nivel puramente verbal y el nivel de las significaciones, ha dejado obsoleta esta discusión. Los trabajos más recientes postulan, en el caso de los bilingües, un sistema único de almacenamiento de la información y dos canales de comunicación conectados a él. Arnau, Sebastián y Sopena (1982) siguen esta línea, pero matizan que el acceso a este sistema único de almacenamiento podría resultar más fácil o difícil en función de la lengua utilizada, lo que aportaría un nuevo argumento a la necesidad de consolidar bien la L1 del niño.

(9) En soporte de la evidencia de una competencia subyacente común –CUP–, CUMMINS (1982) y CUMMINS y SWAIN (1986) han presentado diferentes tipos de investigaciones: la evaluación de los programas de educación bilingüe, estudios que relacionan la edad de llegada de los estudiantes inmigrantes y la adquisición de la L2, estudios que relacionan el uso de la lengua materna con el éxito académico, estudios centrados en las relaciones entre la competencia en L1 y L2, estudios experimentales sobre bilingüismo y procesamiento de la información.

pio, en cuanto a las relaciones entre bilingüismo y cognición. La hipótesis en sí plantea que para transferir habilidades adquiridas en una lengua a la lengua, es preciso un umbral mínimo de competencia en una de las dos. Si se alcanza este nivel mínimo de competencia, el bilingüismo no tendrá ningún efecto cognitivo negativo, pero para que tenga efectos positivos es preciso que la competencia bilingüe –en ambas lenguas– alcance un segundo umbral. Los efectos cognitivos negativos se darán en aquellos individuos que no hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia lingüística en ninguna de las lenguas –semilingüismo– (10).

Es cierto que el concepto de nivel utilizado en esta hipótesis no es algo claro y objetivo que resulta fácilmente mensurable, sino que se halla en función del propio desarrollo del nio y de las exigencias de la escuela en cada momento. En este sentido, Taukomaa y Skutnabb-Kangas (1977) señalan que la competencia bilingüe por debajo del umbral mínimo es suficiente para la comunicación ordinaria, pero no para las operaciones lógicas que requiriendo la intervención del lenguaje son, por muchos casos, la base del éxito escolar. En la misma línea Cummins (1980) distingue entre dos niveles de conocimiento lingüístico: uno llamado BICS –«Basec Interpersonal Communicative Skills»– que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo –conceptual y académico denominado CALP –Cognitive Academic Language Proficiency»–. Mientras el primero descansa en elementos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática que hacen posible la expresión y la comprensión con un soporte contextual; el segundo estaría compuesto por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. Lógicamente este segundo nivel resulta clave en la adquisición de habilidades académicas que requieren actuaciones independientes del contexto y cognitivamente exigentes. De acuerdo con la hipótesis del umbral, serán necesarios unos niveles mínimos de CALP para que el niño obtenga resultados escolares satisfactorios, por otra parte, la hipótesis de interdependencia también estaría relacionada con el CALP ya que las capacidades en ambas lenguas son independientes y el niño tiene una capacidad común subyacente que aplica a procesar información, ya sea en L1 o L2. Podemos decir que desde un punto de vista educativo, el BICS es una condición necesaria, pero no suficiente para el éxito académico.

Si bien la hipótesis del umbral y la hipótesis de la interdependencia han recibido ciertas críticas (Díaz, 1985; Orti, 1988; Siguan y Mackey, 1986); resulta innegable su aportación para explicar resultados aparentemente contradictorios, y su eficacia resulta indudable en la elaboración de programas de educación bilingüe cuyo objetivo es el desarrollo consecutivo de ambas lenguas.

Volviendo al inicio del apartado, la distinción entre bilingüismo aditivo/sustractivo propuesta por Lambert adquiere ahora, al integrarse a la hipótesis del

---

(10) El término semilingüe o semilingüismo hace referencia al fenómeno que sucede en algunos niños bilingües al dominar peor las dos lenguas que los hablantes nativos de las mismas.

umbral y a la hipótesis de la interdependencia, todo su sentido. Así, la mayor parte de los estudios sobre educación bilingüe realizados antes de la 2.ª Guerra Mundial se centraban en sujetos de grupos minoritarios y bajo prestigio sociocultural que llegan a la escuela con un nivel pobre en L1. Su lengua materna es entonces sustituida por un sistema y unos educadores que presuponen el conocimiento en L2 y por tanto esta lengua no es objetivo de enseñanza. Esta situación provoca, según Vila (1985), «que aquests escolars no transfereixen capacitats d'unna llengua a l'altra, ni que avancin en el domini de l'us del llenguatge en no participar de situacions amb suport contextual en les quals puguin aprendre a dominar la L2» (Vila, 1985: 24). El resultado final será normalmente un semilingüismo, que en el mejor de los casos puede carecer de efectos positivos o negativos, y en el peor de ellos efectos cognitivos negativos. Contrariamente, los estudios iniciados en los años sesenta, iban referidos a niños y niñas de lengua mayoritaria que procedían de medios socioculturales favorecidos y asistían de forma voluntaria a programas de cambio de lengua L1-L2, llevando a la escuela un buen desarrollo lingüístico en L1. Esta situación hace que sea probable una transferencia a L2 de las habilidades cognitivo-lingüísticas ya adquiridas en L1, y consiguientemente, alcanzar un bilingüismo aditivo con efectos cognitivos positivos.

Queda claro que los principios hasta aquí expuestos matizan un axioma clásico que tendía a identificar la lengua de la enseñanza con la lengua materna, pero nos impone otro: el análisis riguroso y pormenorizado de cada grupo social que permita promover una educación bilingüe acorde a las peculiaridades que le son propias.

2.2. *Modelos de educación bilingüe*

La evolución de la sociedad moderna hacía cada día una más creciente internacionalización de la economía, la cultural y la política, ha puesto de manifiesto la necesidad de los individuos por alcanzar un buen conocimiento de al menos una segunda lengua. Paralelamente, fenómenos políticos y sociales como son los procesos de descolonización o la caída de las ideologías que sustentaban el concepto de Estado-Nación, han provocado que en territorios caracterizados por un bilingüismo ambiental, en otro tiempo no oficializado, se tienda al aprendizaje de las dos lenguas de la comunidad y, como mínimo, una tercera más internacional.

La realidad de un mundo en el que unas tres mil lenguas (Skutnabb-Kangas, 1981) se hallan dispersas en algo menos de doscientos estados –la Organización de las Naciones Unidas cuenta con 184 miembros tras la incorporación de Andorra en el verano de 1993–, da una idea aproximada de la diversidad de contextos y situaciones con que podemos encontrarnos. En este sentido, como señala Arnau (1992) «el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción» (Arnau, 1992: 11).

Este hecho, unido a la diversidad de criterios y nomenclatura utilizados por los investigadores (Fishman, 1977; Fishman y Lowas, 1970; Hamers y Blanc, 1983; Mackey, 1970, 1976; Siguan y Mackey, 1986), hace que resulte dificultosa una clasificación adecuada de las respuestas educativas dadas al fenómeno del bilingüismo.

El modelo tipológico de educación bilingüe (11) propuesto por Skutnabb-Kangas (1988) puede resultar de gran utilidad a los objetivos de nuestro estudio. Dicho modelo considera las variables: 'lengua y cultura' –mayoritaria/dominante/minoritaria– de los alumnos, 'medio de educación' –L1 y/o L2–, y los 'objetivos sociales y lingüísticos perseguidos' bilingüismo y biculturalismo/asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura.

Como señala Arnau (1992), al combinar estas variables aparecen cuatro tipos de programas: 'segregación', 'submersión', 'mantenimiento' e 'inmersión'. La evidencia experimental indica que únicamente los dos últimos consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar. Los programas de 'segregación' y 'submersión', por contra, no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico. Las características básicas de los cuatro tipos serían:

a) Programas de segregación. La instrucción se hace en L1 y la L2 es una materia del currículum que se enseña durante unas horas semanales. Tanto si la L1 es mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder. El resultado es una 'segregación' de gran parte de los escolares ya que se les impide disfrutar de las mismas oportunidades que el resto de iguales.

b) Programas de submersión. El vehículo de instrucción es la lengua dominante (L2) con una imposición paralela de la cultura que representa. Su objetivo final es la asimilación, a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. Pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados, sigue siendo un sistema muy extendido. La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L?, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas Universidad– en las que se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. Arnau (1992: 14) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares:

---

(11) Al hablar de educación bilingüe resulta necesario hacer una clarificación terminológica. Como señalan SÁNCHEZ y TEMBLEQUE (1986), lo característico de los programas bilingües es la utilización de dos lenguas como medios de instrumentos de enseñanza. Ambas son vehículos de instrucción. Esto nos lleva a diferenciar entre enseñanza en una lengua –como medio de instrucción– y enseñanza de una lengua –como contenido de la instrucción–. Evidentemente, en el último caso no podemos hablar de educación bilingüe, quedando excluidos los programas de enseñanza de una segunda lengua como contenido escolar o de una lengua extranjera.

- los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen,

- se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2,

- los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción,

- son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Con el fin de paliar los efectos negativos de este tipo de programas, se han introducido ciertas variaciones: instrucción especial en L2, enseñanza opcional de la L1 durante un número de horas, etc. Los programas de 'bilingüismo transicional' desarrollados en los Estados Unidos, coincidirían con este tipo de programas en sus objetivos sociales y lingüísticos puesto que a partir de una enseñanza inicial en L1 incorporan progresivamente la L2 hasta que ésta sustituye a aquélla en un momento dado de la escolaridad. Coinciden pues con los programas de 'submersión' en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición no traumática.

c) Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura. Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El currículum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad. Se han dado argumentos favorables a estos programas desde perspectivas sociológicas, políticas, económicas y psicoeducacionales; de hecho son programas que «promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad» (Arnau, 1992: 15) y se les considera de alto grado de éxito escolar.

d) Programas de inmersión. Al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo, pero a diferencia de ellos, son programas concebidos para los alumnos de lengua y cultura mayoritaria. Si bien los programas de inmersión incluyen diferentes tipos de diseño instruccional, todos tienen unas características comunes (Arnau, 1992: 17):

- enseñanza en el L2 de todas o la mayoría de las materias del currículum durante un período de uno o más años. Esta enseñanza puede iniciarse en el parvulario o en diferentes momentos de la escolaridad primaria y secundaria.

- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y la L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo de que se trate.

- las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos de la L1.

El soporte y consideración de la L1 fuera del ámbito escolar, y su tratamiento dentro de la escuela hace que los escolares mantengan altos niveles de competencia en su propia lengua; la L2 se adquiere a través del trabajo en las áreas curriculares mediante un proceso natural no forzado. La evidencia de su alto grado de éxito académico nos remite a las experiencias canadiense del Colegio St. Lambert (Genesse, Lambert y Holobow, 1986; Lambert, 1974*a)*, 1981; Lambert y Tucker, 1972). Como se señaló anteriormente, el bilingüismo aditivo, promovido por estos programas, se debe a que los individuos añaden al conocimiento que ya poseen en su propia lengua el conocimiento de la otra, sin que la propia lengua y cultura se vean perjuidicadas. La profusión de los programas de inmersión haría inabordable un intento de enumerar las experiencias desarrolladas en todo el mundo, pero dentro de España, tanto en Catalunya como en el País Vasco, su implantación, orientada a los escolares castellanoparlantes, es hoy por hoy una realidad innegable (Arenas, 1990; Bel, Serra y Vila, 1991; Etxeberria, 1992; Gobierno Vasco, 1990; Kintela, 1991; Ribes, 1992; Serra, 1989; Sierra, 1991).

Por último, para poner fin a este apartado, aclarar que a la luz de las diversas definiciones sobre el concepto de educación bilingüe (12) y la diferenciación entre enseñanza *en* una lengua –como medio de instrucción– y enseñanza *de* una lengua como contenido de la instrucción–; de los programas hasta aquí revisados, únicamente los de tipo 'transicional' de 'mantenimiento' e 'inmersión' pueden ser considerados propiamente bilingües.

2. PRESUPUESTOS GENERALES SOBRE EDUCACIÓN Y TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS EN LA FRANJA ARAGONESA

Retomando el objetivo del estudio, señalado al final del capítulo introductorio: «aportar un marco teórico a la educación bilingüe en Aragón que haga posible una revisión crítica del tratamiento actual dado al bilingüismo y aporte una perspectiva de futuro incardinada en la diversidad cultural y lingüística de nuestra Comunidad Autónoma»; debemos revisar ahora las modificaciones curriculares que el nuevo tratamiento de las lenguas –castellano-catalán–, ha originado a partir del Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Cultura y Edu-

(12) Las definiciones sobre el concepto de educación bilingüe (Arnau, 1992: 11; Fishman, 1976 citado por Sánchez y Tembleque, 1986: 5; Siguan y Mackey, 1986: 62) concuerdan en recalcar el uso de al menos dos lenguas como medio de instrucción, aunque incluyen ciertos matices al hecho de si una de esas lenguas debe ser la L1.

cación de la Diputación General de Aragón, ha supuesto en las escuelas de la Franja aragonesa.

Como se ha dicho con anterioridad, el citado Convenio de Cooperación establece la posibilidad de que en aquellos centros escolares que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos e hijas las reciban con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales. Además, en la cláusula cuarta, especifica: «los Centros autorizados preverán en la programación del curso la inclusión de estas enseñanzas, garantizando el normal desarrollo de las actividades docentes legalmente establecidas» (13). Esto significa que en lo referente a las materias curriculares, excluida la lengua castellana, no debiera existir diferenciación entre los escolares de la Franja y sus iguales en el resto de Aragón.

La situación descrita es bien diferente a los planteamientos curriculares adoptados en Comunidades Autónomas vecinas en las que la lengua propia es materia obligatoria y habitualmente se utiliza como lengua vehicular de la enseñanza (Siguan, 1992; Vila, 1992).

Por otra parte, si en el caso de Catalunya o el País Vasco no faltan investigaciones que analicen y evalúen las diversas actuaciones emprendidas (Arenas, 1990; Bel, Serra y Vila, 1991; Boixaderas, Canal y Fernández, 1992; Etxeberria, 1986, 1992; Gobierno Vasco, 1990; Kintela, 1991; Ribers, 1992; Serra, 1989; Sierra, 1991; Sierra y Olaziregi, 1989, 1990), en el caso de Aragón debemos reconocer con Bada (1990) que: «és difícil d'avaluar, l'aprofitament per part dels alumnes de l'estudi del catalá per manca de dades» (Bada, 1990: 178); y, podemos añadir, el efecto de su implantación sobre otras áreas del currículum.

En todo caso, los escasos trabajos de esta línea señalan diferencias significativas de rendimiento, tanto en lengua castellana como en matemáticas [Aguado, 1978*a*); 1987*b*)], y en lectoescritura (Martínez, 1989, 1990), a favor de los alumnos aragoneses monolingües frente a sus iguales bilingües.

En estas características, tomando como base la argumentación teórica desarrollada en los apartados anteriores, podemos plensar que el contexto sociolingüístico de la Franja pudiera generar un 'bilingüismo sustractivo' entre sus habitantes de habla catalana en función del prestigio y la dominancia ejercidos por la lengua castellana. Por otra parte, dado que el tratamiento educativo de las lenguas en estos territorios se identifica con el seguido en los programas que denominados de *sumersión* (14), es probable que aquellos niños y niñas cuya habilidad

---

(13) En BADA (1990: 206-207) se halla recogido el texto completo del mencionado Convenio.

(14) ARNAU (1992) diferencia claramente los programas propiamente bilingües ('transicional', 'mantenimiento' e 'inmersión') de aquellos programas que no contemplan ambas lenguas como lenguas de instrucción. En la misma línea, refiriéndose concretamente a la

de lengua catalana no está suficientemente desarrollada en el momento de iniciar la escolaridad, la intensa exposición a la lengua castellana dificulte el normal progreso en ambas lenguas y, consecuentemente, la transferencia de habilidades entre ellas; propiciando así, en el peor de los casos, un 'semilingüismo' con efectos cognitivos negativos que se pondrían de manifiesto en el rendimiento escolar.

Esto explicaría las diferencias encontradas en los estudios llevados a cabo en la Franja oriental de Aragón y nos llevaría a plantear modelos alternativos que den una respuesta educativa más eficaz al bilingüismo social en que se hallan inmersos sus escolares.

3. ORIENTACIONES BÁSICAS PARA UN MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA FRANJA ARAGONESA

A lo largo de los anteriores apartados ha quedado claro que no existen soluciones genéricas ante el difícil problema de promover una enseñanza bilingüe optimizadora.

La Constitución Española promueve una política lingüística que garantiza el estatus unificador del castellano, pero, por otra parte, los Estatutos de Autonomía han permitido desarrollar leyes orientadas a una normalización lingüística en la mayor parte de los territorios plurilingües del Estado. Este no es el caso de la Comunidad aragonesa donde el Estatuto, en lo que al tema de las lenguas se refiere, destaca por una ausencia de referencia explícita al aragonés y al catalán como lenguas propias del territorio. Siendo conscientes de la defensa de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos que toda sociedad de derecho debe garantizar, parece lógico que el primer paso a seguir sea el establecer un marco legal que reconociendo la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón permita desarrollar una Ley de Normalización Lingüística acorde a las peculiaridades de la sociedad aragonesa.

Previo estudio sociolingüístico de las diversas áreas bilingües, esta Ley debiera promover eluso de la lengua propia en sectores como la administración, los medios de comunicación, la enseñanza, etc., al menos en aquellos lugares en los que la presencia de dos lenguas claramente diferenciadas es un hecho patente. Resulta obvio decir que a pesar de lo clave que pueda resultar para el futuro de una lengua su conocimiento y estudio por parte de los escolares, sería utópico pensar en su recuperación y pervivencia a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y prestigio social fuera de ella.

---

enseñanza de la lengua catalana en Aragón, VILA (1992) señala: «realmente, en este caso no se puede hablar de enseñanza bilingüe, aunque nada impide que, en el futuro, dicha área la enseñanza en lengua catalana tenga una cierta importancia» (Vila, 1992: 92).

A partir de estas premisas, si lo que finalmente deseamos es conseguir individuos competentes en ambas lenguas potenciando al mismo tiempo la convivencia y el respeto a los derechos lingüísticos de cada grupo, las soluciones que adopten una diferenciación curricular o una separación del alumnado en razón de su pertenencia a una u otra comunidad deberían ser desconsideradas.

Asimismo los denominados programas de *segregación* y los de *submersión,* estrictamente hablando, no ofrecen una alternativa válida en cuanto que la lengua de la escuela es solamente una y, como ya se ha dicho, no desarrollan competencia en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico. En cuanto a los programas de *inmersión,* se ha señalado que la evidencia experimental indica las buenas oportunidades que ofrecen para el éxito escolar y que a través de ellos se consiguen individuos bilingües y biculturales, pero también se ha señalado que se han diseñado para el alumnado proveniente de la cultura y la lengua mayoritaria, y este no es indudablemente el caso de la Franja cuyos habitantes representan en torno al 5 por 100 de la población aragonesa. Si tenemos en cuenta además que la Franja se halla formada en su mayor parte por pequeñas localidades rurales con escuelas unitarias e incompletas en las cuales la mayor parte de la población tiene como L1 el catalán, deberemos orientar nuestro análisis hacia otras alternativas aplicables a la realidad sociolingüística aragonesa.

Continuando la revisión de los diferentes tipos de programas destacados en el apartado 2.2., parece necesario detenerse en dos variantes de los programas de *submersión* que desde unas u otras instancias han sido propuestos como línea a seguir en nuestra Comunidad Autónoma: los que introducen la *enseñanza opcional de la L1* y el *bilingüismo transicional.*

Respecto a los primeros queda claro que se trata de la vía adoptada por el Convenio MEC-DGA. Infinidad de investigaciones, entre las que debemos resaltar la llevada a cabo en la propia Franja por Martínez (1989), destacan los efectos negativos de este tipo de intervención educativa tanto en la adquisición de competencia lingüística, como en el rendimiento escolar o la valoración de que el individuo elabora de su propia comunidad. Concretamente el mencionado autor señala la insuficiencia de hacer de la lengua materna una asignatura más que sea vivida por el niño o niña como una experiencia lingüística ajena a su entorno (Martínez, 1989: 408).

Los programas de *bilingüismo transicional* han sido desarrollados principalmente en los Estados Unidos, y el hecho de que nos refiramos a ellos se debe a que parecen ser los indicados, aunque no se mencionen de manera explícita, por dos autores que han estudiado el fenómeno bilingüe en las escuelas de Aragón. Aguado (1987: 171) enfatiza la importancia de la educación preescolar y del profesorado bilingüe en estos niveles como vía a la asimilación progresiva de la L2 y a la compatibilización de ambos códigos lingüísticos. Martínez (1989: 406), propone dos formas posibles de organización; una primera, en la misma línea de Aguado (1987), que supondría el paso gradual de la L1 a la L2 especialmente

centrado en los niveles de preescolar, y una segunda que va más allá al incorporar la lengua materna como vehículo de enseñanza en los aprendizajes básicos, al menos durante los primeros años en los que el dominio de la L2 resultase insuficiente, hasta llegar a una situación en que ambas lenguas compartiesen en una u otra medida el currículum escolar. Parece evidente que tanto la propuesta de Aguado (1987) como la primera de Martínez (1989) pretenden una transición no traumática de la L1 a la L2, pero se trata de diseños orientados a la asimilación del individuo a la lengua y cultura dominante, objetivo en el que coinciden tanto los programas estrictamente de *submersión* como los de *bilingüismo transicional* y que aleja estos planteamientos de nuestros objetivos iniciales.

La segunda alternativa de Martínez (1989) entronca con el último de los programas que nos resta por revisar, aquellos que dirigidos a minorías lingüísticas y culturales, persiguen el *mantenimiento de la propia lengua y cultura.* En un nuevo trabajo Martínez (1990: 16) clarifica su propuesta inicial al remarcar la relación entre lengua de la escuela y lengua de la cultura como instrumento de revalorización de una lengua por parte de sus hablantes, y concluye insistiendo en la necesidad de que parte de los aprendizajes se realicen en la L1, teniendo además esta lengua un papel preponderante en los primeros años de escolarización.

Como ya quedó dicho en su momento, estos programas suelen partir del uso de la L1 como vehículo de la instrucción y van incorporando de forma progresiva la L2 en los niveles ascendentes, con lo que ambas lenguas quedan integradas en el currículum hasta el final de la escolaridad en diferentes proporciones en función del diseño que se considere adecuado a las peculiaridades del contexto en que se aplican; un diseño que, previos estudios oportunos, en el caso que nos ocupa debiera ser consensuado por la comunidad educativa y los responsables políticos. El grado de éxito escolar de los programas de *mantenimiento* que aquí se proponen es alto, y al mismo tiempo promueven individuos bilingües y biculturales con una imagen positiva de su comunidad, lo que los hace especialmente recomendables, tanto desde perspectivas sociológicas como psicológicas o educacionales, orientadas hacia intervenciones curriculares optimizadoras que resulten más acordes con la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T. (1987*a*): «La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón», *Cuadernos de Estudios Caspolinos,* 13, pp. 287-336.

– (1987*b*): La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón. Tesina de Licenciatura no publicada. Madrid: UNED.

ARENAS, J. (1990): *Llengua i Educació a la Catalunya d'avui.* Barcelona: La Llar del llibre.

ARNAU, J. (1985): Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general», en Siguan, M. (coord.), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares, 1-20.* Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona.

– (1992): «Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos», en Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J. M.; Vila, I. *La Educación bilingüe.* Barcelona: ICE-Horsori.

ARNAU, J.; SEBASTIÁN, N.; SOPENA, J. M. (1982): «Estudio experimental del bilingüismo. Revisión histórica I», *Anuario de Psicología, 26,* pp. 5-24.

BADA PANILLO, J. R. (1990): *El debat del català a l'Aragó (1983-1, 1987).* Calaceit: Edicions del migdia.

BEL, A.; SERRA, J. M.; VILA, I. (1991): «El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990». Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

BINIÉS, P. (1991): «Educació bilingüe en Nicaragua», *Perspectiva escolar, 160,* pp. 63-65.

BOIXADERAS, R.; CANAL, I.; FERNÁNDEZ, E. (1992): «Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit». Comunicación presentada al Segon Simposi sobre l'Ensenyament del catalá a no catalanoparlants. Vic (Barcelona).

CUMMINS, J. (1976): «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», *Working Papers on Bilingualism, 9,* pp. 1-43.

– (1979): «Linguistics interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of Educational Research, 49* (2), pp. 222-251.

– (1982): «The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issues», *Tesol Quarterly, 14* (2), pp. 175-187.

– (1982): «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Succes for Language Minotary Students», en *Schooling and Language Minotary Students: A Theorethycal Framework.* los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

– (1983): «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües», *Infancia y aprendizaje, 21,* pp. 37-62.

CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education.* New York: Longam.

DÍAZ, R. M. (1985): «Bilingual cognitive development: Adressing three gaps in current research», *Child Development, 56,* pp. 1376-1388.

DOMÈNECH, F.; LANDA, S. (1991): *La educación bilingüe en el Distrito Escolar Unificado de Los Angeles (LAUSD-California).* Castellón: Autores.

ERWIN, S. M.; OSGOOD, C. E. (1954): (eds.), «Second language learning and bilingualism», *Psycholinguistics. A survey of Theory and Research.* Baltimore: Indiana University Publications in Antropology and Linguistics.

ETXEBERRIA, F. (1986): «Bilingüismo escolar e investigación en Euskadi». Comunicación presentada en las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid.

– (1992): «Lengua, cultura y educación en contextos bilingües». Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.

FISHMAN, J. A. (1976): *Bilingual education.* Rowley: Mass.: Newbury House.

– (1977): «The sociology of bilingual education», en Spolsky, B.; Cooper, R. L. (eds.), *Frontiers of bilingual education.* Rowley, Mass.: Newbury House.

FISHMAN, J. A.; LOWAS, J. (1970): «Bilingual education in sociolinguistics perspective», *Tesol Quaterly, 4,* pp. 215-222.

GARCÍA MACÍAS, I. (1993): «Más profesores para enseñar catalán», *Heraldo de Aragón,* Sección Educación, julio 29, p. 11.

GENESSE, F.; LAMBERT, W. E.; HOLOBOW, N. E. (1986): «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense», *Infancia y Aprendizaje, 33,* pp. 27-86.

GOBIERNO VASCO DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (1990): *Diez años de enseñanza bilingüe.* Vitoria: Servicio de Publicaciones de la Comunidad Autónoma de Euskadi.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilingualisme.* Bruselas: Mardaga.

HERNÁNDEZ-CHÁVEZ, E. (1984): «The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students», en State Departement of Education, *Studies on Immersion Education: a collection for United States educators.* Sacramento: Califórnia State Departement of Education.

HUGUET, A. (1991): *Bilingüisme social al Baix Cinca: Un anàlisi des de la perspectiva escolar.* Fraga: Institut d'Estudis del baix Cinca-IEA.

– (1992*a*): «Datos para una aproximación al Bilinguismo Social en la población Escolar del Baix Cinca». Tesina de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

– (1992*b*): «Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca», *Comunicación, lenguaje y educación, 16,* pp. 111-118.

KINTELA, J. (1991): «Euskera en la escuela: hacia un modelo de integración B-D». Comunicación presentada al Congreso de Pedagogía Operativa Constructivismo y reforma (VI Jornadas). San Sebastián, mayo.

LAMBERT, W. E. (1974*a*): «A canadian Experiment in the Development of bilingual competence», *Canadian Modern language Review, 31* (2), pp. 108-116.

– (1974*b*): «Culture and language as factors in learning. Bellinghan: Western Washington State College.

– (1981): «Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela», *Revista de Educación, 268,* pp. 167-177.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. (1972): *The bilingual education of children: The St. lambert experiment.* Rowley, Mass.: Newbury House.

MACKEY, W. F. (1970): «Atipology of bilingual education», *Foreign Language Annals, 3-4,* pp. 596-608.

– (1976): *Bilinguism et contact dans langues.* París: Kilincksieck.

MACNAMARA, J. (1967*a*): «Bilinguism in the modern world», The journal of social issues, 13 (2).

– (1967*b*): «The linguistics interdependence of bilinguals», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 6* pp. 729-736.

MARTÍNEZ FERRER, J. (1989): «El bilingüismo en Aragón: Estudio de sus repercusiones sobre el aprendizaje lectoescritor. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

– (1990): «El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia», *Revista de Investigación Educativa, 8* (15), pp. 7-18.

MEC (1982): *Interferencias lingüísticas en el habla de los niños emigrantes en Francia.* Madrid: MEC.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (1932): *El Bilingüismo y la Educación.* Madrid: Espasa-Calpe.

ORTI TESTILLANO, C. (1988): «Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo», *Estudios de Psicología, 33,* pp. 229-236.

PALLAROL, J. (1990): «L'occità a la Vall d'Aran i el catalá a la Franja de Ponent», *Batecs, 10,* pp. 6-7.

PASCUAL, A. F. (1982): «Multa por hablar catalán», *El Ribagorzano* –Graus–, *22,* 3.° época, diciembre.

PARDO, A. M. «La adquisición de la lengua escrita en un medio diglósico», *Infancia y Aprendizaje, 14,* pp. 87-102.

PEAL, E.; LAMBERT, W. E. «The relation of bilinguism to intelligence», *Psichological Monographs, 76,* (27), pp. 1-23.

RIGO CARRATA, E. (1981): «La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje», *Infancia y Aprendizaje, 16,* pp. 101-110.

RIBES, D. (1992): «Els programes d'immersió al catalá: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.

SÁNCHEZ, M. P.; TEMBLEQUE, R. R. (1986): «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales», *Infancia y Aprendizaje, 33,* pp. 3-26.

SARRAMONA, J. (1989): *Bilingüisme i fracàs escolar.* Barcelona: Generalitat de Catalunya-Departament d'Ensenyament.

SERRA, J. M. (1989): «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo», *Infancia y Aprendizaje, 47,* pp. 55-65.

SERRA, L. (1991): «La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco», *Comunicación, Lenguaje y Educación, 10,* pp. 47-55.

SIERRA, J.; OLAZIREGUI, I. (1989): *EIFE 2. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores.* Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

– (1990): *EIFE 3. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores.* Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

SIGUAN, M. (1992): *España plurilingüe.* Madrid: Alianza Editorial.

SIGUAN, M.; MACKEY, W. F. (1986): *Educación y bilingüismo.* Madrid: Santillana.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not: The education of minorities.* Clevedon: Multilingual Matters.

– (1988): «Multilingualism and the education of minority children», en Skutnabb-Kangas, T.; Toukomaa, P., *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family.* Helsinki: The Finnissh National Commission for UNESCO.

TOUKOMAA, P.; SKUTNABB-KANGAS, T. (1977): *The intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age in the Lower Level of Comprehensive School.* Research Reports, 26. Tempere: Departament of Sociology and Social Psychology-University of Tampere. Finlandia.

UNESCO (1953): *The Use of Vernacular Languages in Education* –Monographs on Fundamental Education–. París: UNESCO.

UNITED STATES COMMISION ON CIVIL RIGHTS (1975): *A better chance to learn: bilingual-bicultural education.* Clearinghouse Publication, 51.

VALLVERDÚ, F. (1988): *El fet lingüístic com a fet social* (7.ª ed.). Barcelona: Edicions 62.

VILA, I. (1983): «Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe», *Infancia y Aprendizaje, 21,* pp. 4-22.

– (1985): *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua de l'instrucció.* Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

– (1992): «La educación bilingüe en el Estado español», en Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J. M.; Vila, I. *La educación bilingüe.* Barcelona: ICE-Horsori.

ZAPATER, I. (1992): *La Ribera Baixa del Cinca: una comarca-frontera.* Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca-IEA.

INFORMES Y DOCUMENTOS

DICOTOMÍAS LINGÜÍSTICAS Y POLIFONÍA TEXTUAL: MODELOS INTERACTIVOS DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA

FRANCISCO MEIX IZQUIERDO (*)

La cultura humana cumple una función eminentemente *adaptativa,* ya que actúa como memoria colectiva, más allá de la información hereditaria con la que nace cada individuo.

En nuestra especie, el volumen de información aprendida y elaborada culturalmente es muy superior al de otras especies, quizá como compensación de una instintividad más débil: carecemos de pelo que nos proteja del frío, de garras o colmillos para defendernos, etc.

La cultura puede entenderse así como un texto global formado por un conjunto de textos diversos que se entrecruzan e influyen recíprocamente, de modo que en cada uno de ellos podemos encontrar ecos de voces procedentes de otros lugares y épocas del universo textual. La cultura posee, por tanto, un carácter híbrido e intertextual.

Desde esta perspectiva, cabe entender cómo una estructura mental determinada –la concepción dualista de la real– puede haber surgido en el ámbito de la teología (Ormuz y Arimán, entre los antiguos persas) para pasar posteriormente al discurso filosófico (dualismo platónico o cartesiano) e incidir de forma más o menos explícita en la teoría lingüística o en el campo de la propia estética.

Así pues, existe un sustrato religioso –la creencia en la existencia de dos sustancias en el ser humano, el cuerpo y el alma– en buen número de categorías que operan con absoluta impunidad en las Ciencias del Lenguaje y ello, a pesar de que dicho planteamiento dualista ya no goce de gran aceptación en el ámbito que le vio nacer, puesto que la Psicología actual, que sustituye en gran medida al discurso religioso, no puede admitir una interpretación semejante del sujeto humano.

(*) Santander, 1992.

Existen, por tanto, varias dicotomías o estructuras conceptuales de carácter dualista que son moneda corriente en el discurso de diversas disciplinas y que son, sin embargo, epistemológicamente inadecuadas:

DENOTACIÓN	CONNOTACIÓN
LENGUAJE CIENTÍFICO	LENGUAJE LITERARIO
FUNCIÓN REPRESENTATIVA	FUNCIÓN EMOTIVA
INTELIGENCIA	AFECTIVIDAD
OBJETIVIDAD	SUBJETIVIDAD
REALIDAD	FICCIÓN

Nos centraremos en la oposición entre Denotación y Connotación por estar más próxima a nuestro centro de interés, pero todo lo que afirmemos de esta primera oposición es predecible de las restantes.

Así, podemos decir que el discurso científico y literario poseen una comunidad de procedimientos cognitivos mucho mayor de lo que suele aceptarse ya que, como indica Bronowski, existen en ambos discursos procesos de carácter metafórico, que consisten en establecer vínculos de semejanza entre ámbitos de la realidad alejados entre sí.

Por ello mismo, la función representativa o referencial del lenguaje no puede contraponerse a la emotiva, ya que la inteligencia humana no actúa al margen de lo emocional, sino que se nutre de ello. Como afirmaba Spinoza, «sólo se conoce lo que se ama». La metáfora, por ejemplo, es un poderoso recurso imaginativo que exige una motivación afectiva intensa y, sin embargo, posee un carácter cognitivo indiscutible (G. Lakoff y M. Johnson, 86).

Por otra parte, después de Kant resulta difícil aceptar la posibilidad del conocimiento objetivo, sin contaminación alguna de la subjetividad del sujeto que conoce. La Física contemporánea hace suyo el plantemaiento (cfr. el «principio de indeterminación» de Heisenberg). Pero esto no significa que haya que resignarse a obtener solamente perspectivas subjetivas de lo real, pues el conocimiento puede ser construido *intersubjetivamente,* aunque ello no le exima de su carácter provisional e histórico.

Realidad y Ficción son categorías que suelen contraponerse desde una óptica positivista, para la cual lo único que cuenta son los hechos empíricamente observables. Sin embargo, los hechos sólo existen una vez que han sido conceptualizadas como tales desde un paradigma teórico determinado (K. Popper, 77) y nunca pueden ser percibidos sin una urdimbre teórica que los defina previamente.

Del mismo modo, la realidad sólo es perceptible a partir de un modelo construido intersubjetivamente. Sin lugar a dudas, la Literatura, al igual que las otras artes, proporciona redes hemenéuticas muy poderosas para percibir la realidad en su dimensión particular. El artista construye un modelo interpretativo que in-

fluirá en la forma como sus contemporáneos y, en mayor o menor medida, las generaciones posteriores vivirán sus experiencias personales.

Por ello, si bien puede ser cierto que el arte imita a la vida, no lo es menos la afirmación contraria: el arte contribuye de manera decisiva a dar forma a la sentimentalidad y a la conciencia colectiva.

Por consiguiente, frente a una teología de carácter dualista, somos partidarios de un planteamiento en el que materia y espíritu, lejos de ser principios opuestos de manera estática, interactúen dialécticamente. En este aspecto, tal como recuerda J. A. Valente a propósito de la experiencia mística, las palabras del Evangelio de San Juan son inequívocas: «El verbo se hizo carne y habitó entre nosotros». El significado se incorpora lingüísticamente, se encarna en la materialidad fonética y morfosintáctica de la palabra.

Así pues, el significado sólo existe en el uso. Es connotativo, contextual y actúa anclado en la situación concreta. La Connotación no es una mera adherencia emotiva sino la entraña de cualquier acto significativo. El significado no es una estructura estática y conificada, como el diccionario nos induce a creer. Posee un carácter *emergente,* como las funciones superiores del Sistema Nervioso Central, que se apoyan en las inferiores pero no pueden reducirse a ellas (J. L. Pinillos, 78). Así, no es correcto explicar el significado con los planteamientos propios de una semántica componencial, es decir, por átomos de significación. El significado consiste más bien en un proceso de *recodificación* en el que se asume la historia anterior de cada palabra y se superan reabsortivamente (Aufhebung hegeliana) los sentidos precedentes para permitir el surgimiento de nuevas dimensiones de significación (F. Meix, 82).

El significado lingüístico vive de forma dialécticamente contradictoria y atraviesa alternativamente fases de *consolidación* y de *emergencia* creativa, como ocurre en todos los ámbitos de la vida social.

Como explica J. Bronowski, en el pensamiento científico convive una tendencia institucionalizadora, la Ciencia propiamente dicha, que trata de representar el mundo conocido como un sistema cerrado utilizando para ello un formalismo perfectamente coherente, y una tendencia innovadora, la investigación científica, que consiste en un «proceso constante de disidencias» por el que la imaginación creadora rompe el sistema establecido, para introducir alguna perspectiva ignorada hasta entonces, y luego vuelve a cerrarlo, después de haber llevado a cabo la reestructuración oportuna.

Así, puede decirse que el lenguaje tiene como su razón de ser la producción y transmisión del *SENTIDO,* de la experiencia acumulada a lo largo de la evolución histórica. Pues bien, si el sentido es algo emergente y recreado sin cesar, como corresponde al continuo cambio de las condiciones en que se desenvuelve, el significado lingüístico será esencialmente *connotativo,* es decir, intersubjetivo, pragmático y adaptado a la situación. Toda pretensión de presentarlo como instrumento unívoco y estable, especularmente fiel a una realidad que preten-

de aparecer como objetiva, posee una intención *IDEOLÓGICA,* tiende al mantenimiento del orden existente. Pues si se considera al lenguaje como mecanismo estructuralmente fiel a una realidad fáctica e indiscutible, es decir, como esencialmente *DENOTATIVO,* se bloquea toda posibilidad de que los hablantes intervengan en la construcción de esa realidad, transformando el estado de las cosas vigente.

Por el contrario, todo acto de significación es connotativo (C. di Girolamo, 82), pues crea su propio marco de referencia, sus propias reglas de juego. No se limita a enunciar el mundo o a conocerlo de forma neutral, sino que lo interpreta de acuerdo con unos intereses y unos propósitos determinados. Toda teoría está abocada a la práctica o a la justificación de una práctica. Cualquier esfuerzo cognoscitivo posee una finalidad adaptativa, no es desinteresado (J. Habermas, 88). La Denotación es la coartada con la que el discurso de un grupo determinado (connotativo por principio) intenta imponer su modelo de la realidad a los otros. Como afirma Roland Barthes, la ideología consiste en presentar lo que es producto de circunstancias históricas como algo *natural,* ahistórico e incondicionado.

Pasemos ahora a realizar un análisis crítico del modelo comunicativo de Jakobson, que presenta un carácter serial aunque alternate, ya que según él cada sujeto actúa unas veces como Emisor y otras como Receptor en el juego de la comunicación.

Así, para Jakobson la comunicación es un proceso lineal: el hablante posee en su mente un pensamiento ya perfectamente elaborado y lo exterioriza a través de mecanismos motores, a fin de que el oyente pueda recibirlo y lo comprenda tal como el hablante lo había concebido, sin modificación alguna. De este modo, un pensamiento definido desde el primer momento se transmite a lo largo de un canal desde la mente del Emisor a la del Receptor sin intervención de factores perturbadores que pudieran alterar el contenido informativo del mensaje. Según este modelo, las circunstancias del entorno sirven para anclar el discurso situacionalmente y para explicitar elementos que quedaban implícitos en él, pero no inciden en sus constitución esencial.

Frente a esta concepción dicotómica, propia del modelo serial, postulamos un enfoque *interactivo,* en el que los procesos de Comprensión y Producción lingüísticas se superponen y se necesitan recíprocamente, es decir, actúan *en paralelo.*

Así, todo oyente es al mismo tiempo hablante y sólo de este modo puede ser verdaderamente oyente, en tanto que ha de salir al paso del discurso que recibe, construyendo su propio discurso a fin de *integrar* o asimiliar el primero a su propia estructura cognitiva.

La Comprensión posee por tanto un carácter *hermenéutico* y activo, no es un mero reflejo de la Producción. Los procesos de tipo comprensivo se explican a través de los modelos de análisis por síntesis» (J. Santa Cruz, 87), en los que el

sujeto percibe y decodifica los enunciados ajenos gracias a su propia capacidad para construir una representación previa de lo que puede encontrar: el que percibe posee ya estructuras jerárquicas de constituyentes inmediatos (sintácticos), así como esquemas semánticos y pragmáticos de carácter prototípico acerca de la realidad y también categorías fonológicas en las que encuadrar la enorme variedad de claves acústicas y realizaciones fonéticas que va a encontrar a su paso. Como afirma Karl Popper, la inducción pura no existe. En realidad, para percibir y explicar el entorno necesitamos –tal como afirman los planteamientos constructivistas– disponer de modelos configurados con anterioridad para guiar nuestra búsqueda y organizar los estímulos en estructuras interpretables. Nuestra percepción es un proceso activo y selectivo, es decir, posee un carácter *categorial.*

Así pues, existe una interacción entre los llamados «procesos de arriba a abajo» o centrales y los «procesos de abajo a arriba» o periféricos. Para percibir o comprender los fenómenos del entorno hemos de disponer de «redes interpretativas», de categorías que permitan identificar las variaciones estimulares de acuerdo con una estrategia que en Psicología cognitiva se conoce como «reconocimiento de patrones». En esto los modelos interactivos se oponen a los de carácter «autónomo», según los cuales los procesos de codificación lingüística de los mensajes son independientes de los de conceptualización.

Por su parte, el Hablante es también Oyente, pero no antes o después de hablar sino en el propio acto de hablar. Pues al decir algo no tengo una idea perfectamente clara de lo que voy a decir, más bien es una *intención comunicativa* en cierta medida nebulosa, germinal, que sólo se logra plenamente en el acto comunicativo mismo. El Hablante está animado por el deseo de modificar en un momento dado el estado del mundo o su representación cognitiva, es decir, posee un escenario pragmático que orienta las decisiones responables de la *selección léxica,* y posee también –frente a los modelos asociacionistas que veían la producción verbal como un proceso markoviano, esencialmente probabilístico– un *plan sintáctico,* no completamente definido aún, pero que se va especificando a medida que avanza el acto de elocución. Este plan es el responsable de la ordenación de los ítems léxicos en sintagmas o en cláusulas lingüísticas.

En definitiva, el hablante descubre su propia intención comunicativa en el acto de hablar y no antes, o sólo parcialmente antes (Merlau-Ponty, 75). Y ello, en tanto que es oyente de su propio discurso. Es lo que nosotros llamamos «espesor» del lenguaje, que se manifiesta como el sentimiento de extrañeza que experimentamos cuando nos descubrimos diciendo algo que, aunque no sea ajeno a nuestras intenciones comunicativas, nos resulta en cierta medida novedoso o, al menos, posee un alcance o una trascendencia insospechada hasta entonces por nosotros mismos. Es la sensación de que el lenguaje habla en nosotros, escapando de algún modo a nuestro control (Tran Duc Thao, 77).

Este «espesor» del lenguaje se hace más palpable en el caso de la escritura, ya que ésta nos permite asistir, de modo especular y retroactivo, a experiencias mentales de épocas pasadas que sólo en parte reconocemos como propias, y que

la materialidad del lenguaje escrito nos restituye, obligándonos a reconocernos en ellas.

Vemos así cómo el discurso escrito es esencialmente *intersubjetivo,* pues no pertenece a nadie en exclusiva o sólo pertenece a alguien en la medida en que se integre en un proyecto definido colectivamente. La comunicación es más un acto de encuentro o un puente entre subjetividades que una transmisión de información objetiva: el oyente comprende en la medida en que habla y construye su propio discurso; el hablante, por su parte, se descubre a sí mismo en un feedback permanente.

La comunicación pura, entendida como transmisión aséptica de contenidos afirmativos, no puede existir. Pero tampoco puede, en rigor, darse nunca una incomunicación estricta, ya que el hablante se sitúa inevitablemente en el lugar del oyente y éste, en calidad de tal, nunca es puramente oyente, nunca es pasivo por completo.

Hay, por tanto, un territorio compartido en mayor o menor grado, nunca un vacío absoluto entre dos interlocutores. La competencia lingüística no es una cualidad del individuo aislado sino del sujeto como ente de naturaleza psicosocial.

Así pues, la competencia lingüística *se nutre* de discursos ajenos, es *dialógica* o intertextual (Voloshinov, 76). Todo esfuerzo creador se asienta sobre información procedente de otros sujetos y consiste en una construcción *polifónica* en la que múltiples discursos de diverso origen se entrecruzan parcialmente para configurar un texto innovador, con acento más o menos personal.

En ese aspecto, podemos afirmar que todo acto lingüístico competente posee un coeficiente de *poeticidad,* que no es definible en términos formales, sino procesualmente, atendiendo a los textos que están en su raíz y constatando la aparición de un SENTIDO cualitativamente diferente, que *emerge* o brota de aquéllos, pero que no estaba en ellos con anterioridad.

Existe pues, un continuum de poeticidad que se distribuye entre los hablantes según su competencia comunicativa. Entre aquellos que son apenas capaces de construir un discurso que exprese sus intereses o experiencias y que, por tanto, se ven obligados a aceptar un discurso ajeno, que ellos intuyen de modo más o menos difuso como ajustado a sus necesidades, y aquellos otros que están en situación de hacerlo o quienes logran incluso expresar lo que otros oscuramente sienten sin acertar a formularlo, hay distintos grados de conciencia lingüística y de competencia pragmática.

Así, puede decirse que un hablante capaz de interpretar el discurso de otros como ideológicamente interesado y enmascarador, y de construir textos que reflejen una concepción de la realidad acorde con sus necesidades, posee una capacidad que no dudamos en calificar de *poética,* aunque no llegue a los niveles de elaboración intersubjetiva que suelen reconocerse como «artísticos».

Por otra parte, esta cualidad *poética* de todo acto lingüísticamente competente tiene una dimensión *política* (F. Meix, 82), en el sentido de que permite a los hablantes ser más conscientes de su propio sentir, el cual, lejos de toda concepción idealista de los «universales del sentimiento», es el resultado de unas circunstancias históricas determinadas.

La competencia comunicativa es por ello un factor antiideologizador, capaz de desvelar la «falacia de la denotación», y posee una dimensión estética innegable, de modo que la posible cualidad literaria de un texto determinado, no puede decidirse por criterios de tipo formal, sino que depende más bien de los esquemas que posean los receptores y de las circunstancias de su interpretación. En la medida en que un texto sea capaz de expresar con vigor unos sentimientos y de formular una perspectiva sobre la vida y lo real, contribuirá eficazmente a aumentar el grado de autoconciencia de nuestra especie.

El esteticismo no es sino una perversión de lo estético, cuya finalidad es actuar como feed-back, aumentado la comprensión de nuestro papel en el mundo, a través de modelos de carácter *particular.* Como afirma Peter Handke:

> «La mayor parte de la literatura es simplemente brillante y bien hecha, buenas frases, bien escritas, virtuosismo. Eso es lo contrario de lo que debe ser la literatura. (...) Los periodistas y los profesores manejan bien el lenguaje, pero un escritor maneja bien su sentir y, cuando lo maneja bien, es decir, cuando es fiel al sentimiento, entonces surge por sí sólo el lenguaje. Un escritor nunca es un artista del idioma.»

Así pues, dando un paso más allá, cuando un hablante, al margen del grupo social o profesional al que pertenezca, es capaz de abrir camino a sus sentimientos y de *dar forma* a sus experiencias a través de las fisuras del discurso dominante o sirviéndose de él, en vez de verse colonizado por el lenguaje impersonal y neutro de la ideología, podemos decir que está teniendo lugar un acto lingüístico *poéticamente* eficaz.

De todo ello se desprenden algunas consecuencias sobre las relaciones entre la lengua y la literatura, así como en lo concerniente a su didáctica. Pasamos a exponerlas a continuación:

Primera: resulta aconsejable con vistas a desarrollar la competencia semiológica de los alumnos un *tratamiento conjunto de textos* que funcionen literariamente y de otros de carácter no eminentemente estético.

La cultura, como señalábamos al principio, puede entenderse como un texto global, en el que conviven discursos de muy distinta índole y funcionalmente heterogéneos.

Por otro lado, hemos señalado el carácter *connotativo* de la significación en cualquier circunstancia, por más que tienda a veces a aparecer ideológica-

mente como Denotación (R. Barthes, 70), puramente conceptual y ajena a todo subjetivismo.

Hemos de subrayar además la naturaleza *retórica* de cualquier acto discursivo y no sólo del llamado «lenguaje literario». Todo discurso está construido para lograr unos fines determinados para convencer al interlocutor. El que se utilice a tal efecto una «retórica de la sencillez» o una estrategia más compleja o elaborada dependerá de las características del auditorio así como de los propósitos que se persiguen en cada caso, pero en modo alguno es posible la existencia de un discurso carente de recursos retóricos, es decir, de técnicas de persuación de alguna especie (T. Eagleton, 88).

Todo ello apoya, desde nuestro punto de vista, un tratamiento conjunto de textos usados estéticamente y de textos con otra funcionalidad, al menos si nuestros objetivos son antes que nada incrementar las capacidades comprensivas y expresivas de los alumnos. Otra cosa sería si nos propusiéramos estudiar los textos literarios desde una perspectiva histórico-cultural pero ello es propio, más bien, de etapas posteriores del proceso de aprendizaje y constituye un objetivo perfectamente diferenciado del anterior.

Segunda: rechazamos por otra parte una concepción *formalista* del comentario de textos, entendido como práctica rutinaria que sigue unos pasos preestablecidos, en gran medida vacíos de sentido, y como ejercicio de búsqueda y localización de recursos retóricos sin otra finalidad que su mero reconocimiento.

Por el contrario, consideramos que la entraña del lenguaje es la producción y la transmisión del *sentido,* de una experiencia culturalmente adquirida y de la que los miembros más jóvenes de nuestra especie están desprovistos. Así pues, el análisis de los aspectos formales del lenguaje, que es sin duda lícito y conveniente en muchos casos, debe llevar siempre a profundizar en la visión del mundo subyacente, a esclarecer las «estructuras del sentir y del pensar» en que tales recursos se asientan, desvelando los procesos cognitivos, las motivaciones individuales y colectivas que están en la raíz de lo formal.

Es cierto, que los aspectos formales y los de contenido son perfectamente indisociables: el sentido no podría existir sin incorporarse en lo formal. Pero hay una relación jerárquica entre forma y contenido, de modo que la forma brota espontáneamente cuando está animada por una intención comunicativa lo suficientemente vigorosa y precisa. El sentido no puede darse sin lo formal, pero este útimo componente está siempre al servicio de aquél. De ahí que un análisis formalista del discurso pueda ser en cierto modo perverso, al traicionar la razón de ser del lenguaje mismo.

Pero ello, insistimos, no debe eximirnos en ningún caso del estudio de los aspectos formales del discurso, siempre que vayan orientados al esclarecimiento de la significación.

Tercera: carácter *interdisciplinar* del estudio de los textos. Ello se desprende del concepto antes señalado de la cultura como «texto global», como encrucijada polifónica de múltiples voces y discursos que se entretejen productivamente. En muchos textos aparecen retazos de otros textos, tales como refranes, plenarias, citas filosóficas, religiosas, publicitarias o jirones del habla cotidiana. Por su propia naturaleza no son literarios, pero pueden actuar literariamente, es decir, estéticamente, en la medida en que se integren en un modelo interpretativo que les permita trascender su carácter particular para actuar como vehículo de la autoconciencia de la especie.

Además de esta dimensión intertextual de la cultura así entendida, hemos de reconocer también la naturaleza polifónica de nuestros procesos mentales, en la medida en que la cultura no es un conjunto *patrimonial* de nociones adquiridas sino que vive más bien en la mente de aquellos sujetos que piensan según unas pautas determinadas, construidas intersubjetivamente.

El objetivo de la educación será, por tanto, conseguir que los miembros de una cultura determinada se incorporen a ella de forma activa y transformadora, nunca que se limiten a reproducir conceptos acuñados por otros con anterioridad (J. K. Bruner, 84). Desde este punto de vista, el estudio de los textos deberá tener en cuenta su carácter psicosocial así como su aparición en unas circunstancias históricas determinadas, es decir, deberá hacerse de modo interdisciplinar. Ello supone un esfuerzo para situar los distintos textos en un esquema interpretativo más amplio, de carácter integrador y en el que las fronteras disciplinarias no tengan ya razón de ser.

Cuarta: estudio de la *historicidad* de los textos y no de la historia de la literatura.

Frente a la tendencia habitual a secuenciar los textos considerados como literarios de acuerdo con un criterio *cronológico,* parece preferible seguir un criterio *semiológico,* que organice la sucesión de textos ofrecidos a los alumnos atendiendo a su complejidad. Habrá que empezar por textos cuya dificultad no esté muy por encima de las posibilidades interpretativas del alumno (recordemos el concepto vigotskiano de «Zona de desarrollo Próximo») e ir presentado gradualmente textos más elaborados y complejos, tanto en los aspectos léxico y morfosintáctico como en lo referido a sus estrategias de carácter textual.

Ahora bien, ello no supone en modo alguno renunciar al estudio de la *historicidad* de cada texto (Cfr. H. G. Gadamer, 77). Si desde un punto de vista pragmático consideramos que cualquier acto discursivo no es un enunciado neutral y objetivo sobre el mundo sino una forma de intervenir en él, resultará imprescindible reconstruir las circunstancias históricas en que surgió un texto determinado, a fin de entender el entramado psicológico y social de los habitantes, sus inquietudes y contradicciones, su modo de sentir y sus intenciones más o menos conscientes, todo lo cual de ningún modo puede sustraerse a los cambios que la evolución humana implica a lo largo del tiempo.

El propio concepto de lo «literario» no puede definirse por criterios puramente formales –ya que, desde esta perspectiva, sus fronteras con textos publicitarios o conversacionales, por ejemplo, son sumamente inciertas– sino que está sujeto a las transformaciones que puedan sufrir el gusto, la actividad interpretativa de agentes sociales como los críticos, los profesores o la Academia. Así lo afirman autores como W. Iser o H. R. Jauss, partidarios de una estética basada en la recepción, de carácter hermenéutico, no formalista.

Quinta: Por último, frente al concepto romántico de «creatividad», preferimos entender ésta más bien como una actividad de *producción intertextual* que, en oposición al carácter subjetivista de aquélla, afirma la cualidad intersubjetiva de toda construcción cultural.

En efecto, la «creatividad» –según J. García Carrasco– no es tanto un don del genio aislado como el «dominio funcional cualitativo de la información que se posee», es decir, consistiría en ser capaz de moverse con soltura, de reorganizar los conocimientos que hemos recibido de otros, de forma que –de algún modo– los hagamos nuestros, dotándolos de una cualidad personal. Sería ya creativo, por ejemplo, el hecho de reformular con las propias palabras una información recibida, o bien la reelaboración de esa información en una estructura nueva y más ajustada tal vez a nuestros propósitos.

La creatividad, por tanto, es susceptible de entrenamiento y desarrollo. Así, a partir de ciertos textos modélicos, el sujeto puede construir otros que sigan la misma pauta estructural. O bien realizar transformaciones sobre un texto de partida, más o menos canónico, o mezclar dos tipos diferentes de textos en una fórmula organizativa innovadora.

No hay que olvidar que muchas obras consideradas como «maestras» poseen un marcado carácter «híbrido»: el Quijote, como parodia de los libros de caballerías, los «esperpentos» de Valle-Inclán, en tanto que son una deformación de la estética naturalista, o la densa intertextualidad de una obra como el «Ulysses» de Joyce.

A modo de conclusión señalaremos que la quiebra del concepto subjetivista de la creatividad es paralela a la «muerte del sujeto», entendido como entidad sustancial, o al menos a su problematización, ya que según Voloshinov todo enunciado lingüístico, aunque sea aparentemente un monólogo, posee un indiscutible carácter *dialógico,* es decir, tiene una urdimbre convencional. Y no debemos olvidar que la propia actividad mental es ya de índole polifónica e intertextual.

BIBLIOGRAFÍA

BAJTIN, M. (1981): *The dialogic imagination.* M. Holquist, Austin, University of Texas Press.

BARTHES, R. (1970): *Mythologies.* Seuil, Paris.

BELINCHÓN, M.; IGOA, J. M. y RIVIÈRE, A. (1992): *Psicología del lenguaje.* Trotta, Madrid.

BRONOWSKI, J. (1981): *Los orígenes del conocimiento y la imaginación.* Gedisa, Barcelona.

BRUNER, J. K. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje.* Alianza, Madrid.

EAGLETON, T. (1988): *Una introducción a la teoría literaria.* F.C.E., México.

GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método.* Sígueme, Salamanca.

GIROLAMO, C. DI (1982): *Teoría crítica de la literatura.* Crítica, Barcelona.

HABERMAS, J. (1988): *Conocimiento e interés.* Taurus, Madrid.

HANDKE, P. (1991): Entrevista en *El País,* 16 de noviembre 1991.

JAUSS, H. R. (1986): *Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Taurus, Madrid.

LACAN, J. (1971): *Écrits.* Seuil, Paris.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1986): *Metáforas de la vida cotidiana.* Cátedra, Madrid.

LOTMAN, I. y otros (1989): *Semiótica de la cultura.* Cátedra, Madrid.

MEIX, F. (1982): *Dialéctica del significado lingüístico.* Salamanca, Universidad.

– (1990): «Economía y creatividad en el lenguaje», en ALCALDE, L. y LÓPEZ, V., *El área de Lengua y Literatura en la etapa 12-16.* C. de Profesores, Salamanca.

MERLAU-PONTY, M. (1975): *Fenomenología de la percepción.* Península, Barcelona.

NOVAK, J. D. (1988): *Teoría y práctica de la educación.* Alianza, Madrid.

PINILLOS, J. L. (1978): «Lo físico y lo mental», *Boletín Informativo de la Fundación J. March, 71.* Madrid.

POPPER, K. (1977): *La lógica de la investigación científica.* Tecnos, Madrid.

SANTA CRUZ, J. (1987): *Psicología del lenguaje. Procesos.* UNED, Madrid.

TRAN DUC THAO (1977): *Recherches sur l'origine du langage et de la conscience.* Éditions Sociales, Paris.

VALENTE, J. A. (1991): *Variaciones sobre el pájaro y la red.* Tusquets, Barcelona.

VOLOSHINOV, V. N. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del Lenguaje.* Nueva Visión, Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA ESPAÑOLA SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

JOSEP M. ROTGER (*)
FRANCESC MARTÍNEZ (**)

ENSDHE (European Network for Staff Development in Higuer Education) es una red europea de intercambio de información sobre desarrollo profesional del personal de enseñanza superior, patrocinada por el CEPES (Centro Europeo para la Enseñanza Superior) [UNESCO] (1). Los países participantes en esta red son hasta el momento: Albania, Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Bielorusia, Canadá, Chipre, Checoslovaquia, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Israel, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Suecia, Suiza, Turquía y Ucrania.

Uno de los planes de actuación de esta red es la creación de una base bibliográfica sobre la formación del profesorado universitario y en general, del personal de enseñanza superior. España, por su parte, está creando en primer lugar una base documental con la bibliografía española, la cual se va remitiendo al CEPES para ir generando, junto con el resto de países, la base europea.

Los documentos que se vacían en la base bibliográfica española de ENSDHE tienen en común que todos ellos tratan, desde alguna perspectiva, el *desarrollo profesional del personal de enseñanza superior* (principalmente en referencia al profesorado universitario) y que son *documentos originados en España* (en euskera, castellano, catalán o gallego) o en otros idiomas, pero siempre editados por primera vez en nuestro país.

(*) Departamento de Sociología y Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.

(**) Facultad de Pedagogía, Métodos de Investigación y Diágnostico en Educación. Universidad de Barcelona.

(1) ENSDHE funciona en cada país con una estructura de coordinadores estatales. La coordinación española, mediante una subvención del CIDE/MEC, corre a cargo del profesor Josep M. Rotger, con la colaboración de Francesc Martínez e Inés Ruiz, desde la Biblioteca de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Debido a la diversidad temática los documentos registrados se dividen en diez grandes apartados, según sea el ámbito desde el que se aborde la formación del profesorado universitario:

- Calidad e innovación educativa.
- Evaluación del profesorado.
- Gestión y evaluación institucional.
- Métodos de enseñanza.
- Características del profesorado.
- Formación (en general) del profesorado universitario.
- Formación «inicial» del profesorado.
- Diagnóstico de necesidades.
- Servicios de ayuda a la docencia.
- Planes de estudio.

Dichos apartados se han ido creando a medida que se han vaciado los documentos y se ha considerado que merecía la pena abrir un nuevo apartado temático para clasificar un conjunto homogéneo de registros. Evidentemente, se han encontrado documentos que perfectamente podrían clasificarse simultaneámente en diversos apartados, dado que tratan ampliamente el tema, pero la necesidad de una clasificación nos obliga a categorizarlos en uno sólo. En las compilaciones escritas de la bibliografía estos documentos pluritemáticos son señalados, indicándose los diversos apartados en los que pueden clasificarse.

Hasta junio de 1994 se han vaciado 213 documentos, localizados principalmente en bibliotecas y a través de contactos con ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) de toda España, entre otras instituciones.

En la siguiente tabla podemos analizar, por décadas, la evolución del número de documentos de cada uno de los apartados:

TABLA 1

Número de documentos por década y apartado

	'70	*'80*	*'90*	*Total*	*% Incremento de '80 a '90*
Calidad e innovación educativa	3	1	11	15	1.000
Evaluación del profesorado	0	7	25	32	257
Gestión y evaluación institucional	1	8	10	19	25
Métodos de enseñanza	4	16	54	74	238
Características del profesorado	2	7	9	18	29
Formación del profesorado	1	8	18	27	125
Formación inicial del profesorado	0	3	5	8	67
Diagnóstico de necesidades	1	3	4	8	33
Servicios de ayuda	0	1	4	5	300
Planes de estudio	0	0	7	7	–
TOTAL	12	54	147	213	172

Algunos datos significativos que se observan en la tabla anterior muestran el gran aumento de documentos sobre «Calidad e innovación educativa» que se han generado a partir de los años noventa, reflejo de las preocupaciones existentes al respecto. Otros temas que han dado a luz mayor número de documentos son los «Métodos de enseñanza», la «Evaluación del profesorado» y la «Formación del profesorado». Parece evidente, por el número de documentos producidos, que el interés primordial en el desarrollo profesional del profesorado universitario se centra en dar a conocer metodologías de enseñanza (a través de la transmisión de experiencias positivas vividas por parte del profesorado), mientras que la búsqueda de un modelo o políticas de formación queda en un segundo lugar.

Podemos pensar que en un futuro inmediato, la implantación de los nuevos planes de estudio aumentará el número de investigaciones y publicaciones centradas en el desarrollo profesional que necesita el profesorado para afrontar esta nueva realidad.

También es significativo el escaso número de documentos aparecidos sobre la formación inicial del profesorado universitario. Son pocas las experiencias serias que se están llevando a cabo en algunas universidades para ofrecer una formación docente inicial, estructurada y sistemática; las cuales dan pie a los estudios realizados hasta el momento.

Otra cuestión poco frecuente en los documentos españoles es el desarrollo profesional para ejercer cargos de gestión académica. La estructura funcionarial del profesorado y el acceso a dichos cargos de responsabilidad mediante un sistema electoral basado mayoritariamente en los pares, y en razón de afinidades políticas, ideológicas o simplemente corporativas, seguramente no favorece que exista una incentivación hacia la profesionalización/profesionalidad de los cargos de gestión académica. De otro lado, la carrera profesional universitaria está basada más en la docencia y sobre todo en la investigación, razón por la cual tampoco existe más aliciente de profesionalización en el ámbito de gestión que el simple voluntarismo. Al respecto, en la actualidad se está llevando a cabo, por parte de los responsables de ENSDHE en España, un estudio sobre la consideración que tienen tanto la formación pedagógica como la gestión del profesorado universitario y todos los resultados parciales apuntan en este sentido que acabamos de indicar.

DESCRIPTORES

Los descriptores que se utilizan en la base bibliográfica española corresponden al thesaurus ERIC (Educational Resources Information Center), a partir del cual se está creando un thesaurus informático específico para el tema del desarrollo profesional del profesorado universitario. Este thesaurus incorpora todas las funciones prácticas que facilitan los volúmenes impresos (listas permutadas, alfabéticas, relacionadas, con las definiciones, etc.) añadiendo la mayor rapidez y comodidad que aporta el sistema informático. A continuación, exponemos la lista alfabética de todos los descriptores utilizados hasta el momento.

academic achievement
academic education
academic failure
academic rank (professional)
academic staff development
achievement
action research
administration
administrative organization
administrator education
affection
anthropology
architects
attribution theory
audiovisual aids
audiovisual instruction
beginning teachers
beliefs
bibliographic utilities
biological sciences

biomedicine
biophysics
budgeting
business administration education
case studies
catalonia
chemistry
classroom observation techniques
closed circuit television
cognitive processes
cognitive style
college administration
college entrance examinations
college presidents
college students
communication (thought transfer)
communications
competence
competency based teacher education
computer assisted instruction
computer simulation
computers
conference proceedings
confluent education
contracts
curriculum
curriculum design
curriculum development
curriculum problems
databases
democracy
departments
developmental programs
economics
economics education
education service centers
educational administration
educational assessment
educational change
educational demand
educational development
educational facilities improvement
educational history
educational improvement
educational innovation
educational needs
educational objetives
educational planning
educational policy
educational quality
educational research
educational researchers
educational resources
educational strategies
educational technology
efficiency
electronics
engineers
ethics
ethology
evaluation
evaluation criteria
evaluation methods
evaluation needs
evaluation problems
evaluation utilization
expectation
experiential learning
fine arts
formative evaluation
french
geography
geology
governing boards
group dinamics
guidance
health education
health programs
higher education
history
history instruction
humanities
improvement
individualized instruction
information processing
information science
information sources
information technology
information transfer
innovation
inservice education
inservice teacher education
institutional advancement
institutional characteristics
institutional evaluation
institutional research
instruction
instructional development
instructional improvement
instructional innovation
instructional materials
interactive video
interdisciplinary approach
investigations

job satisfaction
knowledge level
labor legislation
labor problems
laws
learning
learning modalities
learning problems
learning strategies
learning theories
lifelong learning
linguistics
management systems
mass media
mathematics
mathematics instruction
medical education
medicine
models
modern history
modern language curriculum
motivation
motivation techniques
native language instruction
needs
needs assessment
news media
nonverbal communication
norms
nursing
oral language
organizational development
organizational objectives
peer evaluation
perception
performance
performance factors
personnel evaluation
philosophy
phonetics
phonics
physics
planning
practicums
preservice teacher education
prior learning
problem solving
problems
productivity
professional development
professional training
professors
profiles
program content
program desigh
program development
program evaluation
program implementation
programs
psychological education
psychology
public health
qualitative research
quality of life
guestionnaires
research
research administration
research and development
research design
research methodology
research needs
research problems
research projects
research reports
research skills
researchers
resumes (personal)
rhetoric
satisfaction
school administration
school effectiveness
school organization
school role
science and society
science education
science instruction
sciences
scientific methodology
scientific research
second language instruction
self concept
self evaluation (groups)
self evaluation (individuals)
services
social cognition
social sciences
social work
spanish
spanish literature
staff development
statistics
student attitudes
student characteristics
student evaluation

student evaluation of teacher performance
student participation
student problems
student recruitment
student role
summative evaluation
systems approach
teacher attitudes
teacher behavior
teacher burnout
teacher characteristics
teacher education
teacher education curriculum
teacher education programs
teacher effectiveness
teacher employment
teacher employment benefits
teacher evaluation
teacher guidance
teacher improvement
teacher influence
teacher morale
teacher motivation
teacher recruitment
teacher role
teacher selection
teacher stereotypes
teacher student relationship
teachers
teaching (occupation)
teaching experience
teaching methods
teaching models
teaching skills
teaching styles
television
training
training methods
training objectives
tutoring
verbal communication
veterinary medicine
videodisks
videotape recordings
vocational aptitude
vocational high schools

Si tenemos en cuenta el año de aparición del documento se observa que los descriptores más utilizados (esto es, en más de 10 documentos) aparecen con mayor porcentaje en la década de los noventa, debido a que una gran parte de los documentos pertenecen a esta década, pero aún así, algunos descriptores aparecen ya, significativamente, en la década de los ochenta: «teacher education», «teacher evaluation», «teaching methods» y otros descriptores relacionados con la investigación («research»).

Si seguimos analizando con más detalle, podemos establecer con qué temática están relacionados los descriptores más utilizados con lo cual facilitamos la localización de los documentos. Así pues:

- *Calidad e innovación educativa* se relaciona con «educational quality».
- *Evaluación del profesorado* se relaciona con «formative evaluation», «student attitudes» y «teacher evaluation».
- *Gestión y evaluación institucional* se relaciona con «institutional evaluation» y otros descriptores que contienen «research».
- *Métodos de enseñanza* se relaciona con descriptores que contienen «currículum», «instruction» y «teaching methods».
- *Formación (en general) del profesorado universitario* se relaciona con «inservice teacher education» y «teacher education».

– *Planes de estudio* se relaciona con descriptores que contienen «currículum».

También encontramos en la lista de descriptores una tipología de términos diferente que podemos enmarcar en las diversas disciplinas universitarias, por ejemplo: «biomedicine», «chemistry», «electronics», «engineers», «fine arts», «geography», «geology», «history», «laws», «mathematics», «medicine», «nursing», etc., los cuales identifican los documentos que tratan el tema de la formación del profesorado (generalmente metodologías de enseñanza), pero principalmente dirigidos a alguna disciplina específica.

Podemos concluir señalando el importante fondo documental español que existe sobre el desarrollo profesional del profesorado universitario y que está en continuo aumento. En el momento de finalizar este estudio, ya se han incorporado a la base bibliográfica nuevos registros que incrementan sin parar, tanto en cantidad como en calidad y variedad, los estudios realizados en España sobre una temática tan específica y determinante para la mejora cualitativa de nuestra enseñanza superior y de la ciencia y la cultura en general.

Conocer nuestro propio bagaje sobre la formación del profesorado universitario, así como el del resto de los países participantes en esta red, nos ha de ayudar enormemente en la planificación de acciones de mejora, seriamente reflexionadas y justificadas.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona: Paidós.

La primera cosa que llama la atención de este libro es sin lugar a dudas su ambicioso título. A tenor del mismo, uno podría creer que atesora los secretos de la alquimia psicológica y pedagógica acumulada durante el último siglo –oculta para la mayoría– en lo que a la crianza y educación de niños se refiere. En cierto modo, nos recuerda el título de aquel otro famoso libro que Stanley Hall publicara en 1904 sobre la adolescencia: «Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physcology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education». Sin embargo, a pesar de la frivolidad del título, no nos encontramos ante uno de los miles de libros de autoayuda que proliferan en el mercado editorial ni ante la travesura de un iluminado. Su autor, Howard Gardner, es un prestigioso catedrático de Harvard reconocido internacionalmente por sus aportaciones a la psicología cognitiva contemporánea. Una de las más conocidas es la que hace referencia a su teoría de las inteligencias múltiples.

La tesis que sostiene Gardner en este libro puede resumirse en tres ideas fundamentales: 1) Cuando los niños ingresan en el sistema educativo ordinario, disponen ya de poderosas teorías implícitas o ingenuas sobre la realidad que son especialmente resistentes al cambio, y que, por tanto, dificultan sobremanera la adquisición de nuevos conocimientos. 2) Las instituciones educativas fracasan habitualmente en su labor de sustituir estas teorías implícitas –con frecuencia erróneas– por aquellas que constituyen el objeto de toda enseñanza formal, y dicho fracaso se origina, entre otras cosas, porque desde la escuela se fomenta más la aséptica transmisión de conocimientos que la comprensión; 3) La solución a esta problemática reside en promover una enseñanza para la comprensión de conocimientos que la comprensión de las mencionadas teorías implícitas, y que, recogiendo el espíritu de las primeras escuelas progresistas norteamericanas, sea mucho más activa, global y contextualizada.

Gardner defiende estas tres ideas en el curso de tres grandes apartados, integrados por cuatro capítulos cada uno, que titula correlativamente: «El aprendiz natural», «Comprender las instituciones educativas» y «Hacia una educación para la comprensión». Un capítulo introductorio tan corto como sugerente («Los enigmas centrales del aprendizaje») sirve de presentación y de marco general al conjunto de la obra. A partir de esta estructura organizativa, Gardner da forma tenaz y brillantemente a sus ideas, con la misma fe y constancia que un agente de seguros intenta vender una póliza. Y lo hace en un

estilo directo y claro, no exento de ejemplos impactantes y metáforas de altura. El profundo conocimiento que el autor tiene de los temas que trata queda reflejado no sólo en el ágil e hilvanado desarrollo de su discurso, sino también en la documentada bibliografía que, organizada por capítulos, adjunta al final del libro. Por último, hay que subrayar que Gardner no se limita a realizar una exposición exhaustiva de sus ideas –para lo que emplea más de 250 páginas– sino que, en el último capítulo, se atreve a proponerlas como marco de referencia para la realización de reformas educativas en el hoy maltrecho sistema educativo norteamericano.

El problema de la obra de Gardner es –abundando en el símil con el agente de seguros– el mismo que el de muchas pólizas: la letra pequeña. Detrás de su elocuente presentación, hay también una serie de omisiones, imprecisiones y sobregeneralizaciones que pueden confundir al lector. De hecho parte de las afirmaciones que Gardner «vende» como verdades inapelables son en muchos casos afirmaciones extremadamente controvertidas, que no todos los miembros de la comunidad científica estarían dispuestos a avalar. Como se dice popularmente, para muestra un botón: «Al igual que Freud insistió en el grado en que la personalidad adulta abriga en su interior complejos y conflictos del niño edípico, sostengo, también, que los alumnos (y los que ya no lo son) siguen estando fuertemente afectados por las prácticas, las creencias y las comprensiones de la mente de cinco años» (p. 118). Dudo mucho, sinceramente, que en la actualidad el conjunto de los psicólogos evolutivos y de la educación estuvieran de acuerdo con este aserto tan radical. De hecho me consta que algunos de los más prestigiosos no lo están. Conversando este verano con el autor del prólogo de la versión alemana de este libro –el profesor F. E. Weinert (Director del Departamento de Psicología Evolutiva del Instituto Max-Plank de Münichg)– me confesaba su convicción de que dicho libro estaba más dirigido al debate político que sobre educación está viviendo en estos momentos Estados Unidos, que al esclarecimiento de cuestiones de naturaleza científica. Es más, él predecía que si en EEUU se seguían a pie juntillas las directrices marcadas por Gardner en materia educativa, este país perdería el liderazgo mundial en menos de veinte años. No menos contundente se mostraba un colega suyo de la Universidad de Harvard –el profesor K. Fisher– quien, también durante este verano, me comentaba que algunas de las afirmaciones de Gardner van más lejos de lo que las evidencias empíricas disponibles acreditan.

En definitiva, pues, nos hayamos ante una obra eminentemente polémica; deliciosamente polémica, diría yo. Para algunos, el libro de Gardner muestra una innovadora propuesta de reforma educativa en los albores del siglo XXI; para otros, sólo constituye una muestra de lo que con ironía he oído denominar en ocasiones «pensamiento gaseoso» (por aquello del pensamiento con agujeros). Para todos, en cualquier caso, «La mente no escolarizada» es una obra que hay que leer, en el convencimiento que el tono beligerante adoptado por Gardner es un estímulo a la reflexión y una invitación a un debate educativo en profundidad.

Carlos Hernández Blasi

VALLS, ENRIC (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE de la Universidad, Horsori, 206 páginas.

La inclusión de los procedimientos como contenidos curriculares ha sido una de las novedades derivadas de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Por ello, es de agradecer la aportación del doctor Enric Valls a la definición, clarificación y ejemplificación práctica de los procedimientos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La obra se divide en dos grandes partes: En la primera se trata la naturaleza de los procedimientos bajo la perspectiva curricular, abarcando amplia-

mente su significado y clasificación. En la segunda parte se reflexiona sobre el tratamiento de los procedimientos en el currículum: propuestas curriculares, criterios de selección, secuenciación, enseñanza y evaluación, siendo la evaluación la parte más escuetamente tratada. La obra titulada «*Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*» puede ser de gran ayuda para reflexionar y llevar a la práctica escolar esta nueva tarea del profesorado.

El término *procedimiento* ha creado cierta confusión entre el cuerpo docente, ya que el significado que adquiere en el Diseño Curricular Base («conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta») difiere del tradicional (recursos, métodos, estrategias docentes, actividades que realiza el profesor para inducir los aprendizajes, etc.). Un procedimiento, como se aclara en el DCB, es un contenido escolar objeto de planificación e intervención educativa, y su aprendizaje puede trabajarse mediante distintos métodos.

Los procedimientos son, por tanto, contenidos de aprendizaje y enseñanza en el currículum. En este sentido, el autor los denomina indistintamente como *procedimientos* y *contenidos procedimentales*. De este modo, los procedimientos se proponen como contenidos que el alumnado ha de hacer suyos en el proceso de construcción de los aprendizajes.

La triple diferenciación de contenidos propuesta en la LOGSE, *a)* hechos, conceptos y principios; *b)* procedimientos, y *c)* actitudes, valores y normas, acompaña desde siempre la propia esencia de la enseñanza y el aprendizaje escolares. Se podría decir que tal distinción responde a la formalización del viejo sentido común que reconoce en la experiencia humana tales formas de posesión de cultura, las cuales van siendo apropiadas por la persona de forma diferenciada. Los contenidos referidos a *hechos, conceptos y principios* designan conjuntos de objetos, sucesos y símbolos con características comunes, o definen relaciones entre conceptos. Con ellos se describen unidades de información como hechos específicos, clases, procesos, métodos, sistemas, etc. Por su parte, *los contenidos procedimentales* designan conjuntos de acciones, de formas de actuar en pos de metas. Se trata de unos conocimientos con los cuales nos referimos al saber hacer cosas. Por último, los contenidos de *actitudes, valores y normas* se refieren a un conjunto de tendencias a comportarse y enfrentarse de una determinada manera ante las personas, situaciones, acontecimientos, objetos y fenómenos. Son unos conocimientos mediante los cuales el alumno sabrá ser o estar, de una forma concreta, ante las cosas.

Una vez descrito el contexto general del estudio, el autor se centra en la definición del objeto de la obra: los procedimientos. Se hace un recorrido sobre la definición del término *procedimiento* desde diferentes campos del saber, los sinónimos más frecuentemente utilizados y las acciones o verbos que lo acompañan, hasta llegar a las notas definitorias que presentan los documentos curriculares: «Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta.» Se hace especial hincapié en las diferencias y similitudes entre *procedimiento, proceso, métodos, técnicas, reglas y normas*. No obstante, el énfasis mayor recae en la clarificación de los procedimientos a partir de las *destrezas* y las *estrategias*. El término *destreza* o *habilidad* ha sido tradicionalmente muy utilizado, al contrario que el término *procedimiento*. En algunos currícula europeos se utiliza el término destreza, que procedimiento, pero en todos queda claro que la intención es de no establecer diferencias entre ellos. Una vez expuesta una revisión conceptual del significado de las destrezas, se identifican dos ejes principales en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las destrezas: *a)* Lo relacionado con la comprensión y con el papel importante que juegan los conocimientos del sujeto en los estadios de preparación y revisión del comportamiento hábil. *b)* Lo relacionado con el feed-back y la clase de información que se recoge para ir ajustando el rendimiento.

Aunque las destrezas puedan sugerir en primer término un significado motriz, Valls

reclama su acepción cognitiva, de relación, autorregulación, comunicación, etc., tal como indicaba Barlett al comparar las operaciones físicas con los actos mentales. En este sentido, una característica destacada de los procesos de pensamiento es la direccionalidad, de manera similar a cómo las destrezas manuales son propositivas u orientadas a una meta. Si nos referimos, pues, a destrezas cognitivas, no contamos con un medio compuesto por objetos materiales con características físicas, sino con un medio abstracto, ya que consiste en un sistema de relaciones entre elementos simbólicos, destacando las palabras y los números.

Con la comparación entre *estrategias* y *contenidos procedimentales,* el autor concluye el capítulo dedicado a la definición de estos últimos. Considera también a las estrategias incluidas dentro de la amplia acepción de los procedimientos, si bien existen algunos matices diferenciadores. Las estrategias –afirma– se aplican a la solución de problemas, son una guía completa de la actividad, en el sentido de que la orienta en la obtención de determinados resultados. Suponen, por tanto, una serie de habilidades conjuntadas. Las estrategias, además de permitir solucionar problemas cotidianos, son expresamente reclamadas cuando se tratan problemas importantes, cuando la consecución de una meta es decisiva. Esto justifica el interés mostrado por las estrategias de aprendizaje. Tanto los procedimientos como las estrategias son mecanismos reguladores de las actividades; se trata de modelos para la obtención de resultados y de sistemas que se desarrollan a partir de determinadas secuencias. En este sentido se pueden considerar en un todo a las estrategias y a los procedimientos propiamente dichos. Pese a todo, hasta que no aparezca la ejecución no podríamos hablar estrictamente de la existencia de un procedimiento. Lo que parece más conveniente para relacionar estrategias y procedimientos es imaginar un *continuum* en cuyos extremos se sitúan, por un lado, los procedimientos propiamente dichos y, por otro, las estrategias. El nombre de ese *continuum* podría ser el de Procedimientos.

La primera parte del libro finaliza con la formalización de un modelo explicativo general de los procedimientos como contenidos del currículum escolar. Como en el resto de la obra, el autor defiende una estrecha relación entre el saber y el saber hacer, y la conveniencia de planificar actividades escolares que atiendan conjuntamente a todo tipo de contenidos, así como de actualizarlos cuando se acomete la construcción del significado de las cosas. Referirse a procedimientos significa, en definitiva, referirse al *hacer.* El punto de partida para comprender la naturaleza de los procedimientos se sitúa en la interacción entre sujeto y medio. El sujeto es entendido según su sistema cognitivo en funcionamiento, es decir, dotado y organizado de conocimientos que *planifican, anticipan, conciben e intentan* la actividad. Atendiendo a este presupuesto básico, la actuación procedimental será siempre el resultado de la interacción entre sujeto y tarea.

Una tarea siempre contiene un objetivo que nos marca el estado final al cual se ha de llegar. En otro caso habría que hablar no de tarea, sino de problema resuelto. En una tarea pueden identificarse dos aspectos: el aspecto objetivo y el subjetivo. Por ello, al pensar en la planificación y evaluación de la tarea no sólo hay que tener en cuenta si se ha alcanzado el objetivo, sino también la consideración de sus condiciones de obtención. Lo mismo puede decirse respecto a la lógica de la acción; ésta se refiere al funcionamiento, utilización, aplicación, ejecución y concatenación temporal entre operaciones. La vertiente objetiva de las tareas es fácil de identificar. Sin embargo, su carácter subjetivo, es decir, el sistema de representaciones y tratamientos del sujeto, no lo es tanto. Así, una cosa será el dominio de la tarea y otra su interiorización o representación del sujeto de una realidad objetiva. Por tanto, a la hora del aprendizaje de hechos, conceptos y principios solemos basarnos en el uso y aplicación de algún procedimiento ya adquirido, de manera que es muy fácil constatar cómo va progresando el conocimiento a medida que utiliza nuevas estrategias de aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje de cualquier procedimiento requiere variedad de conoci-

mientos relativos a hechos, conceptos y principios que informen sobre la tarea que se lleva a cabo y la apoyen. De este modo, aprender y enseñar procedimientos supondrá que el alumnado hace suyas, incluyéndolas en la experiencia acumulada, nuevas posibilidades de actuación. No se pone el énfasis en conocer las formas de actuar, sino en usarlas para conocer más cosas.

Los procedimientos, pues, por su naturaleza, se orientan a la consecución de una meta: se trata de un conjunto de acciones adquirido por el sujeto, ordenado secuencialmente de forma algorítmica o heurística y sujeto a evolución temporal (desde la realización insegura y voluntaria hasta la experta y automática). Se mantiene el nombre de procedimiento para referirnos a aquellos sistemas de acciones que consisten en una ejecución controlada automáticamente o por reglas conocidas. Las estrategias se referirán a la guía realizada sobre las actividades comúnmente conocidas como de resolución de problemas.

Para cerrar el capítulo, el autor presenta una posible clasificación de los procedimientos según cuatro criterios: 1) Según el número de componentes de la actuación (número de operaciones y exigencia de atención) habrá procedimientos simples o complejos. 2) Según el grado de libertad que queda para decidir sobre las operaciones que constituyen el procedimiento, es decir, si la secuencia de operaciones es fija o libre. 3) Según la naturaleza de la regla que sustenta el procedimiento se distinguen algoritmos y heurísticos. 4) Según el tipo de meta a la que van dirigidos.

La segunda parte del libro se centra en el tratamiento de los procedimientos en el currículum. Aquí se pasa del análisis a la exposición de un estado de opinión respecto a las expectativas que supone la explicitación de los procedimientos como contenidos de la enseñanza y aprendizaje escolar. Una de las necesidades primarias a la hora de trabajar los procedimientos en el currículum consiste en planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje al respecto, ya que, hasta el momento, las buenas intenciones no han sido acompañadas de los correspondientes planes de acción. El reconocimiento de la importancia de este tipo de contenidos comporta la actualización y puesta en práctica de determinados principios pedagógicos que presidan la selección y contextualización de estos contenidos, su secuenciación, organización y temporización, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación. Este reconocimiento aporta un valos añadido al currículum: los saberes que implican ir al laboratorio, hacer un resumen, consultar datos, etc., se convierten en objeto de instrucción por ellos mismos y se proponen intencionadamente como contenido de aprendizaje. Por tanto, la explicitación curricular de los procedimientos no va a suponer sólo un cambio en la mentalidad colectiva respecto al valor de las actividades prácticas o en la manera de entender la naturaleza del saber escolar, sino que puede incidir directamente sobre el contenido propio del perfil del alumno que se construye en la escuela. En este sentido se podría decir que es una forma de construir el *aprender a aprender* del alumno, es decir, la posibilidad de enseñar los procesos superiores de pensamiento, enseñar a pensar. En la obra se afirma que las actividades relacionadas con el enseñar a pensar (habilidades de estudio y trabajo intelectual) pueden enmarcarse dentro de la enseñanza de los procedimientos. La consecución de tales objetivos no es posible sin una buena formación del profesorado en los mismos, cargada de dificultades.

Los criterios de selección, adecuación y priorización de contenidos procedimentales en el currículum son necesarios para asegurar una oferta cultural suficiente y ajustada, y presuponen un aprendizaje significativo por parte de los alumnos. Los criterios principales de selección pretenden que se alcancen determinados objetivos educativos, especialmente los referidos a los procesos de crecimiento personal expresados en las intenciones educativas. Se seleccionan los procedimientos que mejor servirán al enriquecimiento del alumno. En la selección se acude a las aportaciones de las diferentes fuentes

que fundamentan el currículum, teniendo en cuenta: *a)* La información que procede del análisis de las materias de enseñanza o disciplinas que nutren el área curricular, enumerando las que tienen mayor valor formativo. *b)* Las necesidades del alumnado y las características del medio social, adecuando los objetivos al contexto. *c)* El nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos y el grado de conocimiento y práctica de los contenidos procedimentales. *d)* La realidad educativa del centro escolar, sus posibilidades, organización de aulas, espacio y tiempo, la tradición del profesorado, etc.

Priorizar los procedimientos significa dar un tratamiento más profundo de los mismos respecto a otro tipo de contenidos en algún momento de la escolaridad. La posibilidad de priorizar unos contenidos determinados se recoge en el DCB. En algunas áreas como Educación Artística, Física, Plástica, etc., los procedimientos pasan a convertirse en el eje ordenador de los aprendizajes pero, a juicio del autor, convendría forzar un poco más en todas las áreas de la escolaridad esta posibilidad. El carácter abierto del modelo de currículum actual deja al profesor mucho campo abierto en torno a la temática relacionada con el tratamiento curricular de los procedimientos.

La secuenciación de los contenidos procedimentales constituye otro de los capítulos del libro. Aunque el tema de la secuenciación se resuelve con facilidad en la práctica, su análisis e interpretación parece complicado, más aún si hablamos de contenidos procedimentales, quizá por la falta de tradición al respecto. La trascendencia de la secuenciación radica en la funcionalidad de los aprendizajes escolares, es decir, en la capacidad potencial para resolver futuros problemas de aprendizaje. La mayoría de las cuestiones relacionadas con la secuenciación de los contenidos procedimentales se resumen en cinco: 1) Atender los procedimientos, la secuencia de acciones, como una unidad con significación en sí misma. 2) Considerar el sentido general de la secuencia procedimental: de los más simples y generales a los más complejos y específicos. Convendría precisar, atendiendo a una serie de criterios, qué es lo complejo y qué lo específico. 3) Realizar un análisis de tareas y contenidos procedimentales. Se ha de procurar disponer de herramientas que permitan un análisis procesual de los componentes cognitivos con los cuales se resuelve una tarea determinada. La forma que se ha impuesto como más eficaz consiste en la descripción y predicción de tareas bajo modelos jerárquicos, tratando siempre de no reducirse a la dimensión cognitiva. 4) Seguir unos criterios que indiquen el dónde y cuándo empezar: Proponer primero los procedimientos más básicos; después atender tanto a la secuencia que el análisis lógico de los contenidos de la disciplina o área propone como a los criterios de naturaleza eminentemente pedagógica. 5) Considerar la secuencia de aprendizaje y la secuencia evolutiva. La exigencia del ajuste a las peculiaridades de la organización mental del alumno en los diferentes momentos o estadios de su desarrollo se constituye una sentencia obligada. En la obra se repasan, en este sentido, las aportaciones de las principales corrientes psicológicas. El autor se reafirma en la dificultad para separar procesos y contenidos. Son absolutamente necesarias tanto las representaciones como los procedimientos para *pensar* y *actuar* sobre cualquier ámbito del conocimiento, ya que el progreso de unos condiciona y acompaña el progreso de los otros.

Los dos últimos capítulos del texto se refieren a la enseñanza y la evaluación de los procedimientos. La tradicional insistencia en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de naturaleza declarativa más que procedimental ha podido generar la idea sobre la no necesidad de una acción intencionada, planificada y sistematizada para que el alumno los pueda asimilar: se adquieren espontáneamente y su utilización y generalización dependen poco de la instrucción. Sin embargo, últimamente, se está prestando especial atención a la enseñanza de estrategias y destrezas cognitivas y de las aplicaciones prácticas a las clases. Las orientaciones que presenta Valls al respecto se basan en la experiencia y en la sistematización ordenada de los elementos significativos que definen las

situaciones de enseñanza-aprendizaje de los contenidos procedimentales. Apela al valor de la práctica, tanto para el logro de destrezas, sobre todo las observables, como para la repetición mental de la ejecución. El aprendizaje de los procedimientos se organiza en varias etapas: Primero, una etapa declarativa consistente en la apropiación de datos relevantes respecto a la tarea y a sus condiciones. Después, el alumno realiza la actuación en forma de tanteo y asociada a errores. En tercer lugar se automatiza la ejecución y aparecen características como unidad, ritmo y velocidad. No se puede decir que haya una etapa final en la adquisición de destrezas porque éstas se desarrollan casi indefinidamente. La ordenación didáctica de «Primero, la exposición; después, la práctica guiada; finalmente, la independencia» se basa en estos principios.

La enseñanza de los procedimientos puede darse bajo tres grandes métodos que el autor considera complementarios: la instrucción directa, modelamiento y aprendizaje mediado, destacando la importancia de presentar una imagen clara de la ejecución de los procedimientos a adquirir, prever un ritmo de instrucción adecuado, organizar, explicitar lo que los alumnos no ven, atender a la enseñanza del proceso e inducir a la reflexión para conseguir la aplicación espontánea de los mismos.

El texto concluye con un breve capítulo dedicado a la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los procedimientos. El objetivo de la evaluación sería comprobar la funcionalidad de los aprendizajes. Hay que plantearse qué se evalúa en concreto, los tipos, grados y dimensiones del aprendizaje. Los dos tipos de aprendizaje fundamentales a evaluar, según los contenidos desarrollados en la obra, son: 1) La posesión de conocimiento suficiente referido al procedimiento; se comprueba si existe alguna representación simbólica que regula la ejecución (información sobre las acciones que componen el procedimiento, el orden, condiciones, etc.). El instrumento de evaluación puede consistir en preguntas sobre la tarea. 2) El uso y aplicación de este conocimiento en las situaciones particulares. Para evaluar el uso o aplicación, lo mejor es comprobar una realización del alumno a propósito de la observación, la medida, el manejo de instrumentos, la aplicación de la regla, etc., recogiendo datos sobre el grado de eficacia de esta actuación. Dos aspectos centrales a tener en cuenta a la hora de evaluar la aplicación son la composición de las acciones de que consta el procedimiento (corrección, integración, atención, conciencia, etc.), para lo que puede utilizarse instrumentos como análisis de grabaciones, seguir el orden correcto, valorar las respuestas del alumno, etc. El otro aspecto es la generalización del procedimiento a otras situaciones; éste se puede comprobar según la frecuencia con que se emplea, la posibilidad de hacerse fácilmente presente. A modo de conclusión, Valls afirma que uno de los mayores beneficios que comporta la inclusión de los procedimientos como contenidos escolares en el proceso de evaluación de los aprendizajes consiste en una nueva manera de estar del profesor en el aula.

Arturo González Galán

HICKS, D. (comp.) (1993): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata, 300 páginas.

La obra de David Hicks, realizada en colaboración con otros autores, es de gran actualidad desde el planteamiento de la Educación para la Paz como Tema Transversal en la LOGSE. Este libro aporta una aproximación conceptual sobre la Paz y otros temas íntimamente relacionados con ella, como son el conflicto, la guerra, el género, la raza, etcétera.

Ante el reto que supone el diseño de una educación para el siglo XXI, lo que se pretende con este trabajo es señalar la necesidad de prestar atención al contenido y al proceso del currículum, desde la considera-

ción de la relevancia del aprendizaje de las cuestiones sociales, políticas y económicas del mundo de hoy. También se reconoce la importancia clave del estudio de la paz y del conflicto en escalas que abarcan desde lo local a lo global.

La educación a la que se hace referencia, y según los propios autores, es reconstruccionista, en cuanto que desempeña un rol en la transformación de la sociedad, y se centra en la persona, en cuanto que fija como requisito previo en el individuo una confianza en sí mismo centrada y asertiva.

El contexto en el que se realiza este diseño es la escuela. Aunque su estructura en muchos supuestos se contradice con los objetivos de una Educación para la Paz, supone un terreno vital por el alcance y trascendencia que puede llegar a tener en la vida de los alumnos. Es un marco de socialización a destacar en la vida de una persona, y por eso es que se constituye como escenario de esta obra.

En cuanto a los intereses de este libro, y centrándose en los contenidos, se refieren a tres cuestiones: la cuestión personal, la cuestión política y la cuestión planetaria.

La cuestión personal trata de las personas, individualmente o en grupos, y de su modo de interactuar. Se trata de la paz, del conflicto y de la violencia en nuestras vidas cotidianas y en la experiencia inmediata. Significa hablar de destrezas y actitudes: destreza de reflexión crítica, de cooperación, de comprensión, capacidad de aserción, solución de conflictos y alfabetización política; actitudes de respeto por uno mismo y por los demás, preocupación ecológica, apertura mental, visión y compromiso con la justicia.

La cuestión política se interesa en quién consigue qué, cuándo, cómo y dónde. Los alumnos conocen el uso y el abuso de poder y el modo en que se toman decisiones que afectan al futuro de todos. Se pretende con ello que sean capaces de participar en la vida pública y en grupos de todo tipo, y de reconocer y tolerar la diversidad de valores políticos y sociales.

La perspectiva planetaria en el abordaje de las materias advierte de la escala alarmante del daño inferido tanto a las personas como a la biosfera. Se parte del análisis de los problemas del sistema que se hallan inextricablemente relacionados y que son interdependientes, y desde aquí se pretende enseñar a los alumnos a considerarlos y abordarlos como parte de un sistema orgánico.

Estos tres intereses parten de la reconsideración de los propósitos de la educación, de la naturaleza de la socialización infantil, de la necesidad de una educación política en una sociedad democrática, y de diferentes ideologías educativas.

Entre los propósitos de la educación que se mencionan, hay tres que justifican la introducción de las cuestiones mencionadas en la escuela y en el currículum:

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar mentes vivaces e indagadoras, con capacidad para interrogar y discurrir.

2. Infundir respeto por los valores morales y religiosos y una tolerancia por las otras razas, religiones y maneras de vivir.

3. Ayudar a los alumnos a comprender el mundo en el que viven y la interdependencia de individuos, grupos o naciones.

Por otro lado, el proceso de socialización infantil ha cambiado debido a la evolución seguida por los contextos en los que se produce. La cercanía de problemas como el desempleo, las aramas nucleares, la guerra, la violencia y la delincuencia, las drogas, la pobreza y el hambre plantean preguntas y temores que requieren ser atendidos de forma intencional.

En cuanto al proceso del currículum, el segundo aspecto señalado como importante en la actualización de la educación, los auto-

res subrayan la necesidad de que los profesores y escuelas se manifiesten: los objetivos educativos han de estar muy claramente formulados respecto a dónde y cómo se logran. Desde este punto de partida, se elaboran guías que contribuyen a su aclaración.

Los profesores son protagonistas privilegiados en las intenciones de los autores, y se indican estrategias a tener en cuenta a la hora de plantearse seriamente el trabajo en el aula de la Educación para la Paz. Lo que se supone como presupuesto es que el diseño del proceso ha de ser un trabajo compartido, es decir, que se intentará mantener una consistencia entre medios y fines: «No existe un camino hacia la paz, la paz es el camino». La Educación para la Paz radica tanto en su método como en su contenido, exige una relación estrecha entre fines y medios, contenido y forma, por lo que las destrezas empleadas y las actitudes promovidas alcanzan la misma relevancia que los conocimientos expuestos.

El planteamiento del proceso del currículum, vinculado cada vez más fuertemente con la actualidad que lo rodea, lleva a contemplar la tarea descrita como el movimiento de un currículum predominantemente vertical y diferenciado a otro horizontal y multidimensional (transversalidad). En él se exploran actitudes y valores nuevos, no conformándose con un grupo predeterminado para todos.

Para operativizar las reflexiones expuestas, el libro establece una estructura que recoge las aportaciones hechas por los distintos autores. En la primera parte, los tres capítulos que la componen justifican la existencia de una Educación para la Paz, señalan algunos planteamientos a tener en cuenta en la elaboración del currículum, y responden a las críticas que han surgido a lo largo de estos años de trabajo.

En la segunda parte, la más amplia, se procede a un estudio de casos que se compone del análisis detallado de aspectos muy relacionados con la paz: conflicto, paz, guerra, cuestiones nucleares, justicia y desarrollo, poder, género, raza, medio ambiente y futuro. Cada uno de ellos constituye un capítulo integrado por dos partes complementarias. En la primera, se procede al desarrollo teórico del tema en cuestión, y en la segunda se proponen una serie de actividades para su trabajo en el aula. Asimismo, cada capítulo cuenta con una pequeña bibliografía referente al tema tratado.

En la tercera y última parte se retoma la legitimidad de integrar los aspectos tratados en el currículum, así como se aportan las orientaciones pertinentes para profesores y directores de centros. El último capítulo cierra esta obra haciendo referencia a la emergencia de un nuevo paradigma a la hora de plantear los problemas señalados, caracterizado por la conciencia ecológica, ser sitémico, no lineal, holístico, intuitivo y optimista.

La tónica general a lo largo de todo el trabajo desarrollado es la clara identificación de la postura tomada por de los autores. Con ella contribuyen a romper el mito de la imparcialidad de la educación. Como ellos mismos señalan, elaboran sus estudios desde la solidaridad y desde la compasión de las realidades de los otros, de los que padecen las políticas de los ricos y poderosos. Y es esta misma actitud la que reclaman a los profesores y a los currícula en las escuelas. Desde el conocimiento profundo de la realidad de temas como los tratados se pide un posicionamiento para que los alumnos puedan construir sus referentes críticamente en relación con su entorno. De esta forma, las prácticas solidarias aprendidas en la escuela tendrán una repercusión global.

Con este propósito defienden la idea de que el futuro está abierto ante las nuevas generaciones. Y que este futuro puede empezar a trabajarse en el aula. Desde la clarificación de las posturas ante la paz (que incluye todos los temas mencionados) y con la posibilidad de ser crítico, los alumnos pueden aprender a establecer otro tipo de relaciones. El lema «pensemos globalmente y actuemos localmente» abre nuevas perspec-

tivas e introduce posibles futuros en el presente.

Lo más relevante de toda la obra es que no sólo hacen una propuesta de Educación para la Paz seriamente fundamentada, sino que lo hacen aportando orientaciones prácticas y recursos que pueden ayudar a hacerla realidad en el currículum.

Elena Vázquez Aguilar

PLUCKROSE, H. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia.* Madrid: Morata-Ministerio de Educación.

Como recuerda Gregorio Cámara en su prólogo a *El florido pensil,* de Andrés Sopeña, lo que en las escuelas se enseña es reflejo de la economía, de la historia, de la religión y de otros elementos del contexto que producen el precipitado final de un determinado universo ideológico, más o menos orgánicamente estructurado. Si tal punto de vista es válido en general para observar en conjunto el constructo que transmite la enseñanza en un período determinado, todavía lo es más si se prefiere un análisis más particularizado desde la curiosidad por la Historia que se nos ha enseñado, la que enseñamos a lo que se vaya a enseñar en nuestra organización educativa, y ello a pesar de las variaciones que cada profesor pueda establecer en su aula.

El libro de Pluckrose, aunque no sea propiamente un libro de Historia sí gira en torno a la Historia que se puede y debería enseñar. Viene a ser un reflejo de la experiencia educativa del autor en Inglaterra, país en el que la reflexión sobre el qué y el cómo enseñar, particularmente en relación con los años de enseñanza obligatoria, ha gozado de un estimable reconocimiento internacional.

Centrado en los problema que plantea la enseñanza de la Historia en Primaria –esos años fundamentales del proceso educativo necesitados de imprescindible coherencia, con sus urgencias y requerimientos específicos–, tiene muy en cuenta las cuestiones y supuestos generales subyacentes hoy a la tarea docente: ¿Qué deben aprender *todos* los niños en esa etapa? ¿Cuál debe ser el equilibrio entre la enseñanza de hechos, técnicas y conceptos? ¿Cuál es la mejor forma de desarrollar las capacidades de cada alumno? ¿Cómo plantear los graves problemas de hoy, como racismo, sexismo, marginación, persistencia del hambre y subdesarrollo?... ¿Cómo integrar la enseñanza-aprendizaje específica en un área de conocimiento en un todo comprensible y racional?

Desde esa perspectiva es como Pluckrose se adentra en el lugar específico que debe ocupar la Historia en el currículum de las escuelas primarias. El autor, sabedor del campo minado que representan las prescripciones del contenido curricular, sitúa su discurso en la necesidad que hay de proporcionar a los niños «la oportunidad de descubrir la zona de importancia decisiva de la Historia, ofreciéndoles las técnicas y conceptos específicos de su estudio» (pág. 17). Es decir, que si los niños tienen que estudiarla y extraer algún sentido de ello, se les debe ayudar a descubrir qué significa ser historiador y, por tanto, a analizar el modo en que éste examina sus materiales y los interpreta. Implícitamente reconoce a los pequeños la capacidad de captar los conceptos y de desarrollar las técnicas peculiares de la Historia, de tal modo que desde la comprensión de la naturaleza y el cómo plantearse el pasado, cualquier momento y lugar del mismo pueda ser abordado con las técnicas adquiridas.

Este planteamiento le lleva a examinar en detalle las técnicas y conceptos que deben asimilarse para emprender una investigación histórica, ofreciendo de paso múltiples sugerencias de cómo tratarlos desde las características particulares de los niños de Primaria. Resulta especialmente atractiva la visión que trasluce acerca del sentido de la Historia y del quehacer de los historiadores, pleno de interés por el género humano. Por eso, en ese ayudar a los niños a preguntarse «cómo era esto antes de estar yo» y «por qué

era así» y «cómo ha cambiado», es decir, en el desarrollo del interés por comprender el pasado en el contexto del presente es donde, según él, reside la razón nuclear del por qué de la Historia en el currículum de nuestras escuelas. Este enfoque no sólo facilita una coherencia de continuidad para la gama de edades y ciclos diferentes, sino también la posibilidad de que la Historia se convierta en elemento integrador de otras áreas de conocimiento, agilizando de este modo el aprendizaje comprensivo, predominante en estos primeros años.

Otros capítulos de no menor interés, por sugerentes, abordan particularmente estrategias de trabajo en el aula (la historia a través de estudios familiares, comunitarios, su enfoque por temas, por tópicos, cronológico y variado), y fuera del aula (visitas, reconstrucciones, el aprovechar «la sensación que produce un lugar»).

Al profesor de Primaria español, enfrentado a la tarea de adaptarse a lo que la nueva normativa de la LOGSE tiene de mayor atractivo, le serán de particular provecho los capítulos dedicados a planificación y a la utilización de libros. Le ahorrará bastantes ansiedades y le ayudará a centrar los parámetros de una profesionalización de calidad. No pocas veces, sin embargo, deberá establecer más de una salvedad: las referencias al sistema inglés son constantes y, en general, responden a un esquema organizativo más abierto que el nuestro. Probablemente por ello los editores españoles han estimado oportuno añadir un apéndice relativo al DCB aprobado en nuestro país para esta etapa. La idea, bienintencionada, resulta un tanto fría y burocrática en su modo de ejecución, seguramente por contraste con la espontaneidad y calor que transmite la obra propiamente tal. Algo similar puede decirse de la bibliografía española con que se acompaña este apéndice, no siempre adaptada a las cuestiones que plantea el autor inglés ni a lo que realmente merece la pena leer para esa etapa.

De todos modos, el libro es claramente recomendable, incluso como guía del sentido profundo en que está inmerso el DCB español de nuestros primeros ciclos. Es ágil su lectura. Pluckrose reflexiona en voz alta a partir de una cuantiosa y fructífera experiencia. Decanta lo más positivo de la misma y lo cuenta de manera gratamente sencilla y refrescante, sin que falte la sobria seriedad científica, el adobo de una inteligente ironía, ni el decidido apego a la realidad práctica; y todo sin el subterfugio de los misteriosos veverícuetos semánticos de la nada.

Cabría preguntarse si es aconsejable su lectura para profesores de otros niveles educativos. Con la debida humildad, sí. Lo que Pluckrose propone puede contribuir a que nuestra educación sea significativamente distinta en la memoria de quienes escriban dentro de muy pocos años, si no lo están haciendo ya, su particular *Florido pensil.*

Manuel Menor Currás

VV.AA. (1994): *Jóvenes españoles 94.* Madrid: SM, 269 páginas.

La Fundación Santa María patrocina desde 1984 estudios sobre la juventud española. La última de las publicaciones a que han dado lugar, «Jóvenes españoles 94», incluye ya en su título una afirmación, frente al homogenizador «juventud» de las primeras de la serie, pues la diversidad de valores, actitudes y comportamientos se revela en este trabajo como componente básica de la juventud. Se presentan cinco estudios a partir del material obtenido mediante encuestas a jóvenes españoles de 15-24 años. Aunque cada uno de ellos posee entidad propia hay un hilo conductor, la profundización en la identidad juvenil, que consolida la unidad del trabajo. Los aspectos técnicos de la recogida de datos se presentan como anexo metodológico.

El primer capítulo, firmado por el profesor Pedro González Blanco (doctor en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autó-

noma de Madrid) centra conceptualmente «la identidad» desde distintas disciplinas, para luego aportar una visión global de los jóvenes y su identidad: consigo mismos, con la juventud, con los adultos, y con las distintas instituciones. El interés intrínseco de la información aportada se ve potenciado por la voluntad de interpretación y reflexión. Se señala, por ejemplo, un importante desequilibrio en que la mayoría de los jóvenes no esperen autorrealizarse en el trabajo cuando muchos afirman que el éxito profesional es fundamental en su vida; o una trivialización de la relación padres-hijos en pro de una aparente paz doméstica.

Como factores que influyen en la construcción de las identidades juveniles se analizan el paro, el consumismo y los medios de comunicación. El estudio concluye, en la mencionada línea reflexiva, con una tipología de las desviaciones en la personalidad que se perciben como riesgo de la naturaleza de la sociedad actual. En contrapartida, otras de sus características –libertad, información, tolerancia– se señalan como potencialmente positivas para la construcción de identidades.

En el segundo estudio Ana Irene del Valle (Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Deusto) aborda la vida cotidiana y relaciones personales de los jóvenes españoles. Partiendo de un hecho central, la dilatación de la permanencia de los jóvenes en el hogar familiar como refugio afectivo y material, se analizan las relaciones familiares. Los niveles de conflicto y tolerancia en la vida familiar muestran los ajustes relacionales entre padres e hijos necesarios para posibilitar la convivencia.

Se describe una amplia aceptación de las ideas de familia y matrimonio que pasa por una nueva valoración de estas instituciones, basada en las relaciones igualitarias y la primacía de la propia relación de pareja. Desaparece su carácter legitimador de las relaciones sexuales, ante las que se constatan actitudes liberales, Un interesante análisis del sistema de creencias apunta a una quiebra de los estereotipos sexuales, aunque no a su total desaparición.

El profesor Javier Elzo (doctor en Sociología por la Universidad de Deusto) aborda en el tercer capítulo la religiosidad de los jóvenes, privilegiando el estudio de la religiosidad experiencial, difusa y sin normas, frente a la institucional. Como indicadores de esta religiosidad existencial se analizan las experiencias ante la naturaleza o un ser superior, la credibilidad concedida a las prácticas pararegiosos y las sectas, y el ámbito de la oración personal.

Se examina si la autoidentificación religiosa se correlaciona con actitudes y valores concretos, y la influencia concedida a las convicciones religiosas en aspectos centrales de la vida de los jóvenes. El enfoque experiencial es capaz de detectar aspectos de importancia cualitativa, como una reinterpretación de la religión en que no se vincule ésta sólo a los momentos difíciles, sino también a la felicidad. Como indicadores de la religiosidad institucional se estudian la práctica religiosa y la actitud ante la iglesia católica.

Detacan dos conclusiones del análisis: el individualismo característico de la sociedad actual conduce a la construcción de la propia religión; la iglesia, con sus códigos normativos, no es capaz de dar a los jóvenes respuestas cercanas a sus demandas vitales.

El capítulo sobre la integración en la sociedad de los jóvenes lo firma Francisco Andrés Orizo (doctor en Sociología, director del Instituto de Investigación Social DATA, S.A.). Revisa el complejo proceso en que se socava la intepretación convencional de la dialéctica tradición-modernidad, cuya más evidente crisis se encarna en el aumento de la libertad para lo propio y el rechazo a lo exterior. El examen de los valores morales de los jóvenes, que suelen verse como abanderados de la modernidad, lleva a una conclusión básica: La permisividad es amplia, menor la tolerancia, y más pequeña aún si afecta al ámbito laboral. Sin embargo, se señalan en España las actitudes más solidrias de Europa frente a otros grupos étnicos.

Al revisar la participación social de los jóvenes, destaca el peso de las relaciones interpersonales como vías de socialización en detrimento de las instituciones de tipo político o religioso, y la pérdida de importancia de los medios de comunicación. Finalmente se estudia la orientación política por vía de la autodefinición política y la identificación geográfica, y las correspondencias entre estos dos ámbitos.

Por último, Javier Elzo presenta un ensayo tipológico a partir de los rasgos sobresalientes que singularizan a seis «modelos» de jóvenes en cuanto a actitudes y valores.

Se trata en definitiuva de una obra importante, recomendable por el interés de su enfoque, exhaustividad de los materiales, acertada estructuración global y notable esfuerzo interpretativo.

Elena Bordons Gangas

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y MAYORDOMO, A. (1993): *Política educativa y sociedad.* Universitat de Valencia, 237 páginas.

En las materias de conocimiento científico y académico ocurre algo parecido a lo que tiene lugar en otras esferas de la vida humana y social. Nos referimos a las condiciones, mejores o peores, para desentrañar su potencial sentido de valiosidad y relevancia en el marco de análisis sobre los determinantes del progreso en ese mismo ámbiro de realidad.

Durante muchos años, entre nosotros y por razones que sabrá adivinar el lector, la «política educativa», entendida como disciplina susceptible de conocimiento científico, no tuvo fácil asunción en los planes de estudio universitarios ni, por supuesto, normales condiciones para su cultivo y desarrollo cognoscitivo.

La misma confusión, interesadamente asentada, entre nociones de «la política» (como noble basamento de conformación del ciudadano) y de «lo político» (como espúreo ritual que tiende a la aniquilación moral del otro) caracterizó un endeble abordaje de estudios y proyectos en nuestro entorno. A lo que tampoco ha sido ajeno el divorcio existente entre los especialistas en ciencia política (y de la administración, como ahora parecen querer denominarse) y sus homólogos en la pedagogía.

Para unos se trataba de un simple y subordinado campo de aplicación en el que, a lo sumo, podría animarse la realización de algún estudio coyunturalmente útil. Para los otros, si bien presente en algunas de sus propuestas curriculares en la Universidad, la política educativa no pasaba de ser consideraba bajo un prisma reduccionista por no ir más allá de una limitada configuración temática mayormente pensada en función de una expectativa profesional, no por difusa menos estimulante entre una porción del profesorado, vinculada a las funciones de supervisión, dirección, inspección, o administración educativas.

Hoy, afortunadamente, si bien con más lentitud de la previsible, se está superando esta visión encorsetada en las preconcepciones y los intereses gremiales (que es donde se perfilan casi siempre, por cierto, la asimétricas relaciones de poder en la sociedad civil).

A esa superación definitiva contribuirá la creación –que estoy seguro ha de darse– de una red de diálogo e interecambio entre personas que, por más que se muevan en parcelas dispares, están unidas por el deseo de fortalecer un área de estudio tradicionalmente fuerte en los países con menos déficit democrático en su historia. Y si esto se traduce en la puesta en marcha de un Simposio o Seminario anual/bianual, de cobertura nacional, en el que se vayan estructurando y articulando los ejes académicos e investigadores que convengan en cada momento, mejor que mejor.

Hace falta, abundando en los loables esfuerzos que han emprendido en España un pequeño número de profesores universitarios, sustantivar el estudio de la política en el plano superior de la formación de profesionales de la educación. Con un corpus teórico riguroso y sin fáciles concesiones a cualquier apéndice o compendio de lo legal en el momento dado. Se trata de una materia a través de la cual se pueden vertebrar contenidos (las grandes ideas políticas, la planificación educativa, políticas educativas y políticas culturales, política y educación para la democracia...) indispensables, complementariamente, para la mejor preparación de maestros, profesores, pedagogos, psicopedagogos o educadores sociales.

La obra de los profesores valencianos Juan Manuel Fernández Soria y Alejandro Mayordomo no es sino una tentativa, susceptible de ser proyectada de modo más abundante, en la dirección que acabo de rferir. Lo que ofrecen en ella no pasa, como ellos mismos apuntan, de una perspectiva general que integra algunos puntos centrales para el debate y la acción. Pero desde los que es posible indagar enprofundidad otros muchos en el proceloso mundo de las relaciones entre la pedagogía y la política de este tiempo.

Tal correspondencia debemos asumirla según principios dialécticos que promuevan el desentrañamiento de las claves sociales y culturales donde ubicar nuevos y más racionales discursos y propuestas estratégicas sobre la dinámica de cambio sostenido que aún precisamos, fundamentalmente, en los niveles micropolíticos de acción educativa.

Es justamente el concepto de «sociedad emergente» el idóneo para ir dilucidando los caminos a emprender si lo que deseamos es reducir las inconsistencias intra-sistema que sirven de obstáculo para la consecución de metas en el sistema social y en subsistema de la educación.

De ahí que la transformación progresiva de esa sociedad dependa también de políticas educativas diseñadas en el momento adecuado y con la previsión suficiente. Hacer política educativa es hacer planificación, tomar decisines que preparen un futuro deseable para las ciudadanas y los ciudadanos de un país.

Los cuatro capítulos de que consta el volumen han sido instalados a modo de núcleos que se desarrollan en sintonía con ideas y puntos críticos existentes en el ambiente social y pedagógico de esta hora histórica, caso, por ejemplo, de las cargas o exigencias de una realidad multicultural plantean a la política educativa de una democracia.

Desde la primera entrega acerca de los «condicionantes económicos de la educación» hasta la última, centrada en la obligada, aunque difícil, relación política educativa-territorio, se suceden atinadas reflexiones que ayudan a re-situar viejas formulaciones. Abriendo, sin embargo, otros interrogantes sobre la mejor forma de satisfacer necesidades sociales y educativas de la comunidad. En medio, un sugerente análisis, igualmente bien distribuido, de los cambios socioculturales y la conformación de las políticas educativas, junto con una actualización del binomio democracia-educación.

En suma, un libro realizado con el útil propósito de reunir materiales que sirvan a los estudiantes de política educativa, pero que puede considerarse además como apoyatura funcional en las necesarias revisiones e interpelaciones de los aspectos candentes que están convergiendo, críticamente, en determinadas elaboraciones teóricas de solvencia acerca de cómo pensar y hacer política educativa para hoy y para mañana.

Miguel A. Santos Rego

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los titulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografia. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografia usada por los autores.

SUMARIO

REFORMAS EDUCATIVAS

ALFREDO FIERRO: *Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española.*—CÉSAR BIRZEA: *Las políticas educativas en los países en transición.*—MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA: *Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990.*—THOMAS S. POPKEWITZ: *Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas.*—SVERKER LINDBLAD y ERIK WALLIN: *Las transiciones del poder, la democracia y la educación en Suecia.*

MICHAEL W. APPLE: *Educación, Cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación.*—BASIL BERNSTEIN: *Respuesta a Michael W. Apple.*—SONSOLES SAN ROMÁN GAGO: *La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior.*—JESÚS RUI GARGALLO: *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática.*—PABLO PINEAU: *El concepto de «Educación Popular». Un rastreo histórico comparativo en la Argentina.*

TERESA PRIETO RUZ y JOHN RODERICK WATSON: *Estilos de enseñanza de las ciencias más utilizados en la Enseñanza Secundaria en España e Inglaterra.*—MARÍA LUISA GARCÍA DE CORTÁZAR y MARÍA ANTONIA GARCÍA DE LEÓN: *Las mujeres ingenieras en España, un caso de desigualdad en el sistema de enseñanza y en el mercado de trabajo.*—CARMEN BENSO CALVO: *Los destinatarios del Bachillerato en Galicia. Estudio geográfico y social del alumnado orensano (1850-1910).*—BERNARDO GARGALLO LÓPEZ: *La enseñanza de estrategias de expresión escrita en educación secundaria obligatoria. Un programa de actuación didáctica.*

EUGENIA TRIGO AZA: *La educación del tiempo libre en los nuevos currículos de infantil, primaria, secundaria y bachillerato.*—JOSÉ HIERREZUELO MORENO, TERESA PRIETO RUZ, JUAN BULLEJOS DE LA HIGUERA y EDUARDO MOLINA GONZÁLEZ: *Análisis de una prueba de evaluación de una unidad didáctica sobre las propiedades físicas de la materia, dirigida a alumnos de doce a trece años.*—ÁNGEL HUGET CANALÍS: *Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental.*—FRANCISCO MEIX IZQUIERDO: *Dicotomías lingüísticas y polifonía textual: Modelos interactivos de la actividad lingüística.*

JOSEP M. ROTGER y FRANCESC MARTÍNEZ: *Bibliografía española sobre la formación del profesorado universitario.*

Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones