

# REVISTA DE EDUCACION

3 0 4

LA ESCUELA COMO CENTRO DE CAMBIO

1 9 9 4

MAYO • AGOSTO

## 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

*Francisco de Asís de Blas Aritio*  
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*

*Julio Carabaña*

*Juan Delval*

*José Gimeno Sacristán*

*Manuel de Puelles Benítez*

*Ángel Rivière*

### EQUIPO DE REDACCIÓN:

*Marina Sastre Hermángomez*

*Mercedes Díaz Aranda*

### ASESORES:

*Gonzalo Anaya Santos*

*Herminio Barreiro*

*César Cascante Fernández*

*Ernesto García García*

*Javier Marrero*

*Juan Ignacio Pozo Municio*

*Josep M. Rotger*

*Ignasi Vila*

### *Revista cuatrimestral*

Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación  
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (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 304 mayo-agosto 1994

---

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
CIUDAD UNIVERSITARIA · 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 67 22

---





# S U M A R I O

	<u>Págs.</u>
<b>MONOGRÁFICO</b>	
KENNETH A. SIROTNIK: <i>La Escuela como Centro de Cambio</i> .....	7
KENNETH LEITHWOOD: <i>Liderazgo para la reestructuración de las escuelas</i> ..	31
JOHN SMYTH: <i>La reestructuración de las escuelas en Australia y Nueva Zelanda: contexto, análisis crítico y políticas</i> .....	61
SERAFÍN ANTÚNEZ: <i>La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación</i> .....	81
JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ: <i>El desarrollo del currículum por los centros en España: Un balance todavía provisional pero ya necesario</i> ...	113
MICHAEL FULLAN: <i>La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental</i> .....	147
<b>ESTUDIOS</b>	
ANNA FREIXAS y MARINA FUENTES-GUERRA: <i>La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado</i> .....	165
JESÚS PÉREZ LÓPEZ: <i>La iniciación sexual de la infancia durante el nacional-catolicismo: La Propagación de la «verdad divina» frente a «los errores de la calle»</i> .....	177
<b>INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS</b>	
SALVADOR LLINARES, VICTORIA SÁNCHEZ y MERCEDES GARCÍA: <i>Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones</i> .....	199
LUIS MIGUEL VILLAR ÁNGULO y otros: <i>El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración</i> .....	227

ROSARIO ORTEGA RUIZ: <i>Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros</i> .....	<u>Págs.</u> 253
--	---------------------

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA y CONCEPCIÓN BUENO GARCÍA: <i>Examen de selectividad: El estudio del tribunal paralelo</i> .....	281
---	-----

#### INFORMES Y DOCUMENTOS

ENRIC SANCHIS: <i>Niveles educativos y formación profesional en el país valenciano</i> .....	301
--	-----

#### BIBLIOGRAFÍA

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA: <i>Revisión de la Literatura Gerontológica</i> .....	341
--	-----

Recensiones .....	361
-------------------	-----

**M O N O G R Á F I C O**



# MONOGRÁFICO

## LA ESCUELA COMO CENTRO DEL CAMBIO

KENNETH A. SIROTNIK (\*)

En las escuelas primarias y secundarias de nuestro país hay más de 3,9 millones de trabajadores que constituyen más del 67 por 100 de los empleados por las agencias de educación de la nación y forman el 98 por 100 de la plantilla educativa de nuestras escuelas. (1)

¿Quiénes son? Son los *educadores* (profesores, directores y otros administradores, profesores de educación especial, consejeros escolares, bibliotecarios y ayudantes), que forman la plantilla de las escuelas públicas. Son individuos que pasan los días laborales en las escuelas trabajando en sus aulas para educar a la juventud de la nación. Sólo la labor de los profesores y maestros, casi 2,2 millones, se corresponde con veintiséis mil millones de horas de contacto con los alumnos por cada año académico en las escuelas primarias y secundarias del país. (2) Está claro que lo que ocurre en esas aulas es más o menos lo mismo que lo que tuvo lugar hace una o dos generaciones, a pesar de los informes de las comisiones nacionales, de los programas de reforma estatales, y de los directivos de las agencias educativas locales. (3)

Estas estadísticas indican que el motor que está detrás de los cambios educativos y las mejoras escolares se encuentra en las propias escuelas. A lo largo de mi experiencia, he conocido muy pocos educadores que opinen que los cambios tienen su origen en las reuniones de Washington D.C., en los Departamentos de

---

(\*) Universidad de Washington.

(1) W. Vance Grant y D. Thomas Snyder, *Digest of Education Statics, 1985-86* (Washington, D. C.: Oficina de mejora e investigación en la Enseñanza, Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1987). Ver tabla 47, p. 52.

(2) *Ibidem*, p. 52, tabla 39. El cálculo se hace en base a cuatro horas de enseñanza por día, 180 días por año y 17,1 alumnos por profesor, según los promedios diarios de asistencia.

(3) Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980* (New York: Longman, 1984); John I. Goodlad, M. Francis Klein et al., *Behind the Classroom Door* (Worthington, Ohio: Jones, 1970); Philip W. Jackson, *Life in classrooms* (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1968); Kenneth A. Sirotnik, «What you see Is What You Get: Consistency, Persistency, and Mediocrity in Classrooms», *Harvard Educational Review* 53, 1983, pp. 16-31.

educación de los estados, en los distritos escolares (\*\*) o en los Departamentos de educación de las Universidades. A pesar de ello, hay toda una historia de intentos de reforma del sistema educativo que indican lo contrario. Estos intentos han sido impuestos, en su mayoría, desde arriba en forma de estrategias de intervención que tienen su origen en los principios de dirección científica de Frederick Winslow Taylor. (4) Los estudios del «tiempo y movimiento» de principios del siglo se han convertido en los estudios de investigación, desarrollo, difusión, adopción, implementación y evaluación de nuestros días.

Hace tan sólo unos años que las propuestas de las agencias educativas en favor de reformas y desarrollo toman en serio un nuevo modelo de mejora escolar. Después de escribir durante años sobre nuevos modelos de cambio, (5) por fin existe una tendencia en la que los educadores son los protagonistas del proceso de mejora en su propia escuela. Esta tendencia en favor de una autonomía que permite a las escuelas formar sus propias decisiones en muchos distritos es un paso positivo aunque no sea la panacea que habían propuesto algunos.

El propósito de este trabajo es el de celebrar la aceptación de una buena idea: que sean los educadores en sus escuelas los que lleven a cabo los cambios importantes en el sistema educativo. Sin embargo, aunque estoy a favor de que los cambios se lleven a cabo en cada escuela individualmente dentro del sistema educativo, esto no quiere decir que estén aisladas. He evitado expresiones como «la escuela como *unidad* del cambio» o «la escuela como la *base* del cambio», para no dar la impresión que las escuelas son los únicos responsables del cambio educativo y la mejora escolar. Hablar a nivel de centro educativo exclusivamente implica ignorar el impacto (para bien o para mal) que las agencias de educación tienen a nivel de distrito, condado, estado, consejeros, centros de formación del profesorado y asociaciones de padres y alumnos, y sería una muestra de ignorancia profesional respecto a la dinámica de la educación pública, la juventud y los problemas que todo ello conlleva. (6) Sin embargo, si las escuelas y lo que pasa dentro de ellas no son el motor que impulsa la evolución de la edu-

---

(\*\*) Nota del traductor: En la jerarquía del sistema estadounidense, la educación es competencia de cada estado, después, del condado y, finalmente, de los *school districts* (distritos escolares).

(4) Frederick W. Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper y Row, 1911).

(5) Ver, por ejemplo, Mary M. Bentzen *et al.*, *Changing Schools: The Magic Feather Principle* (New York: McGraw-Hill, 1974); John I. Goodlad, «The Individual School and its Principal: Key Setting and Key Person in Educational Leadership», *Educational Leadership* 13, 1955, pp. 2-6; John I. Goodlad, *The Dynamics of Educational Change* (New York: McGraw-Hill, 1975); Bruce R. Joyce, Richard H. Hersh, y Michael McKibbin, *The Structure of School Improvement* (New York: Longman, 1983); y Robert J. Schaeffer, *The School as a Center of Inquiry* (New York: Harper y Row, 1967). Otra línea de investigación que apoya mi tesis, y que no puedo resumir aquí, se encuentra en las publicaciones sobre ecologías sociales. Por ejemplo, ver Roger G. Barker, *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1968) y Paul V. Gump, «The behavior Setting: A Promising Unit for Environmental Designers», *Landscape Architecture* 61, 1971, pp. 130-134.

(6) Goodlad, *The Dynamics of Educational Change*; John I. Goodlad, ed., *The Ecology of School Renewal, 1987 Yearbook*, Part I, National Society for the Study of Education (Chicago: University of Chicago Press, 1987); Seymour Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston: Allyn y Bacon, 1971 y 1982).

cación, significa que los pasos recientes hacia el cambio y la mejora van por muy mal camino. Mis motivos en elegir esta terminología: la escuela como *centro* del cambio, deben ser obvios y las implicaciones claras.

Sin embargo, la fuerza que tiene un argumento tan claro no es siempre suficiente. El simple hecho de que la plantilla educativa esté concentrada en las escuelas, y que la enseñanza tenga lugar allí, no convence a todos de que éstas deban ser el centro del cambio. Parte del problema viene de los dos sentidos que tiene la palabra «centro» y ha sido mi intención incluir a los dos en el uso que hago de este término. Es probable que casi todos los educadores estén de acuerdo en que la escuela es el objetivo del cambio educativo y las mejoras escolares; sin embargo, parece que no todos los educadores están de acuerdo en que la escuela sea el «lugar» donde se deban plantear las preguntas y llevar a cabo las reflexiones, el lugar para pensar de forma crítica, dialogar, tomar decisiones y evaluar el proceso del cambio educativo y mejora escolar. (7)

En el presente trabajo pretendo defender la idea de que la escuela es al mismo tiempo objetivo y protagonista del cambio y la mejora educativa, a pesar de la gran importancia que tienen los recursos y los colectivos que rodean las escuelas. Creo que el componente más persuasivo de mi argumento tiene una naturaleza epistemológica porque se basa en cómo se genera y asimila el conocimiento. Sin embargo, hay otros dos componentes del argumento que yo denomino «organización» y «experiencia» que también merecen atención porque representan la argumentación clásica que proponen los que defienden la idea de cambio centrado en las escuelas. En resumen, para atender la dinámica de estos cambios hay que entender la estructura y la función de las escuelas como organizaciones sociales; además, para tener una idea de las posibilidades de los mismos hay que tener en cuenta tanto los «éxitos» como los «fracasos» de los intentos precedentes de renovación.

Independientemente de su importancia relativa en la construcción del argumento, los tres componentes —epistemológico, organización y experiencia— se complementan y apoyan el argumento central de este trabajo: que la escuela es el centro del cambio educativo. Además, estos componentes se unen a las condiciones de la actividad profesional en las escuelas: las actitudes que todos tienen que compartir, los comportamientos que tienen que seguir y las condiciones de trabajo que hay que fomentar y someter. Después de desarrollar la idea de las escuelas como centros del cambio a través de la epistemología, la teoría de la organización social y la experiencia empírica, terminaré discutiendo las implicaciones prácticas que tiene esta idea en las escuelas.

---

(7) Para más información sobre el tema ver Kenneth A. Sirotnik y Jeannie Oakes, «Critical Inquiry for School Renewal: Liberating Theory and Practice», en Kenneth A. Sirotnik y Jeannie Oakes, eds., *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling* (Boston: Kluwer-Nijhoff, 1986). Ver también Ann y Harold Berlak, *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change* (London: Methuen, 1981); y Eric Bredo y Walter Feinberg, eds., *Knowledge and Values in Social and Educational Research* (Philadelphia: Temple University Press, 1982).

## EL COMPONENTE EPISTEMOLÓGICO

Los que quieren efectuar cambios (que en principio son positivos) en las escuelas, normalmente se justifican (implícita o explícitamente) con una base de conocimiento sobre la que apoyan sus argumentos. Este conocimiento se puede adquirir de maneras tan dispares que abarcan desde la inspiración divina y la intervención mística hasta las explicaciones, conocimiento y críticas empíricas. Yo me limito a los elementos empíricos y utilizo este término de una forma muy general y, con ello, quiero incluir todas las explicaciones que surgen de los estudios experimentales, pseudo-experimentales y de correlación a partir de la práctica de métodos científicos o hipotético-deductivos. Esto quiere decir que me interesan las interpretaciones de casos y observaciones de los participantes y los análisis dinámicos de las críticas dialécticas de la ideología del conocimiento y de las prácticas existentes. Quiero explorar las posibilidades de generar y utilizar el conocimiento a la luz del pensamiento tradicional y no tradicional respecto a cambios y mejoras escolares.

Tal vez, la idea predominante del conocimiento y su utilización respecto al cambio educativo surge directamente de lo que se ha denominado la tradición «positivista» y «postpositivista» en la investigación científica. Hay muchas ideas dentro de esta tradición, y nos interesan más sus similitudes que sus diferencias.<sup>(8)</sup> Sucede que los «pensadores» están aislados de lo que intentan saber, así, muchos investigadores del campo de la educación, aislados de sus objetos de estudio, intentan acumular pruebas empíricas para establecer relaciones entre variables, de la misma manera que un físico tradicional acumula pruebas para apoyar la fórmula  $d = (\frac{1}{2})gt^2$  y así explicar el comportamiento de un objeto que cae.

El investigador de la educación también quiere explicar comportamientos como las variaciones en los resultados de las pruebas de aptitud, por ejemplo. El problema reside en que en educación las variables no se pueden medir con la misma objetividad con la que se calculan la distancia y el tiempo. Hay que trabajar con variables tales como el auto-concepto, la voluntad, la inteligencia, el tiempo de aprendizaje, el liderazgo y la efectividad de la escuela. En vez de conseguir resultados válidos, casi perfectos y repetitivos, el investigador tiene que trabajar con medidas llenas de errores y de validez cuestionable, por lo que sólo puede confeccionar aproximaciones estadísticas para explicar relaciones poco fundadas y difíciles de repetir.

Con esto no quiero decir que las interpretaciones que se hacen dentro de un contexto apropiado de los programas de investigación empíricos no tengan un valor heurístico teórico-práctico. Si los resultados se consideran tentativos y no se interpretan excesivamente, se toma en cuenta el contexto socio-político del mo-

---

(8) D. C. Phillips, «After the Wake: Postpositivistic Educational Thought», *Educational Researcher* 12 (5), 1983, pp. 4-12. Ver también Elliot W. Eisner, «Anastasia Might Still be Alive, But the Monarchy is Dead», pp. 13-24.

mento, y se reconocen los valores e intereses prácticos como componentes intrínsecos de los asuntos humanos, entonces se podrá aprovechar la investigación educativa en aspectos como estudios del comportamiento del profesor, métodos de enseñanza y aprendizaje en áreas específicas, organización y dirección en la sala de clase, formación del profesorado, desarrollo cognitivo y efectividad escolar para los programas de mejora y cambio escolar. En este sentido, hace más de una década que Cronbach constató lo siguiente:

Los científicos sociales deben de estar orgullosos de la disciplina que heredamos de las ciencias naturales de nuestros antepasados. La disciplina científica ha sido un adelanto en el área de los estudios del hombre. Sin embargo, la identificación demasiado estrecha con la ciencia nos ha puesto una meta que no es la más apropiada. La finalidad de nuestro trabajo no es la de amontonar generalizaciones sobre las cuales se construye una torre teórica. El reto particular de cada generación de científicos en el área de las ciencias sociales es el de definir los hechos de su generación. Más allá de eso, trabajar hombro a hombro con el erudito humanístico y el artista en la tarea de entrar más a fondo en las relaciones humanas contemporáneas y de reorientar la manera en que se entiende al hombre dentro de su contexto presente. Conocer el hombre tal y como es no es un reto fácil. (9)

Estas conclusiones tienen mucho en común con el análisis filosófico de las ciencias del comportamiento que Abraham Kaplan realizó en la década anterior, cuando la I+D ganaba importancia:

Me temo que muchos investigadores en el área de las ciencias del comportamiento se aferran a la metodología como una fuente de salvación. Por supuesto que hay técnicas en las que profundizar y reconocer sus ventajas y limitación. Sin embargo, estas técnicas están relacionadas específicamente con su área o problemas puntuales, y las normas que gobiernan su uso derivan de los contextos de su aplicación y no de los principios generales de la metodología. ¡El trabajo de los investigadores del área de las ciencias del comportamiento podría ser más sólido respecto a la metodología si no se empeñaran tanto en ser científicos! (10)

Desafortunadamente, esta interpretación más pragmática y contextual de la investigación empírica no ha llegado a formar parte de la sabiduría práctica de la comunidad dedicada a la investigación, desarrollo, expansión y evaluación. Solís, por ejemplo, lamenta el hecho de que «parece que todavía existe un acuerdo básico respecto a que la investigación educativa sea empírica, objetiva y libre de

---

(9) Lee J. Cronbach, «Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology», *American Psychologist* 30, 1975, p. 126.

(10) Abraham Kaplan, *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science* (San Francisco: Chandler Publishing, 1964), p. 406.

valores –“científica” en un sentido positivista–». (11) Esta interpretación de los métodos científicos tradicionales ha llevado a numerosas dicotomías falsas o dogmas de la investigación –objetividad contra subjetividad, el hecho contra el valor, cantidad contra calidad, investigación básica contra investigación aplicada, etcétera– que han sido objeto de muchos debates en la comunidad de investigadores de la educación.

Tal vez el más insidioso de los dogmas es el presunto divorcio entre la investigación y la práctica que John Dewey intentó reparar durante toda su vida de trabajo. El daño no se ha reparado totalmente, y es particularmente visible cuando la opinión dominante con respecto a los cambios educativos y las mejoras en las escuelas –I, D, D, y E– se evalúan críticamente. (12) Este modelo lineal de «investigación, desarrollo, difusión y evaluación» enfrenta a los expertos con los profesionales del ámbito. Los «expertos» son aquellos que realizan proyectos de investigación, preparan los resultados para que sean puestos en práctica y después realizan una evaluación final. Los «aprendices» son los profesionales que trabajan en las escuelas, los consumidores de la nueva sabiduría una vez que se introduce en forma de nuevo programa. A los educadores se les considera deficientes en una o más áreas y con necesidad de reciclaje y no como profesionales que reflexionan sobre su trabajo y que buscan la manera de superarse. A las escuelas se les ve como lugares de reforma y no como sistemas sociales desordenados que se encuentran en un proceso de evolución. Por tanto, efectuar cambios en las escuelas es un proceso de intervención e instauración programada; se trata de aplicar los remedios de la investigación a las enfermedades de la práctica. La escuela es un *objeto* que hay que cambiar en vez de un *centro del cambio*. El desarrollo del conocimiento y planificación tienen lugar en otros sitios (en Universidades dedicadas a la investigación, centros de I+D y oficinas de distrito, por ejemplo), y no forma parte de la vida profesional diaria de las escuelas.

Pido perdón a los que están dedicados a la investigación, al desarrollo, ya que se pueden sentir atacados por estas críticas. Dirán que he simplificado demasiado el proceso de IDD+E y que la gente no piensa ni se comporta de esa manera. Sólo les puedo decir que después de veinte años de trabajo dentro y alrededor de las Universidades, distritos y escuelas, tengo la impresión de que la visión «simplificada» de la investigación y la práctica sigue tan vigente hoy

---

(11) Jonas F. Soltis, «On the Nature of Educational Research», *Educational Researcher* 13 (10), 1984, p. 6.

(12) Ver los estudios de cambio de Rand por Paul Berman y Milbrey Wallin McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VIII* (Santa Mónica, Calif.: The Rand Corporation, 1978). Para más comentarios ver Eleanor Farrar, John De Sanctis y David Cohen, «The Lawn Party: The evolution of Federal Programs in Local Settings», *Teachers College Record* 82, 1980, pp. 77-100; Michael Fullan, *The Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 1982); Goodlad, *Dynamics of Educational Change*; Joyce, Hersh y McKibbin, *The Structure of School Improvement*; Ann Lieberman, ed., *Rethinking School Improvement: Research, Craft, and Concept* (New York: Teachers College Press, 1986); Sarason, *The Culture of the School*; y Arthur Wise, «Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalization Hypothesis», *Journal of Curriculum Studies* 9, 1977, pp. 43-57.

como durante la segunda mitad de los años sesenta. He visto a los administradores entregar literalmente listas de variables «independientes» y «dependientes» a los directores de los colegios con instrucciones para obtener la relación causa-efecto esperada. Instrucciones como «aplicar los principios de efectividad escolar (liderazgo por parte del director, altas expectativas, ambiente seguro y ordenado, etc.) y elevar los resultados de las pruebas de aptitud en su escuela!». He hablado mucho con profesores que pasan tres días de entrenamiento en técnicas nuevas por año académico y 177 días en el aula, trabajando en las mismas condiciones y circunstancias anticuadas. He discutido con mis colegas en las Universidades que insisten en que hay que separar la «ciencia» en la investigación educativa del «folklore» de la práctica de la educación. En caso de que haya dudas acerca de la certidumbre de la ciencia, recomiendo la obra de Goodwin Watson *What Psychology Can We Trust?* o si se prefiere algo más contemporáneo, la obra *What Works* publicada por el Departamento de Educación de Estados Unidos. (13)

Para obtener el máximo potencial de la mejora y el cambio en las escuelas actuales hay que efectuar cambios significativos en la epistemología. Estos cambios no se limitan a las interpretaciones más modestas, realistas y coherentes en lo que concierne a la investigación que acabamos de describir. También incluyen la aceptación de perspectivas adicionales en el área del conocimiento como el estudio legítimo, es decir, perspectivas que proponen a las escuelas como centros del cambio. Los estudios encuadrados en la tradición fenomenológica ofrecen uno de los cambios necesarios, la fenomenología vuelve a poner «al experto» en contacto con lo que «se puede saber» a través de los numerosos métodos de observación y estudios de casos (etnografía, etnometodología, interaccionismo simbólico, inducción analítica, etc.). El investigador interpreta el «texto» de la vida diaria de la misma manera que un historiador interpreta los textos escritos. (14) Este acercamiento hermeneútico a la génesis del conocimiento depende mucho de la acumulación de interpretaciones de lo que dice y hace la gente en situaciones sociales (en las escuelas, por ejemplo) y el significado que atribuyen a sus palabras y hechos. (15) Así pues, los fenomenólogos intentan acercarse lo máximo posible a las interpretaciones que hace la gente de su propio mundo.

---

(13) Goodwin Watson, *What Psychology Can We Trust?* (New York: Bureau of Publications, Teachers College, 1961); *What Works: Research about Teaching and Learning* (Washington, D.C.: United States Department of Education, 1986).

(14) Publicaciones en este área incluyen: Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1969); William J. Filstead, ed., *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World* (Chicago: Markham, 1970); Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1967); Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Chicago: Aldine, 1967); Elliot G. Mischler, «Meaning in Context: Is There Any Other Kind?», *Harvard Educational Review* 49, 1979, pp. 1-19; y George Spindler, *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action* (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1982).

(15) Ver, por ejemplo, Roger Jehenson, «A Phenomenological Approach to the Study of the Formal Organization», en George Psathas, ed., *Phenomenological Sociology: Issues and Applications* (New York: Wiley, 1973); Paul Ricoeur, «The Model of the Text», *Social Research* 38, 1971, pp. 529-555, y Charles Taylor, «Interpretation and the Sciences of Man», *Review of Metaphysics* 25, 1971, pp. 3-34.

Una manera de «acercarse» es a través de la *observación del sujeto* en la que el investigador juega un papel más activo y durante más tiempo en las actividades de las personas y los sistemas sociales que forman parte del estudio. A través de la recogida formal e informal de datos (entrevistas estructuradas y conversaciones espontáneas; observaciones sistemáticas y anecdóticas; archivos, listas materiales y otros documentos relevantes; diarios e informes de incidentes puntuales; resúmenes interpretativos) se pueden construir descripciones detalladas e interpretaciones analíticas de los fenómenos escolares (la dinámica del liderazgo, el clima del aprendizaje y programas de estudios tanto implícitos como ocultos) que sería imposible construir a través de los métodos de correlación y experimentación dentro de la tradición más positivista. (16) En vez de extrapolar *conclusiones* basadas en asociaciones estadísticas entre percepciones definidas de manera operacional, se consiguen *interpretaciones* obtenidas directamente de circunstancias reales, acontecimientos, comportamientos y emociones expresadas tal y como transcurren en la vida laboral de los sujetos de estudio. (17) Aunque menos riguroso y sistemático, este método que se parece mucho a los métodos utilizados en los estudios fenomenológicos, permite observar a la gente y construir su sentido personal y conocimiento práctico dentro del contexto de una organización. Por ejemplo, los estudios relativos a cómo forma un profesor una decisión instructiva revelan que el conocimiento personal y la experiencia del investigador son más importantes a la hora de interpretar y comprender su labor en comparación con aquéllos ajenos a la realidad de estas experiencias. (18)

Eso no quiere decir que el conocimiento personal sea necesariamente mejor o peor que el conocimiento que se adquiere de otras fuentes. Sólo quiero hacer hincapié en el hecho de que el conocimiento práctico adquirido por los profesores es legítimo y hay que tenerlo en cuenta. La verdad es que hay casi dos millones y medio de «observadores/participantes» a cargo de las aulas de las escuelas públicas y este colectivo funciona a base de una reserva de sabiduría excepcional y convencional. La clave sería aprovechar más la excepcional y romper la dependencia de la convencional. Si los educadores tienen oportunidades reales de considerar, criticar, modificar y adaptar lo mejor que les ofrece la investigación en el contexto de su labor diaria y su experiencia en el campo de la enseñanza, entonces es posible cambiar las prácticas convencionales.

---

(16) Ver Clifford Geertz, *The Interpretation of Culture* (New York: Basic Books, 1973).

(17) Ver el trabajo de David P. Ericson y Frederick S. Ellett, «Interpretation, Understanding, and Educational Research», *Teachers College Record* 83, 1982, pp. 479-513.

(18) Muchos investigadores en las escuelas han observado cómo los ejercientes utilizan el conocimiento personal. Ver, por ejemplo, Donald W. Dorr-Bremme, «Assesing Students: Teacher's Routine Practices and Reasoning», *Evaluation Comment* 6 (4), 1983; Mary M. Kennedy, *Working Knowledge and Other Essays* (Cambridge, Mass.: Huron Institute, 1982); Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (Chicago: University of Chicago Pres, 1975); Robert MacKay, «How Teachers Know: A Case of Epistemological Conflict», *Sociology of Education* 51, 1978, pp. 177-187, y Willard Waller, *The Sociology of Teaching* (New York: Wiley, 1932). Si prefiere un argumento más general ver Donald A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983).

Considérese, por ejemplo, los enfrentamientos de grupos homogéneos frente a los heterogéneos y las dificultades relacionadas con diferencias individuales de aptitud en la sala de clase. Supongamos que se argumenta que esta estratificación y la división social de los niños en «grupos» (al nivel de EGB) y «niveles» (al nivel de BUP), producto de la sabiduría convencional es una práctica equivocada y no conduce a una enseñanza de más calidad. Supongamos, además, que existen alternativas que han gozado de una validez empírica a través de la investigación y desarrollo (aprendizaje en cooperativa y alumnos que enseñan a otros alumnos, por ejemplo). ¿Cómo condicionaría entonces una predisposición epistemológica al enfoque del cambio de estas prácticas de división en grupos en las escuelas?

Una restricción de la utilización de los estudios y un conocimiento de la IDD+E convertiría a los educadores en consumidores. Se abogaría por una u otra marca de «estrategia de aprendizaje cooperativa» y se la presentaría a los profesores como si fuera un producto de consumo. Se supone que los profesores recibirían el nuevo conocimiento y que lo incorporarían en sus prácticas en la clase, tal vez con el apoyo de un consultor externo. En este caso, las escuelas son el objetivo pero no el centro del cambio. En este caso, los educadores se reducen a ser unos empleados que reciben pasivamente unas normas diseñadas para reparar la maquinaria. Mientras más objetiva y rígida sea la nueva rutina, será más probable que los educadores pueden repetir los resultados esperados.

Como alternativa (y admito la perspectiva fenomenológica en el dominio del conocimiento legítimo) las escuelas pueden ser centros de *actividad* reflexiva. En vez de enfocar toda la atención sobre la implementación de soluciones (como una técnica de aprendizaje cooperativo) ésta se enfoca sobre el problema (¿cómo enseñar cuando existen diferencias individuales?) y los educadores participan activamente en la reflexión acerca del problema. ¿Qué se hace en el caso de que haya diferencias respecto a la disposición de aprendizaje de los alumnos? ¿Por qué se utilizan determinadas técnicas en la instrucción? ¿Qué experiencias hay que indican que estas técnicas son o no son productivas? ¿Qué otras técnicas de enseñanza son posibles? Asumiendo que el aprendizaje cooperativo es una de estas técnicas, ¿cuáles son las técnicas que se proponen hoy en día? (En este punto de la actividad reflexiva, un día de formación profesional fuera del entorno de la escuela podría ser útil.) ¿Hasta qué punto se pueden adaptar estas técnicas a la situación real? ¿Qué revisiones o modificaciones se pueden realizar para poner algunas de estas técnicas alternativas a prueba? ¿Qué se está aprendiendo de estas experiencias nuevas? (por ejemplo, formas de perfeccionar y mejorar las técnicas de aprendizaje cooperativo o, tal vez, la necesidad de volver a meditar sobre el tema de grupos). Lo que estoy haciendo es esbozar una reflexión que *centre* a los educadores en el proceso de generar y manipular conocimiento nuevo. No quiero decir que las escuelas se conviertan en centros de I+D, sino que para promover cambios educativos significativos y sostenibles tenemos que tener en cuenta la parte personal del conocimiento y

la importancia de involucrar significativamente a los educadores en el desarrollo de su propio aprendizaje. (19)

Sin embargo, tal ajuste en la epistemología no es suficiente. La parte más problemática del conocimiento generado de forma tradicional no es su carácter reduccionista y descontextualizado, sino su pretensión de ser ciencia objetiva libre de cualquier juicio de valores. Por ejemplo, un texto popular de métodos de investigación dice que «los problemas científicos no son cuestiones morales ni éticas», (20) y que los juicios de valor acerca de lo que «se debe» y lo que «no se debe» hacer son «afirmaciones metafísicas que no se pueden poner a prueba. Eso no quiere decir que los científicos necesariamente rechacen estas afirmaciones ni que las califiquen como sin sentido; significa simplemente que *como científicos* no se interesan por ellas». (21)

Yo, como científico me intereso por ellas desde un punto de vista metafísico y metodológico. Tengo que aceptar mi responsabilidad como ser humano en una sociedad de seres humanos que lleva a cabo estudios con la esperanza de mejorar la condición humana (en el área de las técnicas educativas, por ejemplo). Si yo, por ejemplo, llevara a cabo los últimos estudios sobre la efectividad de la enseñanza, estaría obligado, ética y moralmente, a hacer pública la selección de indicadores de resultados (por ejemplo, mi decisión de evaluar una serie restringida de cualidades que se cuantifican en las pruebas de aptitud y sirven de criterio para juzgar la efectividad de las escuelas). De la misma manera, en los estudios convencionales respecto al tiempo requerido para realizar una actividad o tiempo de aprendizaje, estaría obligado a advertir a los educadores que pongan más énfasis sobre aptitudes como la comunicación interpersonal, el pensamiento crítico, toma de decisiones, etc., ya que mis resultados se limitan a otras características. De hecho, si hubiera llevado a cabo mi estudio con criterio alternativo, podría haber identificado otras técnicas de enseñanza (el desempeño de papeles diferentes y simulación o discusión entre alumnos) que entrarían en conflicto con las técnicas tradicionales (enfocadas sobre el profesor) que son las que encajan con las medidas típicas de aptitudes. (22)

La reflexión no está libre de juicios de valores. (23) En un análisis sobre la relación entre el que sabe y lo que se sabe, Grene concluye: «no existe ningún dis-

---

(19) Este ejemplo surge de mi propia experiencia con el programa de estudios de EGB. Intenté incorporar el aprendizaje cooperativo a través de una reflexión parecida a la descrita aquí. Ver Sydney H. Farivar, «Developing and Implementing a Cooperative Learning Program in a Middle Elementary Classroom», unpublished doctoral dissertation (Los Angeles: University of California, 1985).

(20) Fred N. Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research* (New York: Holt, Rinehart y Winston, 1986), pp. 20-21.

(21) *Ibidem*, p. 5.

(22) Para un resumen de la investigación sobre la eficacia de las escuelas ver Stewart C. Purkey y Marshall S. Smith, «Effective Schools: A review», *The Elementary School Journal* 4, 1983, pp. 427-452. Para un resumen de la investigación sobre tiempo/tarea ver Barak Victor Rosenshine, «Academic Engaged Time, Content Covered, and Direct Instruction», *Journal of Education* 160, 1987, pp. 38-66.

(23) No puedo desarrollar completamente el argumento de apoyo aquí. Muchos lo han intentado, sin embargo lo que sigue es una lista abreviada de fuentes, además de los de la nota 7: Michel J. Sub-

curso inteligible que sea independiente de evaluación. La evaluación forma parte de todo discurso y, por tanto, de todo conocimiento». (24) Además, este autor dice que «el saber es un tipo de actividad y toda actividad humana está relacionada con los valores, por tanto, el saber también tiene relación con los valores». (25) Esto representa otro cambio significativo en los paradigmas del saber de las tradiciones positivistas y fenomenológicas. La reflexión no es necesariamente algo que se hace primero para luego utilizarla, sino que el saber generado por la acción humana tiene un fin y en relación con este fin encontramos los valores y los intereses humanos. En conclusión, no se puede esperar que el saber se utilice sin los valores y los intereses humanos que son una parte íntegra del proceso de generar conocimiento.

En la discusión anterior he anticipado la idea del saber en acción mediante la tradición fenomenológica y la inclusión en ella de los educadores como observadores y participantes en su propio programa de reflexión y cambio escolar. Seleccioné intencionadamente el tema de los grupos homogéneos y los niveles distintos porque tiene un contenido ideológico y hace alusiones a los intereses educativos de unos a costa de otros. (26) No hay muchos otros temas en el campo de la educación que sean capaces de provocar tanto debate (e ira) como una discusión sobre las ventajas y desventajas del sistema de grupos y niveles de aprendizaje. He pretendido incomodar al lector con la discusión acerca de los profesores que desarrollan su propia base de conocimiento alrededor de técnicas alternativas (como estrategias de aprendizaje cooperativo), omitiendo suposiciones y prejuicios como la consideración explícita de los valores democráticos e intereses humanos en la práctica de la educación. Además, he empleado términos que esconden algunas ideas repletas de valores que han estructurado tradicionalmente la manera en que muchos han interpretado y medido el potencial humano. He hablado, por ejemplo, de «enfrentar diferencias individuales de *aptitud* en la sala de clase», frase que implica 1) atribuir un potencial intelectual fijo a cada alumno y 2) asignar los alumnos a grupos o niveles de instrucción basándose en los «coeficientes intelectuales» o en las «pruebas de aptitud escolar». Después he utilizado la frase «diferencias en la disposición por parte de los alumnos a aprender cosas nuevas», en la que el término «disposición» no quiere decir *si los alumnos pueden aprender sino cuándo (y en qué condiciones) aprenderán*. (27)

---

koviak y Henry S. Lufler, Jr., eds., *Educational Evaluation* (Berkeley, Calif.: McCutchan, 1974); Richard J. Bernstein, *The Restructuring of Social and Political Theory* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978); Fred R. Dallmayr y Thomas A. McCarthy, eds., *Understanding and Social Inquiry* (South Bend, Ind.: University of Notre Dame Press, 1977); Henry A. Giroux, *Ideology, Culture & the Process of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981), y Max Van Manen, «An Exploration of Alternative Research Orientations in Social Education», *Theory and Research in Social Education* 3, 1975, pp. 1-28.

(24) Marjorie Grene, *The Knower and the Known* (New York: Basic Books, 1966), p. 172.

(25) *Ibidem*, p. 179.

(26) Jeannie Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985).

(27) Discusiones del contenido ideológico en la historia del uso desordenado de conceptos como la inteligencia, habilidad y potencial se encuentran en Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983); Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (New

Por supuesto, el objetivo de este capítulo no es el de discutir niveles de enseñanza, tiempo transcurrido por actividad escolar o la efectividad de las escuelas. He utilizado estos temas para comunicar la idea de que el saber, independientemente de los métodos concretos de crearlo y usarlo, no se puede separar del contexto humano de creencias, valores e intereses. Esto indica, una vez más, la importancia de tener en cuenta el contexto del conocimiento existente y el nuevo en un entorno social *dinámico* (en las *escuelas*, por ejemplo). Por tanto, es necesario incluir el contenido ideológico y la participación activa de los individuos en el proceso de reflexión. Indagar en la esencia de la reflexión requiere algo más que la asociación entre ideas y medidas y las interpretaciones de la experiencia humana. Requiere la crítica sistemática y rigurosa de explicaciones y comprensiones (un punto de vista crítico y reflexivo con respecto al conocimiento).

Esta perspectiva crítica-dialéctica respecto a la generación y utilización del conocimiento representa el segundo reto principal de la investigación y desarrollo tradicional. (28) También representa un desafío a lo que pueden parecer interpretaciones inocuas que se infieren de los estudios cuidadosos de los etnógrafos, los observadores-participantes y otros. A través del proceso del discurso racional, los métodos crítico-dialécticos obligan a los que tienen un interés serio en el conocimiento a identificar las creencias tácitas, los valores y los intereses humanos, tanto suyos como los procedentes de la generación del conocimiento. La idea de generar el conocimiento en un lugar para luego utilizarlo en otro es un concepto ajeno al mundo de la reflexión crítica. Independientemente de dónde y cómo se genera el conocimiento, los métodos crítico-dialécticos obligan al «reconocimiento» del conocimiento dentro del contexto de la actividad humana basada en valores, o sea, un concepto de conocimiento crítico en acción o una «fenomenología crítica». Como comenta Van Manen, éste es un proceso de «conectar las maneras de saber con las maneras de ser práctico». (29)

Una vez más todo esto nos centra en la importancia de las escuelas como centros de cambio, nos lleva a la idea de hacer más rigurosas y sistemáticas las metodologías utilizadas por los educadores. La práctica se convierte en el sujeto de una reflexión deliberada; se vuelve a dar vida a los valores, creencias e intereses humanos procedentes del subconsciente individual y colectivo y se repasa críticamente lo mejor del conocimiento existente para utilizarlo en el contexto de estas reflexiones. Para ello hay que tomar como punto de partida la práctica reflexiva mencionada antes acerca de los educadores actuando como observadores y a la vez participantes en sus propias escuelas. Hace varios años que mis colegas y yo hemos intentado combinar las perspectivas epistemológicas antagonis-

---

York: W. W. Norton, 1981), e Israel Scheffler, *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education* (Boston: Routledge y Kegan Paul, 1985).

(28) Hay dos autores que me interesan mucho en este área: Jurgen Habermas, sobre todo sus libros *Knowledge and Human Interests* (Boston: Beacon Press, 1971) y *Communication and the Evolution of Society* (Boston: Beacon Press, 1979), y Paulo Freire, sobre todo sus libros *Education for Critical Consciousness* (New York: Continuum, 1973) y *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970).

(29) Max Van Manen, «Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical», *Curriculum Inquiry* 6, 1977, pp. 205-228.

tas en una síntesis funcional que aprovecha lo que proponemos, que son tensiones productivas entre las distintas formas de saber. Este proceso de reflexión crítica tiene como condición que los participantes, individuos o grupos, mantengan una perspectiva auto-consciente con respecto a todos los tipos de conocimiento; que participen dialécticamente en el proceso del saber a través de una serie de preguntas genéricas cuyo objetivo es el de mantener el discurso vivo, informado y basado en los valores. (30)

En primer lugar, los participantes en una sesión de reflexión crítica tienen que recordar continuamente que los problemas a los que se enfrentan tienen un contexto histórico y que estos problemas (uso efectivo del tiempo, comunicación entre los miembros de la plantilla, la división de los alumnos en grupos de instrucción, etc.) se tienen que situar en este contexto para que se entiendan, por ejemplo, preguntas como «¿Qué estamos haciendo ahora mismo?». «¿Cómo llegó a ser así?», ayuden a enfocar la discusión.

En segundo lugar, si la reflexión va a ser crítica obliga a los participantes a confrontar la realidad política de los temas educativos y a reconocer los valores e intereses humanos que estén metidos en estos temas. (31) Aquí hay que plantear la pregunta siguiente: «¿Quién es el beneficiario (y quién no lo es) del sistema tal y como existe ahora?».

En tercer lugar, un programa de reflexión crítica tiene que incluir todo el conocimiento disponible sobre los temas de discusión; esto incluye los resultados de los estudios de investigación (correlacional, experimental, etnográfico, participante-observador, etc.) publicados en libros, revistas e informes técnicos fruto de los proyectos de investigación educativa; las innovaciones educativas diseminadas a través de talleres educativos con respecto al plan de estudios y la enseñanza y con respecto al liderazgo y desarrollo de organizaciones, las experiencias de los mismos participantes, etc. Además, se puede generar más información en el contexto de la reflexión a través de encuestas, entrevistas, observaciones (profesores que observan a sus colegas en el aula, por ejemplo), y revisión de documentos como planes de estudios, libros de texto e instrumentos de evaluación. La pregunta que hay que tener en cuenta es «¿de qué información y conocimiento disponemos (o tenemos que conseguir) que tiene que ver con los temas de discusión?».

Finalmente, los participantes tienen que recordar continuamente que todo esto no es en balde a pesar de la ambigüedad omnipresente en organizaciones educativas como las escuelas; hay que avanzar, repasar, revisar, volver a avanzar y volver a repasar. En todo momento hay que preguntarse «¿es éste el resultado

---

(30) Paul E. Heckman, Jeannie Oakes y Kenneth A. Sirotnik, «Expanding the concepts of renewal and change», *Educational Leadership* 40, 1983, pp. 26-32; Sirotnik y Oakes, *Critical Inquiry for School Renewal*; y Kenneth A. Sirotnik, «Evaluation in the Ecology of Schooling: The Process of School Renewal», en Goodlad, ed., *The Ecology of School Renewal*.

(31) Aquí el término «crítico» se emplea con un sentido epistemológico-dialéctico y constructivo y no polémico ni destructivo.

que buscamos?». «¿Cómo vamos a actuar a la luz de lo que hemos descubierto?» Un programa de reflexión crítica no tiene fin; es un proceso continuo de renovación y cambio en la escuela. (32)

No quiero decir con esto que son solamente los educadores los que pueden participar en la reflexión. De hecho, la plantilla del distrito, los profesores universitarios, consejeros de educación, padres y alumnos, etc., todos son participantes interesantes. Lo que sí quiero decir, sin embargo, es que la escuela es el único centro de cambio; no las oficinas legislativas, los distritos, los centros de I+D, programas de formación del profesorado o los centros de desarrollo. Éstos son recursos muy valiosos, pero dados los argumentos epistemológicos que se han presentado hasta ahora, el conocimiento y la práctica se unen sólo a través de la discusión y acción humana en el contexto de la organización social, y no a través de mejores programas de entrenamiento, planes de estudio que pasan por alto a los profesores o interpretaciones fuera de contexto de los numerosos estudios de investigación educativa. El centro de discusión para tratar de las cuestiones planteadas tiene que ser la propia escuela.

## LA ORGANIZACIÓN

Dado que creo que ya he expuesto el argumento más convincente a favor de las escuelas como centros de cambio, no voy a extenderme con respecto a los dos componentes de apoyo. Se ha escrito mucho respecto a la estructura y la función de las organizaciones y sus implicaciones para el comportamiento de los individuos dentro de las mismas. (33) Mucha de esta literatura se refiere directamente a las organizaciones educativas (las escuelas públicas en particular), muchas veces en el contexto de la administración de la educación. (34) Es interesante señalar que el desarrollo de ideas globales respecto a la teoría apropiada para aplicar en la práctica en las organizaciones sociales va en paralelo con las tradiciones paradigmáticas del conocimiento legítimo tratadas anteriormente.

La revolución industrial y los principios del siglo fueron testigos de intentos de establecer orden, racionalidad y una base científica en la estructura de las organizaciones sociales, la toma de decisiones y el trabajo. Entre los principios de

---

(32) Sirotnik, «Evaluation in the Ecology of Schooling».

(33) Para buenos resúmenes ver Lee G. Bolman y Terrence E. Deal, *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations* (San Francisco: Jossey-Bass, 1984) y W. Richard Scott, *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1981).

(34) Ver, por ejemplo, E. Mark Hanson, *Educational Administration and Organizational Behavior* (Boston: Allyn y Bacon, 1985); Wayne K. Hoy y Cecil G. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (New York: Random House, 1987); Richard A. Schmuck *et al.*, *The 2nd Handbook of Organization Development in Schools* (Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1977). Ver también las perspectivas en la colección de Thomas J. Sergiovanni y John E. Corbally, eds., *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice* (Urbana, Ill., y Chicago: University of Illinois Press, 1984).

dirección científica presentados por autores como Taylor y la estructura jerárquica/burocrática propuesta por Weber, se estableció la base del concepto del desarrollo de la organización social como algo racional, lineal, como una máquina. Este concepto persiste hasta nuestros días, (35) y se caracteriza por estructuras jerárquicas en las que la toma de decisiones y la responsabilidad vienen de arriba; por el uso de soluciones tecnológicas a los problemas humanos y por el seguimiento del trabajo utilizando indicadores de control de calidad.

Los educadores (en la Universidad, distritos y escuelas) y reformistas de la educación (donde existieran) se aferraron inmediatamente a este punto de vista. La metáfora «escuela como fábrica», por ejemplo, se propuso al principio de este movimiento por Ellwood Cubberley en uno de los primeros libros de una larga lista sobre la administración de la educación:

Nuestras escuelas son, en cierto sentido, fábricas en las que las materias primas (los niños) se forman y se moldean para dar un producto. Las especificaciones de la producción son dictadas por las demandas de la civilización del siglo xx y la responsabilidad de construir a un alumno según las especificaciones estipuladas recae sobre la escuela. Para llevarlo a cabo, hay que tener buenas herramientas, maquinaria especializada y medidas constantes de la producción para asegurar que salga según las especificaciones, para eliminar los desechos del proceso y para garantizar la calidad del producto. (36)

Aunque la metáfora sea más sutil en el siguiente pasaje, todavía influye en la manera actual de ver la enseñanza:

La educación es una industria en vías de desarrollo en California... Las condiciones son óptimas para el sistema de educación pública en California hasta el punto en que se ha denominado la nueva industria caliente de los años ochenta y noventa... Los niños son el principal recurso natural de California... Las escuelas son los suministradores principales del sector público y privado... Su producto, personas con formación, moldeará a toda la sociedad. (37)

No es difícil ver las interpretaciones de la tradición positivista en estas metáforas y las prácticas de organización que resultan de ellas. Las agencias educativas locales han estado predisuestas a adoptar esquemas «nuevos» de dirección

---

(35) Taylor, *The Principles of Scientific Management*; Max Weber, *The Theory of Social and Economic Organizations* (New York: Free Press, 1947). Para una crítica de dirección científica y su impacto sobre la educación ver Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).

(36) Ellwood P. Cubberley, *Public School Administration* (Boston: Houghton Mifflin, 1916), p. 338.

(37) *Who Will Teach Our Children: A Strategy for Improving California's Schools* (Sacramento, Calif.: California Commission on the Teaching Profession, 1985).

que se inventaron (y que están olvidándose) en el sector privado; esquemas que tienen nombres como «procedimiento estándar de operación», «dirección por objetivos», «técnicas para la evaluación de programas», etc. Mucha de la investigación educativa a nivel global sigue el mismo modelo de producción: las materias primas de la enseñanza (las características de la comunidad, los estudiantes, los profesores), la maquinaria de la enseñanza (procesos de organización y técnicas de instrucción), y los índices de control de calidad de la enseñanza (los resultados de las pruebas de aptitud). (38) Por tanto, cambiar y mejorar una organización social es equivalente a una buena dirección y a la aplicación de la tecnología basada en la investigación. Cuando la maquinaria de una escuela está estropeada, hay que cambiar (o reciclar) el personal, haciendo uso de la mejor tecnología disponible. Es decir, la manipulación de todo lo que es manipulable para conseguir los resultados deseados.

En parte, como reacción a la «robótica» de la dirección científica, la tendencia a enfocar las organizaciones sociales como un conjunto de relaciones humanas empezó a popularizarse con las obras de autores como Chester Barnard y Elton Mayo, seguidos por teóricos como Argyris y McGregor, con versiones más contemporáneas. (39) Su argumento se basa en que las personas tienen necesidades como individuos y como miembros del grupo. Una organización social, por muy buena dirección que tenga, no será efectiva a menos que considere la parte personal e interpersonal del comportamiento humano. Sin embargo, la opinión dominante con respecto a las organizaciones sociales no había cambiado, todavía se consideraban como sistemas cerrados con una dirección unos trabajadores y unas funciones de producción. El objetivo era que la gente se sintiera bien a nivel personal y en el lugar de trabajo, de manera que unos empleados satisfechos darían mejores resultados.

Los críticos de este movimiento han constatado (y creo que tienen razón) que los conflictos de una organización social no son algo que se puede eliminar mediante la enseñanza u otros mecanismos que surgieron durante las fases de aplicación de la teoría de relaciones humanas. Etzioni manifiesta lo siguiente: «La comunicación no elimina las diferencias en la estructura económica ni en las posiciones de poder». (40) La idea de «comunicación», como se emplea en el contexto del desarrollo de organizaciones sociales, tiene muy poco que ver con la idea de «competencia comunicativa» de las tendencias crítico-dialécticas discuti-

---

(38) Ver el resumen de Naftaly S. Glasman y I. Biniaminov, «Input-Output Analyses of Schools», *Review of Educational Research* 51, 1982, pp. 509-539. El ejemplo más destacado es el informe de James S. Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966).

(39) Chester I. Barnard, *The Functions of the Executive* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1938); Elton Mayo, *The Social Problems of an Industrial Civilization* (Boston: Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1945); Chris Argyris, *Personality and the Organization* (New York: Harper y Row, 1957); Douglas McGregor, *The Human Side of Enterprise* (New York: McGraw-Hill, 1960).

(40) Amitai Etzioni, *Modern Organizations* (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1964), p. 44.

das anteriormente. (41) En la primera, se enseña a la gente a relacionarse, a dar cuenta de sus propios prejuicios y buscar maneras de disminuir los conflictos dentro de los parámetros de la organización. La segunda trata de una lucha con las relaciones interpersonales y con las mismas estructuras y condiciones dentro de las cuales se trabaja (los conflictos con respecto a los valores e intereses humanos son la sustancia misma de la discusión). Desde la perspectiva de las relaciones humanas, la escuela sería más como un centro de terapia que un centro de cambio.

Los dos conceptos de organización social (incluyendo las escuelas), el de dirección científica y el de las relaciones humanas, han dado lugar a otros conceptos nuevos. Por ejemplo, los distritos escolares y las escuelas no son sistemas cerrados, sino que representan una interacción continua entre los círculos sociopolíticos a nivel local, estatal y nacional. Organizaciones complejas como los distritos y las escuelas, son muchas veces combinaciones de estructuras y funciones tanto formales como informales, dinámicas personales e interpersonales, y conflictos políticos entre grupos con intereses particulares. Estas organizaciones desarrollan hasta cierto punto su propia minicultura que consta de muchos de los elementos tradicionales que definen una cultura: normas, papeles establecidos, expectativas, símbolos, ritos y ceremonias, explicaciones de por qué las cosas son como son (mitos), comportamientos convencionales que contribuyen al mantenimiento de la sabiduría convencional, etc. (42)

Una de estas «uniformidades culturales», (43) es la ambigüedad de la organización social. (44) La idea de que todos los objetivos se establecen de antemano y se consiguen sistemáticamente según el guión no es más que otro mito. March ha elaborado un argumento convincente al decir que aunque las organizaciones sociales tengan unas finalidades genéricas, los objetivos específicos se hacen más aparentes mediante la acción. (45) Él propone que las normas convencionales que la gente piensa que deben emplearse para entender la vida dentro de una organización social se vuelvan del revés. Es decir, «los objetivos se tienen que convertir en hipótesis, intuición en realidad, la hipocresía es una transición, la memoria un enemigo y la experiencia se toma como una teoría». Esta manera de pensar está estrechamente relacionada con la forma en que la gente adquiere un conocimiento práctico. (46)

---

(41) Comparación de estrategias de comunicación, ver Schmuck *et al.*, *The 2nd Handbook of Organization Development*, Habermas, *Communications and the Evolution of Society* y Freire, *Education for Critical Consciousness*.

(42) Terrence E. Deal y Allan Kennedy, *Corporate Cultures* (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1982). Trabajos que enfocan sobre las escuelas, Christopher J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling* (Boston: Allyn y Bacon, 1978); Lortie, *Schoolteacher*; Sarason, *The Culture of School*; y Waller, *The Sociology of Teaching*.

(43) Sarason, *The Culture of the School*, Chapter 6.

(44) James G. March y Johan P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations* (Oslo, Norway: Universitetsforlaget, 1976).

(45) James G. March, «Model Bias in Social Action», *Review of Educational Research* 42, 1972, pp. 413-429.

(46) *Ibidem*, pp. 426-427.

Este cambio global con respecto a las organizaciones sociales y al comportamiento dentro de ellas es igual al cambio en los conceptos y métodos fenomenológicos discutido previamente. Weick capta bien este cambio epistemológico en el contexto de la vida dentro de la organización social:

Muchas veces se oye decir, «lo creeré cuando lo vea». Se debe de dar la vuelta a este dicho para que se aproxime más al comportamiento real de la gente: «Lo veré cuando lo crea». (47)

Estas afirmaciones indican un cambio aún mayor en la teoría de organizaciones sociales que preveía Weick en ese momento. En el fondo de las creencias (y sus disposiciones hacia la acción –sus actitudes–) se encuentran los *valores* –normas fundamentales para tomar decisiones morales y de conducta personal y social–. (48) Por tanto, en cualquier discusión sobre valores dentro de un contexto sociopolítico, los intereses e ideologías están implícitos. Por ejemplo, las actitudes hacia las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula quedan condicionadas por lo que opina uno con respecto a los niveles académicos y las clases homogéneas frente a las clases heterogéneas; lo cual, por su parte, está relacionado con los valores de la libertad, la justicia y los intereses académicos de unos a costa de otros.

Parecido a la orientación hacia una perspectiva crítico-dialéctica de la generación y utilización del conocimiento, hay un movimiento en la teoría de las organizaciones sociales (y particularmente en la teoría de la administración escolar) que está ganando en importancia y que presenta un desafío frente a las corrientes predominantes de dirección científica, relaciones humanas y perspectivas culturales en sistemas abiertos. (49) Aunque estas organizaciones puedan presentar aspectos de cada una de las perspectivas expuestas, el modelo crítico desafía las condiciones y relaciones de poder que definen la estructura y función de las mismas.

Por ejemplo, la idea de organizaciones sociales como culturas ha dado lugar a un concepto de cambio que se conoce como «dirección por símbolos». La *teoría Z* sugiere que las compañías desarrollan una cultura alrededor de una filosofía central de la organización mientras que, al mismo tiempo, promueven una dirección participativa a todos los niveles de autoridad dentro de la

---

(47) Karl E. Weick, *The Social Psychology of Organizing* (New York: Random House, 1979), pp. 134-135.

(48) Milton Rokeach, *Beliefs, Attitudes, and Values* (San Francisco: Jossey-Bass, 1970).

(49) Ejemplos son Richard J. Bates, «Toward a Critical Practice of Educational Administration», en Sergiovanni y Corbally, eds., *Leadership and Organizational Culture*; J. Kenneth Benson, «Organizations: A Dialectical View», *Administrative Science Quarterly* 22, 1977, pp. 1-21; William Foster, *Paradigms and Promises. New Approaches to Educational Administration* (New York: Prometheus Books, 1987); Thomas B. Greenfield, «Organization Theory as Ideology», *Curriculum Inquiry* 9, 1979, pp. 97-112.

misma. (50) Las escuelas y las enseñanzas presentan un panorama algo más complicado. Meyer y Rowan opinan que existe una cultura de la enseñanza bastante elaborada que persiste gracias a la estrecha conexión entre símbolos y ceremonias a nivel de la administración, a las relaciones más relajadas entre los administradores y profesores y a la enseñanza en las aulas. (51) Estos conceptos de las organizaciones sociales las sitúan en el centro del cambio pero contribuyen muy poco a la estrategia del mismo. Sólo intentan manipular los símbolos, papeles, normativas expectativas, y los otros componentes que configuran la compleja cultura de la organización.

Por el contrario, una perspectiva crítica de las organizaciones sociales, como contrapartida epistemológica, es un catalizador de la acción. Se ocupa principalmente de intentar cambiar la organización a lo largo del proceso de comprensión de la misma: el concepto de experiencia. En un seminario sobre la dialéctica de las organizaciones, Benson hizo el siguiente resumen:

Un análisis dialéctico de las organizaciones sociales debe ocuparse de las condiciones en las que la gente puede reconstruirlas y establecer estructuras sociales que permitan reconstrucción continua. Esto sirve de guía con respecto a la selección de temas de investigación. Algunos temas importantes son la humanización de los procesos laborales, el desarrollo de sistemas de participación (auto-dirección), la búsqueda de alternativas a la burocracia, la eliminación de sistemas de predominio, la previsión para la utilización de conocimientos de los expertos sin crear una élite tecnocrática, la eliminación de resistencia a arreglos más racionales en las organizaciones... Éstos son problemas difíciles y la tarea se complica aún más dada la posibilidad de contradicciones que pueden surgir entre ellos, por ejemplo, la creación de sistemas racionales puede ir en contra de la autodirección.

Por tanto, hay buenas perspectivas a favor de un proceso continuo de reconstrucción. (52) Esto, una vez más, nos lleva a la organización social —la escuela— como el centro del cambio. No nos lleva a la idea de una escuela aislada de su contexto sociopolítico, capaz de renovarse ella sola milagrosamente sin la ayuda del distrito, la comunidad, el estado y el gobierno central, pero sí nos lleva a donde transcurre la acción de todos los días, a un lugar donde, con la motivación y apoyo necesarios, se pueden desafiar constructivamente las condiciones y circunstancias que existen en las escuelas, como los valores a veces incompatibles y los intereses humanos.

---

(50) William Ouchti, *Theory Z* (Reading Mass: Addison-Wesley, 1981). Ver también Thomas J. Peters y Robert H. Waterman Jr., *In Search of Excellence* (New York: Harper y Row, 1982).

(51) John W. Meyer y Brian Rowan, «The Structure of Educational Organizations», en M. W. Meyer et al., eds., *Studies on Environments and Organizations* (San Francisco: Jossey-Bass, 1978).

(52) Benson, «Organizations: A Dialectical View», pp. 18-19.

## EL COMPONENTE EXPERIENCIA

Hasta ahora, mi argumento ha sido mayormente conceptual, aunque sí he mencionado algunos estudios basados en observaciones de cómo la gente le da sentido a su trabajo. Hay que considerar lo que han añadido a este argumento los intentos de cambiar fundamentalmente las escuelas.

Tal vez el proyecto de investigación más completo de los éxitos y fracasos de las principales innovaciones y estrategias para el cambio en el campo de la educación fue la serie de estudios llevados a cabo por la Corporación Rand. Se revisaron casi 400 proyectos locales y nacionales (de fondos federales) desde el punto de vista de iniciación, implementación y continuidad. Berman y MacLaughlin concluyeron:

... dan unos resultados inconsistentes y generalmente desilusionantes. A pesar de haber realizado bastantes innovaciones en los distritos escolares locales, los resultados indican que: no se ha encontrado ningún tipo de programa educativo que mejore a largo plazo el rendimiento de los estudiantes... Los proyectos que han tenido «éxito» tienen dificultades en mantenerlos a lo largo de varios años... No son fáciles de propagar y su «repetición» en lugares nuevos no da el mismo buen resultado. (53)

Los investigadores descubrieron que las siguientes estrategias fueron particularmente inefectivas: el uso de «consultores externos... técnicas de dirección “pre-fabricadas”... formación pre-implementación en una sola sesión... formación por la que hay que pagar... evaluación formal... proyectos que abarcan demasiado». (54) Otro grupo de estrategias tuvo más éxito: «formación específica y continuada; ayuda del proyecto o del distrito en la clase; la oportunidad de observar proyectos similares en otras aulas, escuelas o distritos; reuniones regulares sobre el proyecto con el fin de resolver problemas prácticos; participación del profesor en las decisiones del proyecto; desarrollo de los materiales al nivel local; la participación del director en la formación». (55) Los investigadores inventaron la expresión «adaptación mutua» para indicar que la innovación que funciona va en los dos sentidos, es decir, la disposición por parte de los educadores en las escuelas y distritos de acoplarse a los requisitos del proyecto y la flexibilidad por parte de la plantilla del proyecto para modificar los requisitos del mismo, de acuerdo con las exigencias de la enseñanza.

En resumen, como se ha mostrado a lo largo de las dos secciones precedentes, la gente que vive y trabaja en organizaciones sociales complejas como las escuelas tienen que formar una parte íntegra de los proyectos de mejora si

---

(53) Berman y MacLaughlin, *Federal Programs Supporting Change, Vol VIII*, pp. 1-2.

(54) *Ibidem*, pp. 27-28.

(55) *Ibidem*, p. 34.

el objetivo es un cambio significativo y duradero. No es sorprendente que muchos educadores en las Universidades y escuelas lleguen a la misma conclusión a través de sus proyectos de investigación interactiva, en colaboración o de acción. La Regla de Oro de la investigación en colaboración es «haz con los demás lo que quieres que hagan contigo». Después de estudiar varios proyectos de cooperación entre educadores de la Universidad y los de las escuelas, Tikunoff y Ward han podido resumir los principios y características de este tipo de investigación. (56)

...1) los investigadores y los ejercientes trabajan en colaboración durante todas las fases del proceso de reflexión; 2) la investigación trata tanto los problemas del «mundo real» como los teóricos; 3) hay un respeto mutuo entre todos los participantes; 4) desde el principio de la reflexión, se toman en cuenta tanto los temas de investigación como los de implementación.

Los resultados característicos de los proyectos de investigación en colaboración suelen ser:

...1) ... la colaboración ayuda a la comprensión e investigación de la complejidad del proceso de la enseñanza y el contexto de la instrucción; 2)... los resultados parecen ser más sólidos y, por tanto, más válidos fuera de los límites del estudio; 3) los profesores opinan que los resultados son más útiles a corto plazo; 4) los profesores... utilizan los procedimientos de recogida de datos para investigar sus propios problemas en la enseñanza y 5) todos los participantes terminan con una nueva visión y comprensión de su propio papel educativo y el papel de los otros participantes.

Estos principios y características se solapan bastante con el paradigma de la investigación crítica que presenté en la primera sección. Es muy buena señal que las implicaciones de una filosofía de conocimiento-en-acción se correspondan con las experiencias que han tenido éxito en el cambio y mejora de las prácticas educativas en las escuelas. Sin embargo, estas experiencias tienen dificultades por su propia naturaleza ya que están en conflicto con muchas de las normas culturales de la enseñanza y con las herramientas tradicionales que los educadores han empleado para efectuar los cambios. Por estos motivos, tanto mis colegas como yo nos dimos cuenta a través de nuestras propias dificultades de que la propuesta de colaboración que he presentado anteriormente tenía que cambiarse de acuerdo con una perspectiva más crítica de las organizaciones sociales y su cambio. (57) En efecto, un quinto elemento tendría que añadirse a la lista de principios: a través del discurso crítico, se tienen en cuenta las creencias, valores

---

(56) William J. Tikunoff y Beatrice A. Ward, «Collaborative Research on Teaching», *The Elementary School Journal* 83, 1983, pp. 466-467.

(57) Jeannie Oakes, Sharon Hare, y Kenneth A. Sirotnik, «Collaborative Inquiry: A congenial Paradigm in a Cantankerous World», *Teachers College Record* 87, 1986, pp. 545-561.

e intereses humanos que influyen inevitablemente en la generación y utilización del conocimiento.

## CONCLUSIÓN

Cualquiera de estos componentes, o la fuerza conjunta de los tres, apoyan la conclusión de que las escuelas no son sólo el objetivo de las mejoras en la educación, sino que son los centros de estos cambios. Con respecto al cambio en la enseñanza, he propuesto centros de reflexión. Con esto no pretendo que las escuelas compitan con las Universidades ni con los centros de investigación, lo que quiero decir es que los educadores de las escuelas, aprovechando toda la ayuda que se les ofrece, deben ser sus propios agentes del cambio y los consumidores activos y críticos de su propio conocimiento y del de sus compañeros, utilizando sus propios métodos y modificando los mismos.

Hace dos décadas que Robert Schaefer pronunció la novena conferencia sobre *John Dewey* bajo el título: *La escuela como centro de reflexión*. (58) Sólo tengo dos pequeñas críticas con respecto a su discusión que, en mi opinión, es una de las mejores defensas de la tesis que he intentado presentar aquí. En primer lugar, no estoy satisfecho con el título. Ojalá hubiera puesto otro porque es el título que me hubiera gustado para uno de mis trabajos. *La escuela como centro de reflexión* engloba toda la idea de la escuela como objetivo, lugar y proceso de cambio y mejora en la enseñanza.

Mi segunda crítica tiene que ver con la visión de Schaefer respecto a la estructura, plantilla y operación de las escuelas que ponen en marcha un programa de reflexión. Tanto él como yo estamos de acuerdo en que las condiciones y circunstancias de las escuelas de hoy son el polo opuesto a un centro de cambio. La distancia entre los educadores (tanto profesores como administradores), el tratamiento de las diferentes asignaturas sin tener en cuenta los nexos entre ellas, la proporción de alumnos a profesores que es un verdadero escollo para la enseñanza, la falta de tiempo para las actividades de reflexión y la falta de una remuneración de acuerdo con la naturaleza de la profesión son sólo algunas de las peores condiciones y circunstancias. Sizer capta este cuadro desolador en su descripción de Horacio: su sueño de llegar a ser un maestro y sus concesiones después de haber llegado. (59)

Para ser centros del cambio las escuelas tienen que modificarse significativamente. El objetivo principal de esta reconstrucción es el de librar a los profesores y administradores de sus tareas rutinarias durante un período de tiempo suficiente para participar en la reflexión crítica que se propone. Las soluciones más prácticas que se podrían llevar a cabo incluyen la reorganización e integración

---

(58) Schaefer, *The School as a Center of Inquiry*.

(59) Theodore R. Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (Boston: Houghton Mifflin, 1984).

del programa de estudios; un uso más eficiente de los recursos humanos, el tiempo y la tecnología y contratos de once meses. (60)

Todavía falta plantear la naturaleza de la reflexión y designar a los participantes. No estoy de acuerdo con la respuesta dada por Schaefer, no creo que sea necesario ni suficiente que las escuelas, como centros de reflexión, estén invadidas por un grupo de élite, de «profesores-investigadores» o «profesores-eruditos» para que la escuela realice los cambios que planteamos. (61) Por mi experiencia estoy convencido de que ya existe una reserva tremenda de talento dentro de las escuelas que hay que utilizar, (62) no hace falta un doctorado ni es necesario sufrir una invasión de consultores «altamente cualificados» para tantear ideas nuevas, para ser creativo o para reflexionar sobre nuestra profesión. (63) Yo conozco personalmente muchos teóricos «no-reflexivos» en las Universidades, así como educadores «no-reflexivos» en los distritos y escuelas. Sin embargo, la reflexión crítica es más que un proceso, es una actitud que se basa en las creencias y valores más profundos que no se aprenden en las Universidades dedicadas a la investigación, es un proceso y una actitud que demandan liderazgo y apoyo dentro de un ambiente agradable. El liderazgo puede surgir de cualquier fuente (de los padres, profesores, directores, plantilla del distrito, plantilla de la Universidad) siempre y cuando se respeten los principios de reflexión crítica cooperativa. Con esto no quiero decir que las colaboraciones entre las escuelas y las Universidades no sean útiles sino todo lo contrario, porque pueden ser un catalizador muy importante a favor de los cambios escolares (y debo incluir las Universidades, también) que son claramente necesarios. (64) (Los programas de formación del profesorado tendrán que formar parte de la transformación propuesta para poder preparar y socializar a los nuevos educadores.)

Este trabajo se preparó originalmente para una conferencia basada en el deseo optimista de una nueva ola de reforma escolar reflexiva y constructiva. La primera «ola» que apareció durante los primeros años de la década de los ochenta, y que inundó las escuelas públicas casi ha desaparecido de nuestros centros educativos, con la excepción de las Universidades y, en particular, las

---

(60) Ver, por ejemplo las ideas de John I. Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future* (New York: McGraw-Hill, 1984).

(61) Schaefer, *The School as a Center of Inquiry*, pp. 75-77.

(62) «... nuestros datos nos indican que los profesores pueden enfrentarse con los desafíos», fue la conclusión de Berman y McLaughlin, *Federal Programs, Vol. VIII*, p. 25. Si se queda con la duda, ver Lynn Olson, «Study Groups Giving Committed Teachers the Chance to Reflect, Share, and Learn», *Education Week* (June 3, 1987).

(63) En el trabajo *The Reflective Practitioner* de Schon, tenemos un buen resumen de prácticas de reflexión: «Cuando alguien reflexiona en acción, se convierte en un investigador en un contexto práctico. No depende de las categorías de la teoría, sino que construye una teoría nueva... define los medios y los fines de manera interactiva en la búsqueda de una solución... No separa el proceso cognitivo de la acción... Porque su experimentación es una especie de acción. El programa de reflexión crítica que se presenta aquí añade un componente crítico-dialéctico a la reflexión en acción e insiste en que se incluya como un proceso en grupo.

(64) Kenneth A. Sirotnik y John I. Goodlad, eds., *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases, and Concerns* (New York: Teachers College Press, 1988).

Facultades de Filosofía y Letras y los programas de formación del profesorado. Ha habido muchas «olas» pero apenas han dejado huella en las escuelas y aulas. Se oyen muchas discusiones elocuentes de los responsables en las oficinas estatales y federales, se habla de «una vuelta a lo más básico en la educación», más responsabilidad, pequeños aumentos salariales para los profesores, etc. Es como si las condiciones, costumbres y personas en las escuelas no tuvieran nada que ver con todo esto.

Estas «olas» no han sido muy constructivas para las escuelas. Lo que hace falta para que la reforma escolar sea un éxito es un compromiso a largo plazo con la difícil tarea de reflexión y de reconstrucción educativa en el lugar del cambio: las escuelas. La escuela es un sitio idóneo donde los educadores pueden trabajar juntos para enfrentar situaciones difíciles y establecer buenas ideas en la enseñanza. La escuela es el lugar donde la reflexión crítica no es una dialéctica pasiva, sino un paradigma de conocimiento y re-conocimiento dentro de un contexto de acción. La escuela es más que un lugar donde se enseña a pensar críticamente; también es el lugar para pensar críticamente sobre la educación.

Para no perder la contribución positiva de esta década de reforma escolar, tenemos que recordar dónde ha residido siempre el poder de cambio: en la cabeza, las manos y el corazón de los educadores que trabajan en nuestras escuelas. La reforma verdadera tiene que efectuarse en el lugar de la acción.

Traductor: Stephen Carlin.

# M O N O G R Á F I C O

## LIDERAZGO PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS (\*)

KENNETH LEITHWOOD (\*\*)

### INTRODUCCIÓN

De los distintos motivos de las personas, de las luchas y las rivalidades entre los grupos y personas, de las incontables elecciones que se deben hacer y de la reafirmación y el fortalecimiento de las resoluciones, surgen las fuerzas encumbradoras del liderazgo y del logro de los cambios que se desean (Burn, 1978, p. 432).

Este documento hace una revisión de la investigación a la que nos hemos dedicado mis colegas y yo desde 1990, y que gira alrededor de la idea del liderazgo transformacional en el contexto de la reestructuración de las escuelas K-12. Después de algunas observaciones preliminares, se abordan tres cuestiones:

- La conveniencia de considerar seriamente el liderazgo transformacional en la escuela y por qué una indagación continuada sobre su naturaleza, causas y consecuencias está justificada;
- El marco general que nos ha servido de guía en nuestros estudios del liderazgo transformacional;
- Lo que se ha aprendido de estos estudios sobre los efectos del liderazgo transformacional, su naturaleza abierta tal como aparece en las escuelas, y los procesos internos de pensamiento que lo provocan entre los líderes de las escuelas. Como parte del resumen de estos resultados, se hace una descripción de las perspectivas teóricas más detalladas que los ocasionan; también se tratan superficialmente los métodos de investigación.

---

(\*) Conferencia pronunciada a solicitud del Congreso para la eficacia y perfeccionamiento de las Escuelas de Melbourne, Australia, enero, 1994. (Una versión anterior de este documento fue dada a conocer en un discurso pronunciado por invitación de la Convención del Consejo de Universidades para la Administración Educativa celebrada en Houston, Tejas en octubre de 1993.)

(\*\*) Centro para el desarrollo del liderazgo. Instituto de Estudios de Educación de Ontario.

Las observaciones preliminares versan sobre tres cuestiones. En primer lugar, no es nuestra intención ofrecer una revisión de toda la documentación existente. Nos limitaremos más bien a centrarnos en resumir lo esencial de lo que hemos aprendido en mi propio «taller» después de tres años de un trabajo bastante intenso en colaboración con mis dos investigadores asociados, trabajando a jornada completa (Rossanne Steinbach y Doris Janzi), un ayudante supervisor de la British Columbia que colabora con nosotros de forma extensiva (Byron Dart), un colega de la Universidad Australiana (Halia Silins) y algunos de mis estudiantes de doctorado que se hallan inmersos en este aspecto de nuestro programa de investigación (1).

En segundo lugar, se pueden dar dos significados relacionados pero distintos al concepto de liderazgo transformacional, encontrándose ambos en nuestros estudios. Uno de los significados lo denomino «genérico»: de la definición estándar de la palabra «transformar» (cambiar en carácter o en condición); los significados genéricos de liderazgo transformacional incluyen todo tipo de prácticas de liderazgo que fomenten un crecimiento significativo no sólo en las prácticas manifiestas de los que experimentan tal liderazgo —los profesores, por ejemplo— sino en las que estimulen también sus capacidades y sus motivaciones. Influidos por este significado genérico, algunos de nuestros estudios han empezado por identificar escuelas donde estos cambios eran evidentes y después, usando métodos cualitativos bien fundamentados, han indagado sobre la naturaleza de las prácticas de liderazgo que contribuyen a responder de estos cambios. Existe también un significado «técnico» asociado al liderazgo transformacional; este significado, que más adelante describimos en forma detallada, se remonta, por lo menos, a uno de los primeros trabajos de Weber (1947) sobre el carisma, cuya formulación contemporánea se puede encontrar en gran medida en el trabajo de Burns (1978), Bass y sus colegas (1985), House (1970), Tichy y Devanna (1986), Conger (1987), y una plétora de estudios recientes realizados en contextos no escolares. La mayoría de estos estudios consisten en la «ciencia normal» de la evaluación de la teoría formal y de su mejora. Algunos de nuestros estudios en ámbitos escolares han adoptado también esta fórmula, usando tanto métodos cuantitativos como cualitativos.

Finalmente, presto mi apoyo a los recientes esfuerzos conceptuales y prácticos para distribuir el liderazgo de forma amplia por toda la organización escolar. Estos esfuerzos, sin embargo, no se han ocupado adecuadamente de las consecuencias para los que desempeñan roles de liderazgo formal, especialmente los directores de las escuelas. Gran parte de la investigación descrita en este documento tenía como objetivo clarificar estas consecuencias.

---

(1) Jean Brown, Maxine Genge, Bob Mac Millan, Alicia Fernández, Tiiu Raun y Diana Tomlinson.

## EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

Los enfoques transformacionales de liderazgo en la escuela son especialmente apropiados para los desafíos a los que se enfrentan las escuelas en la actualidad y a los que deberán enfrentarse en los años que quedan de década: estos enfoques deberían ser muy recomendados a los administradores escolares en activo y ocupar un lugar más prominente en las experiencias de preparación para los que aspiran a ocupar puestos de liderazgo formal en la escuela. El argumento desarrollado para tal afirmación que se hace en esta sección se apoya en dos presunciones: una de ellas supone que el «liderazgo instruccional» es la imagen que goza de mayor preferencia en el liderazgo de escuelas K-12 en la actualidad, al igual que sucedía en la pasada década (Greenfield, 1987, Mortimore y Sammons, 1987; Beck y Murphy, 1993); aunque no sea suficiente, los argumentos para adoptar de forma general una imagen transformacional debe clarificar necesariamente por qué las imágenes de liderazgo instruccional ya no son adecuadas. Hay que observar que esta presunción no niega en modo alguno la existencia y el valor de otras imágenes de liderazgo competidoras (ejemplo, la de Sergiovanni [1982], el «liderazgo moral» de Duke [1986], el liderazgo estético o el liderazgo visionario de Sashkin [1988]), sólo que estima que no se han aproximado al nivel de importancia entre los eruditos o los administradores en ejercicio de la misma forma que la del liderazgo instruccional.

El liderazgo solamente se manifiesta en el contexto del cambio y la naturaleza de ese cambio es un determinante crucial de las formas de liderazgo que demostrarán su utilidad. Una segunda presunción es que la reestructuración de la escuela dominará el orden del día del cambio para los líderes de las escuelas durante algún tiempo en el futuro.

Basándome en estos dos presupuestos, mi argumento para el liderazgo transformacional se desarrolla alrededor de cinco premisas:

*Los medios y los fines para la reestructuración escolar son inciertos.* Los retratos iniciales del liderazgo instruccional estaban, si no exclusivamente, sí fuertemente centrados en el aula; concedían un lugar importante a las prácticas dirigidas a influir directamente en la instrucción y en el currículum de la clase (Beck y Murphy, 1993; Greenfield, 1987). Este enfoque en la clase, hasta donde podía llegar, era una respuesta razonable tanto al programa de reforma educativa del momento (que estaba estrechamente alineado con el movimiento de escuelas eficaces) y la improbabilidad de que las prácticas de los administradores escolares dominantes pudieran hacer avanzar ese programa. La igualdad, objetivo central de la reforma, era en gran medida una aspiración de las escuelas elementales del casco urbano de las ciudades. Los indicadores de éxito en lograr los objetivos se definían en términos de progreso en matemáticas básicas y destrezas lingüísticas conseguidos por niños socialmente desfavorecidos (Brookover *et al.*, 1978; Dukett, 1980). Las formas directas de instrucción, adicionalmente legitimadas por la investigación del «proceso-producto» sobre la eficacia del profesorado activo en aquel entonces (Brophy y Brook, 1986) parecían indiscutiblemente poderosas para el

desarrollo de tales destrezas. Era lógico, por tanto, que los administradores de las escuelas apoyaran esta instrucción (no difícil de aceptar para muchos profesores) y que supervisaran estrechamente a los profesores para asegurar su implantación sistemática. Este centro de atención estaba considerablemente promovido por el trabajo enérgico de Madelaine Hunter y sus discípulos, trabajo que parecía dotar a los administradores de los instrumentos prácticos que necesitaban para esta supervisión (a pesar de la decepcionante evidencia aportada por las pruebas de campo basadas en los esfuerzos para mejorar la instrucción impulsados por Hunter).

La reestructuración de las escuelas es fundamentalmente diferente de lo establecido en el orden del día del cambio de los últimos años de los setenta y principio de los ochenta. Al menos, una parte importante de aquel orden del día de los primeros años estaba impulsado por el movimiento de escuelas eficientes. Cuando esto no era así, el objetivo era con frecuencia establecer textos o currículos nuevos uno por uno. Las características importantes para el liderazgo, en relación con ambas fuentes de cambio, se encuentran en la claridad (o la ilusión de claridad) que los defensores tenían acerca de los cambios que deseaban hacer. Como argumenta Rowan (1990), cuando los propósitos para el cambio son conocidos y han sido acordados y las prácticas requeridas para cumplir estos propósitos pueden ser claramente especificadas, se tienen más probabilidades de éxito al usar estrategias de orientación controlada para el cambio. Y la imagen original del liderazgo instruccional tenía como objeto fundamental el control.

Sin embargo, como contraste, no hay nada claro sobre los propósitos para la reestructuración de la escuela-pensamiento de un orden superior o crear escuelas más sensibles a las demandas del siglo XXI, por ejemplo. Ni tampoco están claras en absoluto las iniciativas que se requieren para llevar a cabo estos propósitos, tales como la gerencia basada en el emplazamiento, facultar a los profesores, y la enseñanza para la comprensión (Hallinger, Murphy y Hausman, 1993; Cohen *et al.*, 1993). Además, no es cierto en modo alguno, incluso en el caso de que tales iniciativas se establezcan íntegramente, que vayan a tener la clase de impacto generalmente positivo en los estudiantes que sus defensores esperan que tengan (Hargreaves *et al.*, 1992). Bajo estas circunstancias, se requieren estrategias de «compromiso» más bien que estrategias de «control». Éstas son estrategias que ayudan al personal de las escuelas de primera línea a valorar los propósitos del cambio y que fomentan su compromiso para desarrollar, experimentar y perfeccionar prácticas nuevas hasta que los propósitos se realicen (o hasta que cambien). Implícitamente todos los tratamientos dados al liderazgo transformacional afirman que, entre sus efectos más directos, están la motivación de los empleados y el compromiso que conduce a la clase de esfuerzo extraordinario que el cambio significativo exige (Yulk, 1989).

*La reestructuración de la escuela requiere cambios de primer y segundo orden.* El liderazgo instruccional (por definición) centra la atención en lo que los investigadores del perfeccionamiento de la escuela llaman cambios de «primer orden», cambios en la tecnología esencial. Estos cambios son elementos necesarios para cual-

quier estrategia de reforma que tenga posibilidades de redundar en beneficio de los alumnos. En el programa de reestructuración de las escuelas los modelos de aprendizaje constructivistas (Leinhardt, 1991), y las formas de instrucción diseñadas para enseñar para la comprensión (Cohen *et al.*, 1993) son ejemplos de cambios de primer orden. Lo mismo sucede con los marcos curriculares que han sido generados en muchos estados de Estados Unidos o en los gobiernos regionales de países como Gran Bretaña, Australia y Canadá. Pero actualmente existe una evidencia impresionante que demuestra que el centrarse casi exclusivamente en cambios de primer orden es una parte importante para la explicación del fracaso de la mayoría de las iniciativas de cambio —especialmente el haber fracasado en institucionalizar estos cambios después de su establecimiento—. Éste es un problema que se destaca recientemente en el trabajo de Miles (1993) y Fullan (1993), por ejemplo. Es también uno de los principios centrales en el libro reciente de Sarason titulado *El Fracaso Previsible de la Reforma Escolar* y el tema de una reciente colección de ensayos de Susan Fuhman (1993) sobre el diseño de una política educativa «coherente».

Es esencial prestar atención a los cambios de segundo orden para la supervivencia de los cambios de primer orden, porque de otro modo la incoherencia resultante se hace insoportable, y como los leucocitos en la sangre, los «procedimientos operativos estándar» que no han sufrido cambios rodean y terminan con cambios prometedores de primer orden. La reestructuración de la escuela trata sobre todo de cambios de segundo orden. Eso es la gerencia basada en el emplazamiento, por ejemplo; si de algo podemos acusar a algunas manifestaciones del movimiento de reestructuración de las escuelas es de olvidarse de los cambios de primer orden. Los cambios de segundo orden requieren una forma de liderazgo sensible al desarrollo de la organización: desarrollo de una visión compartida, crear culturas de trabajo productivas, distribuir funciones de liderazgo a otros y cuestiones parecidas. Mientras las imágenes de liderazgo instruccional obviamente no prestan atención a estas cuestiones, las formas transformacionales de liderazgo están especialmente armonizadas, por ejemplo, con la influencia de la estructura y la cultura organizativa en el sentido que las personas asocian su trabajo y su disposición a arriesgarse al cambio (Hunt, 1991).

*La reestructuración de la escuela está principalmente dirigida a las escuelas de enseñanza secundaria.* Si establecemos una comparación con lo que sucedía hace una década, el objetivo de la reforma ha girado de manera decisiva de las escuelas elementales a las secundarias. Esto es importante para las imágenes de liderazgo por el tamaño y la complejidad de las escuelas secundarias y por la naturaleza de las prácticas de los administradores de las escuelas secundarias. El tamaño de las escuelas secundarias supone un reto para la viabilidad de los que ejercen la clase de influencia directa en la práctica docente contemplada en anteriores opiniones del liderazgo instruccional. Hay demasiados profesores y demasiadas aulas para el tiempo del que se dispone. Más aún, la complejidad del currículum de las escuelas secundarias y la cantidad de conocimiento de contenido pedagógico requerido para una enseñanza experta y su desarrollo

desafía la clase de apreciación global que se necesitaría para una supervisión directa de los profesores, aún en el caso de que esto fuera posible. Además, las imágenes de liderazgo instruccional no se desarrollaron pensando en las escuelas secundarias en un principio, y ha existido una falta considerable de investigación dedicada a comprender las prácticas de liderazgo eficaces en las escuelas secundarias. La evidencia informal adquirida por el contacto con un gran número de directores de escuelas secundarias en muchas regiones, estados y países diferentes sugiere que la mayoría de ellos, extremadamente sensibles a las cuestiones de tamaño y complejidad organizativa, no adoptaron nunca una imagen de liderazgo instruccional de su rol tal como se preconizaba al principio de los ochenta. En lugar de esto, aprendieron cómo describir una forma totalmente diferente que ellos estaban practicando, *pero usando el lenguaje de liderazgo instruccional*. Tomando conceptos del modelo de liderazgo de nivel organizativo múltiple de James Hunt (1991), el liderazgo instruccional parece ejemplificar una forma de liderazgo «directo» (producción) que se ocupa de mantener operaciones en marcha y de planificar para un período de tiempo que va de tres meses a dos años. Sin embargo, los directores de las escuelas deberían esperar este tipo de liderazgo de sus jefes de Departamento y así ellos poder ejercitar lo que Hunt llama «liderazgo organizativo» con un horizonte de planificación de más de dos años. En cualquier caso, es hora de que los retos únicos que plantea el liderazgo en las escuelas secundarias se trate de manera más seria y las formas transformacionales de liderazgo parece que puedan contribuir a ello. El énfasis que implica estas imágenes del liderazgo en facultar a los propios colegas avala la necesidad de administradores de secundaria que concentren sus energías en las capacidades y motivos de los que estén en condiciones de ofrecer liderazgo directo en sus organizaciones a diferencia del personal de primera línea.

*La profesionalización de la enseñanza es un tema prioritario en el programa de la reestructuración de la escuela.* Esta profesionalización parece justificada por muchas razones, entre otras: el fracaso general de las formas tradicionales de supervisión administrativa en contribuir al desarrollo del profesorado, especialmente en el futuro (Sweeney, 1992; Darling-Hammond y Sclan, 1992); los efectos prometedoros reseñados por recientes iniciativas de liderazgo de los profesores (Walen y De Rose, 1993; Smylie y Brownlee-Conyers, 1992), y el incentivo que representa esta profesionalización para que futuros candidatos con talento pasen a engrosar las filas de enseñantes (Ogawa, 1993). El liderazgo instruccional exige un rol activo en la práctica del aula, basado en niveles de alta competencia pedagógica. Puesto que es exactamente este liderazgo lo que la profesionalización de la enseñanza aspira a entregar a los profesores, se requieren de los líderes que desempeñan roles no docentes otras aportaciones de liderazgo. Algunas de las aportaciones que pueden considerarse prometedoras incluyen la ayuda a otras personas para que puedan desarrollar su potencial de liderazgo instruccional, la creación de estructuras que favorezcan el liderazgo de los profesores, fomento de relaciones interprofesionales productivas y la ayuda para desarrollar directrices ampliamente compartidas en las escuelas hacia donde se pueda dirigir el liderazgo instruccional de los profesores (Smylie y Brownlee-Conyers, 1992; Little y Bird,

1987). Estos son resultados reivindicados generalmente para el liderazgo transformacional.

No es sorprendente, dadas estas cuatro premisas en lo referente a la reestructuración, que se haya hecho muy difícil justificar la imagen del liderazgo instruccional para aquellos que desempeñan roles de liderazgo formal, especialmente directores e inspectores. Ciertamente, esta imagen muestra ahora todos los signos de un paradigma que se agota. A medida que se ha ido explorando la utilidad de la imagen del liderazgo instruccional a través de un amplia serie de contextos, se hace cada vez más evidente que su punto de mira en la tecnología base de la escuela es demasiado reducido para servir de guía en las prácticas de los que ejercen funciones de directores e inspectores. Siguiendo el análisis de Kuhn del cambio de los paradigmas en las ciencias físicas, al concepto original del liderazgo instruccional se le han ido añadiendo apéndices como respuesta a sus deficiencias, en un esfuerzo por salvar el concepto básico: por ejemplo, la difusión de los tópicos en textos destacados sobre el liderazgo instruccional a fin de poder incluir la visión (Duke, 1987); las relaciones con la comunidad y el desarrollo profesional (Smith y Andrews, 1989); la inclusión de iniciativas de política de distrito que enmarcan potencialmente la instrucción del aula como parte del liderazgo instruccional de los inspectores (Floden *et al.*, 1988; Peterson, Murphy y Hallinger, 1987), y el uso del término «liderazgo instruccional indirecto» con referencia a prácticas dirigidas a apoyar el liderazgo de otros (Klien-Katch, 1993; Leithwood, Steinbach y Dart 1993).

Sin embargo, en lugar de ser el fruto de elucubraciones *a posteriori*, los apéndices añadidos a las imágenes más recientes del liderazgo instruccional están entre las dimensiones más importantes de la teoría del liderazgo transformacional (Podsackoff *et al.*, 1990). En consecuencia, esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela. Además, los distintos, aunque, no obstante, relativamente restringidos centros de atención de la mayoría de la otras imágenes competidoras del liderazgo en las escuelas se pueden encontrar también entre las dimensiones del liderazgo transformacional.

## MARCO DE INVESTIGACIÓN DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

Desde el principio de los ochenta, mi propia investigación del liderazgo escolar y de distrito ha estado guiada por un marco que se va arqueando fuertemente y está en evolución, que atrae la atención hacia la naturaleza, causas y consecuencias de tal liderazgo. La forma actual de ese marco, también usado como guía en sentido amplio en nuestros estudios del liderazgo transformacional, incluye cinco constructos.

A efectos de investigación, las relaciones entre estos constructos están conceptualizadas como si formaran una cadena causal con *Prácticas de Liderazgo* en el centro de la cadena (fig. 1). Estas prácticas constituyen más o menos los compor-

FIGURA 1

*Marco para dirigir la investigación programática del liderazgo educativo*



tamientos manifiestos de los líderes y, moviéndonos hacia atrás en la cadena podemos ver el producto directo de los *Procesos Internos* de los líderes: las experiencias pasadas, sentimientos, creencias, preferencias y procesos de pensamiento que figuran en las opciones de comportamientos manifiestos de los líderes. Mientras que los procesos internos son, en parte, producto de rasgos innatos y experiencias personales, también están conformados por varias clases de *Influencias Externas* (constructo situado en el extremo izquierdo de la fig. 1): la formación, las experiencias de socialización informal, la política del distrito, las preferencias del personal, el tiempo, la opinión de la comunidad y otros muchos factores tienen el potencial para ejercer tal influencia. Las prácticas de liderazgo, según la figura 1, contribuyen potencialmente a los resultados que las escuelas desean para los estudiantes (constructo situado al extremo derecho) pero este potencial estará mediatizado siempre por otras personas, acontecimientos o circunstancias (segundo a partir de la derecha), tales como el compromiso de los profesores o la cultura de la escuela.

No hay nada especialmente extraordinario en este marco. Se han elaborado variantes sobre él, por ejemplo, la de Bosset *et al.* (1982) y Yukl (1989). Sin embargo es una guía no muy elaborada para la investigación del liderazgo, no solamente con respecto a su nivel de abstracción, que nosotros hemos abordado en nuestro trabajo desarrollando marcos incrustados más específicos, sino con respecto a la linealidad de las relaciones entre los constructos, algo que todavía no hemos tratado. Burns observa:

Percibir el funcionamiento del liderazgo en la causación social como motivadora y volicional... es percibir no una secuencia lineal de «conjuntos» o «fases»... sino una corriente rica y vibrante de fuerzas de liderazgo-compañerismo fluyendo por todo el proceso social (1978, p. 437).

Lamentablemente, nuestra investigación no es aún lo bastante sofisticada para captar mucha de la riqueza de estas fuerzas interactivas.

## LOS EFECTOS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

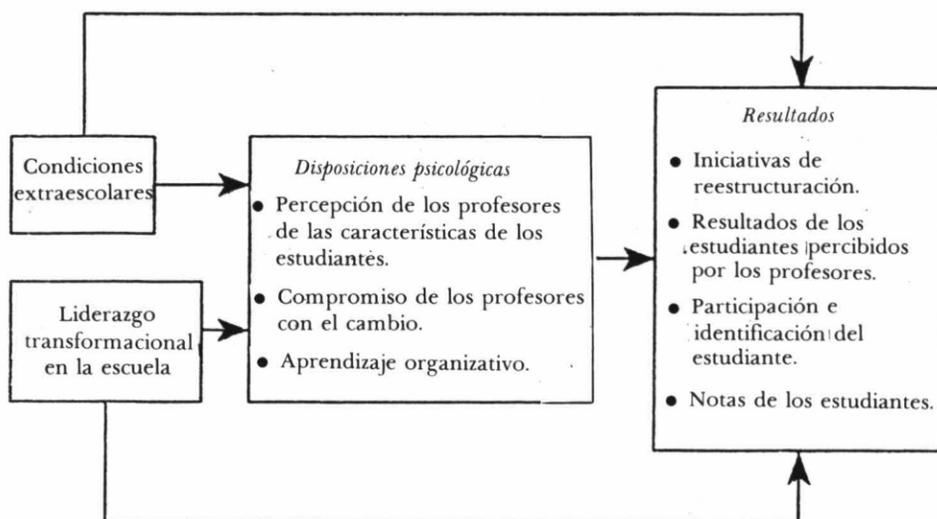
### *Marco incrustado A*

Nuestros esfuerzos para evaluar los efectos del liderazgo transformacional, considerado como un constructo compuesto (y definido en secciones posteriores del documento) han estado guiados por el marco descrito en la figura 2. Puesto que ofrece una formulación más detallada de las variables y relaciones que aparecen en el extremo derecho de la figura 1, se considera que está «incrustado» dentro del marco general. Este marco incrustado comprende una estrategia de desarrollo de compromiso para la reestructuración de la escuela según la útil diferenciación de Rowan entre las orientaciones de control y las de compromiso para el cambio y el nuevo diseño de la escuela (Leithwood, Jantzi y Dart, 1993). La versión detallada de este marco describe estas condiciones asociadas a cada variable que los profesores perciben que influye positivamente en sus respuestas respecto a la reestructuración de la escuela.

Según la figura 2, el liderazgo transformacional en la escuela da lugar a tres «disposiciones del personal» psicológicamente críticas. Directamente y a

FIGURA 2

*Efectos del liderazgo transformacional. Marco incrustado A*



través de estas disposiciones, cuatro «resultados» están también influidos por el liderazgo en la escuela. Estas disposiciones y resultados, así como el mismo liderazgo escolar, están influidos por un conjunto de condiciones «extra-escolares» atribuidas a los distritos, comunidades locales y al Ministerio de Educación o su equivalente.

*Disposiciones psicológicas.* La forma de percibir las características de la escuela por parte del profesor constituye un conjunto de disposiciones en este marco. El objeto de estas actitudes, creencias, etc., son los objetivos de la escuela, la cultura de la escuela, los procesos de toma de decisión de la escuela, así como los programas y la instrucción, la política, la organización y los recursos. Estas son variables mediadoras que han resultado críticas a partir de nuestra investigación para explicar la variación en el éxito de la reestructuración de la escuela.

Un segundo conjunto de disposiciones psicológicas, el compromiso de los profesores con el cambio, fue conceptualizado según las teorías de motivación extraídas de la obra de Bandura (1977; 1986) y Ford (1992). Se desarrolló una exposición teórica para explicar por qué las dimensiones del liderazgo transformacional deberían fomentar las condiciones que foman la base del compromiso; estas condiciones estaban relacionadas con los objetivos personales, creencia en la propia capacidad (autoeficacia), creencias de contexto y procesos del despertar de las emociones. El compromiso de los profesores con el cambio es especialmente crucial para los tipos de cambios incluidos en el programa de reestructuración, por las razones señaladas anteriormente. Shamir deduce, además, que «el compromiso personal es quizá el más fuerte de todos los factores de motivación ya que, en el análisis final es un compromiso con el propio concepto y el estándar evaluativo...» (1991, p. 92).

El aprendizaje organizativo es el tercer conjunto de disposiciones. Según Senge (1990), Hedberg (1991), Watkins y Marsh (1993) y otros, definimos este aprendizaje como el desarrollo de la capacidad colectiva. Tanto los procesos de este aprendizaje, como las condiciones que lo han originado, han sido estudiados en nuestro trabajo más reciente.

*Resultados.* Un conjunto de resultados en el marco está constituido por un grupo de siete iniciativas de reestructuración de la escuela comunes a iniciativas de política preconizadas por los gobiernos provinciales Columbia Británica y Ontario. Estas iniciativas incluyen: relaciones más estrechas con la comunidad y que la voz de los padres tenga mayor eco en la toma de decisiones de la escuela; cambio en las prácticas de agrupación de los alumnos; desarrollo de un currículo de base; modificación de las prácticas de evaluación de los alumnos; aumento de los servicios de apoyo al alumnado; mayor integración en el currículum, y aumento en las ofertas de formación del profesorado.

Los resultados de los estudiantes perceptibles para el profesor forman un segundo conjunto que incluimos en nuestros estudios. En algunos de ellos, se pidió a los profesores que valoraran la medida en la que un conjunto de objeti-

vos específicos intelectuales y sociales para los estudiantes, señalados como deseables dentro de la política trazada, estaban siendo cumplidos como consecuencia de las mismas respuestas de los profesores a esa política. Los críticos señalan que tales medidas serán irremediablemente sesgadas y que los resultados de los estudiantes sólo pueden estimarse adecuadamente administrando a éstos pruebas objetivas independientes. Sin embargo, se pueden dar dos réplicas contundentes a esta crítica. En primer lugar, cuando los investigadores dependen de esas pruebas, las exigencias prácticas generalmente limitan los resultados que se han medido a las matemáticas básicas y detrezas del lenguaje, evaluadas por datos proporcionados por pruebas estandarizadas ya existentes. Esta definición artificialmente estrecha, de medidas dependientes, ha recibido una crítica generalizada porque refleja de manera muy pobre los objetivos de muchas escuelas, y desde luego, la mayoría de las iniciativas de reestructuración de las escuelas (Reynolds y Rey, 1985; Ousten y Maugham, 1985; Wilson y Corcoran, 1988). Además aunque la comunidad educativa asume a menudo un grado de inexactitud significativa en las opiniones de los profesores sobre el aprendizaje de los estudiantes, hay escasa justificación empírica para tales presunciones. Por el contrario, como observan Egan y Archer:

Desde 1920, se han hecho docenas de estudios que dan cuenta de correlaciones del orden de 5 a 6 entre las valoraciones de los profesores y las de diferentes pruebas estandarizadas. Estas correlaciones se pueden considerar como coeficientes de validez concurrente, y como tales son muy grandes (1985, p. 26).

A pesar del argumento anterior, hemos examinado también los efectos del liderazgo transformacional directamente sobre los estudiantes. El modelo de Finn (1989) de la participación de los estudiantes en la escuela y su identificación con ella nos proporcionó una de estas perspectivas: el modelo explica un compromiso continuado en la escuela como una función de participación en las actividades de la misma que, junto con otras influencias, da como resultado un rendimiento satisfactorio. Este rendimiento contribuye a crear un sentimiento de estima y fomenta la vinculación o identificación con la escuela; esto, a su vez, es un factor de mediación para conseguir una amplia gama de logros y resultados positivos en el comportamiento entre los estudiantes (Finn y Cox, 1992; Lloyd, 1978). La participación y la identificación está influenciada por la capacidad de los estudiantes y la calidad de la instrucción, variables que también incluye el modelo de Finn. Hemos añadido a este modelo una medida de cultura educativa familiar que incluye: la participación de los padres/tutores en funciones pertinentes a la escuela: estimular a los hijos para que participen en la escuela; ayuda en los deberes escolares; facilitar un ambiente físico que favorezca el estudio; conversación sobre los acontecimientos de la actualidad mundial; una dieta sana y sueño adecuado (Leithwood y Joong, 1992) —«el currículo modificable del hogar» de Walberg—. Mientras que las primeras etapas de las iniciativas de reestructuración que estudiábamos podían no haber hecho posible efectos demostrables en muchos de los resultados de los estudiantes normalmente evaluados, argumentábamos que la participación y la identificación

de los estudiantes deberían ser más sensibles a los cambios, por modestos que éstos sean, en las experiencias escolares de los estudiantes.

Finalmente se examinaron también los efectos del liderazgo transformacional directo e indirecto en las calificaciones, especialmente en las de matemáticas, estudios sociales y lengua de los estudiantes de los grados 11 y 12.

### *Métodos*

Cinco de nuestros siete estudios cuantitativos usaron los mismos métodos básicos. En el caso de las variables independientes y mediadoras, una amplia muestra de directores y administradores que trabajan en escuelas en reestructuración (las muestras conseguidas oscilando hasta  $N = 289$  escuelas) respondieron a distintos puntos de una encuesta que constituían escalas para mediar cada una de las variables e incorporaban estos elementos en uno o dos instrumentos. Estos instrumentos también recogían información sobre dos conjuntos de variables dependientes (iniciativas de reestructuración y resultados perceptibles por los profesores). Se administraron distintas medidas de encuesta para las dos variables dependientes que quedaban. El modelo que nos muestra la figura 2 y una serie de variantes más detalladas fueron sometidas a pruebas mediante análisis de trayectoria (*path analysis*), usando típicamente el análisis LISRELVI de enfoque de estructura de covarianza al análisis de trayectoria y valoraciones de probabilidad máxima.

### *Resumen de los resultados*

La evidencia de los siete estudios nos proporciona una prueba de lo bien que el marco incrustado A daba cuenta de la variación en los tres conjuntos de medidas de resultados y de en qué grado era significativo el constructo del liderazgo transformacional a ese respecto. En relación a las *disposiciones psicológicas*, los resultados indican que el marco daba cuenta de:

- del 80 al 90 por 100 de la variación en la percepción de los profesores de las características de la escuela;
- del 40 al 50 por 100 de la variación en el compromiso de los profesores respecto al cambio;
- aproximadamente el 50 por 100 de la variación en el aprendizaje organizativo.

Respecto a los *resultados*, el marco daba cuenta de:

- entre el 40 y el 50 por 100 de la variación en el progreso del profesorado con iniciativas de reestructuración;

- entre el 45 y el 70 por 100 de la variación en los resultados susceptibles de ser percibidos por los profesores.

Los resultados indicaban también que las prácticas del liderazgo transformacional, consideradas como un constructo compuesto:

- tenían efectos significativos e indirectos en el progreso en el caso de las iniciativas de reestructuración y los resultados susceptibles de ser percibidos por los profesores;
- cuando se consideraban por separado iniciativas de reestructuración de la escuela, el liderazgo transformacional tenía efectos globales significativos sobre todas las iniciativas, excepto una (integración del currículum) y efectos directos significativos sobre tres (formación del profesorado, relaciones entre la escuela y la comunidad, currículos de base);
- cuando cada una de las tres fuentes de compromiso del profesorado se consideraba por separado, el liderazgo transformacional tenía fuertes efectos directos e indirectos sobre los objetivos personales de los profesores; estos objetivos, a su vez, tenían efectos importantes en las creencias de contexto de los profesores y más débiles, pero todavía significativos, en las creencias de capacidad (como forma de comparación, estudios en organizaciones no escolares sugieren típicamente que el liderazgo transformacional, especialmente el carisma, explica aproximadamente un 60 por 100 de la varianza normal en el compromiso de los seguidores con sus misiones de organización -Waldman *et al.*, 1990-);
- mientras que las condiciones intraescolares tenían típicamente los efectos directos más fuertes sobre la mayoría de las variables dependientes de nuestros estudios (coeficientes de regresión en una escala de 30 a 50), estas condiciones estaban, a su vez, fuerte y directamente influidas por prácticas de liderazgo transformacional (coeficientes de regresión en una escala de 60 a 70). Las condiciones extra escolares tenían una influencia similar en el liderazgo transformacional y efectos directos, pero de una magnitud menor en las condiciones intraescolares (coeficientes de regresión típicamente en una escala de 3 a 4); tenían efectos directos muy débiles sobre los cuatro conjuntos de resultados incluidos en los estudios;
- el aprendizaje organizativo estaba fuertemente influido por el liderazgo transformacional, especialmente las condiciones que dan origen a este aprendizaje y que se encuentran en las estructuras escolares y las estrategias utilizadas por las escuelas en busca de sus iniciativas de reestructuración.

## LA NATURALEZA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

### *Marco incrustado B*

Aunque claramente limitada en amplitud y cantidad, la evidencia de nuestros estudios sobre los efectos del liderazgo transformacional en la escuela es alentadora y aproximadamente paralela a los efectos comunicados por organizaciones no escolares (Bass, 1985; Shamir, 1991). Pero estos efectos formulan la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas específicas de liderazgo o los comportamientos responsables de ellos? La pregunta se ha abordado en dos formas muy distintas: en una serie de estudios se usó un enfoque fundamentado para descubrir las prácticas usadas por líderes de las escuelas que habían tenido éxito en sus esfuerzos de reestructuración. Otra serie de estudios utilizó un enfoque de comprobación/modificación de la teoría. Estos estudios comenzaron con la teoría del liderazgo transformacional de Bass (Bass, 1985; Avolio y Bass, 1991) modificada para reflejar los contextos escolares y los resultados del análisis de investigación global realizado por Podsakoff *et al.* (1990). Las dimensiones utilizadas para definir los comportamientos del liderazgo transformacional incluían los siguientes postulados:

*Identifica y articula una visión:* comportamiento por parte del líder encaminado a identificar oportunidades nuevas para su escuela, y desarrollar (a veces en colaboración con otros), articular e inspirar a otros una visión del futuro.

*Fomenta la aceptación de los objetivos de grupo:* comportamiento por parte del líder encaminado a crear un espíritu de cooperación entre el personal y a prestarles ayuda para que trabajen juntos en objetivos comunes.

*Transmite expectativas de un alto nivel de actuación:* comportamiento que demuestra las expectativas del líder en cuanto a excelencia, calidad y alto nivel de actuación por parte del profesorado.

*Proporciona modelos apropiados:* comportamiento por parte del líder que sirva de ejemplo para el personal y que esté en consonancia con los valores adoptados por el líder.

*Proporciona estímulo intelectual:* comportamiento por parte del líder que establece un reto para que el personal vuelva a analizar algunos de los interrogantes sobre su trabajo y reflexione sobre cómo se puede realizar.

*Proporciona apoyo individualizado:* comportamiento por parte del líder que indica respeto por los miembros individuales del personal y preocupación con respecto a sus sentimientos personales y sus necesidades.

Se incluyen otras dos dimensiones del liderazgo transaccional:

*Recompensa eventual:* el líder informa al personal sobre lo que debe hacer para que sus esfuerzos se vean recompensados. Mientras que esta dimensión del liderazgo se contempla por algunos como transaccional, la posibilidad teórica de proporcionar retroalimentación informativa sobre la actuación para reforzar la confianza en la capacidad de los profesores, así como los procesos de estímulo emocionales hace que este conjunto de comportamientos sea también potencialmente transformacional.

*Gerencia por excepción:* comportamientos por parte del líder como respuesta a problemas que surgen de las prácticas de los demás en la escuela. Estos comportamientos pueden incluir supervisión activa para detectar estos problemas o una postura más pasiva de *laissez faire*, en la que los líderes sólo reaccionan cuando se requiere que presten atención a un programa.

Avolio y Bass (1989), al proponer una teoría del liderazgo transformacional de dos factores, afirman que éste es necesario para el mantenimiento organizativo pero no estimula el cambio. El liderazgo transformacional es de valor añadido; concertado con el liderazgo transaccional proporciona los recursos de liderazgo que se necesitan para un perfeccionamiento individual y organizativo importante. Esto contrasta con la teoría de Burns (1978) que argumentaba que las dos formas de liderazgo representan extremos opuestos en el continuo del liderazgo, siendo una forma (transaccional) en gran medida ineficaz.

### *Método*

Los métodos utilizados para comprobación de la teoría son los que hemos descrito en la sección anterior. La investigación fundamentada sobre las prácticas de los líderes de la escuela transformacional involucraba la recogida de datos de entrevistas a profesores y administradores de las escuelas que estaban experimentando una reestructuración significativa. En varios de estos estudios, se seleccionaron escuelas sobre la base de los resultados de la evidencia cualitativa, que se habían recogido previamente de los profesores, y que indicaban un progreso significativo en aspectos de reestructuración y altos niveles del liderazgo transformacional ejercido por los directores y percibido por los profesores. Esto es coherente con la premisa de que el liderazgo transformacional es un fenómeno atribucional (Kelley, 1973; Conger, 1989).

Estos estudios forman dos conjuntos distintos. Entre las variables dependientes en uno de los conjuntos había tres variables mediadoras intraescolares: cultura de la escuela (Leithwood y Jantzi, 1990; Dikes, 1990; A. Campo, 1993; Macdonald, 1993); objetivos de la escuela (Health-Taylor, 1991), y el desarrollo del profesor (Leithwood y Steinbach, 1992; Leithwood, Jantzi y Dart). El segundo grupo de estudios indagaba sobre un amplio conjunto de procesos que tenían lugar en las escuelas (incluyendo los procesos de liderazgo) para conseguir los múltiples

resultados asociados típicamente con la reestructuración (Leithwood, Dart, Jantzi y Steinbach, 1991; 1992; 1993; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1993). Los resultados de estos estudios se han dado a conocer en forma de redes causales, tal como los describen Miles y Huberman (1984).

### *Resumen de los resultados*

La evidencia obtenida por estos dos conjuntos de estudios ayuda a responder a tres preguntas. La primera es: *¿Existe apoyo para una teoría de dos factores (transformacional-transaccional) de prácticas del liderazgo transformacional en la educación?* Solamente uno de nuestros estudios (Silins, 1992) ha abordado esta cuestión directamente. El estudio basado en los datos de una investigación de las escuelas de Columbia Británica que están incluidos en el nuevo programa de Primaria, sí encontró este apoyo. Sin embargo, la dimensión «recompensa eventual» ayudó a definir el liderazgo transformacional mejor que el transaccional. Además, mientras que no se afirma que las prácticas transaccionales elaboradas a partir de la teoría del intercambio son elementos positivos de un conjunto más amplio de prácticas del liderazgo, ninguno de nuestros estudios, incluyendo el de Silins (1992), ha encontrado efectos positivos en la gerencia por excepción. También se han dado a conocer resultados similares en organizaciones escolares (Hoover, 1991) y no escolares (Podsackoff *et al.*, 1982; Podsackoff *et al.*, 1984; Podsackoff y Todor, 1985) para, por lo menos, versiones pasivas de esta dimensión. Como resultado de esta evidencia, nosotros:

- Ya no distinguimos las dimensiones del liderazgo como transformacionales o transaccionales.
- Asumimos que la recompensa eventual es potencialmente transformacional, especialmente como dice King (1989), cuando tal comportamiento se usa de una manera carismática o inspirativa. Otros estudios han demostrado una fuerte asociación entre esta dimensión del liderazgo y la intensificación del compromiso, esfuerzo y satisfacción en el trabajo (Spanglery Braiotta, 1990; Singer, 1985).
- Hemos suspendido cualquier tipo de esfuerzo adicional para conceptualizar o medir la gerencia por excepción como una de las dimensiones del liderazgo.

Estos resultados ofrecen más apoyo para el concepto de liderazgo transformacional y transaccional de Burns como extremos opuestos de un continuo (1978) que para el concepto que expresaban Avolio y Bass sobre estos liderazgos como independientes y de valor añadido (1989).

Nuestros resultados han planteado también una segunda pregunta: *¿Cuáles son los efectos relativos de la dimensión individual del liderazgo transformacional?* La mayoría

de nuestros estudios cuantitativos, han tratado esta cuestión sometiendo a distintas pruebas versiones más detalladas del marco que aparece en la figura 2, utilizando análisis de trayecto (*path analysis*), sugieren que:

- La influencia de las prácticas del liderazgo transformacional sobre la mayoría de los resultados de nuestra investigación se explica mucho mejor por la formación de visión y por las prácticas que fomentan el compromiso en relación a los objetivos del grupo. El predominio de estas dimensiones es coherente con la evidencia sobre formación de la visión de la que nos informan también Podsackoff (1990), Roueche *et al.* (1989) y Vanderburgh y Stasseus (1991).
- Facilitar apoyo individual y estímulo intelectual son factores menos influyentes, pero sin embargo significativos.
- Los efectos de la recompensa eventual y las expectativas de actuación de alto nivel parecen ser más dependientes del contexto que los efectos de la mayoría de las otras dimensiones del liderazgo transformacional. Ciertamente, estas dos dimensiones tienen efectos negativos cuando se ejercen en circunstancias en las que el compromiso del profesor con la reestructuración es ya alto, pues parece que puede crear presiones adicionales sobre los profesores que se interpretan como inoportunas. Podsackoff *et al.* (1990) también alegan relaciones negativas entre expectativas de actuación de alto nivel y la confianza de los empleados.

La tercera pregunta planteada por nuestros resultados es: *¿Qué comportamientos específicos se asocian con las dimensiones de liderazgo transformacional?* Esta pregunta ha sido respondida de forma exhaustiva en nuestro estudio cualitativo más reciente sobre prácticas del liderazgo identificadas por 74 profesores en seis escuelas secundarias como prácticas que ejercen una influencia positiva en su compromiso con el cambio y que fomentan el aprendizaje organizativo. Estas se encuentran resumidas en el cuadro 1, que identifica sólo cuatro (en lugar de siete) dimensiones del liderazgo: propósitos, personas, estructuras y cultura. Dentro de cada una de estas dimensiones, se han subclasificado varias de ellas que se han tratado anteriormente de forma independiente. Así, por ejemplo, la dimensión *propósitos* comprende: desarrollo de una visión ampliamente compartida por la escuela; la creación de un espíritu de consenso sobre los objetivos de la escuela y las prioridades, y el mantenimiento de las expectativas de actuación de alto nivel.

La dimensión *personas* tiene las siguientes subdivisiones: ofrecer apoyo individualizado; facilitar estímulo individual; establecer un modelo de buen ejercicio profesional. La dimensión que hemos titulado *estructura* es nueva; no se ha utilizado como dimensión independiente del liderazgo transformacional anteriormente, e incluye aspectos sobre la toma de decisiones en la escuela. Finalmente, la dimensión titulada *cultura* se ha adoptado de nuestras propias revisiones anterio-

res a la teoría del liderazgo transformacional (Leithwood, 1993) y amplía algunas de las prácticas que se encuentran en nuestra obra anterior asociadas a esta dimensión. La síntesis de las prácticas del liderazgo transformacional en la escuela es el último paso en nuestro esfuerzo para describir una forma de liderazgo que tuvo su origen en ámbitos no escolares. Este estudio apoya nuestra presunción inicial de que las organizaciones escolares presentaban circunstancias únicas para el liderazgo, circunstancias que necesitarían quedar reflejadas en una versión más amplia y completa del liderazgo transformacional para que pudieran hacer una aportación importante a la educación.

## PROCESOS INTERNOS QUE DAN ORIGEN AL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA ESCUELA

### *Marco incrustado C*

Nuestro interés por los estados cognitivos y efectivos de los líderes se basa en la simple premisa de que lo que hacen (sus prácticas) depende de lo que piensan y de cómo se sienten. Este interés es anterior en muchos años a nuestra preocupación actual por el liderazgo transformacional (la fuente más completa de esta investigación es Leithwood y Steinbach). No es extraño, pues, que los intentos para entender mejor el pensamiento de los líderes de escuelas transformacionales hayan estado en función de los resultados de esta investigación previa, en particular, un modelo de proceso de resolución de problemas de líderes expertos desarrollados a través de ese trabajo.

El modelo tiene sus raíces en orientaciones de procesamiento de información para la resolución de procesos humanos y está específicamente diseñado para explicar diferencias en niveles de competencia en la respuesta a problemas que no son de rutina, para los cuales el líder posee un conocimiento relativamente escaso del que es específico de este dominio (Frederiksen, 1984; Gleser, 1984). Se supone que hay dos categorías de procesos involucradas en la resolución de problemas —compresión y resolución— (Hayes, 1981; Van Lehn, 1989; Voss y Post, 1988). El modelo identifica dos tipos de actividad mental como parte de la comprensión:

- *Interpretación de problemas*: Que el líder comprenda específicamente cuál es la naturaleza del problema, a menudo en situaciones en las que se pueden identificar múltiples problemas, así como los procesos utilizados para llegar a esa comprensión.
- *Objetivos*: Las resoluciones relativamente inmediatas que el líder cree que debe llevar a cabo como respuesta a su interpretación del problema, y los procesos utilizados para llegar a estas resoluciones.

Se identifican dos conjuntos adicionales de actividades mentales como parte de la resolución:

- *Restricciones*: «Barreras de obstáculos» que deben ser superadas, si se ha de encontrar una solución aceptable al problema y los procesos utilizados para identificar dichas barreras.
- *Procesos de solución*: Lo que hace el líder para resolver un problema en función de la interpretación de éste, principios y objetivos que han de alcanzarse y restricciones a las que hay que acomodarse.

Finalmente, hay dos aspectos del funcionamiento mental que parecen estar involucrados tanto en la comprensión como en la resolución:

- *Principios/valores*: Resoluciones a un plazo relativamente largo, principios operativos, leyes fundamentales, valores y suposiciones que guían el pensamiento del líder y el modo en que se utilizan en este pensamiento.
- *Afecto*: Los sentimientos, estado de ánimo y grado de confianza en sí mismo que el líder experimenta cuando debe resolver un problema.

### *Método*

Aunque hemos dirigido muchos estudios sobre pensamiento experto en escuelas y con líderes de distrito, sólo se han realizado dos estudios recientes que se centren específicamente en prácticas de liderazgo transformacional. Uno de estos estudios (Leithwood y Steinbach, 1991) empleó técnicas de estimulación de la memoria para explorar cómo los directores resolvían problemas en grupos. Muestras expertas y no expertas de directores fueron entrevistadas antes de una reunión del personal sobre el problema central que deseaban tratar; luego la reunión fue grabada en vídeo y se pasó la cinta poco después de la reunión, haciendo pausas a discreción del director o el investigador para explorar aspectos del pensamiento del director.

La evidencia sobre los procesos de pensamiento y de resolución de problemas de los directores que alcanzaron una valoración alta en prácticas de liderazgo transformacional se recogió en el segundo estudio (Leithwood y Steinbach). Se realizaron entrevistas semiestructuradas y de, aproximadamente, una hora y media de duración, en las que se pedía a los directores que seleccionaran una iniciativa de cambio de alta prioridad («problema») en curso en sus escuelas y que hablaran espontáneamente de cómo estaban resolviendo ese problema. Puesto que sus iniciativas estaban en curso, la entrevista no era, estrictamente hablando, retrospectiva. En consecuencia, evitaba algunas de las objeciones que se hacen a esta comunicación verbal (Ericsson y Simon, 1984).

Ambas técnicas para recoger evidencia sobre resolución de problemas dieron como resultado protocolos verbales cuyo contenido se analizó utilizando códigos derivados de nuestro modelo de pensamiento experto.

### *Resumen de resultados*

Tres conjuntos de estos resultados aparecen como dignos de mención. El primer conjunto proviene de un estudio de diez directores, de ellos todos obtuvieron una valoración relativamente alta pero, no obstante, con grados de variación en la práctica transformacional y en la competencia para resolución de problemas (Leithwood y Steinbach). Este estudio ofrecía una confirmación importante de nuestra afirmación, en el sentido de que al apreciar mejor el pensamiento de los líderes de las escuelas, llegaríamos a la explicación de los fundamentos de sus prácticas. Las relaciones entre una pequeña parte de los pensamientos y las prácticas de «Sara», que había dado un valor muy alto en competencia y práctica transformacional contribuyen a ilustrar por qué creemos que esto es así.

En el momento de la recogida de datos Sara tenía 48 años, había ejercido como vicedirectora durante tres años y como directora durante dos, después de veinte años de carrera como profesora y jefe de Departamento; llevaba dos años como directora de su única y actual gran escuela secundaria (un personal de 97 miembros y 1.650 alumnos) cuando fue entrevistada. Aunque había muchos cambios en curso en la escuela, Sara prefirió hablar de su pensamiento y de las prácticas relacionadas con el establecimiento de una educación antirracista. Para ella, éste era el punto central de entre las muchas iniciativas derivadas de una evaluación formal de necesidades y de «aproximadamente quince o veinte maneras diferentes de recoger datos» que contribuyeran al desarrollo de un plan escolar estratégico.

Como sucede con la mayoría de las dimensiones del liderazgo transformacional, Sara había recibido de su personal una valoración muy alta en *identificar y articular una visión*. Las razones para esa valoración y por qué Sara actuaba como lo hacía en relación con la visión se pueden explicar en términos de su interpretación del problema. Como la mayoría de los expertos que hemos estudiado, parte de los procesos de interpretación de los problemas incluían el establecer nexos en su propia mente entre el problema inmediato (cómo establecer iniciativas antirracistas en todo el currículum de la escuela) y las directrices a largo plazo para la escuela —su visión de una comunidad multicultural—. Habiendo establecido el vínculo, ayudó al personal a ver este vínculo siempre que trataban de resolver un problema inmediato. Para el personal, esto servía para infundir un sentido de consistencia e inmediatez a la visión de la escuela. Además, como sucede con la mayoría de los expertos, parte de los procesos de Sara para resolver problemas «resbaladizos» implicaba ganar acceso a toda la información que ella consideraba relevante y pasar mucho tiempo

tratando de comprender cualitativamente esa información (la interpretación de problemas es el único conjunto de procesos de resolución de problemas en el que los expertos son más lentos que los no expertos). Pasaba muchas noches reflexionando sobre la información de la evaluación de las necesidades recogida por el colegio. Pero, y esto no es menos importante, animaba a su personal para que estudiaran detenidamente los datos en su versión no corregida, repitiendo de este modo en los mismos los procesos utilizados por ella para comprender esta información. En efecto lo que se derivó de todo esto fue lograr que la visión y el establecimiento de objetivos estuvieran fundamentados en los datos. La base para la visión obviamente no se consideraba como algo caprichoso y exclusivo del director. Este proceso también aumentaba la probabilidad de que el personal llegara a conclusiones similares sobre lo que debería ser la visión de la escuela y los objetivos de ésta.

Un segundo conjunto de resultados, del mismo estudio de diez directores de secundaria, mostraba cómo la mayoría de los administradores escolares fueron valorados muy positivamente por su personal en dimensiones del liderazgo transformacional, que demostraban niveles relativamente altos de competencia en la resolución de problemas, cuando se comparaban con nuestra evidencia recogida anteriormente sobre las características de este pensamiento experto. Entre los aspectos más notables de tal pensamiento se encuentran: uso deliberado de procesos de resolución de problemas; recogida y uso de abundante información relativa a este problema, y claridad acerca de los propios valores, con «consecuencias para los estudiantes» en el vértice de la jerarquía de valores, y el uso deliberado de estos valores como sustitutos del conocimiento al enfrentarse a problemas nuevos (esta evidencia está de acuerdo con la afirmación de Burn [1978], en el sentido de que tales líderes se sienten fuertemente impulsados por un conjunto de «valores finales»). El pensamiento experto está también conformado por una serie de actitudes: hacia los propios colegas como fuente principal de buenas ideas; apertura de ideas nuevas cualquiera que sea su fuente, y autoconfianza originada por experiencias satisfactorias.

Sin embargo, no todos los administradores de escuelas que demostraron altos niveles de competencia en la resolución de problemas eran uniformemente transformacionales en sus prácticas transformacionales. Esta evidencia nos recuerda que, a pesar de nuestra preocupación por el liderazgo transformacional, los comportamientos que denotan un liderazgo eficiente están determinados situacionalmente en un grado significativo. Mientras que las prácticas transformacionales parece que vayan emparejadas con contexto de reestructuración de la escuela, en general, habrá ciertos contextos escolares que requieran prácticas de liderazgo que no estén bien reflejadas en las imágenes del liderazgo transformacional. Todos los casos de altos niveles de competencia unidos a prácticas que distan de ser totalmente transformacionales podrían explicarse por circunstancias escolares internas únicas. Esto sugiere que, mientras los líderes de las escuelas necesitan disponer de un amplio repertorio de prácticas transformacionales, es la calidad de su pensamiento sobre cómo y cuándo aplicar este repertorio lo que determina su eficacia.

El tercer conjunto de resultados está basado en un estudio que comparaba los procesos de resolución de problemas de grupo con las muestras típicas y expertas de directores (Leithwood y Steinbach, 1991). Los datos de este estudio identificaban diferencias destacadas en los procesos que estas dos muestras utilizaban, en la medida en que podían ser facultadoras (o transformativas) para los profesores. Estos procesos se manifiestan en comportamientos específicos que clasificamos como aquellos procesos que prestan estímulo individual y los que fomentan la aceptación de los objetivos de grupo. La función facultadora se considera una función de tres conjuntos de condiciones: «racionalidad colegial», creación de un «área de desarrollo próximo» y desarrollo de «compromiso a través de objetivos compartidos».

A diferencia de los directores típicos, los expertos en este estudio cumplían las condiciones de racionalidad colegial al:

- Hacer que su personal usara una amplia gama de perspectivas con las que interpretar los problemas de la escuela.
- Ayudar a su personal e identificar un amplio espectro de alternativas y a evitar un compromiso prematuro con soluciones preconcebidas.
- Asegurarse de la disponibilidad de una buena información referida al problema que se está abordando y que se preste atención a esta información.
- Ayudar al personal a evitar perspectivas sujetas a influencias (incluyendo las del director).

Vigotsky (1978) define el área de «desarrollo próximo» como la distancia entre las capacidades de un individuo para resolver un problema existente y el nivel de resolución de problemas, tomando como modelo un grupo de iguales con el grado de sofisticación suficiente como para resultar evidente pero que sea sin embargo comprensible para el individuo. Los directores en nuestra muestra experta parecieron apreciar implícitamente que la experiencia de profesores individuales, dentro de este área reforzaría sus capacidades de resolución de problemas. Ofrecieron estas experiencias mediante:

- planificación cuidadosa, anterior a las reuniones de profesores, de los procesos de resolución de problemas que debían utilizarse;
- resumen explícito al personal de cuáles serían estos procesos, y
- estímulo individual y al grupo para que reflexionaran sobre tales procesos durante su utilización y después de ella.

La muestra experta de directores en el estudio también fomentaron un mayor compromiso con los objetivos de la escuela:

- aumentando la precisión de estos objetivos y ayudando al personal a interpretar los problemas a resolver en relación a las misiones más amplias de sus escuelas;
- ayudando al personal a desarrollar objetivos factibles pero que establezcan un reto;
- fomentando una discusión abundante sobre los objetivos de la escuela. En otro estudio cuantitativo (Heald-Taylor, 1991) encontramos que el grado de participación percibida en casi todos los aspectos del establecimiento de objetivos de la escuela explicaba la mayor parte de las variaciones en el compromiso de los profesores con los objetivos de la escuela y en el consenso entre el personal sobre la importancia de los objetivos de la escuela.

Algunos de estos resultados se han repetido en un estudio reciente de inspectores con reputación de eficiencia (Leithwood y Steinbach, 1993).

## CONCLUSIÓN

¿Qué implicaciones tienen estos resultados para la teoría del liderazgo y la investigación sobre ésta? Concluyo con una discusión sobre varias de estas implicaciones que entiendo que nos conducen a la reflexión.

### *Implicaciones para la teoría*

*El liderazgo transformacional en las escuelas es un «tejido completo».* No hay nada especialmente nuevo sobre cualquiera de las dimensiones del liderazgo utilizadas en nuestra investigación para definir prácticas transformacionales. Muchos otros enfoques del liderazgo transformacional subrayan el aspecto de formación de la visión (Sashkin, 1988) o el apoyo individualizado al personal (Blase, 1989, Marshal, Steele y Rogers, 1993) o la importancia de objetivos moralmente defendibles (Green, 1987), por ejemplo. Los resultados sustanciales del liderazgo transformacional, que hemos podido observar, parece que puedan atribuirse a la aplicación global de todas estas dimensiones: persistir en una o varias dimensiones del liderazgo e ignorar las restantes no nos conduce a ninguna parte. Además, aunque el ejercicio de todas las dimensiones del liderazgo transformacional es una cuestión de grado, existe probablemente un nivel por debajo del cual los resultados del mismo no se distinguen de los de aquellos de los tipos del liderazgo no transformativos.

*El liderazgo transformacional es de valor añadido, pero no como sugieren Avolio y Bass (1989).* Nuestra evidencia es consecuente con la afirmación de que el *tipo* organizativo es una variable escasamente contemplada y confusa en gran parte de la investigación del liderazgo transformacional. Las escuelas, como miembros de la

categoría de organizaciones «profesionales» o semi-profesionales, responden de forma diferente que otro tipo de organizaciones (ejemplo, las militares) al liderazgo transaccional. Esto se explica en parte por la naturaleza intrínseca de muchas fuentes de motivación en los profesores y los estrechos límites que rodean a los líderes escolares en lo referente a sus oportunidades de influencia en las fuentes extrínsecas de motivación en los profesores. Por tanto, la base del liderazgo en las escuelas puede que no sea el liderazgo transaccional sino *la consideración individual*. La consideración individual, por sí misma, no ofrece grandes posibilidades de producir muchos cambios. Pero sin la confianza, la lealtad y el sentido de asociación producidos por estos aspectos del liderazgo más suaves (Regan, 1990) y más considerados (Blase, 1989), los efectos de otras iniciativas transformacionales pueden tener un carácter particularmente deficiente.

*Las prácticas del liderazgo transformacional son contingentes en sí mismas.* Mientras que las dimensiones del liderazgo transformacional ofrecen un enfoque coherente al liderazgo en la escuela, las prácticas específicas de cada dimensión ofrecen una variación muy amplia. Así pues, el abogar por un enfoque transformacional al liderazgo en la escuela no implica la especificación de un conjunto uniforme y rígido de comportamientos de liderazgo. Por ejemplo, hemos observado en nuestros estudios, directores que comenzaron con una clara visión para sus escuelas, visión que fue finalmente adoptada por su personal; también hemos observado escuelas en las que la visión surgía de un proceso altamente participativo en el que las energías del director estaban dedicadas en gran medida al proceso de formación de la visión. Ambos enfoques funcionaban bien, y parecían adecuados en esas circunstancias.

*El pensamiento experto está detrás de las prácticas del liderazgo eficientes y no es contingente.* Los líderes de escuelas transformacionales que hemos estudiado presentaban todos ellos niveles relativamente altos en competencia para resolver problemas y procesos de pensamiento iguales a los de los «expertos» observados en nuestra investigación anterior y similares, en aspectos críticos, a lo que conocemos sobre la competencia en muchos otros dominios (Glaser y Chi, 1988). Mientras que las prácticas transformacionales son contingentes, el pensamiento experto no lo es.

*No es posible hacer distinciones entre gerencia y liderazgo por lo que se refiere a comportamientos manifiestos.* Este hallazgo se opone a los argumentos que favorecen una distinción entre liderazgo y gestión en el nivel de comportamiento manifiesto (ejemplo, Zelesnik, 1989; Bennis y Nanus, 1985). Dentro de la teoría del liderazgo transformacional, las prácticas transaccionales abarcan lo que se considera generalmente como gestión —atender a las rutinas y actividades que hacen que la escuela funcione sin problemas sobre la base del quehacer diario—. Sin embargo, como demuestra el estudio de Silins, esta distinción es empíricamente problemática y la explicación plausible es que las prácticas manifiestas no son esencialmente susceptibles de interpretar si falta el conocimiento de sus funciones y sus efectos. Esta explicación es consecuente con evidencias anteriores que daban cuenta de una diferencia casi inexistente entre las tareas desempeñadas por di-

rectores de escuela muy eficientes y aquellas desempeñadas por otros más comunes; se incluía la forma en que distribuían el tiempo en estas tareas (Lithwood y Montgomery, 1982). Ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas. Esto es, también, una cualidad que según Burns es fundamental en el liderazgo transformacional.

*Las dimensiones de la teoría del liderazgo transformacional requieren modificaciones cuando se aplican a las escuelas.* Como observamos antes, estos cambios incluyen, a la vez, añadir una dimensión relacionada con la formación de la cultura y suprimir la gestión por excepción. Además, cuando la teoría del liderazgo transformacional se aplica a las escuelas es preciso reconocer la fuerte evidencia que se ha ido acumulando en apoyo de un enfoque instruccional por parte de los líderes de las escuelas. Esto se hace posible mediante las modificaciones al significado del estímulo intelectual y del apoyo individualizado. Esta sugerencia refleja también los resultados del estudio de Conger (1989) sobre ejecutivos carismáticos de alto nivel que concedían una importancia considerable a su competencia en un determinado dominio, y ponían mucho énfasis en desarrollar esa competencia entre sus colegas.

#### *Implicaciones para una futura investigación*

El estudio del liderazgo desde una perspectiva transformacional en ámbitos escolares K-12 está evidentemente en su infancia. En el contexto de emprender lo que se intenta que sea una visión general de toda la investigación, hemos podido identificar, hasta la fecha, 27 estudios empíricos y de casos, aparte de los nuestros, aun usando una definición relativamente liberal del liderazgo transformacional (ejemplo, los estudios de directores «abiertos y eficientes» de Joseph Blase, 1989 y 1993). El grueso de estos estudios lo constituyen trabajos no publicados, teóricamente orientados por variaciones de la formulación de Bass (1985) del liderazgo transformacional, de las que dos tercios utilizaban técnicas de encuesta casi idénticas; 18 de las 27 han sido dadas a conocer en los últimos cinco años. Los resultados de este modesto cuerpo de investigación, combinados con nuestras propias indagaciones dan origen a cuatro recomendaciones:

*La investigación empírica posterior debería comparar el poder explicativo de las imágenes competitivas del liderazgo.* Mientras que quedan muchas limitaciones de naturaleza teórica y metodológica en la investigación realizada hasta la fecha, la evidencia nos proporciona un poderoso argumento para ampliar la investigación del liderazgo en la escuela en dirección a las perspectivas transformacionales. Pero la base de esta investigación ampliada deberían incluir estudios que comparen directamente el poder de conceptos opuestos del liderazgo para explicar las variaciones en importantes variables mediadoras y dependientes. Por ejemplo, el tipo de trabajo comunicado recientemente por Ron

Heck y sus colegas (ejemplo, Heck, Marcoulides y Lang, 1991) que explora los efectos del liderazgo instruccional, podría ampliarse con las mismas muestras de directores de escuelas que utilizan también medidas de liderazgo transformacional. Tal como están las cosas, existen pruebas de efectos muy positivos de varias formas de liderazgo; sin embargo, a causa de las diferencias en la elección de las variables dependientes, métodos de investigación y otras causas semejantes que generan estas pruebas, los efectos no pueden compararse de forma significativa.

*La investigación posterior debería variar sistemáticamente el tipo de cambio que se intenta como determinante crítico de las prácticas de liderazgo eficientes.* Los estudios de liderazgo tienen lugar de forma invariable en contextos de cambio, ya que de otra forma sería difícil observar ningún tipo de liderazgo. Pero la naturaleza del cambio no es una variable trivial en la investigación del liderazgo, a pesar de que sea frecuentemente ignorada o tratada simplemente como algo que está en segundo plano. Diferentes tipos de cambio requieren diferentes tipos de liderazgo, o por lo menos diferentes expresiones de comportamiento del mismo tipo de liderazgo. Lo que se necesita son mayores esfuerzos para desarrollar clasificaciones del cambio educativo que tengan significado en relación con las variaciones en la eficacia de diferentes modelos o perspectivas del liderazgo en la escuela. Para no ser demasiado maquiavélico en lo que concierne a este tema, esto es, en parte, un pretexto para basar la elección de los enfoques del liderazgo que se prefieren en la evidencia de «lo que funciona» y no en preferencias ideológicas.

*La investigación posterior debería hacer hincapié en métodos fundamentados.* Solamente tenemos una comprensión muy rudimentaria todavía de las prácticas de liderazgo manifiestas que son transformaciones en ámbitos escolares. Y un enfoque más preciso en el sentido de someter a pruebas las teorías *a priori* del liderazgo transformacional, desarrolladas en contextos no escolares en una investigación posterior, no contribuirá en gran medida a esta comprensión. Así pues, debe dedicarse más énfasis a lo que antes denominábamos la exploración de significados genéricos del liderazgo transformacional, recomendación que hacía también Hunt (1991) para los contextos no escolares.

*La investigación posterior debería clarificar el pensamiento de los líderes transformacionales y los efectos de las variables que median en el liderazgo.* Quizá los dos focos de interés más urgentes para la investigación futura sean los procesos internos que originan las prácticas transformacionales y los aspectos susceptibles de modificación de la escuela mediante los cuales los líderes transformacionales hacen su aportación al desarrollo del estudiante, ya que toda nuestra evidencia sostiene que la mayoría de los efectos del liderazgo son indirectos. El compromiso de los profesores en el cambio y el aprendizaje organizativo constituyen algunas de las variables mediadoras más prometedoras. Como ya mencionábamos anteriormente, el compromiso con el cambio ejerce como motivo principal para la reestructuración de la escuela en lo que se refiere a

los profesores, y está influenciado por las prácticas de liderazgo. Sin embargo, el aprendizaje organizativo es necesario si esta motivación ha de dar como resultado la utilización eficiente de todas estas prácticas nuevas asociadas a la reestructuración; esta variable es el punto central de un estudio que estamos completando en la actualidad, un estudio que demuestra que el aprendizaje organizativo también puede estar influido significativamente por prácticas de liderazgo determinadas.

Las iniciativas que dan origen al aprendizaje organizativo y el compromiso de los profesores con el cambio deben contarse entre las prácticas de liderazgo transformacional más importantes.

Traducción: Pilar Gómez

TABLA 1

*Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional*

---

## 1. Propósitos

### 1.1. *Desarrolla una visión que es ampliamente compartida para la escuela*

- Inicia procesos (períodos de reflexión, etc.) para que los profesores se dediquen al desarrollo colectivo de una visión compartida.
- Adopta una visión para la escuela, pero de forma que no se «adueñe» de otras visiones.
- Clarifica el significado específico de la visión de la escuela (o de su propia visión para la escuela) en lo que se refiere a sus implicaciones prácticas para los programas, la instrucción y cosas semejantes.
- Ayuda explícitamente al personal a entender las relaciones entre las iniciativas de distrito y las del Ministerio y la visión de la escuela.
- Utiliza todas las oportunidades a su alcance para transmitir la visión de la escuela al personal, estudiantes, padres y otros.

### 1.2. *Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela*

- Espera que los profesores, individualmente y en equipo, se ocupen regularmente de establecer objetivos y observar el progreso hacia los objetivos; también puede tener un procedimiento para el establecimiento de objetivos y supervisión de todo el personal de la escuela.
- Anima a los profesores, como parte del establecimiento de objetivos, a establecer y revisar los objetivos de desarrollo profesional personal.

*(continúa)*

TABLA 1 (continuación)

- Ayuda al personal a desarrollar un sentido de coherencia entre la visión de la escuela, los objetivos de la escuela o del Departamento y los individuales.
- Entabla una discusión permanente con profesores individuales sobre sus objetivos profesionales personales.
- Hace uso explícito de los objetivos de la escuela en los procesos de toma de decisión.
- Reconoce con claridad la compatibilidad de los objetivos de los profesores con los objetivos de la escuela, cuando éste es el caso.
- Expresa sus propias opiniones sobre los objetivos que son importantes para la escuela.

### 1.3. Tiene expectativas de una excelente actuación

- Demuestra un compromiso infatigable con el bienestar de los estudiantes.
- Adopta con frecuencia normas de excelencia.
- Espera que el personal sea innovador, trabajador y «profesional», incluye estas cualidades entre los criterios que utiliza para contratar personal nuevo.
- Establece límites muy flexibles para lo que hacen las personas, dándoles libertad de juicio y de acción dentro del contexto de los planes generales de la escuela (como medio de alimentar su creatividad).

## 2. Personas

### 2.1. Presta apoyo individual

- Llega a conocer a cada uno de los profesores lo suficientemente bien como para comprender sus problemas y ser consciente de sus habilidades e intereses particulares; escucha atentamente las ideas del personal.
- Reconoce el trabajo del personal y da muestras de ello mediante el elogio individual o «palmadas en la espalda».
- Es concreto acerca de lo que se está elogiando como «buen trabajo».
- Tiene el «pulso» de la escuela y cuenta con los intereses individuales de los profesores, utilizándolos a menudo como punto de partida para establecer cambios.
- Anima a los profesores individualmente para que experimenten prácticas nuevas de acuerdo con sus intereses.
- Responde positivamente a las iniciativas de los profesores siempre que esto sea posible.
- Trata a todos por igual; no muestra favoritismos hacia individuos o grupos.
- Ejerce una política de «puertas abiertas».
- Es abordable, accesible y acogedor.
- Lleva a cabo las decisiones tomadas conjuntamente por los profesores.
- Siempre que esto sea posible proporciona fondos para el desarrollo profesional y para apoyar los cambios acordados por el personal.
- Comparte explícitamente la legítima cautela de los profesores sobre la marcha demasiado rápida hacia el establecimiento de prácticas nuevas, demostrando así sensibilidad hacia los problemas reales a los que se enfrentan los profesores.

(continúa)

TABLA 1 (continuación)

2.2. *Presta estímulo intelectual*

- Pone en tela de juicio las presunciones básicas del personal sobre su trabajo, así como las prácticas y creencias inconsistentes o cuestionables.
- Anima/persuade al personal a experimentar nuevas prácticas sin utilizar la presión.
- Estimula la búsqueda de discusión de ideas nuevas e información pertinente a las directrices de la escuela.
- Asiste a conferencias, busca muchas fuentes de ideas nuevas y pasa estas ideas al personal.
- Busca ideas nuevas visitando otras escuelas.
- Reconoce públicamente actuaciones ejemplares.
- Invita a los profesores a compartir sus competencias con sus colegas.
- Busca de forma continuada actividades positivas para la escuela e informa sobre las que tienen lugar en ella.
- Elimina las penalizaciones por la comisión de faltas como parte de los esfuerzos para lograr un perfeccionamiento profesional y de la escuela.

2.3. *Modelos de buen ejercicio profesional*

- Se involucra en todos los aspectos de la actividad profesional.
- Trabaja con los profesores para planificar acontecimientos especiales.
- Responde positivamente a la realimentación (*feedback*) sobre sus propias prácticas de liderazgo.
- Demuestra, mediante los procesos de toma de decisiones en la escuela, la importancia de examinar los problemas desde múltiples perspectivas.
- Trata a los otros con respeto.
- Elogia el trabajo de los estudiantes.
- Demuestra confianza en los juicios de los profesores.
- Demuestra energía y entusiasmo para el trabajo propio.
- Se esfuerza por hacer las cosas lo mejor posible; trabaja mucho y de vez en cuando asume riesgos.
- Inspira respeto.
- Es puntual.
- Tiene sentido del humor.
- Pide *feedback* a los profesores sobre el trabajo propio.

3. Estructura

- Distribuye la responsabilidad y la autoridad del liderazgo de forma extensiva en toda la escuela.
- Comparte con el personal la facultad de tomar decisiones.
- Toma en consideración la opinión del personal a la hora de tomar decisiones.
- Asegura la resolución eficaz de los problemas del grupo durante las reuniones del personal.
- Permite que el personal organice sus propios comités para tomar decisiones.
- Concede a los profesores (individuos y grupos) autonomía en sus decisiones.

*Continúa*

- Modifica las condiciones de trabajo para que el personal tenga tiempo de planificar en común y para buscar información necesaria para la planificación y la toma de decisiones.

#### 4. Cultura

- \* Fortalece la cultura de la escuela al:
    - Clarificar la visión de la escuela para la colaboración del profesorado y para la atención a los estudiantes y el respeto por ellos.
    - Compartir con el personal normas de excelencia tanto para el personal como para los estudiantes.
  - \* Utiliza mecanismos burocráticos para apoyar el trabajo en colaboración, asignando fondos para crear oportunidades de colaboración; creando proyectos en los que la colaboración sea un método útil, y contratando personal que comparta la visión de la escuela, sus normas y valores.
  - \* Entabla comunicación directa y frecuente, utilizando todas las oportunidades para dar a conocer la visión y los objetivos de la escuela.
  - \* Comparte la autoridad y la responsabilidad con otros:
    - Trabajando para eliminar las «fronteras» entre administradores y profesores y entre otros grupos de la escuela.
  - \* Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales, facilitando ocasiones sociales en las que participa la mayoría del personal.
-

# M O N O G R Á F I C O

## LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS ESCUELAS EN AUSTRALIA Y NUEVA ZELANDA: CONTEXTO, ANÁLISIS CRÍTICO Y POLÍTICAS (\*)

JOHN SMYTH (\*\*)

### EL CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO Y ECONÓMICO

Australia es el objeto de este trabajo y se referirá también a Nueva Zelanda para hacer comparaciones puntuales. Los lectores extranjeros deben entender que en Australia, la educación (a nivel primario y secundario) es responsabilidad del Estado a través de los seis estados y dos territorios existentes. El Gobierno central juega un papel primordial porque controla la financiación de las escuelas, de forma que los que tienen la responsabilidad no son los mismos que controlan la financiación y, por consiguiente, tienen mucho que decir a la hora de desarrollar la política educacional.

Antes de entrar plenamente en los detalles de la reforma educativa, las políticas y la reestructuración en Australia y Nueva Zelanda, es importante conocer el contexto general, el escenario de los cambios. Es, sin duda, un contexto económico en el cual Australia ha intentado tomar posiciones como reacción a la reestructuración global del capitalismo. El cambio operado en el poder económico hacia la región de Asia y el Pacífico obligó a Australia a replantear su posición en esta región después de haber sido una especie de colonia europea en el borde del sureste de Asia, antes y después de la Segunda Guerra Mundial. Australia ya no podía considerarse como un mero suministrador de materias primas y productos agrícolas no procesados; tuvo que integrarse cada vez más en lo que se percibía como una región en auge. Esto significó una reestructuración industrial para poder competir con la mano de obra barata de las economías asiáticas en pleno desarrollo. El argumento simplista propuesto por el Gobierno consistía en que nuestro país tenía que ser «listo» en referencia a la necesidad de un tipo de recuperación «cerebral», es decir, basada en la tecnología punta que permitiría a Australia competir más favorablemente con la mano de obra barata del su-

---

(\*) Este proyecto fue financiado en parte por el Consejo de Investigación de la Universidad de Flinders.

(\*\*) Instituto Flinders para el Estudio de la Enseñanza. Universidad de Flinders del Sur de Australia.

reste asiático. La idea de ser «el más listo» vino acompañada por la eliminación de varias formas de protección gubernamental: la liberalización del mercado de divisas; del sistema bancario que pretendía abrir este mercado a la libre competencia, así como a la eliminación de los aranceles protectores que estaban ya anticuados y daban lugar a métodos de trabajo poco eficientes. En este contexto, la educación se consideraba un elemento clave en esta reforma micro-económica de la economía australiana. La restauración económica dependía del sistema educativo porque, según la opinión general, Australia tenía que dirigir su economía hacia la tecnología punta. Agencias internacionales como la OCDE, el FMI y el Banco Mundial compartieron este punto de vista y propusieron la reducción del sector público, lo cual lleva implícito una participación más activa por parte del sector privado en la provisión de servicios. En cuanto a los servicios proporcionados por el sector público, éstos tuvieron que acomodarse más a las prácticas e ideologías del sector privado.

El proceso de reestructuración de la economía australiana se llevó a cabo a través de un «acuerdo» o «consenso» entre el Gobierno, los sindicatos y la patronal. El resultado estratégico fue un acuerdo pragmático que sacrificaba las aspiraciones y demandas de los sindicatos a favor de una promesa de recuperación económica basada en los beneficios que supuestamente serían el resultado de las reformas laborales. Después de una década, existen serias dudas de que los cambios deseados se hayan hecho realidad o no, e incluso de si alguna vez han sido posibles. Ahora, con una tasa de desempleo por encima del 10 por 100, sin esperanza de mejorar antes de fin del siglo, y con el crecimiento económico limitado a unos pocos sectores de la economía, se está planteando la pregunta ¿en interés de quién se han llevado a cabo los cambios económicos? Hay una distinción clara entre ganadores y perdedores y la brecha entre ricos y pobres se abre cada vez más. El proceso de desmantelación de las industrias que supuestamente no eran eficientes, la liberalización y el hecho de permitir que el rumbo del mercado internacional determine la orientación y el destino de países como Australia, produce la sensación de que las decisiones ya no se toman «en casa» sino en los despachos de Nueva York, Tokio o Londres y que Australia es, más que nunca, una víctima de las fuerzas económicas transnacionales involucradas en el proceso de globalización. Se tiene la opinión de que la reestructuración económica ha dado lugar a la dependencia en vez de la independencia y que la educación participa en este proceso, siendo poco más que un instrumento de formación técnica para la industria. El Estado (definido como colectivo de las instituciones del Gobierno) es cómplice de una serie de estrategias interconectadas y contradictorias: 1) apoya el proceso de acumulación de capital; 2) favorece la expansión continuada del capital, mientras que, al mismo tiempo, 3) intenta mantener su propia legitimidad presentándose como una fuerza equitativa y justa en estos procesos.

En consecuencia, no es sorprendente que en Australia las escuelas sean objeto de discusión y enfrentamientos, mientras siguen su curso estas estrategias contradictorias. Ahora me ocuparé de los detalles de esos aspectos de la política educativa.

## ANÁLISIS CRÍTICO: LA REESTRUCTURACIÓN ESCOLAR, POLÍTICAS E IMPLICACIONES

Una de las características de la reestructuración escolar en todo el mundo es la repetición del mismo modelo de un país a otro. Parece que de un Estado o de un país a otro, las mismas ideas, con respecto a la reestructuración del sistema educativo, se expanden con una rapidez sorprendente, produciendo así una homogeneización notable. Probablemente el aspecto más sorprendente de aquélla ha sido en Australia (y en Nueva Zelanda también) el cambio hacia una auto-dirección en la organización de las escuelas. Lingard, Porter y Knight (1988) lo consideran una consecuencia del «capitalismo rápido» promocionado por agencias del «estado internacional» como la OCDE.

La educación en Australia ha sido tradicionalmente tanto centralizada como burocrática. Este hecho tiene sus explicaciones lógicas y otras que no lo son tanto. Como Australia en su historia temprana fue una colonia penal, se argumentaba que la enseñanza necesitaba la dirección y vigilancia del Estado. En un principio, hubo fundadas dudas acerca de la preparación de los primeros maestros. Al mismo tiempo y con el rápido crecimiento de la educación estatal, el aprovisionamiento central de la educación fue la manera más eficaz de satisfacer las necesidades de igualdad en un país inmenso pero poco poblado. Esto dio lugar a la centralización de la plantilla, a inversiones en activos fijos, servicios de apoyo y a un programa de estudios desarrollado y evaluado por un comité central. Por ejemplo, el estado de New South Wales tenía un sistema de educación pública que era el segundo más grande después del sistema de la URSS antes de su desmembramiento. Según un informe:

El sistema de educación estatal de New South Wales es uno de los sistemas centralizados más grandes del mundo, tanto en número de alumnos como en tamaño geográfico. Hay 2.227 escuelas, más de 60.000 empleados (aproximadamente 48.400 de ellos son profesores) y 758.500 alumnos en un área que cubre ocho millones de kilómetros cuadrados. El presupuesto del Departamento para el año 1988-1989 es de casi 2,75 billones de dólares (*Management Review*, 1989, p. 4).

De todos los estados australianos el de Victoria es de los más interesantes y representativos respecto a las paradojas, tensiones y contradicciones que el sistema educativo australiano tiene que afrontar. Victoria tiene una historia de más de una década de intentos de introducir procesos participativos y consultivos a nivel burocrático y local en las escuelas. Estos procesos participativos (y ha habido mucho debate sobre su efectividad y sinceridad) se están eliminando rápidamente.

Es importante conocer la historia reciente de todo esto. Al final de los años setenta y al comienzo de los ochenta, Victoria intentó establecer una alianza de administración participativa y representativa entre los distintos niveles de la

educación pública. Fue un intento de establecer, de manera práctica, la idea de que las escuelas deben abrirse a las sugerencias de otras fuentes (los empleados, padres, profesores, administradores y alumnos) y que se debe llegar a un consenso en la toma de decisiones. Este movimiento tuvo lugar después de un largo período de Gobierno conservador (el Partido Liberal). El nuevo Gobierno reformista (Partido Laborista) estaba a favor de aplicar a la educación las ideas de la democracia industrial, de moda en esa época. Desde la perspectiva actual está claro que este proceso tuvo lugar como respuesta a la necesidad de adaptarse a una economía externa que experimentaba un período de crecimiento rápido. La expansión económica sostenida que caracterizó la postguerra había terminado y los Gobiernos, el de Victoria incluido, tuvieron que reducir los gastos destinados a servicios públicos (ver Smyth, 1933a). Una parte significativa (alrededor del 40 por 100) del presupuesto estaba dedicada a la educación. En Victoria y en otros Estados, se argumentaba que sólo se podía sostener la dotación de servicios con una administración más reducida que dependiera menos del apoyo del Gobierno central.

Este fue el contexto del movimiento «participativo» que permitía a los profesores participar mucho más que antes en la toma de decisiones relacionadas con su trabajo, lo cual no quiere decir que las máximas autoridades de la educación decidieran un buen día compartir su poder con los profesores. En aquel momento la reestructuración en Victoria estuvo provocada por una necesidad de compartir la responsabilidad (y la crítica) de implicar la economía en la financiación de la educación pública. Fue una época en la que se hablaba mucho de la participación y la negociación, y en cierta medida funcionó, por lo menos para algunos profesores.

El período entre 1983 y 1992 (Gobierno laborista) representó una ruptura con lo que existía en Victoria durante los 23 años del anterior Gobierno conservador en este Estado. Los responsables de adoptar decisiones se sentían amenazados por la nueva filosofía interesada por una participación más activa de parte de los profesores en la toma de decisiones, afectando, en consecuencia, a su situación laboral. Era ésta la primera vez en su historia que los sindicatos apoyaban abiertamente a un partido político y, después de instalarse en el Gobierno, el Partido Laborista abrió nuevas vías de comunicación con los profesores, dado que éstos habían tenido muchos problemas en entenderse con los conservadores. Una de las promesas electorales más importantes del Partido Laborista consistía en «consultar de manera efectiva con los grupos en el campo de la educación» (Spaull, Nash, White y Vicary, 1986, p. 46) y, por lo menos, durante la primera etapa de su mandato, cumplieron su promesa:

Respetaron al pie de la letra su promesa de consultarles. Los sindicatos (y el otro grupo principal en el campo de la educación, las asociaciones de padres y alumnos) fueron invitados desde el principio a participar en una red muy organizada de consultas y negociaciones (Spaull, Nash, White y Vicary, 1986, p. 46).

El resultado de las consultas, así como de la participación y negociación fue una serie de seis «Informes Ministeriales» titulados respectivamente:

- La toma de decisiones en el sistema educativo Victoriano (Victoria, 1983a).
- El Plan para la Mejora de la Escuela (Victoria, 1983b).
- El Comité de Educación Estatal (Victoria, 1983c).
- Consejos escolares (Victoria, 1983c).
- Comités de Educación Regionales (Victoria, 1984).
- El Diseño y Desarrollo del Plan de Estudios en Victoria (Victoria, 1984).

Todos estos documentos reflejaron la política educativa del Partido Laborista:

Las decisiones respecto a la operación de las escuelas en Victoria se deben de tomar, en la medida que sea posible, a nivel local y por los que están directamente involucrados en la tarea de enseñar, y no por una burocracia central alejada de las escuelas a las que pretende servir (*ALP Policy*, 1983, p. 1).

A nivel práctico, este nuevo estilo de gobierno que incluía la patronal (el Ministerio de Educación en este caso), los profesores (a través de su sindicato) y los padres (por medio de sus organizaciones), se puso en práctica a través de una serie de estructuras:

- *El Comité Estatal* se creó para aconsejar al ministro en lo que concierne al diseño y desarrollo de la política educativa, sobre todo en relación con las estructuras referidas a la toma de decisiones en las escuelas con objeto de hacerlas más democráticas y constructivas. El resultado fue que los padres, profesores, estudiantes, directores de centros escolares y administradores gozaron del derecho de participar en la toma de decisiones.
- *Comités Regionales*: Representaron otra faceta del intento de descentralizar la toma de decisiones tradicional, muy burocrática y centralizada, y fueron diseñados para facilitar esta labor a nivel local. Se cuestionó la eficacia de estos comités, dada la dimensión jerárquica de la burocracia centralizada, la forma en que se distribuían los recursos y hasta qué punto eran representativos los comités (los miembros eran, en su mayoría, varones de raza blanca y de la clase media) (Watkins, Rizvi y Angus, 1987, p. 263).
- *Consejos Escolares*: Representaron un intento de fomentar la responsabilidad compartida a nivel central y local, a través de la participación de los grupos más afectados por las decisiones en las escuelas (los padres, los profesores y, en algunos casos, los alumnos).

- *Comités Administrativos Locales*: Se crearon para permitir a los profesores participar de manera significativa en la administración de las escuelas, y servir de freno a la autoridad del director. Participaron activamente en asuntos de distribución de la plantilla, número de alumnos por clase y planes de estudios.

Estos intentos de establecer una participación real cesaron en octubre de 1992 con la elección de un Gobierno conservador. Se dismantelaron por completo las estructuras colectivas y de colaboración y, en su lugar, aplicaron las políticas y prácticas fracasadas de la Inglaterra de Thatcher. Concentraron sus esfuerzos en la liberalización de las escuelas, desvinculándolas de un «sistema educacional» y obligándolas a competir entre sí por los alumnos y recursos, y a operar dentro de un contexto en el que los padres pueden elegir la escuela de sus hijos basándose en la calidad de las mismas y velando por los intereses de éstos. En aquella época se hablaba mucho de la «auto-dirección» y «autonomía» pero la nueva política también representó un atentado contra el derecho de los profesores a actuar colectivamente y en colaboración.

Algunas de las características más representativas de las «Escuelas del Futuro» de Victoria y su afán de trasladar la responsabilidad (pero no la autoridad) son:

- «Escuelas auto-dirigidas» que quiere decir que las escuelas y sus comunidades tienen que asumir mucho más la responsabilidad de sus propios gastos financieros.
- Las escuelas adoptan unas normas dentro de unas líneas maestras que hacen que las decisiones tomadas a nivel local se ajusten a la aprobación de la Administración central.
- Las escuelas se financian con un «presupuesto global» y toman sus propias decisiones en lo que concierne a la plantilla y otros temas. Esto puede ser bastante inconveniente, sobre todo cuando las escuelas tienen que reducir gastos.
- Los Consejos Escolares tienen la autorización de nombrar a los directores de los centros, pero el director nombra a los demás miembros de la plantilla.
- Las condiciones de empleo del profesorado se negocian de manera individual en el mismo lugar del trabajo, con la garantía de un salario base que marca el mínimo.
- Todo lo relacionado con la plantilla, así como la disciplina, los despidos y las excedencias son responsabilidad del director. Los directores son responsables también del número de alumnos por clase, según las necesidades de las escuelas. Todo esto quiere decir que los directores toman todas las de-

cisiones relacionadas con la plantilla que anteriormente fueron tomadas a nivel central por la Directiva de Educación Escolar.

- Los directores hacen «recomendaciones» en lo que concierne a los aumentos salariales y subidas dentro de las limitaciones del presupuesto de la escuela. Estos temas han dejado de ser responsabilidad de la burocracia central, que los ha tratado de forma equitativa, y ahora están en manos de un solo individuo.
- El plan de estudios se tiene que diseñar de manera que atraiga alumnos a una escuela en detrimento de otra. Esto quiere decir que lo que era un trabajo de colaboración se ha convertido en competitivo.

Los mismos procesos ideológicos que he descrito en relación a Victoria, se pueden aplicar a otras zonas de Australia. Por ejemplo, el movimiento en el sur de Australia durante los últimos años hacia el desarrollo del plan de estudios a nivel local, el establecimiento de niveles de rendimiento estudiantil y la introducción de un sistema de control del profesorado basado en el rendimiento refleja un estilo de consulta y participación empresarial. Es decir, las reformas son el resultado de un plan cuidadosamente proyectado de «dirección empresarial de la educación» en unas condiciones en las que las metas, misiones y orientaciones estratégicas se establecen por los mismos que definen la política educativa, mientras que la participación de los profesores y padres se mantiene en segundo plano.

Un documento titulado «School Centered Education» (La escuela como centro de la educación) (*Management Review*, 1990), fue el mecanismo a través del cual se trasladó la responsabilidad, pero no el poder, desde la burocracia central al nivel local de las escuelas de New South Wales. A través de las transferencias de competencias y el argumento que sostiene que mientras menos intervención estatal mejor, se ha introducido un modelo empresarial en la educación que ha dado lugar a la eliminación de un sistema de educación y el establecimiento de una «serie de sucursales o instituciones independientes que compiten por su cuota de mercado y funcionan para satisfacer las necesidades poco definidas y a menudo contradictorias de la industria» (Kell, 1993, pp. 222-223).

Según Grundy (1992), la reestructuración en New South Wales trata las actividades sociales, como la educación, como si no fueran más que meros procesos técnicos que se pueden definir según «procedimientos basados en los resultados» (p. 157). Según la autora, es un proceso en el que los profesores se ven implicados en la tarea imposible de garantizar los resultados y cuando fracasan (cosa inevitable) este fracaso se utiliza como «una forma de censura para controlar el comportamiento de los ejercentes que intentan trabajar en este sistema» (p. 159). Dentro de este tipo de discurso ideológico, los procesos que pretenden ser consultivos y participativos son muy poco democráticos. Este hecho se ve con claridad en el proceso de «Renovación Escolar» (*Management Review*, 1989) en el que la idea de que cada escuela desarrolle su propio plan de reno-

vación (un proceso también muy avanzado en otros estados aunque lleva otros nombres, como «planificación del desarrollo escolar»), se había propuesto bajo el supuesto de que los directores y su plantilla se encuentran en la mejor posición «para decidir cómo responder a las necesidades educativas de sus alumnos» (*Management Review*, 1989, p. 10). Pero, como comenta Grundy (1992), este método racional y aparentemente democrático a favor de la participación del profesorado, tiene incorporado un elemento jerárquico importante: «la responsabilidad general del desarrollo y ejecución» (p. 10) está plenamente en manos del director.

La reestructuración en New South Wales ha sido «desde arriba hacia abajo», es decir: el ministro encargó a una empresa asesora la elaboración de un informe; otros fueron invitados a comentarlo *a posteriori* y la participación del profesorado se limitó a la fase de ejecución. Parece ser que se han aclarado varias cosas desde el primer informe del asesor:

- Con respecto a los conceptos y el proceso de transferencias, lo que ocurre en todos los estados australianos, incluyendo New South Wales, es muy parecido. Se trata de un proceso que traslada la responsabilidad pero no la autoridad de la organización educativa.
- La manera de asegurar que se asume la responsabilidad trasladada es a través de indicadores de rendimiento que aseguran que se «imparte» la educación de acuerdo con las prescripciones de las políticas diseñadas por las unidades de redacción de la política educativa central.
- Se lleva a cabo el traspaso de transferencias a través de un proceso de «presupuestos globales» que otorga a las escuelas toda la responsabilidad de la administración de sus propios gastos, dentro de los límites de la cuantía económica suministrada por el Gobierno. En New South Wales, este proceso ha sido frenado por procedimientos de resistencia del profesorado, de los padres y los sindicatos y, en la actualidad, el traspaso se limita a la financiación operacional (por ejemplo, los apartados presupuestarios que no excluyen los salarios del profesorado).
- Todo el proceso contempla la «consulta» con los profesores y las escuelas (por ejemplo, solicitar ideas sin hacer caso a ellas) en vez de la «participación o la colaboración» (por ejemplo, decisiones tomadas conjuntamente). En New South Wales, la colaboración es lo que ha funcionado mejor respecto a los acuerdos con la plantilla (la transferencia de profesores entre escuelas, por ejemplo).
- El proceso se rige en función jerárquica administrativa en la que la participación del profesorado se hace por invitación y dentro de una estructura jerárquica claramente definida.
- A pesar de lo anterior, los profesores tienen (y siempre han tenido) la última palabra con respecto a lo que va a funcionar en las escuelas y, en este

caso, determinan el éxito o el fracaso de las nuevas estructuras a nivel local.

En Australia Occidental se observa una tendencia similar. Un documento titulado «Better Schools» (Escuelas superiores) (Ministerio de Educación, 1987) fue el vehículo a través del cual se efectuó el traspaso de estructuras de auto-dirección en las escuelas. Como indicó Robertson (1993), «las estrategias se concibieron desde arriba hacia abajo y fueron el resultado de un compromiso por parte del Estado y otros, fundamentalmente interesados en la transformación del sector público» (p. 117). Según Robertson (1993):

Existen pruebas en Australia Occidental, como en otras partes de Australia y en el extranjero, de que el cambio hacia la auto-dirección de las escuelas no ha tenido mucho impacto en lo que concierne al traspaso de poder significativo a los profesores, administradores escolares, padres o alumnos a nivel local. Parece ser que se ha tomado al pie de la letra el término auto-dirección, ya que en la práctica es la responsabilidad de «administrar», a nivel local, algunos recursos, y de poner en práctica la política que se dicta en el ámbito central; todo esto dentro de un contexto de escasez de fondos.

Uno de los técnicos que participó en el proceso en Australia Occidental hizo un comentario con una franqueza sorprendente, lo que incitó a Angus (1990) a constatar que:

... el Gobierno no pretendía devolver a las escuelas la autoridad de establecer los objetivos del proceso educativo. Todo lo contrario, el proceso de transferencias en las escuelas pretende conceder la autoridad (y la capacidad) de determinar la manera cómo la escuela consigue los objetivos previamente acordados (p. 5).

Angus (1990) hizo hincapié en el problema relacionado con la definición de los límites de la autonomía de la escuela:

Algunos profesores tomaron el eslogan «escuelas auto-determinadas» al pie de la letra; es decir, autonomía sin límites y sin considerar los parámetros de la política establecida para el conjunto del sistema ni los patrones acordados (p. 12).

El caso de Nueva Zelanda es similar. Incluso existen pruebas que indican que Australia ha repetido una gran parte de la experiencia neozelandesa. Gordon (1992) afirma que las políticas de transferencias han sido la «piedra angular de las reformas educativas recientes en Nueva Zelanda» (p. 187) puestas en marcha desde el año 1984 como parte del plan gubernamental a favor de la «eficacia» y

la «responsabilidad». El cambio se efectuó a través del documento «Las Escuelas de mañana» (Lange, 1988) y prometía:

- que los padres podrían intervenir más directamente en la selección y control de la educación de sus hijos;
- que se redactaría una norma escolar para establecer nexos entre políticas nacionales, locales y las correspondientes operaciones;
- la devolución de la mayoría de la financiación de las escuelas a centros individuales;
- un límite estricto sobre el número de profesores que pueden ser miembros del consejo administrativo para evitar lo que se conocía como «la captura de los proveedores» (Gordon, 1992, p. 188).

Hablando de la experiencia de las transferencias en Nueva Zelanda, Gordon (1992) apunta a la polémica alrededor de la cuestión de «*¿cuáles son los cambios que se están llevando a cabo? ¿Se trata del poder y la autoridad o es simplemente la responsabilidad la que se ha otorgado a las regiones?*» (p. 189). Uno de los interrogantes del proceso de la reestructuración de las escuelas neocelandesas fue: «si la educación no es más que un artículo de consumo, ¿por qué no ha de ser responsabilidad del mercado en vez de una carga para el Estado? El planteamiento de esta pregunta constituyó la base de una polémica centrada en la financiación de la educación por parte del Estado» (Gordon, 1992, p. 193).

El proceso de transferencias en Nueva Zelanda hizo referencia a las «asociaciones» entre el Estado y las comunidades locales, aunque en realidad se trataron de asociaciones muy desiguales; el Estado establece las líneas maestras de la política escolar pero son las comunidades escolares locales las que las ponen en práctica en las escuelas.

## LO QUE ESTÁ DETRÁS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AUSTRALIA

En Australia hay que tener en cuenta los múltiples componentes que forman parte de la reestructuración educativa: plan de estudios a nivel nacional; competencias y patrones nacionales para el profesorado; exámenes nacionales, e índices para la evaluación del rendimiento.

No pretendo entrar en detalle sobre estos asuntos. Sólo quiero comentarlos como componentes de una amplia serie de reformas interrelacionadas. En cada caso, la fuerza motriz detrás de estas iniciativas ha sido el afán de garantizar que la educación haga su parte en la consecución de las vagamente definidas «prioridades nacionales». Esto quiere decir que las escuelas deben funcionar para entre-

nar la mano de obra técnica que se considera necesaria para la sociedad. El argumento de fondo es que las escuelas (y sus alumnos) tienen que hacerse más competitivas para que Australia, como país, pueda competir mejor con las fuerzas laborales de otros países. En Australia se cree que las escuelas son responsables de los acontecimientos económicos y que lo que hace falta es una concepción más restringida de la educación (educación igual a formación) que sea capaz de sacar el país adelante.

La dificultad que tiene la puesta en marcha de esta política es que ha sido confeccionada por personas que tienen unos conceptos económicos particulares y que, además, no son educadores. Por tanto, el problema no está bien planteado y la solución propuesta no es práctica.

Hay muchas maneras de entender este proceso de transferencia. Según Capper (1984), en Nueva Zelanda (y lo mismo se aplica a Australia, también) hay tres grandes marcos de referencia.

En primer lugar, si las condiciones lo permiten, las transferencias pueden ponerse en marcha a través de un proceso democrático que permite a la comunidad participar más en las decisiones escolares. Apelt y Lingard (1993) comentan que fue éste el proceso que estuvo detrás del primer intento de descentralizar las escuelas australianas en los años setenta. En segundo lugar, Capper (1984) constata que hay grupos que argumentan que la descentralización del sistema educativo es un vehículo para un «retorno a los valores educativos básicos» confirmando la responsabilidad a las escuelas. En tercer lugar, Capper (1984) propone el «punto de vista del mercado», según el cual el Estado deja de ser la autoridad reguladora y las escuelas compiten entre sí para conseguir alumnos porque los padres tienen el derecho de elegir la mejor escuela para sus hijos, siendo controlada por el mercado la asignación y regulación de las escuelas.

Según los últimos análisis (Watt, 1989; Apelt y Lingard 1993; Smyth 1993b), este último marco de referencia (el del mercado) es el vigente ahora en Australia. Sin embargo, como dijo Lingard (1990), nunca es tan sencillo como para poder decir «o éste o el otro». Es inevitable que cualquier proceso sea el resultado de la interacción compleja entre muchos factores:

El equilibrio ideal entre la política central y la autonomía de las escuelas es uno de los dilemas principales en la educación contemporánea en Australia (p. 3).

En el fondo, es un tira y afloja entre la *igualdad* que se ocupa de la garantía de una educación y justicia social para todos, y la *eficacia* cuyo objetivo es hacer más con menos. Apelt y Lingard (1993) constatan que: «mantener el *equilibrio* es más fácil cuando la situación económica es favorable, pero cuando hay recesión como ahora, las presiones económicas tienen preferencia» (p. 59). En este proceso de transferencia hay que asegurar que «la participación de la comunidad no

dé lugar a la despreocupación por parte del Estado que podría hacer a las escuelas las responsables de una financiación inadecuada» (p. 69).

## EL PROCESO DE TRANSFERENCIAS DENTRO DE UN CONTEXTO DE CENTRALISMO

La discusión alrededor de la política de la reestructuración educativa en Australia y en Nueva Zelanda (una discusión mayormente retórica) se apoya en la afirmación de que los cambios hacia una estructura que permita una participación más activa son una reacción directa frente a «los cambios circunstanciales y a las inquietudes del público» (Seddon y Poole, 1990, p. 11). Sin embargo, Seddon y Poole (1990) comentan que esta participación es muy limitada y «sólo se incentiva dentro de parámetros muy estrechos» (p. 17). Desde el punto de vista de estos autores, esta forma de transferencias limitada y discrecional tiene un defecto fundamental porque la participación está restringida por «los formatos aprobados dentro del marco de la política gubernamental» (p. 18). Estas formas no son capaces de desafiar a la autoridad establecida y sólo sirven para formar y canalizar la participación, de manera que no afecten la jerarquía y que no tengan ningún efecto sobre las prácticas educativas.

En efecto, la política viene de la burocracia central a través de un mecanismo eficiente que disfraza «las estructuras burocráticas que son el vehículo de la participación» (Angus, *et al.*, 1990, p. 18). En resumen, aunque la dirección rígida y científica que caracterizó el sistema durante mucho tiempo ya no es la vigente, las interrelaciones sociales de la autoridad central no se han alterado. Como dicen Angus y Rizvi (1989) «no se ha cambiado la estructura esencial de la autoridad a pesar de los cambios administrativos superficiales» (p. 15). Según estos autores, aunque el discurso de participación permite la posibilidad de un cambio significativo, si los mismos miembros de la comunidad escolar no cambian su actitud y siguen considerando las escuelas como «instituciones monumentales que no pueden cambiar a pesar de los esfuerzos realizados» (p. 16), no debemos sorprendernos cuando el cambio real queda fuera de nuestro alcance. En estas circunstancias «todos parecen estar de acuerdo en que la estabilidad es la norma y que los objetivos son comunes y no presentan ningún problema» (Angus, *et al.*, 1990, p. 12). Las cuestiones respecto a la igualdad en el poder se ocultan en un «proceso de participación y transferencias que da por sentado que la igualdad participativa es una parte íntegra de un sistema educativo que es legítimo, neutral y libre de autoritarismo» (p. 13). Claramente, éste no es el caso.

## AJUSTES ESTRUCTURALES Y LA «CRISIS DEL ESTADO»

Creo que sólo se pueden entender estos cambios en Australia y en Nueva Zelanda, así como las exigencias gubernamentales de «excelencia» y «calidad» en las escuelas, si se examinan a la luz del marco general de ajustes estructura-

les que O'Conner (1984) denomina la crisis del Estado (ver también Bates, 1984; Bates, 1985a; Bates, 1985b). Es decir, la práctica cada vez más común por parte del Estado de intentar amortiguar los peores efectos de los cambios pendulares del ciclo económico a través de la planificación técnica y racional. En mi opinión, hay que examinar muy de cerca dos procesos paralelos y contradictorios a la vez: la acumulación de capital y la legitimación democrática que perturba las economías occidentales. Por un lado, el Estado quiere promocionar la infraestructura y el clima propicio para producir la mano de obra necesaria de acuerdo con los requisitos del capital, y, al mismo tiempo, tiene que propiciar formas de mantenerse en el poder, sobre todo a través de la flexibilidad, creatividad y comprensión de los trabajadores. Aquí se encuentra una contradicción intrínseca. Según Held (1982) «el Estado capitalista tiene que tomar medidas a favor del proceso de acumulación de capital y, al mismo tiempo, adoptar los medios para proteger su imagen como organismo ecuánime y justo para ocultar lo que está haciendo» (p. 184). Para Habermas (1976; 1979), es una situación irónica porque mientras más interviene el Estado en la propuesta de soluciones racionales, técnicas y científicas a los problemas administrativos (y, al mismo tiempo, provocando una *crisis de «racionalidad»*), más tiene que seguir y reconocer las normas e intereses culturales de grupos muy dispares y, a la vez, correr el riesgo de perder su credibilidad debido al incumplimiento de las soluciones prometidas en una situación de «sobrecarga» de decisiones complejas (es decir, una *crisis de «legitimación»*). Según Habermas, son estas dos crisis entrelazadas (la incapacidad creciente del Estado para efectuar un cambio social amplio y equitativo debido a una falta de recursos, junto con la incapacidad de las grandes burocracias de tomar decisiones cada vez más complejas) las que dan lugar a una *crisis de motivación* caracterizada por un sentimiento creciente de impotencia, enajenación, una pérdida de sentido y un sentimiento generalizado de exclusión del proceso de toma de decisiones.

Una prueba de estas crisis y de la reestructuración internacional del capitalismo es la «nueva ronda de integración global y competición intensiva» (Bastian, *et al.*, 1985, p. 40) que ha resultado de la reducción prolongada de la actividad económica y los cambios estructurales provocados por la crisis del petróleo de los años setenta. Lo que ha surgido ha sido un «desplazamiento acelerado de trabajadores», pero dentro de un contexto de «falta de empleo en muchos sectores» (y no una falta de trabajadores cualificados y motivados como frecuentemente se alega) (p. 40). La piedra angular de esta reconstrucción económica han sido las muchas facetas de reforma educativa que supuestamente son la respuesta definitiva para «cambiar la tendencia del declive económico a través de la restauración de la productividad educativa» (p. 34). Los conservadores argumentan que este declive se debe precisamente a la disminución en los logros educativos en relación con la anterior política equivocada, permisiva e igualitaria. La restauración esperada está vinculada a tres mitos del rendimiento escolar. El primero es el de la «edad de oro» que afirma que hay que acabar con la «falta de autoridad, el aumento de la mediocridad, las modificaciones de los planes de estudio, el descenso de los niveles mínimos y el declive en el rendimiento escolar» (Bastian, *et al.*, 1985, p. 35) y devolver a las escuelas su im-

portancia anterior como creadores de mano de obra pasiva, de habilidades básicas y de alfabetismo. El segundo mito es el de «la reforma igualitaria» que se centra en el movimiento de los años sesenta cuyo objetivo fue el de hacer las escuelas más accesibles a un espectro social más amplio y, a la vez, asegurar la igualdad de los resultados como una manera de medir el rendimiento escolar. El argumento esgrimido por los liberales de que esas reformas debilitaron la calidad de la educación o que no fueron capaces de eliminar la desigualdad educativa es demasiado simplista. Las pruebas indican que las escuelas sí experimentaron un cambio significativo a pesar de lo que Bastian *et al.*, (1985) denomina una evolución de la «meritocracia exclusiva» a una «meritocracia más inclusiva» (p. 39). El tercero es el «mito del imperativo económico» y se basa en la presunción que «el declive en el rendimiento escolar está íntimamente relacionado con el declive en el rendimiento económico», y su corolario de que la restauración de la disciplina y expectativas elevadas contribuirá a la productividad económica, la ventaja competitiva y la creación de empleo» (p. 39). Esta afirmación no está probada mediante un análisis de las tendencias del mercado laboral y, de hecho, apunta hacia una situación en la que «la educación significará más para unos pocos y menos para la mayoría» (Bastian *et al.*, 1985, p. 41) en la medida en que un número creciente de empleos no requiere ninguna formación intelectual más allá que el alfabetismo, y los largos años de estudios escolares servirán como un mecanismo sofisticado de selección para conseguir un empleo (Rumberger, 1987).

La respuesta más general a estas crisis interrelacionadas del capitalismo ha sido (en el caso australiano al menos) lo que Hinkson (1990) denomina el «intervencionismo radical»:

... la privatización de los servicios gubernamentales y las sociedades limitadas, las limitaciones en las ayudas sociales y la eliminación de subsidios de desempleo, la liberalización de los tipos de cambio y del sistema bancario, el acuerdo salarial, la participación de la educación y la industria en el concepto de *país inteligente*, y todavía más controvertido, la participación activa del Estado en el establecimiento del rumbo del desarrollo industrial (p. 11).

Lo que quiero decir es que los términos como «devolución» en el contexto de la educación son *radicales* en la medida en que vienen de los educadores progresistas y son *intervencionistas*, en tanto en cuanto, sin entrar directamente en el dominio de las clases, sirven para definir la plataforma desde la cual pueden operar los educadores conservadores.

Mi argumento es que todo esto ha coincidido con un énfasis generalizado en el individualismo posesivo y competitivo propuesto por la nueva derecha, con una situación provocada por el declive en las tasas de rentabilidad y acumulación de capital. Esto ha sido alentado por un resurgimiento de la «teoría del capital humano» que propone una relación directa (sin comprobar) entre la educación y la economía. El argumento de la nueva derecha se basa en la creencia de

que el declive en la acumulación de capital se debe a los beneficios salariales elevados conseguidos por la clase trabajadora. Ellos ven una solución muy clara: reducir los salarios y los servicios sociales públicos. Este argumento va acompañado de una filosofía respecto a la naturaleza humana que considera que el individuo maximiza su propio bien y se preocupa por sus propios intereses «en cuanto a la adquisición de riqueza, posición social y poder» (Lauder, 1987, p. 5). Dentro de este contexto de *Darwinismo social*, se observa una disminución de la ayuda estatal, un intento de debilitar la solidaridad entre los trabajadores y una asociación entre el individualismo y la competición «en condiciones de capitalismo salvaje, lo que da lugar a una situación de la supervivencia del más fuerte» (p. 5). Dado que la influencia del Estado es intervencionista por naturaleza, se argumenta que tiene que reducirse. La consecuencia para la educación, como apuntó Nash (1989) en su tratado sobre el contexto neozelandés, ha sido la reestructuración de los sistemas educativos en todo el mundo, lo que ha permitido que el Estado adquiriera aún más control sobre las funciones esenciales (sobre todo el poder de determinar la política y controlar los recursos) mientras tanto que se retire de aquellas áreas en las que se ha demostrado que no puede tener éxito (garantizar la igualdad de oportunidades educativas y en la provisión de enseñanzas). Nash (1989) constata:

La retirada estratégica es una respuesta fácil a la crisis de la legitimación. La maquinaria de control se fortalece mientras que nuevas instituciones asumen las responsabilidades de los sectores más conflictivos, protegiendo así al Estado central de la crítica que pueda surgir de los mismos. Los grupos de presión política pierden así su razón de ser, a la vez que se disminuye el conflicto dentro de las mismas instituciones estatales (p. 117).

Lo que se observa en estas circunstancias es lo que Marginson (1989) denomina el resurgimiento de la teoría del capitalismo humano en la educación, que se caracteriza por cuatro principios: «el individuo se considera un jugador calculador que se comporta como tal, a fin de maximizar su utilidad económica personal; los únicos beneficios para la educación son los económicos; los beneficios de la educación son principalmente individuales y, por tanto, los beneficios sociales de la educación no son más que la suma de los beneficios individuales» (pp. 1-2). Es esta fe ciega en la ideología del individualismo, junto con una actitud que permite a los inversores privados y a los consumidores establecerse en el mercado ficticio de la educación, la que alienta la percepción de que en el campo de la educación «las oportunidades son inmejorables» (Porter, 1990, p. 3).

Todo esto tiene implicaciones importantes, considerando que los Gobiernos capitalistas de todo el mundo se retiran estratégicamente en ciertas áreas de la educación, mientras que fortalecen su poder central de establecer políticas en un intento de aparentar que devuelven los mecanismos de control a las escuelas, los padres, las comunidades locales y los profesores, permitiendo a los mismos participar en las decisiones que afectan a las escuelas. Nash (1989) opina que esto no

guarda mucha relación con la austeridad fiscal y que tiene mucho que ver con el aumento en el control político sobre los sistemas educativos. Según él:

Había aún más control en aquellas áreas donde éste es imprescindible y, aquellos elementos que se escapan de las manos se eliminan de entre las responsabilidades estatales. Lo que ha hecho el Gobierno es retirarse de aquellas áreas donde no puede *ganar* y concentrarse más en otras. El «localismo», «populismo anti-burocrático» e incluso el «tribalismo» han contribuido a este programa. El Estado intenta renunciar a su responsabilidad (anteriormente asumida) frente a estos problemas y devolverla a la comunidad pero, teniendo en cuenta que nunca puede haber una sola *comunidad* integrada dentro de una organización social dividida en clases y etnias, habrá consecuentemente una intensificación de la lucha popular (p. 126).

En definitiva, estas iniciativas locales no conducen realmente a una redistribución del poder sino que constituyen un control limitado y discrecional sobre la ejecución de decisiones tomadas por la burocracia central. En estas condiciones, la educación se convierte en un proceso de enfoque, en una serie de objetivos decididos por otros y no en un proceso dinámico de debate en la determinación de la naturaleza de estos objetivos.

#### NOTA

Este trabajo incorpora ideas presentadas en dos trabajos anteriores:

Smyth, J., «Teachers work and the politics of reflection», *American Educational Research Journal*, 29 (2), 1992, pp. 267-300.

Smyth, J., «A Study of participation, consultation and collective bargaining in the teaching profession in Australia». Un trabajo comisionado por la Organización Internacional de Trabajo, Ginebra, 1993.

#### BIBLIOGRAFÍA

Angus, L. y Rizvi, F. (1989): «Power and the politics of participation». *Journal of Educational Administration and Foundations*, 4 (1), pp. 6-23.

Angus, L., Seddon, T. y Poole, M. (1990): «School based decision making and management; democratic reform or conservative managerial device?». Monash university; trabajo no publicado.

- Angus, M. (1990): «Making better schools: devolution the second time around». Trabajo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana para la Investigación Educativa, Boston.
- Apelt, L. y Lingard, B. (1993): «Public schooling reform in Australia: in whose interests?». *Journal of Educational Administration*, 31 (3), pp. 59-71.
- Bastian, A., Fruchter, N., Gittell, M., Greer, C., y Haskins, K., «Choosing equality: the case for democratic schooling». *Social Policy*, Spring, 1985, pp. 34-51.
- Bates, R. (1994): «Education, community and the crisis of the state». *Discourse*, 4 (2), pp. 59-81.
- (1985a): *Liberalism, Marxism and the Struggle for the State: Prolegomena to the Study of Public Administration*. Geelong. Deakin University Press.
  - (1985b): *Public Administration and the Crisis of the State*. Geelong. Deakin University Press.
- Capper, P. (1984): «A Gothic romance: re-structuring New Zealand education». *Education Australia*, 6.
- Gordon, L. (1992): «The state, devolution and educational reform in New Zealand». *Journal of Education Policy*, 7 (2), pp. 187-203.
- Grundy, S. (1992): «Beyond guaranteed outcomes: creating a discourse for educational praxis». *Australian Journal of Education*, 36 (2), pp. 157-169.
- Habermas, J. (1976): *Legitimation Crisis*. London. Heineman Educational Books.
- (1979): *Communication and the Evolution of Society*. Boston. Beacon Press.
- Held, D. (1982): «Crisis tendencies, legitimation and the state», en J. Thompson y D. Held (eds), *Habermas: Critical Debates*. London. Macmillan.
- Hinkson, J. (1990): «Labor's party is over». *Arena*, 93, pp. 10-16.
- Kell, P. (1993): «Managerialism and market forces in vocational education: 'Balkanizing' education in the 'Banana Republic'», en J. Smyth (ed), *A socially Critical View of the Self-managing School*. London y New York. Falmer Press.
- Lange, D. (1988): *Tomorrow's Schools: the Reform of Educational Administration in New Zealand*. Wellington. Government Printer.
- Lauder, H. (1987): «The New Right and educational policy in New Zealand». *New Zealand Journal of Educational Studies*, 22 (1), pp. 3-23.
- Lingard, B. (1990): «Social justice and devolution». Trabajo para el Departamento de Educación de Queensland, Foro sobre la Justicia Social, Departamento de Educación, Universidad de Queensland.

Lingard, B., Porter, P. y Knight, J. (eds) (1992): *Schooling Reform in Hard Times*. London. Falmer Press.

*Management Review* (B. Scott), (1990): *School Centered Education: Building a More responsive State School System*. Sydney. Management Review. NSW Education Portfolio.

– (1989): *Schools Review: A Strategy to Revitalize Schools within the New South Wales State Education System*. Sydney. NSW Education Portfolio.

Marginson, S. (1989): «Human capital theory and education policy». Presentación oral en el Curso de Política Social, Universidad de South Wales, octubre.

Ministerio de Educación (1987): *Better Schools in Western Australia: A Programme for Improvement*. Perth, Western Australian Government Printer.

Nash, R. (1989): «Tomorrow's schools: state power and parent participation». *New Zealand Journal of Educational Studies*, 24 (2), pp. 113-128.

O'Connor, J. (1984): *Accumulation Crisis*. London. Basil Blackwell.

Partido Laborista Australiano (1983): *Labor Party Education Policy*. Carlton.

Porter, P. (1990): «Education, the economy and citizenship: critical perspectives and social choices». Discurso inaugural, Universidad de Queensland, julio.

Robertson, S. (1993): «The politics of devolution, self-management and post-Fordism in schools», en J. Smyth (ed), *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London y New York. Falmer Press, pp. 117-136.

Rumberger, R. (1987): «The potential impact of technology on the skill requirements of future jobs in the United States», en G. Burke y R. Rumberger (eds), *The Future Impact of Technology on Work and Education*. London. Falmer Press, pp. 74-95.

Smyth, J. (ed) (1993a): *A Socially Critical View of the Self Managing School*. London y New York. Falmer Press.

– (1993b): «Education and economic rationalism: have we lost our way?». Discurso inaugural, Universidad de Flinders del Sur de Australia, 8 de octubre.

Spaull, A., Nash, K., White, R., y Vicary, A. (1986): *Teacher Unionism in the 1980s: Four Perspectives*. Hawthorn. El Consejo Australiano para la Investigación Educativa. *Australian Educational Review*, 24,

Victoria: Ministro de Educación. Trabajo Ministerial N.º 1 (1983a): *Decision Making in Victorian Education*. Melbourne. Government Printer, 1985.

– Trabajo Ministerial N.º 3 (1983b): *The State Board of Education*. Melbourne. Government Printer, 1985.

– Trabajo Ministerial N.º 4 (1983c): *School Councils*. Melbourne Government Printer, 1985.

Victoria: Ministro de Educación. Trabajo Ministerial N.º 6 (1984): *Curriculum Development and Planning in Victoria*, 1984. Melbourne. Government Printer.

– Trabajo Ministerial N.º 5 (1985): *Regional Boards of Education*, 1984. Melbourne. Government Printer.

Watkins, P., Rizvi, F., y Angus, L. (1987): «The formation of regional boards and the devolution of Victorian state education». *Australian Journal of Education*, 31 (3), pp. 252-271.

Watt, J. (1989): «Devolution of power: the ideological meaning». *Journal of Educational Administration*, 27 (1), pp. 19-28.



# MONOGRÁFICO

## LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES, FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA Y REQUISITO PARA LA INNOVACIÓN

SERAFÍN ANTÚNEZ (\*)

### 1. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ MERECE LA PENA INNOVAR?

Los centros escolares, como cualquier otra organización, están sometidos a las presiones y requerimientos cambiantes del entorno. Adaptarse a ese entorno y responder a sus demandas son, precisamente, algunos de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente. La adaptación y el ajuste continuos conllevan un ejercicio de análisis permanente de la práctica que ayuda a orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada situación en cada momento. Los cambios son imprescindibles. Las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas.

El *cambio* es un término que desde los años setenta y ochenta se ha hecho tópico y ha servido para identificar la clave del éxito especialmente en las organizaciones industriales y comerciales. Se habla de gestión del cambio, de dirección del cambio, de estrategias de cambio... como soluciones para sobrevivir, para luchar contra la competencia o para ofrecer productos y servicios que tengan aceptación. En las instituciones escolares sucede algo parecido aunque con algunas diferencias, lo cual debería ser una razón más para actuar con cautela cuando se comparan las organizaciones industriales o comerciales con las escuelas. La diferencia más importante en este sentido es que hasta ahora entre nuestros centros escolares más que competencia ha habido —cuando la ha habido— emulación y el estímulo para el cambio ha sido relativamente poco importante. Los intentos de innovación hasta ahora suelen realizarse —y eso es plausible— más pensando de puertas adentro, tratando de encontrar respuestas mejores para resolver situaciones y problemas que con el ánimo de destacar o competir con otros centros.

Sin embargo, como todos sabemos, las circunstancias actuales: supresión de aulas por el descenso demográfico, centros escolares en crisis, algunos inicios de

---

(\*) Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

planes de evaluación de centros promovidos desde la Administración o la voluntad cada vez mayor por conseguir una educación de más calidad, entre otras muchas, nos obligan a estar también especialmente atentos y sensibles a nuevas situaciones y requerimientos que exigen reflexión y cambios. El interés por mejorar la imagen externa del centro, el marketing escolar, la lucha por el cliente o la preocupación por evitar el cierre de aulas por falta de alumnos están coadyuvando a despertar la inquietud por revisar la práctica docente y organizativa de nuestros centros.

De cualquier manera, estas circunstancias son aún nuevas o relativamente desconocidas en determinados centros y para muchos enseñantes todavía acostumbrados a que los resultados de nuestro trabajo apenas tengan incidencia en el futuro del centro y en nuestro propio futuro profesional. Tal vez por ese motivo se nos acusa de inmovilistas. Nuestras formas de organización y funcionamiento pueden no haber variado apenas desde hace algunas décadas sin que, aparentemente, sea percibido por nadie ni exista una sensación manifiesta de que alguien haya sufrido por ello consecuencias negativas para su educación.

No obstante, no podemos decir que los intentos de cambio y las prácticas innovadoras sean actividades nuevas para muchos de nuestros centros escolares. Cambios sociales y en las organizaciones los ha habido siempre; sólo hace falta consultar la Historia. Por tanto, su influencia en la escuela también ha existido siempre. Así pues, sin ser nada nuevo, el tema adquiere una mayor importancia y vigencia porque en la actualidad los cambios:

- son más frecuentes,
- son más rápidos,
- afectan a un mayor número de personas,
- son más numerosos,
- se producen en más campos,
- se difunden más y, por tanto, se notan más,
- se aceptan más.

Esta última circunstancia es tal vez la más importante y expresa el resultado de que donde se ha producido el cambio más significativo es «en las actitudes frente al cambio». De ahí la vigencia y actualidad del tema como contenido objeto del análisis.

Así pues, los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares a las exigencias de los elementos externos: personales, sociales institucionales...; a las de los alumnos y alumnas cuyas ca-

racterísticas no son tampoco permanentes o estáticas, y al crecimiento en edad, en tamaño, en complejidad... del propio centro. No hay crecimiento sin cambios. También son imprescindibles para satisfacer las expectativas de las personas que trabajan en los propios centros y para promover un aumento en esas expectativas.

Las *innovaciones* son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas, instrumentos, artefactos..., tecnologías, en suma, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos. La innovación, dicho de otra manera, sería el resultado de un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas.

## 2. ¿DE QUÉ INNOVACIONES ESTAMOS HABLANDO?

Las innovaciones a las que nos referimos no son aquellas que ingenuamente pudiera creerse que se originan como consecuencia de los cambios en la legislación educativa; los cambios legislativos pocas veces producen cambios reales inmediatos en la vida escolar, ni tampoco las que suponen imposición a partir de iniciativas que vienen de arriba a abajo o desde el centro a la periferia y que nos obligan a cumplir nuevos preceptos.

Las innovaciones a las que nos referimos son adaptaciones de nuestras formas de intervención en los terrenos didáctico, organizativo u orientador para proporcionar una respuesta mejor a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas. Adaptaciones que, en el mejor de los casos, ayuden a proporcionar también aprendizaje y crecimiento al profesorado y al centro concebido como una organización que también es capaz de aprender y en la que se permiten y facilitan procesos creativos.

Precisando un poco más, hablamos de innovaciones que para que se produzcan, tengan incidencia real en los centros y posibiliten beneficios con un cierto grado de persistencia y permanencia se requiere fundamentalmente que:

- a) Sean promovidas y desarrolladas por un colectivo. Tal como señala González (1991, p. 83), el cambio no es una cuestión individual ni es una cuestión supra-escolar. Los cambios deberían buscar la mejora de la actividad educativa que se desarrolla sobre todo y esencialmente en las aulas y eso es muy difícil conseguirlo mediante una suma de cambios individuales. No es, por tanto, un acontecimiento aislado u ocasional en la vida del centro sino un conjunto de actuaciones que afectan a gran parte de él o a su totalidad, considerado como una unidad global de cambio (ver también OCDE, 1983).
- b) Se estime que las innovaciones dependen de la capacidad de convicción de la propuesta (de su naturaleza), de la velocidad de su difusión y de la

credibilidad que tengan quienes promuevan la acción de cambio (las agencias pedagógico-administrativas centrales o los centros escolares y los enseñantes o equipos de enseñantes, a partir de sus prácticas) y no tanto del modelo de innovación que se adopte (Becher, 1983, p. 85; Stenhouse, 1984, pp. 282-284).

- c) Sean cuidadosamente planificadas. No sólo evaluando de forma rigurosa los recursos disponibles (tiempo, formación, número de personas...) sino, sobre todo, prestando atención a las modificaciones psicológicas y culturales que conlleva cualquier proceso de cambio.
- d) Se desarrollen con parsimonia, asignándoles el tiempo necesario y estén libres de imposiciones en forma de plazos cortos y rígidos. Pero, por otra parte, que no caigan en la excesiva retórica justificativa o fundamentadora en torno a lo que se va a hacer que eterniza los procesos y los convierte en meras especulaciones teóricas a las que los enseñantes nos cuesta creer que puedan llevarse efectivamente a la práctica.
- e) Partan de una iniciativa consciente, desarrollada voluntaria y deliberadamente donde sea posible la creatividad y la inventiva.
- f) Se asuma que ni los cambios legislativos ni las experiencias «avaladas científica o técnicamente», o diseñadas por «expertos legitimados oficialmente» (Escudero, 1991, pp. 24-25) tienen por qué dar lugar automáticamente a innovaciones entre los profesores y en los centros, aunque sí pueden contribuir enormemente a favorecerlas.
- g) Comporten necesariamente un proceso de investigación en la acción centrada en la resolución de problemas concretos en la que los profesores y profesoras sean sus protagonistas mediante la actitud de colaboración.
- h) Se considere que los cambios que permiten procesos creativos se desarrollan más fácil y satisfactoriamente que aquellos que deben desarrollarse a causa de imposiciones.
- i) Se sea capaz de diferenciar claramente entre innovación técnica (baja formalización, descentralización y elevada complejidad) e innovación administrativa (elevada formalización, centralización y complejidad reducida).
- j) Se tenga en cuenta que el desarrollo de cambios e innovaciones requiere de un aprendizaje que comporta tiempo y la existencia de ciertos requisitos y de condiciones favorables.
- k) Busquen la mejora (cambio para mejorar), aunque parezca obvio, como ya señalaba Hassendorfer en 1972, en función de las necesidades de los estudiantes.

Un enfoque que comparte estos requisitos es la corriente del Desarrollo Basado en la Escuela (DBE), entendida como la teoría y la práctica de una política de acción dirigida a facilitar y promover la innovación educativa en y desde los centros escolares. El DBE ha sido suficiente y ampliamente conceptualizado, entre otros, por los múltiples trabajos de Escudero o González, en nuestro país, o por Holly (1989), del cual recogemos sus cinco principios básicos, a saber:

- a) el centro escolar es la unidad de cambio,
- b) el DBE implica un aumento de la autonomía y el poder de los profesores,
- c) el DBE implica determinados procesos de internalización o toma de conciencia,
- d) el DBE utiliza el «modelo de proceso» o de resolución de problemas.
- e) el DBE implica, a la vez, apoyo externo y asociación de agentes externo e internos para el desarrollo.

En esta ocasión nos interesa profundizar en el segundo de los principios, es decir, en el que se refiere a la autonomía. Pretendemos proponer una reflexión y algunas propuestas de acción considerando a la autonomía desde una triple vertiente:

- a) estimándola como un factor de calidad educativa,
- b) conceptuándola como requisito e instrumento para la innovación y,
- c) considerándola como elemento que propicia el desarrollo profesional de los enseñantes y que reclama una formación permanente de éstos en función de las necesidades de cada centro y no tanto de cada profesor concreto, considerado individualmente.

### 3. ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA AUTONOMÍA DE Y EN LOS CENTROS ESCOLARES

La política de dotar de autonomía a las instituciones educativas tiene sus raíces en la tradición universitaria y en la convicción de que la investigación, la transmisión de conocimientos y los debates ideológicos necesitan de espacios de libertad y de independencia frente a los poderes civiles o religiosos.

En la actualidad, la consecución progresiva de parcelas de autonomía escolar en los centros de enseñanza no universitaria es un hecho que está presente en la gran mayoría de los países democráticos (Reguzzoni, 1993; Ferrer, 1991). La autonomía de los centros escolares se justifica también por otras razones. Veamos algunas de estas razones.

a) *El centro es el protagonista*

En la educación escolar actual al protagonismo a la hora de dirigir el proceso aprendiz deja de pertenecer a los profesores considerados individualmente. La «libertad de cátedra» entendida como sinónimo de actuaciones individualistas regidas por criterios personales no contrastados con los demás docentes es un modelo sustituido por otro que busca en la colaboración y en la actuación coordinada global y conjunta la superación de las posturas particulares.

Los centros escolares, pues, son reconocidos como el lugar más pertinente para mejorar la eficacia de la enseñanza. Por consiguiente, pueden y deben, a través de sus propios proyectos, definir sus estrategias de acción particulares respecto al desarrollo de los objetivos y directrices de carácter general que establecen los poderes públicos de cada país.

Creemos, como Branchereau-Vie (1991) que el centro escolar es el primer eslabón del sistema educativo que constituye una unidad de acción claramente identificada. Es pues, en ese nivel donde deberían ser tomadas las decisiones más importantes en materia de concepción de la organización de las enseñanzas, de los aprendices y de la vida escolar en general.

b) *La excesiva concentración de competencias de la Administración Educativa dificulta la atención a las realidades particulares*

Es muy difícil desde la Administración Educativa tomar contacto con las circunstancias particulares que se desarrollan en cada contexto escolar. Los centros educativos en los países democráticos pueden desarrollar cada vez más modelos diversos y ofrecer respuestas variadas para cada caso. La uniformización en las soluciones curriculares u organizativas es contraria al principio de diversidad que, sin duda debe reconocerse y respetarse en este tipo de comunidades. Cada problema es diferente según el contexto en el que se desarrolla y requiere soluciones diferentes.

El intervencionismo y la excesiva injerencia son innecesarios si los centros disponen de recursos suficientes y existe un control democrático.

c) *La autonomía es un objetivo en educación escolar*

Si uno de los principales objetivos de la educación es proporcionar a los alumnos y alumnas capacidades para que sepan desenvolverse de forma autónoma, esto sólo es posible en un marco en el que los centros escolares y sus profesores puedan ejercitarla.

No puede conseguirse un ideal educativo democrático en centros escolares cuya organización se impone desde fuera. «Los sistemas democráticos de partici-

pación sólo cobran sentido si existen áreas específicas de actuación independiente en las que puedan incidir los participantes» (OCDE, 1983, p. 68).

*d) Las innovaciones y las reformas deben realizarse teniendo en cuenta a los centros*

Las reformas y los cambios en educación sólo pueden ser posibles si se planifican como un proceso continuo en el que los profesores y los centros (que son al fin y al cabo los que tienen que llevar a cabo las innovaciones y los cambios) son tenidos en cuenta y se sienten comprometidos.

Las medidas de adaptación del currículum decididas desde «arriba», lejos de la práctica cotidiana de las aulas, suelen ser insuficientes y mal aceptadas por los enseñantes que necesitan imperativamente disponer de más iniciativas para adaptarlas a la diversidad de sus alumnos.

*e) El derecho a la diferencia*

Creemos que es imprescindible aceptar como natural el hecho de que además de la heterogeneidad que existe entre las personas que trabajan y son educadas en un mismo centro, también existe heterogeneidad y diferencias entre los propios centros.

La gestión de cada uno de ellos debe realizarse, por tanto, de acuerdo con sus circunstancias y mediante las estrategias y ritmos particulares y singulares. Si varios centros de la misma titularidad que acogen estudiantes de la misma etapa educativa, situados en un entorno social análogo y con un tamaño similar no tienen por qué verse obligados a proponer ofertas educativas o pautas de organización y de gestión idénticas, mucho menos deberían hacerlo aquéllos cuya tipología es muy diferente.

Cada centro tiene derecho a encontrar sus propios caminos y a ser distinto de los demás. No resulta nada sorprendente que en las IV Jornadas de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (1992), por poner un ejemplo entre otros, se reivindicase con énfasis ese deseo y se rechazase la idea de que los centros sean considerados y evaluados técnica y socialmente por los mismos parámetros. Inducir mediante determinadas políticas a la uniformidad y a la homogeneización reduce la realidad de los centros escolares, múltiple y diversa, a una imagen única, irreal y confusa.

### *3.1. Tipos de autonomía y ámbitos donde ejercerla*

En la actualidad son perceptibles en nuestro país algunos intentos por aumentar el ritmo de paso desde una escuela-tipo fuertemente heterónoma a

otra que goza de ciertas parcelas de autonomía. En esta situación se presenta un amplio horizonte de posibilidades, limitaciones y alternativas que conviene intentar precisar.

Revisando nuestras propias conclusiones y las aportaciones de Bonnet, Dupont y Huget (1991), Reguzzoni (1993) o Tyler (1991), entre otros, podemos establecer una síntesis simplificadora distinguiendo tres tipos de autonomía de los centros y cinco ámbitos donde ejercerla.

a) *Tipos de autonomía*

- *Administrativa.* Es decir, la capacidad legal u operativa para contratar.
- *Financiera.* Entendida como la posibilidad de administrar libremente los recursos económicos en relación a los objetivos previstos. Se traduce por la posibilidad de elaborar un presupuesto propio, la autorización de constituir reservas y disponer de un patrimonio. El centro con autonomía financiera dispone de la libertad para repartir entre los diferentes «lugares de coste» los recursos de que dispone: subvenciones, conciertos, convenios, recursos propios...

Tanto la autonomía administrativa como la financiera deben tener controles democráticos internos y controles sumativos. También la autonomía financiera tiene los límites que imponen las reglas de la contabilidad pública y los reglamentos adyacentes.

- *Pedagógica.* Como capacidad de decidir en relación a la planificación, ejecución y evaluación del currículum y de adoptar estrategias organizativas y de gobierno particulares.

b) *Ámbitos donde ejercerla*

La autonomía debe poderse ejercer en los cinco ámbitos de gestión fundamentales, a saber: curricular, administrativo, de gobierno, de los recursos humanos y de los servicios. En cada uno de ellos pueden desarrollarse actuaciones particulares. Veamos algunos ejemplos.

*Ámbito curricular*

Establecer las notas de identidad del centro (convicciones o principios rectores), las directrices y objetivos generales y la estructura organizativa.

- Establecer las normas internas de funcionamiento.
- Adecuar el currículum prescriptivo a la realidad escolar específica.

- Administrar el tiempo de manera ágil y flexible.

#### *Ámbito administrativo*

- Gestionar los recursos económicos con capacidad para tomar decisiones relevantes.
- Establecer mecanismos y sistemas propios de registro, archivo, inventariado y comunicación.
- Establecer mecanismos y sistemas propios para la conservación, utilización y renovación del patrimonio.

#### *Ámbito de gobierno*

- Intervenir en la determinación de los órganos de gobierno y en los componentes y funciones de éstos.
- Establecer acuerdos y convenios con otras instituciones.

#### *Ámbito de los recursos humanos*

- Administrar los recursos personales (posibilidad de incidir en la selección, contratación, motivación, promoción y despido).
- Asignar a las personas a los lugares de trabajo donde pueden desarrollar una labor más eficaz sin utilizar sistemas reglamentistas y burocráticos.

#### *Ámbito de los servicios*

- Gestionar la creación, desarrollo y transformación de servicios (comedor, transporte, etc.) mediante procedimientos particulares.

A la luz de esta panorámica, tenemos interés en subrayar que las innovaciones en los centros no tienen por qué referirse únicamente al terreno del currículum. Frecuentemente se suele asociar el término «didáctica» a cualquier intento o logro de innovación. Como acabamos de ver, las innovaciones pueden tener lugar en cada uno de los ámbitos de gestión que hemos señalado. Es más, frecuentemente la innovación afectará a más de uno de ellos.

Durante mucho tiempo se han tratado de promover innovaciones y mejoras educativas centrandó el interés casi exclusivamente en las situaciones de aula, en la interacción didáctica, en las destrezas de los profesores y profesoras en tanto

que docentes. En la actualidad, afortunadamente, cada vez partimos más de la convicción de que cualquier proceso de innovación y cambio en los centros escolares reclama paralelamente consecuencias organizativas, y de que, en la mayoría de las ocasiones, las soluciones organizativas deben ser previas a las innovaciones didácticas.

Es bien evidente que no existen innovaciones perdurables si no se considera al centro escolar —como ya dijimos—, en su totalidad, como la unidad de cambio y si los cambios en el desarrollo del currículum no implican cambios organizativos. El posible éxito o fracaso de la innovación didáctica depende en gran manera de variables fundamentalmente organizativas, como son su propio diseño, su planificación, los procesos de toma de decisiones, la resolución de conflictos, el seguimiento de acuerdos, la metodología de trabajo en grupo, la utilización racional de los recursos (las personas y el tiempo, sobre todo), el liderazgo o la participación.

### 3.2. *Algunos dilemas y situaciones que presenta una escuela autónoma*

El hecho de que los centros puedan asumir mayores grados de libertad para decidir sobre lo que les afecta supone una mayor democratización de la gestión de los sistemas educativo y escolar, pero, a la vez, implica una mayor especialización en las funciones, una mayor capacitación y un aumento de las responsabilidades de los centros.

Disponer de ciertas parcelas de autonomía de gestión implica un cambio cualitativo en el trabajo de los enseñantes y también un cambio en el papel de los propios centros que dejan de ser ejecutores de las decisiones que toman por ellos las agencias externas (entes titulares) para pasar a ser protagonistas en los procesos de toma de decisiones.

Es necesario que, ante esas situaciones nuevas, se intente buscar respuesta a algunas reflexiones y dilemas que también serán nuevos para el centro que se inicia en la autonomía. Citaremos dos de ellos.

- ¿A más autonomía, menos autonomía?

Definida por su origen griego como «el derecho de gobernarse por sus propias leyes», la noción de autonomía de los centros escolares aparece como semánticamente antinómica de la concepción tradicional de las instituciones escolares sometidas al principio de la legalidad y en el marco de un Estado de derecho que proponen pautas comunes para todos los centros escolares.

Por otra parte, al argumentar la existencia de una mayor autonomía en los centros para posibilitar modalidades de gestión y soluciones particulares, originales y adecuadas a contextos específicos, se parte, de alguna manera, de una contradicción: el trabajo colaborativo entre profesores que preconizamos, ¿hasta qué

punto es congruente con la autonomía de sus actuaciones particulares que preconizamos también? ¿El trabajo colaborativo supone una disminución o un incremento de la autonomía del profesor?

¿Dónde están los límites? Es necesario contemplar el hecho de la autonomía escolar desde las dos perspectivas. La primera es la que se refiere al grado de independencia que mantiene el centro respecto a la Administración o al poder fundacional. La segunda se refiere a los grados de libertad que tienen las personas que forman parte del centro escolar para trabajar y actuar dentro de él.

- ¿La autonomía puede dificultar la homologación de la enseñanza?

Este recelo tiene que ver con el temor de que si las propuestas curriculares de cada centro son muy diferentes entre sí, el traslado de los alumnos de unos centros a otros puede resultar muy complejo y de gran dificultad.

Hay que admitir que la autonomía imposibilita la uniformización pero esto es, sin duda, saludable. No obstante, si el currículum de cada centro se ha diseñado y desarrollado teniendo en cuenta la diversidad y desde la convicción del principio de igualdad de oportunidades, el problema será mucho menos importante. El currículum en el centro autónomo debería concebirse como una propuesta de trabajo que señala los itinerarios de aprendizaje que los alumnos y alumnas pueden recorrer. Bastará con poner énfasis en la evaluación para conocer en qué lugar de cada itinerario se encuentra cada estudiante concreto para, a partir de esa diagnosis, facilitar la continuidad y el eventual traslado de centro o el cambio de profesor.

Por otra parte, sabemos por experiencia que un centro heterónimo dentro de un sistema uniformista tampoco garantiza que sus enseñanzas sean equivalentes u homologables exactamente con las de otros centros. Sólo es necesario examinar los casos que cada uno conoce por experiencia para confirmarlo.

#### 4. LA AUTONOMÍA ES UN FACTOR DE CALIDAD EDUCATIVA

La calidad es uno de los términos que están siendo utilizados con mayor profusión del léxico de las llamadas ciencias de la organización en los últimos quince años. También es habitual en la literatura relativa a la dirección y gestión de instituciones y cada vez es más frecuente su uso en las demás ciencias sociales.

Existe un gran interés en emplear la calidad como epíteto garante y como marchamo que trata de legitimar y de avalar actuaciones o productos. En la actualidad, la calidad constituye un cuerpo sólido y estructurado de conocimientos teóricos y prácticos que tienen que ver con conceptos y actuaciones

como: utilización racional de los recursos, control exhaustivo de esa utilización y especialmente del presupuesto; el uso frecuente y abundante de los datos y de las estadísticas para elaborar análisis y tomar decisiones; la dirección participativa; el trabajo en equipo, etc. También designa nociones y políticas propias de la filosofía *just-in-time*: énfasis por la tendencia a reducir al máximo los errores, los *stocks*, los tiempos, las superficies necesarias, etc. Los más entusiastas llegan a decir que es un ciencia, especialmente cuando se habla de *Total Quality Control* (Laboucheix, 1990).

Otro concepto que se ha desarrollado paralelamente en los ámbitos de la gestión de las instituciones industriales y comerciales y también en las Administraciones públicas es el de «excelencia». Escuchar al cliente; gestionar la ambigüedad y la paradoja; el énfasis por la autonomía y el espíritu de empresa; la productividad mediante la motivación del personal; dedicarse a lo que realmente se sabe hacer y no a otras cosas; estructuras organizativas simples y ligeras; agilidad compatible con el rigor o poner énfasis en la comunicación son algunos de sus principios fundamentales.

Ambos conceptos se han introducido en el dominio de las ciencias de la educación (Purkey y Smith, 1985; Gómez Dacal, 1992, entre otros muchos) y en el vocabulario de los responsables de quienes diseñan las políticas educativas y también del de quienes las ejecutan y evalúan. El movimiento de las Escuelas Eficaces o las directrices y políticas que pretenden promoverse desde la Administración Educativa en España en relación a la calidad (Título IV de la LOGSE, por ejemplo) o el «Proyecto de las 77 medidas» son tres ejemplos concretos.

Todos parecemos abogar por que la educación sea de calidad. Ahora bien, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos en esos términos? Ponerse de acuerdo sobre el concepto de calidad en educación es una tarea compleja. Tiene un significado polisémico. Depende de quien la defina, con qué intención, en relación a qué parámetros, respecto a qué objeto de estudio: un método didáctico, un sistema escolar, los resultados de un proceso de evaluación, la ejecución de un presupuesto, etc. Resulta ilustrativo considerar las aportaciones de la OCDE (1989, p. 145) al respecto, cuando señala la dificultad de establecer una definición estricta y aceptada universalmente y de evitar que el término pueda dar lugar a interpretaciones tan diversas de un país a otro e incluso dentro de cada país, de forma que la homologación de estudios y análisis resulte casi imposible. Sin embargo, el propio organismo internacional reclama la urgencia por tratar de dilucidar la noción y comprender las consecuencias de las diferentes formas de entenderla.

La prodigalidad en el uso del término puede dar lugar, además, en ocasiones, a interpretaciones discrepantes o equívocas. Cuando se habla de «turismo de calidad» ¿a qué nos estamos refiriendo?, ¿a aquel que tiene un gran poder adquisitivo o a aquel que sin tenerlo demanda visitar y conocer itinerarios artísticos? ¿Qué centro escolar proporciona una educación de mayor calidad, aquel que obtiene buenos resultados con sus estudiantes en los exámenes de acceso a la Universidad o aquel que, sin obtenerlos globalmente, proporciona una adecua-

da orientación personal, escolar y profesional a sus alumnos y alumnas y obtiene de la mayoría de ellos lo mejor según sus capacidades? ¿Qué Consejo Escolar de Comunidad Autónoma ofrece unas prestaciones de mayor calidad, aquel que es crítico en los informes y dictámenes que elabora aunque con ello aumente el conflicto dentro del órgano y entre éste y la Administración Educativa que le consulta o el Consejo que mantiene un clima relacional estable y unas relaciones corteses siendo complaciente con las propuestas de análisis que recibe? Es necesario negociar los criterios de calidad. En ese proceso deberíamos tener en cuenta la opinión de todos los agentes.

Con la única modesta intención de llegar a una aproximación de definición que nos permita discutir a partir de un elemento de referencia común, podemos entender la calidad como la propiedad o condición que otorgamos a un ser, a un objeto, o a una acción (en nuestro caso la acción y el efecto de educar) según cumpla unos determinados requisitos sobre los que existe un consenso y que son reconocidos como buenos respecto a unos determinados objetivos sobre los que también existe un consenso.

La calidad designa propiedades o condiciones que pueden poseerse o manifestarse en grados diversos: podemos referirnos a una calidad en un grado mínimo, aceptable, alto, muy alto..., en relación a unos determinados parámetros y no por efecto de la comparación o el contraste con otras situaciones o acciones. Calidad no sería, por tanto, el término que designa situaciones o acciones que sobresalen o destacan en relación a otras de sus mismo género o naturaleza (a la manera de la noción francesa de *exceller*) sino que tienen unas características que consideramos positivas en relación a unos determinados criterios.

¿Cuáles podrían ser esos criterios o factores que identificasen una educación de calidad? Creemos que, por una parte, existen unos criterios de carácter general y otros, de naturaleza más específica, sobre los que podríamos intentar llegar a acuerdos.

Los criterios o, si se prefiere, los requisitos generales de una educación de calidad deberíamos encontrarlos en los valores que defiende la Constitución. Así, podemos decir que existe calidad cuando la educación propugna y se desarrolla siguiendo como principios normativos a valores como: dignidad humana, justicia social, igualdad de derechos, libertad, participación, transparencia u otros principios democráticos.

Otros criterios más específicos de calidad podrían ser los que permiten la operativización de los criterios generales. Algunos ejemplos, entre otros, pueden ser:

- existencia de recursos suficientes (personales, materiales y funcionales) y capacidad para adecuar esos recursos a los fines que se pretenden,

- existencia de revisión y evaluación constantes (control interno y externo, control técnico y control social...), y capacidad para llevarlas a cabo con la intención de utilizar sus resultados para mejorar la teoría y la práctica,
- existencia de cauces y órganos para posibilitar la participación en la gestión de los sistemas educativos y escolares.
- atención prioritaria hacia la formación inicial y permanente de los enseñantes en todas sus manifestaciones,
- existencia de actuaciones concretas en relación a la atención a la diversidad de alumnos, de profesores y de centros, etc.
- existencia de parcelas de autonomía suficientes (en los profesores, los centros y los sistemas educativos y escolares) y de capacidad para administrarlas.

La autonomía es, sin duda, un factor de calidad de educación de gran importancia. Un factor de calidad que no es el único ni seguramente el más importante de entre los demás que hemos señalado, como a veces se ha creído ingenuamente. La corta experiencia que tenemos nos demuestra que la autonomía no es una panacea y que su incidencia en la mejora de los procesos de planificación, ejecución y control que se desarrollan en los sistemas educativos y escolares puede ser limitada en determinadas ocasiones.

##### 5. LA AUTONOMÍA ES UN REQUISITO PARA HACER POSIBLES LAS INNOVACIONES PROMOVIDAS POR LOS CENTROS ESCOLARES, PERO PUEDE SER TAMBIÉN UN OBSTÁCULO

Decíamos que la autonomía no es una panacea. Creer que los profesores y profesoras vamos a cambiar nuestras actuaciones mejorándolas por el simple hecho de disponer de ciertas parcelas de autonomía es desconocer bastante la realidad de nuestros centros. Autonomía no es sinónimo de éxito. Es, a la vez, un requisito —y cuando hablamos de requisito queremos decir con rotundidad que es una condición necesaria— y un instrumento que debe ser utilizado adecuadamente para posibilitar procesos de DBE.

¿Por qué resulta difícil, pues, en determinadas circunstancias, hacer un uso adecuado de la incipiente autonomía que tenemos en los centros escolares? ¿Por qué se nos proporciona en ocasiones de forma tan cicatera?

Probablemente, en primer lugar, sería interesante preguntarnos si deseamos o no esa autonomía. Por cierto, no han sido precisamente abundantes y notorias las acciones y las movilizaciones de algunos colectivos de enseñantes reclamándola. ¿Quién la ha pedido realmente con énfasis?, ¿qué sectores del profesorado concretamente?, ¿los titulares de los centros?, ¿la Administración?

Tampoco estaría mal profundizar en el debate sobre qué esperamos del centro escolar y qué espera la sociedad, en general de los centros escolares. Tal vez ya estamos satisfechos con lo que tenemos. Identificar y definir claramente lo que la sociedad espera de sus escuelas –también los enseñantes formamos parte de esa sociedad– es una recomendación que la OCDE (1989, p. 155) formula a las autoridades escolares si pretenden mejorar la calidad educativa.

Esta última reflexión ayudaría a que brotasen muchas inquietudes. Algunas, por ejemplo, relativas al uso de la autonomía mediante la participación. Es evidente que la participación de los padres y las madres en los Consejos Escolares (CC.EE.) de Centro no es satisfactoria (Antúnez, 1992), pero, ¿sabemos realmente qué imagen y qué expectativas tienen los padres y las madres de la escuela de sus hijos?, ¿por qué y para qué tienen que participar los padres y las madres? Si ya confían en el centro escolar, si ya están de acuerdo con lo que éste les proporciona, ¿por qué y para qué se espera que participen? Tal vez ya obtienen lo que esperan de la escuela y, por tanto, no le «piden» nada más. Las preguntas para los enseñantes podrían ser, primero, ¿por qué y para qué queremos la autonomía? y, una vez resuelta la cuestión, plantearse más tarde, ¿cómo vamos a administrarla?

La autonomía es un requisito para promover procesos de innovación a través de enfoques como el DBE que comentábamos y es, a la vez, un recurso. El recurso deviene estéril e incluso es un obstáculo cuando aparecen errores o equívocos respecto a:

- la concepción de autonomía,
- su uso, la intención,
- los recursos,
- la estructura,
- la metodología de trabajo,
- la cultura.

a) *La concepción*

- La autonomía como representación teatral

La autonomía se convierte en un simulacro si las zonas o ámbitos de libertad no están suficientemente claros, si pueden dar lugar fácilmente a interpretaciones equívocas o si no quedan bien delimitados los niveles de participación (información, deliberación, consulta, toma de decisiones, etc.) en cada situación concreta. Un ejemplo de esta circunstancia lo podemos encontrar en la ambigüedad

de funciones que la LODE asigna a algunos órganos de gobierno de los centros. ¿No puede ser una causa importante del poco entusiasmo o de la participación pasiva en algunas de las actuaciones de esos órganos?

Por otra parte, la autonomía excesivamente tutelada y reglamentada da lugar a un ejercicio aparente y falso. Este hecho originará incredulidad y decepciones. No obstante, conviene no olvidar que también existen unos límites subjetivos que en ocasiones nos ponemos los propios enseñantes. Tal vez el planteamiento de «no puede hacerse más que lo que está autorizado» debería dejar paso a «se puede hacer todo lo que no está prohibido».

- La autonomía como un instrumento gratuito

Administrar adecuadamente la autonomía supone unos costes muy altos que a menudo no han sido considerados suficientemente. Tal vez los intentos por promover y alentar la gestión autónoma de los centros se están haciendo desde la convicción ingenua o inconsciente de que es gratuita. Tiempo, formación, recursos personales... son, entre otros, elementos imprescindibles en los que hay que invertir decididamente si se pretende que la gestión autónoma no quede solamente en buenos deseos.

Dicho de otra manera, si consideramos a la autonomía como un factor de calidad y como un requisito para la innovación convendría revisar lo que estamos haciendo en relación a las inversiones en formación y en los programas de desarrollo que debe llevar consigo cualquier innovación en las organizaciones.

*b) Su uso, intención*

- La posibilidad de utilizar la autonomía con fines múltiples

La autonomía es un instrumento que se puede utilizar con fines desiguales. Puede usarse desde lo que Escudero (1992) llama «plataformas de legitimación diferentes». Es decir, utilizando la autonomía se pueden tratar de justificar actuaciones desde intereses, culturas y valores bien distintos. El propio autor nos recuerda que, por consiguiente, merece la pena y es más urgente plantear el «para qué» y el «desde qué perspectiva» y no tanto el «cómo» ejercer la autonomía para elaborar y desarrollar proyectos.

- La autonomía como coartada para diluir y ocultar responsabilidades

La autonomía del centro escolar debería concebirse también como un instrumento de los responsables políticos para mejorar la calidad educativa de que hablábamos. Políticas educativas erróneas o conductas negligentes de los responsables de la Administración Educativa no deberían tratarse de justificar por un

eventual uso inadecuado de la autonomía escolar por parte de los centros. Argumentos como: «...si los centros escolares obtienen unos resultados mediocres es porque ellos mismos no son capaces de utilizar adecuadamente los recursos de los que se les está dotando...» pueden llegar a ser poco creíbles ya que las responsabilidades son, por definición, no delegables.

Otro coste del uso de la autonomía es el que puede derivarse del riesgo político. Los reponsables del MEC y de las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas cuando evalúan el desarrollo de sus políticas (consultando, por ejemplo, a sus respectivos CC.EE.) deberían estar interesados en saber siempre el estado real de la cuestión en cualquiera de los temas, aunque las valoraciones fuesen desagradables para ellos. Habría que aceptar y asumir también costes de esa naturaleza.

### *c) Los recursos*

Fomentar la participación requiere además movilizar recursos e invertir en ellos. Una autonomía sin recursos suficientes y adecuados es inviable, solemos decir. Es bien cierto. Para que la autonomía se desarrolle y pueda «ejercerse» los centros necesitan de formación, de especialistas que ayuden y asesoren sus innovaciones, sus órganos de gobierno de autoridad real para tomar decisiones relevantes, etc. Que se cumplan algunos de esos requisitos depende de quienes «ceden» las parcelas de autonomía pero también los centros escolares que les toca administrarla tienen algo que aportar, por ejemplo, intentando utilizar más eficazmente los recursos de que ya disponen.

- La formación permanente del profesorado

Como veremos más adelante con mayor detenimiento, la formación permanente del profesorado (FPP) es un recurso imprescindible para favorecer la innovación y la gestión autónoma en los centros. Debe reconocerse que desde la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC y también en otros departamentos con fines análogos en algunas Comunidades Autónomas se están haciendo grandes esfuerzos por desarrollar planes de FPP para proporcionar apoyo a la realización de proyectos de centro. No obstante, este recurso puede resultar poco adecuado si, como señala Marcelo (1994, p. 360), se produce una incompatibilidad entre una formación que se basa en las necesidades que sienten y manifiestan los enseñantes y la que se pudiera utilizar como instrumento desde las Administraciones Educativas para el desarrollo de sus propios objetivos y necesidades.

- Los servicios de apoyo externos

La escuela autónoma que innova a partir de la reflexión y mejora internas necesita del apoyo de órganos y servicios para la formulación y desarrollo de sus

actividades, de personas especialistas en el asesoramiento a los centros. Este recurso puede resultar igualmente estéril si no tratamos de conseguir equipos de profesionales en los servicios de apoyo:

- de procedencia y formación complementaria (Universidad, enseñanza secundaria, primaria, infantil..., que sean capaces de trabajar en equipo),

- con suficiente credibilidad personal (únicamente posible mediante una sólida formación y, sobre todo, a partir del saber y del prestigio personal demostrado, primeramente, en su trabajo como docentes o especialistas en centros educativos y, más adelante, durante el ejercicio de la función asesora),

- con suficiente credibilidad como colectivo (solamente podrá conseguirse mediante una selección rigurosa de sus miembros, dotando de continuidad a los equipos y profundizando en su formación en tanto que grupo).

- El tiempo

El tiempo suele ser un recurso escaso en las organizaciones. La autonomía escolar que pretendemos tiene un enemigo en las urgencias. El DBE requiere de tiempo. Los enseñantes necesitamos, en primer lugar, saber aprovechar mejor el tiempo no lectivo de que disponemos y, en segundo, de la confianza de nuestros superiores y la libertad para organizar ese tiempo sin controles cicateros.

Cuando se ha exigido a todos los centros educativos de un territorio la ejecución de proyectos de innovación en los mismos plazos de tiempo, sin considerar las múltiples diferencias y situaciones que hay entre ellos, los resultados han sido muy pobres.

*d) La metodología de trabajo*

Frecuentemente el uso insatisfactorio de las pequeñas parcelas de autonomía no será tanto un problema de actitudes de las personas ni de discrepancia de éstas respecto a los objetivos sino de ausencia de una adecuada metodología de trabajo en grupo. Un intento de DBE tal vez no sea posible a causa de una tecnología ineficaz.

Algunas causas pueden ser:

- Falta de hábito y de entrenamiento en tareas que implican participación, trabajo en grupo, toma de decisiones corporativa que puede entorpecer la agilidad y operatividad en el funcionamiento de las reuniones y sesiones de trabajo.

- Falta o insuficiencia de una labor previa que trate de clarificar las tareas y finalidades de los equipos de trabajo (Departamentos, seminarios, equipos de

ciclo, comisiones...) con el fin de generar congruencia entre la diversidad de objetivos e intereses que pueden existir *a priori* entre los diferentes miembros de esos equipos o unidades.

- Falta o insuficiencia de información, utilización de la información de forma no democrática o formación demasiado desigual o heterogénea de los miembros del grupo.

- Los errores en la planificación o la distribución inadecuada de tareas entre los componentes del grupo.

- La convicción de que los equipos de trabajo son unidades que sólo funcionan durante las sesiones formales en que se reúnen. Se suele prestar poca atención a todas las demás actuaciones previas (preparación formal e informal de las sesiones de trabajo) y las posteriores (síntesis, ejecución y seguimiento de los acuerdos) asimismo de gran importancia.

- Dificultad de encontrar soluciones para difundir y comunicar el trabajo que realiza cada grupo a los demás miembros de la comunidad escolar. Poca transparencia.

- Disponibilidad de tiempo precaria de los miembros del grupo para la realización de reuniones u otros trabajos específicos o utilización deficiente del tiempo disponible.

- Falta de personas con capacidad y/o autoridad suficiente para conducir y coordinar a los miembros del grupo.

- Deficiente aceptación o utilización de los recursos externos de apoyo o desajustes en la colaboración entre los enseñantes y los profesionales del asesoramiento.

#### e) *La estructura*

Administrar la autonomía resulta muy difícil si el centro escolar no ofrece una estructura organizativa adecuada. A menudo buenas ideas y muchas ilusiones de los enseñantes fenecen por carecer de una organización del centro escolar oportuna que las acoja y las desarrolle.

En este sentido y aunque ya lo hemos hecho en muchas ocasiones (Antúnez, 1991a, b, c, 1993) no nos cansaremos de reclamar el imprescindible fortalecimiento mediante la formación de las personas que tienen responsabilidades directivas en tanto que unidades clave en la estructura de los centros. Gestionar la autonomía exige de personas que dirijan el cambio participativa y democráticamente pero desde una posición fuerte conseguida mediante el poder del experto y que garanticen la continuidad. ¿Cuántos directores han pasado por el cargo en los últimos años en algunos centros?

f) *La cultura*

- El uso de la autonomía requiere, en ocasiones, cambios culturales importantes

En palabras de Miquel (1992), evaluando una experiencia muy interesante de gestión autónoma de un gran centro de secundaria: «... el centro autónomo tiene como primera finalidad definir sus propios objetivos..., las estructuras se democratizan... y son necesarios profesionales “nuevos” que de forma colaborativa sepan diseñar y estructurar el currículum...».

En suma, no es posible una administración saludable de la autonomía sin admitir que ello supondrá cambios en el papel de los enseñantes y en determinados hábitos y formas de actuación. Un ejemplo bien común son las resistencias a cambiar los hábitos de trabajo individualista de algunos enseñantes, encerrados en pequeñas unidades aisladas entre sí (aula, compañero más próximo...) y que son frecuentes dada nuestra tradición «celularista». Los cambios culturales suscitan a menudo fuertes resistencias que pueden originar en un primer momento desánimo e incertidumbre.

## 6. ABUNDANDO EN LAS SOLUCIONES

En el epígrafe anterior hemos ido identificando algunos de los motivos que pueden dificultar el ejercicio de la autonomía en los centros. Simultáneamente, al señalar los peligros, planteábamos directa o indirectamente las correspondientes soluciones. No obstante, el DBE en un centro escolar progresivamente autónomo se verá favorecido también si somos capaces de:

- a) Dotar de estímulos suficientes y nuevos a los enseñantes y a los centros. Deberíamos evitar que la frase «nos tratarán igual tanto si innovamos como si no» tuviese vigencia. Tal vez sería justo esperar de las autoridades educativas un trato diferente al centro que innova que a aquel que es indolente pudiéndolo hacer en alguna medida.
- b) Utilizar la autonomía para promover innovaciones relevantes. Una autonomía que ni siquiera permite organizar de forma original el horario del centro escolar, pensando en las necesidades de los estudiantes, a partir de criterios de racionalidad y no puramente administrativistas no es el mejor ejemplo de permisividad y confianza en procesos de toma de decisiones importantes.
- c) Facilitar la colaboración entre docentes. Muchos profesionales podemos buscar y encontrar la ocasión de observar el trabajo de nuestros colegas *in situ* y de participar en él. Podemos observar y analizar en común el tipo de relaciones que establecemos con los alumnos y alumnas, la activi-

dad en el aula, etc... Planificar sesiones de clases en común, elaborar y seleccionar materiales en común, evaluar en común, visitar otros centros, invitar a colegas de otros centros son actuaciones factibles y casi siempre fructíferas y satisfactorias.

Es necesario cambiar la cultura, sin duda anacrónica de los temores, del miedo al menosprecio entre colegas a la que solemos estar acostumbrados, difícil de encontrar de forma tan arraigada en otros colectivos de profesionales.

- d) Establecer intercambios entre seminarios y equipos de diversos centros, redes de colaboración entre centros que compartan la idea de la innovación y aprovechar mejor las ya existentes suelen ser actuaciones fructíferas. Las redes que ofrecen los MM.RR.PP., por ejemplo, o bien, en un ámbito mucho más ambicioso proyectos como el ISIP (*International School Improvement Project*), llevado a cabo por la OCDE-CERI a través de grupos internacionales en los que cada uno desarrolla un tema específico. El área número 2 es la que se encarga de los *Principios y agentes internos del cambio en el proceso de mejora de la escuela*. Pueden iniciarse estos propósitos de forma modesta —compartiendo recursos materiales, por ejemplo— son actuaciones de probada eficacia.
- e) Utilizar estructuras flexibles: grupos de trabajo y equipos *ad hoc* que mejoren la estructura estable y formal, a veces demasiado rígida, poniendo además el énfasis en la mejora de los procesos informativos en el centro en todas sus manifestaciones.
- f) Agrupar a profesionales de la educación que actúan en la práctica escolar junto a otros que tienen más posibilidades para la reflexión del hecho educativo y la fundamentación, y a los que desarrollan su trabajo en las instancias pedagógico-administrativas para que actúen en común en equipos y en proyectos de desarrollo de la autonomía escolar.
- g) Descubrir y hacer públicas las experiencias de innovación ocultas. Muchas de ellas están fuera de los circuitos habituales: congresos, jornadas, FPP «oficial»... que pertenecen a profesores que no se atreven o no saben difundirlas para que sean conocidas, evaluadas y experimentadas en otros contextos.
- h) Profundizar en el análisis de las experiencias de innovación a partir del uso de la autonomía que estamos desarrollando y promover la generalización en la medida que sea posible. Experiencias de formación en centros, o análogas a la de «Funcionamiento experimental de centros docentes con autonomía financiera» del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, o, considerando la dimensión profesional de los enseñantes, la propuesta recientemente valorada desde los sindicatos y algunas Administraciones Educativas (final del curso 1993-1994) de considerar como méritos del profesorado, no solamente la

asistencia a actividades de FPP sino el grado de participación e implicación en las tareas no lectivas del centro, son algunos de los ejemplos a los que nos referimos.

- i) Confiar en que el uso adecuado de la autonomía para resolver problemas y la eficacia suelen correlacionarse positivamente y en que ambas circunstancias ayudarán a aumentar la consistencia institucional en nuestros centros, a menudo precaria.
- j) Evaluar a cada centro formativa y sumativamente según sus circunstancias particulares: recursos, posibilidades, restricciones...
- k) Realizar esfuerzos por tratar de clarificar y separar con claridad los poderes entre los diferentes órganos de gobierno de los centros.
- l) Llegar al convencimiento de que no es posible una innovación que suponga continuidad, permanencia, e institucionalización si no existen cambios sustanciales en:
  - la organización del centro,
  - algunos temas tradicionalmente considerados intocables: uso del tiempo, del espacio, modalidades de agrupamiento, entre otros.
  - la capacitación de los enseñantes líderes formales o informales.
  - la implicación de la dirección en los procesos de DBE.
- m) Considerar que la innovación y la investigación van unidas y no pueden disociarse.

6.1. *Las «otras reformas» necesarias para llevar a cabo procesos de innovación y cambio en una escuela autónoma a partir del DBE que afectan a la profesionalización, estatuto y desarrollo profesional de los enseñantes*

La modificación y Reforma del Sistema Educativo de un país es, sin duda, una tarea ambiciosa y compleja. Mucho más aún si lo que se pretende no son únicamente cambios estructurales sino también impulsar nuevos enfoques curriculares, revisar el papel de los profesores y profesoras y posibilitar la innovación mediante actuaciones autónomas en los centros escolares.

Como consecuencia, la Reforma que se pretende en nuestro país requiere de voluntades políticas decididas, de una planificación y control rigurosos, de una actitud positiva de todos sus agentes –especialmente del profesorado– y, sobre todo, de numerosos recursos.

Dicho de otra manera: es necesario asumir que para que ciertas innovaciones y cambios de carácter general sean posibles es preciso abordar simultáneamente cambios operativos mucho más específicos, de carácter estructural, administrativo o cultural que afectan a los profesores y profesoras, protagonistas en última

instancia de los cambios que se proponen. Vamos a referirnos en las próximas líneas a algunos cambios que afectan a la vida de los enseñantes y a su desarrollo profesional y que tienen una fuerte incidencia en los procesos de DBE a través del ejercicio de la autonomía.

Creemos firmemente que el hecho de no abordar esos cambios que bien podríamos llamar «reformas paralelas menores» puede dificultar enormemente o dejará sin efectos reales el desarrollo de las Reformas que se pretenden. ¿Cuáles son estas reformas paralelas menores? Pues, sin ánimo de exhaustividad, ya que podrían identificarse otras, creemos que es prioritario abordar las siguientes:

- La reforma en los procedimientos para constituir los equipos docentes, tanto en los centros públicos como en los privados concertados.
- La reforma en los procedimientos de adscripción del profesorado.
- La reforma en las estrategias de motivación y de los criterios para la promoción del profesorado.
- La reforma cultural de la evaluación y el control.

Las preguntas que acompañan a cada uno de estos cuatro apartados pueden ayudar a orientar el análisis sobre el tema. Algunas de las cuestiones tal vez parezcan ingenuas o poco resolubles. Pueden ser calificadas como se quiera; ahora bien, si somos capaces de tratar de responderlas con criterios de racionalidad y pensando especialmente en las necesidades de nuestros alumnos y alumnas tal vez parecerán menos especulativas o teóricas. Por otra parte, algunas de ellas ya han estado puestas en marcha en otras realidades organizativas y más concretamente en sistemas educativos de otros países.

Veamos las cuestiones:

- a) La reforma en los procedimientos para constituir los equipos docentes, tanto en los centros públicos como en los privados concertados.
  - ¿Por qué se constituyen los equipos docentes en la enseñanza pública «desde fuera» de los centros sin contar en absoluto con la opinión o la intervención del propio centro?
  - ¿Por qué se toma esta decisión de manera diferente en los centros públicos y en los privados concertados cuando el origen de los fondos de financiación son los mismos en ambos tipos de centros?
  - ¿Es el denostado «concurso de traslados» el mejor procedimiento a finales ya del siglo XX?

- ¿Parece demasiado descabellada una propuesta como la siguiente? (presentada y debatida en sesión plenaria en las V Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado, San Sebastián, 1994):

Debe posibilitarse la intervención de los CC.EE. de Centro en la selección del equipo de profesores de los centros públicos. Esta propuesta supondría la modificación parsimoniosa y el plazo largo pero constante del sistema de provisión del profesorado. Veamos un ejemplo nada utópico: A veinte años vista (o a un plazo de tiempo medio-largo para no lesionar los intereses personales de ningún enseñante), progresivamente, los claustros podrían pasar de estar constituidos al 100 por 100 por el ineficaz método de los concursos de traslado a una composición en la que se mantuviese la provisión por concurso de traslados para el 50 por 100 de la plantilla y que el otro 50 por 100 (porcentajes indicativos) se dotase mediante procedimientos de selección más racionales donde la comunidad escolar pudiese intervenir, sin por ello cambiar los actuales cuerpos docentes ni las situaciones del funcionariado. Podría iniciarse, en una primera etapa, por una participación del Consejo Escolar de Centro a nivel únicamente de consulta.

- b) La reforma en los procedimientos de adscripción del profesorado.

Considerando como satisfactorio el esfuerzo que han hecho las Administraciones por definir las plantillas de los centros públicos de Primaria, sería necesario también revisar si:

- Adscribir profesores y profesoras a puestos de trabajo y especialidades muy concretas, *in eternum*, ¿no es precisamente la antítesis de lo que haría cualquier organización moderna y flexible?
  - ¿Se ha pensado en la «condena» a la que podemos someter a nuestros alumnos si esta adscripción vitalicia ha sido errónea en el caso de algunos profesores y profesoras concretos?
  - ¿No es posible ensayar y poner en marcha algún sistema más creativo y menos burocrático que impida la excesiva y continua rotación de profesores y profesoras en algunos centros o el inmovilismo del equipo en otros?
- c) La reforma en las estrategias de motivación y de los criterios para la promoción del profesorado.
- ¿Es la asistencia a actividades de formación permanente o a cursos de postgraduación el mejor sistema para valorar el trabajo profesional de un docente?
  - ¿No es hora ya de valorar y sancionar la labor y el esfuerzo de los enseñantes a partir del trabajo que desarrollan en el centro, durante el

ejercicio de su tarea profesional más que en función de lo que puedan hacer fuera del marco escolar?

- Conocidas las limitaciones de la promoción vertical ¿no es posible poner en marcha estrategias de promoción horizontal?

d) La reforma cultural de la evaluación y el control.

- Siendo la educación un derecho fundamental de los individuos ¿no es hora de plantearse seriamente la necesidad de reclamar la evaluación interna y externa del funcionamiento de los centros y de los servicios, educativos especialmente si consideramos que tenemos la responsabilidad de proporcionar un servicio público de primera necesidad?
- Considerando concretamente el marco de cada centro escolar, ¿no sería oportuno reclamar y aceptar desde dentro de los centros una evaluación externa rigurosa, orientadora, basada en las circunstancias reales de cada centro, a la vez que se potencian los órganos de gobierno para que realicen asimismo la evaluación formativa interna?

## 6.2. *La formación permanente del profesorado como estrategia para el cambio y la innovación*

No es posible un centro escolar, en alguna medida autónomo, capaz de implicarse en procesos de DBE sin formación, sin capacitación, sin educación, en suma, de los agentes que deben desarrollarlos. La calidad empieza por la formación y acaba con la formación, propone Ishikawa (1990). ¡Énfasis en la formación!, es la recomendación perpetua durante los procesos de cambio planificado en las organizaciones. La FPP y, en su caso de los demás miembros de la comunidad educativa, es un factor de apoyo imprescindible para posibilitar las innovaciones.

Sin minusvalorar la bondad y la eficacia de otras modalidades formativas, creemos que para que la FPP sea eficaz debe enfatizarse en modalidades en las que tenga protagonismo el centro como globalidad, se basen en el apoyo contextual y estén orientadas por un enfoque de resolución de problemas.

Estamos hablando de una formación permanente centrada en la escuela o, si se prefiere, de una forma de desarrollo organizacional y profesional (Davies, Ellison, Osborne y West-Burnham, 1990, pp. 93 y ss.) que requiere de la promoción y asunción de unos determinados valores en los centros escolares como son los de colaboración, confrontación, autenticidad, confianza, apoyo y apertura sin los cuales ese tipo de formación resulta de utilidad escasa.

En la gráfica siguiente se intenta expresar cómo la eficacia de la FPP, para que a partir de ella se produzca innovación, depende del grado en que se consideren dos variables fundamentales. Por una parte, el número y procedencia

de las personas participantes y, por otra, el grado de apoyo contextual que se considere.

Cuando la FPP más se dirija al centro como globalidad, concebido como unidad de cambio y más trate de resolver los problemas reales que tiene planteados, más utilidad y apoyo a la innovación podrá esperarse de ella.

GRÁFICA 1

*Eficacia de la formación permanente para promover la innovación y el cambio institucional*

Apoyo contextual (1)	No existe. No se considera	Existe. Es tenido en cuenta	Es considerado desde un enfoque de solución de problemas
Grupo de incidencia			
Personal, individual			
Pequeños grupos: unidades organizativas menores (2)			
Institución educativa como globalidad			



(1) Situación real: circunstancias, recursos, restricciones...

(2) Equipos de Ciclo, Seminarios, Departamentos...

Los cursos de formación, en su acepción más tradicional serían un ejemplo de modalidad formativa que incide en personas aisladas y que difícilmente promueve innovaciones en los centros, aunque sí pueden ser útiles para otros propósitos. Podríamos situarlos en la primera intersección de la gráfica ya que tampoco suelen considerar los contextos particulares en los que trabajan las personas asistentes. El DBE precisaría de una formación que podríamos localizar en la intersección inferior derecha.

## 7. LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Una consideración final: las organizaciones sólo pueden producir innovaciones y utilizar su autonomía con madurez cuando son capaces de aprender a ser distintas de lo que son.

Decíamos al principio que un centro escolar que funciona satisfactoriamente es aquel que está atento a las consecuencias del diálogo y de la interacción permanente entre sus propuestas y realizaciones y las exigencias del entorno. Es un proceso de reflexión en la acción en el que los interlocutores son, por una parte, las personas que forman parte de la organización, entre sí, y, por otra, de la propia organización con el entorno.

Mientras algunos problemas que aparecen en la gestión del centro escolar son rutinarios y relativamente fáciles de solucionar, otros son complejos o ambiguos y requieren de habilidades para poner en práctica nuevos valores y estrategias creativas. Estos problemas ponen a prueba a directivos y profesores y constituyen un desafío para las organizaciones que quieren promover innovación, colaboración, aprendizaje y desarrollo.

No todo es planificable de forma determinista del centro escolar. No se pueden prever todas las alternativas de futuro; por ello habría que poner el acento en conseguir centros que sean capaces de aprender. No importa tanto decidir lo que vamos a hacer en el futuro sino tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones para poder decidir adecuadamente en el futuro cuando sea necesario.

Un centro escolar no es fuerte tanto por los éxitos que ha alcanzado sino por la capacidad que pueda tener de lograr nuevos logros cuando sea necesario. Por todo ello, conseguir una *organización que aprende* es un propósito cada vez más valioso en los períodos de grandes cambios en el entorno escolar como los que estamos viviendo en los últimos años.

La definición más concisa de la *organización que aprende* es aquella que facilita el aprendizaje a todos sus miembros y se transforma continuamente a sí misma. Senge (1990) define a la organización capaz de aprender (*learning organization*) como aquella en la que la gente expande continuamente su capacidad de crear los resultados que realmente desea lograr. Esto implica que todo el campo del aprendizaje organizacional se base en el desarrollo de las personas para crear el futuro de la organización en la que trabajan. Se parte del principio de que las estrategias de desarrollo individual por bien planeadas que estén no proporcionan el nivel de crecimiento individual deseado si el centro escolar como entidad no está implicado en un proceso de desarrollo institucional.

Los tipos de aprendizaje pueden ser diversos. Argyris y Schön (1978) señalan tres tipos o clases de aprendizaje organizacional, desarrollados por Garrat (1990) posteriormente:

- a) El bucle (*single-loop*), el aprendizaje ocurre cuando la detección y la corrección del error organizativo permite a la organización llevar a cabo sus acciones correctivas para mantener las políticas presentes y alcanzar sus objetivos ordinarios.
- b) El doble bucle (*double-loop*) se produce cuando el error es detectado y corregido de modo que implica la modificación de las grandes directrices y los objetivos.
- c) El *deutero-learning* que consiste en investigar dentro del sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores.

Sobre las capacidades de aprendizaje de una organización puede verse también, entre otras, las propuestas de Gore y Dunlap (1988) y las de Dalin y Rust (1983), referidas concretamente a centros educativos.

Conseguir el aprendizaje organizacional depende de cinco factores que deberían actuar conjuntamente (Senge, 1990):

- Pensamiento sistémico o integrador. Preocuparse más por los procesos que por los hechos. No tratar los problemas como compartimentos estancos (currículum, motivación, organización, conflicto, gestión económica...).
- Versión compartida. En los centros escolares no basta un líder carismático ni una declaración solemne y correcta de principios y objetivos para movilizar al equipo humano, los verdaderos valores compartidos emergen de la interacción. El desarrollo de visiones compartidas es la base de cualquier logro significativo.
- Aprendizaje en equipo. Los grupos humanos mejoran sus actuaciones si actúan por efecto de la sinergia y no tanto por medio de acciones individuales.
- Modelos mentales renovados que permitan análisis de la realidad educativa más ricos y profundos. También una apertura de las mentes de los miembros hacia la creatividad y hacia la reflexión sobre cuál es su trabajo y con qué fin lo están desarrollando.
- Desarrollo integral de la persona tratando de que se den las condiciones favorables para que cada individuo pueda alcanzar un desarrollo personal y profesional adecuados.

Además de considerar los factores anteriores, ¿qué más podemos hacer en los centros para posibilitar que nuestra organización aprenda? Las personas que trabajamos en ellos podríamos, entre otras tareas, preocuparnos por:

- Analizar y mejorar los procesos de comunicación que se dan en la institución, persuadidos de que es un requisito imprescindible para llegar a la toma de decisiones responsables y libres.
- Promover procesos participativos en los que los miembros de la organización se sientan implicados. El trabajo colaborativo contribuirá a aprovechar las diversas capacidades individuales.
- Diseñar y desarrollar tareas individuales y corporativas que sean suficientemente atractivas y estimulantes. A la vez procurarán que proporcionen la suficiente motivación intrínseca y el necesario reconocimiento de las demás personas de la organización y, si es posible, de quienes están fuera de ella.
- Potenciar el desarrollo de ideas, propuestas, soluciones y habilidades creativas.
- Velar por la congruencia entre las acciones y los principios y valores que orientan el funcionamiento del centro escolar.
- Posibilitar y favorecer la implicación de los profesores y profesoras mediante un compromiso con los objetivos, la estructura, las tareas y las normas internas.
- Generalizar el sentimiento de que todas las personas son tenidas en cuenta y consideradas como miembros útiles a la organización.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antúñez, S. (1991a): «El estado de la cuestión», *Cuadernos de Pedagogía*, 189, febrero, pp. 8-11.
- (1991b): «La formación inicial y permanente», *Cuadernos de Pedagogía*, 189, febrero, pp. 12-15.
- (1991c): «Formación y capacitación de los directivos escolares», *I Jornadas sobre Dirección Escolar. «La Dirección Escolar en la Encrucijada de la Reforma»*. Forum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya, marzo, 1991. Barcelona, pp. 59-71.
- (1992): «Los Consejos Escolares y la Gestión de los Centros Educativos: ¿Ayuda o Estorbo?», en ICE Universidad de Deusto: *La Dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del 1.º Congreso Internacional sobre Dirección de Centros*. ICE Universidad de Deusto, pp. 281-290.
- (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, Ed. ICE-HORSORI.
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts, Ed. Addison Wesley.

- Becher, R. A. (1983): «La investigación en la práctica», en W. B. Dockrell y D. Hamilton: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Ed. Narcea, pp. 83-91.
- Bonnet, F.; Dupont, P. y Huget, G. (1989): *L'école et le management*. Bruselas, De Boeck Université.
- Branchereau-Vie, F. (1992): *La redistribution des compétences dans le domaine de l'enseignement secondaire*. Documento policopiado, IUFM, Nantes.
- Dalin, P. y Rust, V. (1983): *Can Schools Learn?* London, NFER.
- Davies, B.; Ellison, L.; Osborne, A. y West-Burnham, J. (1990): *Education-Management for the 1990s*. London, Ed. Longman.
- Escudero, J. M. (1990a): *Formación centrada en la escuela*. Ponencia presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida (Huelva).
- (1991): «La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio», en J. M. Escudero y J. J. Yáñez (coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones, GID, Universidad de Sevilla, pp. 19-69.
  - (1991): «Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa», en J. M. Escudero y J. J. Yáñez (coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones, GID, Universidad de Sevilla. pp. 133-177.
  - (1992): «Notas tomadas de la ponencia, *Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares*, presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, diciembre.
- Escudero, J. M. y González, M.<sup>a</sup> T. (1984): *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid, Escuela Española.
- Ferrer, V. (1991): «Autonomía Escolar: el proyecto italiano», en *Actas (II) del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Garrat, B. (1990): *Creating a Learning Organization*. Cambridge, Director Books.
- Gómez Dacal, G. (1992): *Centros Educativos Eficientes*. Barcelona, Ed. PPU.
- González, M.<sup>a</sup> T. (1991): «Centros escolares y cambio educativo», en J. M. Escudero y J. J. Yáñez (coord.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones, GID, Universidad de Sevilla, pp. 71-95.
- Gore, E. y Dunlap, D. (1988): *Aprendizaje y Organización. Una Lectura Educativa de Teorías de la Ordenación*. Buenos Aires, Ed. Tesis.
- Hassendorfer, J. (1972): *L'innovation dans l'enseignement*. Paris, Casterman.
- Holly, P. J. y Southworth, G. (1989): *The Developing School*. London, Falmer Press.

- Ishikawa, K (1990): *La TOC ou la qualité à la japonaise*. Paris, AFNOR Gestion.
- Laboucheix, V. (dir.) (1990): *Traité de la Qualité Totale*. Paris, Bordas.
- Marcelo, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, Ed. PPU.
- Miquel, F. (1992): *La experiencia de Can Puig*. ICE, Universidad de Barcelona (informe policopiado pendiente de publicación).
- OCDE (1983): *Organización creativa del ámbito escolar*. Madrid, Anaya.
- (1989): *Les écoles et la qualité. Un rapport International*. Paris, OCDE.
- Purkey, S. y Smith, M. (1985): «Effective Schools: a review», *The Elementary School Journal*, 83, pp. 427-452.
- Reguzzoni, M. (1993): «Experiències i experimentacions entorn a l'autonomia escolar als països europeus», *II Jornades de Direcció Escolar «Autonomia de centres en la Reforma Educativa»* (conferencia). Bellaterra, Forum Europeu d'Administradors de l'Educació.
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline. The art. & practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ed. Morata.
- Tyler, W. (1991): *Organización Escolar*, Madrid, Ed. Morata.
- V Jornades de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado (1994): Coordinadas por el Consejo Escolar de Euskadi, 17-19 de mayo, San Sebastián.
- IV Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (1992): Recogidas en *Temes de Renovació Pedagògica*, 8, octubre, número monográfico.



# MONOGRÁFICO

## EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR LOS CENTROS EN ESPAÑA: UN BALANCE TODAVÍA PROVISIONAL PERO YA NECESARIO

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ (\*)

El desarrollo del currículum por los centros escolares, en el sentido que ha ido adquiriendo esta expresión en la literatura pedagógica de las últimas décadas, es una propuesta reciente, todavía fresca en nuestro país. Puede convenirse, en principio, en que la LOGSE, aprobada por el Congreso en 1990, representó el hito y la exigencia formal de su reconocimiento, tal como se establece en el artículo 57, en los puntos que se citan a continuación:

1. Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente.
2. Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículum favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.
3. (...)
4. Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores.
5. Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en los que éstos desarrollan su labor.

De este modo, la primera reforma educativa tras la restauración de la democracia en nuestro país, una vez declarada su inspiración en los valores y principios de la Constitución del 78, así como en los derechos y libertades de la LODE

---

(\*) Universidad de Murcia.

(1985), mostraba sus compromisos con la mejora de la educación de acuerdo con las nuevas realidades y exigencias ideológicas, culturales, socioeconómicas y políticas. Este nuevo marco de valores y principios, derechos y libertades se traducía en una reordenación necesaria de las enseñanzas de régimen general, formación profesional y educación especial, así como de las de régimen especial (enseñanzas artísticas e idiomas), proponiendo un nuevo currículum para unas y otras. La educación de personas adultas y, la compensación de las desigualdades sociales por medio de la educación, constituyeron, asimismo, títulos importantes de la mencionada Ley de reforma educativa. El tema que nos ocupa, relativo a la participación de los centros, el reconocimiento formal de su autonomía pedagógica, y la potenciación de los equipos de profesores para completar y adaptar el currículum oficial apareció incluido en el Título IV, *calidad de la educación*, al que corresponde el artículo citado más arriba.

Estas declaraciones y principios generales, así como la apelación a cuestiones como la participación, autonomía pedagógica y organizativa de los centros, el trabajo en equipo de profesores, o la elaboración de materiales curriculares de apoyo para todo esto, daban entrada, al menos formalmente, en la política educativa de nuestro país a algunos de los temas más emblemáticos y recurrentes de las políticas educativas y curriculares de la práctica totalidad de países occidentales en las últimas décadas. La educación, como es natural, debía constituir también, al lado de otros ámbitos de nuestra realidad nacional, una materia de homologación y convergencia con el nuevo escenario internacional en el que ya estábamos integrados.

A partir de esos momentos, la LOGSE inicia su proceso de aplicación. Será en el curso escolar 1992/1993, cuando los centros escolares de educación infantil y primaria serían requeridos por el MEC y las correspondientes Administraciones Autonómicas para completar y desarrollar el currículum oficial a través de los ya conocidos proyectos de centro: PEC, PCC y PGA. Sucesivamente, también los centros de secundaria en los que se iba adelantando la Enseñanza Secundaria Obligatoria se verían afectados por la misma normativa y exigencias. De este modo, pues, los últimos cuatro años, aunque con niveles diferentes de intensificación y reglamentación, han sido, entre otras cosas, los años de los proyectos de centro, particularmente de los proyectos curriculares. En efecto, todos los centros y profesores implicados en la puesta en práctica del currículum oficial de la LOGSE han tenido que abordar, de uno u otro modo, esta exigencia de la reforma. Así, al menos oficial y formalmente, nuestro país reconoce, promueve y práctica, como otros muchos de nuestro entorno, un nuevo modelo de desarrollo del currículum basado en los centros. Modelo que, como veremos, contiene un conjunto de complejas y conflictivas aristas, así como cuestiones de diversa naturaleza que reclaman una permanente reflexión y vigilancia.

La perspectiva de tiempo que parece necesaria para realizar un balance fundamentado de cualquier reforma educativa en su conjunto, o en relación con aspectos particulares como éste, su más que considerable complejidad, y la no disponibilidad todavía de datos empíricos diversos y bien contrastados en los que

basar un balance como el que me propongo, son razones más que suficientes para encararlo con prudencia y obligada provisionalidad. En todo caso, el desarrollo constructivo, reflexivo y crítico que requiere cualquier medida de reforma, también en sus fases iniciales e intermedias, justifican plenamente una revisión que, por parcial y provisional, no carece de oportunidad y relevancia. Una reforma, o cualesquiera de las diferentes innovaciones particulares que comporta —tal es en mi opinión el caso de la que trataré aquí— no se valida sólo por lo que declara, persigue, va logrando, o deja de lograr, sino también por el debate, las argumentaciones, valoraciones y críticas que permite y promueve. Esto representa, sin duda, una condición importante que no tiene que ver tanto con la *aplicación* de las reformas como, más bien, con el desarrollo evolutivo de las mismas, con su progresiva y obligada reconstrucción, valoración y retoques a la luz de los valores y principios en los que se inspira y debe procurar realizar en el día a día de la acción educativa, del quehacer del profesorado y de los centros escolares.

La sección monográficos de este número de la *Revista de Educación* me invita a presentar algunas consideraciones y valoraciones personales sobre el desarrollo del currículum por los centros en nuestro contexto. Otras contribuciones presentan una panorámica que permitirá disponer de una perspectiva más amplia, y por ello mi intención es circunscribirme a los planteamientos y evidencias sobre la construcción y el devenir del tema en nuestra realidad más cercana. Mi contribución girará, por tanto, en torno a dos puntos generales: en el *primero*, forzosamente más extenso, intentaré dar cuenta de algunas de las claves que me parecen más destacables para responder a cuestiones tales como *desde dónde, por qué y para qué* se ha orquestado aquí la idea de los proyectos de centros. En este mismo apartado me haré eco de algunos datos oficiales derivados de su seguimiento por parte de la Administración, para presentar un cierto retrato de la versión oficial del desarrollo del currículum por los centros hasta el momento. En un *segundo punto*, en el que formularé una discusión crítica sobre las cuestiones expuestas en el precedente, quiero destacar a grandes rasgos lo que bien podría ser un planteamiento diferente, otro discurso, otros temas y otras consideraciones que me parecen necesarias para empezar a hablar de lo que es y supone, de lo que podría ser y suponer, el desarrollo del currículum por los centros, profesores, comunidad escolar en suma.

Quiero señalar que soy consciente de que estamos ante un tema que resulta radicalmente conflictivo, es susceptible de tomas de postura ideológicas, políticas y sociales discrepantes y, como consecuencia, puede obedecer a valores, concepciones, decisiones y prácticas dispares. En consecuencia, no creo que pueda definirse bajo cánones incontestables, tanto si se quiere profundizar en su naturaleza, justificaciones y legitimaciones como si, en sentido más operativo, abordamos sus dimensiones estratégicas y las condiciones, espíritu, medios y recursos facilitadores de su desarrollo. A mi entender, sin embargo, el tema se ha planteado a nuestro país bajo la hegemonía de un discurso particular, el oficial, o más bien oficioso, que ha descuidado algunas cuestiones nucleares. Tal hegemonía se deriva tanto del hecho de que ha sido formulado por las instancias dotadas de más

poder para difundir sus posiciones y reglamentar de acuerdo con cuanto de la constatación de que ha sido desde ellas –situadas en los aparatos de la Administración educativa– desde donde se ha ofrecido, hasta la fecha, el discurso más elaborado, sistemático y articulado. Como digo, no creo que sea deseable un discurso único sobre un tema tan abierto y conflictivo como el que tenemos entre manos. Al reconocer tal conflictividad y apertura, no albergo la más mínima aspiración de ofrecer otro discurso alternativo –sería una arrogancia injustificada por mi parte– sino uno mucho más modesto diferente y complementario. De acuerdo con el propio espíritu de mi contribución, no desearía que mis discrepancias se entienda como descalificaciones, ni mis críticas, aunque sean referidas a autores particulares, como argumentos *ad hominem*. Mi pretensión es mucho más modesta, respetuosa, y, al menos en el deseo, constructiva.

#### 1. EL DISCURSO OFICIAL, ACASO OFICIOSO, PERO SEGURAMENTE DOMINANTE EN NUESTRO PAÍS SOBRE EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM POR LOS CENTROS

Dicho de forma esquemática, cualquier reforma educativa comporta una serie de propuestas encaminadas a introducir ciertos cambios en el sistema educativo correspondiente pero, en realidad, eso es sólo el aspecto más superficial de la misma. En su trasfondo subyacen concepciones y valoraciones de lo que se quiere cambiar, apuestas y compromisos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos, a fin de cuentas ideológicos, con el norte de los cambios pretendidos y con las políticas concretas para llevarlos a cabo. Ese trasfondo de las reformas, se juega en muchos terrenos, surge de la confluencia y lucha entre intereses, grupos y presiones, y adquiere formas de expresión muy variadas y complejas. No hay reforma, sin embargo, que pueda existir sin recurrir al modo de representación, expresión y comunicación privilegiado en las sociedades humanas. Me estoy refiriendo, sin más, al lenguaje, al discurso definicional, argumental, justificativo y legitimador de qué se plantea, por qué, para qué y cómo.

A través de distintas formas de expresión y representación, las reformas tratan de cumplir muy diversas funciones, sea para mostrar su congruencia interna, racionalidad y legitimación, sea para regular el pensamiento, concepciones, ideas, prácticas y, con todo ello, relaciones sociales y educativas. Popkewitz (1992) ha desvelado críticamente esta función ideológica, de control y regulación social. Otros, por ejemplo Giroux y McLaren (1986), Giroux (1992), han hablado de la función que las teorías pedagógicas, en definitiva, el discurso, (1)

---

(1) Giroux y McLaren (1986) señalan que el discurso puede ser descrito como un conjunto de signos y prácticas que organizan las existencias y la reproducción social; tiene, además, una entidad estructurada y material que tiende a conferir cohesión a los miembros pertenecientes a un grupo, clase o formación, contribuyendo a generar así tanto el sentido de pertenencia como el de exclusión, en relación con el grupo de pertenencia (p. 215).

cumplen en la construcción de percepciones de la realidad, en la definición de qué es y qué no es valioso y pertinente, así como en los modos de intervenir sobre aquello que pretenden cambiar. El discurso, pues, tiende a crear ciertos significados, excluyendo otros alternativos. No sólo opera en el plano de la representación lingüística, sino que también penetra y tiene existencia en el plano de las prácticas, de modo que crear grupos, clases, formaciones, así como pertenencias y exclusiones.

Cuando hablo del discurso oficial y dominante sobre los proyectos de centro estoy refiriéndome, precisamente, al tipo de lenguaje, argumentaciones, justificaciones y codificaciones realizadas desde la esfera oficial u oficiosa sobre qué son tales proyectos, cuáles son sus *por qué*s y *para qué*s, o cuáles sus funciones, cómo han de hacerse y quién define y controla. Es de suponer que, aunque no de forma lineal y mecánica, ese discurso oficial se haya extendido en el dominio de las prácticas organizativas y personales de centros y profesores, intentando regularlas a través de disposiciones, normativas y controles.

Mi pretensión en esta primera parte del artículo apunta, entonces, hacia la explicación de los supuestos, argumentaciones y justificaciones constitutivas del planteamiento oficial u oficioso sobre los proyectos de centro, tal como he sido capaz de inferirlo a partir de algunas fuentes y referencias seleccionadas. También aludiré al entramado orquestado para la regulación del modo de pensar y hacer de los centros y profesores en relación con este tema. Sin este segundo componente, probablemente, el discurso en cuestión no habría llegado a ser hegemónico, o de tener esta propiedad, la habría realizado por otras vías diferentes de las correspondientes al aparato administrativo del sistema educativo. Obvio es advertir que sólo pretendo una síntesis, en la que procuro incluir las ideas claves y las argumentaciones que me parecen más representativas. No persigo ni recoger todo lo dicho ni realizar un estudio exhaustivo de la legislación que, como es bien conocido, ha sido abundante, minuciosa a veces, y en exceso reglamentista casi siempre. Con la idea de mostrar la progresiva emergencia de dicho discurso, sus primeros balbuceos, a veces forzosamente generalista y otras innecesariamente difuso he adoptado una aproximación sucesiva: un intento, por pulir y completar, de mostrar su trayectoria en estos últimos años.

### 1.1. *Un breve esbozo de la trayectoria marcada por el discurso oficial sobre el desarrollo del currículum por los centros*

El desarrollo del currículum por los centros, aunque de modo todavía difuso empezó a plantearse ya en la Propuesta para el debate de la reforma. El MEC (1987), como se recordará, presentó un *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. En este primer documento oficial, concretamente en uno de sus apartados, dedicado a la calidad de la enseñanza y la innovación educativa, se aludía ya a diversos aspectos de la elaboración por los centros de sus respectivos proyectos. Así, entresacando algunas referencias, podemos apreciar cómo se habla de:

«... equipos docentes estables que posibiliten el desarrollo de proyectos pedagógicos de centros»; «ampliar el margen de libertad de los centros y los profesores en la definición del currículum abandonando la tenencia a un excesivo reglamentarismo que, en el fondo, es una muestra de desconfianza hacia los distintos agentes educativos.»

Asimismo, ya empezaban a surgir algunas de las ideas fuerza sobre:

... los centros como ámbitos preferentes de la enseñanza y su posible mejora.

Y se puso en circulación de modo oficial el modelo de currículum en el que se estaba pensando:

... un modelo curricular abierto, que enuncia en términos generales los principios y prescripciones sobre las finalidades de la educación –contenidos y objetivos– y sobre el plan de acción más adecuado –orientaciones didácticas y de evaluación– para conseguir esas finalidades.

La razón de más peso a la que se atribuía la proclamada apertura de la propuesta curricular quedaba definida en estos términos:

... los currícula abiertos permiten tomar en consideración los múltiples factores presentes en cada situación educativa particular, y... de este modo se posibilitan las adaptaciones curriculares, cuya responsabilidad última es competencia exclusiva e irrenunciable de los centros educativos y de los equipos de profesoras.

El modelo que se proponía perseguía, pues, establecer un necesario equilibrio entre unos mínimos curriculares que garantizaran una educación común a todos los ciudadanos y una apertura tal del currículum oficial que permitiera su adaptación particular y situacional. La fórmula concreta en que se estaba pensando para satisfacer este principio aparecía, ya entonces, perfilada en estos términos: ese equilibrio podría lograrse mediante la definición de dos niveles de concreción:

- a) el Diseño Curricular Base, de naturaleza prescriptiva, y con mínimos curriculares, susceptibles de ser completados y adaptados por las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación, y suficientemente abiertos como para dar lugar a
- b) el «segundo nivel de concreción», esto es, los Proyectos Curriculares, de los centros.

Los entonces denominados proyectos curriculares se presentaban como posibles ilustraciones «del modo de utilizar el Diseño Curricular Base», que habrían

de servir de apoyo y orientación al profesorado. Aunque los contenidos de este segundo nivel de concreción quedaban relativamente bien establecidos en aquel momento, no parecía todavía clara la articulación más precisa de quiénes serían sus agentes, cuándo, cómo y para qué tipo de funciones. Así, por ejemplo, se decía que los proyectos curriculares podrían ser aquellos *elaborados y propuestos por la Administración educativa, con una función ilustrativa y ejemplificadora, carentes de valor prescriptivo y situados fuera del ámbito de la ordenación educativa*. Seguidamente se reconocía, no obstante, que habrían de constituir *una pieza esencial en todo el proceso de innovación pedagógica dirigido a la mejora de la calidad de la enseñanza*.

Éstos eran los primeros albores oficiales de un modelo de desarrollo del currículum que estaba destinado a presentarse como un elemento clave de la reforma. Los proyectos curriculares del segundo nivel, se sostenía ya, habrían de estar no sólo incardinados en la reforma, sino que también estaban destinados a ser la concreción de su aplicación. Pero adviértase que, al menos en aquel entonces, el proyecto curricular tenía, además de otras funciones sugeridas, la más expresa de servir de ilustración, ejemplificación y apoyo al profesorado sobre *el modo de utilizar situacionalmente el Diseño Curricular Base*. No quedaba, pues, tan clara su pertenencia a cada centro, así como tampoco el protagonismo y la responsabilidad del profesorado y la comunidad escolar en su construcción o elaboración. Más adelante, sin embargo, en uno de los últimos párrafos del capítulo dedicado al *Currículum escolar y la reforma educativa*, surgía una referencia explícita al *proyecto educativo*:

... en esa aplicación (del DCB) a unos estudiantes determinados, con unas circunstancias precisas, se materializa el proyecto educativo de un centro y de un profesor.

Esta proposición, a su vez, estaba precedida por otra en la que se declaraba:

... la responsabilidad última de la aplicación del currículum la tienen los profesores y el claustro del centro (p. 69).

Esta primera ordenación conceptual y argumentativa del desarrollo —¿más bien aplicación?— del currículum oficial por parte de los centros y profesores, aquí bajo la expresión de proyecto educativo, establecía, a mi modo de ver, algunas de las coordenadas y posiciones sobre el particular que, en lo sustancial, se han mantenido a lo largo del periodo que reviso. Dicho brevemente, su incardinación en la reforma, y su definición como un recurso destinado a la aplicación y concreción de la misma por los centros y profesores. Posteriormente fueron apareciendo matices adicionales, bien concernientes a sus niveles de regulación, articulación y diferenciación, o relativos, la distribución de competencias y responsabilidades. Pero, a fin de cuentas, aparece en aquella propuesta una idea central que ha sufrido ligerísimos retoques y que, en cualquier caso, no han afectado a la sustancia más genuina del planteamiento: los centros y profesores tienen la responsabilidad de aplicar la reforma, y aplicarla significa ajustar cir-

cunstantial y situacionalmente sus finalidades, objetivos, contenidos y orientaciones didácticas y de evaluación. De este modo se producía el desmarque respecto a un modelo de desarrollo curricular precedente, excesivamente reglamentista y receloso de los profesores. La Administración, por su parte, reconocía la importancia de los centros y declaraba su compromiso de facilitar la concreción de los currícula abiertos mediante tres esfuerzos encaminados a:

- asegurar una adecuada formación del profesorado que le permita aplicar creativamente los principios y orientaciones generales del currículum a propuestas concretas de enseñanza-aprendizaje;
- proporcionar los recursos didácticos y metodológicos suficientes para llevar a cabo dicha aplicación.
- fijar las condiciones laborales y los incentivos para que el profesorado elabore proyectos curriculares y programaciones con garantías de estabilidad.

Aunque el discurso educativo que aparece en los documentos y propuestas oficiales tiene una influencia considerable en la demarcación, acotación, codificación y regulación de asuntos como éste es necesario normalmente recurrir a fuentes y plumas «oficiosas», cuya exégesis, desarrollo y concreción de aquéllos suele resultar ilustrativa para entender mejor el significado y las implicaciones más específicas de proposiciones, declaraciones o propuestas necesariamente generalistas y, por lo mismo, a veces crípticas. En efecto, antes de la aprobación de la LOGSE por el Congreso, coincidiendo con la publicación por el MEC del Diseño Curricular Base, existía un cierto ambiente intelectual orientado a la creación de significados y opinión en torno al tema que nos ocupa. Aunque la parte más importante de los esfuerzos de difusión y explicación de las reformas se centraron en la defensa y clarificación del diseño curricular, su filosofía y, sobre todo, su psicología de base, concretando e ilustrando sus repercusiones sobre los respectivos componentes del DCB, también surgieron algunas contribuciones destinadas a explicar el modelo de currículum, y particularmente sus ya conocidas traducciones en los niveles de concreción. Sin un afán de exhaustividad, entre otras razones porque el tipo de discurso más oficioso ha tendido a ser machaconamente reiterativo a este respecto, voy a señalar algunas de las aportaciones que me parecen más ilustrativas. (2)

---

(2) Para realizar esta aproximación al discurso, que he denominado oficial u oficioso, sobre la elaboración del currículum por los centros en nuestro contexto, he tenido forzosamente que seleccionar documentos, fuentes y autores. He rastreado aquellos que me han parecido más influyentes en la conformación de la versión más divulgada sobre el tema, y concretamente alguna fuente, *Cuadernos de Pedagogía*, dada su amplia y reconocida divulgación entre el profesorado. Ésta, sin duda, ha dado cabida también a otras versiones, y quizá algunos de los autores citados han ido reelaborando, como es natural, sus puntos de vista. Permitaseme, en este sentido, aludir a una y a otros sólo a título ilustrativo.

En julio-agosto de 1986, *Cuadernos de Pedagogía* publica un número monográfico bajo el título de *Hacia un nuevo modelo curricular*. Se abordaban aquí diversos temas por parte de diferentes autores que, en resumen, trataban tanto cuestiones relacionadas con las bases psicológicas y pedagógicas del currículum, como otras más específicas concernientes a las necesidades educativas especiales, los procedimientos, valores, actitudes y normas. Colateralmente se planteaba un abanico de cuestiones que tienen relación con la política de desarrollo, incluyendo aspectos tales como la organización del centro educativo, la planificación de la acción educativa por el profesorado, la formación del profesorado y la innovación curricular, así como a la denominada intervención psicopedagógica.

Una de las contribuciones, expresamente relacionada con nuestro asunto, versa sobre los niveles de concreción en el diseño curricular (Coll, 1986). En este artículo se reitera una concepción del diseño curricular:

... fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación a los profesores a quienes corresponde la responsabilidad de adecuarlo a cada situación particular, atendiendo a las características de los alumnos y a otros factores presentes en el contexto escolar (p. 24).

Y, seguidamente, se establecen las primeras precisiones en torno a los tres niveles de concreción del currículum. Respecto al primero, DCB, se insiste prácticamente en lo planteado en su momento en la Propuesta a debate de la reforma. Sobre el segundo nivel de concreción, donde más tarde se situarán el PCC, PEC y PGA, ya se habla de la secuenciación y temporalización de los objetivos y contenidos por parte de los centros. Al tratar de acotar el espacio correspondiente al tercero de los niveles, donde ahora se sitúan los proyectos pedagógicos y las programaciones, se apunta que habrán de contemplarse:

... las necesidades educativas especiales, la estructura organizativa y los recursos pedagógicos del centro, la competencia profesional del profesorado y las principales opciones respecto a metodologías concretas (p. 29).

De modo más específico, aunque sin entrar con detalle en las programaciones, se apela a los datos disponibles a partir de la investigación que:

... aconsejan diseñar las unidades didácticas organizándolas en torno a actividades de aprendizaje, que deben buscar su coherencia y continuidad en los contenidos y objetivos que figuran en el diseño curricular base.

Una idea de las programaciones, presididas por principios de coherencia y continuidad, tiene su justificación en el propósito de que:

... no se produzca una ruptura en algunos de los numerosos y complejos eslabones de la cadena que conduce desde las finalidades del sistema educativo,

en un extremo, hasta lo que se aprende y enseña realmente en las aulas, en el otro extremo.

Así, no sólo estaríamos ante un modelo de diseño curricular que asume que el currículum es un fenómeno abierto y susceptible de progresivas concreciones, sino que presupone, además, que las mismas han de realizarse según un esquema racionalmente deductivo –acaso la metáfora de la cadena y los eslabones no era la más adecuada para sugerir una imagen abierta del proceso– que garantice el trayecto desde las finalidades más generales enunciadas en el marco curricular hasta las actividades y aprendizaje más concretos realizables en aulas con alumnos y profesores.

En este mismo número aparecen otras dos contribuciones que procede referir. Una de ellas, Gimeno (1986), centrada en la formación del profesorado y la innovación curricular, y otra, Pérez Gómez (1986), basada en la formación. La primera viene a plantear, en síntesis, una visión más compleja y problemática de la planificación docente que la que acabo de destacar; en la segunda, de otro lado, se pone el énfasis en el carácter peculiar, contextual y personal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, postulando, por ello, un modelo de profesor no técnico, sino reflexivo, crítico y artista. Vale la pena destacar este dato, porque la primera de las reflexiones tenderá a caer en saco roto en progresivas aproximaciones a los niveles de concreción del currículum, mientras que la segunda, la referida a una cierta concepción del profesor, será tomada más tarde como uno de los argumentos de mayor peso para justificar y defender los proyectos curriculares de centro.

En efecto, de nuevo en *Cuadernos de Pedagogía*, Del Carmen (1990) insiste en la cuestión de los modelos de desarrollo curricular, y llega a formular con más detalle algunas de las posiciones que ya empiezan a perfilarse y que, como veremos, terminarán inspirando la primera propuesta oficial del MEC (1992). En este caso, se defiende el modelo de desarrollo del currículum, cuya nota más sobresaliente, dicho en breve, volverían a ser los tres niveles de concreción. Este modelo, se argumenta, se contraponen al modelo hasta ahora vigente en nuestro país, donde:

... el papel del profesorado –se dice– era únicamente el de ejecutor de las nuevas prescripciones administrativas, siendo las editoriales las principales mediadoras que llevaban a cabo los desarrollos curriculares correspondientes bajo el control directo de la Administración (p. 69).

El nuevo modelo, por el contrario, representa una distribución de competencias y responsabilidades en la elaboración, desarrollo y control curricular, lo que justamente viene posibilitado por un currículum abierto con mínimos que:

... permiten y hacen necesaria una elaboración por los equipos docentes, para adecuarlos de una forma creativa a los contextos específicos de aplicación.

Esta argumentación no añade contenidos ni referentes a los considerados más arriba, aunque sí apela a otros elementos de justificación no expuestos hasta el momento: la propuesta que comporta el nuevo modelo curricular es congruente con una reivindicación reiterada por los movimientos de renovación pedagógica, y es coherente, a su vez, con una concepción del profesor como la formulada por Pérez Gómez (1986).

Hay que destacar, por otro lado, que aquí empieza a perfilarse mejor la idea de los Proyectos Curriculares de Centros como desarrollos contextualizados por parte de los profesores, cuya función habría de ser la de servir de apoyo y orientación al profesorado para la adaptación de la reforma. Así definidos, y con materiales curriculares de apoyo y orientación disponibles, no supondrían una tarea genuina de elaboración del currículum por los centros en el sentido, por ejemplo, de proyectos como el Nuffield Science Project u otros similares, sino una actividad de contextualización, reflexión y comprensión del currículum base, que ha de ser asumida y realizada de forma colectiva por los centros. Al argumentar y defender la propuesta en estos términos, se polemiza con otra contribución de Gimeno (1989), donde éste había mantenido sus reservas sobre la tarea de la elaboración del currículum como una responsabilidad al alcance de los profesores. Se suscribe, más bien, la ya citada aportación de Pérez Gómez (1986) sobre el profesor y la innovación curricular. Una cita textual es aducida, en este caso, para razonar y justificar la pertinencia de la propuesta en cuestión sobre los proyectos curriculares:

El profesor ha de conocer los principios, objetivos y valores genéricos que constituyen el esqueleto del marco curricular, debe conocer también ejemplos y alternativas de proyectos curriculares elaborados y experimentados en otro espacio y tiempo, debe dominar la estructura epistemológica del ámbito disciplinar o interdisciplinar sobre el que va a trabajar, y ha de analizar las peculiaridades del grupo social de alumnos que componen su aula. Sobre este múltiple conocimiento elabora y concreta una propuesta flexible de intervención que trabajará conjuntamente con sus alumnos, atento a su evolución y consecuencias (p. 94).

Y, además, se presenta otra razón importante en defensa de los ahora ya acotados proyectos curriculares de centro: la propuesta, se dice, es coherente con una concepción constructivista del aprendizaje que reclama, precisamente, un profesor atento a las peculiaridades, intereses, motivaciones, conocimientos y experiencias de los alumnos para decidir y desarrollar el tipo de enseñanza y aprendizaje más sensible a sus características y situaciones. El artículo de Del Carmen, que me parece bastante ilustrativo del planteamiento oficioso, si no oficial, termina reconociéndose que, para que los proyectos curriculares puedan constituir una propuesta válida y viable son necesarias algunas importantes requisitos: el establecimiento de condiciones adecuadas para el ejercicio de la profesión, planes generales de formación, materiales curriculares de apoyo y asesoramiento efectivo.

Poco a poco, pues, va perfilándose la propuesta, van haciéndose más explícitas y precisas las argumentaciones que tratan de dotarla de justificación, y, asimismo, va explicitándose el discurso definitorio y envolvente de la misma. Así, además de la clarificación de los contenidos correspondientes a cada uno de los niveles de concreción, se mantiene la vinculación directa entre los proyectos curriculares, ahora en manos de centros y profesores y bajo su responsabilidad, quedando de este modo diferenciados de los materiales curriculares que habrían de servir de apoyo y orientación. Los pilares legitimadores del planteamiento también se hacen explícitos: en realidad, una concepción constructivista del aprendizaje y una concepción, prácticamente equivalente, del profesor como sujeto reflexivo y creativo en la planificación, desarrollo y reconstrucción sucesiva de su trabajo pedagógico con los alumnos. El aval sociopedagógico más notable, por decirlo de algún modo, sería la apelación a su reivindicación por los movimientos de renovación pedagógica. Aunque se apela a los centros, y se reclama la necesidad de que los proyectos curriculares sean asumidos colectivamente, la idea y la realidad de los mismos como organizaciones sociales, con todo lo que eso implica, no se perfila, ni vagamente, en el panorama argumental de la propuesta. Obviamente, según esta misma lógica argumental, también quedaba fuera otro tipo de razones, cuestiones o imperativos de orden sociopolítico o ideológico. A fin de cuentas, una concepción constructivista del diseño del currículum oficial es elevada también, como categoría legitimadora, de una opción de esta naturaleza relativa al desarrollo del currículum por los profesores, los centros y la comunidad educativa.

Poco tiempo más tarde, el CIDE publica una *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*, elaborada por Del Carmen y Zabala (1991). Es éste uno de los documentos en el que, avanzando en la precisión formal de la propuesta, encontramos una definición y descripción de lo que con más rigor habría de pasar a denominarse PEC y PCC. No he encontrado en el planteamiento que se hace en este texto nuevos argumentos referidos al trasfondo de justificación de este tipo de competencias delegadas a los centros, aunque sí, como digo, aquí se diseccionan y matizan los contenidos, funciones y agentes a quienes habrían de corresponder estos dos documentos, llamados a representar la concreción y adaptación de la reforma en cada centro.

A estas alturas, la LOGSE (1990) ya había sido aprobada por el Congreso y reconocía en su artículo 2.3 principios como la participación y colaboración de los padres en la mejor consecución de los objetivos educativos, así como la autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, y la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente. El Título IV, dedicado a la calidad de la enseñanza, ofrecía la cobertura legal a este asunto, ahora interpretado y desarrollado como orientación para centros y profesores. Se trataba, por tanto, de ofrecer concreciones e ilustraciones, materiales curriculares en definitiva para que los centros realizaran esta tarea de elaborar el PEC y PCC.

El PEC es definido como un marco pedagógico global que habría de proporcionar a cada centro una actuación coordinada y eficaz en tanto que equipo docente. Habrá de ser un documento contextualizado, donde se planteen las soluciones a las problemáticas específicas, así como respuestas básicas a temas tales como las opciones lingüísticas, la coeducación o la integración. A partir de tales opciones habrán de derivarse los objetivos básicos de cada centro, que orientarán e inspirarán todas sus actuaciones. El PEC habría de reflejar, además, la estructura organizativa propia y el funcionamiento del centro. Es, se dice, un proyecto fundamental para dotar de coherencia y personalidad a cada centro, si bien hay que entender que se trata de un proceso dinámico que debiera ir permitiendo la consolidación de los equipos docentes y la facilitación de la gestión de cada centro. No se postula un documento burocrático sino uno compartido por el centro y dotado de funcionalidad.

El PCC, por su parte, debe estar estrechamente relacionado con el anterior, aunque su propósito más específico debe atender a la adecuación contextual del DCB a las características de cada centro. Sus elementos habrían de incluir:

... la contextualización de los objetivos y contenidos generales, secuenciación y organización de los contenidos y objetivos educativos a lo largo de las etapas y ciclos, aspectos metodológicos, pautas de organización del espacio y el tiempo, materiales educativos que utilizar y criterios de evaluación.

Estos dos proyectos, que deben guardar una estrecha relación y una coherencia básica, tienen su propia especificidad en razón de sus elementos, el consenso que requieren y el proceso de elaboración. El PEC ha de incluir el análisis del contexto, los principios educativos generales, y la organización y gestión del centro; el PCC, la secuenciación y organización de los distintos componentes del currículum. El primero ha de ser consensuado por el Consejo Escolar, mientras el segundo lo será por los equipos de profesores de cada etapa. El proceso de elaboración, por su parte, también sería distinto: en el caso del PEC puede ser relativamente corto, su producto final puede recogerse en pocas páginas y su vigencia puede ser de varios años. No sería así en el PCC: requiere un proceso más lento, se traduce en documentos amplios, y es de menor vigencia: cada curso debe ser objeto de revisión y, probablemente, de reformas y ampliaciones.

El documento a que me refiero, aunque no oficial, pareció ejercer una influencia decisiva en posteriores propuestas ya oficiales. Así, en la correspondiente a los materiales remitidos por el MEC (1992) para la elaboración de los primeros proyectos de centros en el curso 1992/1993, denominadas «Cajas Rojas» en la jerga popular, el planteamiento anterior está más que subyacente. Los centros deben elaborar el PEC, el PCC y el PGA, éste vinculado a la revisión anual que sucesivamente vaya haciéndose de los dos proyectos anteriores. Aparecen aquí algunos matices en la definición interna de los elementos de cada uno y se acotan —¿regulan u ofrecen orientativamente?— con más detalle las cuestiones a las

que debe responder cada uno de ellos. Por ejemplo, al PCC se le encargan las ampliamente divulgadas sobre qué enseñar, cuándo, cómo, qué, cómo y cuándo evaluar, así como las medidas de atención a la diversidad. Paso por alto las propias de los otros dos para no incidir en lo ya conocido.

A estas alturas, tanto el discurso como la propuesta correspondiente al nuevo modelo de desarrollo curricular, así como la regulación acompañante, estaba prácticamente servida al menos en lo que al MEC correspondía. En lo que se refiere al discurso envolvente, tampoco en este momento se aprecian variaciones sobre el lenguaje, los motivos, los propósitos, en definitiva, la construcción del desarrollo del currículum por los centros, ya reseñado. La distribución de competencias, la autonomía de los centros, la contextualización, la participación, los profesores reflexivos y no ejecutores, y una mezcla del PCC como reflexión sobre la práctica y aplicación del DCB, coexisten en las declaraciones, recomendaciones y orientaciones oficiales.

A partir de estas fechas, surgen buen número de intérpretes y publicaciones ejemplificadoras o clarificadoras en torno al PEC, PCC y otra proliferación de siglas que sería tedioso enumerar. Aparece, como era de esperar, uno de los resortes de mayor influencia en la contextualización propia del currículum por los centros: las editoriales. Y aparecen, justo cuando los centros pelean en mayo del 92 con el PCC, con sus secuenciaciones a la carta. También, como era de esperar, intentando contribuir a las concreciones del currículum oficial con sus disquetes, mucho más versátiles que los textos, para que cada comunidad escolar pudiera proceder a las correcciones y adaptaciones correspondientes con mayor facilidad. A estas alturas, difícilmente podrían haberse sostenido algunas propuestas alternativas del nuevo modelo de desarrollo del currículum que quería evitar tanto la imagen de los profesores como ejecutores cuanto la de las editoriales como agentes influyentes y decisivos en el desarrollo del currículum.

Tras algunas disquisiciones de la Administración sobre quién habría de ser la instancia encargada de asesorar?, ¿supervisar? o controlar el proceso: si los asesores de CEPs, los equipos psicopedagógicos, o la inspección, fue esta última la encargada de tales responsabilidades. En algún caso, los Directores Provinciales de Educación, sensibles a la preocupación e inquietud de los Centros por la tarea que se les presentaba, no tuvieron mayor inconveniente en quitar hierro al asunto: en realidad, había ejemplificaciones bastante bien elaboradas por las editoriales, y tampoco era cuestión, dadas las condiciones de apoyos, recursos, formación y tiempos, de exprimirse demasiado la cabeza para cumplimentar lo que se requería.

Y, en efecto, con este bagaje de materiales, formación, apoyos y tiempos, así como con unos niveles considerables de confusión e inquietud, los centros, todos los que habían de implantar los primeros ciclos de primaria, se vieron embarcados, a partir de mayo de 1992 hasta octubre del mismo año, en la tarea compleja de elaborar sus respectivos PCC. El PEC, que parecía más corto y menos am-

plio como producto, aunque no por eso un documento en el que debía incardinarse el PCC, quedó provisionalmente aparcado. Era preciso, ya que la implantación de la reforma estaba en curso, garantizar, aunque sólo fuera inicialmente de modo simbólico, que todos los centros implicados tuvieran elaborados sus PCCs. Lo contrario hubiera creado cierta alarma social, pues uno de los ejes vertebrales del desarrollo de la LOGSE habría quedado al descubierto.

Desde entonces hasta la fecha, pocas variaciones sustanciales he podido observar en el discurso oficial sobre el PCC. Sería incorrecto, sin embargo, obviar dos fenómenos, de naturaleza dispar, pero dignos ambos de ser reseñados. A partir del curso 1992/1993 se ha podido apreciar una intensificación de la presión administrativa sobre los centros en relación con la elaboración del proyecto curricular, y también, en alguna medida del PEC. Tal presión, según todos los indicios, ha sido llevada a cabo a través del Servicio de Inspección. Sus cometidos han sido seguramente diversos, y no tengo ninguna aspiración de establecer generalizaciones. Me consta que, en más de una ocasión, han trabajado denodadamente con centros y profesores, aunque también, en otras, la supervisión y orientación ejercida se han centrado excesivamente en el cumplimiento de los tiempos, en la reclamación de la inclusión de componentes olvidados, y en la vigilancia de su grado de adecuación a los cánones establecidos y exigidos. En algún caso, la situación deficitaria era tal, que algún centro fue remitido y requerido para que atendiera el «tratamiento» adecuado por parte de los asesores del CEP correspondiente. En la lógica de este tipo de acontecimientos, cabe reseñar, igualmente, un incremento considerable de las demandas de formación por parte de los centros, y una progresiva extensión de las actividades y cursos centrados específicamente en estos contenidos, así como el énfasis en la regulación, quizá excesiva, de las funciones y responsabilidades al respecto dentro de los centros.

El contenido de muchas demandas, así como las expectativas de muchos profesores, han reflejado frecuentemente una correspondencia simétrica con las exigencias establecidas y con el discurso dominante a que vengo aludiendo. Otros contenidos no directamente relacionados con *cómo elaborar* los proyectos, o aquellos que pudieran ser sospechosos de no responder debidamente a los requerimientos de la Administración convertidos en necesidades de los centros, han tendido a caer en la marginalidad e incluso en el descrédito. Así, también aquí se ha establecido una fractura entre la teoría y la práctica. Como pertenecientes a la primera, a la teoría entendida casi despectivamente, se valoran aquellas aproximaciones al tema que no ofrecen posturas y soluciones operativas; como prácticas, por el contrario, aquellas que ofrecen indicaciones precisas y de procedimiento sobre cómo responder a las cuestiones que han de contemplar los respectivos PEC o PCC. El discurso procedimental, de este modo, ha marginado y devaluado el discurso más reflexivo, más crítico, más teórico. Así, en última instancia, la teoría como creación de espacios aparte de la actividad práctica y sus presiones, donde entender, reformular e interrogar las demandas del Estado y los administradores, por lo que lúcidamente aboga Pinar (1992), ha caído en el descrédito en relación con el tema de los proyectos

curriculares. Prima la acción inmediata y rápida sobre la reflexión y validación de lo que se hace, la serenidad y el sosiego para hacerlo de modo relevante y útil. En estas condiciones, sin una actitud próxima a la contemplación, se pierden posibilidades, sigue diciendo el mismo autor, *de situarnos en mundos aparte del día a día para participar en el quehacer cotidiano con mayor intensidad e inteligencia* (p. 231).

No ha sido infrecuente, en este orden de cosas, que centros que tenían sus propias dinámicas de trabajo basadas en el análisis, reflexión, cuestionamiento y mejora de su práctica organizativa y docente hayan reconducido sus necesidades y tareas de acuerdo con las nuevas exigencias de elaborar el PEC y PCC. Por esta vía, por ejemplo, no pocos proyectos de formación en centros, una de las modalidades paraguas de perfeccionamiento, han sido puestos al servicio de la elaboración de uno u otro, y no me atrevo a pronunciarme, sin embargo, sobre si han sido o no provechosas para los profesores y centros. Constató el fenómeno que ha supuesto, en mi opinión, una de las expresiones más nítidas del grado en que los discursos oficiales, llegan a redefinir los contenidos, las expectativas y, en alguna medida, las opciones y el sentido de la formación. Todo ello ha ocurrido, bajo la sombra de una creciente sobrerregulación de funciones, tareas y responsabilidades dentro de los centros. La participación, de este modo, ha tendido también a ser ordenada, preestablecida y diferenciada. Es ilustrativo al respecto, por citar sólo un ejemplo, el Real Decreto de 18 de junio de 1993, en el que se establecía el Régimen Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. En él se definen y distribuyen las competencias correspondientes a la Comisión de Coordinación Pedagógica, el Claustro de Profesores, los Departamentos Didácticos y los Departamentos de Orientación. En aras de la brevedad, eludiré la relación de las mismas, pero, a mi modo de ver, son una muestra paradigmática del carácter fuertemente regulador con que se ha afrontado el tema desde este discurso oficial que estoy tratando de poner de manifiesto.

Un segundo fenómeno digno de ser destacado antes de terminar esta síntesis estaría reflejado según creo, en dos documentos, que siendo de naturaleza diferente, representan cada uno una versión y encuadramiento del tema que me ocupa. El primero es un artículo de Coll y Martín (1994), publicado en marzo pasado en otro monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* sobre Proyectos Curriculares; el segundo es, como el lector habrá adivinado, el también reciente texto del MEC (1994) sobre los centros y la calidad de la educación.

En el artículo de Coll y Martín se realiza una presentación resumida de algunos datos provenientes del seguimiento realizado por la Administración sobre los Proyectos de Centros. Más adelante comentaré sus resultados y conclusiones. Sus autores, reconocidos y valorados promotores de la reforma, destacan tres ideas que, desde mi punto de vista, no habían sido suficientemente precisadas hasta el momento.

La primera tiene que ver con un emplazamiento más claro del proyecto curricular en una suerte de intersección entre la LOGSE, los centros y los profesores. En este sentido, pues, se aboga por una concepción de los proyectos de

centros como un punto de encuentro y engarce entre las medidas generales sobre la estructura y la ordenación del sistema educativo, las medidas y decisiones organizativas, y las opciones pedagógicas y didácticas del profesorado. Aunque de forma resumida, creo que de este modo se paliar, al menos conceptualmente, algunas de las reducciones y olvidos que comenté más arriba.

La segunda de las ideas mencionadas llega a realzar hasta tal grado el proyecto curricular que se postula su carácter de referente vertebral para todas las medidas de calidad: la formación del profesorado, la autonomía pedagógica y la gestión de los centros, la elaboración de materiales curriculares, la utilización de recursos materiales y humanos, y la coordinación de los distintos servicios de apoyo. Esta postura representa a mi modo de ver, aunque sólo sea en el dominio conceptual, una mayor sensibilidad hacia la complejidad del tema en cuestión y, consiguientemente, una toma de conciencia, dentro del discurso oficial, de que probablemente una *rara avis* como la que estamos considerando reclama un entorno ecológico mucho más rico, estimulante y favorable que el contemplado hasta este momento.

En tercer lugar se advierte, en consonancia con la declaración anterior, que la exigencia de que los centros elaboren sus proyectos de centro responde a una idea más general. Para ser más fiel a su planteamiento, cito textualmente:

La exigencia de que los centros docentes elaboren sus propios proyectos curriculares, de la que participa también la exigencia de que elaboren su propio Proyecto Educativo, tiene su origen en la investigación educativa de la última década, según la cual es una condición indispensable para conseguir centros eficaces, —es decir, centros capaces de promover en su alumnado aprendizajes altamente significativos— que éstos adquieran una identidad propia y específica, y que desarrollen lo que podríamos denominar un cierto «espíritu de centro» con el que puedan sentirse identificados todos los que forman parte de él (profesores, alumnos y padres).

Por fin, aparece uno de los referentes ampliamente considerado en otros contextos nacionales para justificar y defender el desarrollo del currículum por los centros: su legitimación por datos y evidencias —luego comentaré algo al respecto— derivados de la investigación educativa de la última época, y de modo más específico de la realizada bajo el paraguas del movimiento de escuelas eficaces.

En última instancia, al desarrollo del currículum por los centros, tal como venía planteándose hasta el momento le faltaba paradójicamente su conexión con la entidad organizativa, el Centro, que según la propuesta oficial habrían de ser el principal protagonista del segundo nivel de concreción. Resulta difícil entender este vacío, que ahora parece quererse paliar con la intención de organizar un discurso justificativo más comprensivo. Sigue manteniéndose, tal como se hace en el mismo artículo, la idea previa del proyecto curricular como eslabón entre las intenciones educativas genéricas enunciadas en el currí-

culum oficial y las intenciones y actividades reales y concretas de centros y aulas; también, la idea de su función para contemplar una respuesta educativa a la diversidad de los alumnos, a las que se añaden las tres nuevas ideas que acabo de reseñar.

En realidad, si intentamos relacionar esta referencia con el documento del MEC (1994), etiquetado bajo la expresión abreviada de las 77 medidas, podemos encontrar en ella un bosquejo casi introductorio a las reflexiones y decisiones anunciadas en dicha propuesta ministerial. Desborda mis pretensiones realizar ni tan siquiera una reseña de dicho documento. Me interesa destacar tan sólo algunas de las ideas que pueden ser útiles para finalizar esta síntesis, ya demasiado larga, del discurso oficial sobre los proyectos de centro. En primer lugar, una declaración por una opción de escuela pública y democrática que entienda la calidad no tanto en términos de eficacia sino, más bien, bajo criterios y principios que garanticen la discriminación positiva hacia los más desfavorecidos, así como un compromiso explícito con los valores de la democracia, tolerancia, respeto, solidaridad... Este punto, que a más de uno vería como un preámbulo simbólico destinado a facilitar una mejor asimilación de otros temas tratados más tarde en el texto, merece ser destacado y positivamente valorado; no es demasiado frecuente en la literatura dominante sobre la calidad y la eficacia de la educación y de los centros, como señalaré más adelante.

En el texto se sigue apostando por el reconocimiento de los centros como un *factor mediador* de la calidad educativa, y se declara la voluntad de *reconocer a los centros un mayor grado de autonomía institucional*, de modo que éste será uno de los principios rectores que presidan las medidas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza (p. 60). Estas condiciones, continúa diciéndose en la página siguiente, son necesarias para: *elaborar proyectos educativos y curriculares compartidos y asumidos por todos sus miembros, y, por supuesto, para llevarlos a la práctica*. Seguidamente, se anticipa que se pondrán en funcionamiento *aquellos mecanismos que garanticen mayor participación y corresponsabilidad de los diferentes sectores, y un mayor control social sobre su funcionamiento*.

A su vez, la formación en centros queda también reconocida y revalorizada en este sentido:

Los planes anuales de formación permanente del profesorado contemplan la formación en el propio centro como una de las modalidades formativas que pueden ser más fructíferas y satisfactorias para el desarrollo profesional de los docentes, al tiempo que confieren a los centros un amplio margen de iniciativa para la organización de las actividades correspondientes.

Por todo ello, el discurso producido en el 94 ha empezado a poner en relación el tema de los proyectos de centro con un conjunto de nuevas realidades, factores, justificaciones, y también con nuevos elementos y mecanismos que serían necesarios para su facilitación. En suma, los proyectos de centros no son independientes de una toma de posición sobre la organización escolar, los centros

y su autonomía, y han de ser contemplados como un punto de encuentro con la formación, particularmente con la formación en centros. Ciertamente, se han incorporado nuevos contenidos, significados, referentes y relaciones al discurso sobre los proyectos de centro.

Para completar el panorama, también merecen ser citadas, aunque sea muy de pasada, algunas propuestas más específicas en relación con la autonomía de los centros. Pueden leerse de forma más cumplida en las páginas 63 y 64 del documento MEC (1994), y en su forma más concreta, en los enunciados de las medidas que cierran el documento en cuestión. Entre tales medidas para la autonomía podemos considerar: incrementar la autonomía de gestión económica y administrativa, potenciar la autonomía en la gestión de personal, atribuyendo mayores competencias a la dirección, ampliar la capacidad de decidir la propia oferta y adoptar formas organizativas propias, así como reforzar, ampliar y mejorar las condiciones de utilización de los recursos disponibles (formación, asesoramiento, curriculares, didácticos), y favorecer la participación y la colaboración de las administraciones locales. Como una coletilla digna de consideración y reflexión, difícil todavía de calibrar en sus implicaciones en nuestro contexto, una referencia, hasta la fecha desconocida, a la posibilidad de contemplar y promover cotas de autonomía que no sean idénticas para todos los centros, dada su singularidad. Aquellos centros, llega a decirse expresamente, que vayan asumiendo con más responsabilidad la autonomía, podrán disponer de cotas más elevadas de la misma. Se adelanta, en este sentido, la posibilidad de acuerdos entre la Administración y los centros para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía.

Todo este conjunto de posiciones, que cada vez van acercando más nuestra versión oficial del desarrollo del currículum al movimiento internacional donde este modelo curricular viene promoviéndose desde los ochenta, representa una paulatina homologación con el exterior, también en esta materia. El panorama que en las 77 medidas se adelanta, concretamente en lo que a la redefinición de la dirección de centros, dotada de más poder real y alineada con la política de la Administración, y lo que se refiere a la inspección y a la evaluación de los centros, profesores y sistema educativo terminarían finalmente de homologarnos por completo con algunas de las tendencias que rodean y definen la idea más acontextual e incontaminada de los proyectos educativos y curriculares de centros, tal y como se habían formulado hasta estas fechas.

### 1.2. *Del discurso oficial al lenguaje de los hechos*

En el apartado anterior he intentado destacar los elementos que me han parecido más definitorios del discurso oficial sobre los proyectos de centro. Para no convertir mi análisis en un mero relato descriptivo he ido introduciendo algunas puntualizaciones para poner de relieve lo que me parecía más distintivo, y también he formulado algunas valoraciones. Éstas, como advertí, han de ser entendidas y valoradas únicamente en tanto que apreciaciones personales, bastante sub-

jetivas por tanto. También decía que, por el momento, desconozco datos de mayor cobertura. El equipo de investigación al que pertenezco en mi Universidad tiene muy avanzado un estudio sobre el particular, todavía en fase de tratamiento y análisis, y sucede otro tanto, por lo que conozco, con otras investigaciones en curso.

Las evidencias más concretas de que dispongo proceden del mencionado artículo de Coll y Martín (1994), que ha presentado de forma resumida algunos de los datos provenientes de Informes de la Inspección y de informaciones del Plan de Seguimiento realizado por equipos de las Direcciones Generales de Coordinación y Alta Inspección y Renovación Pedagógica. Estas son las conclusiones y consideraciones más importantes, que relato de forma resumida a continuación:

Un grado apreciable de participación del profesorado en educación infantil y primaria; mayor responsabilización y liderazgo por parte de los equipos directivos que por las Comisiones de Coordinación Pedagógica; ciertas dificultades en el trabajo en equipo; mayor dificultad en el tratamiento de ciertos componentes curriculares (evaluación, áreas transversales, diversificación curricular); alto grado de acuerdo en la aprobación de los proyectos, por consenso o acuerdo muy significativo; utilidad de los proyectos para la consolidación del trabajo en equipo; plazos de tiempo excesivamente ajustados, lo que habría provocado el carácter más bien burocrático de los mismos como productos; insuficientes apoyos recibidos y, simétricamente, poco solicitados por los centros.

Sobre estos datos, los autores apuntan dos consideraciones que quiero destacar, y sugieren cuatro líneas de actuación para el futuro. La primera consideración viene a establecer que los centros que iniciaron la LOGSE en el 1992/1993 han entrado de lleno en dinámicas de trabajo conducentes a la elaboración de proyectos, lo que, como se argumenta, es digno de ser valorado como un hecho altamente positivo. La segunda, cito textualmente, reconoce que:

... se están produciendo algunas desviaciones y detectando algunas carencias que es necesario corregir y cubrir con urgencia (p. 13).

Ante esta situación, éstas habrían de ser las líneas de actuación: *a)* arbitrar medidas que clarifiquen *funciones y responsabilidades*; *b)* adoptar modelos organizativos para contactos frecuentes y sistemáticos entre el profesorado; *c)* entender los proyectos como un proceso dilatado en el tiempo; *d)* mayor implicación y participación de la inspección, CEPs y equipos de orientación.

Un breve comentario antes de pasar al punto siguiente, donde presentaré una discusión de conjunto sobre el discurso oficial dominante y sobre los datos, conclusiones y actuaciones anunciadas. Es obvio que los datos no hablan nunca solos, y que ni siquiera los datos que se muestran en una ocasión particular son, en tanto que datos, un reflejo fiel de la realidad. Ésta, bien lo sabemos, responde a lo que le preguntamos, no a otra cosa. Y también, según las perspectivas desde

las que analizamos y valoramos las evidencias disponibles, las interpretaciones sobre un mismo dato pueden resultar discrepantes.

La perspectiva subyacente a los datos presentados, y las valoraciones de los mismos, respetables son pero caben también otras diferentes. Así, por ejemplo, si desde un punto de vista la participación e implicación de los profesores en los proyectos curriculares puede merecer una valoración positiva, acaso desde otro podría objetarse que, si la participación es regulada e impuesta desde fuera, convendría hacer alguna matización. No tiene los mismos sentidos e implicaciones, como ha mostrado, por ejemplo, Hargreaves (1991; Fullan y Hargreaves, 1991; Fullan, 1993), una participación y colaboración *impuesta* que una *cultura* de la participación y cooperación. Asimismo, el que los profesores hayan entrado de lleno en dinámicas de elaboración de los proyectos puede merecer, como se hace, una valoración positiva. Sin embargo, también podríamos convenir en que, por sí mismas, y máxime si esas dinámicas han sido construidas desde una imposición administrativa que no hubiera logrado una cultura interna en los centros, y tendiendo además a una realización de los proyectos como «productos» –tal como se reconoce– puede aplicarse igualmente una valoración de signo diferente. Participar en una innovación, ha precisado Fullan (1993), puede generar, bajo ciertas condiciones, un antídoto importante contra la misma. Entonces, acaso convendría precisar de qué evidencias hablamos y qué valoraciones merecen desde qué parámetros de apreciación.

Me llama la atención, en otro orden de cosas, una de las consideraciones de conjunto, la que se refiere a la constatación de la existencia de *algunas desviaciones*. Es, quizá, un término de una connotación excesivamente abierta, y estoy seguro de que los autores no lo utilizan en el sentido más fuerte y peyorativo que maliciosamente podría atribuirsele. No creo que, con rigor, pueda hablarse en este tema de desviaciones, a no ser que, implícita o explícitamente, se asuma la preexistencia de un canon, patrón, o modelo coherente, consistente y digno de ser «aplicado», cuyo seguimiento garantice el correcto proceder por un sendero bien establecido, más allá del cual puedan producirse eso, desviaciones. Sin embargo, las líneas de actuación sugeridas llevarían a suponer que, en el texto el término desviación refleja algo más que un *lapsus* del lenguaje. En efecto, medidas encaminadas a regular contactos más frecuentes y sistemáticos entre el profesorado, la mayor implicación de asesores externos y, sobre todo, la profundización en medidas clarificadoras –«reguladoras?»– de funciones y responsabilidades, pensando en la mayor intensificación y sobrerregulación del desarrollo del currículum en orden a evitar esas posibles desviaciones.

Interpretar e inferir sentidos a partir de los discursos de otros siempre lleva consigo unas dosis y riesgos notables de subjetividad. Aunque sea desde esta reconocida limitación, he de señalar que me parece persistente, tanto en el discurso oficial sobre los proyectos expuestos en el apartado anterior, como en la lectura e interpretación de los datos que se nos han ofrecido recientemente, una concepción lineal, prescriptiva y sobrerreguladora de un proceso que, en opinión

de muchos, merece ser planteado desde posiciones mucho más inciertas, problemáticas y flexibles; más confiadas, a fin de cuentas, en la capacidad de los sujetos, ya que, al remitirles esta propuesta, de alguna manera se les está suponiendo. Algunas reconsideraciones de los procesos y dinámicas de planificación, y particularmente de aquellas que ocurren en los centros, están llamando insistentemente la atención sobre el carácter caótico, no estrictamente racional, no rigurosamente previsible, ni dirigible por tanto, de este asunto que tenemos entre manos (Louis, 1994). Y esta razón, que puede ser remitida al dominio de la eficacia, ha de ser completada, a su vez, con otras ancladas en el ámbito de lo ético, moral y educativo. No deja de ser un contrasentido preocuparse por desviaciones y reforzar la sobrerregulación si, como parece, estamos tratando un fenómeno, el de los proyectos de centro, que se acoge al paraguas de la autonomía, participación, apropiación y responsabilización adulta por los equipos docentes y los centros. Hay, por lo demás, temas subyacentes vinculados a cuestiones de poder y su distribución social y educativa, sobre los que, como resaltaré seguidamente, el discurso oficial sobre el desarrollo del currículum en nuestro país ha pasado muy de puntillas.

## 2. UNA DISCUSIÓN CRÍTICA SOBRE EL DISCURSO OFICIAL EN TORNO A LOS PROYECTOS DE CENTROS

Pretendo plantear ahora una discusión más a fondo que, a la vista de lo considerado previamente, me parece obligada. Mi intención es poner de manifiesto que, al menos en principio, es posible construir otro tipo de discurso sobre el desarrollo del currículum por los centros. Mi posición es que esta propuesta tiene mucha mayor sutantividad que la reflejada en las posturas oficiales y que, por tanto, es necesario situarla en otras coordenadas. Es conveniente, quizá, pensarla desde otras categorías, abrir la puerta a otros parámetros de determinación y sentido, y asentar debidamente su naturaleza, sin eludir las cuestiones ideológicas, sociopolíticas, propiamente organizativas y pedagógicas que la penetran y constituyen. Entiendo, en resumidas cuentas, que cabe problematizar, en el plano de la discusión teórica, esta buena idea más que lo que se ha hecho, y ser mucho más sensibles a la complejidad de los factores y condiciones que requiere su desarrollo en la realidad de los centros por parte de la comunidad escolar. Voy a mostrar, pues, otras discrepancias añadidas con la visión de los proyectos de centro que emana de la síntesis presentada en el apartado anterior. He de reconocer que el retrato que he presentado quizá no refleja todos los matices que dicha visión ha adquirido en tantas y tantas regulaciones oficiales, así como en no menos interpretaciones y ampliaciones. Como era de suponer, ha sido un pretexto para un número considerable de monografías, libros y artículos. Creo, sin embargo, que la imagen de conjunto que he tratado de destacar se corresponde bastante bien con la concepción dominante, más divulgada y, por supuesto, más influyente para intervenir y regular el quehacer formal de los centros y los profesores. Es este conjunto el que me servirá, pues, para articular mi discusión crítica.

2.1. *No creo que la versión oficial sea la única, ni acaso la más adecuada, para construir la razón de ser de los proyectos de centro en nuestro país*

En el discurso oficial aparece, en mi opinión, una concepción bastante reducida, conceptual y contextualmente hablando, de los proyectos de centro. Siendo, como se dice y argumenta, una propuesta importante, e incluso definatoria del nuevo modelo de currículum, me parece, de un lado, desposeída de *sustantividad* propia, y, de otro, un tanto *simplificada y descontextualizada* de ciertas coordenadas, factores y condiciones que presumiblemente son necesarios para captar su naturaleza más genuina y para promover su funcionamiento en la práctica.

A lo largo del discurso oficial, u oficioso, aparece de modo recurrente, y prácticamente nunca bajo la sombra de la menor duda, una idea fuerza: los proyectos de centro corresponden al dominio de la aplicación de la LOGSE, han de representar un espacio y una responsabilidad de los centros y profesores para su concreción, y deben pensarse como una especificación contextual de las finalidades, contenidos, orientaciones metodológicas y evaluativas de aquélla. Su fuente de legitimación más sustantiva, por tanto, es la LOGSE, y particularmente el DCB. Las razones más específicas de las que deriva su pertinencia estratégica remiten a una visión constructivista del currículum y otra similar del profesor como profesional. El centro como una organización social para el servicio de la educación, los equipos docentes, son, según mi parecer, tratados como un recurso o condición necesaria para la aplicación de la reforma, de ahí el reconocimiento de su autonomía y la exigencia de reclamar su responsabilidad en la elaboración de proyectos y programaciones cuando, en el fondo, ni unos ni otros llegan a ser tratados como instituciones o sujetos con protagonismo propio y con iniciativa relativamente independiente de la norma general: aplicar y concretar la LOGSE. Aunque el discurso que ha empezado a emerger durante este mismo año presenta algunos atisbos que quieren reclamar otras fuentes de apoyo para establecer este nivel de concreción curricular, sería más que discutible que, por ejemplo, la apelación a la investigación sobre escuelas eficaces represente una salida honrosa a la cuestión. Es más, llama la atención que, cuando se está apostando por una definición ideológica de la calidad —siempre es ideológica esta cuestión— como la que aparece en los primeros capítulos del documento del MEC (1994), se apele, como fuente investigadora de legitimación más destacable, a la susodicha investigación sobre escuelas eficaces. (3)

---

(3) Este matiz puede parecer, quizá, en exceso académico y erudito. Yo creo, sin embargo, que es mucho más relevante teóricamente que eso, y con implicaciones organizativas y prácticas que no deben ser echadas en saco roto, pues, la investigación sobre escuelas eficaces, siendo como es uno de los referentes donde algunos, los menos, han incardinado el desarrollo de los centros, no es ni el más importante desde el conocimiento y la investigación disponible, ni el más aconsejable desde opciones más ideológicas y sociopolíticas. El desarrollo del currículum por los centros, la colaboración escolar, u otros temas similares, hunden sus raíces en una plataforma mucho más compleja y variopinta (ver Escudero, 1990, 1992), y precisamente la investigación sobre escuelas eficaces, sin menoscabo de algunas de sus contribuciones, sirve para justificar el tema que nos ocupa mucho menos que el desarrollo organizativo, y mucho menos todavía que el movimiento sobre la mejora escolar y de la educación (puede verse, por ejemplo, Reynolds y Stoll, 1994; Fullan (1991,

Con todo ello se está situando la idea de los proyectos de centro en un terreno de coyunturalidad. Esta sugerente idea es desposeída de sustantividad, ya que queda básicamente confinada al carácter de recurso instrumental para la aplicación o concreción de la reforma. Viene a plantearse, en última instancia, como un apéndice de una propuesta de reforma particular, situacional y concreta, y queda así emparentada con la tradición tan preocupada por «la eficacia» escolar. Recientemente, Escudero (1994a), me planteaba un interrogante al respecto que puede ilustrar lo que quiero decir: ¿si en una hipotética situación futura la LOGSE es seriamente retocada, y más concretamente lo son los niveles de concreción curricular, habríamos de concluir que pierde legitimidad la idea de los proyectos de centro? Según el planteamiento imperante, creo que su marco de legitimación quedaría un tanto en entredicho.

En definitiva, lo que quiero señalar es que, si la idea de los proyectos educativos tiene alguna relevancia y sustantividad, —que a mi modo de ver la tiene— no puede ser confinada al mero carácter de instrumentación, aplicación o concreción de una reforma particular, y menos de ciertas interpretaciones y traducciones técnicas y estratégicas que coyunturalmente se establecen para el desarrollo de la misma. Esto equivale a reducir el tema al dominio de lo instrumental, lo técnico, lo procedimental, y no creo que sea procedente. Entiendo, aquí y ahora, que no sólo la LOGSE como diseño curricular base tiene que ser fundamentada y legitimada en el seno de la restauración democrática en nuestro país, así como en un espacio de interrogación, interpretación y respuesta a las nuevas realidades sociales, políticas, económicas y culturales. También los proyectos de centro han de situarse en estas coordenadas. En una situación sociopolítica como ésta no sólo es ése el diseño de reforma, también ha de pensarse bajo estas mismas categorías el modelo de hacer política de reforma, donde la idea de los proyectos de centro adquiere entonces una justificación y legitimación mucho más complejas y problemáticas; también más ricas, provocativas y estimulantes. No hubiera estado de más oír alguna justificación que apelara a nuevos imperativos democráticos sociopolíticos e ideológicos como bases de los proyectos. Aunque el constructivismo, o la concepción del profesor como profesional reflexivo y artista tienen su propio peso, son, para el tema que nos ocupa, muy de segunda fila. Tienen mucho más calado, por citar un ejemplo, las apelaciones no sólo a la distribución de responsabilidades, sino también a la distribución del poder social sobre la educación, que es bien distinto. Tiene más calado, insisto, y, a la vez, este otro tipo de argumentación sitúa el tema en un panorama mucho más problemático y conflictivo, mucho menos técnico, mucho más y dilemático tanto en lo que concierne a su justificación como en lo que respecta a su puesta en práctica.

---

1993). El movimiento sobre la eficacia, situado en una tradición todavía eficientista, ha amparado, por ejemplo, las versiones más dirigistas, aunque con sutileza, para la intervención institucional, así como las concepciones más gerencialistas de procesos de desarrollo de la instrucción, liderazgo escolar o ampliación de la profesionalidad de los profesores.

Pero al situarlo donde estamos viendo, creo que el tema de los proyectos ha terminado también reducido a ciertos niveles de simplificación y descontextualización que merecen algún tipo de comentario. Sin abogar por el mimetismo acrítico, no hubiera estado de más una mirada hacia los *por qué*s y *cómo*s de este planteamiento en el panorama internacional. Aquí hemos optado por una solución un tanto atípica. Ni hemos promovido el desarrollo del currículum por los centros como una opción de reforma desde abajo —así fue como originariamente surgió en muchos contextos (ver, por ejemplo, Marsh y otros, 1990, Sirotnik y Oakes, 1986; Sirotnik, en prensa, Escudero 1992b)— ni se ha planteado tampoco como una pieza más dentro de un amplio paquete de reformas, como ha sucedido y terminado imponiéndose en buen número de países (Elmore, 1990; Murphy, 1991; Murphy y Hallinger, 1993; Smyth, 1993).

En el primer caso, que plantea sus propios problemas como es lógico, el desarrollo del currículum por los centros se ha situado en una línea de reconstrucción del currículum a partir de la contestación y búsqueda de alternativas desde la base, a las políticas centralizadas. En el segundo, donde el desarrollo del currículum por los centros ha sido una pieza más de un complejo puzzle —centralización/descentralización educativa, autonomía y reconversión de centros escolares, ampliación de la profesionalidad de los profesores, reestructuración de los servicios de apoyo, asesoramiento y control, redefinición del currículum nacional, etc.— el tema ha sufrido y está sufriendo los ataques de numerosas fuerzas y tensiones muchas veces paradójicas. Más adelante aludiré a esta cuestión.

En nuestro caso, no se ha tratado una medida para potenciar la elaboración desde la base, aunque retóricamente así se haya presentado. La fuerte regulación de los proyectos, su alineamiento con la reforma, su colocación más en los derroteros de una colaboración escolar impuesta que en los propios de una cultura de la colaboración lo alejan sensiblemente de su posible construcción como una medida de mejora desde la base. Pero, por otro lado, la remisión desamparada de esta propuesta a los centros —salvo el apoyo de las «Cajas Rojas» y las propuestas de las editoriales— sin una reconstrucción previa o paralela de los centros por dentro y fuera (apoyos, recursos, formación, liderazgo, ampliación de la profesionalidad docente, reconsideración de las condiciones de trabajo, etc.) han hecho de ella una propuesta más propia de políticas empeñadas en implantar reformas que en crear condiciones para la producción de reformas y mejoras. Se ha puesto delante lo que los centros y profesores habían de hacer en lugar de uno de los principios más comúnmente reconocidos en relación con la planificación de reformas: reconstruir y mejorar los centros, y potenciar al profesorado como una condición imprescindible para recomponer y mejorar el currículum y la enseñanza (Boyd, 1990).

Podría aceptarse que las últimas propuestas del MEC (1994) intentan paliar esta última carencia. Ahora se reconoce explícitamente el carácter de los proyectos de centro como referentes claves de todas las medidas para la calidad, y se apuntan algunas directrices que nos estarían aproximando a ese *maremagnum*

de la reconstrucción, o reconversión según se mire, de los centros. Desde los primeros planteamientos en torno a los proyectos han pasado ya casi diez años, y esta contextualización llega quizá tarde; es posible que quienes han formulado las medidas no tengan suficiente tiempo para desarrollarlas, y es más: dejan una buena coartada, en algunos temas, para el desarrollo posterior de una política conservadora que, presumiblemente, va a conducir esta cuestión por derroteros inquietantes. Volveremos sobre esto más adelante.

2.2. *El problema reside en que el tema de los proyectos de centro es sólo la punta visible de un enorme iceberg*

Si digo que quizá no sea lo más adecuado reducir los proyectos de centro al dominio de lo aplicativo e instrumental, así como tampoco a una simplificación escueta, es porque convendría entenderlos como uno de los exponentes más nítidos, y al tiempo más controvertidos y problemáticos, de tendencias subyacentes a las políticas de reforma que se están planeando en las últimas décadas en los países occidentales. Dicho más claro: nos topamos con una cuestión directamente relacionada con la redistribución del poder y las decisiones sobre la educación; con el papel del Estado y de otras instituciones; con la gestión y gobierno de los centros escolares; con la participación de los padres, alumnos, profesores y otros profesionales en la definición, y no sólo en la aplicación, del currículum; con el control de la educación, de los centros y de los profesores, y a través de qué medios y por quién. Nada, por tanto, de una cuestión menor, sólo referida a cómo aplicar un diseño curricular, o fácilmente resoluble mediante la fórmula de redistribuir competencias entre los tres niveles de concreción del currículum oficial.

Por todo ello, el desarrollo del currículum por los centros no se presenta como una medida apéndice, sino como uno de los contenidos sustantivos de reforma que están encarando diversos países. Y, por eso mismo, no es comprensible sin una referencia a las condiciones y circunstancias, a las razones y fuerzas que lo están promoviendo. Aquí entran de lleno razones que remiten a la actual crisis de legitimidad de los Estados (Smyth, 1991; Lundgren, 1992; Angus, 1993; Ball, 1993), con las consiguientes acometidas contra la intervención estatal en educación y la recurrencia a la autonomía como coartada para la mercantilización y desregulación de la educación (Murphy y Hallinger, 1993). El discurso político y el racionalismo económico de la llamada «nueva derecha» (Demaine, 1993; Robertson, 1993) han sido, para más señas, los pioneros de esta reorientación del movimiento a que aludo. Pero, al tiempo, también desde otras posiciones, nada sospechosas de neoliberalismo (Carlson, 1988; Sirotnik y Oakes, 1986; Sirotnik, en prensa) se aboga por el desarrollo del currículum por los centros como una opción para la democratización profunda de lo social y educativo (Escudero, 1993), con una opción de compromiso cotidiano con la reconstrucción crítica del currículum y la educación, y como una vía que habría de hacer compatible la responsabilidad y compromiso estatales con el poder, la responsabilidad y el control social e institucional.

Pero sea cual sea la orientación que se siga, en cualquier caso se trata de una opción abiertamente política e ideológica, de modo que es en este terreno, y no en el técnico o disciplinar (psicología, pedagogía) donde residen las razones y legitimaciones del signo que fueren. Por tanto antes de llegar a mayores concreciones, el debate sobre el desarrollo del currículum por los centros ha de ser de naturaleza política, ha de contemplar qué opciones ideológicas amparan no sólo el currículum oficial de una reforma sino también el tipo de centros, de profesores y profesionales en que estamos pensando y promovemos para su desarrollo. No basta hablar de participación como fórmula benefactora, sino que es preciso indagar y precisar de qué participación hablamos, sobre qué, y para qué. La nueva derecha, por ejemplo, reduce la participación de los padres a un acto de consumo y elección de las distintas ofertas educativas en el mercado. Desde una opción diferente, eso no sería sino una mercantilización de un valor que no porque suene bien ha de ser reificado. No puede haber verdadera participación sin la creación progresiva y real de condiciones de poder y de conocimiento que posibiliten la emergencia de distintas voces sobre los asuntos de la educación, el poder de contribuir activamente a moldearlos de alguna manera, y no sólo la posibilidad de elegir entre distintos productos en el bazar de la oferta educativa desregulada.

Así pues, cualquier discurso sobre los proyectos de centro que no aborde como es debido, que enmascare, por desconocimiento o por intenciones ocultas, estas cuestiones de fondo lleva a hurtar la posibilidad real de desvelar y someter a cuestionamiento y discusión cuáles son sus verdaderos motivos, cuáles sus funciones pretendidas y/o promovidas, cuáles sus implicaciones y sus posibles derivaciones. Con este trasfondo *in mente*, pueden plantearse algunas cuestiones como las siguientes: ¿cuando en el documento MEC (1994) se habla de «contratar» la autonomía, quiere decirse que se contemplan medidas que puedan llevar hacia niveles diferentes de desregulación de la educación según que los centros sean más o menos responsables en el ejercicio de la autonomía?, y ¿qué se quiere decir con autonomía?, ¿se tratará de una autonomía vigilada respecto al cumplimiento de los niveles de concreción del currículum?, ¿qué quiere decir, autonomía responsable?, ¿o, acaso, será la apertura de una rendija para promover una liberalización sutil y venideras diferencias dentro del sistema público/privado de educación?, ¿sucederá aquí, como ocurrió en otros países (Australia, Inglaterra) en los que la autonomía y desarrollo curricular por los centros, iniciada por partidos vistas con buenas intenciones, dejó puestos los preámbulos para su implantación dura por parte de los posteriores gobiernos conservadores?

Éstos, y otros interrogantes de tono equivalente, sólo pueden salir a la luz del debate público desde un planteamiento de los proyectos de centro que los relacione con la parte escondida del iceberg al que, quiérase o no, pertenecen. No quiero decir que la apelación al constructivismo no sea pertinente, así como tampoco carece de importancia una determinada concepción del profesor como la comentada más arriba. Pero, a mi modo de ver, ni una ni otra son suficientes. Es más, si es a ellas a las que se remite su razón de ser, estarían hurtándose al debate estas otras facetas y factores, mucho más determinantes,

que ejercen de hecho una poderosa influencia sobre el tema que estamos discutiendo.

2.3. *Una visión más problemática sobre qué son y representan los proyectos de centro lleva, necesariamente, a una complicación incluso de cómo y bajo qué condiciones elaborarlos*

Si los proyectos de centro son sólo una punta de lanza de un entramado ideológico, estructural e incluso organizativo como el que he referido, quizás convendría ser conscientes de que las opciones concretas que quieran promover esta línea de cambio en los sistemas educativos son menos taxativas, menos regulables y menos lineales de lo que parece.

En efecto, si la discusión ideológica a la que acabo de referirme ha sido importante en los intentos de construir la naturaleza del desarrollo del currículum por los centros, no ha sido menor la propiamente pedagógica, curricular y organizativa. No puedo detenerme en ello en estos momentos (Escudero, 1992b, 1994), pero sí procede algún comentario breve. El desarrollo del currículum por los centros, dentro de la discusión propiamente pedagógica sobre el particular, ha venido vinculado a un cuestionamiento del currículum como diseño impuesto desde arriba, también a un sentimiento de disgusto con un tratamiento del profesorado como un profesional técnico, así como también a una recomposición importante de la organización escolar y su cultura (Bolívar, 1993; Escudero y Bolívar, 1994; González, 1994; en prensa *a* y *b*), de los mismos procesos de planificación escolar, liderazgo dentro y fuera de los centros (Escudero y Moreno, 1992), etc. Pero, digámoslo una vez más, el clima de pensamiento pedagógico donde ha emergido y que ha ido acompañando a nuestro tema, no ha venido de la psicología, ni tampoco, rigurosamente hablando, de aquellas de sus contribuciones que han sido importantes para comprender mejor el papel, el modo de funcionar y los bagajes que acompañan al profesor en las interacciones que mantiene en las aulas con sus alumnos y alumnas.

Ha sido donde se han explorado líneas de trabajo como la colaboración escolar, el desarrollo y mejora de los centros, la ampliación de la profesionalidad de los profesores y su desarrollo profesional el lugar promotor del desarrollo del currículum por los centros. Y ha sido, en este contexto, donde también se han planteado interrogantes sobre la pertinencia o no de dicotomías como la centralización frente a la descentralización, el individualismo frente a la colaboración (Fullan, 1993), la formación *en* y *de* los centros frente a la formación *para* los profesores como receptores (Escudero y López, 1992); la gestión tradicional frente a los nuevos modelos neogerencialistas, sin excluir un debate importante sobre la nueva cultura de la excelencia (Smyth, 1991; Robertson, 1993) y sus traducciones en sutiles procedimientos edulcorados de control del profesorado, aunque sea a través de grandes lemas, como la colaboración, la apropiación, el compromiso y participación en el desarrollo de las reformas (Bates, en prensa).

Así, se están revisando intensamente las ingenuas contraposiciones entre centralización y descentralización, al tiempo que se han denunciado determinados indicios que ponen de manifiesto hasta qué grado, bajo las mejores proclamas de descentralización, pueden esconderse los recursos más sutiles de una centralización más efectiva, de un dirigismo más neotécnico al servicio de formas soterradas que tratan de perpetuar, aunque sea bajo otras envolturas, la primacía de la razón técnica y la eficacia (Bates, en prensa).

En este mismo clima de debate, tras los primeros entusiasmos con la idea de la colaboración, los equipos docentes, la participación, la revisión de las estructuras de gestión en centros y la redistribución de funciones, con todo el abanico de medidas encaminadas a la reconversión de los mismos, empiezan a surgir los primeros signos de relativización y descontento. Así, Fullan, 1993b; Firestone, 1993; Murphy y Hallinger, 1993, por citar algunas fuentes reconocidas, ponen de manifiesto que muchas de estas medidas no llegan a calar en la vida cotidiana de los centros y menos en las prácticas de aula, ya que han terminado, en bastantes casos, como meros retoques, simbólicos unas veces, y sólo estructurales otras, de la organización y gestión. Se ha denunciado, en este mismo sentido, su tendencia a complicar la burocracia de los centros, la intensificación del trabajo docente, sin llegar a penetrar en la reconstrucción de la cultura profunda de los centros o de la vivencia y ejercicio de la profesionalidad por los docentes. Iríamos a incorporar al movimiento de reestructuración escolar, tal como podría adivinarse en el documento del MEC (1994) no sólo tarde en comparación con otros países occidentales, sino justo en el momento en que el asunto está sometido a una problematización más intensa.

En estos momentos, no sólo están en entredicho modelos de proyectos curriculares excesivamente racionales, lineales y dirigistas. Véase, al respecto, una contribución importante de Louis (1994), ya referida. Se asiste a una etapa de fuerte revisionismo de estrategias que levantaron muchas expectativas en los ochenta, entre ellas, el desarrollo del currículo por los centros; por tanto, también en este tema hay que someter las decisiones a esquemas de pensamiento mucho más flexibles, a una actitud intelectual mucho más inquisitiva, vigilante, crítica y atenta, simultáneamente, a lo estructural y organizativo, sin olvidar lo más personal e idiosincrático. Son éstos, bien es conocido, algunos de los signos de la postmodernidad. También hay que tomarlos en consideración para pensar y actuar en un tema como el que nos ocupa. En todo caso, flexibilidad, apertura, relativización, incertidumbres pueden ser contrapesos a otras imágenes, antes señaladas, como las que —sin duda con otra intención diferente de la que yo aludo aquí— se han utilizado en el discurso oficial u oficioso para aludir a procesos y procedimientos para los proyectos curriculares: cadenas, eslabones, aplicaciones, concreciones, desviaciones, ajustes.

Ahora bien, entre flexibilidad y sobrerregulación, o entre certezas e incertidumbres, o entre desarrollos más abiertos y aplicaciones/concreciones, hay un imponente espacio sobre el que habrá que construir. No soy capaz de aventurar cuál pueda ser el futuro a corto o medio plazo del desarrollo del currículo por

los centros en nuestro contexto. Sin duda, la evolución de los acontecimientos políticos, y con ellos la configuración de la política social, educativa, bajo la vigilancia de la económica, serán determinantes importantes. ¿Será el discurso y la práctica de la nueva derecha el que llegará a intentar, también aquí, un alineamiento de los proyectos curriculares con una política de liberalización y mercantilización de la educación, con el neogerencialismo imperante, con gestores excelentes y eficaces ajenos a la sensibilidad y cultura pedagógica, con controles desde arriba, aunque camuflados, de los centros, de los profesores, de la educación? Es difícil de responder esta cuestión, y yo no desearía tener bases para responderla afirmativamente dentro de poco tiempo. Cabe esperar, por el contrario, y también en mi caso desear, que el cuerpo social en su conjunto, la comunidad escolar y, particularmente, la masa crítica de profesionales, educadores y educadoras, tomemos conciencia de lo que nos estamos jugando en este terreno y aquí, como en otros lugares, tenga lugar una batalla que acaba de iniciarse por la recuperación democrática de la escuela pública también en esta parcela: en la gestión realmente democrática, en la autonomía responsable y crítica al tiempo, en la construcción reflexiva y valiosa del currículum, en la construcción también de la educación y de la práctica docente desde categorías más colegiadas, solidarias, abiertas al escrutinio público, ya que públicos y sociales son los temas que tenemos entre manos: la formación de esta y futuras generaciones a la luz de principios propios de sociedades de progreso.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Angus, L. (1993): «Democratic Participation of Efficient Site Management: The Social and Political Location of the Self Managing School», en Smyth (ed.).
- Bates, R. (en prensa): «Teoría crítica y administración educativa», en J. M. Escudero y M.<sup>a</sup> T. González (eds.), *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Educativas.
- Ball (1993): «Culture, Cost and control: Self-Management (1993) and Entrepreneurial Schooling in England and Wales», en Smyth (ed.), pp. 63-82.
- Bolívar, A. (1993): «Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas», en A. Villa (ed.), *La autonomía escolar*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Boyd, W. L. (1990): «Balancing Control and Autonomy in School Reform: The Politics of Perestroika», en J. Murphy (ed.), *The Educational Reform Movement of the 1980s: Perspectives and Cases*. Berkeley, McCutchan Publi., pp. 85-96.
- Carlson, D. (1988): «Curriculum Planning and the State: The Dynamic of Control in Education», en L. Beyer, y M. Apple (eds.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. New York, State University of New York Press.
- Coll, C. (1986): «Los niveles de concreción en el diseño curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 24-30.

- Coll, C. y Martín E. (1994): «Aprendiendo de la experiencia (Monográfico Proyectos Curriculares)», *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp. 8-15.
- Del Carmen, L. (1990): «Modelos de desarrollo curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 178, pp. 69-72.
- Del Carmen, L. y Zabala, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, CIDE.
- Demaine, J. (1993): «The New Right and the Self-Managing School», en Smyth (ed.), pp. 35-48.
- Elmore, E. (ed.) (1990): *Restructuring Schools*. San Francisco, Jossey Bass.
- Escudero (1990): «El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración», *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Escudero, J. M. (1992): «La planificación en el contexto del desarrollo curricular basado en la escuela», *Seminario de Formación en Centros*. Sevilla, CEP.
- (1992b): «Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares», *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
  - (1993): «La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática», en P. Ortega y J. Sáez, (eds.), *Educación y Democracia*. Murcia, Caja Murcia.
  - (1994): «La elaboración del Proyecto de Centro: ¿una posibilidad para la mejora de la educación?», *Comunidad Educativa*, 215, pp. 20-30.
- Escudero, J. M. y López, J. (eds.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Ed. Arquetipo.
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994): «Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola», en A. Amiguiño y R. Canario (eds.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de formação*. Lisboa, Educa, pp. 97-156.
- Firestone, W. A. (1993): «Why professionalizing Teachin Is not Enough», *Educational Leadership*. March, 6-11.
- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassel Education.
- (1993): *Change Forces. Probing the Dephts of Educational Reform*. London, The Falmer Press.
  - (1993b): «Why Teacher Must Become Change Agents», *Educational Leadership*, March, 12-17.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991): *Working toghether for Your School*. Victoria, ACEA.
- Gimeno, J. (1986): «Formación de los profesores e innovación curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 84-89.

- Gimeno, J. (1989): «Proyectos Curriculares. ¿Posibilidad al alcance de los profesores?», *Cuadernos de Pedagogía*, 172, pp. 14-18.
- Giroux, H. (1992): «Language, difference and Curriculum Theory: Beyond the Politics of Clarity», *Theory into Practice*, 31, (3), pp. 219-227.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1986): «Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling», *Harvard Educational Review*, 56, (3), pp. 213-239.
- González, M.ª T. (1994): «El Proyecto de Centro: ¿Qué pasa con la dimensión organizativa de la Escuela?», *Comunidad Educativa*, 215, pp. 15-20.
- (en prensa, a): «Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: un panorama general», en J. Escudero, y M.ª T. González (ed.), *Escuelas y profesores*. Madrid, Ediciones Educativas.
  - (en prensa): «¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?», en J. Escudero y M.ª T. González (eds.), *Escuelas y profesores*. Madrid, Ediciones Educativas.
- Hargreaves, A. (1991): «Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration», en J. Blase (ed.), *The Politics of Life in Schools*. London, Sage, pp. 46-72.
- Louis, K. S. (1994): Beyond Managed Change: Rethinking How Aschool Improves», *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 5 (1) pp. 2-24.
- Lundgren, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- Marsh, C. y otros (1990): *Reconceptualizing School Based Curriculum Development*. London, The Falmer Press.
- MEC (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. Madrid.
- (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid.
  - (1992): *Proyecto Curricular. Primaria*. Madrid.
  - (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*: Madrid.
- Murphy, J. (1991): *Restructuring Schools*. New York, Teachers College.
- Murphy, J. y Hallinger, Ph. (1993): *Restructuring Schooling. Learning from Ongoing Efforts*. California, Corwin Press.
- Pérez Gómez, A. (1986): «Más sobre la formación del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 92-94.
- Pinar, W. F. (1992): «Dreamt into Existence by Others: Curriculum Theory and School Reform», *Theory into Practice*, 31.3, pp. 228-235.
- Popkewitz, S. (1991): *A Political Sociology of Educational Reform*. New York, Teachers College Press.

- Reynolds, D. y Stoll, L. (1994): «The School Effectiveness and School Improvement Knowledge Base», *Paper ICSEI*. Melbourne.
- Robertson, S. (1993): «The Politics of Devolution, Self-Management and Post-Fordisms in Schools», en Smyth (ed.), pp. 117-136.
- Sirotnik, K. (en prensa): «La escuela como el centro del cambio», en J. M. Escudero y M.ª T. González (eds.), *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Educativas.
- Sirotnik, K. y Oakes, J. (1986): «Critical Inquiry for School Renewal: Liberating Theory and Practice», en K. Sirotnik y J. Oakes (ed.), *Critical Perspective on the Organizational Improvement of Schooling*. Boston, Kluwer Nijhoff.
- Smyth, J. (1991): «International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work», *Brit. Jour. of Sociology of Education*, vol. 12 (3), pp. 233-246.
- (1993): *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London, The Falmer Press.



# MONOGRÁFICO

## LA GESTIÓN BASADA EN EL CENTRO; EL OLVIDO DE LO FUNDAMENTAL

MICHAEL FULLAN (\*)

El éxito generalizado de la gestión basada en el centro (o reestructuración escolar) es sintomático de la problemática de la reforma educativa en Norteamérica. La tendencia a considerar las últimas innovaciones como soluciones mágicas toma a la innovación como un fin en sí misma y crea una cierta dependencia acrítica en los equipos directivos y en los profesores, que son quienes se las tienen que ver con la sucesión interminable de soluciones propuestas. En consecuencia, se crea en ellos un cinismo sobre la reforma y la innovación en general que impide cualquier tipo de cambio sustancial.

En este artículo comienzo con una crítica de la gestión basada en el centro en la que trato de demostrar su fracaso. En segundo término, defiendo la necesidad de centrarse en los «grandes temas», esto es, en ir más allá de la etiqueta de gestión basada en el centro hacia los cambios más básicos que son imprescindibles para que una reforma verdaderamente marque la diferencia. Dos de estos cambios básicos se refieren a lo que yo denomino *reculturación* y a las nuevas concepciones de *desarrollo del profesorado*. En tercer lugar, concluyo con la idea de que es toma de decisiones, aunque no identificaron diferencias en cuanto a las estrategias de enseñanza usadas (la instrucción dirigida por el profesor y la baja participación de los alumnos fueron los fenómenos dominantes a este respecto en ambos grupos de escuelas). Además, las evidencias de que existiera colaboración entre los profesores eran muy escasas; tan sólo dos de las 33 escuelas contaban con un grado importante de colaboración entre sus profesores, y, curiosamente, ninguna de las dos pertenecía al grupo de escuelas piloto. Taylor y Teddlie (1992) sugieren lo siguiente a este respecto: «Los profesores con los que trabajamos en el estudio no alteraron sus prácticas... aumentar su participación en la toma de decisiones no influyó lo suficiente como para que se vencieran las normas de autonomía y aislamiento y los profesores se sintieran capacitados para colaborar con sus colegas» (p. 10).

---

(\*) Universidad de Toronto.

Otras evidencias obtenidas en observaciones de aula tampoco indicaron la presencia de cambios en el clima del aula y en las actividades de aprendizaje de los alumnos. A pesar de una respetable retórica y de lo que los autores entendieron como «un deseo genuino de profesionalizar la enseñanza,... la misión central de la escuela parecía estar subordinada al proyecto de gestión basada en la escuela» (p. 19). No fue posible identificar cambios sustantivos en cuanto a estrategias de enseñanza y evaluación, así como en la manera en que los profesores trabajaban juntos en cuestiones de instrucción. Estos resultados no serían especialmente dignos de destacar, dicen los autores, si no fuera por el hecho de que «el estudio se llevó a cabo en un distrito reconocido nacionalmente como líder en la implantación de las reformas de la reestructuración» (p. 166).

Igualmente, Hallinger, Murphy y Hausman (1991) concluyeron que los profesores y directores escolares de la muestra con la que trabajaron se mostraban muy en favor de la reestructuración pero no establecían relación alguna «entre las nuevas estructuras de gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p. 11). Prácticamente los mismos resultados se obtuvieron en el trabajo de Weiss (1992) sobre toma compartida de decisiones (SDM) en 12 escuelas secundarias de 11 estados norteamericanos (la mitad de las cuales fueron seleccionadas por haber implantado el SDM, siendo la otra mitad escuelas secundarias tradicionales desde el punto de vista organizativo). Weiss encontró que los profesores de las escuelas SDM tendían mucho más a mencionar decisiones sobre el propio proceso de toma de decisiones (por ejemplo, la composición de las comisiones, los reglamentos, etc.), pero «las escuelas SDM no dedicaban más atención que las otras a cuestiones curriculares, y las cuestiones pedagógicas y las preocupaciones de los alumnos no parecían interesar mucho en ninguno de los dos tipos de escuelas.» (p. 2).

Se obtuvieron resultados muy similares a los anteriores en la implantación de la Reforma de Chicago en 1989. Esta ley buscaba la devolución de la responsabilidad desde la Junta Central de Educación a los Consejos Escolares Locales (LSCs) de cada una de las 540 escuelas públicas de la ciudad, además de establecer que todas las escuelas debían desarrollar Planes de Mejora Escolar (SIPs). Los Consejos Escolares Locales estaban compuestos por once o doce miembros (seis padres/madres de alumnos, dos profesores, dos representantes de la comunidad, el director de la escuela, y, en el caso de las escuelas secundarias, un alumno). Easton (1991) nos informa de que la mayor parte de los profesores de las escuelas primarias manifestaron que «su práctica docente no había cambiado como resultado de esta reforma y que tampoco cambiaría con los SIPs» (p. 41).

La conclusión que saco de todas estas evidencias es que la gestión basada en el centro no es algo negativo sino que es imposible que valoremos su evolución a menos que se tome en cuenta el contexto en el que tiene lugar. Dicho más claro, reestructurar no es reculturar. Una vez que nos fijamos en esto último, comenzamos a buscar respuestas a la cuestión de qué tipo de estrategias a corto, medio y largo plazo tendrán la suficiente potencia para modificar la actual cultura de la enseñanza y el aprendizaje.

## RECULTURACIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESORADO

La razón por la que ha fracasado la gestión basada en el centro no está, como acabamos de ver, en que se trate intrínsecamente de una mala idea, sino en que ha sido tomada de manera superficial. La solución no se encuentra en una innovación importada desde el exterior, sino más bien en la comprensión de los cambios fundamentales que han de tener lugar en las condiciones de trabajo de los profesores y en el modo en que las escuelas afrontan los procesos de cambio. En particular, dos de estos cambios fundamentales que son necesarios se refieren a 1) la cultura de la escuela, y 2) la redefinición del papel del profesor, incluyendo también la redefinición de la formación del profesorado.

### LA CULTURA DE LA ESCUELA

En una publicación reciente, mi colega Andy Hargreaves y yo mismo identificábamos dos grandes culturas escolares –individualismo y colaboración– y otras dos culturas intermedias –balcanización y colegialidad fingida– (Fullan y Hargreaves, 1991).

#### *Individualismo*

La enseñanza no es la profesión más antigua; pero es ciertamente una de las más solitarias. Como escribe Rudduck (1991), «la educación está entre las últimas vocaciones profesionales en las que todavía es legítimo trabajar solitariamente en un espacio que se encuentra protegido de posibles invasores» (p. 31). El estado más frecuente de un profesor no es la colegialidad; es el aislamiento profesional, el trabajar sólo, aparte de los demás colegas. Este aislamiento concede a los profesores un cierto grado de seguridad y de protección para tomar decisiones discrecionalmente sobre los alumnos que mejor conoce; pero dicho aislamiento también tiene el efecto de no permitirle acceder a información externa, y valiosa, sobre el valor y la eficacia de lo que está haciendo.

Los profesores aislados pueden obtener alguna información desde las evaluaciones formales –externas– de su trabajo, pero éstas suelen ser rutinarias, esporádicas y excesivamente superficiales. No resultan útiles para los propósitos de una mejora continua de su ejercicio como profesores. Con ello, es su propia aula y sus alumnos lo que acaba convirtiéndose en la principal fuente de *feedback* para la mayoría de los profesores.

Tal y como está organizado actualmente, el *feedback* desde la propia aula puede mitigar las incertidumbres de la enseñanza sólo hasta un cierto punto. Un determinado grado de incertidumbre es obviamente algo endémico a toda enseñanza, por lo cual es importante dotar a los profesores de la capacidad y la flexibilidad necesarias para tomar decisiones discrecionales sobre el currículum, la instrucción y la disciplina en sus aulas. Pero la incertidumbre experi-

mentada en soledad, en un aislamiento forzado, es una incertidumbre magnificada hasta proporciones poco saludables. Además, el *feedback* del aula tiene un techo, esto es, está limitado por la experiencia del profesor individual, la interpretación del profesor individual y la motivación hacia la mejora de ese profesor individual.

En su estudio de 78 escuelas primarias de Tennessee, Rosenholtz (1989) diferencia entre escuelas «estancadas» y escuelas «que se mueven» o progresan. La autora concluía que, en las escuelas «estancadas», que no estaban interesadas en el cambio y la mejora, incertidumbre y aislamiento van de la mano. Las medidas de incertidumbre en el profesorado tenían una correlación negativa con el progreso en el aprendizaje de los alumnos en lectura y matemáticas a lo largo de un período de dos años (p. 128). Una de las principales causas de la incertidumbre, de acuerdo a los resultados obtenidos por Rosenholtz, radicaba en la ausencia de un *feedback* positivo:

La mayor parte de los profesores y directores acaban estando tan sumamente aislados en su trabajo que llegan a ignorarse unos a otros. No suelen alabar, apoyar y reconocer los esfuerzos de los compañeros. La existencia de fuertes normas de autosuficiencia puede, incluso, provocar reacciones adversas ante el buen hacer de algún compañero (p. 107).

Rosenholtz explica que el aislamiento y la incertidumbre están asociados con lo que ella denomina «ambientes pobres en aprendizaje», en los que los profesores pueden aprender muy poco de sus compañeros y, por tanto, no se encuentran en la situación ideal para experimentar y mejorar. En estos ambientes, afirma, los profesores «eran poco conscientes de que su práctica docente estandarizada era en buena medida la razón de que ninguno de ellos lo hiciera realmente bien» (p. 106). Estos resultados repiten los obtenidos por Lortie hace ya unos quince años; este autor entrevistó a 94 profesores de primaria y secundaria en el área metropolitana de Boston y aplicó cuestionarios a casi 6.000 profesores en el Condado de Dade en Florida. Aparte de compartir algunas ideas, recursos y trucos del oficio, y de intercambiar historias sobre los alumnos o sus padres, los profesores raramente hablaban entre ellos sobre su trabajo, casi nunca observaban a sus compañeros dentro del aula, y en ningún caso analizaban conjuntamente el valor, los objetivos y la dirección futura de su trabajo.

Incertidumbre, aislamiento e individualismo forman una combinación muy potente. Casi, por definición, tienden a engendrar conservadurismo educativo, puesto que la oportunidad y la presión para el cambio que surge de las nuevas ideas es simplemente inaccesible para los profesores. Esta estrechez de orientación y de experiencia conduce a formas de enseñanza «seguras», que no asumen ningún riesgo, y que hacen poco por favorecer el rendimiento de los alumnos. Allí donde se están imponiendo a profesores y escuelas una multitud de demandas y exigencias externas, los profesores aislados se sienten impotentes ante presiones y decisiones que normalmente ni siquiera entienden y en las que, desde luego, no están implicados en absoluto. Este sentimiento de impotencia ataca di-

rectamente a la idea que el profesor tiene de su propia capacidad para «marcar la diferencia» en la educación de los alumnos (Ashton y Webb, 1986).

### *Colaboración*

Rosenholtz (1989), como acabamos de ver, hablaba de dos culturas escolares claramente diferenciadas; las denominó «escuelas estancadas» (o pobres en aprendizaje) y escuelas «que progresan» (o ricas en aprendizaje). Recapitulando, las escuelas estancadas se caracterizaban por niveles bajos de rendimiento de los alumnos y por el trabajo aislado y autosuficiente de los profesores. ¿Y qué hay entonces de las escuelas «que progresan»?

Rosenholtz las describía como escuelas en las que los profesores trabajaban juntos con frecuencia. La mayoría de los profesores, incluso los más veteranos, creían que la enseñanza es intrínsecamente difícil. Creían además que los profesores no terminan nunca de aprender a enseñar; y puesto que la mayoría reconocían que enseñar es difícil, casi todos admitían que de vez en cuando necesitan ayuda. Por tanto, dar y recibir ayuda no implicaba incompetencia; era parte del propósito común de mejora continua. El disponer del apoyo y de la comunicación frecuente con sus compañeros acerca de su trabajo llevaba a estos profesores a tener más confianza, más seguridad sobre lo que trataban de conseguir y más información sobre lo bien o mal que lo estaban haciendo.

Como observa esta autora, en las escuelas eficaces la colaboración está asociada con normas y oportunidades de mejora continua y de formación permanente: «Se asume que la mejora de la enseñanza es una cuestión colectiva más que individual y que el análisis, la evaluación y la experimentación conjuntas con los compañeros son las condiciones en las que los profesores aprenden y mejoran» (p. 73). En consecuencia, los profesores están más dispuestos a valorar, confiar y legitimar el saber compartido, la búsqueda de consejo y el ofrecimiento de ayuda tanto dentro como fuera de la escuela. Con ello, lo más probable es que sean cada vez mejores profesores: «Todo esto significa que es mucho más fácil aprender a enseñar, y aprender a enseñar mejor, en unas escuelas que en otras» (p. 104).

Para Rosenholtz, el efecto más importante de la colaboración entre profesores es su impacto sobre el grado de *incertidumbre* del trabajo; cuando dicho trabajo se afronta en solitario, la ausencia de colaboración puede destruir su sentido de la confianza. Igualmente, Ashton y Webb (1986) encontraron que el mayor beneficio de la colaboración es que puede reducir el sentimiento de impotencia de los profesores y aumentar su sentido de la eficacia. Parte del estudio de estos autores se centraba en el análisis comparativo entre una escuela secundaria más bien tradicional en cuanto a su estructura organizativa y otra escuela más inclinada a fórmulas organizativas progresistas. A pesar de que ambas atendían a alumnos de una misma procedencia social, los alumnos de la segunda escuela conseguían mejores resultados en habilidades básicas. Ashton y Webb atribuye-

ron esta diferencia al sentido de eficacia de los profesores y a la distinta percepción que sobre su papel como docentes tenían en ambas escuelas.

En la primera escuela, los profesores eran un tanto «fatalistas» en cuanto al potencial académico de sus alumnos; opinaban que proponerse objetivos ambiciosos, como hicieron al comienzo de sus carreras, era simplemente ingenuo. Eran más realistas ahora, manifestaban. El fracaso académico de los alumnos se veía como un problema de motivación; un problema exclusivamente atribuible a los propios alumnos o a su procedencia.

Los profesores de la segunda escuela poseían un sentido de la eficacia mucho más fuerte. «Tenían el convencimiento de que podían contribuir significativamente a las vidas de sus alumnos y estaban pública y personalmente comprometidos a hacerlo» (p. 106). Estos profesores tenían un mejor concepto de su profesión y de las responsabilidades que lleva aparejadas; la definición que hacían de su trabajo era más amplia —hacia hincapié en el desarrollo personal además del rendimiento académico; en el trabajo con los compañeros además del trabajo con los alumnos—. La colaboración entre profesores, la enseñanza en equipo y la toma compartida de decisiones constituían los rasgos organizativos de esta escuela. Se compartían los recursos y materiales. La planificación se hacía conjuntamente en tiempos buscados para tal efecto. Los profesores hablaban sobre todo lo que ocurría en el centro; discutían sistemáticamente sobre los temas hasta alcanzar un punto de vista común, lo que determinaba un sentimiento compartido de «estar consiguiendo cosas», de confianza en su eficacia.

No debe interpretarse lo anterior como resultados peculiares de dos estudios aislados. Son resultados que se confirman una y otra vez dentro de una gran línea de investigación educativa. Lo verdaderamente incontestable en estas investigaciones es la comprobación de que los profesores se hacen mejores profesores en algunas escuelas mientras que en otras, o no cambian o tienden a ser peores profesionales. Esta conclusión aparece claramente en la comparación de las actitudes hacia el desarrollo profesional docente que tienen los profesores de las escuelas «estancadas» y de las escuelas «que progresan» de Rosenholtz. En estas últimas, «el 80 por 100 de los profesores respondieron... que aprenden constantemente, y... que aprender a enseñar es una empresa que dura toda la vida» (p. 80). Un comentario que se repetía con frecuencia era: «Nunca terminas de aprender. Es importante aprender a enseñar algo de cuantas más maneras distintas sea posible, de forma que puedas llegar a todos los alumnos. Yo siempre estoy a la búsqueda de nuevas ideas» (p. 80). Los profesores de este tipo de escuelas tendían a buscar ideas nuevas en sus compañeros, además de hacerlo en los seminarios, congresos y talleres de formación. Cuando surgían problemas, era más probable que estos profesores buscaran y recibieran consejo y apoyo de otros profesores y del director. Eran, en definitiva, profesores con una mayor confianza y compromiso con la mejora.

En contraste, tan sólo el 17 por 100 de los profesores de las llamadas escuelas «estancadas» expresaron la posibilidad de aprender y desarrollarse profesionalmente por sí mismos. En ningún caso asumían que tuvieran algo más que

aprender o manifestaban que fuera posible llegar a ser mejores profesores gracias a nuevas ideas procedentes del exterior de su aula.

En las culturas colaborativas, el fracaso y la incertidumbre no se protegen y se defienden, sino que se comparten y discuten con la idea de obtener ayuda y apoyo. Las culturas colaborativas necesitan de un acuerdo amplio en cuanto a valores educativos fundamentales, pero también toleran el desacuerdo y, en cierta medida, lo estimulan activamente dentro de tales límites. Las escuelas que se caracterizan por una cultura colaborativa son también lugares donde se trabaja duro, donde existe un fuerte compromiso común, responsabilidad colectiva, y un sentimiento especial de orgullo en la institución.

Entre estas dos poderosas culturas del individualismo y la colaboración se encuentran dos problemáticas variaciones de la colaboración que, de hecho, son contraproducentes. Hargreaves y yo mismo las denominamos balcanización y colegialidad fingida.

### *Balcanización*

En algunas escuelas, es frecuente que los profesores se relacionen con sus compañeros de manera más intensa que en una cultura de estricto individualismo, si bien lo hacen en pequeños y selectos grupos más que en el marco del centro en su conjunto.

Estas escuelas poseen lo que podemos llamar una cultura balcanizada —una cultura compuesta de grupos separados, a veces en competencia mutua, como si fueran ciudades-estado independientes relacionadas de manera muy débil—. Los profesores de culturas balcanizadas depositan sus lealtades e identidades en grupos de compañeros determinados; normalmente se trata de los compañeros que tienen más cerca en el trabajo, con los que pasan más tiempo, y con los que se llevan mejor a nivel personal. La existencia de estos grupos en un centro refleja —y refuerza— con frecuencia distintas perspectivas de grupo sobre los estilos de aprendizaje, el currículo y la disciplina. Las culturas balcanizadas no son privativas de profesores conservadores; también los grupos de profesores innovadores, que se consideran por delante de sus compañeros, pueden marginarse del resto del centro de maneras claramente perjudiciales para el desarrollo global de la institución.

La balcanización puede conducir a una comunicación pobre, a la indiferencia o ignorancia mutua, o a tener varios grupos dentro del centro tomando caminos e iniciativas contrapuestas. Como consecuencia, pueden producirse cortes en el seguimiento del progreso de los alumnos y manifestarse expectativas contradictorias respecto de su conducta y rendimiento. Las culturas balcanizadas son un rasgo característico de las escuelas secundarias, sobre todo por la fuerte departamentación por áreas de conocimiento en que se basa su organización, aunque se las puede encontrar en las escuelas primarias también. La forma más común de

balcanización en estas últimas consiste en la separación de los profesores de acuerdo al ciclo en el que trabajan.

### *Colegialidad fingida*

Dado que las culturas colaborativas no se construyen con rapidez, resultan poco atractivas para directores y administradores impacientes por introducir cambios en los centros escolares. Las culturas colaborativas son difíciles de fijar en el tiempo y el espacio puesto que se desarrollan en los intersticios de la vida escolar; además, son imprevisibles en cuanto a sus consecuencias: el currículum que pueda desarrollarse, el tipo de aprendizaje que pueda promoverse, los fines y objetivos que puedan formularse, son cuestiones que difícilmente pueden predecirse. Para algunos administradores y directores, esta imprevisibilidad puede ser desconcertante; lo que estas culturas colaborativas puedan desarrollar, promover y formular en el centro puede no corresponderse siempre con las prioridades y objetivos que ellos tienen establecidos. Esto podría explicar el que la mayor parte de las culturas escolares colaborativas adopten únicamente el «envoltorio» de la colaboración y, con ello, la práctica de la elaboración curricular y de la propia enseñanza no estén en realidad sometidas a una revisión y planificación continuas y sistemáticas por parte de la comunidad escolar. Las fórmulas más ambiciosas de colaboración requieren una devolución formal de responsabilidad en el desarrollo curricular hacia los centros, de manera que exista algo verdaderamente relevante sobre lo cual los profesores puedan colaborar.

La imprevisibilidad propia de las culturas colaborativas puede también llevar a los administradores hacia formas de colegialidad que ellos puedan controlar, regular, o incluso dominar por completo. Estos enfoques más restringidos constituyen lo que denominamos *colegialidad fingida*. Esta cultura se caracteriza por un conjunto de procedimientos burocráticos formales dirigidos a aumentar la importancia que, dentro de la institución, tienen la planificación conjunta, el asesoramiento, y otras formas de trabajo en colaboración. Puede verse en iniciativas tales como el apoyo profesional mutuo, los programas de mentores, la gestión basada en la escuela, la convocatoria de reuniones formales de claustro, y la descripción pormenorizada de funciones junto con actividades de formación para aquéllos que desempeñan labores de asesoramiento y apoyo. Todas estas iniciativas son fabricaciones administrativas diseñadas para poner en marcha la colegialidad en centros donde raramente ha existido antes nada parecido. Pretenden estimular así una mayor relación entre los profesores para promover el aprendizaje compartido y abrir la posibilidad de una mejora de sus habilidades y conocimientos. La colegialidad fingida también busca apoyar el éxito de la implantación de nuevas prácticas, técnicas o programas procedentes del exterior en una cultura escolar más integradora y abierta.

La colegialidad fingida tiene dos caras; puede tener efectos tanto positivos como negativos dependiendo de cómo y cuándo se utilice. En su mejor versión, la colegialidad fingida puede resultar útil como fase preliminar en un proceso de

desarrollo de relaciones de colaboración más genuinas; sería una manera de «ir acercando» a los profesores a la colaboración. A partir de ese punto, los directores pueden seguir construyendo sobre esos elementos informales de reconocimiento, confianza y apoyo que son esenciales en la creación de un equipo eficaz de profesores. Es necesario un mayor o menor grado de artificio, de «fingimiento», en la iniciación de prácticamente toda cultura colaborativa; es claro que nunca surgen de manera natural. Conceder horas libres para que los profesores programen conjuntamente, confeccionar horarios escolares que permitan ese trabajo conjunto de los profesores, contar con que el mismo director proporcione cobertura a algunos profesores para que puedan participar en el trabajo del grupo, establecer horas fijas para el trabajo con profesores de apoyo y con asesores externos, son todas iniciativas muy útiles, pero no garantizan por sí solas la aparición inmediata de una cultura colaborativa. La colegialidad fingida puede servir también para remover un tanto la complacencia colectiva, y para ampliar los temas de trabajo conjunto de los profesores; además, puede ayudar a definir y centrar esos temas de forma más apropiada.

En su versión más negativa, no obstante, la colegialidad fingida puede reducirse a ser un mal sucedáneo administrativo de cultura docente colaborativa. Ésta requiere mucho más tiempo, atención y sensibilidad que la veloz implantación de cambios superficiales. Si se hace y se usa mal, la colegialidad fingida puede disminuir la motivación de los profesores para continuar trabajando juntos. La construcción de culturas colaborativas conlleva un largo viaje de desarrollo; y no hay atajos fáciles.

Al final del artículo abordaré las implicaciones de trabajar de manera más productiva con las culturas escolares. En principio, esto supone trabajar explícitamente en la *reculturación*, esto es, en el desarrollo de relaciones resistentes de trabajo colaborativo entre los profesores.

## EL DESARROLLO DEL PROFESOR

De la misma forma que las condiciones culturales del trabajo de los profesores requieren un cambio radical, la definición misma de lo que significa ser profesor está atravesando una sustancial transformación. En efecto, los cambios de cultura (desarrollo de la escuela) y los cambios en el rol y en el conocimiento del profesor (desarrollo del profesor) deben marchar en paralelo.

Dicho en breve, la base de conocimiento y de competencias que los profesores necesitan poseer y ser capaces de desempeñar en estos años noventa ha crecido tanto en extensión como en profundidad en comparación con el rol tradicional del profesorado. Existen al menos seis dominios de conocimiento y competencia que los profesores deben perseguir constantemente; para ser eficaces han de ser expertos en:

1. Enseñanza y Aprendizaje.
2. Colaboración.
3. Contexto.
4. Aprendizaje continuo autodirigido.
5. El proceso de cambio.
6. Propósito moral (ver Fullan, 1994).

En primer término, la base de conocimientos necesaria para ser un profesor eficaz en cuanto al aprendizaje de los alumnos se ha incrementado de manera dramática en la última década. Los profesores tienen que saber cómo aprenden y se desarrollan alumnos que son muy diversos desde el punto de vista cultural y étnico, y deben poseer un repertorio de estrategias de enseñanza capaz de hacer frente a un amplio abanico de necesidades individuales. Los profesores deben estar familiarizados con el mundo de la tecnología y de las telecomunicaciones internacionales. Han de conocer las áreas de conocimiento y saber cómo enseñarlas, tanto independientemente como en relación con otras disciplinas. Deben dominar las técnicas de seguimiento y evaluación para poder identificar y poner de manifiesto un gran conjunto de resultados de aprendizaje, y a partir de ahí, tomar las decisiones subsiguientes para modificar el currículum y la instrucción.

En segundo lugar, y esto amplía aún más la base de conocimiento de los futuros profesores, los profesores han de comprometerse, formarse e implicarse en la creación de culturas de trabajo colaborativo dentro y fuera de la escuela. Mientras que el primer punto supone el hacer un mejor trabajo en las situaciones de aprendizaje propiamente dichas, este segundo punto implica que lo primero nunca ocurrirá a menos que los profesores (y también otros agentes educativos) asuman responsabilidad directa en el cambio de las normas y prácticas de la escuela (y en este mismo sentido también de la propia profesión). La agenda futura del aprendizaje y las condiciones en que ese aprendizaje tiene lugar son las dos caras de la misma moneda. Es fácil especializarse en una o en la otra, bien encerrándose en el aula, bien convirtiéndose en un profesional de las reuniones. La reforma de la enseñanza y la reforma de las normas de la profesión docente se necesitan mutuamente, pero hay que pensarlo exactamente así si se pretende que la reforma llegue. No hacerlo de esta forma produce mucha «reestructuración» pero poca «reculturación» en la enseñanza, el aprendizaje y la colegialidad profesional.

La creación de culturas colaborativas (lo que, de acuerdo a nuestra definición, también supone respetar al individualismo) es algo increíblemente complejo. A pesar de ello, representa una gran parte de la agenda futura del liderazgo de los profesores, que, como ya hemos planteado en otra parte, tiene

implicaciones para todos los profesores y directores escolares (Fullan y Hargreaves, 1991). Refiriéndose a los directores, Clark y Astuto (1994) hacen una buena síntesis:

Concebir a los profesores como miembros de una comunidad de profesionales pone el énfasis en normas de colegialidad y en la ética de la práctica profesional. Esto tiene implicaciones sobre el trabajo de los directores. Las fuentes de control están situadas en los procesos de trabajo profesional y de colaboración, y no en la jerarquía de la autoridad. Las actuaciones de los directores que buscan la estabilidad, la fijación de objetivos, la regularidad, el rendimiento de cuentas, la intervención, el control y la eficiencia son o redundantes, o destructivas de la cooperación y del sentido de la comunidad, o ambas cosas a la vez. Una comunidad de profesionales demanda un director también más profesional. La facilitación del trabajo conjunto en la escuela exige una actuación directiva que promueva actividad, desarrollo de una comunidad profesional que incorpore diversidad y diferencia, y creación de un sentido de eficacia individual y autoestima tanto en los alumnos como en los profesores.

En tercer lugar, el liderazgo de los profesores también supone hacerse expertos en el contexto. Esto no tiene nada que ver con los cursos introductorios de historia, filosofía y sociología. Se trata de conocimiento específico, de habilidades concretas para tener en cuenta y saber relacionarse con padres, comunidades, instituciones públicas y privadas, y para abordar cuestiones tales como hacia dónde va la comunidad, la región y el país, todo ello dentro de las limitaciones y condiciones impuestas por una existencia cada vez más multicultural, multiracial y multilingüe. Llegar a ser experto en el contexto es, por un lado, ampliar horizontes intelectuales, y, por otro, algo muy concreto en cuanto a su aplicación y ejecución; incluiría estrategias específicas para conectar a los padres con el proceso de aprendizaje de sus hijos, aprender a enseñar para la diversidad cultural, saber asociarse con otros agentes e instituciones educativas (escuelas infantiles, organismos sociales, empresas, universidades, etc.).

Los profesores han de ser críticamente conscientes acerca de las condiciones externas y del contexto que configuran su propio trabajo. Practicar una política positiva significa, por ejemplo, actuar de manera políticamente legítima para promover el antiracismo, la igualdad entre los sexos, el aprendizaje cooperativo, etcétera. Como concluye Hargreaves (1994, p. 21):

Nos guste o no, el desarrollo del profesor es una actividad política, especialmente en el emergente mundo posmoderno. La generación de una mayor concienciación y participación activa entre los profesores para llevar a cabo una política positiva dentro y fuera de sus escuelas en beneficio de sus alumnos debe, por tanto, convertirse en parte explícita de los planes de desarrollo profesional docente.

En cuarto lugar, la combinación de habilidades a que hemos hecho referencia más arriba nos devuelve la muy a menudo usada exhortación de que los pro-

fesores han de ser aprendices permanentes a lo largo de sus carreras profesionales. Hay mucho que aprender y los cambios no se detienen. La mejora es un desafío interminable. Los hábitos intelectuales y emocionales de reflexión y acción críticas «sobre nuestro trabajo cotidiano son la garantía de un profesional constantemente comprometido con la propia mejora» (Goodlad, 1994, p. 38).

Sarason (1993b, p. 62) lo plantea de forma más radical:

A menos que tú (profesor) asumas la responsabilidad activa de tu desarrollo profesional, a menos que te protejas a tí mismo contra las insidiosas consecuencias de la soledad intelectual y profesional, reducirás las satisfacciones que puedes obtener en tu carrera.

Sarason (1993b, p. 62) ha insistido con frecuencia en la vital conexión que existe entre el aprendizaje permanente del profesor y el aprendizaje del alumno:

Sí, esperamos que los profesores se entreguen por completo al crecimiento y el desarrollo de sus alumnos. *Pero un profesor no puede mantener tal entrega si no existen condiciones para el crecimiento y desarrollo continuo del propio profesor* (énfasis en el original).

Los dominios quinto y sexto penetran y al mismo tiempo engloban a los cuatro anteriores. Se refieren a lo que yo denomino *profesores como agentes de cambio moral*. Concurren aquí dos aspectos complementarios: el propósito moral de influir decisivamente en las vidas de los alumnos combinado con el conocimiento y las habilidades propias de la dinámica del proceso general de cambio. Empecemos por esto último.

Hablar de los profesores como expertos en el proceso de cambio supone una novedad importante puesto que *a)* el cambio es algo complejo y extremadamente difícil, y *b)* los profesores y los sistemas educativos son más conocidos por su capacidad para resistir al cambio que por su papel como agentes del mismo. A pesar de ello, parece claro que los profesores están, de hecho y constantemente, en el centro del cambio. Existe hoy un gran volumen de conocimiento disponible sobre el proceso de cambio; y buena parte de dicho conocimiento contradice los modelos tradicionales de cambio planificado. Los profesores deben saber cómo iniciar el cambio a pesar del sistema en el que están, cómo entender y gestionar los problemas de implantación, cómo simultáneamente ayudar a crear culturas colaborativas y a hacer frente a los conflictos, cómo las visiones compartidas se crean con tiempo y a través de acciones concretas, cómo conectarse con redes de ideas y recursos, y cómo mantenerse en sus convicciones mediante una práctica política positiva (Fullan, 1993). En otras palabras, el currículum para el desarrollo docente del futuro debe contener formación *explícita* en la gestión del cambio porque sin ella no es posible un progreso sostenido en los otros cinco dominios de desarrollo.

Por último, el aquí llamado propósito moral —un compromiso central con la idea de influir de manera decisiva en las vidas de los alumnos, y especial-

mente en las de los más desfavorecidos— ha de ser parte sustantiva de la conceptualización del liderazgo docente. Los buenos profesores siempre se han conducido con y por un propósito moral, si bien la imagen no es en absoluto la de mártires solitarios que hacen frente a los azares del mundo. Habría que hacer aquí tres últimas observaciones: primero, el pequeño número de profesores que cree que sus altos ideales y nivel de compromiso son suficientes inevitablemente acaba quemándose, sin dejar ninguna herencia institucional como producto de sus esfuerzos. Segundo, se puede y se debe tomar medidas para articular e impulsar el propósito moral de todos los profesores. Y tercero, perseguir un propósito moral es una *cuestión de cambio*, tanto en su contenido (la clave de conseguir un propósito moral implica efectuar cambios sustantivos) como en términos de proceso (lo que sería necesario hacer para crear las condiciones para llevar los cambios a efecto).

## CONCLUSIÓN

La conclusión fundamental de este artículo es una llamada de atención para dejar de considerar las innovaciones como fines en sí mismas. La gestión basada en la escuela, como otras muchas iniciativas, ha sido tratada exactamente en ese sentido, como un fin en sí misma, disminuyendo así su impacto potencial. Como reacción ante ello, he intentado argumentar que debe trabajarse más bien en las cuestiones fundamentales de cambiar la cultura de las escuelas y los roles del profesorado. Las implicaciones de cara a las estrategias de reforma son, creo, muy valiosas; plantearé brevemente algunas de ellas.

En primer lugar, los educadores —administradores, directores y profesores en su conjunto— deben hacerse expertos en el proceso de cambio. El conocimiento disponible sobre la gestión del cambio se ha incrementado sensiblemente en los últimos cinco años, dando como resultado muchísimas ideas nuevas sobre la dinámica del cambio, una muestra de las cuales aparece a continuación (ver Fullan, 1993 para una mayor elaboración):

- \* Lección Uno: Lo que es importante no puede imponerse.  
(Cuanto más complejo es el cambio, más difícil es forzarlo.)
- \* Lección Dos: El cambio es un viaje y no un plan detallado.  
(El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y en ocasiones llega a ser perverso.)
- \* Lección Tres: Los problemas son nuestros amigos.  
(Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos.)
- \* Lección Cuatro: Las visiones y planes estratégicos deben dejarse para después.  
(Hacer previsiones prematuras es plantear a ciegas.)

- \* Lección Cinco: El Individualismo y el Colectivismo han de mantenerse en equilibrio.  
(No hay soluciones unilaterales.)
- \* Lección Seis: Ni la centralización ni la descentralización funcionan bien por sí solas.  
(Son necesarias tanto estrategias de abajo-arriba como de arriba-abajo.)
- \* Lección Siete: La relación con el contexto es crítica para el éxito.  
(Las mejores organizaciones aprenden fuera además de desarrollarse desde dentro.)
- \* Lección Ocho: Toda persona es un agente de cambio.  
(El cambio es demasiado importante para dejarlo exclusivamente en manos de los expertos.)

En segundo lugar, la formación del profesorado debe reformarse de manera radical en el sentido de educar profesores que sean capaces de crear y mantener culturas colaborativas, y que estén continuamente adquiriendo el conocimiento básico y las habilidades necesarias para ser eficaces. Los nuevos planes de formación del profesorado se están diseñando sobre los siguientes principios (véase Fullan, 1993; Goodlad, 1994):

- \* Equipos de formación constituidos por profesores universitarios y profesores de centros escolares.
- \* Escuelas asociadas a los centros de formación de profesores.
- \* Fuerte orientación de reforma educativa (por ejemplo, centrar la formación en las reformas que se están implantando en cada momento).
- \* Formación basada en la investigación y la indagación.

En conclusión, cualquier tipo de innovación específica debe considerarse críticamente desde la perspectiva de lo que puede suponer de cara a reformas de mayor alcance en las culturas escolares, en la medida que éstas afectan al aprendizaje continuo tanto de profesores como de alumnos.

Traducción: Juan Manuel Moreno Olmedilla

## BIBLIOGRAFÍA

Ashton, P. y Webb, R. (1986): *Making A Difference: Teachers' Sense Of Efficacy And Student Achievement*. New York, Longman.

- Clark, D. y Astuto, T. A. (1989): «The disjunction of federal education policy and educational needs in the 1990s», *Journal of Educational Policy*, 4 (5), pp. 11-26.
- Easton, J. (ed.) (1991): *Decision Making And School Improvement*. Chicago, Chicago Panel on Public School Policy and Finance.
- Fullan, M. (1993): *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London, Falmer Press.
- (1994): «Teacher leadership: A failure to conceptualize», en *Teachers as Leaders*. Bloomington, IN:Phi Delta Kappan.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991): *New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991): *What's Worth Fighting for in Your School?*, Toronto, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, MA The Network; Buckingham, UK, Open University Press; Melbourne, Australia, Australian Council of Educational Administration.
- Goodlad, J. (1994): *Educational Renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hallinger, P., Murphy, J. y Hausman, C. (1991): *Conceptualizing school restructuring: Principals' and teachers' perceptions*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Hargreaves, A. (1994): «Development and desire: A postmodern perspective», en T. Guskey y M. Huberman (eds.), *New Paradigms and Practices in Professional Development*. New York, Teachers' College Press.
- Rosenholtz, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York, Longman.
- Rudduck, J. (1991): *Innovation and Change*. Milton Keynes, Open University Press.
- Sarason, S. (1993a): *The Cas for Change: Rethinking the preparation of Educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (1993b): *You Are Thinking of Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, D. y Teddlie, C. (1992): *Restructuring and the classroom: A view form a reform district*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Weis, C. (1992): *Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Resourch Association, San Francisco, CA.



**E S T U D I O S**



# E S T U D I O S

## LA REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA SEXO/GÉNERO. UN RETO EN LA ACTUAL FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANNA FREIXAS (\*)

MARINA FUENTES-GUERRA (\*)

La articulación de la LOGSE recoge diferentes aspectos relativos a la igualdad de oportunidades en educación que señalan la necesidad de que la formación inicial del profesorado se plantee la introducción en sus planes de estudio de conceptos en relación con dicho tema.

Este proceso de formación inicial deberá, pues, incidir sobre las ideas y actitudes, referentes a la igualdad de oportunidades —relativas al sistema sexo/género—, con las que el alumnado ingresa en las Escuelas Universitarias de Magisterio. Las creencias personales tienden, inconscientemente, a modelar las actitudes del profesorado y constituyen su pensamiento; lo que se refleja de manera tanto manifiesta como solapada. A nadie se le escapa su gran importancia en el terreno educativo, ya que la planificación y la toma de decisiones, las actitudes y los modos de hacer cotidianos constituyen una parte considerable del contexto psicosocial de la enseñanza en el que aprende el alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje que el profesorado pone en marcha en el aula tiene su origen en su propio pensamiento, en lo que él/ella entiende respecto a lo que son las cosas, en el bagaje teórico-práctico e informativo desde el que percibe, analiza y esquematiza el aula como espacio de acción.

Esta relación entre lo que el profesor o la profesora piensan y hacen no es una relación lineal, sino más bien semiológica (Zabalza, 1987), por cuanto implica conexiones de significación e intencionalidad que reflejan su esquema cognitivo o su perspectiva personal, cultural y social que se manifiesta en su acción educativa. Los pensamientos e ideas referidos a la convención sexo/género y a las características que se atribuyen a cada uno de ellos forman parte de estas creencias personales:

Querámoslo o no, establecemos diferencias; influimos en el alumnado por como nosotras/os somos; por lo que hacemos y por lo que evitamos hacer; por lo

---

(\*) Universidad de Córdoba.

que exigimos, estimulamos, prohibimos; por lo que ignoramos (Chapman, citada por Freeman, 1990).

El profesorado juega un papel importante en la socialización genérica del alumnado; sin embargo, no suele ser consciente de que sus modelos de interacción pueden ser discriminatorios y carece de las habilidades necesarias para cambiar sus conductas sesgadas por el género. Incluso niega que practique cualquier forma de discriminación por motivos de raza, religión, sexo, etc., que, en cambio, suele reconocer e identificar en la acción docente de otras personas y en la institución educativa en general. Este fenómeno psicológico de autoexclusión se encuentra a menudo al tratar de conocer las actitudes de una persona, en comparación con las que atribuye al resto de individuos del entorno, y es interpretado por algunos/as investigadores/as como indicativo, al menos en parte, de los fenómenos psicológicos de proyección:

El profesorado conoce la existencia de actitudes y sutilezas diferenciadoras respecto a los sexos, pero no sabe establecer en qué aspectos de su acción docente se manifiestan, sintiéndose, por tanto, poco responsable de unos hechos que considera sociales, culturales, con toda la indefinición que estos términos poseen; sin conocer, ni plantearse, cuál sería la acción individual necesaria para que esta situación se modifique (Freixas y Fuentes-Guerra, 1986).

Este proceso de autoexclusión resulta de gran importancia, ya que dificulta cualquier posible cambio cognitivo y de acción.

## LA CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA SOBRE EL GÉNERO Y SU VERTIENTE EDUCATIVA

A lo largo de la historia se ha ido produciendo una monopolización de la cultura y del conocimiento por el hombre (Spender, 1982), de tal manera que nuestro saber actual resulta peligrosamente deficiente, ya que presenta como «conocimiento humano» lo que proviene sólo del hombre, habiéndose ignorado y menospreciado durante siglos las contribuciones de las mujeres a la cultura y al saber. De hecho, se trata de un problema vinculado al tradicional ejercicio del poder, a la histórica subordinación de las mujeres a los hombres y a la supresión de las experiencias y vivencias de las mujeres en todo el proceso de configuración de la cultura:

La cultura de las mujeres se ha hecho invisible, se ha silenciado, trivializado e ignorado por completo, mientras que la cultura de los hombres se asume y presenta como toda y la única verdad (MacKinnon, 1982).

Todo ello ha llevado a la emergencia de estudios sobre la mujer que no han pretendido como único objetivo la igualdad con el hombre en el conocimiento, el poder, la riqueza, etc., sino especialmente la abolición del género como una realidad cultural opresiva. Se trata de conseguir el pleno acceso de la mujer al conocimiento, a los recursos disponibles y a una autoestima necesaria, así como

a la libertad, entendida como la liberación del miedo y del acoso a los que se ve sometida la mujer desde niña.

Respecto al concepto de igualdad, el discurso feminista ha sostenido planteamientos diferentes a lo largo del tiempo que han ido desde el deseo de una plena equiparación, como único objetivo, a la reivindicación de una diferencia no discriminatoria. Se plantea el dilema entre la universalidad y la diversidad (ser lo mismo y ser diferentes que los hombres); es decir, entre el pertenecer a la misma especie y ser, por tanto, iguales, y el ser diferentes en la reproducción biológica y en la construcción del género a través de la socialización. En este punto se encuentra el dilema entre las estrategias que fomentan la igualdad y las que tienen por objetivo plantear la diferencia como elemento básico:

La diferencia debe ser articulada, no silenciada; y si entramos en la batalla de la inclusión y la diversidad, la práctica educativa subsiguiente, más complicada e incómoda, será más rica que su predecesora, más cómoda (Lawrence Lightfoot, citada por Freeman, 1990).

Incluir a las mujeres en el conocimiento formalizado significa algo más que «añadir» a la mujer en la erudición existente o hacer de ella un nuevo objeto de conocimiento; supone un complejo proceso de redefinición del conocimiento, haciendo de las experiencias de las mujeres un tema básico del saber, conceptualizándolas como agentes activos en la creación del conocimiento, incluyendo las perspectivas de las mujeres en la cultura, analizando las experiencias de los hombres y de las mujeres en relación con el sistema sexo/género. Esta *comprensión multifacética* implica una *reconstrucción multidimensional del conocimiento*.

Los estudios sobre la mujer nacieron con la intención de construir un *corpus* teórico en el que las mujeres fueran agentes del conocimiento, cuya erudición permitiera transformar el currículum tradicionalmente centrado en el varón. Así pues, para una correcta transformación del currículum se deberá profundizar en los estudios de la mujer y trabajar con el profesorado, desde su práctica, acerca de la importancia y la necesidad de ello, en la medida en que ambos proyectos (currículum y estudios de la mujer) buscan cambiar el contenido y la forma del currículum tradicional y contribuir al cambio social a través de tal transformación. No es posible pasar directamente de un currículum centrado en el hombre a lo que se considera un currículum transformado, sin profundizar en los estudios de la mujer (Howe, 1984).

El cambio en el currículum, a través de los estudios de la mujer, debe ser tanto evolutivo (generador de un nuevo *corpus* teórico sobre las mujeres) como transformador, si se quiere hacer el currículum tradicional verdaderamente coeducativo (Howe, 1984). El objetivo es conseguir que la cultura presente en las propuestas curriculares refleje cuidadosamente las perspectivas, los logros y las experiencias tanto de los hombres como de las mujeres; conseguir un currículum en el que se reconozca el papel que el género ha jugado en la manera en que las disciplinas académicas se han definido a sí mismas, en los valores que

sostienen y en los procedimientos que utilizan, y en el que se reconozca igualmente la importancia de los temas relativos al género en la educación.

El momento actual de reformas educativas representa una magnífica oportunidad para reestructurar e intervenir en los diseños curriculares, tratando de cambiar los entornos que marginan a sectores importantes de la población.

La transformación del currículum respecto a los conceptos de sexo/género que se pretende en la formación del profesorado trata de ofrecer al alumnado una pluralidad de perspectivas sobre lo que significa ser una persona y desarrollarse como tal, así como de proponerle no desde una perspectiva androcéntrica sino coeducativa, una visión más verdadera sobre la rica diversidad de la vida en la que a las personas no se las polarice en función de sus rasgos distintivos (raza, etnia, sexo, religión, capacidad, clase, etc.). Estas diferencias deben ser valoradas más como aportación y enriquecimiento que como traba o limitación. Se trata de formar un profesorado capaz de utilizar y valorar positivamente la diversidad de experiencias y las diferencias individuales:

Hasta hace poco las experiencias de las mujeres no habían sido reconocidas explícitamente como diferentes a las de los hombres y como igualmente válidas. Cuando se han mencionado los rasgos y funciones de las mujeres, han sido descritos como femeninos y descalificados como inferiores. Las tareas y la estructura de los cursos que integran y aceptan los puntos de vista femeninos sobre la enseñanza pueden permitir a los/las estudiantes relacionar los temas del curso con su propia educación, con su propia evolución personal y social y con las escuelas en las que trabajan y de las que son espectadores/as. Al hacer esto, quizá empiecen a evaluar el significado de la educación para sí mismos/as como estudiantes y como futuro profesorado. La incorporación de esta perspectiva, además de especialmente útil para las estudiantes, también es relevante para quienes desean convertirse en profesores/as y deben afrontar los desafíos de la función docente (Maher y Rathbone, 1989).

Las actitudes del profesorado contribuyen a que el alumnado efectúe elecciones estereotipadas en función del sexo. Por tanto, se pretende un proceso de formación que les haga capaces de crear entornos de aprendizaje en los que todas y todos rindan al máximo de sus posibilidades y desarrollen una alta autoestima, y en los que la toma de decisiones de instrucción esté basada en la comprensión de las necesidades y capacidades de cada alumno/a.

La conceptualización teórica sobre el género y su vertiente educativa es una tarea fundamental que debería estar en la base de la modificación de los diferentes currícula, si no queremos quedarnos en lo evidente: en el «los/las», en las imágenes discriminatorias y en algunas de las restantes evidencias que, a nuestro entender, dificultan el progreso del pensamiento, ya que se remachan continuamente, sin que se produzca un avance en la conceptualización y en la acción, y dan al tema un aire repetitivo y machacón. Por otra parte, la profundización reflexiva y grupal en el marco teórico puede evitar errores habituales, por cuanto a veces, algunos conceptos o ideas se dan por supuestos, cuando en realidad se

conocen poco o de forma confusa, e incluso se presume un acuerdo intelectual, cuando verdaderamente se desconoce si el marco teórico es común.

La igualdad de oportunidades y el marco general de la coeducación, al igual que los diferentes estudios sobre la mujer, requieren un proceso de análisis y discusión –más allá de la estricta buena voluntad no discriminatoria e igualitaria– que refleje la historia, las experiencias y las percepciones de las mujeres.

## DIFICULTADES Y PRINCIPIO DE REALIDAD

A través de las experiencias de transformación del currículum llevadas a cabo en diferentes universidades –especialmente en Estados Unidos (1)– abemos que no es fácil esperar que el profesorado esté dispuesto, sin más, a compensar las lagunas de su conocimiento en este campo, por lo que habrá que proponer y desarrollar estrategias a corto y a largo plazo cuya efectividad se irá constatando con el transcurso del tiempo.

Hay que contar con que los inicios son siempre bastante descorazonadores, por lo que es conveniente tener en cuenta a las personas que son *aliados esperados* (porque se conoce su interés, su motivación y su posible vinculación al tema) y a aquellas otras que se convierten en *aliados inesperados* (de quienes se ignora hasta el momento su posible interés) que pueden estar dispuestos a asistir –quizá por curiosidad– a actividades de sensibilización que supongan poco compromiso inicial y que, posteriormente, pueden convertirse en aliados esperados. En cualquier caso, la participación del profesorado en las actividades de sensibilización debe ser siempre voluntaria.

Se pretende que el profesorado: 1) se replantee el rol del género dentro de su disciplina, 2) ponga en cuestión las estructuras básicas sobre las que se ha construido su disciplina y 3) revise sus actitudes e interacciones durante la enseñanza.

Esto no resulta fácil, y las personas que llevan años en esta tarea hacen referencia a los diferentes *tipos de resistencias* que plantean los/las profesores/as a quienes se les oferta la participación en cursos, seminarios, círculos de reflexión o simples conferencias relativas a la integración del género en el currículum desde una perspectiva feminista, señalando que la magnitud de tal resistencia revela

---

(1) Entre los proyectos más representativos de transformación del currículum cabe citar: 1) El *New Jersey Project*, llevado a cabo en dos fases, de tres años cada una. La primera fase es de sensibilización del profesorado y la segunda, de apoyo al profesorado implicado en la transformación del currículum. 2) El *Towson State University Curriculum Transformation Project*, en el que el profesorado se organiza en función de cinco áreas de conocimiento, que constituyen el centro del proyecto. 3) El proyecto de la *University of Maryland at College Park*, en el que se pretende la incorporación de nuevos conocimientos procedentes de los estudios de la mujer y de los estudios étnicos, tratando de fomentar el respeto a la diversidad.

claramente la naturaleza y la profundidad de la oposición al *corpus* teórico feminista (Aiken *et al.*, 1987). Sin embargo, también se constata que muchos/as participantes llegan a cambiar sus puntos de vista de manera evidente.

Otra forma de resistencia proviene del profesorado que lleva a cabo cambios absolutamente mínimos en su pensamiento y en el diseño de sus cursos. Asimismo, hay que contar con la resistencia que presentan quienes objetan que incluir los contenidos sobre la mujer en su curso significaría *sacrificar algo más importante* e indican que de ninguna manera se plantean una reformulación radical de la disciplina que obviara tal objeción.

Todo ello nos lleva a considerar la necesidad de encontrar un *nivel de discurso* o un tipo de estrategias que sean accesibles a quienes no están familiarizados con la cuestión y que, al mismo tiempo, sean suficientemente elevados para hacer justicia al tema, para no devaluarlo. Lo cual requiere la construcción o la reconstrucción por el grupo de trabajo de conceptos básicos, la definición de términos esenciales y la corrección de errores conceptuales derivados de un conocimiento parcial y condicionado sobre el tema. Frecuentemente hay que trabajar sobre distinciones y definiciones, ya que cuando se pretende que los/las participantes aprendan a utilizar y entender el discurso feminista, en realidad se les está pidiendo que «desaprendan» una gran cantidad del discurso de la cultura tradicional (Aiken *et al.*, 1987).

Cualquier empresa de este tipo que pretenda llevarse a cabo exige una gran cantidad de tiempo y dedicación por parte de las personas implicadas en tales actividades y requiere también por parte de éstas una importante resistencia a la frustración y una buena dosis de paciencia, ya que los cambios deseados y esperados suelen aparecer lentamente.

## LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Sabemos que el *corpus* teórico sobre la mujer no puede ser «añadido», sin más, en el currículum existente; por tanto, si pretendemos un currículum integrado por los conocimientos sobre la mujer y por las disciplinas tradicionales, debemos preguntarnos sobre el contenido, la perspectiva y la metodología de cada disciplina y cómo han de cambiarse esos aspectos para reflejar la experiencia del 50 por 100 de la población normalmente omitida. La identificación del sesgo en el currículum y de los mitos y las «desinformaciones» transmitidos habitualmente es el primer paso necesario para analizar las múltiples implicaciones del hecho de que las mujeres hayan sido excluidas de la creación del conocimiento formalizado.

El currículum en la formación del profesorado —en lo referido a contenidos básicos— deberá reflejar, pues, la historia, las experiencias y las percepciones de las mujeres. Habrá que diseñar un currículum que suponga un marco

a partir del cual el profesorado pueda empezar a plantearse los mensajes sobre el género.

Para que se pueda dar la transformación efectiva del currículum de formación del profesorado se requieren algunos frentes estructurales interrelacionados, entre los que se pueden citar:

1. Conocer previamente lo que el profesorado y el alumnado saben o creen saber sobre el sistema sexo/género.
2. Reflexionar críticamente sobre las creencias, analizando los factores culturales y sociales que las condicionan.
3. Obtener información sobre la diversidad de las experiencias de las mujeres para facilitar el conocimiento de las recientes aportaciones sobre la mujer y el desarrollo de currícula que reflejen la historia, las experiencias y percepciones de la mujer.
4. Proporcionar al profesorado y al alumnado la oportunidad de disponer de un reciclaje profesional y de nuevos recursos para el aprendizaje y la enseñanza de los conceptos relativos al género, tanto en su propio campo como en áreas de otras disciplinas.
5. Crear una red de profesoras/es, pertenecientes a campos diversos, que estén haciendo un trabajo paralelo en la expansión del currículum relativo a la mujer y que actúen como núcleo generador del debate.
6. Facilitar al profesorado en activo y al alumnado (futuro profesorado) la colaboración necesaria para promover el estudio de las mujeres dentro de su currículum escolar.
7. Ofrecer instrumentos de análisis sobre el propio rol sexual y los modos de interacción que se generan en el aula.

Todo lo anterior puede permitir reconceptualizar la propia disciplina, a la luz de la diversidad de características; decidir cómo enseñar y presentar, en su complejidad, este nuevo material y, a la vez, estructurar la clase de manera que se cree una atmósfera que estimule el aprendizaje de todo el alumnado. Por lo demás, el profesorado que acepta este nuevo reto puede encontrar un interés renovado en la enseñanza (Spelman, 1982) y plantearse nuevos temas de investigación.

La dinámica de la clase es un elemento importante para la efectividad que se pretende a partir de la transformación del currículum. Por ello, autores como Spelman (1982) recomiendan dirigir cuidadosamente las condiciones bajo las que se llevan a cabo las discusiones en clase relativas al género. Se deberá tomar precauciones para que se cree una atmósfera comunicativa en la que todos los miembros de la clase participen plenamente, creando un entorno en el

que se dé un intercambio honesto y abierto sobre el material, en el que el alumnado pueda aprender de los demás y pueda vencer algunas de las resistencias habituales.

Puesto que el alumnado ha interiorizado que los temas referidos a las mujeres –y a los demás grupos marginados por otras diferencias– no cuentan, no se plantea que aprender sobre los diferentes grupos que componen la diversidad humana puede significar un enriquecimiento cultural. El alumnado, por lo demás, suele considerar marginal lo que no es «suficientemente importante como para que entre en los exámenes», y en este sentido, los temas de género suelen considerarse poco importantes. Maher (1985) ilustra este desinterés con una anécdota personal ocurrida en su clase cuando un alumno le preguntó: «¿Vamos a hablar hoy sobre la mujer o vamos a aprender algo?».

La introducción de los estudios de la mujer en las disciplinas académicas favorecerá que el/la futuro/a maestro/a revise los recursos curriculares o las estrategias de instrucción desde otra óptica, teniendo en cuenta aspectos fundamentales, como los métodos utilizados, los materiales propuestos, la organización y todos los elementos restantes de su planificación curricular, con el objetivo de facilitar un aprendizaje óptimo en el que se promueva la autoestima de todo el alumnado y el respeto a la diversidad.

#### *Elementos de intervención*

En este sentido, se deberá atender todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Comunicación en el aula: lenguaje utilizado, omisiones significativas, etc.
- Materiales propuestos: pertinencia de fondo y forma de tales materiales.
- Interacción en clase: dinámica de funcionamiento en la que se incluya a todo el mundo y en la que se promueva el reconocimiento de las diferentes aportaciones y de la diversidad.
- Organización de la clase.
- Metodología utilizada.
- Contenidos seleccionados.
- Evaluación.

Y ello, con el objetivo de crear actitudes y estrategias de «vigilancia» y sentido crítico en el alumnado que le capacite para oponerse a un proceso de socialización tipificado y anacrónico.

Hasta el momento, los materiales y recursos educativos han carecido de sensibilidad acerca del sistema sexo/género, presentando un sesgo que favorecía el mundo de los hombres. Los textos profesionales, en general, hacen muy pocas referencias al sexismo en la educación. Los manuales escolares, tanto en las ilustraciones como en los textos que incluyen, muestran las características propias de cada sexo de forma estereotipada y transmiten, asimismo, un buen número de imágenes tipificadas referidas a roles culturales y a aspectos de la vida social y política. La realidad presentada en estos textos no sólo repercute en las aspiraciones educativas y profesionales de las jóvenes, sino que además condiciona la percepción que cada sexo tiene sobre sí mismo y sobre el otro.

Como línea básica, el análisis de los materiales curriculares y de la interacción en el aula ha de tener como objetivo la socialización de las mujeres en la motivación por el logro y la autoestima y en el convencimiento de la pertinencia de la elección –si lo desean– de profesiones y carreras de matemáticas, ciencias y tecnología, en las que la proporción de mujeres es, inexplicablemente, mucho menor.

Las investigaciones sobre la interacción entre el profesorado y el alumnado señalan que el profesorado de todos los niveles tiende a interactuar más con los chicos que con las chicas en todas las áreas, proporcionándoles mayor número de alabanzas y críticas (que permiten corrección y, por tanto, mejora de la actividad), más conversación y contacto personal, mayor número de preguntas directas y más reconveniones conductuales que a las chicas; consecuentemente, los niños preguntan en clase más cuestiones de procedimiento que las niñas. Si tenemos en cuenta que la calidad de las interacciones en clase afecta el rendimiento individual y que éste se relaciona directamente con la autoimagen y la seguridad personal, comprenderemos las complejas influencias que alejan a las chicas de las carreras científicas, matemáticas y técnicas.

Para que la intervención del profesorado en este campo sea posible se requiere una formación teórico-práctica en las Escuelas Universitarias de Magisterio que incluya en sus programas aspectos como los siguientes:

- Análisis de la estructura social.
- Análisis de la socialización genérica.
- Historia y evolución de la coeducación.
- Diferenciación y adquisición genérica.
- Diferencias evolutivas.
- Desarrollo de los roles sexuales.
- Diseño curricular coeducativo.
- Desarrollo curricular igualitario.

Tales núcleos temáticos permiten un conocimiento del *corpus* teórico necesario para la imprescindible consideración y la extensión académica del tema sexo/género. Por lo demás, la inclusión de estos aspectos del discurso coeducativo ha de trascender el campo de los conceptos y principios para entrar en las estrategias de análisis, investigación y búsqueda, así como en el campo de las actitudes y los valores tanto personales como sociales. Todo esto permitirá examinar y revisar los temas y contenidos del curso desde las experiencias personales del alumnado, de manera que le haga comprender, también, las circunstancias históricas y contextuales que han llevado a la definición de las cualidades y tareas «femeninas» como inferiores. Y todo ello, con el objetivo de la consideración y la extensión académica del tema sexo/género, como uno de los puntales de la innovación y el cambio educativos (interesa consultar al respecto el excelente artículo de Maher y Rathbone de 1989).

El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado que se incluye en la LOGSE desarrolla ampliamente los objetivos, los contenidos y la metodología de trabajo propuestos para llevar a cabo la formación continua del profesorado en la pedagogía de la igualdad. Sin embargo, estas propuestas sólo pueden considerarse como una declaración de intenciones, ya que el verdadero debate se deberá realizar en cada centro y dentro de cada equipo de profesionales, sobre su propia práctica.

Este enfoque exige un tipo de formación del profesorado que, desde las disciplinas que componen su plan de estudios, le permita enjuiciar críticamente las situaciones educativas y realizar diagnósticos de las mismas. El trabajo con el alumnado en este campo se ha de centrar en el área de las actitudes, puesto que no se puede enseñar sin intervenir directa o indirectamente sobre ellas, y al hacerlo, hay que tener en cuenta sus tres componentes: el cognitivo (lo que sabemos o creemos saber), el emotivo (los sentimientos y emociones sugeridos) y el conductual (las actuaciones habituales frente al tema); componentes sobre los que hay que incidir y reflexionar si se pretende un cambio de actitudes (Krech, Crutchfield y Ballachey, 1985).

La actual revisión de los planes de estudio de formación del profesorado puede suponer una oportunidad en la que el grupo de profesores/as interesados/as en una reflexión coeducativa de su práctica pueda construir los programas y diseños de las nuevas disciplinas desde esta óptica, generalizando una estrategia de acción más global y eficaz de cara al alumnado. Así mismo, durante el período de prácticas, que constituye un tercio del período de formación del futuro profesorado, debe hacerse un seguimiento sobre sus propias actitudes y sobre las que observan, referidas al tratamiento del tema sexo/género, en la comunicación en el aula, en los contenidos seleccionados, en la metodología que se practica y en el tipo de evaluación efectuada. Para ello contamos con la reflexión personal o grupal previa y con instrumentos como las guías o propuestas de observación sobre el ámbito escolar elaboradas por grupos de trabajo, como el Feminario de Alicante (1987), o, en la Universidad Autónoma de Barcelona, por Marina Subirats y Amparo Tomé (1992).

En las universidades en las que se han llevado a cabo proyectos de integración del género en el currículum, el alumnado afirma haber aprendido a ampliar su visión del mundo y a integrar los conocimientos académicos en su experiencia personal, a pesar de que se diera en un proceso lleno de conflictos, resistencias iniciales e incluso ira. Las/los estudiantes aseguran que sienten mayor autoestima y son capaces de interpretar sus propias experiencias dentro de contextos sociales más amplios. Afirman también que se identifican más con otras mujeres, que son capaces de ampliar sus opciones y objetivos vitales y que manifiestan actitudes más liberales hacia las mujeres.

Un tema muy importante —reconocido por todas las personas que han llevado a cabo experiencias en este terreno—, de cara a la eficacia de las estrategias que puedan desarrollarse, reside en considerar la conveniencia de que se trate de una acción global en la que se implique el máximo número de personas —que previamente deberán estar sensibilizadas— y de estamentos institucionales, para evitar que sean acciones realizadas por sólo unos/as pocos/as, considerados/as por el resto como «maniáticos/as», o con cualquier otro calificativo, habitualmente despectivo. Esta acción global exige un progresivo acercamiento a todos los miembros de la comunidad educativa y la potenciación del debate sobre el pensamiento coeducativo.

Una de las propuestas que figuran en la articulación y en las concreciones de la LOGSE hace referencia a la autonomía y la labor investigadora y creativa del profesorado en cuanto a su actuación curricular, y es en este margen de libertad, opción y reflexión personal y/o de equipo, en el que aspectos como la igualdad de oportunidades deben tener una presencia constante, matizando las diferentes estrategias de acción y desarrollo educativo. Esta acción puede ayudar a la eliminación de la discriminación por razón de sexo del llamado currículum oculto del aula y a plantear de modo consciente y reflexivo la construcción, necesaria, de un proyecto coeducativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1987): «Feminist Theory and the Study of Gender and Education». *International Review of Education*, 33, pp. 419-435.
- Aiken, S. et al. (1987): «Trying Transformations: Curriculum Integration and the Problem of Resistance». *Signs*, 12 (2), pp. 255-275.
- Bailey, G. y Burden, P. (1988): «Sex Equity in Teacher Education Programs: One Model for the Future». *Feminist Teacher*, 3 (2), pp. 21-23.
- Feminario de Alicante (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Valencia, Víctor Orenca.
- Freeman, V. (1990): «The Gender Integration Project at Piscataway Township Schools: Quilting a New Pedagogical Patchwork Through Curriculum Revision». *Women's Studies Quarterly*, 18 (1-2), pp. 70-77.

- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1986): «Adquisición del rol sexual y acción docente». *Cuadernos de Pedagogía*, 142, pp. 68-70.
- Fuentes-Guerra, M.; Pérez, M. V. y Freixas, A. (1989): «Educación no sexista y Formación del Profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, pp. 477-483.
- Howe, F. (1984): *Myths of Coeducation*. Bloomington, Indiana University Press.
- Krech, D.; Crutchfield, R. S. y Ballachey, E. L. (1965): *Psicología social*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MacKinnon, C. (1982): «Feminism, Marxism, Method and the State: An Agenda for Theory», *Signs*, 7 (3), pp. 517-544.
- Maher, F. A. (1985): «Pedagogies for the Gender-Balanced Classroom». *Journal of Thought*, 20, pp. 48-64.
- Maher, F. A. y Rathbone, Ch. H. «La Formación del Profesorado y la Teoría Feminista: Algunas Implicaciones Prácticas». *Revista de Educación*, 290, pp. 93-112.
- McIntosh, P. (1984): «The Study of Women: Processes of Personal and Curricular Revision». *The Forum for Liberal Education*, 6 (5), pp. 2-4.
- O'Reilly, P. y Borman, K. (1985): «Sexism and sex discrimination in education». *Theory into Practice*, 24 (1), pp. 110-116.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1981): «The development and field trial of a nonsexist teacher education curriculum». *The High School Journal*, 64, pp. 331-336.
- Shrewsbury, C. M. (1987) «What Is Feminist Pedagogy?». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3-4), pp. 6-14.
- Smith, C. (1990): *The New Jersey Project: Integrating the Scholarship on Gender, 1986-1990*. New Jersey, Consultant.
- Smith, N. y Bailey, G. (1982): *Preservice teachers' perceptions of sex roles in education*. Unpublished Manuscript.
- Spelman, V. (1982): «Combating the Marginalization of Black Women in the Classroom». *Women's Studies Quarterly*, 10, pp. 15-16.
- Spender, D. (1982): *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London, Writers and Readers Publishing Cooperative Society Ltd.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992): «Pautas para el análisis del sexismo en el ámbito educativo». *Cuadernos para la Coeducación*, 2, pp. 1-53.
- Zabalza, M. A. (1987): «Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico». *Enseñanza*, 4-5, pp. 109-138.

# E S T U D I O S

## LA INICIACIÓN SEXUAL DE LA INFANCIA DURANTE EL NACIONAL-CATOLICISMO: LA PROPAGACIÓN DE «LA VERDAD DIVINA» FRENTE A «LOS ERRORES DE LA CALLE»

JESÚS PÉREZ LÓPEZ (\*)

Una vez producido el fallecimiento del general Franco, el ámbito de la sexualidad, como tantos otros aspectos del período en que éste ocupó la jefatura del Estado, fue objeto de numerosos análisis. Artículos, *dossiers* y monografías, así como un buen número de obras publicadas a fines de la década de los setenta vinieron a dar cumplida información de las prácticas de imposición que se habrían desarrollado sobre el sexo en aquellos años (1). La perspectiva epistemológica adoptada en la mayor parte de estos trabajos, al hurtar a la sexualidad su carácter sociohistórico y erigir la prohibición en el factor vertebrador de la acción del poder, dio lugar, sin embargo, a una interpretación que hizo de la práctica sexual el resultado de una labor de obstaculización o negación sobre un deseo supuestamente natural, desatendiendo o despreciando, como consecuencia de ese sesgo ideológico de partida, un importante número de mecanismos empleados en esos años por un poder que, lejos de negar la sexualidad, va a encargarse de producirla, interviniendo de una manera intensa sobre la configuración u orientación del propio deseo.

La institución católica, que había suministrado desde los inicios del enfrentamiento armado del treinta y seis una importante cobertura ideológica a los sectores sociales que resultarían vencedores, se verá recompensada, una vez terminada la contienda, con la recuperación de su preeminencia social de la que había gozado tradicionalmente, iniciándose así una nueva etapa de estrecha colaboración entre la espada y la cruz en la defensa de sus mutuos intereses (2). Al pro-

(\*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Entre este conjunto de trabajos merece destacarse: Alonso Tejada, L.: *La represión sexual en la España de Franco*. Ed. Luis de Caralt. Barcelona, 1977; Blazquez, F.: *Cuarenta años sin sexo*. Ed. Sedmay. Madrid, 1977; Caballero, O.: *El sexo del franquismo*. Ed. Cambio 16. Madrid, 1977.

(2) Por lo que al terreno escolar se refiere, el nuevo ordenamiento que se cerrará, tras un período de relativa interinidad, con la promulgación de la Ley de Educación Primaria en 1945, va a recoger, tal y como se afirma explícitamente en el artículo 5.º de esta última, la doctrina educativa elaborada por la Iglesia, una doctrina ésta que se halla básicamente contenida en las Encíclicas *Rappresentan-*

clamarse la confesionalidad religiosa como uno de los principios rectores del Nuevo Estado, la organización de éste y el conjunto de leyes emanadas de él van a hacerse eco de los intereses de esa Iglesia colaboradora en la legitimación del nuevo orden político persiguiendo todo cuanto sea considerado contrario a su doctrina, lo que conllevará —por lo que al terreno sexual se refiere— la abolición de las disposiciones promulgadas durante el período anterior, así como la creación de una red de vigilancia sobre la adecuación de las costumbres, actividades y producciones culturales a los postulados morales católicos (3). La recuperación e incluso el acrecentamiento de las parcelas de poder de las que venía disfrutando desde su pacto con el sistema liberal permitirá, además, que la institución católica se dote de los instrumentos necesarios para que su influencia pueda extenderse a todo el cuerpo social. Con la postguerra, el ámbito sexual se convierte en un campo de intervención de su exclusiva competencia y, al hacerlo, se adueña no sólo de la facultad de controlar la circulación de los conocimientos relacionados con él sino también de la elaboración, y en gran medida, vehiculación y transmisión de los mismos (4). Sin dejar de ser cierta, por tanto, la situación de

---

*ti in terra y Divini Illius Magistri*, así como en el título *De Scholis*, del Código de Derecho Canónico. Para más detalles sobre el sistema educativo de este período puede consultarse: Cámara Villar, G.: *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo. (1936-1951)*. Ed. Hesperia. Jaén, 1984.

(3) Conviene recordar, en este sentido, que las publicaciones eran sometidas a la censura previa de la Iglesia —que las otorgaba el *nihil obstat* caso de conformidad— y que el *Índice de libros prohibidos*, es decir el catálogo de libros prohibidos por ella, existente desde 1515 cuando lo instituyó el Concilio de Trento para evitar la propagación de doctrinas heterodoxas, tuvo su última edición en 1948 y no dejó de tener valor jurídico hasta diciembre de 1965, momento en que el Papa Pablo VI reformó la Congregación del Santo Oficio, que era la encargada de confeccionar la lista de dichos libros. Por otro lado, aunque las tareas de censura fueron asumidas por el Estado, la inmensa generalidad de los organismos dedicados a ellas contaban entre sus miembros con representantes de la institución católica cuya opinión resultaba decisiva, dándose además la circunstancia de que el responsable de la Delegación Nacional de Prensa y Propaganda y, más tarde, del Ministerio de Información y Turismo en el que aquella queda encuadrada, fue hasta 1962 el católico Gabriel Arias Salgado, conocido como el *teólogo del régimen* por su misticismo religioso. Sobre estos aspectos puede consultarse la ya citada obra de Luis Alonso Tejada así como Miguel, A. de: *Cuarenta millones de españoles cuarenta años después*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1976.

(4) El saber que, en régimen de monopolio, empieza a elaborarse a lo largo del período nacional-católico, se justifica a sí mismo en la necesidad de combatir *las falsedades y errores materialistas* a cuya proliferación durante la etapa política anterior se hace responsable de la desmoralización del clima familiar tradicional y, con ella, de la decadencia y miseria en que, a juicio de los nuevos ideólogos, se encontraba sumida España. En realidad, lo que constituye el objeto de estas denuncias no es otra cosa que el apoyo institucional y la plasmación a nivel legal de algunas de las propuestas eugénicas que los sectores neomalthusianos venían desarrollando en nuestro país desde principios de siglo con la finalidad de suplantarlo, cuanto menos, compartir la hegemonía exclusiva que disfrutaban los moralistas católicos en el terreno de la regulación sexual y familiar. Portadores de un programa de *regeneración y cultivo humano*, con el que se brindan a resolver de un modo eficaz la denominada *cuestión social* generada por las expectativas socio-políticas del proletariado, los eugenistas verán satisfechas sus aspiraciones de protagonismo social mediante el levantamiento de las trabas a la difusión de sus ideas y la adopción de un gran número de disposiciones legales en resonancia con ellas que efectuará el régimen republicano. Destacarán entre estas últimas, el establecimiento de la *coeducación* en el sistema educativo; la promoción del *amor libre* o *matrimonios de prueba* —especies de estados transicionales al matrimonio legal— como forma de salvar el abismo entre el momento de la maduración fisiológica y el de la capacidad económica para la formación de un núcleo familiar y de evitar, en consecuencia, la habituación a relaciones sexuales inestables que puedan orientar hacia la promiscuidad; la legalización

acoso y yugulación a que se verán sometidas las formulaciones discursivas que la Iglesia considere en conflicto con sus intereses, el disfrute por ella de la potestad reguladora sobre el sexo conllevará la producción en régimen de monopolio de un saber, una verdad y, en definitiva, una puesta en discurso del mismo que tendrá su distribución entre unas capas medias urbanas destinadas a convertirse en modelos y agentes de moralización de los sectores sociales situados bajo ella, y es precisamente esta perspectiva creadora la que, salvo algunas referencias a sus enunciados globales, ha sido generalmente descuidada en aras de un tratamiento parcial de las negaciones sobre las que se levanta (5).

Para los agentes católicos, la imposición del ordenamiento sexual por vía legal, aunque necesaria, se considera insuficiente para implantar en los sujetos una arraigada disposición interior a la observancia del deber, por ello dicha labor se verá acompañada de una intensa práctica destinada a persuadir, a convencer y, en definitiva, a configurar la conciencia de los sujetos. La consecución de este objetivo, es decir, la cincelación misma de la subjetividad, hará posible que la búsqueda de satisfacciones más allá de la frontera que impone el orden, lejos de ser vivida como una experiencia gratificante, llegue a ser percibida íntimamente como un suceso desencadenante de estados de temor, angustia o desasosiego, y ello no tanto por la posibilidad de un castigo exterior a su transgresión como por los efectos de la propia desobediencia sobre la identidad que cada uno ha sido movido a formar sobre sí mismo. Conseguir que el hacer des-ordenado sea sentido por el sujeto como un hecho despreciable y que sea, por el contrario, el cumplimiento del deber, la observancia de las pautas marcadas exteriormente,

---

de la posibilidad de disolver la relación conyugal –legalización del *divorcio*– como medio de evitar las incertidumbres, ansiedades de una decisión para toda la vida así como de evitar a los hijos el ejemplo desincentivador de un hogar constituido en campo de enfrentamientos entre los padres, y, por último, la legalización de medios *contraconceptivos* –incluido el aborto–, desvinculando así la relación intersexual de sus posibles efectos procreadores. Una vez que haya sido silenciada la *propaganda neomalthuiana*, la reiterada queja de los moralistas católicos ante su falta de respuesta a ella durante los años anteriores coincidirá con el inicio de lo que constituye un hecho innovador en relación a las estrategias de imposición utilizadas hasta entonces por los moralistas católicos: el desarrollo masivo de una producción editorial específicamente dedicada al tema sexual, una producción que desde 1940 a 1965 alcanzará un número de obras cercano a los seiscientos títulos. El análisis pormenorizado de la función social de la doctrina eugénica y de su introducción y expansión en España puede encontrarse en: Álvarez Peláez, R.: *Sir Francis Galton, padre de la Eugenesia*. CSIC. Madrid, 1985; *Ídem*. «Herencia, sexo y eugenesia», en *Nuevas Tendencias*. Volumen VI. CSIC. Madrid, 1987, pp. 27-39; *Ídem*. «Origen y desarrollo de la Eugenesia en España», en Sánchez Ron, J. M. (comp.): *Ciencia y sociedad en España: de la Ilustración a la Guerra Civil*. Ed. Arquero/CSIC. Madrid, 1988, pp. 179-204; *Ídem*. «Eugenesia y control social», en *Asclepio*. Volumen XL. Fascículo 2. Año 1988, pp. 29-80, *Ídem*. «El Instituto de Medicina Social: primeros intentos de institucionalizar la Eugenesia», en *Asclepio*. Volumen XL. Fascículo 1. Año 1988, pp. 343-358.

(5) Nos hacemos eco aquí de la propuesta metodológica de Michel Foucault cuando, en relación al análisis de las intervenciones sobre el sexo, afirma la necesidad de «partir de esos mecanismos positivos productores de saber, multiplicadores de discursos, inductores de placer y generadores de poder; partir de ellos y seguirlos en sus condiciones de aparición y funcionamiento, y buscar cómo se distribuyen, en relación con ellos, los hechos de prohibición y de ocultación que les están ligados». Vid. Foucault, M.: *La voluntad de saber*. Ed. Siglo XXI. Madrid, 6.ª ed. 1980, p. 92.

aquello que resulte atractivo y deseado, constituye, en última instancia, el objetivo esencial de un dispositivo de sexualidad que, más que el sometimiento violento, perseguirá la configuración misma de los sujetos en los que los motivos de satisfacción se encuentren estrechamente relacionados con la adecuación de su comportamiento a los dictados emanados de la autoridad.

Aunque, en esencia, el discurso ético-religioso que se produce sobre el sexo durante el nacional-catolicismo español (6) sea un discurso centrado en el matrimonio como marco exclusivo de satisfacción y en la función reproductora como única finalidad legítima, esta aparente simplicidad de enunciados no será obstáculo para que, bajo ella, el discurso se encuentre recorrido por un complejo conjunto de estrategias que, cimentadas sucesivamente unas sobre otras a lo largo de todas y cada una de las categorías de edad en que es dividido el ciclo vital humano, intentarán conseguir el asentimiento de los sujetos a ese orden a través de la implicación de su interés personal en el mantenimiento o conservación de aquél (7). Si de acuerdo con estos enunciados, el origen de los

---

(6) A nuestro juicio, no es posible referirse a la época histórica del franquismo, al menos desde la perspectiva del conocimiento sexual, como una etapa única, uniforme y compacta. Las formulaciones discursivas en este campo, realizadas con alguna que otra excepción por moralistas católicos, van a estar estrechamente ligadas a los avatares y posiciones doctrinales de la transnacional institución eclesial. A diferencia de la realidad española en los campos económico o político —donde puede hablarse durante buena parte del período de un desenvolvimiento autárquico—, en el terreno sexual asistimos a una dinámica que va a estar subordinada a las directrices generales de política sexual y familiar llevada a cabo por la institución católica en su conjunto. Por lo que se refiere, pues, al desarrollo de los mecanismos discursivos producidos en torno a la realidad sexual, la línea fronteriza entre dos épocas vendría marcada fundamentalmente por el proceso de acomodación eclesial a las nuevas condiciones sociales de pluralismo democrático y crecimiento económico surgidas en el llamado mundo occidental al término de la Segunda Guerra Mundial. Tal proceso, llevado a cabo con objeto de frenar el debilitamiento de su influencia dentro de esas sociedades, tuvo como punto culminante la celebración del Concilio Vaticano II (1962-1965), en cuya convocatoria —realizada por Juan XXIII en 1959 pocos meses después de acceder a su pontificado— se manifiesta explícitamente como uno de sus objetivos el de *aggiornare* o poner al día a la Iglesia. Al término de este período de transición y como parte de las estrategias globales acordadas en él, el campo de conocimiento objeto de nuestro estudio conoció el desarrollo de unas formulaciones en las que, entre otras transformaciones de relevancia, las exigencias e imperativos divinos —profusamente utilizados hasta entonces como recursos de legitimación— fueron sustituidos por instancias adscritas a la propia naturaleza humana; se comenzó a utilizar abiertamente el término *educación sexual* con la inclusión de conocimientos fisiológicos en los procesos desarrollados para con la infancia y la juventud; los agentes del conocimiento, que hasta entonces habían puesto de relieve su condición católica, pasaron a presentarse, con independencia de esa adscripción religiosa, como autoridades especializadas en las distintas parcelas del conocimiento científico, principalmente en la medicina, en la psicología y en la pedagogía; el factor amoroso pasó a ocupar un plano de mayor relevancia como requisito de la práctica sexual legítima.

(7) Para el proceso de sometimiento sexual de los sujetos a los principios emanados del orden casto su acceso al estado matrimonial no significa en modo alguno la finalización del mismo sino un punto de inflexión estratégico a partir del cual cada uno de los sujetos será impelido a unir al necesario dominio sobre sí el ejercicio de una labor de sometimiento sobre el resto de los elementos que configuran el núcleo familiar. Desde ese momento, la obligación de cada uno respecto al deber va a sobrepasar el mero terreno de la disciplina personal para conjugarse en ella la defensa del orden a través del consejo, la amonestación o, caso necesario, el gesto de autoridad que obstaculice o desaliente en los otros cualquier tipo de resistencia o transgresión. La consideración de la familia como la *célula básica*

principios reguladores sobre el sexo tiene una procedencia divina, no es menos cierto que esa regulación no se hace derivar de un deseo caprichoso de ésta, sino que se justifican en el carácter benefactor que ellos tendrían para el género humano. No se trataría, pues, de la acción de un poder despótico y cruel destinada a poner trabas artificiales al bienestar de aquellos sobre los que se ejerce sino de la manifestación de una autoridad que, aunque autocrática, estaría movida por el bien de sus siervos. El dispositivo sexual ético-religioso se ofrece, pues, como el mejor instrumento de enriquecimiento humano, tanto a nivel social como individual, y será precisamente ese carácter benefactor de la regulación, en contraposición a las ruinas que desencadenaría la gratificación desordenada, el que presida el recorrido de las formulaciones discursivas destinadas a rendir la voluntad de los sujetos.

## LA PUREZA INFANTIL

Siguiendo básicamente el concepto acuñado a partir del siglo XVIII, los niños son considerados como unos seres totalmente diferenciados de los adultos que se encontrarían desprovistos de cualquier intencionalidad transgresora (8). En correspondencia con esa propuesta, la infancia se presenta al conocimiento como una edad desprovista de cualquier inquietud que pueda perturbar la conciencia de los sujetos comprendidos en ella, un tiempo de risas y juegos exento de responsabilidades y preocupaciones y, concretamente en el terreno sexual,

---

de la sociedad va a hacer de ella el ámbito de moralización y gobierno más cercano a los sujetos, el lugar donde se llevará a cabo de una manera especialmente continuada e intensa el cultivo y desarrollo de las disposiciones y actitudes que el poder hegemónico reclama para perpetuarse y, en este sentido, los esposos seguirán siendo sujetos necesitados de orientación y guía para el eficaz desempeño de las funciones que les son encomendadas.

(8) A pesar de la definición de infancia en torno a la que se hallan articulados los conocimientos, la realidad de ésta dentro de la sociedad española de esos años ofrece una configuración en la que se hace presente entre las capas populares la existencia de aquel otro modelo según el cual los niños no son considerados sino adultos en pequeño. Abocados a dedicarse tempranamente a quehaceres remunerados con los que aliviar o, cuanto menos, dejar de ser una carga para la maltrecha economía familiar, la instalación exitosa de estos niños en la vida social no requerirá tanto de un control exterior sobre las influencias extrafamiliares como de su inserción y desenvolvimiento dentro de ellas. Esta otra infancia, aunque alejada de los intereses inmediatos del saber en tanto que objetos receptores, no va a dejar de estar presente en él como referencia constante —implícita o explícita— al servicio de la predominancia moral con la que se pretende dotar al modelo de niño puro e inocente. Sujetos de prevención a rehuir, estos niños se constituirán a la vez en objetos de una caritativa compasión que permitirá situarse a esos otros niños normales en una posición preeminente sobre ellos. Sobre los procesos históricos de construcción de la infancia anormal puede consultarse: Álvarez-Uría, F. y Varela, J.: *Arqueología de la escuela*. Ed. La Piqueta. Madrid, 1991; también Querrien, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ed. La Piqueta. Madrid, 1979, donde se incluye un Postfacio de Julia Varela dedicado al análisis genealógico de la escuela primaria en España, así como Muel, F.: «La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal», en Varios: *Espacios de poder*. Ed. La Piqueta. Madrid, 1991, pp. 123-142.

como la encarnación misma de la pureza. Los niños serán castos, sin necesidad de esfuerzo alguno para conseguirlo, ya que se les considera situados fuera del alcance de las tentaciones de la carne: «El instinto sexual duerme todavía, y un niño normal, no pervertido, ni tiene conocimiento del placer sexual ni inclinación a él» (9). Parece extraño, sin embargo, a tenor de esa definición, el recelo y la gravedad de las consecuencias que se atribuyen en esa edad a ciertos comportamientos, y sobre todo, parece difícilmente conjugable con la atenta y exhaustiva vigilancia, sin apenas reposo, a la que se pretende someter a los sujetos comprendidos en ella. Si los niños son naturalmente puros ¿qué sentido tiene esa labor de disciplina? ¿cuál es la fuente de la problematización tejida en torno a ellos?

De acuerdo con estos enunciados, aunque los niños se encuentren desprovistos de todo tipo de impulso hacia el goce sexual, el afán exploratorio, unido a la falta de control sobre las nuevas sensaciones que van experimentando, introducen la posibilidad de que descubra y se habitúe a hacer de su cuerpo un instrumento de placer. La acción disciplinar volcada sobre ellos no se asentará, por tanto, en la urgencia de combatir y domesticar una naturaleza proclive al mal, sino en la necesidad de preservar, proteger y fortalecer una categoría de sujetos que, por su carencia de instrumentos morales, podría incurrir, sin conciencia de ello, en hábitos e inclinaciones cuya extirpación, una vez adquiridos, se tornaría mucho más difícil. La pureza infantil, más que asentarse en una supuesta indiferencia hacia los atractivos sexuales o en una incapacidad para gozar de los mismos, será contemplada como el resultado de una falta de experiencias o de conocimientos sobre ellos. Para ello, para que el placer sexual sea una experiencia ignorada por el niño, el asedio en torno a él será total. La vigilancia tejida sobre cada una de sus acciones, con la represión de aquéllas particularmente sospechosas, así como el control de sus contactos con el mundo exterior, configurará toda una práctica disciplinar que, extendiéndose incluso hasta las regiones de su afectividad y de su fantasía, tratará de cerrar cualquier resquicio de apertura sensorial hacia el deleite llamado carnal: «Para que nada ni nadie enturbie la paz de tu hogar, ni oscurezca su cielo, ni borre de su firmamento la luz de sus estrellas, vigila constantemente. Vigilancia es mirar constantemente si algún enemigo se acerca, si algún peligro amenaza. Tus cuidados no han de ser opresores sino vigilantes» (10).

Inyectar en los niños el temor que les detenga en todo momento ante la posibilidad de actuar contrariamente a lo ordenado llevará a introducir la presencia de una autoridad omnipresente en la conciencia infantil. Los padres y profesores son invitados a actuar coordinadamente para que a través de su mirada, informes e interrogatorios, no quede momento alguno de la existencia infantil ajeno a su conocimiento. En apoyo de esta acción vigilante, la religión

---

(9) Schilgen, H.: *Normas de educación sexual*. Ed. Fax. Madrid, 1941, p. 58.

(10) Capó Valls de Padrinas, J.: *Madres. Ensayo de pedagogía familiar*. Tip. Hijos de F. Armengot. Castellón, 1947, p. 103.

es ofrecida como una ayuda inestimable para lograr que el niño interiorice el temor a la autoridad por medio de la presencia constante de un Señor «que nos mira desde el cielo y ve todas nuestras acciones», que prohíbe y castiga severamente toda infracción de sus santas disposiciones y el trastorno de sus planes» (11) una presencia de la que, en definitiva, no podrá ocultarse por más que se esconda: «Aunque no te vea [la madre], te ve Dios. Hasta en la oscuridad ve y sabe todo lo que piensas y haces» (12).

Como complemento del temor a Dios y del consiguiente miedo al infierno, lugar éste donde se situarían las más terribles penalidades y sufrimientos para aquellos que desobedeciesen las disposiciones del Señor todopoderoso y omnipresente, el Ángel de la Guarda, ese inseparable testigo asignado a cada uno con la misión de guarecer de las tentaciones que incitan al pecado y de evocar en todo momento la obligación de cumplir con el deber, constituirá otro de los recursos ofrecidos por la religión para la temprana sumisión a lo ordenado. Según esta propuesta, los niños serán inducidos a sentir la compañía constante de un ser dedicado enteramente a protegerles de los *malos* pensamientos, deseos o acciones que puedan cruzarse en su camino. Aunque no lo vean, él les hablará de la *voz interior* de la conciencia en cada ocasión en que encuentren algún tipo de dificultades, dudas o indecisiones para optar por lo debido. Con la asignación de un ángel de la guarda a cada infante, éstos quedarán sometidos a la inevitable compañía de un agente de la autoridad encargado de vigilar estrechamente no sólo lo que exteriorizan a través de su conducta sino incluso aquello que aparezca en su interior como un deseo apenas balbuceante. La aceptación de la presencia a su lado de este testigo invisible supondrá la absoluta imposibilidad de ocultarse a la compulsiva mirada del deber. Allí donde no llegue el control y los consejos de padres y profesores, allí continuará sin descanso el ojo del poder y la voz de sus dictados. La autoridad habrá dejado de ser un hecho exterior para convertirse en algo con lo que el niño se verá forzado a convivir en la más estrecha intimidad. No habrá escapatoria posible porque la coerción habitará en él.

Esta edad en la que al niño se le considera ajeno al goce sexual se juzga, además sumamente propicia para emprender una labor que, aprovechando las posibilidades que ofrece su absoluta dependencia paterna, vaya desarrollando en él los hábitos y las actitudes necesarias para que, una vez pasada, cuando ya entrados en la juventud las influencias se diversifiquen y el control familiar sea más fácil de eludir, esos sujetos ahora niños se comporten como deben de una manera autónoma, sin necesidad de ser impelidos a ello por medio de la constante presencia de la autoridad. La normalización infantil supondrá una labor dirigida a configurar y acomodar la conducta en general y particularmente la sexual para que sea el propio sujeto quien, más tarde, evite voluntariamente

---

(11) Ruiz Amado, R.: *La educación de la castidad*. Ed. Librería Religiosa. Barcelona, 5.ª ed., 1948, p. 67.

(12) Schilgen, H., *op. cit.*, p. 64.

los *malos deseos* consiguiéndose de él que, cuando el deber le exija algo, no piense ni aspire a otra cosa que a su cumplimiento. La eficacia de esta estrategia estriba en que la evitación o huida de todo aquello que le pueda poner en situación de violar el orden se dará sin apenas percepción por parte de esos sujetos ya que ello se llevará a cabo a través de la habituación a unas realizaciones que le mantengan alejado de las incitaciones indebidas, con lo que se conseguirá que sea el propio deseo ilícito el que no tenga ocasión de aparecer. El conjunto de mecanismos de normalización encuadrados dentro del dispositivo sexual para con la infancia, estará constituido, en consecuencia, por una diversidad de propuestas destinadas a encauzar sin vacilación alguna sus goces y energías hacia quehaceres socialmente útiles merced a los cuales se logrará una aprobación, reconocimiento o prestigio exterior que sirva de compensación y estímulo a la actitud sometida. El trabajo duro o el esfuerzo, la tolerancia del sufrimiento o la inyección de un pudor paralizante ante la contemplación del cuerpo —propio o ajeno— constituirán, junto a una actuación de concentración emotiva y de jerarquización sobre los objetos amorosos, las principales líneas de penetración de estos mecanismos de normalización. Dentro de éstos, la llamada *iniciación sexual* ocupará un lugar destacado en tanto que instrumento configurador de un universo mental en el que los niños encuentren explicación y sentido a las disciplinas desarrolladas sobre ellos.

## LA INICIACIÓN SEXUAL

Todavía en 1931, el Santo Oficio condenaba expresamente la llamada iniciación sexual, volviendo a insistir en dicha condena, la Encíclica sobre la educación cristiana de la juventud promulgada por Pío XI: «Está muy difundido el error de los que, con pretensión peligrosa y con feo nombre, promueven la llamada educación sexual, estimando falsamente que podrán inmunizar a los jóvenes contra los peligros de la concupiscencia con medios puramente naturales, cual es una temeraria iniciación e instrucción preventiva para todos indistintamente y hasta en público, y, lo que es aún peor, exponiéndolos prematuramente a las ocasiones, para acostumarlos, según dicen ellos, y curtir su espíritu contra aquellos peligros» (13). Años más tarde, sin embargo, cuando el final de la Segunda Guerra Mundial dé paso al renovado desarrollo de organizaciones sociales afirmadas sobre la pluralidad de ideas y valores, la necesidad de actuar directamente sobre el niño, descubriéndole un origen de la vida acorde a los principios cristianos, dejará de ser ajena a las estrategias de regulación sexual promovidas por los moralistas católicos.

Considerando que inmersos dentro de un ambiente social abierto a la diversidad de influencias aparecerá inevitablemente en los niños el interés por las cuestiones relativas a los *misterios de la vida* y que, una vez excitada su curio-

---

(13) Citado en Schilgen, H., *op. cit.*, p. 27.

sidad, todos encontrarán de un modo u otro respuestas a estas cuestiones, el problema que suelen plantear los agentes del conocimiento ético-religioso gira en torno a la cuestión de si la solución que han de lograr «la recibirán en forma decorosa o noble de sus educadores naturales, o más bien tendrán que ir a buscarla en una explicación falseada, incompleta e impúdica, de labios no autorizados» (14). La opción entre una u otra alternativa resulta, a juicio de estos autores, de capital importancia, ya que en el segundo caso «se describirá la acción sexual, no con la finalidad santa que le es propia: la propagación de la familia para la conservación de la especie, para dar vida a nuevos seres capaces de conocer a Dios y glorificarle, sino que se pintará como encaminada a gozar de un deleite vedado» (15).

Pasados, pues, unos años de la condena de Pío XI hacia la educación sexual, las urgencias derivadas de la transformación social obligan a los moralistas católicos a realizar una aproximación hacia el tema que, sin entrar en colisión con las directrices señaladas en el documento antes visto, abran la posibilidad de una formación que dote al niño de un conocimiento del orden sexual con el que enfrentarse o contrarrestar aquel otro que pueda entrar en conflicto con él. A partir de este momento, lo que parecía ser una condena global hacia la práctica educativa en materia sexual se va a presentar como la recusación de una particular manera de iniciación, abriendo así la posibilidad de una formación perfectamente lícita y compatible con la doctrina de la Iglesia: el saber acerca de las disposiciones divinas en orden a la generación de la especie humana no será en modo alguno malo (16).

La iniciación sexual propuesta durante el nacional-catolicismo se encuentra ligada, pues, a una pretensión de normalización preventiva con la que evitar la posibilidad de que el niño se muestre receptivo a enseñanzas que puedan dotar su sexualidad de una orientación o sentido antagónicos con aquellos que le son requeridos por los imperativos divinos. Cuando los niños se inician por compañeros o compañeras, se dice, «apenas se puede uno imaginar la cantidad de errores, de inverosimilitudes y de groserías que se transmiten los unos a los otros. Incluso llegan a darse casos en que estas revelaciones hechas así confidencialmente por niños o jóvenes mal iniciados ofrecen una visión de la iniciación no sobre los actos normales, sino sobre las perversiones y vicios de la unión conyugal» (17). Supuesta, pues, esa demanda de explicaciones por parte del niño, el objetivo perseguido mediante esa apertura al conocimiento acerca del origen de la vida será evitar que éste pueda recibir un saber que le presente el cuerpo como instrumento de placer. Iniciar sexualmente a un niño supondrá dotarle de la instrucción necesaria «para que cuando venga el tentador ha-

---

(14) Ángel del Hogar: *La iniciación de los niños en la vida. Principios generales y fórmulas concretas*. Ed. Descleé de Brouwer. Bilbao, 1958, p. 21.

(15) Ruiz Amado, R., *op. cit.*, p. 139.

(16) Schilgen, H., *op. cit.*, p. 30.

(17) Ángel del Hogar, *op. cit.*, p. 22.

lle la ciudadela puesta en armas contra sus asaltos» (18). Varios son los aspectos cuyo tratamiento consideramos relevante para delimitar el concepto a la entidad real que se confiere a la lícita iniciación. Aspectos tales como los relativos al modo en que ella debe llevarse a cabo, la edad en que debe realizarse así como las personas legítimamente encargadas de hacerlo, son puntos de obligada consideración a la hora de realizar una conceptualización que resulte significativa en torno a esta realidad.

### *Metodología*

#### a) Personalización

Juzgado el tema demasiado grave para hacerlo objeto de conversaciones públicas, sobre las instrucciones en materia sexual recae la exigencia de que «nunca se den a los niños en común o en clases puesto que esto, además de impedir la dosificación, va directamente contra el pudor. Estas cosas, aún cuando se comunican, han de comunicarse siempre en secreto y permanecer bajo el velo casto del recato» (19). Aceptada, pues, la necesidad de decir acerca del sexo, ese decir se verá sometido a una serie de condiciones que impidan su libre circulación, y para ello nada mejor que instalarlo dentro del marco exclusivo de una relación personal con la autoridad encargada de su transmisión. Las razones aducidas para esta sustracción del conocimiento sexual del ámbito de lo público obedecen a una doble finalidad: se pretende, por un lado, transmitir al niño el mensaje de la cualidad privada de los hechos de la vida sexual, y por otro, lograr de ellos un alto grado de implicación y compromiso en la observancia de la conducta ordenada.

Adscribir las cosas de la vida sexual al dominio de lo privado supondrá, en primer lugar, enmarcadas dentro de ese terreno indecible e inaccesible a lo demás. Restringida la circulación del saber sexual entre los sujetos, la experiencia de cada uno de ellos podrá ser contrastada con los conocimientos que se constituyen en verdad, lo que, en definitiva, obstaculizará o impedirá la transmisión de aquellas interpretaciones que puedan entrar en conflicto con estos últimos: «Las cosas de la vida sexual son estrictamente de dominio privado y, si queremos evitar que los jóvenes las tomen entre ellos por tema de conversación, empecemos por darles el ejemplo de no mencionarlas en público. La razón es clara: a pesar de todas las recomendaciones que se les hagan de no discutir ese tema, los jóvenes lo tomarán por objeto de conversaciones, de conciliábulos y de pláticas ocultas. Una vez dado el empuje, los más ilustrados de la banda añadirán a los comentarios del profesor, complementos picantes, el relato escandaloso de experiencias personales y tal vez llamamientos a citas misteriosas» (20). Supeditada,

---

(18) Ruiz Amado, R., *op. cit.*, p. 126.

(19) Schilgen, H., *op. cit.*, p. 141.

(20) *Ibidem*, p. 74.

pues, la transmisión de estos saberes a su estricto desarrollo dentro del marco de una relación personal entre el educador y sujeto, el incumplimiento de cualquiera de los factores que ello entraña, es decir, la ausencia de un agente legítimo o la existencia de una pluralidad de sujetos discentes, convertirá esos intercambios de conocimientos en un hecho ilícito y, por tanto, condenable.

El segundo de los objetivos a los que obedece la creación de un clima de intimidad como marco obligado para la transmisión de este tipo de conocimientos, se dirige a conseguir que el niño interiorice más profundamente los saberes, implicándose en mayor medida en la observancia y respeto al ordenamiento sexual establecido. Al posibilitar, por un lado, la práctica de una intervención acomodada a las circunstancias particulares de cada sujeto y, por otro, la conversión de esa transmisión en una prueba de estima y confianza únicamente accesible a sujetos selectos, el clima de intimidad pretenderá lograr de los infantes una mayor receptividad y atención hacia los consejos que se les dé: «El niño observa con satisfacción y orgullo, quizá por primera vez, que sus padres le tratan como a un hombre, pues que no le ocultan lo que saben los mayores. Ve que le dicen todo y que puede fiarse de ellos. Se siente honrado de que le inicien en un secreto que todavía se tiene oculto a sus hermanitos» (21).

Rodeada así la iniciación de un clima fuertemente emotivo se considera facilitado el camino para que, como colofón a las explicaciones se consiga de los niños el compromiso de «no hablar nunca con sus camaradas de estas materias escabrosas y, si llegasen a presentarse cuestiones nuevas o sintiese el deseo de explicaciones más amplias, no pedir la respuesta a sus compañeros de estudio, sino a los padres, al profesor o a quien ha practicado la iniciación» (22). En consecuencia, como medida complementaria y con objeto de afianzar en el niño la sensación de hallarse obligado por un pacto de amistad recíproca, se aconseja que el iniciador, a manera de justa correspondencia con el compromiso de aquél, revalide su disposición permanente a responder verazmente y a comprender amistosamente las dificultades que puedan presentarse al niño en la observancia de lo ordenado (23).

Tenemos así que a través de la acción personalizada se persigue, en definitiva, la creación de una situación en la que a los niños les sea particularmente difícil eludir las enseñanzas de las autoridades del conocimiento. Una vez prendidos en los lazos de unas relaciones de intimidad y confianza, en virtud de las cuales son llevados a renunciar a cualquier tipo de aproximación a fuentes de saber distintas de aquella que representa el iniciador, aquéllos aprenden esa configuración de la realidad sexual que les es presentada por éste como la única verdadera, al lado de la cual en comparación con ella, las otras explicaciones posibles no serán sino prácticas ilícitas o falsas interpretaciones. Establecida de esta

---

(21) Schilgen, H., *op. cit.*, p. 141.

(22) Lemaire, A.: *Oficio de los padres y de los maestros en la educación de la pureza*. Ed. Subirana. Barcelona, 1942, p. 79.

(23) *Ibidem*, p. 79.

manera de asociación entre verdad y orden sexual legítimo, la actitud comprensiva del educador hacia los incumplimientos y dificultades circunstanciales que puedan encontrar en el ajuste de su comportamiento no será sino un recurso para desalentar su ocultación, reforzando así los lazos de dependencia y fidelidad respecto a esas enseñanzas.

#### b) Veracidad

Otro de los requisitos metodológicos contenidos dentro de las actuaciones de la llamada iniciación sexual es la necesidad de que ésta se realice de manera veraz. Aún cuando no se juzgue recomendable decirlo todo de un golpe, «si es menester decir siempre la verdad» (24). El conocimiento habrá de ser, por tanto, de acuerdo con estas recomendaciones: «oscuro y vago al principio; después, más explícito, sin llegar aún a completo; y, por fin, límpido y claro, si la edad lo aconseja» (25), pero en todo caso, el recurso a cualquier tipo de leyendas tales como la de la cigüeña o la de las coles deberá ser desterrado de él: «Si un niño o joven hace una pregunta es necesario responderle siempre con lealtad dando a la respuesta toda la amplitud que entrañe en el ánimo del que la hizo» (26). La propuesta en favor de la transmisión gradual del saber no significa, pues, en modo alguno ni una economización de éste que pueda dejar al niño insatisfecho ni el recurso a la mentira como mecanismo para acallar su curiosidad. Por el contrario, las sugerencias al respecto indican que las respuestas a las demandas infantiles deberán ser de tal índole que impidan sacar la conclusión de que se les ha disfrazado la realidad o se les ha ocultado parte de ella.

Esta exigencia de veracidad se encuentra directamente relacionada con la necesidad de preservar la lealtad hacia los iniciadores y evitar así que, insatisfechos o decepcionados, acudan a buscar explicaciones en fuentes o medios de información ilícitos. La mentira, el conducir tarde o temprano al descubrimiento del engaño infringido, haría difícil la continuación de una relación basada en la confianza y confesión de los hechos culposos: «¿Qué se ha conseguido? Que en adelante hablen los seductores a falta de los padres. Con la agravante de que difícilmente volverán los padres a poder influir en el ánimo del niño» (27). Existe además el temor de que el descubrimiento de tales falsedades pueda llevar al niño a adscribir a los actos ligados a la procreación humana un generalizado carácter vergonzante o ilícito que le dificultarían, más tarde, la asunción de sus deberes: «La vida sexual no tiene únicamente el aspecto bajo, arraigado en la sensualidad, sino que tiene otro más alto, que consiste en el servicio de Dios Creador y en la más hermosa felicidad de la tierra, la vida familiar» (28). Por tal motivo, las actitudes evasivas de los iniciadores, en lugar

---

(24) Ángel del Hogar, *op. cit.*, p. 35.

(25) Lemaire, A., *op. cit.*, p. 80.

(26) Ángel del Hogar, *op. cit.*, p. 35.

(27) Schilgen, H., *op. cit.*, p. 69.

(28) *Ibidem*, p. 49.

de educadoras, resultarían así contraproducentes puesto que insinuando en el niño una concepción de bajeza y desprecio globales hacia el sexo se le predispondría a aceptar como plausibles y válidas las explicaciones *malsanas* que conseguiría de sus compañeros *corrompidos*.

### c) Impregnación idealista

La tercera y última de las exigencias que se consideran precisas para que la iniciación sexual resulte eficaz en orden a salvaguardar la castidad, consiste en impregnarla de un carácter idealista, lo que significa que en estas explicaciones la idea predominante no habrá de ser de orden fisiológico, sino de orden moral o religioso. Aún cuando llega a admitirse la transmisión de aquellas nociones fisiológicas que resulten indispensables, éstas deberán quedar «sin precisión alguna, a fin de impedir que la imaginación ande errante en torno de las impresiones recibidas» (29), impresiones éstas que mezcladas «con las visiones de la calle permitirán al espíritu del niño, ya de por sí ligero e ingenioso, entregarse a combinaciones de representaciones frívolas» (30).

Delimitado el sexo como instrumento procreador, esa interpretación de la realidad va a ser inscrita dentro de la mayor subordinación: «Importa, para que la iniciación sea no tan sólo inofensiva sino hasta bienhechora, que se dé un alto relieve al oficio del amor ideal y a la intervención divina» (31). Ya se trate del amor de esposos o de padres, aunque en ambos se encuentre presente el elemento físico y el placer, aquello que será resaltado insistentemente serán registros de tipo afectivo y moral: ternura, entrega de sí mismo, deseo del bien ajeno, sacrificio... De esta manera, a través de esta dinámica de predominancias y relegaciones, de luces y sombras, los aspectos gratificantes ligados al placer serán sometidos a un conjunto de servidumbres y dependencias encargadas de sofocar su autonomía: «Lo que ennoblece las explicaciones acerca del origen de la vida es la filiación divina, el amor entre los esposos y el respeto hacia la maternidad» (32).

### *Los agentes*

¿Quién ha de hablar? ¿quién debe iniciar? o ¿quién debe dar las explicaciones? son interrogantes que aparecen como expresión de cuestiones necesitadas de una solución y una fundamentación particular por más que se señale, en aparente contradicción, que la solución a ellas no ofrece ninguna duda. A estos interrogantes, la respuesta mayoritaria es la de adscribir a los padres esa responsabi-

---

(29) Lemaire, A., *op. cit.*, p. 86.

(30) *Ibidem*, p. 77.

(31) *Ibidem*.

(32) Ruiz Amado, R., *op. cit.*, p. 141.

lidad: «los padres y sólo los padres tienen el deber y el derecho de hablar» (33). La razón de ello obedece a causas puramente estratégicas en línea con el requisito de una relación de confianza establecido para la eficacia de la iniciación. Si a los padres se les considera como los agentes más indicados para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos se debe a que la mayor proximidad y contacto existente entre los miembros de la familia les situará en una posición ventajosa para llevar a cabo ese cometido (34). El conocimiento que van acumulando sobre los hijos, a través de la vigilancia a la que les conmina insistentemente, les constituye en idóneos iniciadores por cuanto la información de que disponen no sólo les permitirá elegir con mayores posibilidades de éxito el momento y la forma en que deberá ponerse en práctica la iniciación sino que, además, la posesión de ese conocimiento sobre la conducta, motivaciones y deseos de los niños hará de ellos sujetos ante los que será enormemente difícil la reserva.

A pesar, no obstante, de que los padres sean considerados como los educadores naturales de los hijos y, en consecuencia, los responsables primeros de la iniciación sexual, ello está sujeto a un importante condicionante relativo a su capacidad para llevarla a cabo (35). Los motivos en que se puede sustentar esta falta de idoneidad o competencia pueden ser varios: una conducta inadecuada respecto al ordenamiento sexual dominante es, por razones obvias, una razón más que suficiente para que les sea retirada esa responsabilidad. Ahora bien como quiera que a los sujetos a quienes va dirigido el conjunto de estos saberes no parece suponerseles inscritos de manera importante en este apartado, las razones que aparecen citadas con mayor frecuencia son aquellas que se refieren a las dificultades derivadas de una formación escasa sobre la materia o de un pudor excesivo a tratar estos temas. En estos casos se aconseja que los padres se pongan en contacto con los educadores de los hijos, siendo misión de éstos la de persuadirles para que cumplan con su deber y ayudarles a cumplirlo debidamente, bien por medio de consejos o bien presentándoles libros para su formación. Únicamente con ocasión de una obstinación absoluta y de una negación radical de los padres a responder a sus hijos, podrán obrar de otro modo (36).

#### *El momento adecuado*

Si las cuestiones relativas a los agentes encargados de llevar a cabo la iniciación no ofrecen dificultad alguna a la hora de encontrar una respuesta claramente definida, la elección del momento propicio para llevarla a cabo presenta una mayor ambigüedad. Para desvelar o iniciar a los sujetos en los *misterios de la vida* no se contempla una edad fija: «La edad apta para la iniciación varía según los casos. (...) Toca a los padres el precisar la época de la iniciación, de-

---

(33) Lemaire, A., *op. cit.*, p. 69.

(34) Antonana, H.: *De casa al colegio*. Ed. Mensajero, Bilbao, p. 78.

(35) *Ibidem*, p. 27.

(36) *Ibidem*, p. 33.

terminar su manera, fijar su extensión» (37). A pesar, no obstante, de esa indeterminación cronológica a la que se somete el momento de la iniciación, el discurso no deja a éstos a merced exclusiva de su propio criterio sino que, recordándoles la función anticipatoria o preventiva que en todo caso tiene asignada la transmisión de estos saberes, se establecen unas edades límite fuera de las cuales tal iniciación se considera ineficaz. Como principio general, los niños deberán haber sido necesariamente instruidos sobre los fenómenos de la pubertad antes que los experimenten, cuando «todavía los sentidos están en calma y las sensaciones físicas, tan peligrosas para la juventud, no son aún temibles, la imaginación no es tan viva y la iniciación se hace en reposo de los sentidos: sólo actúa el entendimiento, y la verdad se graba en el alma sin ninguna turbación sensible» (38).

Para la muchacha, en particular, lo aconsejado es que se le indique con precisión los fenómenos de su formación a más tardar cuando llegue a los doce años puesto que, de otro modo «si sus primeras reglas se presentan de improviso, sin que la joven haya recibido la menor advertencia, lo que no hubiera sido más que un incidente desagradable puede convertirse en drama y dejar su impronta, no sólo en el presente sino también para el futuro, en la personalidad de la niña». La idea de que en ella las transformaciones de la pubertad no se encuentran ligadas a sensaciones placenteras sirve, además, de sustento para señalar la conveniencia de «advertirles y explicarles su sentido elevado para infundirles valor con que soportarlas animosamente» (39). Por lo que al muchacho se refiere, la edad de los doce años supone también aquella en la que ha de haberse informado acerca de los cambios fisiológicos que va a experimentar su cuerpo así como de los escollos morales a los que darán lugar las mismas, pero en este caso, las recomendaciones hacen hincapié en el necesario «cuidado de prevenirle sobre las impresiones que va a sentir, aplicándole su sentido providencial y haciéndole comprender los grandes males a que se expondrá si provoca libremente estas sensaciones» (40).

Estas edades, sin embargo, son límites que en modo alguno se aconseja agotar. La iniciación a partir de la edad de seis años se juzga ventajosa ya que, según se indica, si «la política del silencio puede tener sus inconvenientes, la de la iniciación ninguno» (41). En consecuencia, aunque los niños no pregunten, se considera acertado instruirles antes de que se corra el peligro de que sean iniciados por otros, con riesgo de falsear su conciencia y hacerles contraer malos hábitos. Como principio general, pues, y dentro del período que va de los seis a los doce años, convendrá hablar de estos temas con los niños cuando «haya motivos para temer que la iniciación venga de los compañeros, cuando se note cierta cu-

---

(37) Lemaire, A., *op. cit.*, p. 70.

(38) Canónigo Simon: *La castidad*, cit. en Lemaire, *op. cit.*, p. 40.

(39) Ángel del Hogar, *op. cit.*, p. 39.

(40) *Ibidem*, p. 41.

(41) *Ibidem*, p. 38.

riosidad o cuando haya razones serias para sospechar que van a surgir estas cuestiones en el alma del niño» (42).

### *Los contenidos*

Para terminar este análisis vamos a tratar ahora el conjunto de conocimientos que constituyen la iniciación sexual propiamente dicha. Para ello vamos a seguir los modelos de charlas que se ofrecen a los padres como forma de ayuda destinada a resolver las dificultades que en esta materia puedan encontrar. En ellas aparecen condensadas y convenientemente acomodadas al terreno de la sexualidad, las que podríamos considerar como ideas o principios fundamentales de los procesos educativos propuestos a los padres para el asedio y conquista de la voluntad, el corazón y la inteligencia infantiles, con objeto de hacer de esas plazas bastiones inmunes a cualquier posibilidad de placer sexual que no esté contenido dentro de las pautas de conducta ordenadas.

Como notación previa hay que señalar que las propias cuestiones a las que se va respondiendo en estas charlas contienen en sí mismas y de una manera implícita, un alto valor formativo en tanto que delimitadoras de la realidad. A través de la identificación que se establece entre sexualidad y procreación, el campo de esta última viene a constituirse como una entidad equiparable a la primera, expulsando de la realidad mediante el silenciamiento todos aquellos otros saberes situados al margen de esa estrecha correspondencia. La iniciación sexual parte así de la estrategia previa a establecer en el intelecto del niño una relación de equivalencia entre dos realidades que a pesar de sus vínculos puntuales no constituyen en modo alguno hechos equiparables. Otra observación preliminar a realizar en torno al conjunto de estos saberes es la de que éstos tienen con frecuencia un carácter diferencial en función del sexo morfológico: los modelos de charlas son distintos para cada uno de ellos.

#### a) El origen de la vida

La primera cuestión que, según se piensa, aparecerá de una manera más temprana a la curiosidad del infante se encuentra relacionada con la procedencia de los niños en general o de la suya en particular. A ella se propone responder eludiendo dos tipos de explicaciones: las de tipo fisiológico y aquellas que hagan referencia a una participación del padre: «Los niños proceden de Dios, que es quien les da su alma. (...) Él les prepara en el interior del cuerpo de las madres, muy cerca de su corazón, un nido calentito, bien preservado, en el que el pequeñito podrá crecer poco a poco. Allí está nueve meses y, cuando ya se ha hecho bastante grande, el bebé deja el nido que está cerca del corazón de su

---

(42) Ángel del Hogar, *op. cit.*, p. 38.

mamá y viene al mundo» (43). Sobre la base de esta explicación, común para ambos sexos, la respuesta se completa con un apartado diferente para cada uno de los sexos.

En el varón, la ocasión se aprovechará para infundirle respeto hacia la madre haciendo hincapié en los sufrimientos que para ella suponen los hijos: les dedica su tiempo, sus fuerzas, sus gustos, su comodidad, y más de una vez el reposo nocturno y hasta la salud. A partir de la creación de ese clima emotivo, la madre no desaprovechará la ocasión para infundir en el hijo un sentimiento culpabilizador hacia cualquier tipo de conducta desordenada por cuanto la misma será deparadora de sufrimientos para aquella que tantos sacrificios ha hecho por él: «Ahora verás lo mucho que debe sentir una madre al ver que el hijo de sus entrañas, por el que tanto ha hecho, con tantos sufrimientos y sacrificios, en vez de corresponderle, la aflige, saliendo desobediente, desagradecido, insolente, malcriado, en una palabra: un mal hijo. Este es el mayor dolor para el corazón de una madre ¡Hijo mío, no me des tú tanta pena! No olvides nunca, hijo, que la mayor satisfacción y el verdadero orgullo de una madre es el tener un hijo que le haga honor. Con esto se da por bien pagada de todos sus desvelos y sufrimientos» (44). El respeto hacia la madre, importante factor socializador en sí mismo, sirve también como paso previo para extender ese respeto hacia toda mujer por cuanto cada una de éstas se considera, por el hecho de serlo, virtualmente madre. La mujer se hace digna de respeto en tanto su comportamiento pueda evocar en el sujeto, aunque sea de manera potencial, la imagen abnegada ligada a la maternidad: «Un hombre honrado, ya lo sabes, tiene siempre un profundo y cariñoso respeto a su madre, a la 'maternidad'; y en atención a su madre, extiende ese respeto a todas las demás mujeres, aún a las niñas» (45).

Por lo que a las niñas se refiere, las explicaciones particularmente dirigidas a ellas van encaminadas a inculcarlas «el orgullo de ser mujer» (46), un orgullo y una dignidad que van inevitablemente condicionados al cumplimiento de su deber: dar vida a seres portadores de almas inmortales: «Figúrate qué felicidad la tuya si llegas a tener en tus brazos un niño que te mira con sus ojos grandes, en los que resplandece un alma inmortal. Si entonces recapacitas: Este niño ha de vivir eternamente..., el Hijo de Dios murió por su alma..., un príncipe celestial hace guarda a su lado...; y después te dices: Pues ¡éste es mi hijo!, ¡yo le he dado el ser, que de otra manera no hubiera existido!, ya puedes entonces estrecharlo junto a tu corazón rebosando de alegría» (47). La identificación con el modelo que ofrece el personaje bíblico de la Virgen María, en su vertiente materna, tiende a reforzar en la niña esa dignificación de la función para la que Dios la ha

---

(43) Ángel del Hogar, *Cuadernillos* dedicados a formas concretas de iniciación contenidos en forma de separata en su obra ya citada.

(44) Schilgen, H., *op. cit.*, p. 138.

(45) Ángel del Hogar, *op. cit.*, p. 139.

(46) *Ibidem*.

(47) Schilgen, H., *op. cit.*, p. 143.

creado: «¡Qué grandioso honor para la humanidad! ¡Una mujer elegida por Dios para ser madre de su Hijo! Si es grande el honor para toda la humanidad, hay que reconocer que es sobre todo inmenso para las mujeres, una de las cuales, la bienaventurada Virgen María, llevó en su seno el cuerpo purísimo del Verbo Encarnado. (...) Si todos los hombres son hermanos, puede decirse igualmente que todas las mujeres son hermanas, y que un rasgo común hace a las mujeres semejantes a la madre de Dios» (48).

La segunda de las cuestiones sobre las que se juzga necesario dar explicaciones al niño es la que hace referencia al modo y al lugar por donde se nace. Resulta reseñable, en este sentido, la absoluta identificación que se establece en estas explicaciones dirigidas a ambos sexos respecto a los órganos genitales de la mujer como órganos dados por Dios para que los niños puedan salir al exterior: «Dios ha dotado el cuerpo de las madres de un órgano especial, con tejidos maravillosamente elásticos que pueden ensancharse y entreabrirse en el momento necesario para dar paso al hijito» (49). Este órgano tan flexible, se continúa, «tiene una salida especial en la parte de delante del cuerpo, en el extremo inferior del tronco. En el momento del nacimiento, el cuerpo de la madre se entreabre lenta y suavemente por ese sitio, como una flor, para dar al mundo un fruto maravilloso» (50). Por lo demás, en las especialmente destinadas a cada uno de los sexos se sigue insistiendo en la inculcación de las mismas emociones que antes señalábamos: el respeto a la maternidad en el niño y el orgullo de mujer-madre en la niña, siendo ahora ésta la que es instada a la observación de una conducta que haga posible el cumplimiento adecuado de sus deberes: «También tú un día serás mamá, y tendrás que cumplir esta hermosa obligación. Es preciso que te prepares desde ahora para ella, teniendo un gran respeto de tu cuerpo, procurando ser muy habilidosa en el trabajo del punto, costura, etc., ayudando a gusto a mamá en los quehaceres de la casa y, sobre todo, acostumbrándote, desde hoy mismo, a sacrificarte y a hacer favores» (51).

El último de los bloques en los que se estructura la información sobre la procedencia y nacimiento de los niños está constituido por una serie de enunciados relativos a la participación del padre en dicho proceso. El saber, una vez más, se encuentra cargado de referencias religiosas. El modelo de pautación ofrecido ahora es el que constituye la Sagrada Familia, lo cual es particularmente significativo por cuanto, en correspondencia con el mito de la virginidad de María, San José, siendo padre de Jesús, se encuentra al margen de su proceso de gestación. Ello ofrece la posibilidad de que mediante la asociación de este modelo, el padre sea presentado al niño —al menos en un primer momento— sin ningún tipo de referencias a su implicación en la procreación: «Así como Dios puso junto a la Santísima Virgen y al pequeño Jesús, para protegerlos y alimentarlos, a San José, esposo de María y padre nutricio de Jesús, así también dio a toda ma-

---

(48) Lemaire, A., *op. cit.*, p. 91.

(49) Ángel del Hogar, *op. cit.*, Cuadernillos.

(50) *Ibidem.*

(51) *Ibidem.*

dre y a todo hijo un apoyo tutelar, el padre, para protegerlos y alimentarlos» (52). De acuerdo con estas enseñanzas, la existencia de un padre en la familia obedece a la divina decisión de dotar de una ayuda a la madre, la cual, totalmente absorbida en el cuidado de sus hijos necesitaría «en su impotencia y pequeñez, sentirse sostenida, para auxilio suyo y sobre todo del niño, por el brazo fuerte y vigoroso del padre» (53). Únicamente en las propuestas de charlas para niños en edades fronterizas ya a la pubertad, el padre aparece como un elemento directamente implicado en la procreación. El hombre tendrá misión de «excitar la vida de sus hijos en el seno de la madre». ¿De qué modo? De manera semejante a lo que sucedería en el mundo vegetal: «Mamá es como la florecilla del almendro; papá deposita en ella su savia vivificadora, que tiene una acción parecida al cáliz de las flores. Entonces el niño empieza a formarse dentro del cuerpo de la madre» (54). A pesar de esas semejanzas entre la reproducción de las plantas y la del ser humano existirá, sin embargo, una importante diferencia entre ellas: «En las plantas, no existe amor entre la flor femenina y la flor masculina, sino que un zumbador insecto se encargó de acercar ambos gérmenes; al paso que, entre los hombres, es el tierno amor del hombre a la mujer quien los impele a convertirse en una sola carne» (55). La explicación da así cuenta, sin pormenorizaciones fisiológicas, de la necesidad de ambos padres para la creación de un nuevo ser humano, siempre que a esa concurrencia de los padres se una la voluntad de Dios.

Como en ocasiones anteriores, el tema central de la charla es aprovechado para insistir sobre los niños acerca de la necesidad de que hagan de su comportamiento una preparación para sus futuros papeles familiares. En los varones, este tipo de explicaciones es utilizado para disponerles positivamente hacia sus futuras responsabilidades *nutricias* respecto a la familia, a semejanza de su padre, quien desde el momento en que comenzó él a existir, tuvo que aceptar el trabajar mucho más para procurarle lo necesario para vivir (56). En las niñas, la participación en las tareas relativas a la supervivencia de los hijos incide especialmente en su responsabilidad de proveer a éstos de un padre amoroso que, en virtud de su disposición afectiva hacia ellos, se vea impulsado a trabajar para procurarles la satisfacción de sus necesidades básicas. Con ese fin, se enseña a la niña la obligación de toda mujer de evitar ser ocasión de *deseo* carnal para los jóvenes, debiendo observar para ello una estricta decencia en sus vestidos y en sus actitudes. La provisión de un padre que ame a sus hijos, sólo será posible si la unión a través de la que se produce la formación de éstos se realiza en un clima de amor, y ello sólo sería posible si se realiza dentro del marco dispuesto por Dios: el matrimonio (57).

---

(52) Lemaire, A., *op. cit.*, p. 98.

(53) *Ibidem*, p. 99.

(54) Ángel del Hogar, *op. cit.*, Cuadernillos.

(55) Lemaire, A., *op. cit.*, p. 136.

(56) Ángel del Hogar, *op. cit.*, Cuadernillos.

(57) *Ibidem*.

## b) Transformaciones fisiológicas

La situación de la fecha límite en que se debe desarrollar la iniciación sexual en el período inmediatamente precedente a las transformaciones fisiológicas de la pubertad tenía entre otras finalidades, como antes vimos, la de instruir sobre éstas y sobre su sentido antes que las mismas tuviesen lugar. Se deduce, en consecuencia, que los saberes relativos a ellas constituyen otro de los contenidos incluidos en las charlas iniciadoras. Dada la índole de estos conocimientos, su transmisión respecto a cada uno de los sexos se hace en este punto particularmente diferenciada.

En los varones, el centro de los saberes se sitúa alrededor de la aparición en ellos de la *savia de la vida*. La aparición de esta savia indica el comienzo de la maduración viril, lo que se hace sinónimo del comienzo, asimismo, de la capacitación para llegar a ser padre más tarde. Entre ese comienzo del *poder de vida* que empieza a despertarse en el niño y su completa maduración, media, no obstante, un largo proceso durante el cual «no podrá usar de ese poder sin perjuicio de su organismo». Además, ese uso *prematureo* supondría actuar contra los planes de Dios puesto que el deseo de éste es que el uso de los *órganos generadores* esté reservado al matrimonio, único ambiente favorable y propicio para el nacimiento y la educación de los hijos. En consecuencia, pues, se debe evitar la provocación voluntaria de la expulsión de *savia*, directamente por tocamiento, o indirectamente por pensamientos, lecturas o conversaciones, y en caso de que esa expulsión se produzca de manera involuntaria, no deberá admitirse placer en ellas. Mediante la observancia de esta disciplina sobre los sentidos se le augura al niño que en su vida futura llegará a ser un hombre físicamente saludable, pletórico de energía y de carácter (58).

En las niñas será la menarquía o inicio de las menstruaciones lo que centre los saberes en torno a los cambios puberales a ellas dirigidos. Las pérdidas de sangre durante algunos días al mes se producirán en «esas partes propias de las niñas» se consideran la señal del inicio madurativo que hará posible el que más tarde puedan dar a luz los frutos que Dios las encomendó engendrar y estarían originadas por el deseo divino de que la *cuna* que llevan las mujeres en su interior para proteger y alimentar al niño sea periódicamente renovada. Las hemorragias no serán más que la expulsión del alimento preparado para el bebé en los casos en que no se llega a formar la criatura. El comienzo de estos cambios en las niñas significaría, pues, el inicio de la preparación para su gran misión del mañana: ser madres (59).

---

(58) Ángel del Hogar, *op. cit.*, Cuadernillos.

(59) *Ibidem*.

**INVESTIGACIONES  
Y EXPERIENCIAS**



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## CONOCIMIENTO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO DEL PROFESOR. TAREAS Y MODOS DE REPRESENTACIÓN PARA LAS FRACCIONES

SALVADOR LLINARES (\*)

VICTORIA SÁNCHEZ (\*)

MERCEDES GARCÍA (\*)

Recientemente el conocimiento del profesor ha pasado a ser centro de numerosas investigaciones. Una mejor comprensión de la enseñanza desarrollada y del papel desempeñado por los programas de formación constituye un objetivo que se beneficia de las informaciones procedentes de dichas investigaciones. Las reformas en la enseñanza y las diferentes acciones emprendidas en la formación del profesorado han empezado a poner de manifiesto la necesidad de analizar las «epistemologías» de los profesores. La forma que adopta el conocimiento del profesor, su contenido, cómo se ha generado, en qué contextos, etc. son preocupaciones relativamente recientes en el campo de la investigación educativa (Carter, 1990; Doyle, 1990).

En particular, el conocimiento del profesor respecto a la materia que enseña ha sido considerado como un elemento importante en dichas investigaciones (Ball y McDiarmind, 1990; Grossman, 1989; Wilson, Shulman y Richert, 1987). En este contexto, los investigadores, por una parte, han intentado describir la comprensión por el profesor de la materia que tenía que enseñar y, por otra, han intentado caracterizar dicha comprensión desde la perspectiva de la enseñanza de la materia en cuestión. Este segundo aspecto considera que dicha comprensión fundamenta las acciones que el profesor realiza con el objetivo de hacer comprensible la materia a los estudiantes. Shulman (1986) ha denominado *conocimiento de contenido pedagógico del profesor* a este aspecto del conocimiento del profesor, y lo caracteriza del siguiente modo:

(...) Para las nociones enseñadas normalmente, las formas más útiles de representar estas ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones —en una palabra, las formas de representar y reformular el contenido que lo hace comprensible a los demás— (Shulman, 1987, p. 9).

---

(\*) Universidad de Sevilla

Un elemento importante del conocimiento de contenido pedagógico del profesor lo constituyen el conocimiento sobre las representaciones instruccionales, vinculadas a los tópicos relativos a la labor de enseñar, y el modo de usarlas por parte del profesor. La atención se centra, así, en el conocimiento del profesor sobre diferentes representaciones instruccionales, vinculadas a un tópico concreto, y en el modo en que son empleadas dichas representaciones. McDiarmind, Ball y Anderson (1989) mantienen que los profesores están comprometidos de una manera constante en la construcción y el uso de esas representaciones. En este contexto, se entiende por *representación instruccional* «un amplio rango de modelos que pueden comunicar alguna cosa relativa a la materia a los aprendices» (McDiarmind, Ball y Anderson, 1989).

En este ámbito, algunas investigaciones se han centrado en el análisis del conocimiento de los profesores de Matemáticas (Even, 1990; Harel y Dubinsky, 1991; Graeber, Tirosh y Glover, 1989; Llinares, 1991a) y, en particular, en la caracterización de dicho conocimiento desde la perspectiva de la comprensión de tópicos concretos, vinculada al empleo de diferentes representaciones instruccionales (Ball, 1990; Linchevski y Vinner, 1989; Llinares, 1991b; Llinares y Sánchez, 1991a, 1991b; Orton, 1988; Post, Harel, Lesh y Ross, 1988; Sánchez y Llinares, 1991).

La comprensión de un tópico concreto por parte del alumno se encuentra, en parte, relacionada con el tipo de actividad planteada, junto con el tipo de representación y el uso que hace de ella el profesor o el mismo alumno como «resolutor» (Greeno, 1987; Kaput, 1991). Además, muchas veces el significado dado a una noción curricular viene caracterizado por las propias condiciones de la representación utilizada. Por tanto, las representaciones instruccionales, en un sentido amplio, se convierten en elementos utilizados por el profesor para ayudar en la generación del conocimiento por parte del alumno. Entre los diferentes tipos de representaciones instruccionales que desempeñan un papel importante en la enseñanza están los dibujos y las representaciones gráficas que aparecen en los libros de texto, o los realizados por el profesor en la pizarra.

Por otra parte, el papel que juegan las representaciones instruccionales en el aprendizaje de las nociones matemáticas ha centrado el interés de algunas investigaciones en el campo de la *educación matemática*, preocupadas por determinar cómo se genera el conocimiento matemático (Janvier, 1987). En particular, el papel desempeñado por diferentes representaciones en el aprendizaje del concepto *fracción* ha recibido cierta atención en diversas investigaciones (Behr, Lesh, Post y Silver, 1983; Behr, Wachsmuth y Post, 1988; Figueras, Filloy y Valdemoros, 1986, 1987; Kieren, Nelson y Smith, 1985; Larson, 1987; Lesh, Landau y Hamilton, 1983).

Recientemente han empezado a surgir cuestiones relativas a la relación entre las representaciones empleadas por el profesor y la forma en que las emplea con el posible aprendizaje producido. Como consecuencia, el conocimiento por el profesor de diferentes representaciones instruccionales, vinculadas a tópicos

concretos y al modo de ser utilizadas, pasa a ser un aspecto relevante en el proceso de enseñanza.

En un contexto de formación inicial de profesores, Ball y McDiarmind plantean que el conocimiento de diferentes representaciones instruccionales, por parte de los estudiantes que quieren ser profesores, está vinculado a su experiencia previa como estudiantes, es decir, al currículum y a la forma en que fue desarrollado cuando eran aprendices de Matemáticas en la escuela, junto con sus propias características de aprendizaje. El énfasis relativamente prematuro en la introducción de los símbolos y en su manejo en la Enseñanza Primaria nos lleva a cuestionarnos si el significado dado a las nociones matemáticas por los futuros profesores presenta las condiciones necesarias para ayudar a la generación del conocimiento, de contenido pedagógico útil, en su futura labor como profesores.

Como consecuencia, tiene interés el análisis de las características del pensamiento recurrente (Kieran, 1988) que los estudiantes para profesores de Primaria puedan desarrollar al pensar en los conceptos matemáticos desde la perspectiva de un «conocimiento que enseñar». En este sentido, el pensamiento recurrente del estudiante para profesor debería permitirle vincular el simbolismo y las conexiones lógicas de las matemáticas (conocimiento formal en el nivel de los símbolos) a un lenguaje y a unas representaciones que posibilitaran «hacer comprensibles los conceptos de las matemáticas de la Educación Primaria a sus alumnos». Es precisamente el análisis de las características de este pensamiento recurrente en estudiantes para profesor lo que centró las cuestiones de investigación.

Contextualizando la situación anterior, el análisis presentado en este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio cuyo objetivo es describir la comprensión por los estudiantes para profesor en la Universidad de Sevilla del concepto de fracción como condición previa a la generación del conocimiento de contenido pedagógico. La investigación realizada se centra en analizar la posible existencia de una relación entre:

- el significado dado al concepto de fracción por los estudiantes para profesores de Primaria,
- el sistema de representación empleado y
- el tipo de tarea planteada.

El objetivo consiste en explorar las características del significado dado al concepto de fracción analizando la influencia de determinadas variables en la realización con éxito de los ítems propuestos. El proyecto de investigación incluye la elaboración de estudios de casos (Llinares, 1991a), el análisis cualitativo de entrevistas clínicas (Llinares y Sánchez, 1991b) y la elaboración y el análisis de un cuestionario.

Aquí se presenta el análisis de los resultados de un cuestionario desarrollado para estudiar el conocimiento en el dominio del concepto de fracción y los modos de representación utilizados. Reconociendo el papel importante que desempeña el modo de representación gráfica en el proceso de enseñanza (utilizado por los libros de texto y por el propio profesor en su actuación) se ha indagado en el posible significado dado al concepto de fracción vinculado a diferentes modos de representación gráfica y a la realización de determinadas actividades. Las actividades propuestas pretenden recoger el mayor número de características diferentes del aspecto «parte-todo» del concepto de fracción (Llinares y Sánchez, 1988). La elección de este tópico viene justificada por su papel relevante desempeñado en el currículum de matemáticas de Primaria.

## MÉTODO

### *Sujetos*

Un total de 355 sujetos respondió un cuestionario construido para esta investigación. Esta muestra estaba compuesta por 282 estudiantes para profesor de Primaria y profesores de EGB que participaban en un curso de adaptación en la Facultad de Ciencias de la Educación (Sección de Pedagogía) y 73 estudiantes de Ciencias (Matemáticas y Biología).

El análisis LOG-LINEAR de las respuestas al cuestionario se realizó considerando inicialmente dos colectivos distintos. Por un lado, la muestra total de alumnos y, por otro, la muestra resultante tras la exclusión de los alumnos de Matemáticas y Biología. Esta distinción fue hecha para investigar si había diferencias entre ambos grupos; sin embargo, los resultados obtenidos fueron similares, por lo que, para no ser reiterativos, presentamos los resultados del análisis globalmente (tabla 2).

### *Instrumento*

Se construyó un cuestionario de elección múltiple centrado en la interpretación «parte-todo» del concepto fracción, considerando tres variables:

1) *El modo de representación.* Se utilizaron tres diferentes modos de representación:

- a) Dibujos de figuras geométricas: círculo (C), rectángulo (R), figuras irregulares (I), triángulo (T).
- b) Dibujos de fichas (D).
- c) Segmentos (S).

2) *La magnitud de la fracción.* Fracciones mayores que uno ( $3/2$ ) (F3) y fracciones menores que uno; siendo estas últimas fracciones unitarias, del tipo  $1/n$  ( $1/3$ ) (F1) o no ( $2/3$ ) (F2).

3) *El tipo de tarea.* Se consideró en esta variable las siguientes tareas:

- a) Reconstruir la unidad (T1). Dada una representación gráfica como referente de una fracción, se pedía identificar una representación gráfica para la unidad.
- b) La fracción como una acción sobre una cantidad (operador) (T2). Es decir, dada una figura, como unidad, y una fracción, se debía indicar qué parte de la figura se podía asociar a la fracción.
- c) La fracción como una relación «parte-todo» (T3). Se proporcionaba un referente para la unidad y para una «parte» de dicha unidad y se debía indicar la fracción apropiada que representaba dicha parte.

CUADRO 1

Muestra de algunos ítems correspondientes al cuestionario planteado

N.º	Carac.	Ítem			
27	T1		Es los $3/2$ del todo. ¿Cuál es el todo?		
	F3	a)	b)	c)	d)
	C				 ninguna
53	T2	Si  es la unidad. ¿Cuánto es $2/3$ ?			
	F2	a)	b)	c)	d)
	D				ninguna
19	T3	Si  es el todo. ¿Qué es (la parte rayada)?			
	F1	a) $3/6$	b) $1/3$	c) 3	d) ninguna
	T				

Teniendo en cuenta estas variables y los diferentes valores asignados a cada una de ellas, el cuestionario estaba formado por 54 ítems ( $6 \times 3 \times 3$ ). El formato de los ítems era de elección múltiple; presentaban cuatro posibles respuestas, de las cuales, la colocada en último lugar siempre correspondía a la forma «ninguna», para indicar que ninguna de las otras tres alternativas proporcionadas era considerada como respuesta válida a la cuestión planteada. Los ítems del cuestionario fueron ordenados de forma aleatoria.

### Procedimiento

En primer lugar, las respuestas se informatizaron. Se numeraron los apartados *a*, *b*, *c* y *d* como 1, 2, 3 y 4 respectivamente; colocando, para cada pregunta y para cada alumno, el número de apartado que había respondido (por ejemplo, si la opción elegida había sido la *c*, se codificó su respuesta con un 3). Además, las respuestas no válidas (dobles contestaciones, inexistentes, etc.) se codificaron con un 0.

Para cada una de las respuestas se efectuó una segunda codificación, en la que se asignó un 0 o un 1 dependiendo de si la opción elegida en la respuesta era incorrecta o no; lo que nos llevó a poder determinar, en una primera etapa, el número de aciertos por cada pregunta. En este caso también las respuestas no válidas (dobles contestaciones, inexistentes) se codificaron con un 0.

Seguidamente se adjudicó a cada pregunta la tarea, el tipo de fracción y el tipo de representación gráfica correspondientes, de acuerdo con las características de los ítems planteados.

Para estudiar la *influencia de las variables (fracción, tarea y modo de representación gráfica)* se realizó un análisis LOG-LINEAR usando el programa BMDP (1). Hay que considerar los resultados de la tabla 1 como los de una tabla de clasificación triple (2). Se empleó el *software* estadístico STATGRAPHIC para la obtención de las figuras. La finalidad de dicho análisis era la de explicar los valores observados a partir de la influencia de las variables mencionadas, consideradas de forma aislada o en grupos.

## RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en los diferentes análisis realizados. La tabla 1 muestra el nivel de aciertos en toda la muestra, para

---

(1) El análisis *log-linear* empleado sigue un modelo del tipo:

$$\ln E [X_{ijk}] = \gamma_0 + \gamma_i^F + \gamma_j^T + \gamma_k^R + \gamma_{ij}^{FT} + \gamma_{ik}^{FR} + \gamma_{jk}^{TR} + \gamma_{ijk}^{FTR}$$

(2) Agradecemos el apoyo prestado por J. A. Mayor en la realización del análisis estadístico.

cada ítem, junto con las características que definen cada uno de dichos ítems en función de las variables consideradas en la construcción del cuestionario. En dicha tabla los ítems siguen un orden jerárquico establecido por las variables. El número del ítem corresponde a la posición que ocupa el mismo en el formato del cuestionario utilizado.

TABLA 1

*Nivel de aciertos para cada ítem, junto con las características que lo definen, en función de las variables consideradas en la construcción del cuestionario*

<i>Núm.</i>	<i>Aciertos</i>	<i>Tarea</i>	<i>Fracción</i>	<i>Tipo</i>
24 .....	336	T1	F1	C
6 .....	333	T1	F1	D
29 .....	336	T1	F1	I
16 .....	338	T1	F1	R
26 .....	343	T1	F1	S
37 .....	343	T1	F1	T
17 .....	276	T1	F2	C
50 .....	302	T1	F2	D
38 .....	296	T1	F2	I
9 .....	311	T1	F2	R
12 .....	322	T1	F2	S
4 .....	192	T1	F2	T
27 .....	145	T1	F3	C
21 .....	153	T1	F3	D
44 .....	166	T1	F3	I
34 .....	160	T1	F3	R
23 .....	159	T1	F3	S
15 .....	112	T1	F3	T
36 .....	329	T2	F1	C
42 .....	307	T2	F1	D
11 .....	336	T2	F1	I
25 .....	343	T2	F1	R
46 .....	343	T2	F1	S
2 .....	328	T2	F1	T
13 .....	288	T2	F2	C
53 .....	277	T2	F2	D
45 .....	327	T2	F2	I
8 .....	348	T2	F2	R
40 .....	328	T2	F2	S
20 .....	329	T2	F2	T
43 .....	279	T2	F3	C
18 .....	236	T2	F3	D
30 .....	271	T2	F3	I
22 .....	260	T2	F3	R
52 .....	335	T2	F3	S
31 .....	280	T2	F3	T

*(Continúa)*

TABLA 1 (continuación)

Núm.	Aciertos	Tarea	Fracción	Tipo
47 .....	335	T3	F1	C
54 .....	206	T3	F1	D
28 .....	352	T3	F1	I
5 .....	348	T3	F1	R
14 .....	351	T3	F1	S
19 .....	342	T3	F1	T
32 .....	319	T3	F2	C
51 .....	238	T3	F2	D
3 .....	335	T3	F2	I
33 .....	344	T3	F2	R
35 .....	338	T3	F2	S
49 .....	340	T3	F2	T
48 .....	336	T3	F3	C
1 .....	314	T3	F3	D
10 .....	341	T3	F3	I
41 .....	334	T3	F3	R
7 .....	335	T3	F3	S
9 .....	259	T3	F3	T

El análisis *log-linear* realizado con los datos permitió determinar *la influencia recíproca* entre las tres variables consideradas, tanto de forma aislada como en grupos. Se contrastó el efecto de cada una de las variables, así como las posibles combinaciones de las mismas; es decir, el efecto de las variables Fracción (F), Gráfica (G) y Tarea (T), y las combinaciones T-F, T-G, F-G y T-G-F. El análisis mostró que todos los efectos pueden considerarse significativos. Además, los valores de los estadísticos utilizados en el contraste indicaban que la variable Fracción era la más influyente, seguida por la variable Tarea y por la de Gráfica en último lugar, lo que constituyó un resultado no esperado. En relación con las interacciones de los factores dos a dos, es la combinación Tarea-Fracción la más influyente, seguida por la de Gráfica-Tarea, y siendo la de Gráfica-Fracción mucho menos influyente. La descripción detallada de los resultados de este análisis será realizada en otro momento.

En el presente informe nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos en relación con la combinación Tarea-Fracción, que resultó ser la más influyente para determinar el nivel de aciertos en los ítems del cuestionario. En primer lugar se mostrarán los resultados globalmente y luego se indicarán aquellos ítems que se han desviado del comportamiento general de su grupo.

TABLA 2

*Distribución de frecuencias y estadísticos obtenidos en el análisis «log-lineal»*

Tarea	Fracción	Gráfica						
		Cir.	Disc.	Irreg.	Reg.	Segm.	Triang.	Total
T1	F1	336	333	336	338	343	343	2029
	F2	276	302	296	311	322	192	1699
	F3	145	153	166	160	159	112	895
TOTAL		757	788	798	809	824	647	4623
T2	F1	329	307	336	343	343	328	1986
	F2	288	277	327	348	328	329	1897
	F3	279	236	271	260	335	280	1661
TOTAL		896	820	934	951	1006	937	5544
T3	F1	335	206	352	348	351	342	1934
	F2	319	238	335	344	338	340	1914
	F3	336	314	341	334	335	259	1919
TOTAL		990	758	1028	1026	1024	941	5767

K-Factor	D. F.	LR Chisq	Prob.	Pearson Chisq	Prob.
0-MEAN	53	837.49	0.00000	732.38	0.00000
1	44	412.42	0.00000	396.93	0.00000
2	20	55.09	0.00004	54.94	0.00004
3	0	0.	1.	0.	1.

K-Factor	D. F.	LR Chisq	Prob.	Pearson Chisq	Prob.
1	9	425.08	0.00000	335.45	0.00000
2	24	357.33	0.00000	342.00	0.00000
3	20	55.09	0.00004	54.94	0.00004

(continúa)

TABLA 2 (continuación)

Partial Association				Marginal Association		
Effect	D. F.	Chisquare	Prob.	D.F.	Chisquare	Prob.
G.	5	64.10	0.0000	—	—	—
F.	2	219.83	0.0000	—	—	—
T.	2	141.15	0.0000	—	—	—
GF.	10	26.30	0.0034	10	20.14	0.0279
GT.	10	51.58	0.0000	10	45.42	0.0000
FT.	4	291.77	0.0000	4	285.62	0.0000
GFT.	20	55.09	0.0000	—	—	—

La tabla 2 muestra la distribución de frecuencias obtenida en el análisis *log-linear* correspondiente a la combinación de las variables Tarea-Fracción. Por otra parte, los porcentajes de aciertos relativos a cada variable se recogen en la figura 1.

FIGURA 1

Diagrama de barras de los porcentajes de aciertos relativos a las variables tarea, magnitud de la fracción y modo gráfico empleado

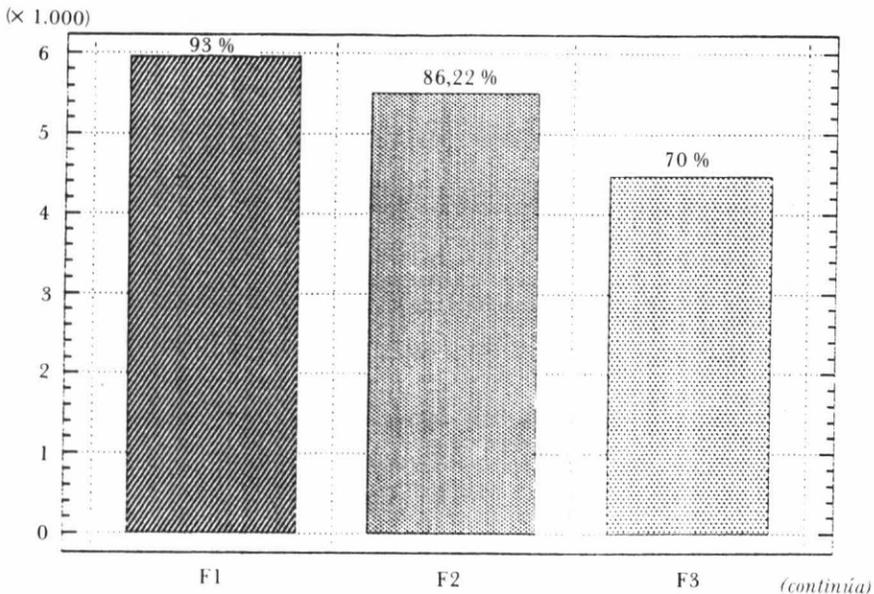
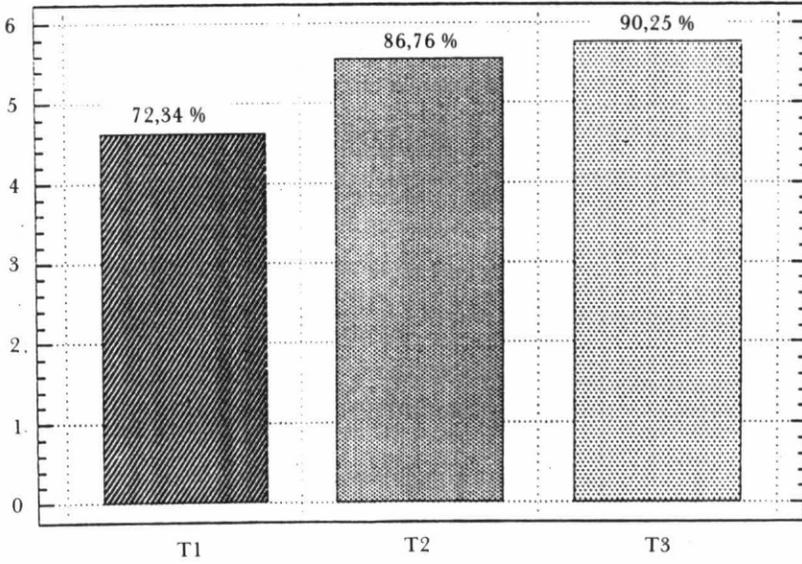
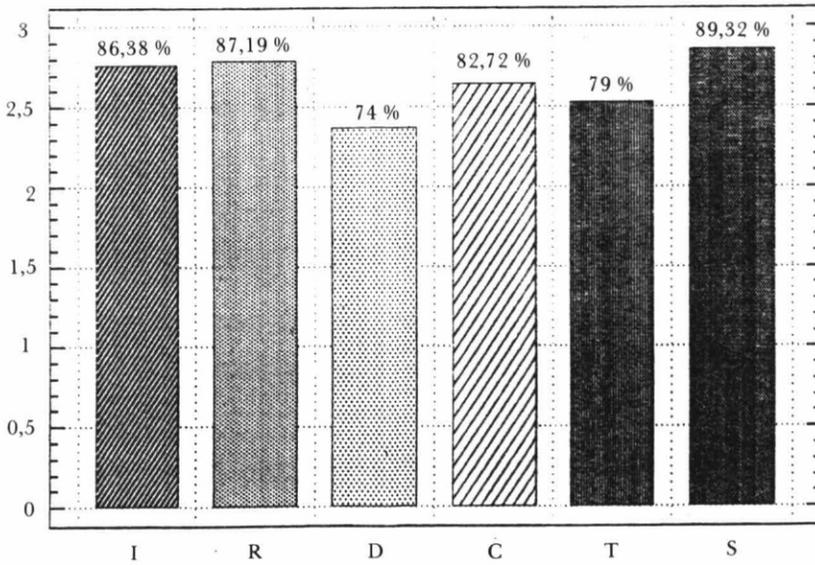


FIGURA 1 (continuación)

(× 1.000)



(× 1.000)



En ella se observa que, globalmente y en relación con la variable Tarea considerada de manera aislada, «la reconstrucción de la unidad» (T1) resultó ser la más difícil (72,34 por 100), mientras que las tareas en las que la fracción era vista como una «relación entre la parte y el todo» (T3) ofrecían el mayor nivel de aciertos (90,25 por 100).

El efectuar con éxito los ítems en los que se considera la tarea de «reconstruir la unidad» implica tener una clara noción del concepto de unidad. Además, este éxito va asociado a tener una buena comprensión del significado normalmente vinculado a la noción de fracción como de «hacer partes de un todo y coger algunas» (desde una perspectiva «parte-todo»). Estos dos aspectos de la comprensión de la noción de fracción se ven reflejados en este tipo de tareas.

En estos ítems se introducía otro aspecto que cuestionaba el tipo de comprensión vinculado a la noción de fracción. En ellos, el modo de representación básica empleado (en particular, las figuras geométricas regulares) no se correspondía con la representación de la unidad (el «todo»), sino con la representación de la «parte». La construcción de estos ítems de esta forma permitía indagar en el papel que desempeñan determinados modos gráficos (representaciones canónicas) en la conceptualización de la idea de unidad. Es decir, normalmente, en las representaciones gráficas vinculadas a las fracciones, las figuras geométricas regulares (triángulo, círculo, rectángulo) suelen venir asociadas a la unidad, y esto no se cumplía en estos ítems.

En las otras tareas, en las que se plantean situaciones en las que la fracción desempeña un papel de operador (T2) y en las que se representa una relación entre el número de partes y el total de partes en las que se ha dividido el todo, se mantienen unas características más similares a las desarrolladas normalmente en el currículum de primaria; por lo que no es de extrañar el mayor número de aciertos encontrado.

Del mismo modo, considerando la variable Fracción de manera independiente, se obtiene que los ítems con fracciones unitarias (F1) resultan más fáciles (93 por 100), mientras que los ítems con fracciones mayores que la unidad (F3) presentan un nivel de éxito menor (70 por 100).

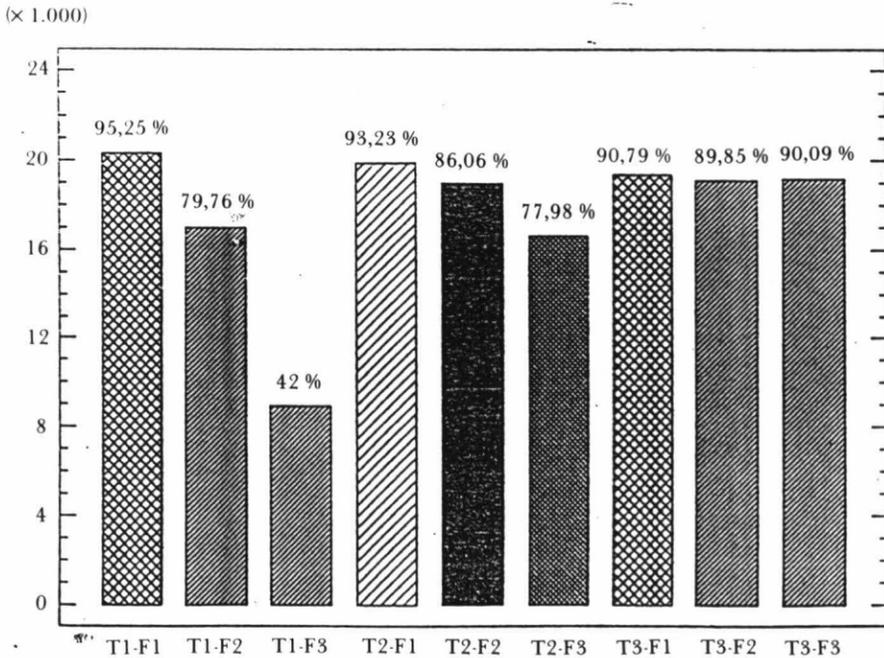
La reducción en el porcentaje de éxito en los ítems que utilizan fracciones mayores que 1 indica que el tipo de fracciones introduce un nivel de dificultad relativo en todos los ítems considerados de una manera global, es decir, independientemente del tipo de tarea y del modo de representación básica empleado. El que los ítems con fracciones mayores que 1 resulten con un porcentaje de aciertos menor hay que considerarlo desde la perspectiva del significado asociado al concepto de fracción.

Por otra parte, parece que los modos de representación gráfica utilizados, globalmente considerados, no introducen ningún factor de dificultad adicional, ya que los porcentajes de éxito se mantienen dentro del intervalo 74 por 100-86,30 por 100.

Un segundo nivel de análisis lo constituye la combinación de variables. En este momento nos centraremos en la descripción de los resultados obtenidos respecto a la combinación Tarea-Fracción, que, como se indicó con anterioridad, tenía un efecto más significativo sobre el nivel de aciertos que las otras dos combinaciones.

FIGURA 2

*Diagrama de barras de los porcentajes en los grupos de ítems considerando la combinación de las variables Tarea-Fracción*



El diagrama de barras de la figura 2 muestra las frecuencias de todos los grupos de ítems, considerando el par de variables Tarea-Fracción, y permite observar que, globalmente, la combinación T1-F1 (reconstruir la unidad con fracciones unitarias) constituye el grupo de ítems que resulta más fácil (95,25 por 100). Pero además hay que señalar que, junto a ésta, las combinaciones Tarea-Fracción en las que se considera la fracción como un operador sobre una cantidad con fracciones menores que 1, no unitarias, y fracciones mayores que 1 (T2-F1, T2-F2) y las tareas en las que la fracción representa una relación entre la parte y el todo con cualquier tipo de fracción (T3-F1, T3-F2, T3-F3) mantienen su nivel de éxito alrededor del 90 por 100.

Por otra parte, las combinaciones T1-F2 (reconstruir la unidad con fracciones menores que 1) y T2-F3 (fracción como operador con fracciones mayores que 1) mantienen un nivel de acierto alrededor del 78 por 100. Mención aparte merecen los ítems del tipo T1-F3 (reconstruir la unidad con fracciones mayores que 1), cuyo nivel de éxito descendió hasta el 42 por 100.

Contemplando esta tabla globalmente, se puede observar que en las tareas en las que la fracción se contempla desde la perspectiva de la relación «parte-todo» (T3), la magnitud de la fracción utilizada no tiene influencia en el nivel de dificultad. En este tipo de tareas y en los tres casos de fracciones –fracciones mayores que 1 (F3), fracciones unitarias (F1) y fracciones menores que 1, no unitarias (F2)–, el nivel de aciertos se mantiene alrededor del 90 por 100. .

Respecto a las tareas del tipo T2 (fracción como operador sobre una cantidad), la influencia del tamaño de la fracción empleada es relativamente mayor para el caso de las fracciones mayores que 1 (T2-F3; con un nivel de aciertos del 77,98 por 100). En este tipo de tareas resultan más fáciles aquellos ítems que contienen fracciones unitarias (T2-F1; con un nivel de aciertos del 93,25 por 100), manteniendo una diferencia del 15 por 100 respecto al nivel de aciertos de los ítems del grupo T2-F3 (fracciones mayores que 1).

Las tareas del tipo T1 (reconstruir la unidad) presentan un mayor rango de diferencia en cuanto al nivel de éxito considerando el tamaño de la fracción empleada. Así, mientras que en este tipo de tareas con fracciones unitarias (F1) se consigue el mayor número de aciertos (95,25 por 100), con fracciones mayores que la unidad (F3) el nivel de aciertos desciende hasta el 42 por 100.

Estos datos indican que en el cuestionario planteado, la magnitud de la fracción empleada tiene una gran influencia cuando se realizan tareas de reconstruir la unidad (T1), mientras que prácticamente tiene una influencia nula en las tareas en las que la fracción es vista como una relación «parte-todo» (T3).

En esta situación destaca el hecho de que la combinación de «tareas de reconstruir la unidad con fracciones mayores que uno» tenga un porcentaje de éxito tan pequeño en relación tanto con los ítems del mismo tipo de tareas, pero con fracciones menores que la unidad, como con los demás ítems del cuestionario. Hay que subrayar el efecto causado en la determinación del nivel de éxito por la magnitud de la fracción en este tipo de tareas.

Finalmente, un tercer nivel de análisis nos lo proporciona el estudio del comportamiento de los diferentes ítems en relación con los demás ítems de su grupo. Este nivel de análisis se traduce en el estudio del efecto del modo de representación gráfica empleado en el cuestionario sobre el nivel de éxito de los ítems en cada grupo Tarea-Fracción considerado. Vamos a comentar a continuación los resultados de este tercer nivel de análisis.

Así, y respecto al comportamiento de los diferentes ítems, se puede indicar en primer lugar que el ítem con menor número de aciertos corresponde al 15 (31,4 por 100), cuya característica principal es «reconstruir la unidad con fracciones mayores que 1 utilizando el triángulo como modo de representación básica» (T1-F3-T) (ver tabla 1).

---

(T1-F3-T)  
15)

es los  $\frac{3}{2}$  del todo. ¿Cuál es el todo?

a)  b)  c)  d) ninguna

---

Por otra parte, el ítem con mayor número de aciertos corresponde al 28, con un porcentaje de éxito del 99 por 100. La característica definidora de este ítem es «la fracción como una relación parte-todo, con fracción unitaria y utilizando una figura irregular como modo de representación básica».

---

(T3-F1-I)  
28)

Si  es el todo, ¿qué es  (la parte sombreada)?

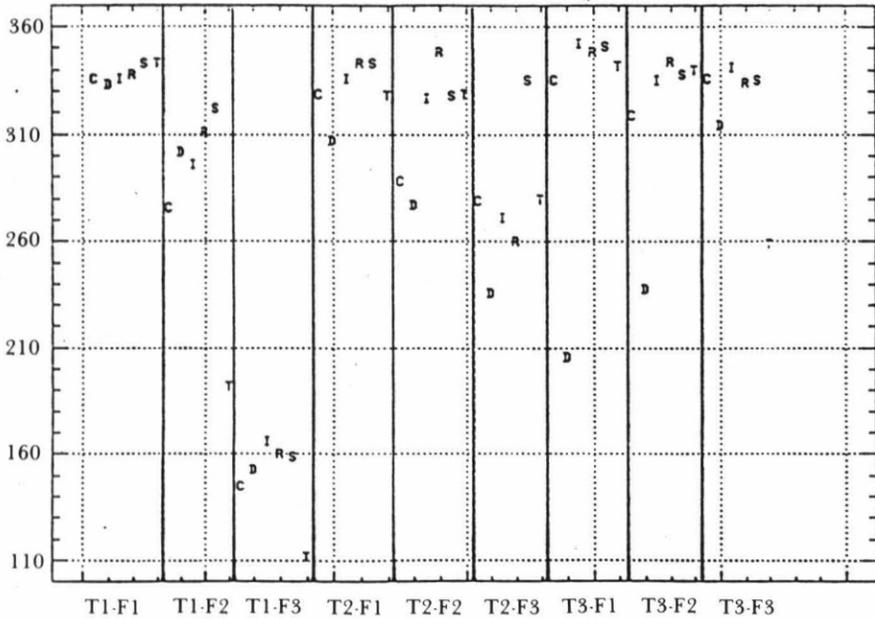
a)  $\frac{1}{3}$  b) 3 c)  $\frac{3}{6}$  d) ninguna

---

El análisis global realizado hasta este momento puede ocultar el comportamiento anómalo de los resultados de algunos ítems en relación con el resto de los ítems del grupo al que pertenecen. El *scatter-plot* obtenido con el paquete informático STATGRAPHICS (figura 3) muestra el comportamiento de cada ítem dentro de su grupo. En la figura 3 se representa en el eje horizontal el número de los ítems según fueron ordenados en la tabla 1, es decir, siguiendo el orden indicado por las variables consideradas (Tarea, Fracción y Gráfica), y en el eje vertical el número de aciertos (se representan los puntos por una letra, que indica el modo gráfico empleado).

FIGURA 3

«Scatter-Plot» obtenido que señala el comportamiento de cada ítem dentro del grupo determinado por la combinación Tarea-Fracción.  
Influencia del modo gráfico empleado



En una primera aproximación a la figura obtenida con el análisis *scatter-plot* se distinguen tres «comportamientos» de los ítems en el interior de su grupo (considerando en este caso como grupo los ítems relativos a una determinada tarea y a un tipo de fracción específico). Por una parte, se pueden distinguir aquellos grupos Tarea-Fracción en los que el comportamiento de los diferentes ítems es similar; es decir, aquellos en los que el efecto sobre el nivel de dificultad del modo de representación para un tipo de tarea y una fracción específica es relativamente idéntico.

Otro grupo lo constituyen aquellos casos en los que el nivel de éxito de un determinado ítem se desvía en gran medida del comportamiento general del resto de los ítems de su grupo; es decir, aquellos casos en los que un determinado modo de representación gráfica tiene gran incidencia sobre el nivel de dificultad del ítem.

Por último se encuentran aquellas combinaciones Tarea-Fracción en las que no es posible identificar claramente un comportamiento homogéneo en los diferentes ítems o, lo que es lo mismo, el modo de representación gráfica empleado tiene en cada caso una incidencia diferente.

En la figura 3 se observa que todos los ítems correspondientes al grupo «reconstruir la unidad con fracciones unitarias» (T1-F1) se mantienen en una franja horizontal «relativamente estrecha». Las frecuencias de aciertos para los seis ítems se mantienen relativamente próximas. En la tabla 1 se puede observar que dichas frecuencias se encuentran situadas en el intervalo [333, 343] (93,8 por 100-96,61 por 100). Estos resultados indican, como se había señalado con anterioridad, que ninguno de los modos de representación empleados ha influido en el nivel de dificultad de los ítems que suponen reconstruir la unidad con fracciones unitarias de una manera especial.

Este comportamiento homogéneo vuelve a presentarse en los ítems del tipo «fracción como operador sobre una cantidad, con fracciones unitarias» (T2-F1), aunque en este caso, el intervalo de las frecuencias de aciertos es relativamente algo más amplio [307, 343] (86 por 100-96 por 100). En este caso, el porcentaje de aciertos en el ítem en el que el modo de representación es discreto (D) (la unidad formada por varias figuras-fichas) desciende por debajo del 90 por 100, situándose en un 86 por 100.

Exceptuando los dos casos reseñados hasta ahora, en los demás grupos aparecen varias tendencias. En primer lugar se puede señalar que en las tareas de reconstruir la unidad con fracciones mayores que 1 y con fracciones menores que 1, no unitarias (T1-F2, T1-F3), y en las tareas en las que las fracciones representan una relación entre la parte y el todo respecto a cualquier tipo de fracción (T3-F1, T3-F2, T3-F3), existe siempre un ítem cuyo comportamiento se desvía de la tendencia general seguida por el resto de los ítems del grupo. En segundo lugar cabe destacar aquellos grupos de ítems que no siguen un comportamiento homogéneo en cuanto al modo de representación gráfica empleado dentro del grupo de ítems del tipo Tarea-Fracción. De la figura 3 se sigue que ni en los ítems del tipo «fracción como un operador sobre una cantidad» (T2), en el caso de utilizar fracciones menores que 1, no unitarias (F2), ni en los ítems con fracciones mayores que 1 (F3) es posible identificar un comportamiento homogéneo en relación con las frecuencias de acierto.

En el primer caso señalado, en las tareas del tipo T1-F2 (reconstruir la unidad con fracciones menores que 1, no unitarias) es el ítem 4 del cuestionario (en el que se utiliza el triángulo como figura geométrica básica para el modo de representación) el que presenta un nivel de aciertos menor (54 por 100), desviándose del comportamiento general de los demás ítems de este grupo, que mantienen un nivel de acierto entre el 77,74 por 100 y el 90,70 por 100.

---

(T1-F2-T) (54 por 100)

4)



es los  $\frac{2}{3}$  del todo. ¿Cuál es el todo?

a)



b)



c)



d) ninguna

---

Este mayor nivel de dificultad presentado por el triángulo como figura base del modo de representación frente a los demás modos de representación se repite en el grupo de ítems que suponen reconstruir la unidad con fracciones mayores que 1 (T1-F3) (ítem 15) y en el ítem en el que se considera la fracción como una relación «parte-todo», con fracciones mayores que la unidad (T3-F3) (ítem 19).

---

(T3-F3-T) (72,9 por 100)

19) Si



es el todo. ¿Qué es



(la parte sombreada)?

a)  $\frac{3}{6}$

b)  $\frac{1}{3}$

c) 3

d) ninguna

---

El ítem 15 perteneciente al grupo T1-F3 fue el que presentó mayor dificultad; los resultados respecto a este ítem han sido comentados anteriormente de una manera global, en relación con todo el cuestionario. Aquí, sin embargo, habría que señalar que incluso dentro de su grupo de ítems –reconstruir la unidad con fracciones mayores que 1 (T1-F3)–, que, recordemos, tiene el nivel de aciertos menor de todos los demás grupos considerados, su comportamiento se desvía de la tendencia general marcada por el resto de los ítems de este grupo. Así, mientras que estos últimos se mantienen en un intervalo de aciertos del 40,8 por 100 al 46,76 por 100, el nivel de éxito del ítem 15 desciende hasta un 31,54 por 100.

El ítem 19, del tipo T3-F3-T, también se desvía de la tendencia marcada por el resto de los ítems de su grupo. Mientras que estos últimos se mantienen en un intervalo de aciertos del 88,45 por 100 al 96,05 por 100, el nivel de éxito de ese ítem desciende al 72,9 por 100.

Este comportamiento anómalo, que presenta el modo de representación del triángulo en las tareas de reconstruir la unidad con fracciones menores que 1, no unitarias, y con fracciones mayores que 1, y en las tareas en las que se considera la fracción como relación «parte-todo», con fracciones mayores que 1, lo presenta también el modo de representación «discreto» (D) en las tareas del tipo «fracción como relación parte-todo con fracciones menores que 1», tanto si son unitarias como si no lo son (T3-F1, T3-F2).

En el primer caso es el ítem 54 el que se desvía de la tendencia general. Así, mientras que el resto de los ítems de este grupo (T3-F1) se mantiene en un intervalo de aciertos del 94,36 por 100 al 99,15 por 100, el nivel de aciertos para ese ítem desciende hasta un 58 por 100.

---

(T3-F1-D) (58 por 100)        
 54) Si    es la unidad. ¿Qué es    ?  
 a)  $1/3$                       b)  $3/6$                       c) 3                      d) ninguna

---

En el segundo caso, es decir, en el grupo de ítems del tipo T3-F2, es el ítem 51 el que tiene un nivel de éxito del 67 por 100, frente al intervalo de aciertos del 89,85 por 100-96,90 por 100 que presenta el resto de los ítems.

---

(T3-F2-D)  
 51) Si    es el todo. ¿Qué es    ?  
 a)  $1/2$                       b)  $3/2$                       c)  $2/3$                       d) ninguna

---

Finalmente, en los ítems en los que se considera la fracción como operador con fracciones menores que 1, no unitarias, y con fracciones mayores que 1 (T2-F2, T2-F3), el nivel de aciertos de los diferentes ítems no mantiene ninguna pauta clara. En el grupo de ítems del tipo T2-F2, mientras que el modo de representación discreto (D) alcanza un nivel de éxito del 78 por 100 (frecuencia 277), con el rectángulo como modo de representación el nivel de aciertos asciende hasta el 98 por 100, manteniéndose los aciertos en los demás modos de representación dentro de dicho intervalo.

En el segundo caso, T2-F3 (tareas de fracción como operador con fracciones mayores que la unidad), el modo discreto vuelve a tener el menor número de aciertos (66,47 por 100), frente al ítem que utiliza segmentos como modo de representación, que ha llegado a tener un porcentaje de éxito del 94,96 por 100 (manteniéndose el nivel de aciertos para los otros cuatro modos de representación en el intervalo 72,23 por 100-78,86 por 100).

En este segundo grupo de ítems, en el que se considera la fracción como operador con fracciones mayores que 1 (T2-F3), se puede señalar que cuando el modo de representación básica utilizado eran los segmentos, no se introdu-

cía ningún elemento de dificultad, mientras que cuando se utilizaba la representación de las fichas (caracterizada por el hecho de que la unidad e incluso las partes estaban formadas por varias figuras), aumentaba el nivel de dificultad. Por otra parte, cuatro modos de representación (círculo, figuras irregulares, rectángulo y triángulo) tenían un comportamiento relativamente homogéneo (sus porcentajes de aciertos estaban incluidos en un intervalo de amplitud del 5 por 100).

## DISCUSIÓN

Las representaciones instruccionales se consideran elementos que pueden caracterizar en parte el proceso de aprendizaje de los niños. Dichas representaciones son utilizadas por el profesor y aparecen en los textos como medios que ayudan a dotar de significado a las nociones e ideas del currículum. En este contexto, las representaciones instruccionales que utiliza el profesor y el modo en que las utiliza condicionarán, de alguna forma, el posible significado que los alumnos asocien a dichas ideas matemáticas.

La discusión de los resultados obtenidos la centraremos en dos niveles. En primer lugar, en la profundización del análisis del problema conceptual planteado y, en segundo lugar, en aspectos concretos derivados de la propia contextualización de la investigación en el caso de las fracciones.

### *El pensamiento recurrente como característica del conocimiento de contenido pedagógico*

La idea que subyace en el trabajo realizado es que los estudiantes que se preparan para ser profesores dotan de significado a la idea de fracción, cuando están en la escuela (6-12 años) como aprendices, mediante la realización de un determinado tipo de tareas y la utilización de determinados modos de representación. Además, hay que considerar la rápida traslación que suele realizarse, tanto en la instrucción como en el currículum, hacia el manejo de los símbolos y el aprendizaje de procedimientos y algoritmos, y el no volver sobre el significado concreto de estas nociones pertenecientes al currículum de primaria hasta que ellos mismos son profesores. El gran énfasis colocado en la escuela en el manejo de los símbolos, en detrimento de una mayor atención centrada en conseguir una comprensión conceptual de las nociones y los procedimientos implicados, hace pensar que cuando el estudiante para profesor deba plantearse la posibilidad de que otros construyan el conocimiento matemático, se apoyará inicialmente en el significado que él había dado a dichas nociones cuando estaba en la escuela.

En la investigación realizada se analiza la dependencia mutua entre las diferentes variables consideradas, que permiten caracterizar el pensamiento recurrente de los sujetos. El resultado del análisis realizado aporta nuevas perspecti-

vas en relación con dos aspectos de la docencia de las matemáticas en los primeros niveles.

En primer lugar, el mero hecho de estar enseñando en un determinado nivel y, por consiguiente, de estar en «contacto» con un determinado contenido matemático (caso de los profesores en ejercicio que respondieron al cuestionario) no implica necesariamente el poseer, como una característica del conocimiento útil para enseñar matemáticas, la «recurrencia» al pensamiento que permita modelar (situaciones, lenguaje, acciones y representaciones) los conceptos matemáticos conocidos, en el nivel de los símbolos.

En segundo lugar, el tener una formación matemática más específica (en este caso, particular) parece no implicar tampoco el recoger, entre las características de la comprensión de una noción matemática de nivel elemental, la capacidad de pensamiento recurrente en relación con dicho concepto.

Considerando que el conocimiento de contenido pedagógico del profesor se elabora y refina a lo largo de su experiencia docente, se puede asumir que se generará inicialmente en el período de preparación formal del estudiante para profesor. En este período, la comprensión que posea el estudiante para profesor de primaria de las nociones del currículum será una variable que considerar. Por otro lado, como hemos señalado anteriormente, dicha comprensión procede en parte de la época en la que el estudiante para profesor era «aprendiz de matemáticas» (de estas nociones del currículum de primaria) en la escuela. De ahí, la importancia de analizar el conocimiento del estudiante para profesor sobre diferentes modos de representación vinculados a una noción curricular.

Por otra parte, y centrándonos en los aspectos concretos del contexto de la investigación realizada, se analiza las relaciones existentes entre el tipo de tarea presentada, el modo de representación gráfica empleado y la magnitud de la fracción a través de un cuestionario de elección múltiple.

El análisis realizado (aplicado a las respuestas obtenidas con el cuestionario) a través de distintos niveles de concreción permitió obtener datos de naturaleza diferente, que aportan información relevante y con características distintas.

#### *Modos de representación gráfica, tipos de tareas y fracciones*

En primer lugar hay que resaltar la poca influencia que inicialmente tiene sobre el porcentaje de éxito de los diferentes ítems el modo de representación gráfica utilizado, frente a las otras dos variables: tipo de tarea y magnitud de la fracción. La mayor influencia del tamaño de la fracción y del tipo de tarea planteada en la determinación de la dificultad de los ítems parece indicar que sólo con fracciones menores que la unidad tiene sentido plantearse la conexión de la noción de fracción con un referente concreto (en este caso, una gráfica). Así, parece ser que cuando se pretende asociar algún referente (como, en este caso, los modos de representación gráfica) con fracciones mayores

res, rectángulo y triángulo) tenían un comportamiento relativamente homogéneo previo derivado de la asociación fracción-referente, originando posiblemente este mayor nivel de dificultad.

Por otra parte, y en cuanto al tipo de tareas planteadas, el descenso en el porcentaje de aciertos que globalmente se aprecia en aquellos ítems que tratan de la reconstrucción de la unidad en relación con las otras tareas (fracción como operador y fracción como una relación «parte-todo») apoya la posibilidad de que el significado que se asocia a las fracciones esté en parte vinculado a un determinado tipo de actividades.

Las dos características más relevantes en este tipo de tareas (según fueran consideradas al elaborar los ítems de esta parte del cuestionario), es decir, la utilización del modo de representación básica para representar la parte y no el todo y la necesidad de reconstruir la unidad a partir de la parte, probablemente no hayan sido consideradas en las actividades utilizadas para dotar de significado a la noción.

Además, el hecho de que sean los ítems con fracciones unitarias en este tipo de tareas los que mantengan un comportamiento bastante homogéneo y con porcentajes de aciertos muy elevados puede apuntar hacia el hecho de que la noción «parte-todo» del concepto fracción, junto con la acción asociada de «hacer partes de un todo y coger algunas», conlleva una idea de unidad formada por fracciones unitarias, tantas como el número de partes en las que se divide el todo (por ejemplo,  $3/3$ ); es decir, el todo visto como la iteración de fracciones unitarias (constructo medida). En este sentido, la idea de fracción unitaria es un elemento importante en el proceso de dotar de significado a la fracción. Además, habría que añadir que la fracción  $1/3$ , utilizada en los ítems de este tipo, resulta bastante familiar; con lo que el significado ya no dependería únicamente del tipo de tarea realizada en la escuela, sino que también procedería de la experiencia extraescolar del individuo.

Por otra parte, el hecho de que las fracciones mayores que 1 introduzcan un elemento que aumenta la dificultad en el tipo de ítems planteados puede ser debido a que, aunque las fracciones son vistas como números, en el nivel de los símbolos, y, por tanto, se puede operar con ellas (sumar, restar, multiplicar, dividir) independientemente de su magnitud (tamaño), y considerando el resultado válido sólo desde la perspectiva de la corrección o no de los pasos del algoritmo desarrollado, la utilización del referente (en este caso, el modo gráfico) sólo parece ser admitida para fracciones menores que 1.

Este hecho, que puede tener su explicación en un significado restringido de la noción de fracción como cantidad desde la perspectiva «parte-todo» (hacer partes y coger), no deja de indicar una limitada comprensión que puede generar un conocimiento de contenido pedagógico no del todo idóneo. En nuestro caso, por ejemplo, supondría que el estudiante para profesor, en su papel de profesor, podría llegar a emplear sólo representaciones gráficas, a modo de referente, para las fracciones menores que 1; con lo que dichas representaciones podrían

volver a generar una limitada comprensión de la noción de fracción, introduciéndonos en una especie de «círculo vicioso».

#### *La representación canónica de la unidad como obstáculo en las tareas de reconstrucción de la unidad*

Los ítems que resultaron más difíciles fueron los del tipo T1-F3, es decir, las tareas de reconstruir la unidad con fracciones mayores que 1 y con cualquier modo de representación.

Hay que indicar que en este tipo de ítems la figura geométrica que constituía el modo de representación no representaba la unidad (el «todo»), sino una parte del todo, siendo además dicha «parte» mayor que el «todo». Como consecuencia, la dificultad puesta de manifiesto en estos ítems puede corresponder al hecho de que cuando se está trabajando con figuras geométricas como un modo de representación de las fracciones, se considera implícitamente el *todo* representado por dichas figuras geométricas. Partiendo de esta explicación, resulta coherente que en este grupo de ítems el que tenga mayor número de aciertos sea el que considera como «parte» (inicio de la redacción del ítem) una figura irregular (46 por 100 de aciertos), frente al ítem que considera el triángulo. Una posible justificación de este hecho sería que el proceso de aprendizaje previo que ha dotado de significado a la idea de fracción haya sido realizado normalmente utilizando como «todo» figuras geométricas «regulares» y en tareas del tipo T2 o T3. Esto puede haber conducido a identificar siempre dichas figuras geométricas regulares con el «todo». En las tareas presentadas en estos ítems, el papel desempeñado por dicha figura geométrica no es el que normalmente tiene asignado. De ahí que podamos considerar como obstáculo epistemológico precisamente el significado que se ha llegado a asociar a las figuras geométricas en su papel de unidad en las tareas con fracciones. Este posible significado de la figura geométrica triángulo en las tareas con fracciones no lo tiene la figura geométrica utilizada en el ítem 44; por lo que, sin significados previos asociados al modo de representación, la dificultad de la tarea debe venir dada por las otras dos variables, el ser una tarea de reconstruir la unidad con fracciones mayores que uno.

#### *Las citas perceptuales y los modos de representación*

Una cuestión que subyace al uso de distintos modos de representación gráfica como una forma de ayudar al aprendizaje matemático radica en la descripción del tipo de comprensión que se consigue, vinculada al empleo en la enseñanza de determinados referentes para los conceptos y las relaciones. Con el modo de representación gráfica a veces se introducen «citas perceptuales» que actúan como distractores en el proceso de resolver la tarea planteada. Se ha señalado que la capacidad de resolver los conflictos originados entre la percepción de la información visual y los recursos que se ponen en funcionamiento para re-

solver las tareas es un indicador de la comprensión de las nociones vinculadas a las fracciones (Behr *et al.*, 1983). Estas situaciones suelen presentarse cuando no existe una completa coherencia entre las características superficiales de la tarea planteada y los significados normalmente adscritos a «este tipo de tareas».

En ocasiones, los estudiantes para profesores no conciben el tener que reestructurar la información que procede del modo de representación en una determinada tarea como paso previo a su resolución. En el cuestionario utilizado, mientras las citas perceptuales eran completas y consistentes con la información que proporcionaba el ítem, el nivel de éxito en cada uno de los ítems se mantenía dentro de la línea general de su grupo. Pero en aquellos casos en los que se introducía alguna cita perceptual que podía ser considerada por el estudiante para profesor como no del todo consistente con la información que proporcionaba la tarea, el nivel de éxito descendía.

Así, por ejemplo, en algunos ítems del cuestionario, el dibujo empleado para representar  $3/2$ , mediante la utilización del triángulo como modo de representación básica, «parecía» el dibujo que suele representar una pirámide de base triangular (tetraedro), es decir, una figura de tres dimensiones. Este significado adicional que posiblemente se asocia a esta figura justificaría el descenso en el nivel de éxito en los ítems que utilizan el triángulo como modo de representación básica respecto a los grupos que suponían reconstruir la unidad con fracciones propias y respecto al grupo en el que las fracciones representan una relación «parte-todo», con fracciones mayores que 1.

Por otro lado, y con el modo de representación discreto respecto a los ítems en los que la fracción representa una relación «parte-todo» con los dos tipos de fracciones menores que 1 (ítems 51 y 54), la forma en la que se representa la «parte», en un caso, y la utilización de una fracción no reducida ( $3/6$  por  $1/2$ ), en el otro, se pueden considerar como citas perceptuales que, aunque irrelevantes desde el punto de vista de la realización de la tarea, introducen la necesidad de reelaborar la información procedente directamente del ítem; lo que no sucede en los demás casos.

El que determinadas citas perceptuales puedan influir en la realización con éxito por parte de los estudiantes para profesor o de los profesores de algún tipo de tareas y con algunos modos de representación gráfica puede indicar que la comprensión de la noción matemática está muy vinculada a una «forma externa» del modo de representación utilizado. Aunque presumiblemente dicha comprensión permite resolver tareas con éxito en el nivel de los símbolos, no puede generar un conocimiento de contenido pedagógico amplio.

#### *Algunas reflexiones finales*

El análisis de las relaciones entre los modos de representación, el tipo de tareas y la magnitud de la fracción, en el contexto de la descripción de la

comprensión por los estudiantes para profesor de nociones matemáticas concretas, se considera un elemento clave en la comprensión de la generación del conocimiento de contenido pedagógico relativo a las fracciones. En este contexto hay que subrayar la importancia de no desvincular estas variables en la caracterización del conocimiento de contenido pedagógico, junto al hecho que se nos ha revelado importante respecto al papel desempeñado por dos de estas variables.

Por otra parte, el papel que desempeñan el significado asociado a determinados modos de representación y, en particular, las citas perceptuales en la caracterización del conocimiento de los estudiantes para profesor de una noción del currículo de primaria, como son las fracciones, debe dirigir la atención en los programas de formación hacia la ampliación conceptual, por parte de dichos estudiantes, de las relaciones entre los modos de representación, los tipos de tareas y la magnitud de las fracciones utilizadas.

Si el conocimiento de contenido pedagógico del profesor se articula alrededor de su comprensión de las relaciones entre los diferentes sistemas de representación y el significado de las nociones que enseñar, debería ser precisamente ese factor (desarrollo del pensamiento recurrente vinculado a tópicos concretos) parte del núcleo de atención de los programas de formación del profesorado que tengan como objetivo la creación de condiciones que permitan una formación sobre la cual pueda generarse un conocimiento de contenido pedagógico válido para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ball, D. L. (1990): «Prospective Elementary and Secondary Teachers' Understanding of Division». *Journal for Research in Mathematics Education*, 21 (2), pp. 132-144.
- Ball, D. L. y McDiarmind, G. W. (1990): «The Subject Matter Preparation of Teachers», en W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan Pbs.
- Behr, M.; Lesh, R.; Post, T. y Silver, E. A. (1983): «Rational Number Concepts», en R. Lesh y M. Landau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*, London, Academic Press Inc.
- Behr, M.; Waschsmuth, I. y Post, T. (1988): «Rational Number Learning Aids: Transfer from Continuous Models to Discrete Models». *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10 (4), pp. 1-18.
- Carter, K. (1990): «Teachers' Knowledge and Learning to Teach», en W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan Pbs.
- Doyle, W. (1990): «Themes in Teacher Education», en W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan Pbs.

- Even, R. (1990): «Subject Matter Knowledge for Teaching and the Case of Functions». *Educational Studies in Mathematics*, 21, pp. 521-544.
- Figueras, O.; Filloy, E. y Valdemoros, M. (1986): «Some Considerations on the Graphic Representation of Fractions», en G. Lappan (Ed.), *Proceedings of the VIII PME-NA*, East Lansing, Michigan.
- (1987): «Some Difficulties with Obscure the Appropriation of the Fraction Concepts», en Bergeron, Herskovicks y Kieran (Eds.), *Proceedings of the XI PME*, Montreal, Canadá.
- Grossman, P. (1989): «Teachers of substance: Subject Matter Knowledge for Teaching», en M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford, Pergamon Press.
- Graeber, A.; Tirosh, A. y Glover, R. (1989): «Preservice Teachers' Misconceptions in Solving Verbal Problems in Multiplication and Division». *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (1), pp. 95-102.
- Greeno, J. (1987): «Instructional Representations Based on Research about Understanding», en A. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive Science and Mathematics Education*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Harel, G. y Dubinsky, E. (1991): «The development of the concept of function by preservice teachers: From action concept to process conception», en F. Furinghetti (Ed.), *Proceedings Fifteenth PME Conference*, Assisi, Italia.
- Javier, Cl. (Ed.) (1987): *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Kaput, T. (1991): «Notations and representations as mediators of constructive processes», en E. von Glaserfeld (Ed.), *Constructivism in mathematics education*, Reidel, Dordrecht.
- Kieran, T. (1988): «Personal Knowledge of Rational Numbers: Its Intuitive and Formal Development», en J. Hiebert y M. Behr (Eds.), *Number Concepts and Operations in the Middle Grades*, LEA-NCTM.
- Kieran, T.; Nelson, D. y Smith, G. (1985): «Graphical Algorithms in Partitioning Tasks». *The Journal of Mathematical Behavior*, 4, pp. 25-36.
- Larson, C. N. (1987): «Regions, number line and rulers as models from fractions», en Bergeron, Herskovicks y Kieran (Eds.), *Proceedings of the XI PME*, Montreal, Canadá.
- Lesh, R.; Landau, M. y Hamilton, E. (1983): «Conceptual Models and Applied Mathematical Problem-Solving Research», en R. Lesh y M. Landau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*, London, Academic Press Inc.
- Linchevski, L. y Vinner, Sh. (1989): «Canonical Representations of Fractions as Cognitive Obstacles in Elementary Teachers», en G. Vergnaud, J. Rogalski y M. Artigue (Eds.), *Proceedings of the XIII Annual Meeting of the PME*, París, Francia.
- Llinares, S. (1991a): «Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. El caso de las nociones aritméticas». *III Simposio Internacional sobre Investigación en Educación Matemática*. Valencia, España.

- (1991b): «La naturaleza de la comprensión de las nociones matemáticas curriculares. Variables en la formación de profesores de Matemáticas», en C. Marcelo *et al.* (Eds.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Llinares, S. y Sánchez V. (1988): *Fracciones. La relación parte-todo*. Madrid, Síntesis.

- (1991a): «The knowledge about unity in fractions tasks of prospective elementary teachers», en F. Furinghetti (Ed.), *Proceedings Fifteenth PME Conference*, Assisi, Italia.
- (1991b): «Prospective Elementary Teachers' Subject Matter Knowledge for Teaching: The Case of Fractions Representations System». Comunicación preparada para su presentación en la *V Conference of ISATT*, Surrey, England.

McDiarmind, G. W.; Ball, D. L. y Anderson, Ch. W. (1989): «Why Staying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject Specific Pedagogy», en M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford, Pergamon Press.

Orton, E. R. (1988): «Using Representations to Conceptualize Teachers' Knowledge», en M. Behr, C. Lacampagne y M. M. Wheeler (Eds.), *Proceedings of the X-PME-NA*, DeKalb, Illinois.

Post, T.; Harel, G.; Lesh, R. y Ross, B. (1988): «Intermediate Teachers' Knowledge of Rational Number Concepts», en Fennema, Carpenter y Lamon (Eds.), *Integrating Research on Teaching and Learning Mathematics*, Madison, NCRMSE.

Sánchez, V. y Llinares, S. (1991): «Algunos aspectos de la comprensión de los futuros profesores sobre las fracciones». *III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional*. Sevilla, España.

Shulman, L. (1986): «Those who understand: Knowledge growth in teaching». *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

Tirosh, D. y Graeber, R. (1989): «Preservice Elementary Teachers' Explicit Beliefs about Multiplication and Division». *Educational Studies in Mathematics*, 20, pp. 79-96.

Wilson, S.; Shulman, L. y Richert, A. (1987): «'150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching», en J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking*, London, Cassell.



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## EL PROFESOR COMO PRÁCTICO REFLEXIVO EN UNA CULTURA DE COLABORACIÓN (\*)

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO  
PEDRO DE VICENTE RODRÍGUEZ  
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA  
ENRIQUETA MOLINA RUIZ  
MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO  
MARÍA JESÚS GALLEGO ARRUFAT  
MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ  
SALVIO RODRÍGUEZ HIGUERAS  
MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ  
CRISTINA MORAL SANTAELLA (\*\*)

### INTRODUCCIÓN

#### *Conocimiento pedagógico, pensamiento y acción como objetivos de investigación*

Los principales objetivos que se pretende cubrir en este estudio son: *a)* describir e interpretar el conocimiento pedagógico basado en la indagación de la práctica por las profesoras para mejorar la cultura educativa de un colegio urbano; *b)* perfeccionar al profesorado a través de distintas estrategias de desarrollo profesional cooperativo, en particular, mediante un modelo cíclico de reflexión sobre la práctica; *c)* realizar mapas conceptuales de la enseñanza y determinar las teorías de rango medio o subjetivas de la enseñanza de las profesoras, consideradas individualmente; *d)* someter a estudio y contrastación los principios explicativos que rigen la práctica de las profesoras de alumnas de 4 a 17 años; *e)* proponer matrices múltiples para sintetizar conceptos, destrezas, categorías y ciclos vitales en relación con la práctica de la enseñanza de las profesoras; *f)* fomentar las interacciones y los intercambios didácticos de las profesoras para comprender el cambio curricular.

---

(\*) Resumen correspondiente a una parte de una investigación subvencionada por el CIDE.  
(\*\*) Universidad de Granada.

### *Fuentes para la delimitación del problema de investigación*

El problema consistió en describir y contrastar el grado de reflexividad de las profesoras de un centro urbano de Granada que enseñaban a alumnas de varios niveles educativos: Preescolar -4 y 5 años-, Educación General Básica (EGB) -de 6 a 14 años-, Bachillerato (BUP) -15 a 16 años- y Curso de Orientación Universitaria (COU) -17 años-. Las preguntas generadoras de los problemas básicos de investigación se dividieron en dos grandes categorías: *a)* ¿cuáles son las teorías subjetivas que muestran el conocimiento pedagógico de las profesoras, consideradas individualmente?, y *b)* ¿cuál es la teoría fundamentada de las profesoras sobre la enseñanza en una cultura de colaboración reflexiva? Las dos preguntas situaron la investigación en el paradigma de pensamientos de los profesores, poniendo especial énfasis en la reflexión como vía de generación del conocimiento práctico.

### *La reflexividad como «megacompetencia» del perfil docente*

En un marco conceptual amplio, la enseñanza reflexiva se puede entender como un constructo intelectual que presta atención a la comprensión y la resolución de contradicciones como estímulos para el desarrollo. Llegar a ser un profesor reflexivo significa e implica algo más que utilizar un proceso cognoscitivo de análisis y de especulación. También incluye actividades afectivas. Un profesor se implica en una enseñanza reflexiva cuando juzga la racionalidad y la justificación de las ideas y de las acciones con objeto de llegar a nuevas comprensiones y apreciaciones de los fenómenos. De esta forma, la reflexión se desplaza desde un estadio de incertidumbre, duda o perplejidad hacia una meta de maestría de la situación problemática o de satisfacción para hallar el material que resolverá la duda. La reflexión comienza, pues, al sorprenderse uno por algo, al tener desasosiego e incertidumbre por las ocurrencias de los fenómenos -estadio que se podría calificar como de pensamiento intuitivo (Goodman, 1986)- y, posteriormente, al orientar las concepciones particulares a la consecución de una meta. Cuando los profesores describen su enseñanza (consciente o inconscientemente, oralmente o por escrito), están informando de su acción, están desvelando sus teorías locales o sus principios explicativos de lo problemático (Smyth, 1989). La legitimación de las teorías personales puede ser la razón y el principio de la promoción de cuestiones orientadas a la investigación.

### *Teorías personales de rango medio y percepciones de los cambios inmediatos más útiles*

Los recientes textos preparatorios de la reforma del sistema educativo en nuestro país (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989) plantean un nuevo perfil de la función docente y prestan atención a las teorías subjetivas de los profesores. Las teorías de los profesores son representaciones esquemáticas de la acción

en procesos «preactivos» e interactivos que adoptan la consideración de pseudo-científicas (Duschl, 1988; Hamilton, 1988).

### *El colegio como marco para el desarrollo de una cultura profesional*

La cultura profesional del centro puede ser un revulsivo o una barrera para el desarrollo de teorías subjetivas de los docentes sobre la innovación (Olson, 1988). No es de extrañar que se hayan desarrollado marcos comprensivos que describen las interacciones entre el cambio cultural y el perfeccionamiento docente (Lieberman, 1988; Joyce, 1990) con ánimo de establecer poderío en los profesores. La reestructuración en la organización social de los centros (Griffin, 1987; Samsb y Schenkat, 1990) para hacer frente a las reformas educativas significaría la aceptación del compromiso, hoy por hoy tan débil en las respuestas dadas por los centros ante el cambio educativo (Rowan, 1990). Un enfoque cultural de los centros escolares es adecuado en la medida en que éstos son organizaciones con metas ambiguas, tecnología incierta y débil articulación (Bolman y Deal, 1984). Se parte de la idea de que hay un conjunto de normas, creencias y valores que constituyen el marco de referencia que da una identidad y un contexto interpretativo (símbolos y significado) al centro, y de que este conjunto es aprendido (socialización o enculturación de profesores noveles y alumnos) y/o compartido por el grupo. Pero la cultura escolar no es monolítica. Se puede distinguir en su interior (o entre unos centros y otros) un conjunto de subculturas o microculturas (Bates, 1987). Se puede hablar en propiedad de subculturas (Deal, 1985) de grupos (profesores, alumnos, directivos) o en el interior de éstos (la cultura de los profesores de Bachillerato como diferente de la cultura de los profesores de EGB). También cobran interés en el seno de las organizaciones y, desde luego, en el de las organizaciones educativas la identificación y el estudio de la figura del líder en distintos ámbitos de la organización y en diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje: en el aspecto instructivo, en la promoción del cambio educativo, en la aplicación de una acción supervisora eficaz, en el campo de la formación de profesores, en la iniciación profesional de los profesores principiantes, etc. (Trachtman y Levine, 1988).

De otra parte, los planteamientos sobre la formación permanente del profesorado en los últimos años se han orientado a la promoción grupal, más que a la individual, del profesorado; al desarrollo y la mejora de todo el centro educativo, desde el punto de vista tanto organizativo cuanto personal. Por todo ello, han surgido nuevos marcos y estrategias formativas basados en los siguientes principios: *a)* entender que los profesores que trabajan en un centro son artífices de cualquier innovación educativa; *b)* otorgar mayor autonomía curricular al profesorado y a los centros, posibilitando que los profesores se dediquen a tareas de innovación educativa; *c)* procurar que los profesores desarrollen conocimientos y habilidades necesarios para la revisión constante y autónoma de su actividad profesional; y *d)* ofrecer apoyo externo a los centros para orientar y sugerir estrategias con el fin de que la escuela elabore, implemente y evalúe sus propios proyectos de cambio (Andrews, 1991; Burden, 1990).

### *La declaración hipotética y su justificación racional y empírica*

La hipótesis de trabajo de este estudio se declaró en los siguientes términos: *La construcción de la enseñanza por los profesores en una cultura de colaboración es una innovación que favorece el desarrollo tanto personal y profesional de los profesores cuanto de la institución escolar.* Las interacciones cognitivas sobre la práctica curricular constituyen uno de los principios del desarrollo profesional de los docentes (Day, 1990), al tiempo que favorecen una cultura de colaboración e implicación en la realización de actividades tendentes a la mejora de la práctica. Las interacciones entre colegas representan el embrión de una estrategia formativa como es el *coaching* (Joyce y Showers, 1982), por cuanto se han ofrecido intercambios de prácticas narradas que representan modelos didácticos personales, así como retroacción sobre la acción.

En consecuencia, la hipótesis se ha operativizado en dos subhipótesis: a) el conocimiento práctico pedagógico de las profesoras, consideradas individualmente, muestra la diversidad de las teorías subjetivas existentes para diseñar la acción, y b) la teoría fundamentada de las profesoras, consideradas en su conjunto, manifiesta una enseñanza basada en una cultura de colaboración reflexiva.

## **METODOLOGÍA**

### *El escenario educativo: Indicadores manifiestos y reales del colegio*

La institución a la que pertenece el colegio «Regina Mundi» de Granada es la compañía de las Hijas de la Caridad, y tiene personalidad jurídica, capacidad de decisión y autonomía plenas. Esta institución imprime al centro un carácter religioso, que determina aspectos de tipo educativo y organizativo. El colegio integra las unidades y los alumnos de los niveles educativos que aparecen en la Tabla 1.

TABLA 1

<i>Nivel</i>	<i>Unidades</i>	<i>Alumnas</i>
Preescolar .....	6	227
EGB .....	24	990
BUP .....	12	527
COU .....	4	149

### *Las profesoras como practicadoras adiestradas de la acción innovadora*

La muestra inicial estuvo compuesta por un total de 47 profesores (y dos cargos directivos), de los cuales 44 eran profesoras y tres profesores. Los períodos biográficos dominantes entre los/as profesores/as de la muestra abarcaban las edades comprendidas entre los 28 y los 33 años, por un lado, y entre los 40 y los 50/55 años, por otro. De la muestra total, se seleccionaron (atendiendo a la representatividad de los cursos, niveles y áreas de conocimiento) 29 profesoras en total.

#### *Métodos de recogida de datos: Cómo captar la evidencia empírica*

Los datos de la práctica educativa incluyen acciones en la forma de fragmentos curriculares, transacciones con colegas, interacciones con niñas, transcripciones de entrevistas, intenciones de propuestas, etc. Los procesos de recogida de datos y análisis de los mismos por las profesoras fueron simultáneos en el tiempo (Miles y Huberman, 1984; Guba y Lincoln, 1987). La recolección se realizó fundamentalmente durante el curso 1990-1991. El proceso se dividió en tres grandes fases:

a) Realización en el centro de un *taller de desarrollo* del profesorado, organizado por profesores del equipo de investigación de la Universidad de Granada. Durante el mismo, las profesoras escribieron reflexiones sobre los siguientes temas: elementos nucleares del currículum, estrategias metódicas, el profesor como investigador, medios y recursos didácticos y evaluación en el currículum. Además, realizaron 72 diálogos cooperativos por parejas en torno a estos mismos temas; diálogos que fueron grabados y transcritos posteriormente.

b) Reducción del número de profesoras participantes en el estudio (N = 29 profesoras). Para la selección de las participantes se atendió a las siguientes características: 1) calidad y cantidad de la evidencia empírica producida hasta ese momento de la investigación, y 2) representatividad de las profesoras en función de los criterios relativos a etapas, niveles y áreas de conocimiento. Las profesoras fueron divididas en nueve subgrupos, de manera que cada investigador asumió la responsabilidad del asesoramiento y el seguimiento de cada subgrupo de profesoras pertenecientes al mismo ciclo o área. Cada profesora era observada por un ayudante de investigación una vez a la semana y recibía semanalmente la transcripción escrita de la observación realizada. Una vez que las profesoras disponían de las viñetas narrativas (*dossier* personal), comenzaban las entrevistas en profundidad con las mismas, quienes reflexionaban sobre aspectos reflejados en su propia práctica, realizando correcciones, matizaciones o aclaraciones acerca de distintos aspectos narrados en las viñetas. Además, las profesoras se planteaban una o varias cuestiones sobre su enseñanza, o bien el observador planteaba una cuestión significativa sobre el texto escrito.

c) Recopilación, examen, negociación y propuesta de las categorías de análisis de la evidencia generada por las profesoras, así como la elaboración de princi-

pios explicativos, mapas conceptuales, diálogos de confrontación y propuestas de reconstrucción.

Los instrumentos para sustanciar y captar el lenguaje de la práctica fueron los siguientes:

a) *Documentación*. Se obtuvo información procedente de diversos documentos administrativos: horarios, listados de profesores del centro, plan de centro, organigramas y memorias de curso.

b) *Reflexiones escritas*. Se vertieron en documentos personales elaborados por las profesoras. El registro de los pensamientos se realizó en torno a componentes curriculares (programación, modelos de enseñanza, profesor reflexivo, recursos y evaluación). Se generaron 198 reflexiones escritas, de una extensión aproximada de 250 palabras cada una.

c) *Diálogos cooperativos*. Fueron interacciones entre colegas. Los diálogos cooperativos, realizados por pares de profesoras, tuvieron una duración media aproximada de 25 minutos y adoptaron la forma de conversación grabada entre colegas.

d) *Observaciones en el aula*. Fueron semanales y en las aulas de las profesoras. La evidencia recogida de la realidad del aula en forma de viñetas narrativas reflejó las actividades que desarrollaron profesoras y alumnas. Intentaron narrar la realidad sobre la base de asertos empíricos sometidos a revisión por las profesoras.

e) *Entrevistas a las profesoras*. Finalmente, se realizaron entrevistas de los investigadores con las profesoras, que fueron grabadas y transcritas e informatizadas posteriormente. En ciertos casos, no fue posible la grabación literal de la conversación (utilizando el investigador un registro narrativo escrito, en forma de notas descriptivas, obtenidas de manera retrospectiva). Las entrevistas se realizaron manejando las profesoras la documentación producida hasta el momento, con objeto de iluminar aspectos de su enseñanza, inducirles a plantearse cuestiones sobre ella y generar hipótesis sobre la base de vías alternativas de actuación. Durante las entrevistas se negociaron los significados que la acción educativa tenía para las profesoras.

Métodos de análisis de datos. Las profesoras hablan: Pinceladas de imágenes y metáforas para enmarcar las representaciones del lenguaje de la práctica.

Se siguió el método de las comparaciones constantes, combinando la codificación de las categorías inductivas del lenguaje de la práctica con un proceso simultáneo de comparación de todas las imágenes y metáforas usadas en sus representaciones. En este sentido, se realizó la síntesis en tres fases:

a) *Reducción de datos* mediante un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los mismos. En ella se llevó a cabo una

reflexión tentativa sobre todos los datos recogidos. Su objetivo fue sugerir posibles líneas y conexiones entre los datos. Las actividades seguidas dentro de esta fase fueron las siguientes:

1) Búsqueda de categorías, examinando los datos. Cada una de las profesoras leyó repetidamente todos los datos obtenidos, con objeto de identificar temas, ideas, intuiciones, etc., que fueron anotados al margen de los materiales escritos.

2) Lista tentativa de categorías o unidades de análisis (códigos). Cada profesora confeccionó una lista provisional de temas que constituyeron tipologías o esquemas de categorización.

b) La segunda fase consistió en la *estructuración* de datos, es decir, en la organización de toda la información para extraer conclusiones. Las profesoras dividieron los textos en unidades con significado. La unidad de registro seleccionada fue la frase o el conjunto de frases que tenían sentido propio en relación con determinados tópicos conectados con la práctica de clase. Se seleccionaron códigos interpretativos, ya que los codificadores extrajeron una serie de inferencias de los datos (generación inductiva de códigos).

c) La tercera fase consistió en la determinación de *vínculos y relaciones*, en la que se provocaron inductivamente enunciados de relaciones y se comprobaron deductivamente dichos enunciados en el campo de la práctica. En esta fase, las profesoras adquirieron con mayor significado su rol de investigadoras. Para el contraste de las hipótesis se siguió el programa de análisis cualitativo de datos por ordenador AQUAD 3.0 (Huber, 1991). En particular, la hipótesis 1 se contrastó mediante las hipótesis fijas 1, 2 y 3 de dicho programa, mientras que la hipótesis 2 se comprobó a través del componente de «minimalización» del programa citado.

#### *El proceso de reflexión sobre la práctica:*

#### *Movimientos para la reconstrucción de la acción*

La interpretación de los textos sobre la enseñanza de las profesoras, consideradas como diseñadoras de la acción, ofreció luces prometedoras, respuestas inesperadas y compromisos en la construcción teórica de la complejidad práctica, y se realizó siguiendo una propuesta de ciclo reflexivo adaptada de Smyth (1989).

a) *Describir* «qué hago». Su objetivo fue permitir que las profesoras llevaran a cabo un proceso de categorización de los textos educativos individuales acumulados (reflexiones, diálogos, observaciones), que mostraban la práctica educativa como un texto codificado. Se realizó una tabla de frecuencias de códigos para cada una de las profesoras de la muestra.

b) *Informar* sobre «qué significa lo que hago» en la práctica. Para ello, las profesoras llevaron a cabo las siguientes tareas: 1) elaboración de un mapa con-

ceptual en el que quedaba reflejada su enseñanza y 2) creación de proposiciones operativas (principios explicativos o teorías de rango medio) sobre situaciones particulares que evidenciaban su conocimiento tácito sobre la secuencia de códigos seleccionados y sus relaciones.

c) *Confrontación* con la cuestión de «cómo he llegado a ser como el que así aparece». Se llevó a cabo un proceso de cooperación de pares de colegas por medio de entrevistas que permitieron a las profesoras reflexionar sobre los supuestos que habían establecido en su práctica. El proceso se realizó a partir del análisis de los mapas conceptuales y los principios explicativos de las profesoras.

d) *Reconstrucción* en el sentido de «cómo podría hacer las cosas de manera diferente». Las profesoras elaboraron nuevas proposiciones operativas de su práctica que fueron contrastadas con las creadas en la fase anterior y que se constituyeron en punto de partida de su proceso de mejora y en un indicador del cambio: de la actitud de cambio de las creencias sobre la práctica.

## RESULTADOS

Los hallazgos se han presentado agrupados en torno a tres ámbitos o dimensiones:

1) *La dimensión organizativa: El colegio como marco institucional de cambio.* El estudio del colegio como organización social se ha centrado en tres aspectos:

A) *Cultura altamente acoplada del colegio: Necesidad de orden y coordinación como forma de organización profesional.* Se enfocaron todos aquellos elementos y componentes que constituyen lo que se ha denominado la cultura de la organización. La cultura organizativa del colegio, en su contexto ecológico, estaba formada por tres «macrofactores» que condicionaban sus aspectos organizativos (expresados en el Reglamento de régimen interior) y educativos (Proyecto educativo y Plan anual del centro):

a) Centro privado de carácter religioso. Este «ambiente» de educación cristiana era visible en la propia decoración del centro, en un conjunto de patrones habituales de conducta de sus miembros y, en un nivel formal-declarativo, en el Proyecto educativo y en el Reglamento de régimen interior.

b) *Cultura femenina del colegio:* Sólo tiene alumnas y la mayoría del profesorado (excepto dos de sus miembros) también está constituida por mujeres. Las profesoras han sido socializadas en una cultura que asumen ahora como propia y que, lógicamente, reproducen.

c) *Abarca todos los niveles educativos no universitarios, alcanzando en el curso 1990-1991 un total de 1.893 alumnas.* Este aspecto estructural condicionó

el hecho de que dentro de la cultura dominante de la organización existieran subculturas específicas referidas a cada nivel (Preescolar, EGB y BUP) o subculturas en el interior de los niveles (cultura de las profesoras de Primera Etapa, de las del Ciclo Superior, etc.), representables, como diagramas de Venn, en círculos que agrupan y que se superponen en zonas de intersección.

*B) «Enseñar aisladamente, aprender juntos»: La cooperación en equipos como expresión de la participación docente.* Se pudo advertir en el centro una dinámica de colaboración entre las profesoras, de forma que la organización del colegio respondía al modelo del desarrollo organizativo, por cuanto valoraba profundamente el trabajo de colaboración y la participación. Las tácticas utilizadas por las profesoras para potenciar la reflexión sobre la colaboración consistieron en:

a) La constitución de equipos de reflexión y diagnóstico, utilizando como criterio de agrupamiento la estructura que el sistema educativo adopte a partir de la Reforma; por lo que se determinaron los siguientes grupos: Preescolar, Primaria, Secundaria Obligatoria de Primer Ciclo (12-14 años), Secundaria Obligatoria de Segundo Ciclo (14-16 años) y Secundaria Postobligatoria (16-18 años).

b) La realización de un seminario de trabajo con el claustro de profesoras (durante el mes de septiembre del curso 1990-1991), en el que se trabajó sobre una serie de temas que giraron en torno a la reforma, como fueron el diseño de la acción educativa, las estrategias metódicas, el profesor como investigador y los medios y la evaluación en el currículum.

c) El establecimiento de una observación comunicativa, a través de la cual se pretendió reforzar la reflexión del profesor sobre su práctica. El observador realizó actuaciones como las de observar el desarrollo de la clase (lo que reflejaba por escrito), entregar a la profesora las observaciones realizadas y entablar diálogos con la profesora sobre el contenido de las observaciones, facilitando la reflexión sobre la práctica.

d) Una entrevista basada en las observaciones. La temática estuvo constituida por el conjunto de peculiaridades detectadas en las observaciones realizadas.

e) La colaboración en el análisis de datos. Las profesoras se implicaron en procesos de autoanálisis (reflexiones, diálogos, observaciones, entrevistas).

f) La síntesis de los resultados relativos a la colaboración. Las profesoras tenían una tradición en procesos de colaboración mediante esquemas que se podrían llamar netamente organizativos: equipos de ciclo y departamentos didácticos. No obstante, se inició un nuevo esquema: la investigación en colaboración.

Las reflexiones de las profesoras se situaron en dos grandes apartados:

1) Reflexiones de las profesoras sobre el trabajo en colaboración en unidades organizativas. A fin de dotar al estudio de mayor claridad se han presentado las reflexiones de las profesoras articuladas en torno a las funciones que realizar en equipos y departamentos, las ventajas y los inconvenientes del trabajo en equipo, las dificultades que las profesoras encontraron en la coordinación, la importancia atribuida a la colaboración, las reuniones o sesiones de trabajo en colaboración y las necesidades experimentadas por las profesoras en el desarrollo de la colaboración.

2) Las reflexiones de las profesoras sobre la idea de la investigación en colaboración, que se ordenaron en dos grandes bloques: el primero en septiembre de 1990, correspondiente al principio de curso, y el segundo en junio de 1991, es decir, al final de curso. En el proceso de análisis de los resultados se observó que las profesoras mostraban altas expectativas respecto a este tipo de investigación en colaboración, percibían necesidades de ampliación de conocimientos pedagógicos y de retroacción sobre su acción, notaban dificultades en la realización de los ciclos de reflexión, se encontraban inmersas en una situación de investigación educativa insuficientemente preparada, se forjaban con rapidez un concepto de investigación en colaboración y de profesora como investigadora que reflexiona sobre su práctica, asumían la finalidad de la investigación, consideraban las condiciones que debían cumplirse en el centro y en el aula, así como las tendencias que evitar para llegar a la meta deseada, y mostraban actitudes ambivalentes (aceptación y rechazo) ante este tipo de investigación.

C) *La «colegialidad» en el liderazgo: Características individuales del director pedagógico para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.* El estudio del liderazgo en el colegio planteó un problema inicial, por cuanto la dirección era, en cierta manera, compartida. Se comenzó a investigar el pensamiento del jefe de estudios, dado que era la persona que se encargaba, entre otras tareas, de la gestión, la organización y la coordinación en todos los niveles educativos. El jefe de estudios reconoció que era necesario tener muy variados conocimientos en diversas áreas: saber de organización escolar y legislación, poseer conocimientos que ayudasen al director en sus relaciones con la Administración, conocer las características del profesorado, técnicas de dinámica de grupo, etc. Para el jefe de estudios, el director era una persona con autoridad, a la que definió como «una superioridad real, manifiesta, reconocida y aceptada». Una función esencial que el director debe cumplir es la de coordinación. Hasta tal punto que él se considera antes coordinador que jefe de estudios. Así, hace referencia en varios momentos a su labor coordinadora: coordina las dos etapas de EGB, se coordina con la dirección del centro y se coordina con el equipo directivo.

2) *La dimensión instructiva: Estudios de caso de las visiones, voces y versiones epistemológicas del diseño del trabajo y la vida en las aulas.* Las profesoras categorizaron los materiales recopilados sobre su práctica. Los investigadores transportaron la fre-

cuencia de los códigos usados por las profesoras a una matriz. Una vez realizada la tabulación de los datos, las profesoras usaron la matriz y el *dossier* de sus propios materiales para la declaración de principios explicativos sobre su práctica, así como la representación de los mismos en mapas conceptuales. Posteriormente, cada coordinador de equipo de profesoras ajustó los principios explicativos a hipótesis que se pudieran contrastar en el programa AQUAD. Para tal fin se seleccionaron las hipótesis «fijas» comprendidas entre el tipo 1 (dos códigos, distancia determinada, sólo resultado positivo), el tipo 2 (dos códigos, distancia determinada, resultados positivos y negativos) y el tipo 3 (tres códigos, 1/2 distancia, 2/3 distancia, resultado positivo). Una vez contrastadas las hipótesis, los coordinadores las interpretaron a la luz de los principios explicativos declarados. Los materiales disponibles (principios, mapas e interpretaciones) fueron la base para el establecimiento de una preparación entre compañeras (*coaching* de pares), a fin de explicar y comprender la enseñanza propia y la ajena. Más tarde, cada profesora, a la luz de la evidencia mostrada, adoptó decisiones sobre el cambio de su enseñanza, reconstruyéndola para futuras acciones. Finalmente, cada investigador sintetizó el proceso seguido con cada profesora, narrando la casuística habida en cada situación. Por tanto, la estructura que tuvo cada una de las 29 viñetas consiste en lo siguiente: construcción de una matriz de frecuencias de sus categorías, redacción de principios explicativos de la práctica, representación de un mapa conceptual, declaración de hipótesis, interpretación de las hipótesis, diálogo entre profesoras, propuestas de mejora de la práctica y comentarios del coordinador. Se ha seleccionado, a modo de ejemplo, la profesora identificada con el código W01 para ilustrar algunos aspectos de una viñeta:

a) La categorización de la práctica realizada por la profesora generó una pluralidad de códigos para describir sus materiales y una reiteración de algunos de ellos. La frecuencia de códigos se trasladó a una *matriz* (en el eje de ordenadas se relacionaron los códigos y en el de abscisas, las fuentes de materiales y el total de frecuencias por código) para facilitar la representación numérica de esta fase de análisis de su enseñanza.

#### MATRIZ 1

*Matriz de frecuencias de categorías (Profesora W01)*

<i>Categorías</i>	<i>Reflexiones</i>	<i>Diálogos</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>Total</i>
APY .....	—	—	—	1	1
APX .....	—	2	7	1	10
API .....	—	—	—	1	1
COO .....	—	2	1	1	4
APD .....	—	—	—	1	1
ZON .....	—	—	4	1	5

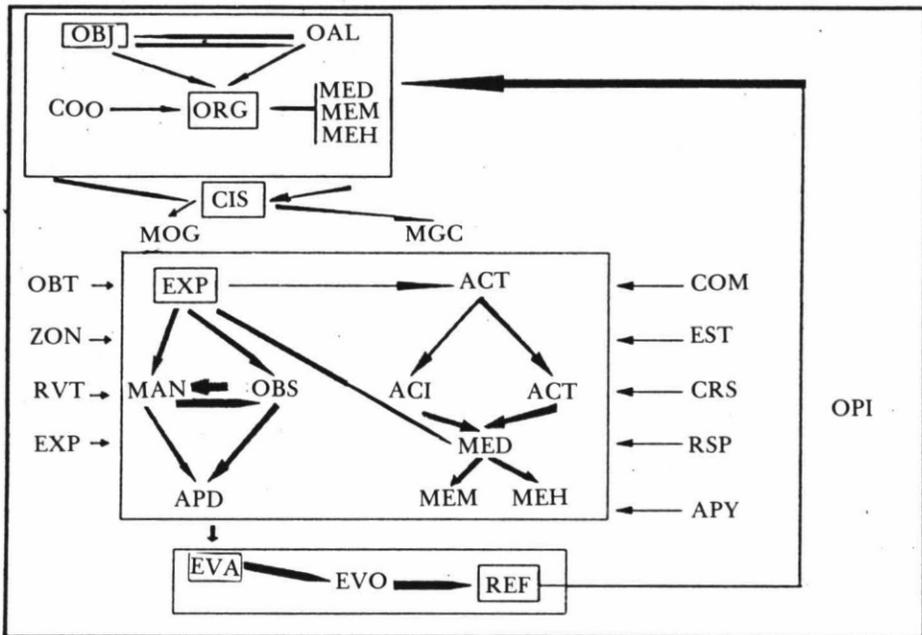
(continúa)

MATRIZ 1 (continuación)

<i>Categorías</i>	<i>Reflexiones</i>	<i>Diálogos</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>Total</i>
EST .....	-	2	15	8	25
EXR .....	6	-	-	4	10
EXP .....	-	4	6	1	11
EVA .....	-	8	-	3	11
MAN .....	-	-	-	1	1
MOT .....	-	1	-	-	1
MOG .....	-	1	3	-	4
MGC .....	-	-	-	3	3
OBJ .....	-	2	-	-	2
OPR .....	3	-	-	-	3
OPI .....	3	9	-	-	12
OAL .....	-	1	-	3	4
OBS .....	-	2	42	-	44
OBT .....	1	6	2	-	9
RVT .....	-	1	14	-	15
ORG .....	2	7	-	2	11
MEM .....	1	7	3	1	12
MEH .....	-	2	-	-	2
REF .....	1	2	-	3	6
COM .....	-	-	7	1	8
RSP .....	-	2	-	1	3
CRS .....	-	28	17	10	57
ACT .....	-	-	19	6	25
ACI .....	-	-	6	1	7

b) La representación gráfica que figura a continuación es la ilustración del *mapa conceptual* elaborado por la profesora a partir de sus principios explicativos, que se detallan más adelante.

MAPA CONGNITIVO 1 Profesora W01



c) *Principios explicativos e hipótesis*. La profesora declaró principios explicativos sobre su práctica. Las hipótesis que a continuación se reseñan fueron declaradas por el investigador de la profesora a partir de los principios explicativos, del mapa conceptual y de la jerarquización de códigos realizada como paso previo a dicha representación. Las declaraciones de las hipótesis han sido adaptadas para que pudieran ser comprobadas mediante el programa AQUAD (tipos de hipótesis 1 y 3):

Extraídas de sus principios explicativos:

1. Al iniciar la clase se dan unos minutos para la relación entre profesores y alumnos (RVT-COM, hipótesis tipo 1).

2. Los alumnos reparten los materiales para explicarlos o trabajar con ellos (MEM-RSP-ACT, hipótesis tipo 3).

3. Los alumnos, cuando realizan una actividad individual, se colocan en un sitio determinado (ACI-ZON, hipótesis tipo 1).

4. Una vez comenzado el trabajo, la profesora intenta no explicar nada; son las niñas las que se ayudan unas a otras (ACI-API, hipótesis tipo 1).

5. Las niñas deben poner el nombre a todos sus trabajos (RSP-MEM, hipótesis tipo 1).

#### Extraídas de la jerarquización de categorías:

6. En el proceso de desarrollo del centro de interés se parte de una motivación de gran grupo (o de clase) para pasar, posteriormente, a una explicación que lleva a una actividad (MOG-EXP-ACT, hipótesis tipo 3; MOC-EXP-ACT, hipótesis tipo 3).

7. La explicación está compuesta de manipulación y observación, que se relacionan entre sí, y éstas, a su vez, llevan a la niña a un aprendizaje por descubrimiento (EXP-MAN-OBS, hipótesis tipo 3; MAN-OBS-APD, hipótesis tipo 3).

8. El trabajo está compuesto de trabajo individual y colectivo y ambos necesitan unos medios materiales y humanos para su consecución (ACI-MEN, hipótesis tipo 1; ACI-MEH, hipótesis tipo 1; ACC-MEM, hipótesis tipo 1; ACC-MEH, hipótesis tipo 1).

9. Se efectúa una evaluación continua, a partir de la cual, el profesor reflexiona e investiga, para pasar de nuevo al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (EVO-REF-INV, hipótesis tipo 3).

#### Extraídas del mapa conceptual:

10. En la organización influye la cooperación entre profesores y los recursos didácticos (COO-ORG-MED, hipótesis tipo 3).

d) *Interpretación de las hipótesis.* A partir de los principios explicativos extraídos de la práctica, de la jerarquización de categorías realizada, así como del mapa conceptual que refleja el proceso de enseñanza-aprendizaje de clase, se ha extraído un total de 15 hipótesis, que se contrastaron mediante el programa AQUAD. Las hipótesis se redactaron para estudiar si existía una relación entre dos o más categorías en todo el material del *dossier* de la profesora.

e) *Diálogo entre profesoras.* La profesora identificada mediante el código W03 entrevistó a la identificada mediante la clave W01 sobre los principios explicativos y el mapa conceptual de su enseñanza. A continuación se presenta un extracto de la entrevista:

W03: ¿Cómo has visto tu enseñanza después de jerarquizar los principios?

W01: Te voy a explicar un poco el mapa. En una primera fase he puesto que unos objetivos generales son también objetivos hacia el alumno. Para esta organización también hay que contar con medios materiales y humanos. Una vez planteado, pasaría a lo que se realiza con las niñas, es decir, trabajar con los centros de interés, los cuales se van haciendo a lo largo del tiempo; que se les ponga en las motivaciones generales y en las de grupo de clase. Estas dos motivaciones llevarían a lo que es el trabajo con las niñas y yo. Todos los años que he estado con niñas de cuatro años, pues siempre he intentado partir, antes de llegar a la actividad individual o colectiva, de la experimentación, bien sea manipulativa o de observación, y esto ha hecho que la niña haga el descubrimiento de lo que se está trabajando. Se le repartía la actividad que se iba a hacer, pero antes se hacían una serie de ejercicios para que la niña manipulara objetos, o donde la niña observara ese concepto; con este descubrimiento pasaba a las niñas a unas actividades individuales o colectivas de clase, y que en estas actividades las niñas contaran con unos medios materiales o humanos. Se observa cómo van las clases; y esto nos lleva a una reflexión: qué es la organización o la planificación del curso. Y aquí se metería también qué es la reforma educativa, y qué son los objetivos de investigación del profesor.

f) *Propuestas de mejora.* La profesora elaboró las siguientes propuestas de mejora: «De la hipótesis de *secuencias y orden* hacer una propuesta de mejora. Por un lado, veo importante que en alumnos de esta edad se lleven a cabo orden y secuencia en las actividades, pues no tienen noción del tiempo y necesitan orden en la actividad para poder situarse en el tiempo. Pero este principio me hace reflexionar: ¿Hasta qué punto esta secuencia y orden son importantes? ¿No puedo estar cayendo en el error de una enseñanza aburrida y siempre igual? Intentaré observar esta hipótesis y poner en marcha una mejora. Y por otro, la hipótesis de *principio de relación* tengo que mejorarla, pues ha salido en mi práctica educativa con una frecuencia baja, y pienso que es una de las más importantes en el nivel de Preescolar».

g) *Comentarios del investigador.* Los principios explicativos de esta profesora surgen a raíz de la jerarquización de códigos realizada por ella misma y de un planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en tres grandes momentos: planificación, ejecución y evaluación.

3) *La dimensión curricular: Matrices del razonamiento práctico y del conocimiento personal, intuitivo y de improvisación de las profesoras.* En este epígrafe se analizan los resultados correspondientes al conjunto de los profesores de la muestra estudiada inicialmente (29 profesores) y de la estudiada posteriormente (26 profesores) para la realización de la matriz de «minimalización». El propósito de las matrices que se presentan, en consecuencia, es el de ofrecer una visión resumida del conjunto de los datos organizado en componentes de variables. Las cinco matrices han sido las siguientes:

a) *Matriz agrupada conceptualmente*, que consiste en la propuesta de conceptos coherentes con los datos de la práctica de los profesores, datos que fueron derivados empíricamente por el investigador (Miles y Huberman, 1984). En esta matriz, los conceptos aparecen en la primera línea horizontal, y se enumeran en la primera columna los códigos numéricos de los profesores participantes. El resto de las celdillas corresponde a las respuestas que dieron los diferentes profesores a los conceptos. Tanto los conceptos como las respuestas se han reducido a una sola palabra utilizada como concepto, y que comprende tanto el conjunto de preguntas que tienen una referencia común, como el conjunto de opiniones que se relaciona entre sí. En la elaboración de la matriz se ha tratado de respetar, en la medida de lo posible, la terminología utilizada por el profesor en la categorización de sus materiales. Asimismo se han seleccionado aquellos conceptos que repetían más las profesoras. Estos criterios han llevado a plantear seis conceptos fundamentales usados por las profesoras: participación de alumnos, distribución de alumnos, evaluación, aplicación curricular, metodología y formación del profesorado.

b) *Matriz ordenada de destrezas*, que resume las destrezas docentes observadas por el investigador, según los ciclos educativos (Miles y Huberman, 1984). Se han desplegado matrices particulares para las profesoras de Preescolar, Ciclo Inicial, Ciclo Medio, Ciclo Superior, BUP-1 (Ciencias) y BUP-2 (Humanidades). En el eje de abscisas se encuentran las siglas con las que se identificaron las profesoras y en el eje de ordenadas, 25 destrezas que poseía la totalidad de la muestra. Las destrezas se relacionaron con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas pertenecen a la etapa de planificación, mientras que otras se refieren a habilidades necesarias para poder llevar a cabo la instrucción o la evaluación de todo el proceso. Las destrezas se han clasificado según el siguiente esquema: **planificación** (cooperar con los compañeros, reflexionar, planificar, mostrar capacidad para reciclarse e investigar), **interacción-instrucción** (controlar tareas y actividades paralelas, proponer actividades adecuadas, usar materiales, resolver problemas, usar diferentes metodologías, facilitar el enriquecimiento intelectual de los alumnos, conseguir objetivos), **interacción-dirección de clase** (relacionarse y ayudar, organizar el aula, establecer normas de clase, indicar cómo moverse, incrementar la participación del alumno, hacer dinámica la clase, crear un clima en el aula), **interacción-actitudes** (potenciar la autonomía y la responsabilidad de las alumnas, motivarlas, estimular en ellas la adquisición de valores) y **evaluación** (conocer a las alumnas, evaluar, fomentar la autoevaluación de las alumnas, reflexionar, tener capacidad para reciclarse e investigar).

c) *Matriz de frecuencias: Análisis cruzado de casos*, que representa la reiteración de códigos siguiendo valores agrupados en una escala (Miles y Huberman, 1984). En ella se agrupan los símbolos de las categorías en relación con las veces que aparecen expresadas por las profesoras en los documentos producidos por ellas. En este caso, los profesores aparecen en la segunda columna de la izquierda con su código, y el ciclo al que pertenecen se presenta en la primera. En la primera línea horizontal superior se establece una escala de distribución de frecuencias de 1 a 60, con los siguientes valores: 1-6 casos, frecuencia peque-

ña; 7-12 casos, baja frecuencia; 13-18 casos, frecuencia regular; y 27-60 casos, frecuencia muy alta.

d) *Matriz de preocupaciones profesionales y juicio crítico, por ciclos vitales*, que sintetiza los problemas, las preocupaciones y la reflexividad de los docentes según un agrupamiento de los mismos por ciclos vitales. En las cuatro columnas de la matriz aparecen los aspectos profesionales seleccionados: preocupaciones, problemas, dilemas y consideración profesional; necesidades formativas y de desarrollo profesional; relaciones profesionales en el centro y reflexividad. Estas cuatro columnas se cruzan con cuatro filas, correspondientes a los cuatro ciclos vitales en los que se ha agrupado a los 26 profesores de la muestra, según su edad.

e) *Matriz de «minimalización»*, que permitió el contraste de la hipótesis principal 2. Se utilizó el programa de ordenador AQUAD para comparar la teoría fundamentada de las profesoras, cuando dicha teoría se redujo a un conjunto limitado de «metacódigos» de la acción educativa. El número de «metacódigos» se estableció en función de las características intrínsecas del programa de ordenador (Huber, 1991). A continuación se relacionan los indicadores («metacódigos») seleccionados: indicadores cuantitativos obtenidos por la agregación de frecuencias de códigos usados por las profesoras (destrezas metacognitivas), componentes para la descripción de una teoría de acción curricular (metas, valores, dilemas e incertidumbres, etc.), creencias sobre la gestión de las situaciones y las tareas con las niñas (establecimiento, mantenimiento y preocupación por el orden en la clase, etc.); e indicadores cualitativos obtenidos por el juicio subjetivo de los coordinadores sobre las profesoras: cultura profesional (proclividad o resistencia al cambio del profesorado) y «feminización» de la enseñanza (autonomía y colaboración; constructivistas o receptoras de conocimiento).

## CONCLUSIONES

Se han ordenado las conclusiones en las tres dimensiones que han estructurado la investigación: organización, instrucción de clase y currículum escolar. No obstante, se podrían haber referido a dimensiones distintas que han emergido a lo largo del estudio: colaboración entre la universidad y los colegios concertados, «feminización» de la enseñanza, aprendizaje de las niñas, participación de la comunidad en las actividades del centro, perfeccionamiento de las profesoras, etc.

### A) Conclusiones generales de la dimensión organizativa

El centro refleja una cultura estable, porque existe una alta aceptación de los valores básicos, que comparten y a los que se adhieren todos o la mayoría de sus miembros. En cuanto al grado de intervención, los miembros siguen la dinámica de la organización, encauzados por unas normas, una división de roles, unos horarios, etc., y un equilibrio entre el apoyo de los directivos y el ni-

vel de exigencias. La autonomía y la iniciativa individual de sus miembros se subordinan a la organización; las demandas de éstos son asumidas en tanto que encajen con los planes de los directivos y no supongan la ruptura de la cultura dominante del centro. Tres grandes factores estructurales (centro privado de carácter religioso, cultura «femenina» del colegio y acogida de todos los niveles educativos no universitarios) condicionan el conjunto de patrones, reglas y expectativas, internamente relacionados, con una coherencia que les da un carácter o sentido de comunidad (valores compartidos) propio. Junto a la cultura dominante de la organización existen subculturas específicas referidas a cada «comunidad ocupacional» (Preescolar, EGB y BUP), aunque con una intersección mutua muy amplia, que no da lugar a una «balcanización», y sí a un plan de acción conjunto.

Las conclusiones en relación con el *trabajo en colaboración* son las siguientes: *a)* se ha detectado la existencia de hábitos arraigados de trabajo en colaboración en el centro, reflejada en múltiples facetas y en todos los niveles educativos; *b)* los departamentos didácticos suelen cumplir todas las funciones asignadas excepto una, la de «establecer criterios de autoevaluación de la acción docente del departamento» (esta función se podría ampliar a los equipos de ciclo); *c)* los equipos de ciclo cumplen prácticamente todas las funciones menos la referida a «coordinar el uso de recursos didácticos»; *d)* el nivel en el que mejor se percibe la coordinación es el de Preescolar; *e)* los niveles educativos distintos al de Preescolar, aunque trabajan en equipo, sienten mayores necesidades de mejorar; *f)* los departamentos echan en falta la interdisciplinariedad; *g)* la mayor dificultad que impide la labor de equipo es, indudablemente, la falta de tiempo; y *h)* las profesoras muestran una elevada concienciación sobre la importancia de trabajar en equipo.

Las conclusiones respecto al *liderazgo* ponen de manifiesto lo siguiente: *a)* el jefe de estudios se ve a sí mismo como un líder carismático; *b)* declara una ineludible necesidad de formación de líderes que alivie el desarrollo de estos profesionales (basado hasta ahora en la experiencia personal; lo que en su caso ha significado partir de la práctica para llegar a construirse una teoría); *c)* entiende la enseñanza y también la dirección como una mezcla de ciencia, arte, habilidad y «oficio»; *d)* ve al director como a una persona que posee sentido común, que aprende de su experiencia vital y que se comporta con espíritu abierto y crítico; como alguien que aprende a reflexionar sobre sus acciones, esencialmente planificador y coordinador, conocedor de su entorno y capaz de prever posibilidades; *e)* entiende que la institución debería ser algo más que la persona del director; que habría que conseguir que la institución educativa dispusiera de un estilo propio; *f)* que se establecieran cauces de comunicación con las profesoras; *g)* que se apoyara en los llamados líderes intermedios; jefes de departamento y coordinadores de equipos docentes; *h)* que posea autoridad reconocida por los demás; *i)* que la autoridad se relacione con la autonomía que se posea; y *j)* que el papel de un director en la formación de sus profesores consiste esencialmente en un apoyo tanto formal como informal al profesorado, es decir, organizando diversas actividades de formación, poniendo en marcha algún plan específico de acción

para resolver las necesidades surgidas de la acción docente, utilizando las reuniones de equipos y departamentos para la socialización de los profesores principiantes, y proponiendo actividades de supervisión de la instrucción.

*B) Conclusiones generales de la dimensión instructiva*

*(se ha seleccionado sólo el caso de la profesora identificada con el código W01)*

De las 15 hipótesis extraídas respecto a la profesora identificada con la clave W01 sólo se verificó el 20 por 100 de las mismas. La hipótesis que se verificó con más resolución se refirió a la secuencia o al orden que seguía en su aula (MOG-EXP-ACT). De forma general, la dinámica de su clase se iniciaba con una motivación en gran grupo, que iba seguida de una explicación que llevaba a la realización de una actividad por parte de las alumnas. Esta hipótesis se ha confirmado en las observaciones números dos y seis. Otra hipótesis verificada se relacionaba con el principio de responsabilidad o de autonomía del alumno (RSP-MEM). Por último, otra hipótesis confirmada, aunque con una frecuencia baja, fue la que se denominó «principio de relación» (RVT-COM).

*C) Conclusiones generales de la dimensión curricular*

*a) Conclusiones de la matriz conceptual.* El profesorado se caracteriza conceptualmente por una participación general del alumnado, un predominio de las formaciones estables en cuanto a la distribución del alumnado, una evaluación continua, individualizada y diagnóstica con incidencia en la formación del alumno y la reflexión del profesor, una implementación curricular en la que predominan el trabajo en grupo y el individual, con la ejemplificación y la explicación como estrategias fundamentales para presentar la información, una metodología basada en principios cognitivos y una formación del profesor guiada por la autorreflexión sobre su práctica.

*b) Conclusiones de la matriz de frecuencias.* La categoría MOT (motivación) se repite en todos los ciclos. Hay dos categorías que se repiten en cuatro de los cinco niveles educativos analizados: La categoría EVA (evaluación) se repite en Preescolar, en los ciclos Medio y Superior de la EGB y en BUP. La categoría PAR (participación) se repite en los ciclos Inicial, Medio y Superior de EGB y en BUP. Existe un número de categorías que sólo se dan en tres niveles educativos: ORG (organización), que se encuentra en Preescolar y en los ciclos Inicial y Superior de EGB, OBJ (objetivos), que aparece en Preescolar y en los ciclos Inicial y Superior de EGB, y PLA (planificación), que se da en los ciclos Inicial y Superior de EGB y en BUP. Hay varias categorías que se dan en dos niveles educativos: ACT (actividades y ejercicios), que está presente en Preescolar y en BUP, OBS (observación), que aparece en Preescolar y en el Ciclo Inicial, DES (desarrollo), que se observa en BUP y en el Ciclo Inicial, y EST (estrategia) anotada en BUP y en Preescolar. Hay una gran correspondencia de categorías entre el Ciclo Superior de la EGB y el BUP: contenidos, dificultades, participación,

programación, motivación, evaluación, individualización, metodología y planificación. Asimismo, hay varias categorías que se dan sólo en un nivel con significación: comentarios reiterativos, preguntar, corregir, supervisar, indicar, actitud-postura, metodología del profesor, colaboración, ambiente, metodología activa, organización de la clase, alumnos y orden. Los temas que más interesan al profesorado giran en torno a la motivación, la evaluación, la participación, los objetivos y la metodología. Los dos temas fundamentales en el Ciclo Inicial son la motivación y la corrección. La temática que destaca en el profesorado de Preescolar se centra en la motivación, la evaluación, la organización, las estrategias y los objetivos. En el Ciclo Superior se considera más importante todo lo que gire en torno a los temas de motivación, evaluación, objetivos, participación, relación de conocimientos, dificultades, programación, individualización y contenidos. Finalmente, en BUP destacan tres temas, que son la motivación, la evaluación y la metodología.

c) *Conclusiones de la matriz de destrezas.* **Preescolar:** a) Las cuatro profesoras poseen 13, del total de 25, destrezas que aparecen en la matriz; b) entre ellas predominan las destrezas de instrucción; c) la destreza más empleada es la de *autonomía y responsabilidad* de los alumnos; d) las profesoras poseen aquellas destrezas que están relacionadas con la evaluación de la instrucción (*conocerlas, evaluar y que el alumno se autoevalúe*). **Ciclo Inicial:** a) Las cuatro profesoras mencionan un 80 por 100 del total de las destrezas; b) las destrezas que no aparecen son las de *organización del aula, realización de actividades paralelas, creación de un clima de aula, cómo moverse, y que el alumno se autoevalúe*; c) en el caso de las enseñanzas «preactiva» (planificación) y «postactiva» (evaluación), la destreza *capacidad de reciclarse e investigar* es común a las profesoras del ciclo; d) en las destrezas interactivas destacan las de *relacionarse y ayudar y las normas de clase*. **Ciclo Medio:** a) Las profesoras del Ciclo Medio poseen un total de diez destrezas; b) predominan las destrezas de *dirección de clase (que el alumno participe, normas de clase, cómo moverse y crear un clima de aula)*; y c) la destreza más empleada, participación del alumno, se fomenta con trabajos y materiales e implicando al alumno en la toma de decisiones. **BUP-1 (Ciencias):** a) Poseen un total de 17 destrezas, que corresponden a la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) las profesoras, en su mayoría, poseen destrezas instructivas, seguidas de las destrezas de dirección de clase y aquellas que van dirigidas a fomentar una serie de actitudes en el alumnado; y c) la destreza más empleada es la de *motivar a las alumnas*. **BUP-2 (Humanidades):** a) poseen 18 destrezas (un 72 por 100 del total); b) sólo una destreza poseen en común, la de *motivar a las alumnas*; c) en cinco casos aparecen las de *que el alumno se enriquezca intelectualmente y evaluar*; d) se destaca la ausencia de las relativas a *cooperar con los compañeros y la capacidad de reciclarse e investigar*; e) las destrezas de carácter interactivo son las más comunes; y f) las destrezas de dirección de clase (*que el alumno participe y crear clima de aula*) aparecen en cuatro, de siete, casos.

d) *Conclusiones de la matriz de preocupaciones profesionales y juicio crítico por ciclos vitales:* a) Las actitudes y la conducta profesional, así como la forma en que percibían y realizaban el trabajo las profesoras variaban en función de su evo-

lución biográfica; *b*) ésta se manifestaba en un aumento en el grado de compromiso escolar desde el inicio de la carrera profesional hasta alcanzar la madurez profesional (35 y 40 años de edad, y 10 ó 15 años de ejercicio de la enseñanza); y *c*) igualmente se expresaba en una disminución del compromiso institucional y profesional por el incremento de circunstancias familiares específicas, como el tener hijos pequeños.

*e) Conclusiones de la matriz de «minimalización»:* *a*) Existe una dispersión de 16 combinaciones de las teorías de enseñanza de las profesoras. Las combinaciones que originan las teorías *ABCDEF* (las profesoras poseen destrezas metacognitivas, son capaces de describir una teoría propia de su acción, mantienen creencias sobre cómo gestionar su clase, son proclives al cambio, colaboran con las compañeras y son constructoras de conocimiento) y *AbcDEF* (tienen destrezas metacognitivas, se manifiestan favorables al cambio, prefieren trabajar en un contexto de colaboración y construyen conocimiento, aunque no articulan los componentes para proponer una teoría de acción curricular o de organización de la clase) agrupan a cuatro y tres profesores, respectivamente. *b*) Cuando se usa el «metacódigo» DEM (destrezas metacognitivas) como valor criterio, las agrupaciones de letras BCE, dEF y bEF se asocian con A (DEM). Como se observa, E está presente en las tres composiciones de códigos asociados con A, con lo que se concluye que las destrezas metacognitivas se asocian con la colaboración entre colegas (ACO).

## IMPLICACIONES

Se deben considerar las siguientes acciones educativas en los modelos de desarrollo del profesorado: *a*) promover una estrategia de reflexión como futuro modelo de perfeccionamiento docente, *b*) evaluación por las profesoras de las fases del proceso cíclico de reflexión sobre la práctica educativa, *c*) rol del profesor como practicante que reflexiona sobre su acción, *d*) supervisión de la práctica por pares de colegas, *e*) liderazgo instruccional y autoridad en la jefatura de estudios, *f*) diferenciación de los estilos de enseñanza entre colegas en función de variables culturales (sexo, edad, grado académico, experiencia docente, cursos de reciclaje, etc.), *g*) sistematización de estrategias y de algoritmos de enseñanza, *h*) utilización de estrategias identificadas por las profesoras para mejorar el clima del centro, *i*) análisis del discurso verbal en clase, *j*) proceso de asesoramiento externo en el centro, *k*) redacción de guías para la evaluación de prácticas, tareas, estrategias de clase y proyectos curriculares, *l*) procesos para la gestión del cambio en el centro, *ll*) caracterización del contacto inicial con el centro, y *m*) consideración de la cultura del centro educativo como objeto de perfeccionamiento docente.

## LIMITACIONES

Por último, se detectaron las limitaciones que se refieren a continuación: *a)* Los ayudantes de investigación ofrecieron viñetas descriptivas diferentes en cuanto a la estructura y al estilo de la enseñanza de las profesoras, a pesar del seminario de entrenamiento seguido; *b)* las profesoras revisaron la práctica (proceso de retroacción inmediata sobre la misma) de forma diferente; *c)* la acumulación de evidencias sobre las profesoras fue desigual y, en cierto modo, insuficiente; *d)* la investigación siguió varios esquemas, que dieron un carácter exploratorio a algunas de las matrices elaboradas (ciclos vitales, «minimalización» y destrezas); y *e)* el equipo de asesores externos poseía experiencias distintas respecto a los procesos de investigación y de perfeccionamiento didáctico de los profesores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrews, S. (1991): «The role of the advisory teacher in staff development», en L. Bell y Ch. Day, *Managing the Professional Development of Teachers*, Milton Keynes, Open University Press, pp. 49-63.
- Bates, R. S. (1987): «Corporate Culture, Schooling and Educational Administration». *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), pp. 79-115.
- Bolman, L. G. y Deal, T. E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Burden, P. R. (1990): «Teacher Development», en W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan Publishing Company, pp. 311-328.
- Day, Ch. (1990): «The Development of Teachers' Personal Practical Knowledge through School-based Curriculum Development Projects», en Ch. Day, M. Pope y P. Denicolo, *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, Lewes, The Falmer Press, pp. 213-239.
- Deal, T. E. (1985): «The Symbolism of Effective Schools». *The Elementary School Journal*, 85 (5), pp. 601-620.
- Duschl, R. A. (1988): «Scientific Theory as Schema: An Epistemological Perspective». Comunicación presentada en la *Annual meeting of the AERA*, New Orleans.
- Goodman, J. (1986): «Making early field experience meaningful: A critical approach». *Journal of Education for Teaching*, 12 (2), pp. 109-125.
- Griffin, G. A. (1987): «The school in society and social organization of the school: Implications for staff development», en M. F. Wideen e I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*, New York, The Falmer Press, pp. 1-37.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1987): «Naturalistic Inquiry», en M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 147-151.

- Hamilton, R. (1988): «Scientific Theory as Schema: A Psychological Perspective». Comunicación presentada en la *Annual meeting of the AERA*, New Orleans.
- Huber, G. (1991): *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores; principios y manual de programas AQUAD 3.0*. Sevilla.
- Joyce, B. R. y Showers, B. (1982): «The coaching of teaching». *Educational Leadership*, 40 (1), pp. 4-9.
- Joyce, B. (Ed.) (1990): *Changing School Culture through Staff Development. 1990 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lieberman, A. (Ed.) (1988): *Building a Professional Culture in Schools*. New York, Teachers College Press.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984): *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Olson, J. K. (1988): «Making Sense of Teaching: Cognition vs. Culture». *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), pp. 167-169.
- Rossmann, G. B.; Corbett, H. D. y Firestone, W. A. (1988): *Change and Effectiveness in Schools*. Albany, State University of New York Press.
- Rowan, B. (1990): «Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools», en C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*, 16, pp. 353-389.
- Sambs, Ch. E. y Schenkat, R. (1990): «One district learns about restructuring». *Educational Leadership*, 47 (7), pp. 72-75.
- Smyth, W. J. (1989): «Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 40 (2), pp. 2-9.
- Trachtman, R. y Levine, M. (1988): «Towards a definition of teacher leadership». Comunicación presentada en la *Annual meeting of the AERA*, New Orleans.

ANEXO

*Relación de códigos usados en la matriz y en el mapa cognitivo*

APY	APOYO. Establecimiento de una relación de ayuda tanto interna (centro-aula) como externa (padres, instituciones, investigadores...).
APX	APOYO. Externo.
API	APOYO. Interno.
CIS	CENTRO DE INTERÉS. Punto de partida para desarrollar un tema en el aula.
COO	COOPERACIÓN. Actitud que permite el trabajo en común del equipo de profesores.
APD	DESCUBRIMIENTO. Estrategia de enseñanza en la cual el niño aprende mediante la experimentación.
ZON	ESPACIO. Rincones dentro de la clase que nos marcan las áreas.
EST	ESTRATEGIA. Medio por el cual el profesor intenta conseguir un objetivo o meta. El medio o estrategia es muy particular del profesor.
EXR	EXPERIMENTACIÓN. Proceso mediante el cual se pone en marcha una actividad renovadora y se evalúan los resultados.
EXP	EXPLICACIÓN. Estrategia didáctica con la que se proporciona información para conseguir un objetivo.
EVA	EVALUACIÓN. Estudio o sondeo que se realiza para ver el nivel adquirido por el alumno o el que ya tiene.
EVO	EVALUACIÓN CONTINUA.
MAN	MANIPULACIÓN. Técnica educativa que permite al niño tomar contacto directo con los objetos.
MED	RECURSOS. Medios de los que se dispone en el aula que facilitan la labor docente.
MOT	MOTIVACIÓN. Estrategia usada por el profesor para mostrar contenidos y conceptos de forma amena y agradable al alumno con el fin de conseguir unos objetivos determinados.
MOG	MOTIVACIÓN GRAN GRUPO. Cuando se hace con todos los grupos de edad.
MGC	MOTIVACIÓN GRUPO CLASE. Se hace sólo en el grupo de la clase.
OBJ	OBJETIVO. Meta que alcanzar por el profesor o por el alumno en el proceso educativo.
OPR	OBJETIVO: RECICLAJE. Estudio y preparación continua del profesor.

*(continúa)*

ANEXO (continuación)

OPI	OBJETIVO: INVESTIGACIÓN. Estrategia de trabajo para responder a interrogantes importantes para el profesor.
OAL	OBJETIVO: ALUMNO.
OBS	OBSERVACIÓN. Técnica mediante la cual una agente pasivo acumula datos sobre un agente activo.
OBT	OBSTÁCULOS. Circunstancias que limitan o dificultan la práctica docente.
RVT	ORDEN TRABAJO. Repetición de una secuencia cuando se lleva a cabo una actividad.
ORG	ORGANIZACIÓN. Planificación que se realiza para llevar a cabo la tarea docente.
MEM	RECURSOS: MATERIALES.
MEH	RECURSOS: HUMANOS.
REF	REFLEXIÓN. Proceso mediante el cual el profesor emite juicios sobre su actividad diaria dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
COM	RELACIÓN. Situación en la que dos o más individuos interactúan.
RSP	RESPONSABILIDADES. Asignación de trabajos adecuados a cada grupo de edad.
CRS	COMENTARIOS REITERATIVOS. Referencia a alguna pregunta o referencia a algún tema determinado. Comentarios realizados de forma imprevista, causados por una vivencia específica. Explicación sobre alguna circunstancia relacionada con los alumnos o la clase a una persona pasiva de la enseñanza.
ACT	TRABAJO. Actividades que realizar por el alumno (lectura, vídeo, música...).
ACI	TRABAJO INDIVIDUAL. Lo realiza él sólo.



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## VIOLENCIA INTERPERSONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. UN ESTUDIO SOBRE MALTRATO E INTIMIDACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

ROSARIO ORTEGA RUIZ (\*)

### INTRODUCCIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

El comportamiento agresivo entre los que pertenecen a una misma especie ha sido estudiado desde principios de siglo y ha recibido diversas interpretaciones teóricas. Respecto de la violencia entre los seres humanos, se suelen señalar al menos tres grandes modelos explicativos. El modelo psicoanalítico (Freud 1920), que, con distintos matices, suele considerar la agresividad como un instinto básico con poderosas raíces en el inconsciente individual y colectivo. Según este modelo la agresividad es un componente innato que empuja al individuo a comportarse con un cierto grado de violencia no sólo contra sus semejantes, sino incluso contra sí mismo. El ser humano lucha contra su agresividad instintiva mediante la cultura, la socialización y la educación.

La hipótesis teórico-descriptiva de la frustración (Dollard y otros, 1939) que expuso la relación directa entre las conductas agresivas y la ansiedad derivada de las dificultades en el logro de las metas. Este modelo más que una explicación es una descripción de procesos psicológicos que actúan como detonantes del comportamiento agresivo.

El conductismo social de Bandura y Walker (1963), que relaciona la agresividad con el aprendizaje vicario y con el modelado social. Desde esta perspectiva, la exposición perceptiva a modelos agresivos influiría la producción de conductas agresivas. La coherencia explicativa y los beneficios para la educación del conductismo social dieron a este modelo una virtualidad de teoría global sobre el tema, que quizá no tiene. Sin embargo, la emergencia de problemas de violencia gratuita entre los sujetos en la sociedad actual, se empiezan a relacionar con la excesiva exposición a escenas de violencia que se difunden a través de los medios de comunicación.

Finalmente, la etología, desde Lorenz hasta Eibl-Eibesfeldt ha explicado la naturaleza innata y en cierta medida adaptativa de la agresividad animal, incluyen-

---

(\*) Universidad de Sevilla.

do la humana, sin que esto signifique tolerancia hacia un determinismo biológico que los modernos etólogos no reconocen como propio [Eibl-Eibesfeldt (1993)]. Desde el modelo etológico, patrones de conductas de ataque, amenaza, defensa, huida y sumisión, compondrían un sistema de hostilidad destinado a la defensa personal del territorio y de los derechos individuales. Estos patrones incluyen aspectos psicobiológicos como el gesto, el movimiento y la amenaza y aspectos sociales como la negociación y la resolución verbal de los conflictos. El modelo etológico ha sido criticado (Raytner, 1970 y Dann, 1972) argumentando que la aceptación de la existencia de un impulso o patrón innato de agresividad intraespecífica libera, en algún sentido, a la sociedad de la responsabilidad de construir un mundo pacífico y justo. En nuestra opinión es excesivo atribuir a los modelos psicoanalíticos y etológicos la responsabilidad en el desarrollo de la creencia popular sobre la inevitabilidad del comportamiento agresivo, pero parece evidente que la violencia entre los que son iguales y por tanto están obligados a entenderse, debería considerarse como algo disruptivo y moralmente rechazable, sin que ello impida aceptar la existencia de patrones naturales de defensa que pueden estar originados por la evolución de formas más básicas de resolución de conflictos. El propio modelo etológico, ha propuesto la negociación verbal como una vía de resolución de conflictos producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas.

La educación debería tender a eliminar las formas agresivas de resolución de las tensiones que provocan las diferencias individuales y a sustituirlas por procesos de empatía, negociación verbal, intercambio de ideas y búsqueda de la justicia y la igualdad en los derechos y los deberes. El razonamiento moral debería convertirse en la vía de intercambio ante las diferencias interindividuales.

#### *Las relaciones entre compañeros en el ámbito escolar*

En la actualidad el estudio de las relaciones interpersonales en el contexto de la educación escolar está adquiriendo una gran importancia que se justifica a partir de las nuevas concepciones psicopedagógicas, que acentúan la influencia de los factores de convivencia entre iguales en el desarrollo del proceso de socialización (Goffman, 1974; Hargreaves, 1977; Harturp, 1978 y Selman, 1981). En España, aunque no son muy abundantes los estudios sobre relaciones interpersonales en el contexto escolar, se pueden citar los trabajos de Santos (1980, 1982 y 1990), Rodrigo (1986) y Melero y Fuentes (1992). Sobre el aspecto concreto del problema de la violencia entre compañeros se pueden mencionar además del trabajo pionero de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), el de Esteban y Cerezo (1992) y el nuestro propio (Ortega, 1992).

Por otro lado, la reforma del sistema educativo, que se ha concretado en la nueva Ley de Educación y en un nuevo diseño curricular para la educación obligatoria, incluye en sus contenidos, como áreas transversales, la educación para la convivencia y el desarrollo sociopersonal, la educación en los valores democráti-

cos y en el respeto a las diferencias raciales y la educación para la paz. Para que estos ámbitos educativos se desarrollen adecuadamente es necesario profundizar en el estudio de los conflictos entre iguales; uno de los más graves se refiere a los problemas de violencia interpersonal.

### *El maltrato y el comportamiento intimidatorio entre escolares*

La violencia adquiere distintas formas, algunas más crueles que otras dependiendo de muchos factores. El punto concreto en el que nosotras nos hemos interesado es el del maltrato personal, el rechazo social y la intimidación psicológica entre compañeros. Se trata de situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc., aprovechándose de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Para el/la escolar sometido a este tipo de situación, la convivencia diaria en el centro educativo se convierte en un infierno. Ir al colegio cada día provoca a la víctima ansiedades difusas o temores concretos que suele contener y disimular, ya que este tipo de violencia se suele ejercer por debajo de la vigilancia que los adultos ejercen sobre los chicos. Esta relación dañina y, en muchos casos, claramente patológica, suele producir una vinculación social entre la víctima y su verdugo basada en la dependencia y el miedo. Es la relación que los escandinavos llaman «mobbing» y los ingleses «bullying». Es difícil una traducción comprensiva de estos vocablos que son términos coloquiales que se refieren a una amplia gama de conductas. El chico «bully» se podría traducir por el chico «matón» o «chulo», pero son expresiones que tienen diferentes significados locales, así que podrían ser malinterpretadas. Se trata de una acción negativa e intencionada de injuria y/o agresión expresa o indirecta de un o más sujetos hacia otro que se ve socialmente colocado en una posición de víctima, de la cual no puede salir por sus propios medios. Esta situación destruye lenta, pero profundamente, la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, pudiendo llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad que, como poco, le dificultan su adaptación social y su rendimiento académico y, como mucho, le puede llevar al suicidio.

### *La personalidad del intimidador, la personalidad de la víctima y la vida cotidiana en el centro escolar*

Se ha descrito al intimidador como un chico o chica con poca conciencia moral sobre sus actos, con una buena capacidad para autoexculparse y para «capear» la situación y con cierta popularidad entre sus compañeros. Olweus (1991), ha definido dos perfiles de personalidad de los chicos que maltratan a sus compañeros: el activo que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima, y el social-indirecto que logra dirigir, a veces desde la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes.

La víctima suele describirse como un chico o una chica un poco más débil que sus compañeros; con pocas habilidades sociales para expresar sus necesidades; con bajos niveles de popularidad entre sus iguales; con mediano, bajo o alto rendimiento académico y que se percibe a sí mismo/a como incapaz de dominar o repeler el ataque intimidatorio. Olweus (1991) ha descrito también dos prototipos generales de víctimas: la activa, que suele exhibir sus propios rasgos característicos y, de alguna manera, provocar la agresión de los matones, y la víctima pasiva, que se muestra poco a sí misma y que sufre calladamente el ataque del intimidador. Una descripción más detallada sobre la personalidad de los agresores escolares y sus víctimas puede verse en Roland y Munthe (1989), Besag (1991), Olweus (1991) y Smith y Thompson (1991).

Por otro lado, el centro escolar es un marco en el que las relaciones personales pueden llegar a ser emocional y afectivamente muy complejas, tanto respecto a los vínculos positivos, de importancia decisiva para el desarrollo, como respecto a los entramados de vínculos negativos, que influyen en la vida cotidiana y pueden afectar el proceso normal de crecimiento psicológico. Sentimientos de rechazo social, antipatías, odio, xenofobias, etc., pueden desencadenar una violencia interpersonal desmedida y permanecer de forma activa o larvada por mucho tiempo, deteriorando el clima social y dañando a las personas.

#### *Los estudios sobre el maltrato y la violencia interpersonal en el contexto escolar*

El estudio del comportamiento intimidatorio en el ámbito europeo comenzó en la década de los sesenta en los países escandinavos, donde el profesor Olweus ha realizado investigaciones en Suecia (Olweus, 1973 y 1978) y en Noruega (Olweus, 1979 y 1989), proponiendo diversos modelos de intervención educativa para afrontar este dañino fenómeno.

Lo escandaloso de ciertos acontecimientos, como el suicidio de tres chicos en 1982 en escuelas del norte de Noruega, convirtió el tema en objeto de interés para los medios de comunicación de masas, lo que llevó a los gobiernos escandinavos a poner en marcha programas de exploración y prevención del comportamiento intimidatorio y del maltrato interpersonal en las escuelas de estos países.

Hasta el momento, los trabajos de investigación sobre este tema se han centrado más en estudios descriptivos que en aportaciones explicativas y de interpretación teórica. La urgencia de detener estos comportamientos ha estimulado la elaboración de diseños que unen la exploración, la descripción y la intervención educativa. Tal es el caso del modelo escandinavo y británico que son los que nos han servido de referencia para el nuestro. No significa esto que no sea, evidentemente, muy necesaria la construcción de un marco conceptual, que más allá de la mera exposición de los hechos, trate de buscar explicaciones y herramientas teóricas que nos permitan comprender por qué suceden estos dolorosos

acontecimientos y qué consecuencias puede tener en el futuro para los escolares implicados.

Por otro lado, como hemos apuntado anteriormente, la violencia estructural de las instituciones y los sistemas en los que tiene lugar el desarrollo social de las criaturas y los modelos violentos que observan en su entorno y a los que con frecuencia están sometidos, son hipótesis más que razonables, si debemos pensar en etiologías y causas a distinto nivel. Pero aún estamos lejos de poder abordar, con instrumentos adecuados, trabajos explicativos que no abusen excesivamente de las hipótesis, y debemos seguir aportando datos relevantes. Esta es la intención de este artículo, en el que mostraremos una parte (la correspondiente a los centros de Secundaria) del estudio que hemos realizado (Ortega, 1992), como un primer acercamiento al problema del maltrato entre escolares sevillanos.

## **VIOLENCIA INTERPERSONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE EL MALTRATO Y LA INTIMIDACIÓN ENTRE COMPAÑEROS**

Se han establecido varios caminos para explorar la existencia y el nivel de profundidad del problema de las relaciones violentas entre compañeros escolares. Procedimientos psicoeducativos como la observación de los patios de recreo, las entrevistas a los profesores, a los propios sujetos detectados como agresores y víctimas y a los compañeros de éstos, han sido descritos por Ahmad y Smith (1990) y Arora y Thompson (1987), como vías para adquirir información sobre este tipo de problemas. De todos ellos, las preguntas directas a los escolares mediante un cuestionario anónimo ha sido considerado como un paso necesario en una primera aproximación al estudio de este tema del cual se pueden derivar otros, (Olweus 1989).

Por nuestra parte, hemos elegido este camino de exploración directa, mediante una traducción y adecuación del cuestionario Olweus, con el cual podríamos comparar nuestros datos con los escandinavos y los británicos, recogidos ambos con el mismo instrumento. El estudio que presentamos es por tanto un trabajo descriptivo destinado a poner de manifiesto la presencia de este tipo de problemas entre los escolares de varios centros educativos de la Segunda Etapa de Educación General Básica y de los dos primeros cursos de Enseñanza Media de la ciudad de Sevilla y su entorno metropolitano. En este artículo presentaremos sólo los datos relativos a la Enseñanza Media, dejando para otro informe los referentes a los últimos cursos de EGB, así como los estudios comparativos relativos a las variables sexo, edad y contexto escolar.

### **METODOLOGÍA**

*Los sujetos.* Las preguntas del cuestionario Olweus fueron respondidas por 575 chicos y chicas de catorce y dieciséis años, de los cuales el 46 por 100 eran chi-

cas y el 54 por 100 chicos; alumnos y alumnas de 1.º y 2.º de BUP-FP (dos centros de Bachillerato y uno de Formación Profesional). De ellos, el 61 por 100 eran de primer curso y el 39 por 100 de segundo.

*Los centros escolares.* Como hemos dicho, tres centros fueron explorados. El centro número 1 es un Instituto de Bachillerato localizado en las inmediaciones de uno de los barrios socialmente más deprimidos de la ciudad. A él acuden escolares que han realizado con algún éxito la Educación General Básica y tienen buena motivación para el estudio. Es un centro que desarrollaba, en esta época, un proyecto docente experimental, adelantándose así a la Reforma educativa. Según sus profesores el Instituto mantiene un clima de relaciones sociopersonales basado en la libertad de expresión y en la participación de los alumnos en la toma de decisiones.

El centro número 2 es un Instituto de Bachillerato tradicional cuyos profesores suelen utilizar métodos de enseñanza basados fundamentalmente en la transmisión de conocimientos y en la preparación para el ingreso en la Universidad. Destacan socialmente los escolares con un buen rendimiento académico. Una disciplina estricta y pocas oportunidades de discutir las reglas terminan de perfilar las líneas educativas. Ubicado en una zona céntrica de la ciudad, a él acuden chicos y chicas de clase media y media-alta.

El número 3 es un centro de Formación Profesional que imparte una especialidad única en la ciudad, por lo que recibe a escolares de todo el ámbito territorial metropolitano. Ofrece especialidades profesionales poco tradicionales como cine, fotografía y televisión, por lo que los alumnos y alumnas que acuden a este centro son, en líneas generales, chicos y chicas de alta motivación para estos estudios y de extracción social muy amplia. Regido por profesores con un plan docente medianamente innovador, es descrito por éstos como un centro sin problemas de disciplina.

*El procedimiento.* Como hemos dicho, se han recogido los datos mediante una traducción del cuestionario Olweus (1989), que fue respondido por uno de cada dos grupo-aula, de los niveles escolares enunciados. Los datos se recogieron durante una sesión de clase que nos cedía el profesor en una jornada escolar del final del primer trimestre del curso académico 1991-1992. A todos los sujetos se les han explicado detenidamente los conceptos de intimidación y victimización y se les han aclarado las dudas, siempre que lo han necesitado. En todos los casos se mantuvo el anonimato, así como la independencia de interpretación y la libertad para realizar o no la tarea. Un clima de colaboración y respeto personal presidió las sesiones de trabajo.

Una vez cumplimentados los cuestionarios se ha elaborado una base de datos numérica y se ha realizado una descripción porcentual de las respuestas a las preguntas y un estudio comparativo de las respuestas respecto de las variables sexo, edad y centro escolar. Para esto último se ha utilizado el «Social Package Statistic Sciences» (SPSS) así como la prueba Chi cuadrado para establecer el nivel

de significatividad de las comparaciones establecidas. (De cualquier forma, no expondremos aquí el estudio comparativo.)

*Problemas metodológicos.* El cuestionario utilizado presenta algunas ventajas y algunos inconvenientes. Entre las primeras hay que destacar que es un instrumento exploratorio muy depurado que incide sobre los aspectos que estudios previos han destacado como los más relevantes del problema, tales como el bienestar o malestar social general en el que viven los escolares, la autoadscripción del escolar a la categoría de agresor, víctima o ajeno a estos problemas; las relaciones de proximidad o lejanía, en la vida cotidiana del agresor y su víctima; la opinión que merece al resto de los compañeros estos comportamientos; la opinión que los escolares tienen sobre las actitudes de sus profesores y padres ante estos problemas, entre otros.

Los inconvenientes se derivan de dos órdenes de problemas, el primero se refiere a la propia naturaleza del cuestionario con preguntas abiertas y cerradas en las que el escolar debe adscribirse en cada una de ellas a la condición de víctima, agresor o neutral, lo cual quizá les irrita o cuanto menos les cansa. El segundo problema, derivado del primero, es la dificultad para el análisis de una información que se presenta abundante y a veces contradictoria (por ejemplo, en las preguntas de opinión no hay forma de saber si está opinando un chico/a «bully», víctima o neutral). Con todos estos problemas, es sin embargo el instrumento más reconocido para el estudio de estos comportamientos. Por nuestra parte, en un intento de ofrecer la información lo más claramente posible al lector, hemos ordenado las respuestas en siete campos temáticos cuyo contenido nos permite una cierta visión de las claves del problema, hasta donde lo permite el cuestionario. Estos campos son: el bienestar o malestar social de los escolares; el maltrato entre compañeros; las formas que el maltrato adquiere; quién es el agresor y qué relación cotidiana tiene con su víctima; qué lugares citan los escolares como escenario de malos tratos entre compañeros; sensibilidad moral y actitudes de los escolares ante el maltrato y finalmente, qué información y actuación describen de sus profesores y padres en relación a estos problemas.

**CAMPO 1:** *Estado de bienestar o malestar social de los escolares en el centro educativo.* Hemos agrupado en esta categoría descriptiva los datos correspondientes a las respuestas sobre el grado de satisfacción social del que disfrutaban los escolares durante su tiempo libre en el centro educativo, el número de buenos amigos que dicen tener y el rechazo o la aceptación social que reciben (medida esta por la frecuencia con la que se sienten aislados por sus compañeros).

**CAMPO 2:** *Maltrato e intimidación entre compañeros escolares.* En esta categoría descriptiva hemos agrupado los datos relativos a la frecuencia con la que los escolares se sienten maltratados, agredidos e intimidados por sus compañeros. Se presentarán los hechos tanto desde el punto de vista de los que se sienten vícti-

mas, como de los que se saben agresores de sus iguales, de manera individual o formando parte de grupos violentos.

**CAMPO 3:** *Formas de maltrato e intimidación entre iguales.* Esta categoría descriptiva recoge la información relativa a las respuestas sobre actuaciones agresivas o intimidatorias más frecuentes. Deriva esta información de una pregunta abierta en la que se podía elegir desde la respuesta «nadie me intimida» hasta añadir formas de violencia no enunciadas por el cuestionario.

**CAMPO 4:** *¿Quién es el agresor y qué relación cotidiana tiene con su víctima?* Esta categoría descriptiva agrupa los resultados de varias preguntas que se refieren a la identificación, por parte de la víctima, de su agresor. Dada la complejidad de datos relativos a las relaciones espacio-temporales del agresor y su víctima, y la necesaria limitación de este informe, expondremos aquí solamente la nominación del agresor por parte de su víctima, y el grupo escolar en el que ésta lo localiza respecto al suyo propio.

**CAMPO 5:** *Lugares de maltrato e intimidación entre compañeros.* Se ofrece en este campo información sobre las zonas del centro educativo en las que se producen las conductas intimidatorias y agresivas. Esta información quizá resulta reiterativa respecto de la anterior, aunque puede ser útil como refuerzo para la localización de las zonas escolares más peligrosas como lugares de maltrato e intimidación. Son datos de una pregunta abierta en la que se mencionan los que el cuestionario considera habituales. Los sujetos tienen la opción de señalar otros.

**CAMPO 6:** *Sensibilidad moral y actitudes de los escolares ante los problemas de violencia interpersonal.* Se recoge en este campo la información correspondiente a las preguntas sobre la opinión que merece a los escolares este tipo de relaciones violentas entre los agresores y sus víctimas. Lo que piensan de ellas, lo que hacen o creen que deberían hacer, su propia potencialidad de ser agresor de compañeros. Todo ello compone un conjunto de datos relativos a la sensibilidad moral y las actitudes de los escolares ante el problema de la violencia interpersonal.

**CAMPO 7:** *Información y actuación de profesores y padres ante el maltrato escolar.* Se recogen en este campo las respuestas a las preguntas del cuestionario relativas a la información que los escolares tienen sobre la actuación de profesores y padres sobre el problema. Evidentemente este campo debe completarse mediante otras exploraciones ya que no siempre los escolares están bien informados de lo que hacen sus profesores.

## RESULTADOS

Expondremos los resultados de acuerdo a los campos temáticos establecidos. De esta forma tratamos de introducir un orden en la información que permita adquirir una primera visión razonablemente sintética.

Por otro lado, y aunque el propósito de este artículo no es hacer un estudio comparativo en sentido estricto, trataremos, en las conclusiones, de ofrecer algunos datos referentes a los estudios escandinavos y británicos, para que el lector tenga un punto de referencia que le permita valorar la importancia del problema que exponemos.

*Estado de bienestar o malestar social de los escolares en el centro educativo*

El 89 por 100 de los chicos y chicas de educación Secundaria que contestaron el cuestionario afirman que lo pasan bien en el centro escolar durante su tiempo libre (recreos, tiempo sin profesores, salidas y entradas, etc.). El 94 por 100 tiene amigos entre sus compañeros pero el 6 por 100 manifiesta que no los tiene. El 2 por 100 dice encontrarse mal socialmente en el centro escolar y un 1 por 100 dice ser rechazado por sus compañeros con mucha frecuencia (una o dos veces por semana), aunque un 22 por 100 afirma que lo ha sido a veces. Podemos pues, afirmar que los chicos y chicas de Secundaria se sienten, en general, satisfechos y no parecen tener problemas sociales de aislamiento social. Sin embargo, entre uno y dos escolares, en cada aula (si éstas tienen entre 30 y 40 alumnos) no son felices, tienen problemas con sus compañeros y se sienten mal cada día en el Instituto.

GRÁFICO 1

*¿Cómo lo pasas durante el tiempo libre en el Instituto?  
(BUP-FP)*

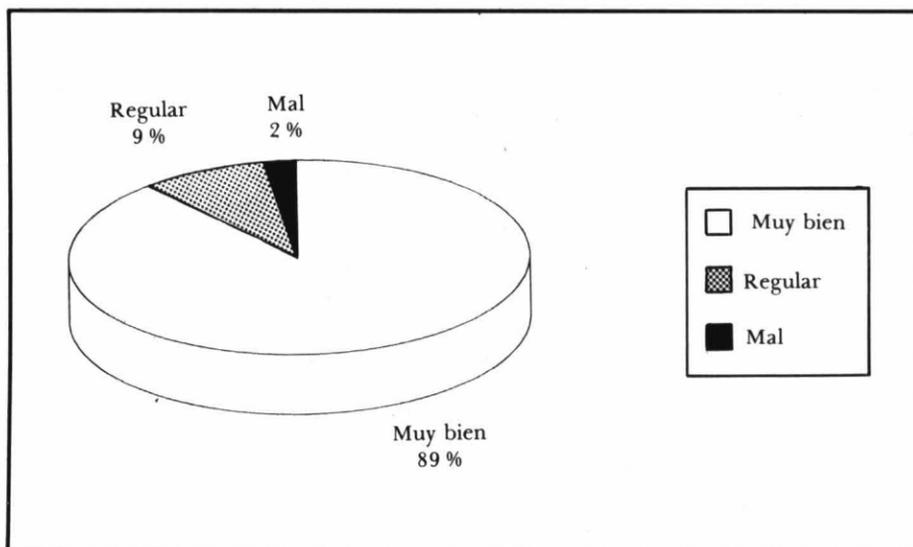


GRÁFICO 2

¿Cuántos buenos amigos tienes en el Instituto?  
(BUP-FP)

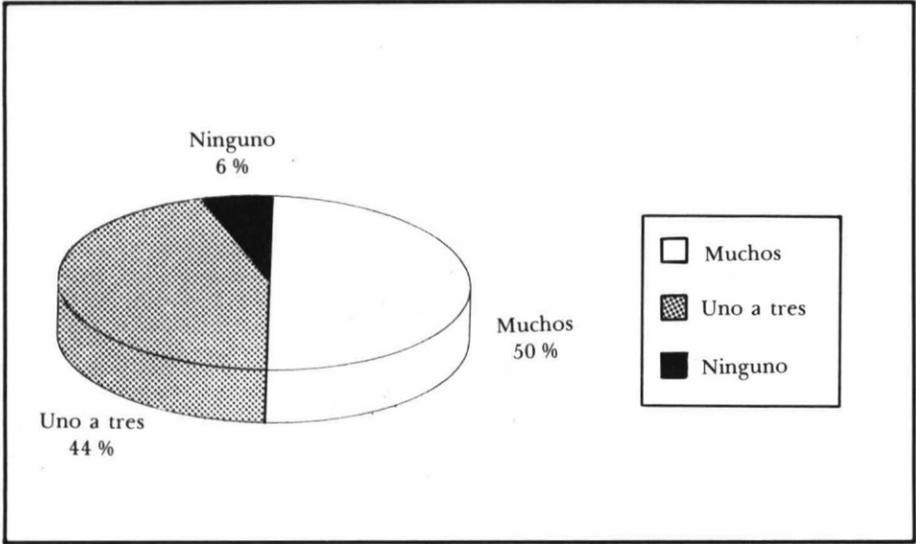
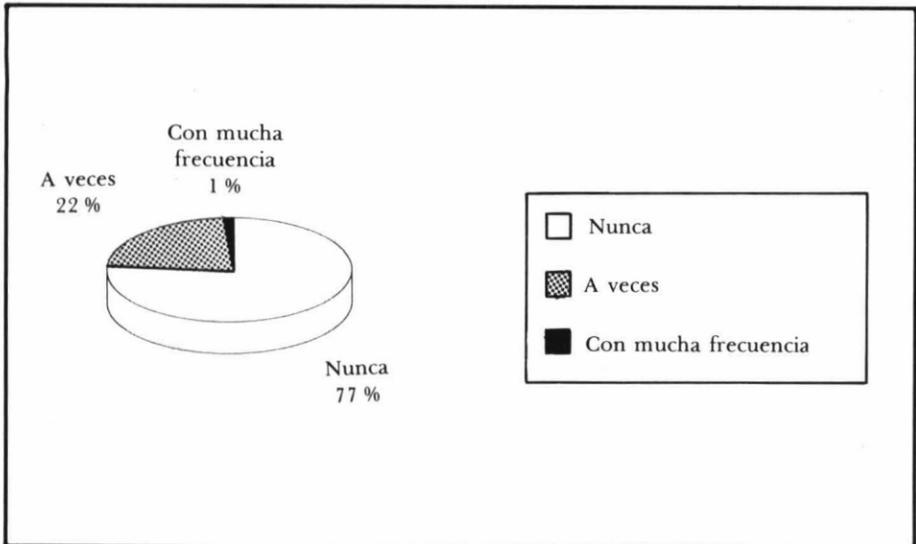


GRÁFICO 3

¿Te sientes aislado por tus compañeros?  
(BUP-FP)



*Maltrato e intimidación entre compañeros escolares*

Sólo un 5 por 100 de los escolares de Secundaria que contestaron el cuestionario, se sienten maltratados o intimidados por sus compañeros muy frecuentemente. Un 62 por 100 afirma que nunca padece estos abusos, sin embargo el 33 por 100 afirma que le ocurre a veces, lo cual significa que le ha pasado más de una vez en el trimestre en curso. (Gráfico 4).

Desde la perspectiva de los agresores, un 10 por 100 confiesa que es violento con mucha frecuencia con sus compañeros y un 47 por 100 afirma que lo es a veces. Sólo el 43 por 100 se considera absolutamente ajeno a este tipo de relaciones de maltrato entre iguales. (Gráfico 5).

La participación en grupos de intimidadores, aspecto este del problema que suele considerarse la forma más habitual de comportamiento violento entre los jóvenes, es paradójicamente menos manifestada. Sólo el 6 por 100 se confiesa participante en grupos de violentos y el 77 por 100 afirma que nunca participa en estos comportamientos grupales. (Gráfico 6).

GRÁFICO 4

*¿Te maltratan o intimidan tus compañeros?  
(BUP-FP)*

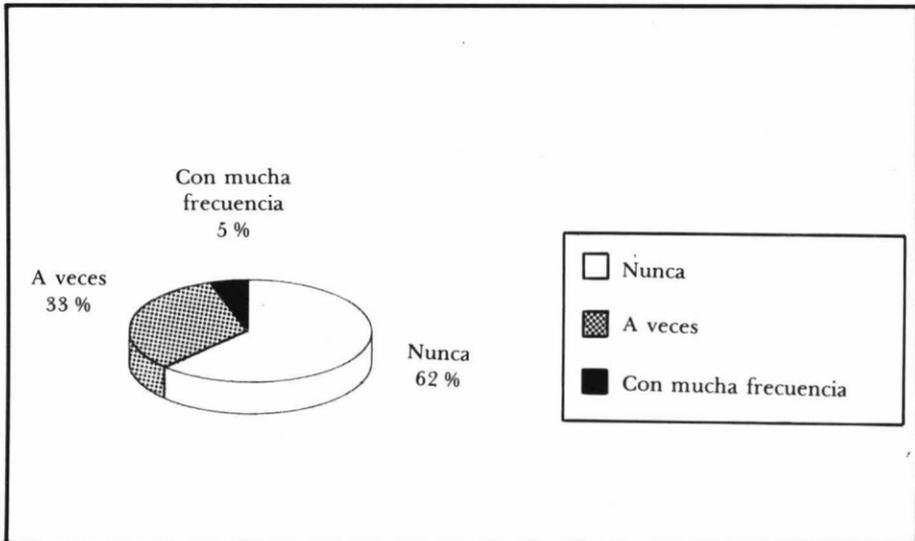


GRÁFICO 5

¿Maltratas o intimidas a otros compañeros?  
(BUP-FP)

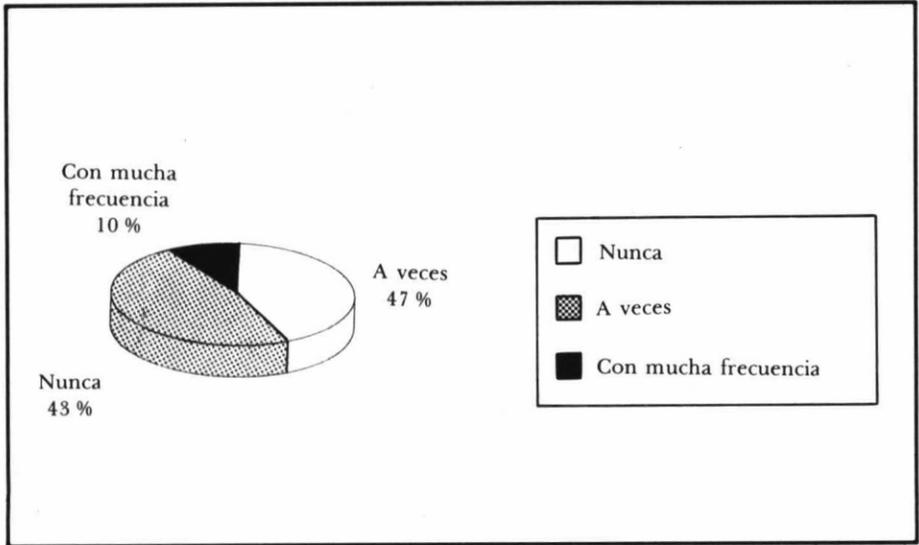
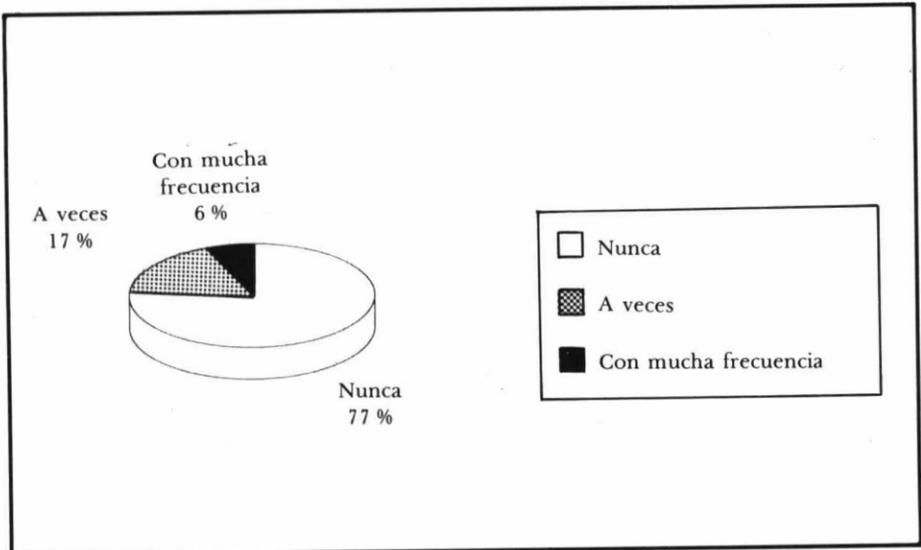


GRÁFICO 6

¿Participas en grupos que maltratan o intimidan a otros?  
(BUP-FP)

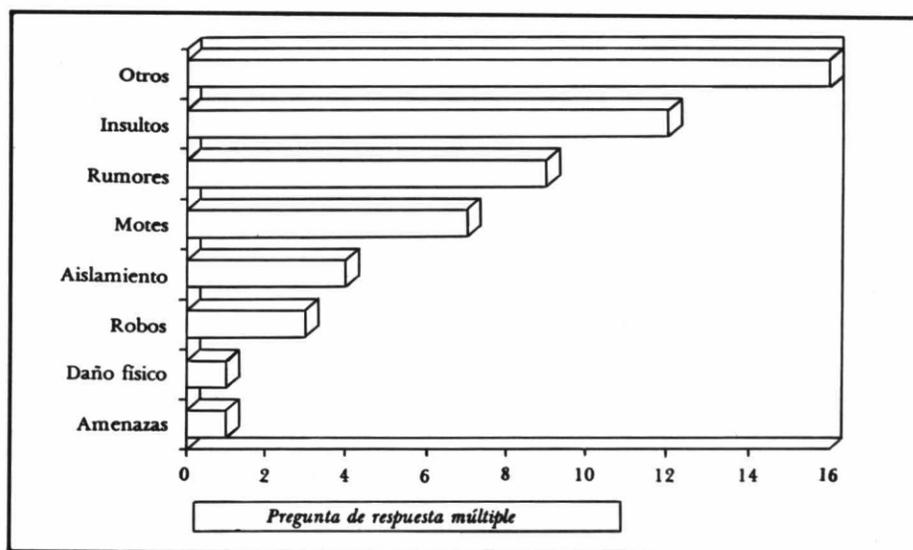


### Formas de maltrato e intimidación entre iguales

El gráfico número 7 muestra, en escala, los comportamientos agresivos e intimidatorios que los escolares de Secundaria mencionan como los más frecuentes a los que se ven sometidos por sus compañeros. Como hemos mencionado ésta era una pregunta abierta en la que el sujeto podía volver a afirmar que no era objeto de maltrato entre sus compañeros. Hemos ordenado las modalidades de maltrato por el número de elecciones que las víctimas han seleccionado. Así encontramos que los insultos, rumores y motes, son las formas más mencionadas. Una suerte de maltrato verbal parece ser la forma más habitual de ofender a los compañeros. El aislamiento social le sigue en importancia y finalmente el robo, el daño físico y la amenaza. Podríamos pensar que los escolares de Secundaria se maltratan más verbalmente que físicamente.

GRÁFICO 7

Formas de maltrato e intimidación que mencionan las víctimas (BUP-FP)



*¿Quién es el agresor y qué relación cotidiana tiene con su víctima?*

Las víctimas mencionan, en un alto porcentaje (77 por 100), a un chico o a un grupo de chicos varones como el compañero/os del cual reciben maltrato y/o intimidación. Sólo un 13 por 100 señala que su verdugo es una chica o un grupo de chicas y finalmente sólo un 10 por 100 se refiere a estos compañeros como grupos mixtos de chicos y chicas. (Gráfico 8). También resulta revelador observar que los violentos con sus compañeros suelen ser escolares del mismo nivel educativo y grupo escolar que la víctima. (Gráfico 9).

GRÁFICO 8

¿A quién/es mencionan las víctimas como agresores?  
(BUP-FP)

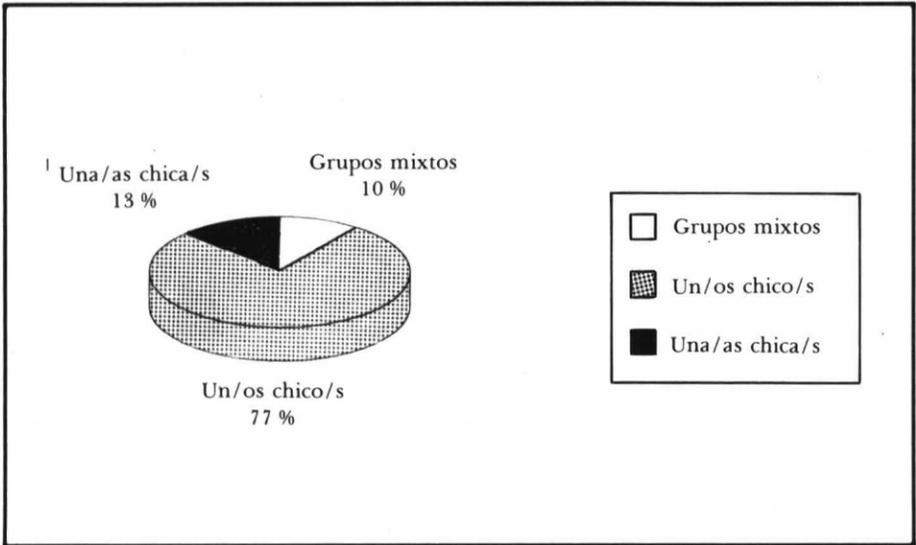
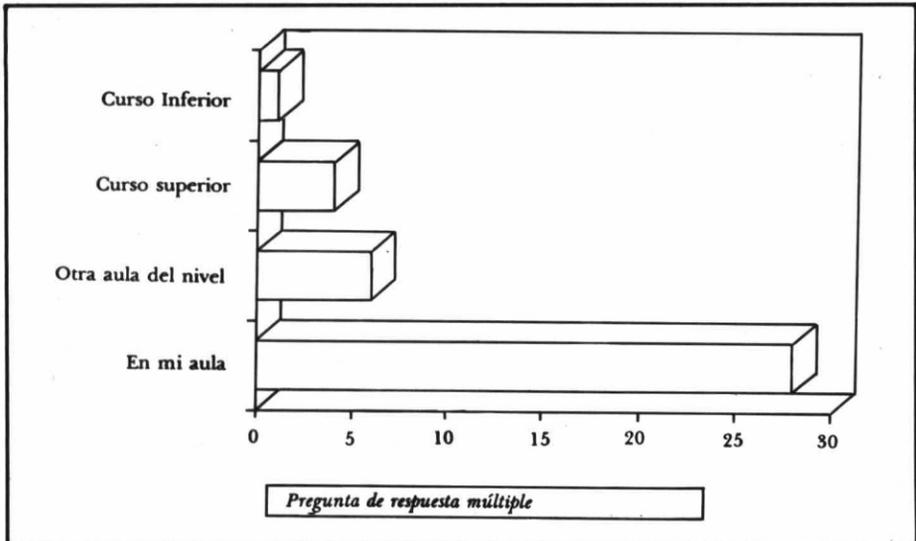


GRÁFICO 9

¿Dónde está el chico/a o el grupo que te intimida?  
(BUP-FP)



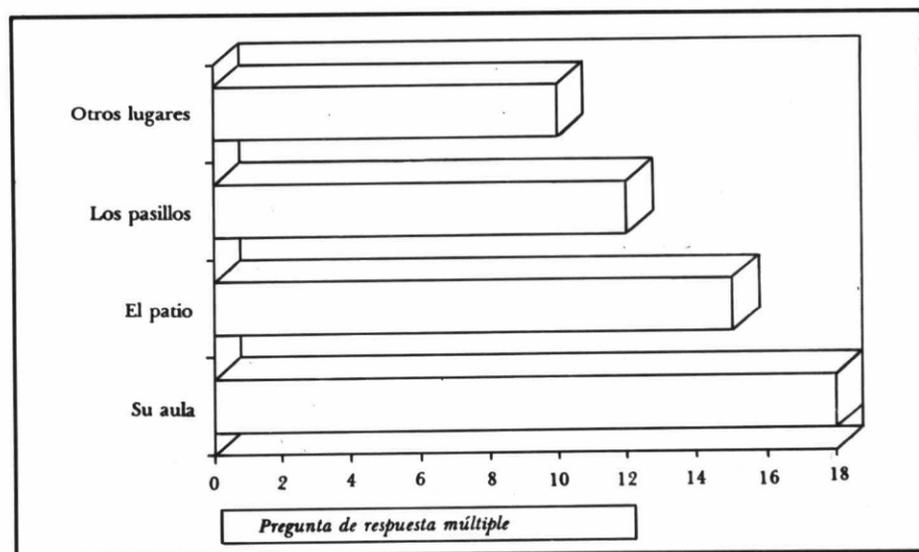
### *Lugares de maltrato e intimidación entre compañeros*

El aula, el patio de recreo y los pasillos son los lugares que mencionan los escolares de Secundaria como escenarios en los que tienen lugar las relaciones interpersonales de maltrato e intimidación entre compañeros. (Gráfico 10).

Este ámbito de la información adquiere relevancia unido a la que se refiere al desconocimiento que los educadores tienen sobre estos problemas, que veremos a continuación. Este dato es también muy importante cuando, como ocurre en nuestro caso, el objetivo principal es la intervención educativa para eliminar estos problemas.

GRÁFICO 10

*Lugares en los que las víctimas dicen sufrir maltrato o intimidación (BUP-FP)*



### *Sensibilidad moral y actitudes de los escolares ante los problemas de violencia interpersonal*

Si comparamos los resultados de las preguntas relativas a la información que los escolares tienen sobre este tipo de problemas, con los resultados de las preguntas relativas al número de ellos que se sienten víctimas y/o verdugos encontramos que entre un 30 y un 50 por 100 de los alumnos/as de Secundaria que han contestado el cuestionario, están bastante bien informados sobre cuál es la situación a la que se ven sometidos algunos de sus compañeros y conocen bien quién/es son víctimas y quiénes verdugos de sus iguales. Aunque hay que señalar entre un 30 y un 40 por 100 de chicos y chicas que desconocen el problema. (Gráficos 11 y 12).

GRÁFICO 11

En tu opinión, cuántas víctimas de malos tratos hay en tu clase (BUP-FP)

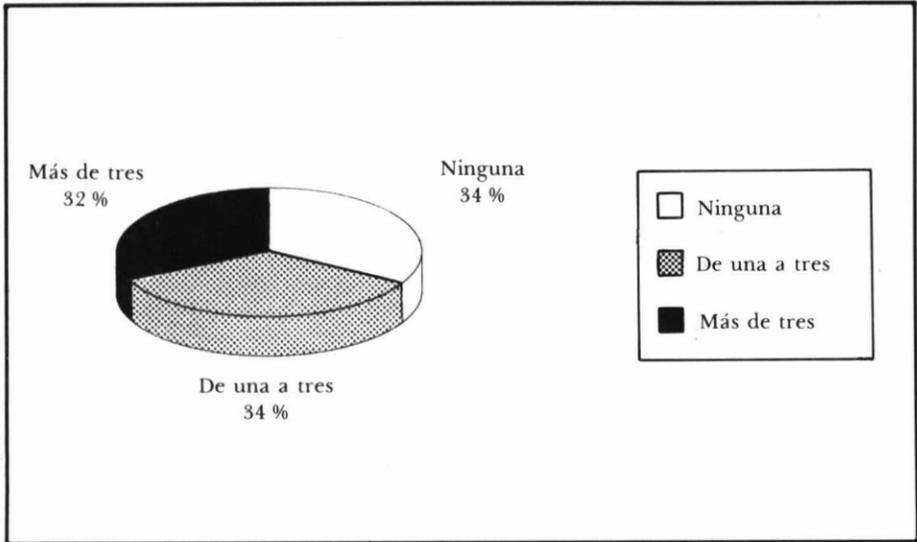
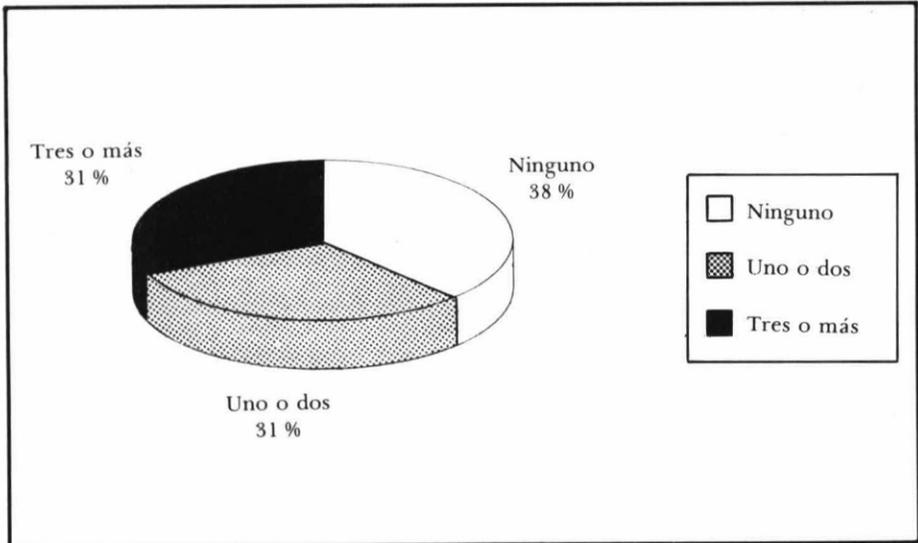


GRÁFICO 12

En tu opinión, cuántos intimidadores hay en tu clase (BUP-FP)



La opinión que tienen los escolares sobre el comportamiento violento e intimidador de sus compañeros varía entre un 14 por 100 de ellos que justifica y comprende estos hechos a un 58 por 100 que no comprende que esto suceda. Un 28 por 100 se muestra verdaderamente indignado ante estos hechos, (gráfico 13). Son coherentes estos datos con los que se refieren a su propio comportamiento para evitar que estos hechos ocurran. Así sólo un 17 por 100 de ellos no hace nada por impedirlo («no es mi problema»); casi un 50 por 100 de ellos cree que debería hacer algo, aunque no hace nada, mientras un 34 por 100 trata de impedir que estos problemas sucedan. Quizá el dato más inquietante, además de la actitud «pasota» de un grupo pequeño, sea este 50 por 100 que tiene una actitud contradictoria entre lo que cree que debería hacer y lo que hace de hecho. (Gráfico 14).

Otro aspecto importante respecto de las actitudes ante estos problemas se refiere a la consideración propia como posible intimidador de compañeros. Así un 36 por 100 de los escolares de Secundaria se considera a sí mismo/a potencial agresor de sus compañeros. Un 56 por 100 de ellos cree que no lo haría y sólo un 8 por 100 afirma rotundamente que nunca lo haría. (Gráfico 15).

GRÁFICO 13

*¿Qué opinión te merece el comportamiento de los intimidadores? (BUP-FP)*

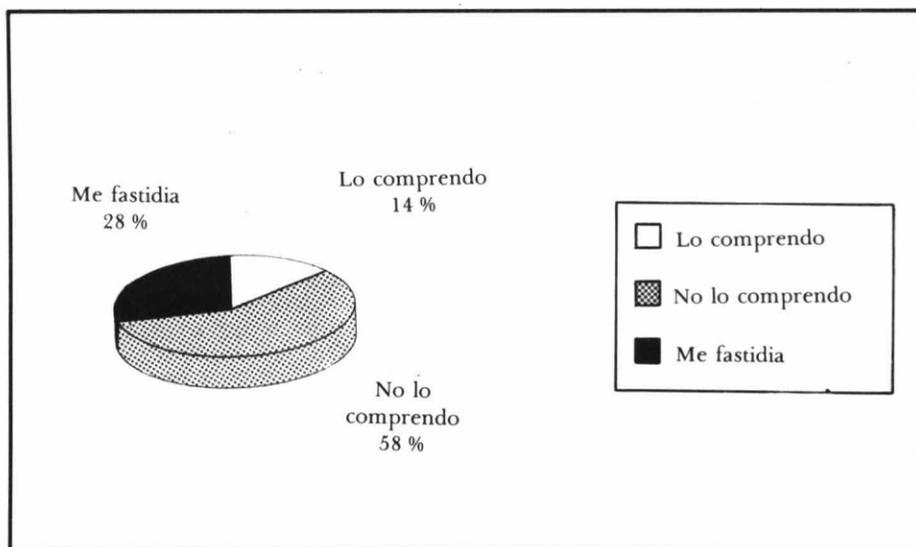


GRÁFICO 14

¿Qué haces cuando un compañero maltrata o intimida a otro? (BUP-FP)

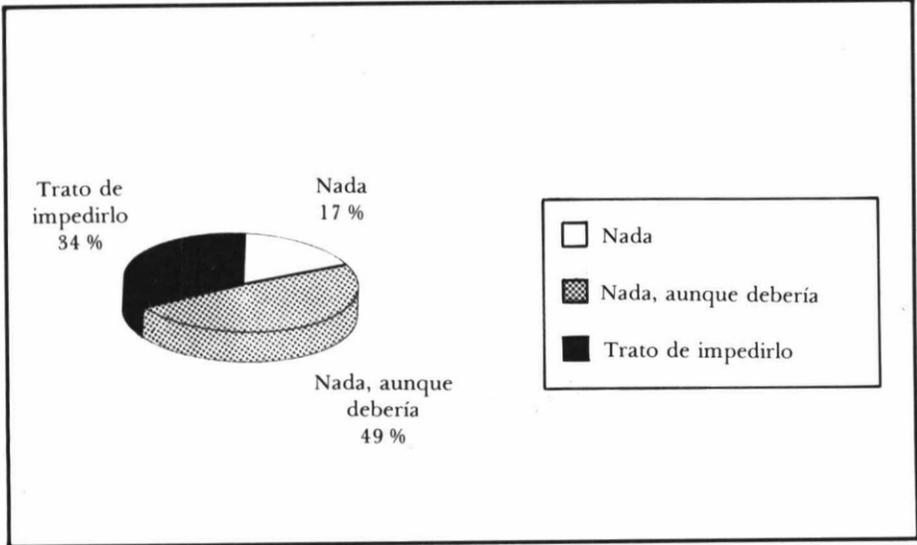
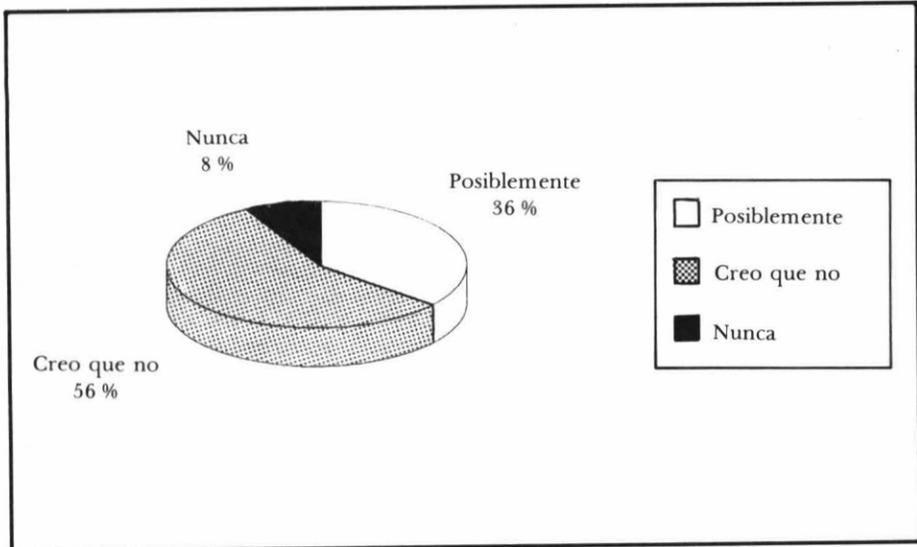


GRÁFICO 15

¿Te meterías con un compañero/a que no te guste? (BUP-FP)



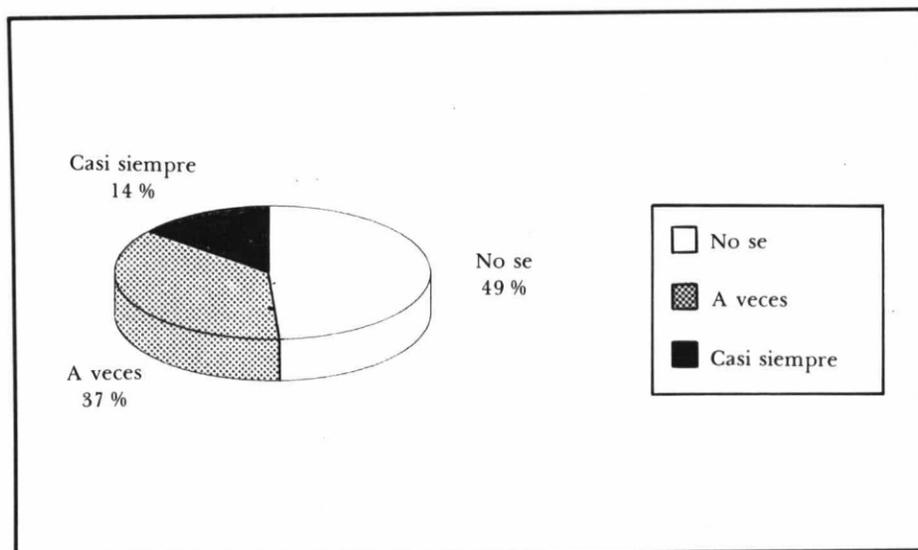
*Información y actuación de profesores y padres ante el maltrato escolar*

Sólo la mitad de los escolares de Secundaria, que hemos encuestado, creen conocer lo que hacen sus profesores respecto de estos problemas. El 37 por 100 opinan que sólo «a veces» los profesores detienen el maltrato entre compañeros mientras un 14 por 100 considera que sus profesores suelen detener la agresión entre sus alumnos, (gráfico 16). Más importante es observar que sólo el 1 por 100, de los que se confiesan víctimas de sus compañeros, informan a sus profesores sobre lo que les está sucediendo. (Gráfico 17).

Por otro lado, los escolares que intimidan y/o maltratan a sus compañeros no encuentran, mayoritariamente, en sus profesores ninguna amonestación. Sólo el 1 por 100 de los agresores confiesa haber hablado con sus profesores de este asunto. (Gráfico 18).

GRÁFICO 16

*En tu opinión, ¿detienen los profesores el maltrato entre compañeros? (BUP-FP)*



Muy parecidos son los datos que el cuestionario nos proporciona sobre la posible información e intervención de los padres de las víctimas y los agresores. El 27 por 100 de los que se consideran víctimas de sus compañeros afirman que no informan a su familia sobre su situación en el centro escolar. Sólo el 7 por 100 de víctimas afirma que ha informado a sus padres respecto de los problemas que sufre. (Gráfico 19).

Los padres de los niños violentos no suelen hablar de estos temas a sus hijos. Un 44 por 100 de escolares afirman que no suelen hablar con sus padres sobre el tema y sólo un 4 por 100 dice que le han hablado sobre su conducta. (Gráfico 20).

GRÁFICO 17

*¿Informas a tus profesores sobre el maltrato que recibes?*  
(BUP-FP)

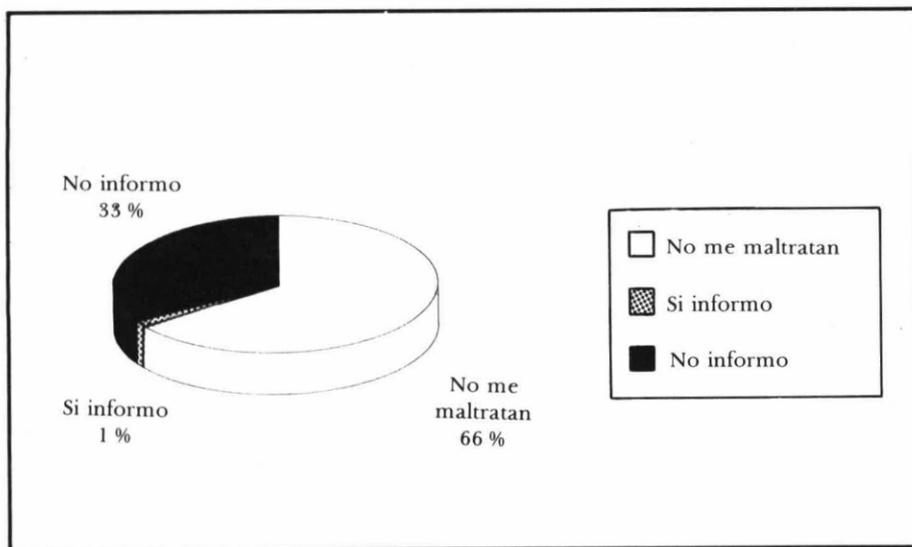


GRÁFICO 18

*¿Hablan tus profesores contigo sobre tu comportamiento intimidador? (BUP-FP)*

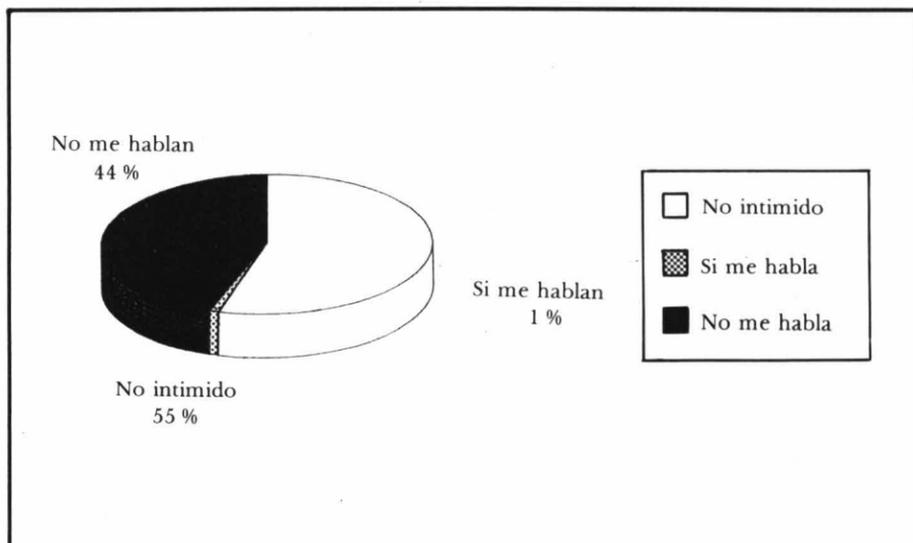
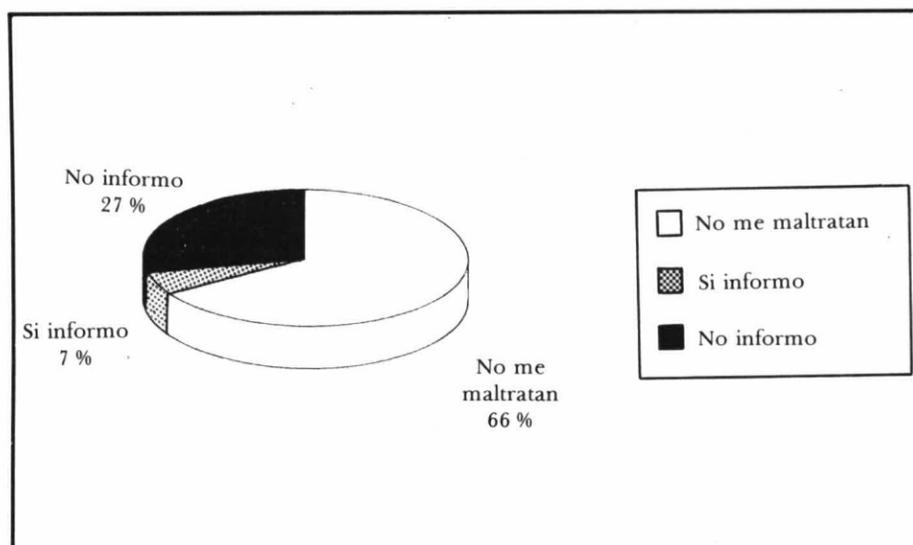


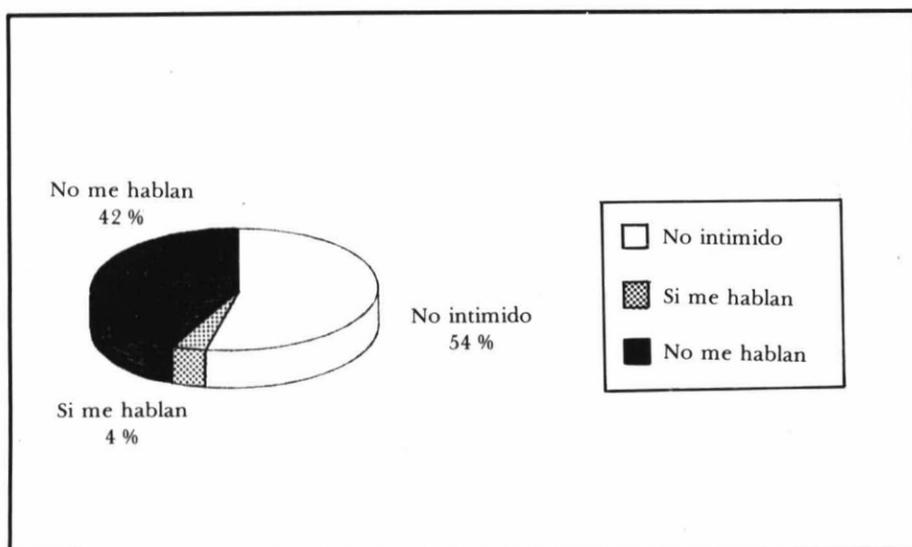
GRÁFICO 19

*¿Informas a tus padres del maltrato que recibes? (BUP-FP)*



## GRÁFICO 20

*¿Te hablan tus padres sobre tu comportamiento intimidador?*  
(BUP-FP)



## CONCLUSIONES Y DEBATE

Aunque, como hemos dicho anteriormente, con estudios descriptivos no podemos profundizar en los procesos causales del problema de la violencia interpersonal que se vive en los centros escolares, ni en las características psicológicas de los sujetos implicados, una reflexión sobre los resultados nos permite una primera aproximación a la gravedad de este comportamiento. Por otro lado, si comparamos, a grandes rasgos, los resultados de los centros estudiados en Sevilla con los que poseemos de los estudios escandinavos e ingleses, (Olweus, 1991 y Smith, 1992), que nos han servido de modelos y guías en nuestro trabajo, podemos obtener una referencia relativa sobre la gravedad del tema que estudiamos.

En este nivel educativo, el maltrato y la intimidación entre estos escolares, de nuestro medio, son muy similares, a los descritos en otros países europeos, pero no en todos los aspectos. Respecto del sentimiento de bienestar o el malestar social en el centro escolar, referido a las relaciones interpersonales durante el tiempo libre, nuestros alumnos dicen sentirse bien en mucha mayor proporción que los suecos (el 18 por 100 de los cuales se siente aislado y rechazado por los compañeros muy frecuentemente) y que los noruegos, (un 13 por 100 de los cua-

les se considera socialmente rechazado) y que los británicos, (el 60 por 100 de los cuales se siente solo a veces y sólo el 36 por 100 afirma estar libre del rechazo social de sus compañeros).

La aceptación gustosa del ambiente social del Instituto, no evita que nuestros escolares de Secundaria se vean envueltos en problemas de maltrato e intimidación tanto o más que sus homólogos ingleses y escandinavos. Ya hemos visto que un 5 por 100 de ellos se considera víctima cotidiana de sus compañeros mientras un 33 por 100 de ellos lo es a veces. En el estudio escandinavo que venimos comentando se afirma que el 15 por 100 de la población escolar de Secundaria en Noruega estaba envuelta en comportamientos intimidatorios como víctima o como verdugo. El estudio inglés muestra un 10 por 100 de escolares que son víctimas de sus compañeros frecuentemente y un 4 por 100 están sometidos de tal forma, que actos de este tipo les sucede una o más veces a la semana. Nuestros datos, para este tramo de edad son bastante parecidos.

Un 10 por 100 de chicos y chicas ingleses y un 8 por 100 de chicos y chicas noruegos se reconocen como agresores de sus compañeros y un 4 por 100 y un 3 por 100 respectivamente afirman que lo son cotidianamente. Como hemos visto, nuestros datos son algo más altos: un 10 por 100 de ellos afirman que lo hacen frecuentemente y un 47 por 100 lo hace a veces.

Respecto de la violencia que se ejerce en grupos, en el estudio inglés se informa que el 12 por 100 de los escolares afirma haber formado parte de grupos que se dedican a la intimidación a veces y un 7 por 100 de ellos lo hacen habitualmente. Como hemos visto, nuestros datos muestran que un 17 por 100 de los alumnos de Secundaria manifiestan que lo hacen a veces y un 6 por 100 dicen que lo hacen frecuentemente, son pues también bastante similares.

En nuestro estudio, la modalidad de agresión e intimidación más abundante es el insulto, el rumor y el mote; en este sentido, se identifica con la tendencia que presentan los estudios escandinavos e ingleses; en este último, alrededor del 62 por 100 dice haber sido llamado con motes y/o insultado. El maltrato físico, la amenaza, y el robo son más abundantes en los estudios ingleses que en el estudio sevillano, en el cual sólo el 1 por 100 menciona que le ha sucedido.

Sobre la personalidad del intimidador y su relación con la víctima, nuestros datos informan de un perfil semejante al que dibujan los estudios que comentamos. Un chico varón, de la misma clase que el chico o chica agredido parece ser el verdugo de algunos de sus compañeros. Las chicas son mencionadas muy poco como agresoras, aunque son tan agredidas como los varones. En los estudios ingleses el agresor está, con mayor frecuencia, en una clase superior que en el estudio de Sevilla, en el que el agresor es un compañero de aula con más frecuencia que cualquier otro escolar.

Los lugares donde se producen estos hechos parecen ser, en los estudios escandinavos e ingleses, más el recreo y los pasillos; en nuestro estudio la propia clase, los pasillos y el patio de recreo son, por este orden, los lugares más peligrosos.

Aunque no podemos comparar con los estudios escandinavos e ingleses los datos relativos a la sensibilidad moral y las actitudes de los escolares sobre estos acontecimientos, de forma global, se pueden comparar aspectos concretos. Así por ejemplo, el 45 por 100 de los niños ingleses, implicados en estos comportamientos como intimidadores, piensa que no le importa mucho lo que les pase a las víctimas, «no es su problema»; el 55 por 100 no haría nada para evitarlo; por otro lado, los chicos no implicados, consideran, en un 12 por 100, que les disgusta que pasen estas cosas y el 25 por 100 cree que debería hacer algo para ayudar a eliminar estas situaciones. En nuestro estudio, como hemos visto, el 28 por 100 de todos los encuestados (sin distinguir entre agresores, víctimas y ajenos), se manifiesta fastidiado porque sucedan estos malos tratos; al 58 por 100 le resulta difícil entender estas situaciones mientras el 14 por 100 comprende que estos comportamientos sucedan.

Respecto de las actitudes ya hemos visto hasta qué punto es mayoritario el número de escolares que piensa que debe hacer algo por evitarlo o incluso que de hecho lo hace. En este sentido quizá podamos pensar que nuestros escolares son más sensibles o menos «pasotas» ante los hechos violentos de sus compañeros.

Respecto de la actitud y la intervención de profesores y padres sobre estos problemas, en el estudio sevillano aparece en mayor medida la desinformación e inhibición tanto referida a lo que le está sucediendo a la víctima, cuanto al comportamiento del agresor. Suecia es el país en donde la intervención de padres y maestros sobre el comportamiento del agresor es más alta. En Inglaterra, el 13 por 100 de los escolares no implicados opina que los profesores no intervienen deteniendo a los agresores, el 20 por 100 opina que intervienen de vez en cuando y el 38 por 100 que intervienen casi siempre. En Sevilla el 14 por 100 de todos los escolares que respondieron el cuestionario afirmaron que los profesores intervienen casi siempre, el 37 por 100 que lo hace a veces pero casi un 50 por 100 afirma que no lo sabe.

En Inglaterra un 80 por 100 de los intimidadores no recibe ningún tipo de amonestación por su comportamiento ni de parte de profesores ni de padres. En el estudio de Sevilla, respecto de este mismo aspecto, también sólo el 1 por 100 dice haber sido amonestado por sus profesores y el 4 por 100 lo ha sido por su familia.

En definitiva, son puntos comunes de los estudios comentados los siguientes:

La frecuencia con la que suceden comportamientos de maltrato grave entre compañeros de Educación Secundaria; tanto desde el punto de vista de las víctimas como desde el punto de vista de los agresores.

Las formas que adquiere este comportamiento en lo que será el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que son el insulto verbal, el mote, el rumor y el aislamiento social.

El perfil del intimidador, que en todos los estudios comentados resulta ser un varón de la misma clase, el mismo nivel educativo o uno superior que la víctima, que maltrata o intimida a otro compañero/a en el patio de recreo, en la propia clase, o en los pasillos del colegio.

Los propios escolares están bien informados sobre lo que pasa a sus compañeros. Aunque un porcentaje importante de ellos se siente muy molesto y lo rechaza moralmente, muchos piensan que deberían hacer algo pero no hacen nada, y otros comprenden o justifican que suceda.

Ni profesores ni padres parecen estar suficientemente informados y sobre todo intervienen muy poco en estos problemas; al menos esta es la forma en que son vistos por los escolares.

Aunque hay muchos puntos de convergencia entre nuestros datos y los estudios escandinavos e ingleses que hemos tomado como referencia, varios puntos son divergentes, tales como: nuestros escolares no se sienten, en general, socialmente aislados, tienen bastantes amigos y afirman tener un alto grado de satisfacción interpersonal en el centro. Nuestros recreos y pasillos resultan menos peligrosos que los ingleses y escandinavos, sin embargo nuestras aulas lo son en la misma medida que éstos. Los profesores y familiares de los escolares sevillanos están aún menos informados que los de los chicos y chicas del mismo nivel educativo en Inglaterra y en Escandinavia. Finalmente, en los países con los que hemos comparado nuestros resultados, se están realizando grandes campañas de educación social a través de los medios de comunicación de masas y programas de intervención directa y por medio de la formación a los profesores para reducir estos problemas. En nuestro país no se hace nada, por parte de los poderes públicos, por corregir esta preocupante tendencia al maltrato y la violencia en las relaciones interpersonales en los contextos escolares.

Para terminar, diremos, que con este artículo hemos intentado, solamente, mostrar la importancia del problema de la violencia y el maltrato entre compañeros escolares. Aunque la incidencia de estos comportamientos fuera pequeña, que no lo es, el problema personal de las víctimas es psicológicamente tan dañino, que deberíamos preocuparnos por intentar que esto no suceda. Se trata de hacer pública la gravedad de esta problemática y de estimular a los profesores y sobre todo a los tutores y psicopedagogos escolares, a desplegar procesos de intervención educativa dirigida a modificar esta preocupante tendencia de las relaciones interpersonales de los escolares hacia el maltrato y la violencia.

Pero, como venimos afirmando, los estudios descriptivos no son suficientes para comprender la complejidad psicosocial de estos problemas; es necesario realizar estudios cualitativos en los que se descubran aspectos referidos a las causas y las consecuencias de ser intimidado o intimidador en la escuela; la influen-

cia que en estos comportamientos puede estar ejerciendo la violencia audiovisual a la que están expuestos los chicos y chicas actualmente; la posible relajación de la escuela en el ámbito de la educación moral, de valores, de habilidades socio-personales y de clima socioafectivo entre compañeros. La escasa atención a los aspectos no instructivos, especialmente los relativos a los procesos interpersonales y la convivencia, en el currículum que se desarrolla en los centros de Secundaria, nos parece preocupante.

Pensamos que se deberían estimular los estudios sobre este tema, tratando de que se incluyan en los trabajos de investigación propuestas de intervención educativa dirigidas a la toma de conciencia de los profesores y los padres. La soledad de la víctima y la impunidad del agresor acompañan este comportamiento mientras que la permanencia prolongada de estas situaciones agravan muy negativamente los efectos sobre las víctimas. Se trata de romper el círculo social de aislamiento y clandestinidad que los envuelven, haciendo público que el problema existe y aunque es de naturaleza compleja es modificable mediante la intervención educativa focalizada. A este punto dedicamos nuestros esfuerzos docentes e investigadores en la actualidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1990): «Behavioural measures: bullying in schools», en *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July.
- Arora, C. M. J. y Thompson, D. A. (1987): «Defining bullying for a secondary school». *Education and Child Psychology*, 4, pp. 110-120.
- Bandura, A. y Walker, R. H. (1968): *Social Learning and Personality Development*, Nueva York, Ronald Press.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992): «La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos», en *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol. XIV, 2, pp. 131-145.
- Besag, V. (1991): *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia Open University Press. Milton Keynes.
- Dann, H. D. (1972): *Agression und Leistung*. Stuttgart. Klett.
- Dollard, J. y otros (1939): *Frustration and Agression*. New Haven. Yale University Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993): *Biología del comportamiento humano*. Madrid. Alianza Editorial.
- Fernández García, I. y otros (1991): *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid, Ed. CEP de Villaverde.
- Freud, S. (1920): «Más allá del principio del placer». *Obras Comp.* Madrid. Biblioteca Nueva.

- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Harvard University Press.
- Hargreaves, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Ed. Narcea.
- Hartup, W. W. (1978): «Children and their friends», en H. McGurk (Ed.) *Issues in Childhood Social Development*. London, Methuen.
- Melero, M. A. y Fuentes, M. J. (1992): «Las amistades infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela». *Revista de investigación e innovación escolar*, 16, pp. 55-67.
- Olweus, D. (1973): «Personality and aggression», en J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln University of Nebraska Press.
- (1978): *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington D.C., Hemisphere.
- (1979): «Stability of Aggressive Reaction Patters in Males: A Review», en *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.
- (1989): «Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Facts and Effects of a School Based Intervention Program», en K. Rubin y D. Pepler (Ed): *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- (1991): *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. (Documento Privado).
- Ortega, R. (1992): «Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain», en *Vth. European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla. Septiembre (libro de Actas, p. 27).
- Rodrigo, M. J. (1986): «Los compañeros como agentes de socialización», en J. L. Vega (Ed.) *Psicología Evolutiva*. Madrid, UNED.
- Roland, E. y Munthe, E. (Eds.) (1989): *Bullying. An international perspective*. Londón, David Fulton Publishers.
- Santos Guerra, M. A. (1980): «La cárcel de los sentimientos», en *Revista Española de Pedagogía*, 148, pp. 44-60.
- (1982): «Las mil caras de la violencia contra el niño». *M. Abierta*, 2.
- (1989): *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*. Málaga. EAC.
- (1990): «El sistema de relaciones en la escuela», en *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, pp. 71-94.
- Selman, R. L. (1981): «The Child as a Philosopher», en S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.): *The Development of Children's Friendships*. New York University Press.
- Smith, P. K. (1989): «The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups». Comunicación presentada en el congreso anual de la *British Psychological Society*. London.

- Smith, P. K. y Thompson, D. (1991): *Practical Approaches to Bullying*. London, David Fulton Publishers.
- Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G. (1989): «Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula», en E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying: a International Perspective*. London, D. Fulton.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1992): *A Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary Schools*. Department of Psychology. Sheffield University. (Documento Privado).

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## EXAMEN DE SELECTIVIDAD: EL ESTUDIO DEL TRIBUNAL PARALELO

TOMÁS ESCUDERO ESCORZA (\*)  
CONCEPCIÓN BUENO GARCÍA (\*)

Los cambios en el panorama del acceso a la Universidad española, que van teniendo lugar en los últimos tiempos, han ido modificando el énfasis entre las funciones atribuidas a las pruebas de entrada. Tal como indica Muñoz (1992, 6), «... desde la implantación de la limitación de acceso a los centros universitarios, conocida habitualmente como *numerus clausus*, la prueba de acceso a la Universidad pasa a desempeñar, prioritariamente, una función distribuidora de alumnos...». Lo mismo puede decirse del expediente secundario, que junto con la calificación del examen de «selectividad», y con la misma ponderación, conforman el criterio de selección y distribución de los alumnos admitidos entre las distintas carreras y estudios.

En este contexto de competencia, donde a veces se accede a una plaza de estudio deseada por tener unas centésimas más que otro aspirante en el promedio aludido, aumenta, lógicamente, la presión por equiparar el significado de los expedientes secundarios, contruidos a partir de múltiples escalas diferentes, y, sobre todo, por aumentar la objetividad y fiabilidad de los exámenes de «selectividad».

En el presente trabajo describimos con cierta extensión los resultados de una experiencia llevada a cabo en la convocatoria de junio de 1992 de las pruebas de acceso, en la Universidad de Zaragoza, y más en concreto en un tribunal ubicado en la ciudad de Teruel.

La experiencia fue promovida y financiada por el propio Ministerio a través del CIDE, siendo coordinada y realizada por un equipo de miembros del ICE y del Servicio de Alumnos de la Universidad de Zaragoza.

---

(\*) ICE. Universidad de Zaragoza.

El objetivo era el estudio de la fiabilidad entre juicios de dos tribunales paralelos en la prueba de acceso. El juicio de uno de los dos tribunales tuvo, lógicamente, valor legal a todos los efectos y el del otro solamente fue utilizado para la investigación que presentamos.

Los resultados de la experiencia, al menos en parte sustancial, han sido utilizados de manera interna por el Ministerio (CIDE, 1992; Consejo de Universidades, 1992), difundiendo en la prensa algunos resultados concretos (*El País Educación*, 1993). Nosotros, ahora, superado el plazo razonable de discreción alrededor del estudio y toda vez que ya ha sido tenida en cuenta para las recientes reformas de las pruebas de acceso (Orden Ministerial de 9 de junio de 1993, Real Decreto 807/1993), ofrecemos una descripción más completa de la experiencia y de los resultados, con una orientación más académica, especialmente para su conocimiento por parte de estudiosos e investigadores.

## 1. ALGUNOS ANTECEDENTES

En los últimos tres lustros, aproximadamente, los estudios sobre la prueba de selectividad y el proceso de acceso a nuestra Universidad han sido abundantes, pero no han sido los problemas relacionados con la fiabilidad y la objetividad de la prueba los que han recibido más atención por los investigadores; la validez predictiva de la misma, por ejemplo, ha sido un centro de interés mucho más habitual.

A pesar de lo dicho, también existen ejemplos varios de trabajos en el terreno de la fiabilidad, incidiendo sobre todo en el problema de las diferencias de criterio en los tribunales, los sorteos, las tandas, etc. (Escudero y Bernad, 1978; Escudero, 1984, Sans, 1991, CIDE, 1991*b*). En todos estos trabajos y en otros similares, siempre se suele percibir el factor tribunal como el elemento potencialmente más perturbador de la fiabilidad de la prueba, indicando que el procedimiento debe mejorarse en ese sentido. En esto mismo inciden Muñoz-Repiso y otros (1991), pero indican a la vez, que la prueba en su conjunto es bastante mejor que su imagen externa y que, ni mucho menos, se trata de una lotería.

Los problemas de corrección de las pruebas motivaron que el Ministerio promoviera recientemente un ensayo de utilización de pruebas objetivas en el examen de selectividad, a la búsqueda de una mayor fiabilidad y capacidad de discriminación (CIDE, 1991*a* y 1991*b*). De este trabajo se desprendieron algunos resultados interesantes para el problema que estamos tratando. Así, por ejemplo, se vio que con determinado tipo de preguntas abiertas se pueden obtener altos índices de fiabilidad si se precisan bien los criterios de corrección. También se observó que las pruebas objetivas mejoraban la validez de contenido y la consistencia de las calificaciones, pero se planteaban dificultades para evaluar determinados objetivos y para mejorar sustancialmente la discriminación.

Pero el estudio, dentro de los realizados hasta ahora, más orientado al análisis de la fiabilidad entre juicios de los tribunales de la selectividad, es el que des-

cribimos en este trabajo. En un principio se planteó utilizando dos tribunales paralelos en vez de uno y varias Universidades, pero determinadas circunstancias como la premura de tiempo y las grandes dificultades organizativas condujeron a una experiencia realizada en los términos que presentamos.

Como consecuencia de investigaciones como las señaladas y de la propia presión social alrededor de las pruebas de selectividad, la Administración educativa y las propias Universidades han ido introduciendo durante los últimos años modificaciones con la intención de mejorar la fiabilidad y objetividad de las mismas. Las reformas más sustanciales tuvieron lugar en 1987, a raíz de las importantes protestas estudiantiles contra la selectividad (Orden Ministerial de 3 de septiembre de 1987 y Real Decreto 406/1988).

En estas reformas se eliminaron los sorteos de asignaturas, se potenció la eliminación de las tandas de exámenes, generalizando el llamamiento único y se redujo el número de tribunales, ampliando el número de especialistas. También se suprimió el ejercicio de «la conferencia», por ser demasiado abierto a sesgos de interpretación y de procedimiento.

En distintos momentos se ha estudiado la implantación de tribunal único, dentro de cada Universidad, pero no se ha visto clara su viabilidad, con carácter general, al menos entendida como una sustancial mejora a la situación actual. Esta modalidad organizativa sí que fue adoptada en algún caso, como en la Universidad de Santiago de Compostela (Rodicio, 1993), pero estableciendo dentro del tribunal único «Comisiones de evaluación» por disciplinas y «Comisiones delegadas» por grupos de centros. En la práctica, entendemos, que esta nueva organización no reduce de manera significativa el problema de la multiplicidad de escalas de calificación.

Las recientes reformas (Real Decreto 807/1993 y Orden Ministerial de 9 de junio de 1993) inciden sobre todo en la homogeneización y mejora de los criterios de corrección, el tipo de preguntas, la participación de especialistas en los tribunales y el número de ejercicios a corregir por cada miembro. Se sigue incidiendo, por tanto, en aspectos citados por los investigadores como fuentes de problemas para la objetividad y fiabilidad.

Naturalmente, y tal como señala Muñoz (1992), estas mejoras en los aspectos métricos aludidos, conllevan algunos riesgos o problemas en otros. Así, por ejemplo, con el tiempo se ha limitado bastante la posibilidad de evaluar la capacidad de expresión y de interpretación libre de los alumnos a lo largo de la prueba de selectividad en conjunto.

## 2. EL TRIBUNAL PARALELO (\*)

Unas semanas antes de la realización de las pruebas de acceso en junio de 1992, el CIDE solicitó a la Universidad de Zaragoza el establecimiento de dos tribunales paralelos a uno de los tribunales de selectividad, con vistas a estudiar las diferencias de corrección entre ellos.

Según las previsiones ministeriales, la experiencia debía llevarse a cabo en cuatro o cinco Universidades de diversos tamaños y contextos, pero la premura de tiempo y algunas otras dificultades hicieron que el estudio se realizara sólo en la Universidad de Zaragoza y con un único tribunal paralelo y no con dos como era el propósito inicial.

Tras las adecuadas negociaciones entre el CIDE y el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Zaragoza, el Servicio de Alumnos y el ICE de esta Universidad diseñaron, organizaron y llevaron a cabo la experiencia que describimos en este trabajo.

En la citada convocatoria, la Universidad de Zaragoza tenía doce tribunales de selectividad, por tanto, el tribunal paralelo sería el decimotercero. Para realizar la experiencia se eligió, por razones meramente técnicas y de control científico-metodológico, el décimo tribunal que actuaba en la ciudad de Teruel. Esta denominación inicial la mantenemos en nuestro trabajo y, a lo largo del mismo, seguimos hablando de los tribunales 10 (el oficial de selectividad) y 13 (el paralelo).

Los vocales (correctores) del tribunal 13 fueron elegidos siguiendo los mismos criterios que los restantes tribunales y fueron desconocedores de su característica especial hasta donde lo permitía la lógica del proceso. Lo mismo puede decirse de los miembros del tribunal 10, que fueron desconocedores de la experiencia prácticamente hasta el final de la misma; solamente el presidente fue partícipe y colaboró en la organización y realización del estudio.

Con relación a lo anterior, hay que decir que el sigilo y el control experimental con el que se llevó a cabo este proceso fue de tal naturaleza que, a pesar de la presión social y periodística existente en todo el país sobre ella, nunca se tuvo conocimiento por los medios de que la experiencia se realizaba en Teruel. El control fue total y puede decirse que el proceso realmente no trascendió más allá de los propios organizadores.

Aunque el diseño de la experiencia era metodológicamente muy simple, su realización con las debidas garantías de control de posibles variables perturbado-

---

(\*) El tribunal paralelo fue dirigido por los miembros del ICE Agustín Ubieta (presidente) y Emilio Palacián (secretario). Ellos lógicamente, también participaron en la organización de la experiencia y nos han proporcionado la información del funcionamiento interno del tribunal. El resto de los miembros del tribunal fueron elegidos por los mismos procedimientos que todos los vocales de las pruebas de selectividad.

ras era muy complicada y costosa. Además de formar el tribunal paralelo, con iguales costes que uno convencional, hubo que diseñar un formato de «hojas de ejercicios» que permitiera a la vez todas las garantías de anonimato que prescriben las pruebas de acceso y su fotocopia rápida y completa, para permitir la doble corrección sin interferencias de un tribunal en otro y, además, sin demoras sobre los tiempos normales previstos por la organización general de las pruebas en la Universidad de Zaragoza.

Esta operación fue posible escribiendo sólo por una cara, en un cuadernillo de hojas en el que la primera era de datos de identificación y en cada una de las siguientes páginas estaba impreso el número de página, el nombre de la asignatura y un número de identificación del examen.

Se alquiló en exclusiva una empresa de fotocopias durante tres días y todo el proceso lo realizaron personalmente, incluso trabajando por las noches, el presidente y el secretario del tribunal paralelo, en estrecha colaboración con el presidente del tribunal oficial. La operación fue tremendamente laboriosa, pero no surgieron complicaciones graves, ni extravío ni confusión entre exámenes. Las mayores dificultades se presentaron con las fotocopias de las láminas de dibujo, pero al ser una asignatura optativa con un número de alumnos no muy alto, se pudieron solventar sin retrasar el plan previsto.

Los dos tribunales, el 10 y el 13, corrigieron los ejercicios en el mismo plazo de tiempo, pero no tuvieron ningún contacto entre ellos a lo largo de todo el proceso. Solamente estuvieron en Teruel los citados presidente y secretario del tribunal 13. El tribunal 10 actuó en todo momento como si no existiera el tribunal paralelo y sin ningún tipo de contacto con sus miembros.

Las correcciones del tribunal 10 tuvieron el tratamiento habitual, mientras que las del tribunal 13 se pasaron directamente al equipo coordinador del estudio que, tras recibir los correspondientes al tribunal 10 y organizar debidamente la información, remitió el bloque de datos al CIDE, para la prevista utilización ministerial, tal como hemos señalado con anterioridad.

Cumplida la función prevista y tras el debido período de confidencialidad, ahora podemos analizar y presentar en mayor detalle los resultados de este estudio.

### 3. MUESTRA, VARIABLES Y TRATAMIENTO DE DATOS

Los alumnos que participaron en nuestro tribunal, en tanda única, fueron 348, de los que 118 eran varones y 230 mujeres.

La distribución por opciones de COU, A (Científico-tecnológica), B (Biomédica), C (Ciencias sociales) y D (Humanística-lingüística) fue 130, 83, 102 y 33 alumnos respectivamente.

Las variables analizadas por sexo, opción de COU y, naturalmente, tribunal (oficial y paralelo) han sido los ocho ejercicios individuales de la prueba de selectividad (texto, lenguaje, filosofía, idioma, primera y segunda obligatoria de la opción y las dos optativas del alumno), la media del expediente académico secundario, la media del primer ejercicio (común  $\pm$  las cuatro primeras variables), la media de segundo ejercicio (opcional – las variables 5-8), la media de la prueba en conjunto y la media de las PAU (prueba y expediente).

Además de las trece variables básicas anteriores, también hemos analizado las distribuciones de dos variables diferencia, entre las puntuaciones de cada alumno, según los tribunales 10 y 13, en la prueba de selectividad (global) y en la prueba de acceso (selectividad y expediente).

El tratamiento de estas variables lo hemos llevado a cabo con los programas STATVIEW (Feldman y Gagnon, 1985) y SYSTAC (Wilkinson, 1986). Básicamente nos hemos centrado en el análisis de las distribuciones, frecuencias, rangos, medias, desviaciones típicas, Anova, hemos contrastado las diferencias en las características de las distribuciones de las variables entre tribunales y grupos con el test de Bartlett,  $X^2$ , t y F y hemos calculado las intercorrelaciones entre las variables dentro de cada tribunal y entre tribunales.

En conjunto, las variables analizadas y su consiguiente tratamiento nos permiten estudiar en profundidad las diferencias que han podido producirse entre las calificaciones por efecto de la influencia de los tribunales participantes en la experiencia.

#### 4. RESULTADOS

Los análisis realizados nos han proporcionado una gran cantidad de resultados que, lógicamente, no podemos reproducir en su totalidad. Debemos limitarnos, por tanto, a los resultados más importantes y relevantes para los propósitos básicos del estudio. En primer lugar presentamos los relativos a la comparación directa entre tribunales y, posteriormente, otros análisis diferenciados para cada tribunal, que nos pueden mostrar una panorámica diferente en cada caso.

##### 4.1. *Diferencias entre tribunales*

En la tabla 1 recogemos para cada una de las trece variables básicas de las pruebas de acceso y para cada uno de los tribunales, el rango de puntuaciones y los valores de las medias y las desviaciones típicas. Además, señalamos en otra columna el nivel de significación de la diferencia entre ambos tribunales, caso de que exista, y la correlación entre ambos.

El conjunto de los resultados de la tabla 1 nos destacan el alto poder compensatorio que existe entre las distintas partes de la prueba. A pesar de detectar

TABLA 1

*Resultados diferencias y correlaciones entre tribunales*

Variable	Tribunal 10			Tribunal 13			Signif. Dif.	$\pi_{10-13}$
	$\bar{X}$	S	Rango	$\bar{X}$	S	Rango		
Texto (X <sub>1</sub> ) . . . . .	5,307	0,937	1-8,5	4,624	1,249	1-8	**	0,406
Lenguaje (X <sub>2</sub> ) . . . . .	3,434	1,556	0,5-9,5	4,489	1,412	1-9,2	**	0,592
Filosofía (X <sub>3</sub> ) . . . . .	5,364	1,318	1-8	5,324	1,723	0,7-9	-	0,527
Idioma (X <sub>4</sub> ) . . . . .	5,488	1,953	0,5-9,3	5,189	1,371	0,5-9	*	0,587
Obligat. 1 (X <sub>5</sub> ) . . . . .	4,553	2,206	0,2-9,9	4,871	2,256	0,1-9,9	-	0,842
Obligat. 2 (X <sub>6</sub> ) . . . . .	4,952	1,901	0,3-9,5	4,770	1,993	0-9,9	-	0,662
Optativa 1 (X <sub>7</sub> ) . . . . .	4,337	2,096	0-9,9	4,671	1,941	0,3-9,9	*	0,787
Optativa 2 (X <sub>8</sub> ) . . . . .	4,550	1,736	0-8,8	4,776	1,858	0-9,5	-	0,760
Exp. Sec. (X <sub>9</sub> ) . . . . .	6,954	0,763	5,758-8,915	-	-	-	-	-

(Continúa)



algunas diferencias significativas entre los tribunales en algunos ejercicios parciales, en los promedios globales de la prueba y sobre todo en el promedio final con el expediente, los resultados en uno y otro tribunal son muy parecidos en todo y, además, la correlación entre ellos es altísima.

En las pruebas del primer ejercicio, el ejercicio común, salvo en la de Filosofía, encontramos diferencias significativas en los promedios y en las dispersiones de calificaciones y, además, correlaciones relativamente bajas entre los tribunales, incluido el ejercicio de Filosofía. Sin embargo, en el promedio de este ejercicio común [ejercicio 1 ( $X_{10}$ )], las distribuciones de calificaciones son casi idénticas y la correlación entre ellas supera el valor 0,75. El efecto de compensación observado en nuestro estudio, entre las cuatro pruebas del primer ejercicio de la selectividad, es muy acusado.

En las pruebas del ejercicio 2, el diferenciado según la opción de COU, el panorama es más parecido entre tribunales y las correlaciones son sensiblemente más altas que en el ejercicio 1. Sólo se encuentran diferencias significativas en la Optativa 1, pero con una correlación alta (0,787). A pesar de lo anterior, el promedio en el ejercicio 2 en conjunto es algo más bajo en el tribunal 10 que en el 13, aunque esta diferencia no es significativa y la correlación es muy alta. En este segundo ejercicio, el tribunal paralelo fue, en promedio, algo más benévolo que el tribunal oficial.

En este ejercicio 2, aunque nosotros trabajamos con cuatro calificaciones (cuatro variables) debemos tener presente que corresponden a bastantes asignaturas más, dos obligatorias y cuatro optativas para cada una de las cuatro opciones de COU. Podemos pensar que, probablemente, un análisis diferenciado asignatura por asignatura, nos daría un paralelismo mayor entre tribunales, al menos en algunas asignaturas.

Con relación a los rangos de variación de las calificaciones, hemos de decir que se observa un gran paralelismo entre ambos tribunales.

Si analizamos la frecuencia acumulada de las variables Selectividad ( $X_{12}$ ) y Acceso ( $X_{13}$ ) podemos ver si con el tribunal paralelo hubieran aprobado más o menos alumnos que con el tribunal oficial. En concreto, los porcentajes de puntuaciones por debajo de 4 en la selectividad, en los tribunales 10 y 13 fueron, respectivamente, 19,539 y 19,251. Los porcentajes con puntuaciones en el acceso (selectividad y expediente) por debajo de 5 en los tribunales 10 y 13 fueron, respectivamente, 12,931 y 13,793.

Vemos que las diferencias entre los tribunales en cuanto a porcentajes de aptos son escasísimas. Curiosamente, el tribunal oficial, el 10, dejó promediar la prueba con el expediente a un alumno más que lo que hubiera dejado el paralelo, pero con este último tribunal hubieran sido tres alumnos más los que hubieran superado el 5 de promedio entre ambas puntuaciones.

Con el tribunal 10, el oficial, el número de aprobados fue 278, el 79,89 por 100 de los 348 presentados. Con el tribunal 13, el paralelo, esta cifra hubiera sido 279, el 80,17 por 100 de los 348 presentados.

Pero la diferencia no es lógicamente un aprobado más en un tribunal que en otro, puesto que existe alguna discrepancia entre los tribunales en cuanto a quiénes son los aprobados.

En la siguiente tabla aparece el cruce de los aprobados y no en ambos tribunales en números brutos (entre paréntesis los porcentajes correspondientes).

TABLA 2

*Número y porcentajes (entre paréntesis) de alumnos aptos y no aptos por uno o por los dos tribunales simultáneamente*

		Tribunal 13		
		No apto	Apto	Total
Trib. 10	No apto .....	53 (15,23)	17 (4,89)	70 (20,11)
	Apto .....	16 (4,60)	262 (75,29)	278 (79,89)
	Total .....	69 (19,83)	279 (80,17)	348 (100)

Los datos anteriores nos dicen que 262 alumnos, el 75,29 por 100 de los presentados, habrían aprobado con cualquiera de los dos tribunales y que 53 alumnos, el 15,23 por 100, habrían suspendido con ambos. Pero quedan algunos alumnos que aprobaron con un tribunal y con otro no. En concreto, 16 alumnos, el 4,60 por 100, aprobaron con el tribunal 10, pero no lo hubieran hecho con el tribunal paralelo. Alternativamente, 17 alumnos, el 4,89 por 100, sí que hubieran aprobado con este último tribunal, pero no lo hicieron con el oficial.

Observando estos datos desde otra perspectiva y limitándolos solamente a los suspensos en la prueba de selectividad (alrededor de 20 por 100 del total de presentados), diremos que las caras de éstos habrían variado entre un tribunal y otro en un 23 por 100 aproximadamente.

Pero, según el contraste  $\chi^2$  simétrico de McNemar (Sachs, 1978), esta diferencia entre los aprobados y los suspensos en cada tribunal, no llega a ser estadísticamente significativa a los niveles habituales.

Si analizamos estas discrepancias por centro, sexo y opción de COU, nos encontramos lo siguiente:

- a) Las discrepancias entre tribunales afectan a todos los centros. Consecuentemente, no existe diferencia en razón del centro secundario de origen.
- b) Entre los no aptos con el tribunal oficial que hubieran aprobado con el paralelo se acentúan algo más los varones. Lo contrario habría sucedido en el caso alternativo; con el tribunal paralelo habrían suspendido algunas mujeres más. Vemos que se produce una cierta interacción entre los tribunales en cuanto al sexo de los aprobados por uno y suspensos por el otro, pero que puede estar relacionada con las diferencias que apuntamos a continuación según opciones de COU.
- c) Los no aptos del tribunal oficial, aptos en el paralelo, son todos de las opciones de ciencias (A y B), casi en la misma proporción. Los no aptos del paralelo, aptos en el oficial, son la mitad de la opción A y el resto de las opciones C y D.

En conjunto, este análisis de interacciones de las discrepancias entre tribunales según centro de procedencia, sexo y opción de COU, no ofrece ninguna tendencia especialmente relevante, al menos de manera clara. Las diferencias parecen responder a circunstancias no sistemáticas, relacionadas con las características particulares de los vocales de los tribunales.

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, también hemos calculado dos nuevas variables para cada uno de los 348 alumnos del estudio. Se trata de la diferencia entre sus notas en la selectividad (Dif-S) en los tribunales 10 y 13 y lo mismo, pero con la nota final del acceso (Dif-A). Las características básicas de estas dos variables aparecen en la tabla 3.

TABLA 3

*Características de las variables-diferencia entre los tribunales 10 y 13*

<i>Variable (Trib. 10-Trib. 13)</i>	$\bar{x}$	S	<i>Rango</i>
Diferencia-Selectividad . . . . .	-0,091	0,472	(-1,562)-1,462
Diferencia-Acceso . . . . .	-0,046	0,236	(-0,781)-0,731

Como era de esperar de los resultados analizados anteriormente, la media de ambas diferencias es cercana a cero, pero levemente negativa, porque ya hemos dicho que el tribunal 13 fue ligeramente más benevolente que el tribunal 10. Como es lógico también, los parámetros de la Diferencia-Acceso son la mitad que los de la Diferencia-Selectividad, por el modo en que se construye la varia-

ble acceso, a partir de la variable selectividad, promediándola con el expediente secundario del alumno.

Probablemente, lo más significativo de estos datos es la existencia de alguna discrepancia de un punto y medio entre un tribunal y otro en el global de la prueba de selectividad en algunos alumnos. Sin embargo, estos casos extremos son muy escasos. En concreto, los casos cuya discrepancia en la puntuación en la selectividad entre ambos tribunales es mayor que 1,1 son 6, esto es, el 1,7 por 100. La gran mayoría de estas diferencias se concentran en valores entre -0,5 y 0,5. En este intervalo se ubican el 69 por 100 de los casos y la gran mayoría de los restantes en valores cercanos a los extremos de este rango.

Lógicamente, las diferencias en el acceso son la mitad de las de la selectividad; dos casos alrededor de 0,75 de diferencia, pero solamente un 5 por 100 superan la diferencia de 0,5 puntos en un sentido o en otro. El 69 por 100 ofrece diferencias menores que 0,25 a favor de uno u otro tribunal.

Estos datos nos indican que los datos globales de los dos tribunales son prácticamente idénticos, pero también que se producen unas ciertas fluctuaciones entre los alumnos en ambos sentidos, aunque el resultado global sea compensado. Lógicamente, estas fluctuaciones deben ser más acusadas en aquellas materias de la selectividad donde hemos observado menores correlaciones entre las calificaciones de ambos tribunales, en concreto, en las pertenecientes al primer ejercicio, el ejercicio común.

#### 4.2. *Otras relaciones e interacciones en cada tribunal*

Hasta aquí hemos comparado directamente ambos tribunales, ahora vamos a estudiar algunos aspectos importantes dentro de cada tribunal y, *a posteriori*, veremos si el panorama es diferente en ambos.

Dentro de cada tribunal hemos llevado a cabo un análisis completo de la distribución de resultados según sexo y según la opción de COU, contrastando la existencia o no de diferencias significativas entre varones y mujeres y entre opciones.

Los resultados de la comparación según el sexo son los que aparecen en la tabla 4.

En relación con las diferencias según sexo, ambos tribunales muestran una conducta muy similar. No existen diferencias significativas en ninguna de las variables en ambos tribunales salvo en Filosofía ( $X_3$ ) a favor de las mujeres y en el Texto ( $X_1$ ) a favor de los varones en el tribunal 13.

El análisis de varianza por opciones de COU dentro de cada tribunal nos ofrece el panorama de diferencias que aparece en la tabla 5.

TABLA 4

*Diferencias por sexo en ambos tribunales*

Variable	Tribunal 10		Tribunal 13	
	Signif. Difer.	A favor de:	Signif. Difer.	A favor de:
Texto (X <sub>1</sub> ) . . . . .	-	-	*	Varones
Lenguaje (X <sub>2</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Filosofía (X <sub>3</sub> ) . . . . .	**	Mujeres	*	Mujeres
Idioma (X <sub>4</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Obligator. 1 (X <sub>5</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Obligator. 2 (X <sub>6</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Optativa 1 (X <sub>7</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Optativa 2 (X <sub>8</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Exped. Sec. (X <sub>9</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Ejercicio 1 (X <sub>10</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Ejercicio 2 (X <sub>11</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Selectiv. (X <sub>12</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
Acceso (X <sub>13</sub> ) . . . . .	-	-	-	-
* ( $\alpha \leq 0,05$ )				
** ( $\alpha \leq 0,01$ )				

Por opciones de COU se observan algunas diferencias entre los tribunales, pero en asignaturas concretas. En los promedios globales, la similitud entre tribunales es mucho más alta. De nuevo se observa el efecto compensatorio que se produce por la estructura de la prueba y la composición de los tribunales.

Entre todas las variables analizadas existe una que es común para ambos tribunales, el expediente secundario, y que por tanto es un elemento de referencia importante para analizar las distintas conductas de uno y otro tribunal. En la tabla 6 ofrecemos, para cada tribunal, las correlaciones de todas las variables con el expediente. Naturalmente, eliminamos de este análisis la variable Acceso (X<sub>13</sub>)

TABLA 5

*Diferencias por opciones de COU en cada tribunal*

Variable	Tribunal 10			Tribunal 13		
	Significac.	Opción más alta	Opción más baja	Significac.	Opción más alta	Opción más baja
Texto (X <sub>1</sub> ) . . . . .	**	D	B	—	D	B
Lenguaje (X <sub>2</sub> ) . . .	*	D	B	*	D	B
Filosofía (X <sub>3</sub> ) . . . .	—	A	B	—	D	B
Idioma (X <sub>4</sub> ) . . . . .	**	A	D	—	A	B
Oblig. 1 (X <sub>5</sub> ) . . . .	**	C	B	**	C	B
Oblig. 2 (X <sub>6</sub> ) . . . .	**	D	A	**	B	D
Optat. 1 (X <sub>7</sub> ) . . . .	**	C	D	**	C	B
Optat. 2 (X <sub>8</sub> ) . . . .	**	D	B	**	A	B
Ex. Sec. (X <sub>9</sub> ) . . . .	**	A	D	—	—	—
Ejerc. 1 (X <sub>10</sub> ) . . . .	**	A	B	**	D	B
Ejerc. 2 (X <sub>11</sub> ) . . . .	**	C	B	**	C	B
Select. (X <sub>12</sub> ) . . . . .	**	C	B	**	C	B
Acces. (X <sub>13</sub> ) . . . . .	**	A	B	*	A	B
* ( $\alpha \leq 0,05$ )						
** ( $\alpha \leq 0,01$ )						

porque no es independiente del expediente secundario, ya que se construye promediando éste con la prueba de selectividad.

El conjunto de correlaciones ofrece una situación muy similar para ambos tribunales en la mayoría de las variables. Además, las correlaciones son sensiblemente altas, especialmente con los promedios. Con la prueba global (X<sub>12</sub>), la correlación es altamente significativa y prácticamente idéntica en ambos tribunales. Esto contrasta bastante con los hallazgos de nuestras primeras investigaciones (Escudero y Bernad, 1978) y demuestra que los cambios que se han ido introdu-

ciendo para mejorar la fiabilidad y objetividad de la prueba, a los que anteriormente nos hemos referido, parecen haber tenido el efecto deseado.

En ambos tribunales, las correlaciones más bajas con el expediente secundario se dan con el Texto ( $X_1$ ), Obligatoria 1 ( $X_5$ ) y Optativa 1 ( $X_7$ ).

TABLA 6

*Correlaciones con el expediente de secundaria para cada tribunal*

<i>Variable</i>	<i>Tribunal 10</i>	<i>Tribunal 13</i>
Texto ( $X_1$ ) . . . . .	0,263	0,326
Lenguaje ( $X_2$ ) . . . . .	0,459	0,497
Filosofía ( $X_3$ ) . . . . .	0,453	0,438
Idioma ( $X_4$ ) . . . . .	0,502	0,398
Obligatoria 1 ( $X_5$ ) . . . . .	0,254	0,301
Obligatoria 2 ( $X_6$ ) . . . . .	0,398	0,452
Optativa 1 ( $X_7$ ) . . . . .	0,332	0,346
Optativa 2 ( $X_8$ ) . . . . .	0,457	0,478
Ejercicio 1 ( $X_{10}$ ) . . . . .	0,635	0,597
Ejercicio 2 ( $X_{11}$ ) . . . . .	0,509	0,571
Selectividad ( $X_{12}$ ) . . . . .	0,651	0,675

En los dos casos el ejercicio 1 ( $X_{10}$ ) ofrece una correlación más alta que el ejercicio 2 ( $X_{11}$ ) sobre todo en el tribunal 10. De hecho, en dicho tribunal, el promedio de ambos ejercicios ( $X_{12}$ ) correlaciona con el expediente secundario muy poco más que el ejercicio 1 ( $X_{10}$ ) por sí solo. Esta situación no se produce en el tribunal 13, donde los dos ejercicios ofrecen una correlación más cercana y, además, el promedio mejora sensiblemente la correlación con cada ejercicio.

De confirmarse y acentuarse la tendencia correlacional observada en el tribunal 10, habría que decir que el expediente secundario y el primer ejercicio de la selectividad ofrecen una alta concomitancia y, en todo caso, más alta que la que

se produce con el segundo ejercicio. Además, la correlación entre los ejercicios 1 y 2 ( $X_{10}$  y  $X_{11}$ ) es más baja. Curiosamente, en ambos tribunales tiene el valor de 0,475 y, además, este valor sería muy parecido (0,505 ó 0,464) si intercambiáramos los tribunales, corrigiendo uno la parte común y otro la específica y viceversa. En otras palabras, lo que mide el expediente secundario se parecería más a lo que mide el ejercicio común, que a lo que mide el específico, que tendría un carácter menos confirmatorio y más complementario que aquél, sobre todo si es cierto que la relación entre ambos ejercicios es menor que la de cada uno de ellos, sobre todo el primero, con el expediente secundario.

## 5. DISCUSIÓN FINAL

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

Los distintos contrastes y análisis comparativos llevados a cabo nos conducen a unas situaciones muy similares para ambos tribunales con las variables globales y, en concreto, con la prueba de selectividad ( $X_{12}$ ) y con su promedio con el expediente secundario ( $X_{13}$ ).

En cuanto a resultados estadísticos con estas variables globales, que son las que se utilizan como criterio de selección, puede decirse que hubiera sido prácticamente igual la utilización de uno u otro tribunal. La conducta estadística global de ambos tribunales, el oficial y el paralelo, fue sorprendentemente similar.

En conjunto, los distintos ejercicios de la prueba juegan un papel compensatorio entre sí, si los vocales de los tribunales se eligen aleatoriamente, dándole a la misma un alto nivel de estabilidad en cuanto a los resultados globales. Además, respecto a elementos de interacción externos, como el sexo, las opciones de COU o el expediente secundario, los tribunales ofrecieron conductas muy similares. En definitiva, una consistencia entre tribunales mejor de lo que podía esperarse.

Sin embargo, sí que se observan diferencias particulares, por debajo de este efecto compensatorio global antes aludido, que pueden afectar a los ejercicios aislados de la prueba de selectividad y a individuos concretos que la realizan.

No se puede olvidar que se trata de pruebas abiertas y que su corrección está sujeta a diferencias de criterio. Esto se nota en el estudio, aunque luego unas asignaturas compensan con otras.

Estas diferencias de criterio particulares producen intercambios de individuos en los resultados, de forma que algunos alumnos aprobarían con un tribunal y no con otro y viceversa, aunque ambos terminen aprobando al mismo número de ellos. Pero tampoco estas discrepancias llegan a ser estadísticamente significativas.

Estos problemas aludidos no se pueden evitar con una prueba abierta como la nuestra y como la que tienen en la mayoría de los países de nuestro entorno (González y Valle, 1990; Escudero, 1991 y Moreno Olmedilla, 1992), pero se pueden minimizar, diseñando de manera precisa las cuestiones y los criterios de corrección y potenciando los sistemas de coordinación entre tribunales y áreas de corrección. Las Universidades deben seguir mejorando este proceso, con la confianza de que muchas de las críticas que recibe el sistema de acceso y su trabajo en este terreno, no siempre están suficientemente fundamentadas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- CIDE (1991a): *Estudio experimental de pruebas objetivas para el acceso a la Universidad. Informe final*. Madrid, CIDE, policopiado.
- (1991b): *Más allá de los datos empíricos: consideraciones sobre la utilización de pruebas objetivas para el acceso a la Universidad*, manuscrito de difusión limitada.
  - (1992): «Estudio de doble corrección de pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad». Madrid, informe inédito.
- Consejo de Universidades (1992): *Las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad: Problemática actual y propuesta de modificación*. Madrid, Secretaría General, informe policopiado.
- El País Educación* (1993): «Pruebas fiables», martes 22 de junio, p. 5.
- Escudero, T. (1984): «Características de la actual prueba de acceso», en I. Aguirre de Cárcer, (Ed.), *La selectividad a debate*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 234-249.
- (1991): *Acceso a la Universidad: Modelos europeos, vías alternativas y reformas en España*, Informes 36. Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza.
- Escudero, T. y Bernad, J. A. (1978): «Pruebas de acceso a la Universidad y su relación con los rasgos de madurez del alumno», *Revista de Educación*, 258/259, pp. 56-89.
- Feldman, D. y Gagnon, J. (1985): *Statview. The Graph Statistics Utility for the Macintosh*. Calabases, Ca., Brain Power Inc.
- González, B. y Valle, J. M. (1990): *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de la CE*. Madrid, CIDE.
- Moreno Olmedilla, J. M. (1992): *Los exámenes: un estudio comparativo*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Muñoz-Repiso, M. y otros (1991): *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad*. Madrid, MEC/CIDE.
- Muñoz, F. (1992): «El sistema de acceso a la Universidad en España». Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral inédita.
- Orden Ministerial de 3 de septiembre de 1987 (BOE de 7 de septiembre), sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.
- Orden Ministerial de 9 de junio de 1993 (BOE de 10 de junio) sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.
- Real Decreto 406/1988 de 29 de abril (BOE de 30 de abril) sobre organización de las Pruebas de Acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios y composición de los tribunales.
- Real Decreto 807/1993, de 28 de mayo (BOE de 8 de junio), por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.
- Rodicio, M. L. (1993): «El acceso a la Universidad en Galicia: Análisis de las disfuncionalidades de la prueba de selectividad y alternativas». Universidad de Santiago de Compostela, tesis doctoral inédita.
- Sachs, L. (1978): *Estadística aplicada*. Barcelona, Editorial Labor, S. A.
- Sans, A. (1991): «Fiabilidad y consistencia del proceso de selectividad. Un gigante con los dos pies de barro», en Latiesa, M. y otros (Rec. y Ed.), *La investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid, CIDE, pp. 210-228.
- Wilkinson, L. (1986): *Systac: The System for statistics*. Evanston, Syxtac Inc.

# INFORMES Y DOCUMENTOS



# INFORMES Y DOCUMENTOS

## NIVELES EDUCATIVOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL PAÍS VALENCIANO

ENRIC SANCHIS (\*)

La reflexión que sigue hay que entenderla, en primer lugar, en el marco de la preocupación por la relación entre sistema educativo y sistema productivo; un tema que ha dejado de ser novedoso en la medida en que está de «actualidad» al menos desde hace tres quinquenios. Durante ese tiempo hemos asistido al redescubrimiento del «capital» humano como factor estratégico para la competitividad de las empresas. Ahora bien, en un mundo que cambia con fuerza cualificaciones (laborales, el *know-how* o *savoir-faire*, la profesionalidad) tendrán que apoyarse menos en la experiencia acumulada y más en una sólida formación inicial (educación) y en el uso recurrente de los dispositivos de formación ocupacional y continua.

La tesis que subyace a este trabajo es que tanto la capacidad de adaptación al cambio como la de obtener el máximo aprovechamiento de los dispositivos citados dependen, de manera crítica, del nivel educativo previo. En este sentido, el mejor servicio que puede hacerle el sistema educativo al productivo es cumplir bien sus funciones tradicionales: que las personas salgan de él sabiendo leer y escribir correctamente, con poco más que las cuatro reglas y una buena capacidad para emitir y comprender mensajes y para trabajar en equipo. Al menos en los niveles no universitarios, se trataría de impartir una formación básica de carácter más bien generalista que evitara caer en engañosas especializaciones (no confundir esto con la defensa a ultranza de todo lo que se está impartiendo ahora mismo en las aulas).

Esta reflexión hay que entenderla también, en segundo lugar, en relación con el proceso de reforma del sistema educativo puesto en marcha por la LOGSE. En alguna ocasión se ha dicho que ésta es la ley de la Enseñanza Secundaria. Aquí se analiza cuál es la situación en vísperas de la reforma y se concluye que, si bien ésta es necesaria, el principal defecto del sistema diseña-

---

(\*) Universidad de Valencia.

do en la Ley General de Educación de 1970 es (un cuarto de siglo después) su escaso desarrollo, el hecho de que han sido pocos los jóvenes que han tenido la fortuna de «padecerlo».

El análisis de la situación valenciana tiene el interés adicional de que es un reflejo bastante fiel de la situación española en su conjunto: Los indicadores educativos básicos registran valores similares, aunque suelen ser algo peores en el caso valenciano. La mediocre situación y el escaso desarrollo de la Educación Secundaria en ambos casos tiene mucho que ver con el hecho de que no hace ni una década que hemos acabado de escolarizar a toda la población en el nivel obligatorio.

Finalmente, a los estudiosos de la relación entre la educación y el desarrollo económico probablemente les interesará saber que el caso valenciano rompe todos los esquemas: Mientras que los indicadores económicos convencionales tienden a colocar esta región entre las posiciones más avanzadas en el contexto español, con los indicadores educativos ocurre todo lo contrario. Posiblemente, esta situación paradójica se explique en función de las características del proceso de industrialización valenciano, pero también marca un límite a este proceso: En el déficit educativo radica una de las debilidades del tejido económico regional. Por eso precisamente es de importancia capital, como para el resto de España, la aplicación decidida de la LOGSE; algo que cada vez parece más improbable. Tendremos ocasión de lamentarlo.

Este artículo es una reflexión en torno a los niveles educativos de la población valenciana y sus repercusiones sobre las cualificaciones laborales. Se analiza también la evolución de las características esenciales del alumnado matriculado en los períodos postobligatorios del sistema educativo, y se hace particular referencia a la Formación Profesional reglada, la distribución del alumnado por ramas o familias profesionales y su correspondencia con los sectores productivos valencianos más importantes.

Las fuentes estadísticas básicas utilizadas son el Censo de Población de 1991 (no publicado todavía en el momento en el que se ha redactado este artículo) y los datos de matrícula suministrados por la Administración Educativa Valenciana. Como la información que ofrece el censo no puede ser ajustada con precisión a la estructura actual del sistema educativo español, se ha manejado también una explotación específica de la pregunta relativa a los niveles educativos; lo cual ha permitido utilizar el censo como indicador de la eficiencia del sistema educativo.

## 1. LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA POBLACIÓN VALENCIANA

En la actualidad, las fuentes estadísticas más importantes para analizar la estructura de la población valenciana según el nivel de estudios son: el *Padrón*

*Municipal de Habitantes* de 1986, la *Encuesta Socio-demográfica de la Comunidad Valenciana* de 1989, diseñada y publicada por el Institut Valencià d'Estadística, el *Censo de Población de 1991* y la trimestral *Encuesta de la Población Activa*. El análisis que se desarrolla a continuación se basa sólo en los datos censales. Previamente hay que señalar que una somera observación de las estadísticas citadas permite formular las dos afirmaciones generales siguientes: 1) el nivel educativo de la población valenciana es bajo, 2) la situación ha experimentado una mejora significativa durante los últimos años, pero continúa siendo insatisfactoria. Esto es consecuencia directa del atraso histórico del sistema educativo español, que sólo comienza a corregirse con la Ley General de Educación de 1970 y su aplicación decidida ya entrada la pasada década de los años ochenta. No obstante, en el caso valenciano confluyen otras causas específicas, a las que nos referiremos más adelante.

La pregunta 19 del censo de 1991 se interesa por el máximo nivel de estudios terminados y ofrece 15 posibilidades de respuesta, que van desde «analfabetos y sin estudios» (casillas 1 y 2) hasta «titulaciones posteriores a las universitarias» (casilla 15). Además, salvo en los casos contemplados en las dos primeras casillas, hay que especificar literalmente la titulación alcanzada. La tabla 1 ofrece los resultados obtenidos a partir de la información registrada en las casillas, que no ha sido contrastada con el título especificado literalmente.

A pesar de que estos resultados no son directamente comparables con los del Padrón de 1986, parece deducirse cierta mejoría en la situación, pues se observa una tendencia al desplazamiento de la población hacia niveles educativos más altos (1). No obstante, sigue existiendo un porcentaje relevante de la población que no supera un nivel educativo elemental. Debe destacarse la peor situación educativa de las mujeres y la persistencia del analfabetismo en una minoría de los grupos jóvenes, si bien más de la mitad del mismo se concentra en la población de 65 y más años.

El criterio de clasificación de la población según los estudios realizados utilizado en el censo no se corresponde con la estructura actual del sistema educativo español, sino con las normas internacionales para el tratamiento de la información educativa. Esto tiene una ventaja y un inconveniente. La ventaja es que se facilita la comparación internacional en un campo de importancia estratégica caracterizado por una gran heterogeneidad: En cada país, los sistemas educativos están estructurados de acuerdo con sus propias especificidades nacionales y con unas evoluciones históricas fuertemente diferenciadas; lo que hace muy arriesgadas las comparaciones directas de los resultados entre unos países y otros. El inconveniente es que los resultados censales sólo dan una idea muy vaga del funcionamiento de nuestro sistema educativo y, por tanto, sólo son un indicador aproximado de la marcha del mismo.

---

(1) Ver Anexo, cuadro 1.

TABLA 1

*Población de 10 y más años según los estudios realizados (los porcentajes aparecen entre paréntesis)*

	TOTAL	Analfabet.	Sin estudios	Primer grado	Segundo grado			Tercer grado		
					1.º ciclo	2.º ciclo	Otras enseñan.	Escuela Universit.	Facultad	No universitar.
Hombres ..	1.655.795	24.864	331.115	614.762	347.904	212.547	15.076	47.178	55.826	6.523
	(100)	(1,5)	(20)	(37,1)	(21)	(12,8)	(0,9)	(2,9)	(3,4)	(0,4)
Mujeres ...	1.750.228	75.617	400.761	636.193	330.400	195.290	16.051	54.024	38.451	3.441
	(100)	(4,3)	(22,9)	(36,3)	(18,9)	(11,2)	(0,9)	(3,1)	(2,2)	(0,2)
TOTAL . . . .	3.406.023	100.481	731.876	1.250.955	678.304	407.837	31.127	101.202	94.277	9.964
	(100)	(3)	(21,5)	(36,7)	(19,9)	(12,4)	(0,9)	(3)	(2,8)	(0,3)

*Fuente:* Censo de Población de 1991, Institut Valencià d'Estadística.

La posibilidad de formular un juicio crítico sobre nuestro sistema educativo a partir de los datos censales se ve cuestionada por otra dificultad adicional. Los sistemas educativos tienen una vida relativamente corta. La población actualmente en activo ha pasado al menos por dos sistemas educativos claramente diferenciados, el anterior y el posterior a la ley de 1970. Esta dificultad será todavía mayor en el próximo censo, cuando alguna generación haya pasado ya por el nuevo sistema diseñado en la LOGSE.

En resumen, la utilización de los datos censales como indicadores del funcionamiento del sistema educativo y del nivel de formación de los recursos humanos ha de afrontar, al menos, dos dificultades importantes: 1) la no correspondencia estrecha entre la estructura de la población según su nivel de estudios que ofrece el censo y la estructura del sistema educativo vigente, y 2) la coexistencia de generaciones que han pasado por sistemas educativos muy diferentes.

Dos hechos ejemplifican perfectamente estas dificultades. En primer lugar, en la casilla correspondiente a «Escuela Universitaria» se incluyen tanto los diplomados en alguna carrera corta (por ejemplo, Ingeniero Técnico, Profesor de EGB, ATS) como los que han superado ya los tres primeros cursos de alguna carrera larga (por ejemplo, estudiantes de 4.º curso de Derecho). En segundo lugar, en la casilla correspondiente a «Primer grado» se consideran personas que cursaron en la Escuela Primaria anterior a la Ley General de Educación así como personas menores de 30 años que sólo acabaron seis cursos de la todavía vigente EGB. Por el contrario, los titulados en EGB están clasificados en el Primer ciclo del Segundo grado. Como se decía, la heterogeneidad de los grupos registrados en cada casilla será todavía mayor en el censo del año 2001, cuando ya hayan salido las primeras promociones de graduados en Educación Secundaria.

A la cuestión de cómo debería tratar el censo la información educativa no se le puede dar una respuesta sencilla, ya que esa información es utilizada para fines diversos. Lógicamente, hay que facilitar las comparaciones internacionales, pero también es relevante cuantificar los colectivos en posesión de las diferentes titulaciones educativas formales, tanto las correspondientes al sistema vigente como las correspondientes al anterior. Finalmente, tampoco puede despreciarse la información relativa a los años transcurridos en el sistema educativo, independientemente de que se hayan culminado o no con la obtención de una acreditación formal de conocimientos. Desde la óptica del análisis sociológico son sustancialmente diferentes la situación de las generaciones mayores de 30 años formalmente sin estudios y la situación de las generaciones más jóvenes que no han conseguido el título de Graduado Escolar y que, a lo sumo, sólo pueden acreditar formalmente el Certificado de Escolaridad. Tras el primer caso se esconde generalmente una estancia brevísima en el sistema educativo, mientras que muchos de los que se encuentran en el segundo pueden haber pasado al menos ocho años de su vida en éste. A lo largo del tiempo, todas las sociedades han ido modificando sus criterios en cuanto a los conocimientos mínimos y a las acreditaciones formales básicas para garantizar una buena inserción social. Sin embargo, las circunstancias específicas a las que se enfrenta cada generación a la hora

de intentar su incorporación a la vida activa pueden hacer que un adulto que sólo haya cursado estudios primarios en su día esté ahora cómodamente instalado en el mercado laboral, mientras que un joven que tras diez años de escolarización no haya conseguido el Graduado Escolar tenga graves problemas de integración en la vida activa.

Los datos censales proporcionan información sobre los años de escolarización de la población y permiten una aproximación al nivel de las titulaciones formales alcanzadas. Ahora bien, desde la perspectiva educativa es importante poder distinguir, dentro de las generaciones que por su edad hayan pasado por el sistema vigente, entre quienes han conseguido y quienes no han conseguido la titulación básica. En el curso académico de 1975-1976 sale la primera promoción de titulados en la nueva EGB. Al mismo tiempo dejan de distribuirse las acreditaciones correspondientes a Estudios Primarios y Bachiller Elemental. A partir de entonces, quienes no alcancen el nivel de conocimientos considerado mínimo para obtener el título de Graduado Escolar sólo podrán disponer, en el mejor de los casos, del Certificado de Escolaridad, es decir, un documento que acredita que el titular ha estado varios años en el sistema educativo.

Si el funcionamiento del sistema educativo diseñado en la Ley General de Educación hubiera sido óptimo, en 1991 casi toda la población mayor de 15 años y menor de 31 debería haber estado en posesión del título de Graduado Escolar. Este dato es básico para evaluar el funcionamiento del sistema educativo y el nivel de cualificación de los recursos humanos. En definitiva, de lo que se trata es de determinar la magnitud del colectivo que no ha conseguido alcanzar —formalmente— el nivel de conocimientos que la sociedad considera como mínimo irrenunciable para que el ingreso en la vida activa no se produzca desde una posición de fuerte desventaja inicial. La información que suministra el censo no permite obtener directamente este dato, ya que la tercera posibilidad de respuesta a la pregunta 19 incluye tanto a los que cursaron los antiguos Estudios Primarios como a los que sólo tienen cinco cursos aprobados de EGB.

Por este motivo, la Administración Educativa encargó al Institut Valencià d'Estadística una explotación específica de la pregunta 19 en función de los criterios siguientes:

1. Selección de una muestra aleatoria, estratificada por provincias, a la que se aplicarían 2.000 cuestionarios (1.000 en Valencia, 700 en Alicante y 300 en Castellón); lo que permitía obtener resultados significativos en el nivel provincial. Como los cuestionarios van dirigidos a unidades familiares, finalmente se han obtenido 6.058 respuestas individuales.
2. Presentación de resultados globales, por provincias, por sexo y por grupos de edad (año a año para el grupo de 15 a 30, y mediante grupos quinquenales convencionales para el resto).

3. Análisis de los títulos especificados literalmente, no de las respuestas registradas en las casillas (sólo en caso de duda se contrastarían ambas fuentes).
4. Estructuración de las respuestas de acuerdo con los ítems siguientes:
  1. Analfabetos
  2. Sin estudios (incluye el Certificado de Escolaridad)
  3. Estudios Primarios (teóricamente, los menores de 31 años no habrían de entrar en esta categoría)
  4. EGB
  5. Graduado Escolar, Bachillerato Elemental
  6. FP1
  7. BUP-COU, Bachillerato Superior
  8. FP2
  9. Universitarios de Primer ciclo (tres cursos completos)
  10. Resto de universitarios
  11. Otros
  12. No consta.

De acuerdo con estos criterios se han obtenido los resultados que se expresan en la tabla 2. Nótese que esta estructura de la población está más próxima a la estructura del sistema educativo, aunque no la reproduce con precisión absoluta. El problema es que las respuestas no son filtradas posteriormente por el agente censal (quien, por otra parte, no debe conocer necesariamente el amplio abanico de titulaciones educativas en vigor) y contienen cierta dosis de ambigüedad. Por ejemplo, el «título» de EGB se presta a interpretaciones diversas; puede haber sido invocado por quienes cursaron satisfactoriamente estos estudios y consiguieron el Graduado Escolar y por quienes sólo obtuvieron el Certificado de Escolaridad (a los que el censo incluiría en los de Primer grado y a los que nosotros consideramos sin estudios). La autocumplimentación del censo es poco rigurosa, y el tratamiento posterior de la información no disipa las imprecisiones. Piénsese, por ejemplo, que hay un porcentaje significativo de menores de 31 años que afirman ser «bachilleres elementales», circunstancia que es formalmente imposible. Por tanto, el objetivo esencial de detectar la magnitud de la población que carece de la titulación básica obligatoria hoy vigente debe ser alcanzado por aproximaciones sucesivas a partir de los resultados de la tabla 2.

TABLA 2

*Población de 10 y más años según los estudios realizados  
(en porcentajes)*

Analfabetos .....	0,5
Sin estudios .....	7,4
Primarios .....	31,7
EGB .....	6,1
Graduado Escolar .....	13,4
FP1 .....	2,7
BUP-COU, Bachiller Superior .....	5,9
FP2 .....	1,2
Universidad 1.º ciclo .....	2,5
Resto de universitarios .....	1,7
Otros .....	0,6
No consta .....	26,3
TOTAL (N = 6.058) .....	100

Desde la perspectiva educativa, lo realmente relevante es detectar los colectivos que poseen y los que carecen de la titulación básica correspondiente al nivel obligatorio, los que han cursado Enseñanzas Medias y aquellos otros que han realizado estudios superiores. De acuerdo con ello, vamos a reagrupar los ítems de la tabla 2 como sigue:

- 1) *Básicos*: Incluye Graduado Escolar, Bachiller Elemental, EGB (planteamos la hipótesis de que efectivamente todos ellos han finalizado con éxito estos estudios) y FP1 (que, desde la perspectiva académica, está más cerca de la EGB que de las Enseñanzas Medias).
- 2) *Medios*: Incluye BUP-COU, Bachiller Superior, FP2 y otros.
- 3) El resto se deja como está.

Los resultados tras esta reagrupación se muestran en la tabla 3. El problema que se plantea ahora es el de cómo interpretar ese 26,3 por 100 relativo a la ca-

tegoría «no consta», es decir, las 1.595 personas que no han especificado la titulación educativa alcanzada, limitándose, en el mejor de los casos, a marcar alguna de las 15 respuestas propuestas. Si nos atenemos rigurosamente a las instrucciones contenidas en el censo para su cumplimentación, este grupo habría de ser asimilado a los grupos de los «analfabetos» o de los «sin estudios», ya que estos dos colectivos son los únicos que, lógicamente, no tienen la obligación de especificar la titulación alcanzada. Manipulando así los datos, obtendríamos que el 34,2 por 100 de la población valenciana de 10 y más años sería analfabeta o sin estudios; resultado que, en principio, parece excesivo. De hecho, según los datos censales recogidos en la tabla 1, en esta situación se encontraría sólo el 24,5 por 100 de la población. Hay, por tanto, una significativa diferencia de 10 puntos porcentuales respecto a la cual debe intentarse alguna explicación.

TABLA 3

*Población de 10 y más años según los estudios realizados (en porcentajes).  
Primera elaboración*

Analfabetos .....	0,5
Sin estudios .....	7,4
Primarios .....	31,7
Básicos .....	22,2
Medios .....	7,7
Universidad 1.º ciclo .....	2,5
Resto de universitarios .....	1,7
No consta .....	26,3
TOTAL .....	100

Parte de esta explicación debe estar, como se ha sugerido ya, en la escasa rigurosidad con la que se cumplimenta el censo. Es posible que muchas personas en posesión de alguna titulación educativa no acertasen a recordar con exactitud cuál era ésta o, simplemente, no advirtiesen que en la parte inferior de la hoja quedaba un espacio que rellenar. De esta falta de rigurosidad hay diversos indicios, aparte del ya mencionado, relativo a quienes se declaran bachilleres elementales cuando, por edad, sólo pueden ser graduados escolares. Por ejemplo, en la explotación específica se detectan algunos casos de licenciados universitarios francamente precoces y de títulos académicos como «entrenador de nata-

ción), «ORI» y «RPI», que sólo han podido ser codificados en el apartado de «otros». Por el contrario, y paradójicamente, hay casos en los que se ha rellenado el espacio destinado a la especificación literal sin tener obligación de hacerlo, utilizando expresiones como «deficiente mental» o «no ha asistido a la escuela». Además, en 220 casos, incluidos en la muestra (3,6 por 100), no se ha marcado ninguna de las 15 posibilidades de respuesta. Todo esto debería dar lugar a una reflexión sobre la forma en la que se elaboran las estadísticas básicas en este país.

La precaución de contrastar, dentro de la muestra, las respuestas obtenidas a partir de las especificaciones literales con las que se registraron en las casillas permite anticipar una interpretación acerca de los casos de «no consta». De los 1.595 individuos en cuestión, la mayoría —como era de esperar— se autoclasificó en alguna de las tres primeras casillas (143 analfabetos, 985 sin estudios y 250 con estudios primarios), mientras que sólo 189 no rellenaron ninguna de las casillas. Aceptando que su situación real es la que se refleja en las casillas, la distribución de la población por nivel de estudios, de acuerdo con la estructura utilizada en la tabla 3, sería la que refleja la tabla 4.

TABLA 4

*Población de 10 y más años según los estudios realizados (en porcentajes).  
Segunda elaboración*

Analfabetos .....	2,9
Sin estudios .....	23,6
Primarios .....	35,8
Básicos .....	22,6
Medios .....	7,8
Universidad 1. <sup>er</sup> ciclo .....	2,5
Resto de universitarios .....	1,7
No consta .....	3,1
TOTAL .....	100

Estos resultados están más próximos a los oficiales del censo, que reproduce la tabla 1. No obstante, persisten diferencias, como la que refleja el porcentaje de población que cuenta con una titulación académica superior a la de Grada-

do Escolar o equivalente, que, según el censo, llega al 19,4 por 100, mientras que en la explotación específica no supera el 12 por 100 (la explicación puede estar en el diferente tratamiento de los titulados en FP1).

Puede hacerse un tratamiento alternativo del 26,3 por 100 perteneciente a la categoría «no consta», discriminando las respuestas en función de la edad. En efecto, de los 1.595 individuos en cuestión, 520 tienen 61 años y más, mientras que 198 tienen entre 10 y 14 años. Puede conjeturarse que unos, porque aún no han tenido tiempo de acabar la EGB, y otros, porque las circunstancias de la época no les permitieron ir a la escuela, se encuentran efectivamente, en el mejor de los casos, sin estudios. Manipulando, de acuerdo con esta hipótesis, los datos de la tabla 3, obtendríamos los resultados de la tabla 5.

A nuestro entender, estos resultados soportan peor la comparación con los oficiales del censo, y en ellos se mantiene aún un número excesivo de sujetos en la categoría «no consta»; por tanto, consideramos más fiables los de la tabla 4, que refuerzan la apreciación inicial sobre el bajo nivel de estudios de la población valenciana.

TABLA 5

*Población de 10 y más años según los estudios realizados (en porcentajes).  
Tercera elaboración*

Analfabetos, sin estudios . . . . .	19,7
Primarios . . . . .	31,7
Básicos . . . . .	22,2
Medios . . . . .	7,7
Universidad 1.º ciclo . . . . .	2,5
Resto de universitarios . . . . .	1,7
No consta . . . . .	14,5
TOTAL . . . . .	100

Desde la óptica del análisis económico, que considera los recursos humanos como un factor esencial de desarrollo, interesa particularmente conocer los niveles de cualificación de la población potencialmente activa, es decir, del colectivo de 16 a 65 años de edad. La explotación específica del censo ha permitido obtener los resultados que se expresan en la tabla 6.

TABLA 6

*Población potencialmente activa (16-65 años) según los estudios realizados  
(en porcentajes)*

Analfabetos .....	0,3
Sin estudios .....	3,1
Primarios .....	32,8
Básicos .....	27,5
Medios .....	10
Universidad 1. <sup>er</sup> ciclo .....	3,2
Resto de universitarios .....	2,1
No consta .....	20,9
TOTAL (N = 4.497) .....	100

Independientemente del tratamiento que se dé al 20,9 por 100 de los que figuran en la categoría «no consta», no puede dejar de subrayarse el hecho de que, muy probablemente, al menos dos de cada tres valencianos potencialmente activos tengan un nivel de estudios no superior al que en estos momentos se considera básico. Esta afirmación es posiblemente tímida, en el sentido de que puede dar una imagen amortiguada de una situación que en realidad sería peor.

La situación del colectivo juvenil es la que recoge la tabla 7. Nótese que el límite inferior del colectivo juvenil lo hemos fijado en los 16 años de edad y no en los 15, que es el que suele utilizar el censo. Hemos operado así por dos razones, a saber, esa edad coincide con la edad mínima legal de incorporación al mercado de trabajo y, además, a los 16 años ya no se puede cursar la EGB en los centros ordinarios del sistema educativo, con independencia de que el alumno haya conseguido, o no, el título de Graduado Escolar. Por lo que se refiere al límite superior, de 30 años, ofrece la particularidad de que incluye la primera generación que pasó por el nuevo sistema de enseñanzas básicas diseñado por la Ley General de Educación.

TABLA 7

*Población juvenil (16-30 años) según los estudios realizados  
(en porcentajes)*

Analfabetos .....	0
Sin estudios .....	2,4
Primarios .....	18,8
Básicos .....	48,2
Medios .....	17,2
Universidad 1. <sup>er</sup> ciclo .....	3,1
Resto de universitarios .....	2,2
No consta .....	8,1
TOTAL (N = 1.696) .....	100

Esto nos permite hacer una segunda lectura de los datos de la tabla 7, según la cual desaparecería el colectivo que ha cursado estudios primarios, para quedar incluido en el colectivo de los categorizados como «sin estudios». En efecto, según la definición que maneja el censo, en el Primer grado (que nosotros llamamos de «estudios primarios») se incluye el colectivo de estas edades que hizo al menos cinco cursos de EGB, pero que no acabó estos estudios; mientras que los que los acabaron (aunque sólo fuera obteniendo el Certificado de Escolaridad) son clasificados en la categoría de los de Segundo grado, Primer ciclo (que nosotros hemos llamado de «estudios básicos»). Modificando, de acuerdo con estos criterios, la tabla 7, obtenemos los resultados de la tabla 8.

TABLA 8

*Población juvenil (16-30 años) según los estudios realizados (en porcentajes).  
Primera elaboración*

Analfabetos .....	0
Sin estudios .....	21,2
EGB (*) .....	48,2
Medios .....	17,2
Universidad 1.º ciclo .....	3,1
Resto de universitarios .....	2,2
No consta .....	8,1
TOTAL (N = 1.696) .....	100

(\*) En este nivel se incluye, muy probablemente, un colectivo difícil de delimitar, que no acabó con éxito los estudios, es decir, que abandonó el sistema sin el título de Graduado Escolar. Se incluye también un 6,9 por 100 (sobre el total de la muestra) que declaró estar en posesión de una titulación en FPI.

Queda pendiente el problema de cómo interpretar el 8,1 por 100 de los que figuran en la categoría «no consta». Para ello podemos servirnos de los resultados oficiales del censo, que, respecto al colectivo de 15 a 29 años, son los que se expresan en la tabla 9.

TABLA 9

*Población de 15 a 29 años según los estudios realizados (los porcentajes aparecen entre paréntesis)*

TOTAL	Analfabetos	Sin estudios	Primer grado	Segundo grado			Tercer grado		
				1.º ciclo	2.º ciclo	Otras enseñan.	Escuela Universit.	Facultad	No universitar.
953.724	4.151	25.287	196.047	392.980	264.487	8.779	32.622	27.803	1.568
(100)	(0)	(2,6)	(20,5)	(41,2)	(27,8)	(1)	(3,4)	(3)	(0)

*Fuente:* Censo de Población de 1991, Institut Valencià d'Estadística.

Ante la comparación de las tablas 8 y 9 quizá sea acertado distribuir los casos no especificados atribuyendo 2 puntos porcentuales más al colectivo de los clasificados como «sin estudios» y el resto (6,1) al colectivo de los que han cursado estudios medios. El resultado sería el de la tabla 10.

TABLA 10

*Población juvenil (16-30 años) según los estudios realizados (en porcentajes).  
Segunda elaboración*

Analfabetos .....	0
Sin estudios .....	23,2
EGB (*) .....	48,2
Medios .....	23,3
Universidad 1.º ciclo .....	3,1
Resto de universitarios .....	2,2
TOTAL .....	100

(\*) Sigue vigente la observación de la tabla 8.

La conclusión se desprende por sí misma: En términos generales, de cada cuatro valencianos jóvenes, uno no ha acabado la EGB, dos han alcanzado el nivel básico y sólo uno ha conseguido una titulación educativa superior al Graduado Escolar. Esta conclusión quizá subestima ligeramente la situación real.

Puede afirmarse, por tanto, que el nivel educativo de la población valenciana es bajo, y que con él, también lo sean probablemente sus cualificaciones laborales. Como se decía, esta situación tiene raíces históricas (2) y responde, asimismo, a la escasa sensibilidad que ha manifestado tradicionalmente la sociedad valenciana ante el hecho educativo; una sociedad estructurada en torno a un sistema económico que durante las tres últimas décadas ha movilizadado cantidades significativas de mano de obra joven y poco cualificada —incluyendo un porcentaje relevante de inmigrantes—, mientras que se ha manifestado poco atrayente para los cuadros más cualificados, cuya carrera profesional en muchos casos sólo ha podido culminarse en otras tierras.

(2) Ver Anexo, cuadro 2.

El bajo nivel educativo de partida de la población valenciana resta operatividad a la política de Formación Ocupacional y reduce su efectividad en cuanto a la pretensión de que los sujetos activos de la misma alcancen cualificaciones laborales más elevadas. En efecto, los dispositivos de formación ocupacional, aunque son todavía relativamente modestos, se han desarrollado con fuerza en los últimos años, si bien en muchos casos de manera improvisada. Entre los problemas que deben afrontar, destacan dos que no deberían ser propiamente de su competencia: 1) la formación inicial deficiente de muchos jóvenes desescolarizados en busca de su primer empleo; 2) la «recualificación» de adultos parados que han ocupado durante mucho tiempo empleos «descualificados» y que se encuentran en una situación próxima al analfabetismo funcional. Ambos problemas requieren un tratamiento más educativo que ocupacional, al menos en sus primeras fases, y, por consiguiente, una estrecha coordinación entre las políticas educativas y de formación ocupacional. Para que mejore la rentabilidad social de los esfuerzos que se están haciendo en la formación ocupacional, es condición necesaria que los niveles educativos de la población sean más altos y, por tanto, que el sistema educativo sea más eficiente.

Un criterio, entre otros, para evaluar hasta qué punto resulta, o no, funcional el nivel de estudios de la población respecto a la economía y la sociedad valencianas, es la estructura del empleo según las cualificaciones requeridas para su desempeño. La evidencia empírica sobre esta cuestión es muy insuficiente en el ámbito del mercado de trabajo español y actualmente inexistente en el caso valenciano. Se sospecha que el nivel de exigencias de nuestro mercado de trabajo en cuanto a cualificaciones es más bien bajo; es decir, que este mercado estaría caracterizado por la presencia masiva de empleos de baja cualificación y por las dificultades de ofrecer ocupaciones atractivas para la cuota creciente de jóvenes con titulaciones universitarias (3).

En defensa de este diagnóstico se aduce la sospecha (de nuevo) de que el porcentaje de empleos vacantes —puestos de trabajo que no se cubren porque no se encuentra al trabajador con la cualificación adecuada— es mínimo. Asimismo, hay indicios —ya que no evidencia concluyente— de que las empresas no valoran como un problema grave la existencia de empleos ocupados por personal inadecuado, y parece ser que tampoco tienen que salvar dificultades importantes para encontrar trabajadores con las cualificaciones requeridas (4). Si este diagnóstico fuera correcto, podría concluirse que la actual estructura de la población según el nivel de estudios sería, más o menos, la que necesita la economía valenciana, articulada en torno a procesos productivos de escasa complejidad tecnológica,

---

(3) Ver Anexo, cuadro 3.

(4) Según una encuesta de ámbito europeo, en 1990 sólo alrededor del 3 por 100 de las empresas españolas tuvieron dificultades para contratar mano de obra con las cualificaciones que necesitaban. No está claro hasta qué punto dichas dificultades derivaban de la escasez de trabajadores cualificados o de las exigencias salariales de éstos. Véase Comisión de las Comunidades Europeas, Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales (1992): *El empleo en España, 1991*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

movilizadores de fuerza de trabajo poco cualificada, y no muy bien pagada, y que vierten al mercado bienes y servicios más competitivos por sus precios que por su calidad.

Ahora bien, si se utilizan otros criterios de evaluación, como la capacidad de aproximarse en términos reales hacia las sociedades europeas más desarrolladas o la de modernizar el tejido económico, entonces las disfuncionalidades comienzan a manifestarse. Ambos objetivos requieren un esfuerzo importante para mejorar a medio plazo el nivel de estudios de la población valenciana y, en definitiva, su cualificación laboral.

Independientemente de cuáles sean en la actualidad las exigencias del mercado de trabajo, hay que plantearse cuáles habrían de ser (según lo deseable) en un futuro próximo y, sobre todo, qué papel quiere jugar la sociedad valenciana en el concierto económico internacional del nuevo siglo. La inexistencia de estudios de «prospección» sobre la evolución de las cualificaciones no impide formular las dos hipótesis generales que hoy día se contemplan en los foros especializados a este respecto: 1) profundización en la organización fordista del trabajo y polarización de las cualificaciones (reducción de las intermedias, fuerte incremento absoluto de las bajas, moderado incremento absoluto de las altas); 2) superación del paradigma fordista e incremento generalizado de las cualificaciones laborales (5). Es discutible que la sociedad valenciana pueda garantizarse una posición estable en el sistema mundial caminando por la primera vía. Si la opción pasa por la segunda, las políticas educativas, de formación ocupacional y de formación continua habrán de jugar un papel central durante los próximos años.

## 2. RASGOS BÁSICOS DEL ALUMNADO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS POSTOBLIGATORIOS

Como se sabe, el sistema educativo postobligatorio está constituido, esencialmente, por tres grandes subsistemas: el Bachillerato, la Formación Profesional y la Universidad. La función principal que, se supone, debe cumplir el primero es la de preparar a los alumnos para el acceso al nivel superior; por el contrario, los otros dos tienen, en principio, un carácter terminal: Se presume que los alumnos han de salir de ellos con una formación inicial suficiente para integrarse sin grandes problemas en el mercado de trabajo. Se sabe que los itinerarios de inserción en la vida activa son bastante más problemáticos y complejos de lo que este esquema deja entrever; de hecho, la nueva ordenación del sistema educativo es, en parte, un intento de responder a algunos de estos problemas.

La pretensión de esta sección es describir las características básicas del alumnado que continúa en el sistema una vez superado el nivel obligatorio. Fijemos

---

(5) Para un tratamiento pormenorizado de estas cuestiones cfr. Sanchis, E. (1991): «Cambio técnico y cualificaciones laborales», en E. Sanchis, *De la escuela al paro*, Madrid, Siglo XXI, pp. 129-177.

nos, para comenzar, en la evolución reciente de la clientela de cada una de las tres grandes modalidades educativas. Como puede verse en la tabla 11, durante los últimos años, la escolarización postobligatoria ha crecido a un ritmo espectacular. De algo más de 240.000 alumnos en el curso académico 1986-1987 se ha pasado, a principios de la década de los noventa, a más de 330.000. Considerando los índices, y tomando como base 100 en 1986-1987, en el breve período de seis años la matrícula ha pasado a 136. Esta tendencia se da igualmente en cada una de las tres modalidades consideradas. Es particularmente fuerte en la Universidad (152) y en la FP (142), y algo más moderada en BUP-COU, nivel en el que el crecimiento ha sido casi del 25 por 100.

Podemos preguntarnos ahora por las razones fundamentales de esta evolución tan rápida y, en particular, si se debe a cambios en la estructura demográfica de la población o al comportamiento de las tasas de escolarización. Para poder dar una respuesta hemos construido la tabla 12. Las dos primeras columnas registran las cifras del alumnado en los niveles postobligatorios, en 1986 y 1991, así como las de la población juvenil valenciana. La tercera columna recoge la variación porcentual que han experimentado estas magnitudes a lo largo del período contemplado.

TABLA 11

*Evolución reciente del alumnado de Enseñanza Postobligatoria (\*)*

Nivel educativo	Curso académico						Variación (86/87 = 100)
	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	
FP . . . . .	61.906	65.476	66.320	77.066	80.648	88.097	142
BUP-COU . . .	113.511	124.646	133.789	134.872	139.057	140.590	124
Universidad .	68.118	75.020	79.947	89.180	91.514	103.500	152
TOTAL . . . . .	243.535	265.142	280.056	301.118	311.219	332.187	136

(\*) Esta tabla no incluye la minoría de alumnos que a lo largo del período considerado han participado en el plan experimental (Reforma de las Enseñanzas Medias), que ensaya y anticipa el nuevo sistema educativo. En el curso 1991-1992 eran 7.260, de los cuales cursaban módulos profesionales 1.445.

Fuente: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Elaboración propia.

Como puede verse, las cohortes juveniles han experimentado un modesto crecimiento del 5 por 100; por tanto, es el fuerte crecimiento de las tasas de escolarización lo que explica fundamentalmente el espectacular aumento de la

TABLA 12

*Índices de escolarización (1986 y 1991)*

	1986	1991	Variación
Alumnado EE.MM. ....	175.417	228.687	130
Población 15-19 años ....	314.190	330.187	105
Índice escolarización EE.MM. ....	55,8	69,3	
Alumnado universidad ....	68.118	103.500	152
Población 20-24 años ....	303.358	317.833	105
Índice escolarización universidad ....	22,4	32,6	
Alumnado Postobligatoria ....	243.535	332.187	136
Población 15-24 años ....	617.548	648.013	105
Índice de escolarización global ....	39,4	51,3	

Fuente: Censo y Padrón municipal, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Elaboración propia.

matrícula en los niveles postobligatorios. La evidencia estadística disponible no permite calcular de forma rigurosa las tasas de escolarización, pero sí aproximarse a ellas mediante lo que hemos llamado «índices de escolarización». Estos índices, que se muestran en las dos primeras columnas de la tabla 12, miden la relación porcentual entre la matrícula de un nivel dado y la cohorte demográfica de la que, con toda probabilidad, procede la mayor parte del alumnado de ese nivel.

Como se aprecia, en las Enseñanzas Medias, el índice de escolarización ha pasado del 55,8 por 100 en 1986 al 69,3 por 100 en 1991 y ha experimentado, pues, un incremento de 13,5 puntos porcentuales. El indicador correspondiente al nivel universitario ha crecido más de 10 puntos porcentuales (del 22,4 por 100 al 32,6 por 100), y el índice global de escolarización ha superado por primera vez en la historia la barrera del 50 por 100, situándose en el 51,3 por 100 en 1991, frente al valor más bien bajo del 39,4 por 100 que registraba en 1986. No obstante, si tenemos en cuenta que una cuota significativa de la población universitaria supera la barrera de los 24 años de edad, puede afirmarse con una elevada certidumbre que a principios de la década de los noventa más de la mitad de los efectivos juveniles valencianos (15 a 24 años) se sitúa fuera del sistema educativo.

Llegados a este punto cabe preguntarse a qué se debe este rápido crecimiento de las tasas de escolarización. A nuestro entender, han influido factores de índole diversa, entre los que destacamos los siguientes. En primer lugar, el hecho de que nuestras tasas fueran relativamente bajas. Como en el resto de España, la escolarización de toda la población en la etapa obligatoria no se consigue hasta bien entrada la pasada década de los años ochenta. En el tramo universitario acabamos de conseguir niveles de matrícula casi equivalentes a los de los países de nuestro entorno, por lo que sólo cabe esperar incrementos moderados durante los próximos años. Por el contrario, en las Enseñanzas Medias, a pesar del esfuerzo realizado, seguimos teniendo tasas de escolarización que deben continuar creciendo con cierta significación para alcanzar los valores no sólo de otros países, sino también de las regiones españolas más avanzadas. De ahí la importancia estratégica que tiene la aplicación de la LOGSE en la Comunidad Valenciana. Hay que insistir en que el índice de escolarización obtenido es sólo un indicador poco fino del desarrollo de las Enseñanzas Medias respecto a los jóvenes de las edades correspondientes para cursar este nivel. En efecto, a los 15 años todavía queda un residuo significativo de jóvenes matriculados en EGB; a partir de los 18 ya se encuentran jóvenes que cursan estudios universitarios; finalmente, existe un porcentaje significativo de jóvenes de 19 y más años matriculados en Enseñanzas Medias, sobre todo en Formación Profesional.

En segundo lugar, han debido influir también las dificultades de los jóvenes para integrarse en el mercado de trabajo. Pero quizá haya sido más decisiva una mejor valoración por parte de la población valenciana de la importancia de alcanzar niveles educativos más altos, ya que durante la segunda mitad de la década de los ochenta el paro juvenil se ha reducido con gran intensidad (desde más del 40 por 100 hasta menos del 30 por 100); a pesar de lo cual, las tasas de escolarización han experimentado el desarrollo que hemos podido comprobar. Si este cambio de actitudes frente al hecho educativo se confirma, la sociedad valenciana debe felicitarse por ello y la Administración Educativa debe prepararse para estar a la «altura de las circunstancias».

La tabla 11 plantea, al menos, otras dos cuestiones de interés. En primer lugar, la evolución relativa de las «clientelas» de BUP y FP induce a pensar que esta última opción está ganando atractivo entre los jóvenes que terminan la escolaridad obligatoria. Dicho en otras palabras, que más jóvenes en posesión del título de Graduado Escolar parecen optar por la FP1 en lugar de por el BUP, reduciéndose el porcentaje de los que siguen estudios profesionales reglados sólo provistos del Certificado de Escolaridad. Esta afirmación, sin embargo, debe ser matizada en dos sentidos: 1) En los últimos años es cada vez más frecuente el caso de los jóvenes que se matriculan en FP2 después de haber acabado el BUP (comienzan a detectarse incluso casos de titulados universitarios que se matriculan en estos estudios). 2) Quizá esté ocurriendo también una reducción de la propensión al abandono escolar entre los jóvenes que sólo han obtenido el Certificado de Escolaridad y que no tienen otra opción educativa reglada que la FP1.

La segunda cuestión se refiere a la comparación entre el alumnado universitario y el de Enseñanzas Medias, particularmente el de Formación Profesional.

En diversas ocasiones se ha llamado la atención sobre el hecho de que, tanto en el sistema educativo valenciano como en el conjunto español, hay más jóvenes que cursan estudios universitarios que profesionales. Esta descompensación se hace más evidente cuando la comparación se limita al nivel de FP2, que es el que tiene un carácter más propiamente «profesional». La confrontación entre esta estructura del sistema educativo postobligatorio y la del mercado de trabajo (reflejo de una economía en gran medida dependiente desde la perspectiva tecnológica), que tiene dificultades para integrar a la cuota creciente de titulados universitarios en empleos de su categoría profesional y, al parecer, para cubrir los empleos de cualificaciones intermedias, parece que pone en evidencia la existencia de un desajuste entre el sistema de formación y la estructura del empleo que, según una interpretación muy extendida, habría de corregirse desviando parte de la clientela universitaria hacia los estudios profesionales.

Es cierto que nuestro sistema educativo acusa y arrastra desde hace al menos un siglo una desproporción entre el nivel de desarrollo de los sectores superiores y el de los iniciales. Este es un rasgo típico de todos los países subdesarrollados, que compartimos con algunos países europeos de tradición católica y que nos distingue de los países europeos más avanzados, de tradición protestante. En estos últimos, el desarrollo histórico de los sistemas educativos ha sido más sensible al tipo de desarrollo experimentado por su tejido industrial. Por el contrario, en los primeros, las cualificaciones industriales se han adquirido fuera del sistema educativo, y éste, en sus niveles postobligatorios, ha sido utilizado sobre todo con vistas al ejercicio libre de la profesión o al empleo en la Administración del Estado.

Sin embargo, a nuestro parecer, en las circunstancias actuales, el desequilibrio que registra la pirámide educativa no debe ser corregido mediante la reducción de la cúspide, sino mediante la ampliación de la base. El hecho de que una parte significativa de los titulados universitarios acaben en el subempleo (6) pone de manifiesto un fenómeno no tanto de «sobreproducción» de titulados cuanto de escasez de empleos cualificados en el mercado de trabajo. Téngase en cuenta que la «sobrecualificación» se da no sólo entre los titulados universitarios, sino incluso entre muchos ocupados con una titulación de Graduado Escolar (7). Como ya se ha comentado anteriormente, en estos momentos tenemos aproximadamente el número de estudiantes universitarios que nos corresponde, de acuerdo con los estándares internacionales. Además, nuestro porcentaje de universitarios en la población activa continúa siendo significativamente bajo. Si a ello se añade que las tasas de actividad juveniles son todavía relativamente altas y las tasas de escolarización en las Enseñanzas Medias relativamente modestas, el problema básico no consiste en reducir la matrícula universitaria, sino en potenciar el desarrollo de las enseñanzas técnico-profesionales, haciéndolas atractivas para quienes abandonan el sistema educa-

---

(6) Ver Anexo, cuadro 4.

(7) Fernández Enguita, M. (1992): *Educación, formación y empleo*. Madrid, Eudema, p. 132 y ss.

tivo con un nivel de cualificación tan bajo que no garantiza ni su inserción profesional ni la posibilidad de aprovechar los dispositivos de Formación Profesional Ocupacional. Todo lo cual remite igualmente a la necesidad de mejorar el rendimiento del sistema en el período obligatorio.

Esta breve descripción de los rasgos básicos del alumnado de los niveles postobligatorios, para terminar, debe incluir una referencia a la trayectoria académica de las generaciones que pasan por las Enseñanzas Medias, aunque sólo sea desde una perspectiva estrictamente cuantitativa. Una idea precisa de esto puede darse analizando la serie estadística de los alumnos de 13 años matriculados en 8.º de EGB en un año académico dado, de los de 14 años matriculados en 1.º de FP1 y 1.º de BUP en el año académico siguiente, y así sucesivamente hasta completar toda la etapa de las Enseñanzas Medias. Como no ha sido posible disponer de estos datos, hemos construido la tabla 13, que permite aproximarse a esta cuestión.

TABLA 13

*Alumnos matriculados en las Enseñanzas Medias por año académico y curso*

Año académico	Curso				
	1.º BUP 1.º FP1	2.º BUP 2.º FP1	3.º BUP 1.º FP2	COU 2.º FP2	3.º FP2
86/87	58.190	47.169	35.329	29.425	6.016
87/88	62.964	50.920	38.319	32.010	6.638
88/89	66.463	53.077	42.341	32.628	6.532
89/90	67.405	56.562	44.892	36.913	7.897
90/91	69.373	57.865	46.607	38.790	8.097
91/92	69.624	60.143	49.169	41.385	9.032

Fuente: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

La tabla 13 recoge, para el período considerado, el número total de alumnos matriculados en cada curso de las dos opciones educativas básicas que se ofrecen al final de la etapa obligatoria. Su lectura en diagonal da una idea del nivel de rendimiento del sistema y del fenómeno del abandono escolar. Se trata de un indicador poco fino de ambas cuestiones, ya que no todos los alumnos matriculados en un curso dado tienen la misma edad y, además, no se aísla el porcentaje de repetidores; por otra parte, la última columna de la tabla

debería recoger, junto a los alumnos del tercer curso de FP2, al menos a los universitarios de 18 años. En todo caso, permite captar las pérdidas del sistema a medida que se llega a los últimos cursos. Prescindamos de la última columna de la tabla, cuyos datos «hablan por sí solos» y que no puede compararse directamente con las anteriores, y fijémosnos en las tres promociones cuya serie estadística es más larga.

La promoción que inicia los estudios medios en 1986-1987 con 58.190 matriculados cuatro años después se ha reducido a 36.913 (al 63,4 por 100); la promoción siguiente pasa, en cuatro años, de 62.964 a 38.790 (se reduce al 61,6 por 100); y la que en 1988-1989 se halla en el primer curso de Enseñanzas Medias se ve reducida al 62,3 por 100 (pasando de 66.463 a 41.385 matriculados en 1991-1992 en COU o en 2.º de FP2). En todos los casos cabe sospechar que al menos uno de cada tres jóvenes valencianos abandona las Enseñanzas Medias sin haber acabado los estudios. La importancia y la necesidad de un cambio como el que propugna la LOGSE parecen estar fuera de toda duda.

### 3. EL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA

Para analizar las características del alumnado de Formación Profesional vamos a fijar la atención en cuatro cuestiones. Comenzaremos por la evolución cuantitativa y la trayectoria académica de algunas promociones, tal como hemos hecho en la sección anterior relativa al alumnado de la educación postobligatoria. A continuación haremos un comentario sobre su composición por sexo y edades. Para terminar, nos ocuparemos de la distribución por ramas o familias profesionales, acotando los perfiles generales del desajuste existente entre la oferta actual y lo que se espera de este tipo de estudios.

TABLA 14

*Evolución del alumnado de Formación Profesional reglada*

<i>Año académico</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Variación</i>
1971-1972	7.514	100
1976-1977	28.633	381
1981-1982	52.868	703
1986-1987	61.906	824
1991-1992	88.097	1.172

*Fuente:* Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Como puede comprobarse en la tabla 14, la Formación Profesional reglada se ha desarrollado de manera espectacular durante los últimos veinte años, habiéndose más que decuplicado el número de personas que cursan estos estudios. Esto hay que atribuirlo, sobre todo, al bajísimo nivel de partida. Durante este período se producen cambios importantes. En primer lugar, aparece la Formación Profesional con su configuración actual (Primero y Segundo grado), que sustituye al sistema anterior que diferenciaba entre Oficialía y Maestría Industrial. En cambio, desaparecen las escuelas de aprendices, que sostenían muchas grandes empresas y que eran utilizadas por algunos jóvenes para iniciar sus itinerarios profesionales.

Veamos ahora cuál es la trayectoria académica de varias promociones recientes de jóvenes que pasan por la Formación Profesional. Para ello hemos construido la tabla 15, que es similar a la 13 y debe leerse igualmente en diagonal.

Las series estadísticas permiten seguir la trayectoria completa de cinco promociones, las que inician sus estudios entre 1983-1984 y 1987-1988. Si comparamos los efectivos matriculados en los cursos inicial y final de estos estudios, obte-

TABLA 15

*Alumnos matriculados en la Formación Profesional reglada  
por año académico y curso*

Año académico	Total matrícula	Curso				
		1.º FP1	2.º FP1	1.º FP2	2.º FP2	3.º FP2
1983/1984	54.113	21.592	16.285	7.017	5.513	3.706
1984/1985	53.438	20.579	15.621	7.144	6.059	4.035
1985/1986	55.559	21.073	15.709	7.314	6.521	4.942
1986/1987	61.906	22.612	16.680	8.751	7.847	6.016
1987/1988	65.476	24.199	17.598	8.909	8.132	6.638
1988/1989	66.320	24.294	17.686	9.516	8.292	6.532
1989/1990	77.066	26.971	20.331	10.697	11.170	7.897
1990/1991	80.648	28.557	21.193	11.227	11.574	8.097
1991/1992	88.097	28.863	23.775	13.670	12.751	9.038

Fuente: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

nemos los porcentajes de «supervivencia» siguientes: 30,7; 31,7; 37,5; 35,8 y 37,3. De ellos podemos concluir que el rendimiento del sistema es bajo. Aunque la situación ha mejorado ligeramente durante los últimos años, en términos generales puede afirmarse que, a lo sumo, sólo uno de cada tres alumnos de Formación Profesional acaba los estudios. Téngase en cuenta que, como ocurría con la tabla 13, la tabla 15 es un indicador poco fino del rendimiento, y que probablemente lo sobrestima. Además, en este caso concurre un factor adicional que refuerza este hecho: No todo el alumnado de FP2 procede de la FP1. Según los datos del Ministerio de Educación y Ciencia, aproximadamente una cuarta parte de los alumnos matriculados por primera vez en FP2 en el curso 1985-1986 procedía del Bachillerato (8).

En la trayectoria académica de las cinco promociones consideradas se advierten dos fracturas básicas. La primera se produce dentro de la FP1, al pasar del primero al segundo curso; la segunda se produce en el tránsito de la FP1 a la FP2. Para valorar estos hechos hay que tener en cuenta que los dos grados de la Formación Profesional cumplen funciones relativamente diferenciadas. Mientras que la FP2 tiene un carácter más claramente «profesionalizante», la FP1 ha de desempeñar también un papel de tratamiento del fracaso escolar generado en el período obligatorio, ya que es la única alternativa educativa reglada para quienes acaban estos estudios habiendo obtenido sólo el Certificado de Escolaridad. Sin embargo, como señala el Ministerio de Educación en el *Libro Blanco* citado (9), la experiencia acumulada en los años transcurridos desde la Ley General de Educación demuestra que esta alternativa no ha sido efectiva en la mayoría de los casos, por cuanto muchos alumnos con el Certificado Escolar no han llegado a obtener el Primer grado de Formación Profesional. Si tenemos en cuenta que, según el mismo Ministerio, el 40 por 100 de los alumnos de FP1 no tiene el Graduado Escolar y que en el primer curso de FP2 las promociones ya se han reducido al menos en un 50 por 100, podemos afirmar que, en general, sólo los alumnos que cursan satisfactoriamente los estudios básicos acceden al Segundo grado de Formación Profesional. Vuelve a plantearse, por tanto, una cuestión que ya había sido señalada anteriormente: la necesidad de mejorar los niveles educativos de partida de la población como condición previa y necesaria —aunque no suficiente— para incrementar la efectividad del gasto en la Formación Profesional, ya sea reglada u ocupacional.

No obstante, cabe señalar que el rendimiento del sistema puede haber mejorado en los últimos años, pues mientras que la promoción que inicia los estudios en 1983-1984 un año después se reduce al 72,3 por 100, en 1991-1992 la matrícula en 2.º de FP1 equivale al 83,2 por 100 de los matriculados en 1.º de FP1 durante el curso anterior; es decir, medidas a través de este procedimiento tan «aproximado», en los últimos ocho años las fugas del sistema en los primeros cursos se han reducido en unos 10 puntos porcentuales.

---

(8) Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, p. 65.

(9) *Ibid.*, p. 61.

Por lo que se refiere a la estructura demográfica de los matriculados españoles en Formación Profesional, es decir, su composición por sexo y edades (siempre según datos del Ministerio de Educación y Ciencia)(10), puede afirmarse que la Formación Profesional es el nivel del sistema educativo en el que subsiste una mayor diferencia entre los porcentajes globales de varones y mujeres. En el curso 1986-1987 sólo el 41,9 por 100 de los alumnos eran mujeres; porcentaje que registra fuertes variaciones según la rama profesional. *Hogar, Moda y Confección, Peluquería y Estética, Sanitaria y Administrativa* son cinco ramas particularmente «feminizadas», mientras que la presencia de las mujeres es mínima en ramas como las de *Automoción, Electricidad y Electrónica, Metal o Madera*. En cuanto a la edad, el 65,5 por 100 supera la que correspondería normalmente a los dos cursos de FP1. En el primer curso de FP1 sólo el 41 por 100 tiene 14 años, el 9 por 100 repite y el 50 por 100 restante lo constituyen alumnos que se incorporan ya retrasados a la Formación Profesional.

La composición del alumnado valenciano no es muy diferente, tal como puede verse en la tabla 16 (datos correspondientes al curso 1990-1991).

TABLA 16

*Alumnos matriculados en la Formación Profesional reglada por curso académico, sexo y edad (1990-1991)*

VARONES								
Edad	FP1			FP2				Total general
	1.º	2.º	Total	1.º	2.º	3.º	Total	
14	3.723	—	3.723	—	—	—	—	3.723
15	4.381	2.878	7.259	—	—	—	—	7.259
16	3.192	3.256	6.448	1.310	1	—	1.311	7.759
17	1.537	2.489	4.026	1.439	1.138	2	2.579	6.605
18	728	1.240	1.968	1.163	1.233	876	3.272	5.240
19	455	510	965	719	1.101	832	2.652	3.617
+ 19	1.342	1.023	2.365	1.406	2.171	2.366	5.943	8.308
Total	15.358	11.396	26.754	6.037	5.644	4.076	15.757	42.511

(10) *Ibíd.*, p. 64.

MUJERES								
Edad	FP1			FP2				Total general
	1.º	2.º	Total	1.º	2.º	3.º	Total	
14	3.200	–	3.200	–	–	–	–	3.200
15	3.765	2.474	6.239	–	–	–	–	6.239
16	2.743	2.798	5.541	1.125	5	–	1.130	6.671
17	1.320	2.141	3.461	1.238	1.053	7	2.298	5.759
18	626	1.065	1.691	1.000	1.233	798	3.031	4.722
19	391	438	829	617	1.181	785	2.583	3.412
+ 19	1.154	881	2.035	1.210	2.458	2.431	6.099	8.134
Total	13.199	9.797	22.996	5.190	5.930	4.021	15.141	38.137

TOTAL								
Edad	FP1			FP2				Total general
	1.º	2.º	Total	1.º	2.º	3.º	Total	
14	6.923	–	6.923	–	–	–	–	6.923
15	8.146	5.352	13.498	–	–	–	–	13.498
16	5.935	6.054	11.989	2.435	6	–	2.441	14.430
17	2.857	4.630	7.487	2.677	2.191	9	4.877	12.364
18	1.354	2.305	3.659	2.163	2.466	1.674	6.303	9.962
19	846	948	1.794	1.336	2.282	1.617	5.235	7.029
+ 19	2.496	1.904	4.400	2.616	4.629	4.797	12.042	16.442
Total	28.557	21.193	49.750	11.227	11.574	8.097	30.898	80.648

Fuente: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Las mujeres constituyen el 47,3 por 100 del alumnado de Formación Profesional, siendo su participación algo más baja en el Primer grado (46,2 por 100) y algo más elevada en el Segundo (49 por 100). Curso a curso, la presencia femenina se mantiene constante en los tres primeros cursos de la Formación Profesional (46,2 por 100) y mejora en los dos últimos (51,2 por 100 y 49,7 por 100 en 2.º y 3.º de FP2, respectivamente); de lo cual puede deducirse que sus resultados académicos son mejores que los de sus compañeros varones.

Por lo que se refiere a la estructura por edades, se aprecia una diferencia notable entre la edad real de los alumnos y la que teóricamente deberían tener; fenómeno que hay que atribuir al retraso escolar (dentro de la Formación Profesional o previo), a la incorporación de alumnos desde el Bachillerato (completo o no) y a la reincorporación al sistema educativo de una minoría de adultos. Tanto en 1.º como en 2.º de FP1 sólo uno de cada cuatro alumnos se encuentra en el nivel que le corresponde teóricamente por su edad (14 y 15 años respectivamente); en este sentido, no hay diferencias por sexo. Por el contrario, el 19,8 por 100 de los alumnos de FP1 tiene al menos 18 años de edad (el 16,4 por 100 de los de primer curso y el 24,3 por 100 de los de segundo curso).

Finalmente, veamos cuál es la estructura de los matriculados en función de la rama o familia profesional escogida por ellos. En la Comunidad Valenciana, la oferta de formación reglada está articulada actualmente en 19 especialidades. La tabla 17 permite contemplar la evolución de la matrícula durante los últimos años en cada una de ellas.

Lo primero que llama la atención es la fuerte concentración de la matrícula en la rama *Administrativa y Comercial*; tendencia que no ha dejado de pronunciarse durante el período considerado: Mientras que en 1983-1984 esta rama acogía al 40,5 por 100 del alumnado, en 1991-1992 se llegaba casi a la mitad (48,7 por 100). Las tres ramas más solicitadas a continuación son *Electricidad y Electrónica*, *Automoción* y *Sanitaria* (por este mismo orden al principio del período, y ocupando la *Sanitaria* el segundo lugar al final del período, probablemente debido al mayor crecimiento relativo de la matrícula de alumnas). En estas tres ramas estudiaba, en 1983-1984, el 38 por 100 del alumnado y, en 1991-1992, el 34,7 por 100. Por tanto, la concentración de la matrícula en las cuatro ramas más pobladas era del 78,5 por 100 en el primer año considerado y del 83,4 por 100 en el último.

El volumen de matrícula alcanza cierta significación en otras tres ramas: *Delineación, Metal y Peluquería y Estética* en 1983-1984 (8.066 alumnos, 15 por 100); *Delineación, Metal y Hogar* en 1991-1992 (7.785 alumnos, 8,8 por 100). Así pues, en las siete ramas más solicitadas se concentra en 1983-1984, el 93,5 por 100 del alumnado y, en 1991-1992, el 92,2 por 100. En las 12 ramas restantes, la matrícula alcanza valores muy bajos.

TABLA 17

*Alumnos matriculados en la Formación Profesional reglada por ramas (1983-1984 a 1991-1992)*

<i>Rama</i>	<i>83-84</i>	<i>84-85</i>	<i>85-86</i>	<i>86-87</i>	<i>87-88</i>	<i>88-89</i>	<i>89-90</i>	<i>90-91</i>	<i>91-92</i>
Administrativa y Comercial . . . . .	21.889	22.598	23.819	26.142	27.568	30.184	36.634	39.285	42.898
Agraria . . . . .	726	644	573	612	641	749	828	707	674
Artes Gráficas . . . . .	154	153	188	225	238	137	227	238	316
Automoción . . . . .	4.337	4.171	3.570	3.996	4.256	4.183	4.568	5.124	5.306
Delineación . . . . .	2.966	2.427	2.321	2.687	2.863	2.766	3.296	3.670	4.026
Electricidad y Electrónica . . . . .	12.650	12.821	12.751	14.677	15.659	14.660	15.540	15.318	16.273
Madera . . . . .	576	407	308	368	479	210	360	374	437
Hostelería y Turismo . . . . .	343	330	652	751	797	848	1.127	1.032	1.109
Imagen y Sonido . . . . .	115	310	523	626	444	548	894	1.057	1.198
Hogar . . . . .	729	887	1.283	1.356	1.422	1.339	1.525	1.590	1.773
Marítimo-Pesquera . . . . .	135	129	121	119	128	123	121	119	123
Metal . . . . .	2.644	1.827	1.684	1.793	1.910	1.822	2.107	1.976	1.986
Moda y Confección . . . . .	140	114	124	131	128	72	77	90	104

*(continúa)*

TABLA 17 (continuación)

*Alumnos matriculados en la Formación Profesional reglada por ramas (1983-1984 a 1991-1992)*

<i>Rama</i>	<i>83-84</i>	<i>84-85</i>	<i>85-86</i>	<i>86-87</i>	<i>87-88</i>	<i>88-89</i>	<i>89-90</i>	<i>90-91</i>	<i>91-92</i>
Piel .....	244	170	176	180	193	255	267	274	263
Peluquería y Estética .....	2.456	1.720	2.170	2.234	2.329	1.570	1.711	1.166	1.463
Química .....	295	335	433	483	508	504	564	652	641
Sanitaria .....	3.561	4.216	4.594	5.183	5.544	5.943	6.782	7.482	8.967
Textil .....	60	68	136	171	185	218	252	310	379
Vidrio y Cerámica .....	93	111	133	172	184	189	186	184	161
TOTAL .....	54.113	53.438	55.559	61.906	65.476	66.320	77.066	80.648	88.097

Fuente: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Si comparamos la distribución del alumnado por familias profesionales con la estructura ocupacional de la economía valenciana, no puede dejar de sorprender la situación de ramas como la *Textil*, las de *Vidrio y Cerámica*, *Hostelería y Turismo*, *Madera y Piel*. Dada la importancia que tienen estos sectores dentro de la economía valenciana, la escasísima matrícula en las especialidades correspondientes nos sitúa ante la siguiente disyuntiva: O las empresas no tienen problemas de personal en este nivel de cualificación, o bien los resuelven al margen de la Formación Profesional reglada.

La estructura actual de la matrícula por familias profesionales debe valorarse, asimismo, en función de las posibilidades de inserción laboral posterior en empleos que guarden cierta relación con los estudios cursados. Si bien la demanda de especialidades por parte del alumnado se halla en gran parte determinada por la oferta de formación, no debe olvidarse el hecho de que en estos momentos hay saturación en algunas ramas (por ejemplo, en la *Administrativa*), mientras que en otras quedan puestos escolares por cubrir (por ejemplo, en la del *Metal*). Curiosamente, algunas de las especialidades que presentan exceso de demanda son las que luego registran mayores dificultades de inserción laboral; mientras que en el mercado de trabajo se está detectando cierta escasez de profesionales precisamente de algunas especialidades cuya oferta de formación supera la demanda.

Este es un problema complejo que no tiene respuesta fácil. La decisión de seguir unos estudios determinados se construye a partir de datos ciertos y de suposiciones, de consideraciones de orden tanto laboral como extralaboral, e incluye probablemente cierta dosis de irracionalidad; pero sólo debe ser cuestionada si se puede ofrecer una alternativa que garantice una inserción laboral más satisfactoria.

Como ya se ha apuntado anteriormente, la función que, de hecho, ha venido cumpliendo el Primer grado de la Formación Profesional (FP1) no es tanto la de suministrar conocimientos y cualificaciones adicionales a los que deberían haberse adquirido en EGB —aunque, en cierta medida, también lo haya hecho—, cuanto la de tratar de reconducir el fracaso escolar generado en la etapa obligatoria, así como la de retener en el sistema educativo, hasta que cumplan la edad mínima legal de ingreso en el mercado de trabajo, a aquellos jóvenes que no pueden o no desean seguir estudios de Bachillerato. En consecuencia, en el mercado de trabajo, la FP1 no tiene un valor muy diferente del que se le confiere al título de Graduado Escolar. Desde esta perspectiva es oportuno repetir el análisis de la estructura por ramas de la matrícula centrándonos en el Segundo grado (FP2).

Esto es lo que permite la tabla 18, cuyos resultados revalidan las consideraciones planteadas a partir de la tabla 17. La matrícula, en términos absolutos, es baja y sólo alcanza cierta significación en cinco ramas. Si tenemos en cuenta que, a lo sumo, sólo la tercera parte de esos alumnos acaba titulándose (cfr. la tabla 16), no puede dejar de concluirse que la repercusión de la Formación Profesional reglada en el mercado de las cualificaciones laborales es, hoy por hoy, mínima.

TABLA 18

*Alumnos matriculados en el 2.º grado de la Formación Profesional reglada (FP2) en 1991-1992*

<i>Rama</i>	<i>Matrícula</i>	<i>Porcentaje</i>
Administrativa y Comercial .....	18.097	51,1
Agraria .....	429	-
Artes Gráficas .....	134	-
Automoción .....	1.514	4,3
Delineación .....	1.976	5,6
Electricidad y Electrónica' .....	5.803	16,4
Madera .....	106	-
Hostelería y Turismo .....	435	-
Imagen y Sonido .....	697	-
Hogar .....	633	-
Marítimo-Pesquera .....	28	-
Metal .....	418	-
Moda y Confección .....	-	-
Piel .....	96	-
Peluquería y Estética .....	676	-
Química .....	436	-
Sanitaria .....	3.643	10,3
Textil .....	197	-
Vidrio y Cerámica .....	113	-
<b>TOTAL</b> .....	<b>35.431</b>	<b>100</b>

*Fuente:* Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

El desajuste entre la oferta actual de este tipo de estudios, lo que se espera de ellos por parte de los usuarios y de las empresas y las necesidades derivadas de la modernización del tejido productivo tiene dos componentes, uno cualitativo y otro cuantitativo. El primero hace referencia a los contenidos; y aquí sólo nos hemos ocupado del segundo. Dejando aparte la cuestión de qué debe enseñarse en el aula y cómo hay que hacerlo, es evidente que si por ella pasara más gente, el desajuste sería menor.

#### 4. CONCLUSIONES

El nivel educativo de la población valenciana es bajo, aunque se aprecia una mejora significativa durante los últimos años. La situación es peor entre las mujeres y a medida que se alcanzan edades más avanzadas: Más de la mitad de los 100.000 analfabetos que registra el censo de 1991 se concentra en el grupo de 65 y más años.

Una explotación específica de la pregunta del censo de población de 1991 relativa al máximo nivel de estudios alcanzado permite formular las dos conclusiones generales siguientes:

- 1) Con un alto grado de probabilidad puede afirmarse que al menos dos de cada tres valencianos potencialmente activos (16-65 años de edad) tienen un nivel de estudios no superior, en el mejor de los casos, al que en estos momentos se considera básico, es decir, al Graduado Escolar.
- 2) En términos generales, de cada cuatro valencianos jóvenes (16-30 años de edad) uno no ha acabado la EGB, otro tiene una titulación superior a la básica y los dos restantes han alcanzado el nivel de Graduado Escolar.

Esta situación tiene raíces históricas; responde, entre otros factores, a la escasa sensibilidad que ha manifestado tradicionalmente la sociedad valenciana frente al hecho educativo, lo que explica también en gran medida que las cualificaciones laborales de los valencianos sean bajas.

Es más, el bajo nivel educativo de partida resta operatividad a la política de formación ocupacional y reduce su efectividad en cuanto a la pretensión de que los integrantes de la población activa alcancen, a corto plazo, cualificaciones laborales más elevadas. Problemas como la deficiente formación inicial de muchos jóvenes en busca de su primer empleo o la «recualificación» de adultos parados sin estudios básicos deben ser abordados desde una óptica más educativa que ocupacional, al menos en un primer momento.

Existen indicios de que esta situación de la población activa es coherente con el bajo nivel de exigencias en cuanto a cualificación de la gran mayoría de los empleos que configuran el mercado de trabajo valenciano. Nos encontraría-

mos, así, en una posición de equilibrio en la mediocridad, que arroja serias dudas sobre la capacidad de modernizar el tejido económico y de aproximarse en términos reales hacia las regiones europeas más desarrolladas. Si durante los próximos años la sociedad valenciana quiere desempeñar un papel menos periférico en el concierto económico internacional, habrá que conceder un espacio más amplio a las políticas educativa, de formación ocupacional y de formación continua.

Por lo que se refiere a los estudiantes valencianos, durante los últimos años, la matrícula ha crecido con fuerza tanto en el Bachillerato y la Formación Profesional como en la Universidad: De algo más de 240.000 alumnos en el curso 1986-1987 se ha pasado a algo más de 330.000 en el curso 1991-1992. En términos relativos, el crecimiento ha sido particularmente intenso en la Universidad y en la Formación Profesional, y algo más moderado en el Bachillerato.

Esta evolución hay que valorarla como positiva; se explica, en gran parte, por el incremento de las tasas de escolarización y, sólo en pequeña medida, por los cambios en la estructura demográfica de la población. En 1991, por primera vez en nuestra historia, la matrícula en la enseñanza postobligatoria alcanza una magnitud equivalente a algo más de la mitad de la población juvenil valenciana. Sin embargo, en las Enseñanzas Medias la tasa de escolarización todavía debe crecer algo durante los próximos años; y el nivel de rendimiento del sistema también, ya que al menos uno de cada tres jóvenes abandona los estudios sin haberlos acabado.

Al igual que ocurre en el conjunto del Estado, tenemos más universitarios que estudiantes de Formación Profesional, lo cual pone de relieve la existencia de cierto desequilibrio en la configuración de la pirámide educativa. Este es un rasgo típico de todos los países poco modernizados, que tienen más desarrollados los niveles superiores del sistema educativo que los iniciales. No obstante, a nuestro parecer, el desequilibrio no debe corregirse mediante la reducción de la cúspide, sino mediante la ampliación de la base. El problema fundamental no es el de reducir la matrícula universitaria, sino el de potenciar el desarrollo de las enseñanzas técnico-profesionales, haciéndolas atractivas para quienes abandonan el sistema educativo con un nivel de cualificación tan bajo que no garantiza ni su inserción profesional ni la posibilidad de aprovechar los dispositivos de Formación Profesional ocupacional.

Del análisis específico del alumnado de la Formación Profesional reglada se desprenden las conclusiones siguientes. Durante los últimos 20 años la matrícula ha crecido mucho, si bien el punto de partida era muy bajo. Un porcentaje importante de los alumnos de FP1 no tiene el Graduado Escolar, y la mayoría de ellos no pasa a la FP2. El rendimiento del sistema es muy bajo: A lo sumo, de cada tres estudiantes que comienzan la FP1 sólo uno acaba la FP2. Parece, por otro lado, que los resultados académicos de las mujeres son algo mejores que los de los varones.

La Formación Profesional es el nivel del sistema educativo en el que subsisten mayores diferencias en cuanto a la distribución de la matrícula por sexo. En términos «agregados», es previsible que la participación de las mujeres alcance pronto el 50 por 100. Sin embargo, dentro de cada rama, las diferencias son muy fuertes, y se distingue claramente entre ramas «masculinizadas» y ramas «feminizadas». Asimismo, se observa una distancia notable entre la edad real de los alumnos y la que deberían tener teóricamente: En FP1, sólo uno de cada cuatro está en el curso que le corresponde por su edad.

En cuanto a la distribución del alumnado por ramas, llama la atención el alto grado de concentración en muy pocas de ellas: Cerca de la mitad está matriculada en la rama *Administrativa y Comercial*; cuatro de cada cinco están matriculados en cuatro ramas; dos de cada tres, en las que preparan para profesiones «de cuello blanco» o del sector terciario. Por el contrario, en aquellas ramas cuya salida natural son sectores industriales de fuerte implantación en la economía valenciana (*Textil, Vidrio y Cerámica, Madera, Piel*), el nivel de matrícula es bajísimo. Lo mismo ocurre con la rama de *Hostelería y Turismo*. Dada la importancia que tienen estos sectores dentro de la economía valenciana, la escasísima matrícula en las especialidades correspondientes nos sitúa ante la siguiente disyuntiva: O las empresas no tienen problemas de personal en este nivel de cualificación, o bien los resuelven al margen de la Formación Profesional reglada.

## ANEXO

### CUADRO 1

*Población de 10 y más años, en 1986, según los estudios realizados (porcentajes)*

Analfabetos .....	125.463	3,94
Sin estudios .....	1.224.376	38,43
Enseñanza Básica .....	1.393.664	43,75
Enseñanza Media .....	300.434	9,43
Superiores, Escuela Universitaria . . . .	74.318	2,33
Superiores, Facultad .....	64.661	2,03
No clasificables .....	2.667	0,08
Total .....	3.185.583	100,00

*Fuente: Comunitat Valenciana. Padró Municipal d'Habitants, 1986. València, Conselleria d'Economia i Hisenda, 1987, pág. 19. Elaboración propia. Las definiciones no coinciden exactamente con las utilizadas en el censo de 1991.*

CUADRO 2

*Posición de las provincias valencianas respecto a las españolas según diversos indicadores educativos históricos*

<i>Indicador</i>	<i>Año</i>	<i>Niveles de la escala (de mejor a peor situación relativa)</i>	<i>Lugar ocupado por las provincias valencianas en la escala</i>
Tasa de alfabetización . . . . .	1860	5	5.º
	1900	7	Valencia 6.º, Alicante y Castellón 7.º
	1930	6	Alicante y Valencia 4.º, Castellón 5.º
Número de escuelas por 10.000 hab.	1860	6	Castellón y Valencia 5.º, Alicante 6.º
Numero de maestros por 10.000 hab.	1860	6	5.º
Gasto en instrucción por hab. . . . .	1880	7	5.º
Gasto en instrucción primaria por hab.	1926	9	Castellón 6.º, Alicante y Valencia 7.º

*Fuente:* Núñez, C. E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid, Alianza. Elaboración propia.

La lectura de este documentado trabajo desde la perspectiva del País Valenciano sume en la perplejidad a todo defensor de las políticas educativas como propulsoras del desarrollo económico. Los indicadores utilizados por Núñez marcan la existencia de un «Norte» y un «Sur» —y en éste se sitúa el País Valenciano— nitidamente diferenciados desde la óptica educativa. Cien años después, es decir, durante la pasada década de los años 80, indicadores como las tasas de escolarización, de cobertura y ocupación de los equipamientos y los niveles de formación señalan que la diferenciación se mantiene y que el País Valenciano continúa situado en el «Sur». Cfr. también Martínez Reig, M. (1992): *Equipamiento Educativo: Contextualización en la Comunidad Europea, España y Comunidad Autónoma Valenciana*. Valencia. Trabajo no publicado realizado por encargo de la Dirección General de Urbanismo y Ordenación Territorial, Conselleria d'Obres Públiques, Urbanisme y Transport.

CUADRO 3

*Población trabajadora según el nivel de educación requerido para la realización del trabajo (en porcentajes)*

Ninguna preparación especial .....	52,4
Graduado Escolar o Bachiller elemental .....	8,2
Bachiller superior .....	3,5
Formación Profesional o aprendizaje .....	22,6
Título universitario grado medio .....	4,8
Título universitario grado superior .....	3,4
No clasificable .....	5,1
Total .....	100,0

*Fuente: Moltó, M. L. Peraita, C., Sánchez, M. y Uriel, E. (1991). Condiciones de la vida y trabajo en la Comunidad Valenciana. València, Conselleria de Treball i Seguretat Social, p. 120.*

CUADRO 4

*Posiciones laborales ocupadas por los licenciados valencianos en 1990 y nivel de titulación formal exigido en el empleo*

Posición	N.º	%	Titulación formal exigida	N.º	%
FUERTE .....	303	60,5	Licenciatura .....	180	59,4
			Diplomatura .....	64	21,1
			Técnico especialista (FP2) .....	21	6,9
			Otras .....	17	5,6
			Ninguna expresamente .....	19	6,3
			No contesta .....	2	0,7
			Total .....	303	100
DÉBIL .....	197	39,5			
(ocupados inestables o precarios por cuenta propia o ajena, parados e inactivos)					
Total .....	500	100			

*Fuente: Sanchis, E. (1991): El mercado de trabajo de los universitarios valencianos. Valencia. Informe no publicado realizado por encargo del Consell Social de la Universitat de València. Encuesta administrada entre septiembre de 1990 y febrero de 1991 a una muestra de 500 personas que en 1985 estaban matriculadas en el último curso en una Facultad o en una Escuela Superior.*

# B I B L I O G R A F Í A



# BIBLIOGRAFÍA

## REVISIÓN DE LA LITERATURA GERONTOLÓGICA

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA (\*)

### INTRODUCCIÓN. PARTICIPACIÓN Y «ENVEJECIMIENTO EDUCATIVO»

Al envejecimiento social (estratificación social, asignación de roles sobre la base de la edad, cambios progresivos en las obligaciones y en las expectativas sociales sobre las personas ancianas) acompañan un envejecimiento biológico, caracterizado por un conglomerado de procesos concurrentes, designado como senectud, que consiste en la aparición de cambios fisiológicos progresivos y graduales, acompañados de una disminución de la capacidad física junto a un aumento de la vulnerabilidad ante la enfermedad, y un envejecimiento psíquico o psicológico de las capacidades cognitivas y mentales que tienen una incidencia desigual y diferenciada de unos individuos a otros, incluso dentro del mismo grupo de edad. Precisamente, estas diferencias que aparecen entre los propios individuos pertenecientes a grupos de edad similares se amplían cuando las comparaciones se establecen con grupos de individuos jóvenes. Este hecho se hace más palpable aún cuando se considera, como base de la comparación, el rendimiento cognitivo y motor, y parece explicarse no solamente por el declive de las habilidades de los primeros, sino (sobre todo, a la luz de la investigación gerontológica reciente), más probablemente por el aumento y el enriquecimiento de las potencialidades educativas y de rendimiento de generaciones pertenecientes a los últimos.

De este modo, los acentuados déficits que se observan en los ancianos tienen mucho que ver con la experiencia educativa previa y la propia situación vital presente del sujeto. Esa experiencia educativa pasa, de hecho, por innumerables situaciones vitales que marcan las diferencias entre unos sujetos y otros. Así, a las diferencias intergeneracionales (avatares históricos, hambres, guerras, deficiente desarrollo de los sistemas educativos, etc.) se unen las diferencias intrageneracionales, pues la cantidad y la calidad de la educación reci-

---

(\*) Universidad de Salamanca.

bida nunca es uniforme (zonas geográficas, zonas urbanas o rurales, niveles de calidad de vida diferentes, etc.). Según esto, y quizá como mero apunte de reflexión, podría hablarse también de un *envejecimiento educativo*, del mismo modo que se habla de un envejecimiento biológico, psicológico y/o social. Este envejecimiento educativo, con bastante probabilidad, se hará notar en mucha menor medida cuando las nuevas generaciones, con más y mejores niveles y recursos educativos y culturales, tengan que enfrentarlo. Efectivamente, hay que aceptar el hecho, como parece cada vez más claro, de que si los viejos tienen, en promedio, un nivel educativo más bajo que las generaciones más jóvenes no es porque estén menos capacitados para conseguir o desarrollar más altas potencialidades o capacidades intelectivas, sino más bien porque el mundo ha experimentado, a lo largo de los últimos dos o tres siglos, una verdadera escalada educativa como consecuencia de la cual cada generación tiende a un nivel educativo superior que la anterior. De este modo, a partir de la consideración del nivel educativo alcanzado por las personas que, por ejemplo, en 1985 tenían entre treinta-cuarenta años, podemos estimar el nivel educativo que en el año 2005 (dentro de tan sólo unos años) o 2020 tendrán las personas de sesenta-setenta años. Ahora bien, si se producen modificaciones en el sistema educativo (en general) que además afecten a otros ámbitos sociales (por ejemplo, el mundo de la empresa, las organizaciones sociales, el apoyo social, el voluntariado, etc.), en el sentido de que las personas de todas las edades tengan un mayor acceso a la educación, entonces cabe suponer, con cierto juicio, que en el futuro las diferencias en cuanto al nivel educativo alcanzado entre los sectores más jóvenes y los más viejos de la población disminuirán y, como consecuencia de esto (seguramente con ayuda también de otros factores), mejorará el grado de interrelación intergeneracional, las actitudes hacia los viejos y la vejez; lo que hará que aumente el abanico y el elenco de posibilidades (sociales, culturales, recreativas, etc.) de éstos de disfrutar y vivir más y mejor el último tramo de la vida humana.

Lo anterior supone fundamentalmente destacar la preocupación por la importancia de conseguir mayores niveles de participación de los ancianos en la vida comunitaria: participación política, social, cultural, deportiva, etc., y también participación educativa. Es justamente esta última la que aquí vamos a tratar (1).

### **FACTORES CONCRETOS DE INHIBICIÓN O DE FACILITACIÓN DE LA CONDUCTA DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA EN LA VEJEZ**

Los enfoques de investigación sobre los factores motivacionales asociados a la participación educativa de ancianos precisan el análisis de los resultados (pro-

---

(1) Una mayor profundización sobre este tema puede hacerse en Martín García, A. V. (1993): *Educación y envejecimiento: Análisis de la participación educativa en la vejez*, Barcelona, Edt. P. P. U.

ductos) de la investigación contenidos en la literatura gerontológica sobre este tópico, destacando lo que hasta este momento se conoce sobre los factores que inhiben y dificultan la propia participación de este sector de la población, así como sobre aquellos que la estimulan o facilitan. Efectivamente, una de las líneas de investigación más prometedoras en la literatura educativo-gerontológica en los últimos años se refiere precisamente al análisis de los factores motivacionales asociados al seguimiento de cursos, programas y actividades de educación por parte de personas adultas y ancianas.

En este sentido, la exposición de las investigaciones y de los trabajos analizados puede organizarse en torno a cuatro grandes bloques de estudio: 1) estudios sobre los *intereses* de la población anciana a la hora de participar en educación; 2) estudios sobre los *factores no invalidantes* que afectan a la conducta de participación educativa; 3) estudios sobre la *valoración de necesidades funcionales* de la población anciana, y 4) estudios sobre las condiciones que afectan a la conducta de participación: *barreras e impedimentos* a la participación educativa.

#### 1. Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir de la identificación empírica de los intereses de la población anciana

Uno de los estudios pioneros en esta línea fue el realizado por Houle (1961), quien identificó tres tipos de alumnos adultos participantes en cursos y actividades socioeducativas: a) aquellos adultos *orientados hacia una meta*, para los que la educación constituye un vehículo mediador de cara a conseguir una metas, unos objetivos determinados y específicos; b) aquellos adultos *orientados hacia una actividad*, que participan en programas educativos como una actividad más en la que se dan determinados elementos gratificantes (relaciones sociales, entretenimiento, desarrollo de *hobbies*, etc.), que son de mayor interés que los propios contenidos del propósito anunciado en la actividad; c) aquellos adultos *orientados hacia el aprendizaje*, en el sentido más puro del término, es decir, aquellos que buscan la consecución de conocimientos y/o habilidades por el propio valor que estos aprendizajes tienen en sí mismos.

De algún modo, los trabajos de Houle (1961), en cuanto a la idea de que los adultos podían ser orientados en diferentes caminos, apuntalaron la investigación hacia el estudio y el desarrollo de tipologías de aprendizaje u orientaciones de predisposición generales a participar o inscribirse en programas de corte educativo y cultural y, al mismo tiempo, se constituyeron en la punta de lanza de una línea de investigación que aún hoy sigue vigente. Esta línea de investigación fue seguida por autores como Burgess (1971) y Boshier (1971), quienes desarrollaron tipologías de orientaciones de aprendizaje que predisponen al adulto o al anciano a tomar la decisión de participar u ocuparse en la educación. El primero identificó varios tipos de razones aducidas por los ancianos para participar en cursos y actividades socioeducativas: 1) deseos de conocer o de saber; 2) deseos de alcanzar ciertas metas personales, sociales y religiosas; 3) deseos de evasión;

4) deseos de formar parte de determinadas actividades; 5) deseos de cumplir con determinadas responsabilidades o exigencias formales de carácter sociofamiliar.

Otro ejemplo de esta línea lo constituye también el trabajo de Morstain y Smart (1974). Estos autores, partiendo de la tricotomía de orientaciones de Houle (1964), identificaron seis motivos para la participación educativa de las personas adultas o ancianas:

- *Relaciones sociales*: Participación basada en el fomento de las interacciones sociales.
- *Expectativas externas*: Participación fundamentada en las expectativas de otros.
- *Bienestar social*: Participación basada en el intento del adulto de formarse, de prepararse con ánimos altruistas, de servicio a la comunidad.
- *Ascenso profesional*: Participación basada en el interés del individuo por prepararse para ayudarse a sí mismo, con el ánimo de promocionarse o progresar laboral y profesionalmente.
- *Evasión o estimulación*: Participación basada en los intentos del individuo anciano de huir, de escapar de ciertas circunstancias tediosas, de problemas o carencias familiares o afectivas.
- *Intereses cognitivos*: Participación basada en los intentos por parte de los individuos adultos-ancianos de aprender por el interés de aprender y/o por el placer de aprender.

Como hemos dicho, en estos estudios, la perspectiva de análisis seguida pretende observar los motivos de participación educativa partiendo de los intereses y orientaciones de aprendizaje. Los trabajos en esta línea han sido frecuentes. Así, en un importante estudio, a juzgar por el tamaño de la muestra utilizada (2.307 personas ancianas), se analizaron los intereses prioritarios de los ancianos y se detectaron las siguientes áreas de intereses: 1) religión, 2) problemas de envejecimiento, 3) estado físico y de salud, 4) actividad de tiempo libre y ocio, 5) estudio de las artes plásticas, 6) intereses en asuntos públicos y 7) problemas prácticos (Hendrickson y Barnes, 1967).

En un trabajo posterior sobre los proyectos y motivos por los que los ancianos se matricularon en algunos cursos educativos, Ralston (1981), encontró cuatro áreas preferentes: problemas asociados con el envejecimiento, desarrollo personal, autorrealización y temas relacionados con asuntos familiares y del hogar.

Para Heisel (1980), la participación educativa tiende a reducir ciertos inconvenientes que agravan la situación de las personas adultas, al tiempo que es un efi-

caz instrumento en la prevención del declive intelectual, incrementa la autoconfianza e intensifica la calidad de vida. En un estudio publicado un año más tarde, el mismo autor encontró que las razones por las que participaban en la educación variaban más en función de ciertas características de los sujetos (como el sexo, la edad, los antecedentes educativos, la raza y el nivel de ingresos) que en función de motivos de participación (Heisel, 1981).

Otro exponente de esta perspectiva, que ha despertado un considerable interés en la investigación reciente, a juzgar por el gran volumen de investigaciones que ha originado, parte de la teoría de Havighurst (1964, 1976), desarrollada más tarde por Londoner (1971, 1972 y publicaciones posteriores), basada en la distinción dicotómica entre categorías instrumentales y categorías expresivas como dos formas diferentes de orientación o de preferencias motivacionales que pueden ser distinguidas en la mayor parte de los individuos que participan en educación. De este modo, Havighurst (1964, 1976) fue quizá el primer investigador americano en sugerir que los aspectos instrumentales y expresivos son importantes dicotomías que considerar no sólo en la caracterización de este tipo de orientaciones motivacionales de los sujetos, sino también a la hora de planificar y diseñar los programas educativos dirigidos a personas ancianas.

De este modo, se entiende la educación de categorías instrumentales como una educación por y para una meta, que se sitúa *fuera* del mismo acto educativo. La educación es percibida como un instrumento para el cambio de la situación del que aprende. En cambio, la educación de categorías expresivas es un tipo de educación para una meta, que se sitúa *dentro* del mismo acto de aprendizaje y en el que ese acto aparece como la meta misma. Es decir, la participación del individuo aquí es percibida como un modo de incrementar el disfrute de la vida, de expandir horizontes, de facilitar, en definitiva, oportunidades para la expresión de uno mismo, para el enriquecimiento cultural y personal: la autorrealización, en suma.

La forma instrumental de participación proporciona al sujeto participante una gratificación a medio o a largo plazo. La forma expresiva de participación proporciona al sujeto participante una gratificación inmediata.

A partir de aquí, se han realizado numerosas investigaciones sobre si los intereses educativos de lo ancianos se dirigían, de forma clara, hacia una u otra categoría. Desde la categoría instrumental (es decir, de metas dirigidas hacia un objetivo externo), cabe citar los trabajos de Hiemstra (1972, 1976), Goodrow (1975), Heisel (1980), etc. Desde la otra categoría, esto es, desde la categoría metas dirigidas hacia un objetivo interno, podemos citar a investigadores como Burkey, Bauer, O'Connor, etc.

Burkey (1975) identificó una gran orientación expresiva en aquellos sujetos que tenían elevados antecedentes educativos. Bauer (1975) también encontró mayores preferencias por actividades y clases de tipo expresivo. Del mismo modo, O'Connor (1987) señalaba mayores preferencias por las metas de carácter expre-

sivo en personas ancianas (en comparación con las preferencias de personas maduras), a la hora de matricularse en programas socioeducativos.

Por el contrario, Hiemstra (1972, 1973) ha encontrado evidencia empírica (a través de un estudio en el que se pidió a los ancianos participantes que eligieran dentro de una gran variedad de categorías dicotomizadas en términos instrumentales y expresivos) de una mayor demanda de actividades y cursos de carácter eminentemente instrumental (frente a la demanda de las de carácter expresivo) por parte de los ancianos entrevistados.

En la misma línea, Goodrow (1975) refería mayores preferencias por cursos de tipo instrumental. Moody (1985), si bien desde una perspectiva mucho más filosófica, llega a idénticas conclusiones. En el estudio realizado por Ralston (1978 y 1981) aparece asimismo un número mayor de preferencias instrumentales (en este caso, en submuestras de negros americanos de altos niveles socioeconómicos). Para Heisel (1980), el aumento de la participación ocurre cuando los programas implican aprendizajes instrumentales y tienen lugar en ambientes de comunidad, próximos afectiva y físicamente a los sujetos participantes.

En la misma órbita de investigaciones, Dellman-Jenkins y Papalia-Finlay (1983) realizan un estudio con 54 ancianos, de los cuales, algunos participantes en la Universidad de Wisconsin y otros no lo eran. Entre otras cosas, intentaron comprobar el impacto que la participación de los individuos ancianos en clases universitarias producía en sus propias relaciones maritales. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes ancianos percibían las metas de aprendizaje intrínsecas significativamente más importantes que los incentivos extrínsecos.

Como vemos, existe apoyo empírico tanto para una como para la otra categoría, lo que impide generalizar la preponderancia de alguna de ellas. De tal modo que hoy en día, la mayoría de los autores considera que, aunque la distinción entre ambas categorías resulta útil y a veces necesaria, el dicotomizar las oportunidades educativas entre una y otra categoría presenta algunos inconvenientes que han afectado incluso a la investigación sobre las mismas. En este sentido, fue precisamente Londoner (1978) quien primero detectó numerosos defectos en muchos de los estudios sobre las orientaciones de aprendizaje expresivo e instrumental. Ella misma señala: «Las mismas oportunidades educativas pueden ser simultáneamente instrumentales y expresivas. El cómo son percibidas por los agentes es el punto crucial» (Londoner, 1978).

De igual modo, Hiemstra (1982) apunta que «una persona puede percibir un curso como potencialmente instrumental en su naturaleza, mientras que para otra persona puede entenderse como expresivo».

A pesar de estos datos, la cuestión de considerar una dicotomía instrumental *vs.* expresivo o de comparar un continuo instrumental-expresivo no está ni mucho menos clara. La controversia surge cuando se trata de aceptar la dicotomía instrumental *vs.* expresivo, pero conceptualizándola como una representación de

un continuo (Lowy y O'Connor, 1986). Efectivamente, en algunos trabajos recientes, como el de Wirtz y Charner (1989) realizado con 490 jubilados americanos, se alude precisamente a la ausencia de base empírica tanto para apoyar el mencionado continuo, como para refutar la teoría de la tricotomía identificada por Houle (1961), o los subsecuentes factores presentados por Marstain y Smart (1974), cuando se trabaja con una muestra bien seleccionada; de hecho, ellos encuentran evidencia empírica para cinco de los seis factores de Marstain y Smart (1974): relaciones sociales, conciencia social, ascenso profesional, estimulación-escape e intereses cognitivos.

Por consiguiente, los resultados de esta investigación (combinados con los contradictorios resultados contenidos en la literatura específica sobre el tema) cuestionan la plausibilidad de un continuo expresivo-instrumental. Sin embargo, esto es menos claro cuando en los diseños metodológicos existe una base sistemática para clasificar de forma precisa las motivaciones educativas de los ancianos. En este sentido, Wirtz y Charner (1989) aluden a la falta de consistencia empírica de los resultados de numerosas investigaciones, así como a la diversidad y la aparente contradicción de los resultados obtenidos.

En la misma línea crítica, O'Connor (1987) entiende que resulta de considerable importancia, desde un punto de vista metodológico, el que los ítems y las preguntas que se proponen a los ancianos se realicen en un lenguaje lo más simple posible; lo que ayuda al anciano a diferenciar claramente un tipo de categoría de otra (cosa que no siempre se ha realizado así, comprometiéndose la validez de algunos resultados obtenidos).

## *2. Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir de la valoración de factores no invalidantes que afectan dicha conducta de participación*

Numerosos han sido los trabajos realizados sobre los factores que afectan la toma de decisión y la propia acción de los ancianos a la hora de participar en actividades educativas. Los factores no invalidantes, a los que nos referimos aquí, son factores normativos y no normativos, y no otros que pueden afectar gravemente una potencial conducta de participación socioeducativa (por ejemplo, una invalidez física total, desórdenes psíquicos graves, etc.). Vamos a considerar aquí los más importantes de los primeros referidos.

### 2.1. Estudios sobre factores de tipo sociodemográfico

Destacan en esta línea de trabajo autores como Heisel, Darkenwald y Anderson (1981), Cross (1979) y Marcus (1978).

Algunos estudios han demostrado que la *edad*, junto con otras variables, está inversamente relacionada con la participación educativa. De este modo, cuanto

mayor es la edad del sujeto, menores son las probabilidades de que participe en actividades socioeducativas. La edad, junto con el *sexo*, son considerados por algunos autores (Heisel y otros, 1981) como factores que influyen en la participación, puesto que al aumentar la edad, los motivos e intereses personales, los contactos sociales, la información general, etc., disminuyen en frecuencia, en cantidad y también en calidad, lo que conlleva pérdidas en determinados aspectos que pueden potenciar y animar la participación (Price y Lyon, 1982).

Aunque existe parte de evidencia respecto a este enunciado, no es menos claro que parece haber un numeroso conjunto de factores que causan esta relación entre la edad y la participación educativa: mala salud, ausencia o dificultades de transporte, inseguridad en el ambiente de aprendizaje, falta de interés por los conocimientos y no familiaridad con los contenidos ofrecidos, etc. En esta línea se sitúan autores como Peterson (1981), para quien la edad no es una variable significativa en la determinación de la participación educativa. En favor de esto también Dellmann-Jenins, Fruit y Lambert (1984) apoyan la tesis general de que la edad no es motivo suficiente para diferenciar los motivos y las necesidades de grupos de participantes o no participantes, ya sean jóvenes o ancianos. Para Leclerc (1985), las habilidades de aprendizaje no se deterioran necesariamente con la edad, sino que declinan por efecto de un uso irregular e infrecuente, o por efecto de una negativa imagen sobre las propias capacidades intelectuales.

Finalmente, tal vez sea Covey (1980) quien mejor exprese el sentir general respecto a la importancia, en su justo término, de la edad en relación con la participación educativa de ancianos, al englobar en variables demográficas (como la salud, el nivel de ingresos, el *status* ocupacional y las experiencias educativas previas) los factores que condicionan esta participación y al contemplar la edad solamente como un referente aglutinador de todos ellos (importante sí, pero no decisivo).

## 2.2. Estudios sobre el nivel educativo

En este caso, el nivel educativo comprende el bagaje de conocimientos, de educación formal, etc.; en definitiva, el nivel cultural poseído por una persona y adquirido a lo largo de toda su vida. Autores como Graney y Hayes (1976), March, Hooper y Baum (1977), Bynum, Cooper y Acuff (1978), Hooper y March (1978), Ventura y Worthy (1982), Covey (1980) o Johnson y Ribera (1965) entienden que el factor de educación previa (formación, introducción...) favorece o impide la decisión de participar en actividades educativas.

En el estudio elaborado por Ventura y Worthy (1982), estos autores detectaron que un alto nivel educativo predisponía a los ancianos a participar, sobre todo en aquellas actividades que podían proporcionarles algún tipo de sentido o significado a sus vidas (por otro lado, entre las razones aducidas por aquellos que no participaban, encontraron la falta de interés, el autopercebirse como demasiado viejos, una salud pobre o la falta de tiempo).

Este nivel educativo-cultural ha sido generalmente aceptado por la mayoría de los investigadores como el más importante predictor de la participación en educación por adultos/ancianos. Manteniendo homogéneas las variables de edad, nivel socioeconómico y niveles de ocupación para cualquier grupo determinado, parece comprobarse que aquellos que emplean más tiempo en su propia formación educativo-cultural, de una manera tanto formal como no formal o de modo autodidacta, mantienen más probabilidades de participar en actividades de educación continua y/o de educación de adultos (Peterson, 1981).

Para March, Hooper y Baum (1977), una gran cantidad de tiempo empleado en lecturas favorece igualmente la disposición y la participación efectiva en la educación.

Heisel (1985), en un estudio realizado con 132 negros urbanos que presentaban unos niveles mínimos de educación formal, comprobó que variables como el sexo y la habilidad lectora autopercibida eran los más significativos predictores de la participación en actividades concretas de aprendizaje. Se apreciaba, de este modo, que aunque el índice de escolaridad de estos sujetos era muy bajo, la participación estaba, en la mayor parte de los casos, supeditada a la percepción que los mismos sujetos tenían sobre sus habilidades o capacidades para leer, lo que condicionaba seriamente su participación educativa.

### 2.3. Estudios sobre factores de tipo socioeconómico

Los factores de carácter *social y económico* han sido también estudiados detenidamente dentro de este marco concreto de investigación por autores como Marcus (1978), March, Hooper y Baum (1977), Hooper y March (1978), etc.

Marcus (1978) ha sugerido que la condición socioeconómica del individuo es una variable de gran interés en el proceso de decisión de participar o no participar en la educación. Sus datos muestran que las personas con menores ingresos, con más bajo *status* social y con necesidades socioeconómicas apremiantes no están, precisamente, en la mejor disposición para participar en educación, ni tampoco contemplan la actividad de participación educativa como la más efectiva para tratar de solucionar ese tipo de necesidades vitales urgentes. Por el contrario, los ancianos con altos ingresos y un elevado *status* social tienen mayores probabilidades de inscribirse o participar en educación.

Hooper y Baum (1977) y Hooper y March (1978) encontraron que la posesión de una casa propia y el estar casado (es decir, el vivir en un ambiente hogareño y familiar y con cierta seguridad) predisponían mejor a la participación.

### 2.4. Estudios sobre factores de tipo actitudinal

En este punto se incluye un conjunto de creencias, estereotipos sociales, prejuicios, etc., acerca del envejecimiento y acerca de la educación que mantienen

tanto los propios ancianos como el conjunto de la sociedad, y que afectan de manera importante la participación educativa. Creencias y actitudes como las que aparecen a continuación han sido detenidamente estudiadas:

- 1) La noción de que la educación es sólo para los jóvenes (Hruby, 1980).
- 2) La creencia de que gastar o emplear dinero en educación es un derroche y un lujo (Hruby, 1980).
- 3) Los estereotipos negativos sobre el envejecimiento y las posibilidades y habilidades de los ancianos (Barrow y Smith, 1979).
- 4) La creencia de que esforzarse por un desarrollo intelectual no es una conducta adecuada para los ancianos (Labouvie-Vief, *et al.*, 1974).
- 5) Las creencias derivadas de la conocida teoría del declive, según la cual, las capacidades físicas e intelectivas en las personas de edad avanzada siguen un progresivo proceso de deterioro, de manera que son muy improbables los aprendizajes y la adquisición de nuevas habilidades.
- 6) Las creencias derivadas de la teoría de la desvinculación (Cumming y Henry, 1961), según la cual, y como ya hemos señalado, resulta incompatible mantener situaciones que fomenten la actividad y las obligaciones sociales con la satisfacción y la felicidad en los ancianos, por cuanto las personas mayores lo que desean es conseguir ciertas formas de aislamiento social, de reducción de contactos sociales. El sentirse útil, el desempeñar una función, el participar activamente en programas educativos no contribuyen, según esta teoría, al bienestar y a la felicidad de los ancianos.
- 7) La actitud hacia sí mismo, el autoconcepto y/o la autoestima: En algunas investigaciones recientes se han encontrado relaciones significativas entre la imagen que de sí mismo tiene el anciano y la participación educativa. Así, Peroto (1989), en un estudio cualitativo realizado con una muestra de sujetos de edades comprendidas entre los sesenta y cinco y los setenta y cuatro años, comprobó que una pobre autoimagen era considerada el principal motivo para no participar en actividades educativas organizadas. En el mismo sentido, Barthwick (1983) encontró, como razones del bajo nivel de participación de los ancianos, actitudes negativas hacia ellos mismos y hacia sus propias posibilidades.

En este último caso, la falta de confianza en las propias habilidades para aprender aducida por los ancianos, bien porque hubieran tenido una educación formal escasa (Knowles, 1970), o bien porque sus experiencias educativas hubieran sido principalmente fallidas y fracasadas (Kidd, 1973), era otro elemento importante que considerar.

### 3. Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir de la valoración de necesidades de la población anciana

Otro cuerpo de estudio importante es aquel que relaciona la participación educativa con las necesidades funcionales de los individuos. Así, se argumenta que la percepción de esas necesidades condiciona la emisión de conductas de participación.

El máximo exponente de este punto de vista es, sin duda, el importante gerontólogo americano, el profesor McClusky, quien, entre otras aportaciones relevantes, desarrolló una jerarquía de necesidades de los individuos adultos o ancianos, que globalmente se encuadra en su *teoría del «margin» de necesidades*.

En marzo de 1959, McClusky presentó su *teoría del power load margin (PLM)* y propuso que podría ser utilizada para el estudio de la participación de los adultos en actividades socioeducativas, así como para el desarrollo y la construcción de programas educativos dirigidos a aquéllos.

McClusky define dos tipos de conceptos: lo que él llama *loads*, y que puede traducirse como las cargas o las demandas, a modo de exigencias impuestas por la sociedad; y lo que denomina *power*, que sería los recursos, las habilidades y destrezas que el individuo posee y de los que dispone para hacer frente a tales demandas, exigencias y presiones sociales.

En sus propias palabras, la teoría del *margin* se define como sigue: «*Margin* es una función de las relaciones entre *load* y *power*. Con *load* nos referimos tanto a aquellas demandas y a los imperativos provenientes del entorno social, como también a aquellos provenientes de uno mismo, requeridos por una persona para mantener un mínimo nivel de autonomía. Por *power* entendemos los recursos, las habilidades, las posesiones, la posición, los aliados, etc., que una persona puede dominar para enfrentarse con las *loads*» (McClusky, 1970).

Por tanto, y tal como se ve, los factores *load* pueden ser de dos tipos: por un lado, los que parten del propio individuo, los que son intrínsecos a él, tales como las expectativas de la vida personal (las metas autoimpuestas, los valores personales, las actitudes, etc), y por otro, las de carácter extrínseco, que provienen del exterior, de la sociedad, tales como los compromisos sociales, ocupacionales y las demás imposiciones sociales.

Del mismo modo, los factores *power* pueden ser internos (recursos personales, económicos y materiales, etc.) y externos (redes informales de apoyo social y familiar, atención pública y social, etc.).

La teoría del *margin* de McClusky ha sido aplicada como modelo de participación en la educación de adultos. El *margin* —la diferencia entre un conjunto de *loads* individuales y el *power* (habilidades sociales, mentales, físicas y económicas)— es un factor que puede establecer la diferencia entre la decisión de participar y la de no participar en actividades educativas o, de igual modo, establecer el pro-

pósito de desarrollar esfuerzos de carácter formativo o no, en función de hacia dónde se incline la balanza en el equilibrio establecido entre uno y otro.

Factores de participación, como el *status* socioeconómico, la presión social, la ansiedad y/o estímulos motivacionales de aprendizaje, las actitudes hacia el valor que conceden a la educación los adultos, la disponibilidad y otros factores situacionales para participar, y otros muchos estímulos de participación, son algunos de los componentes que podrían ser englobados en uno u otro de los dos elementos (*load y power*) e indentificados convenientemente. Si, según esto, el individuo trata de mantener una relación equilibrada entre uno y otro factor, en aras de conseguir un favorable *margin* que le proporcione autonomía y bienestar, el papel de la educación, entonces, aparece como esencial para el mantenimiento de ese equilibrio por un lado; por cuanto apoya, mediante esfuerzos instructivos precisos, allí donde se producen los desequilibrios; por otro, y al mismo tiempo en la medida en que sirve de vehículo para intentar satisfacer los cinco rangos de categorías de necesidades definidas por McClusky (1974), que van desde la más pura supervivencia hasta la autorrealización.

#### 4. *Investigación basada en el estudio de la participación educativa a partir del análisis de las barreras y los impedimentos a la participación educativa en la vejez*

Si durante muchos años los investigadores han centrado sus esfuerzos en las motivaciones que estimulan a los individuos a participar en la educación, parece claro que, en los últimos años, otro de los bloques temáticos que mayores atenciones está recibiendo, dentro de la investigación sobre la participación educativa en la alta madurez o en la vejez, se refiere a la identificación de las barreras y los impedimentos que la limitan o dificultan.

Efectivamente, desde que en 1965 Johnstone y Ribera utilizaran el término «barrera» (en inglés *barriers*) para designar aquellos factores y elementos que impedían la normal participación educativa de los sujetos (y apuntaran, en este sentido, las barreras *situacionales*, externas al control del individuo, y las barreras *disposicionales*, basadas en actitudes personales), han sido muchos los trabajos que se han ocupado de este tema. Entre ellos, destacan los trabajos de Cross (Cross, 1977, 1981), quien sigue la línea iniciada por los autores citados más arriba y clasifica, en tres tipos, las barreras que dificultan o impiden la participación educativa de los ancianos.

##### 1) Barreras situacionales

Son aquellas que surgen de una situación dada en la vida diaria de cualquier individuo, en un momento o en una situación concreta, por ejemplo, falta de transporte, costes muy altos, problemas de salud, problemas de visión o auditi-

vos, falta de tiempo, etc. (eventos, sucesos vitales más o menos traumáticos, accidentes, etc.).

## 2) Barreras disposicionales

Están relacionadas con actitudes y autopercepciones acerca de uno mismo como estudiante o discente en educación; por ejemplo, ansiedad ante «la situación o el ambiente de aula» o ante situaciones de enseñanza-aprendizaje, creencia de que el aprendizaje es imposible, ausencia de interés en el aprendizaje o creencia de que éste no es necesario para personas adultas o ancianas, influencias de otros o percepciones sociales negativas respecto al anciano o la vejez en general, etc.

## 3) Barreras institucionales

Incluyen prácticas y procesos que excluyen o dificultan la participación efectiva de adultos y ancianos; por ejemplo, horarios inconvenientes, cursos de estudios inapropiados, complejidad y rigor de admisión y registro, tipo y nivel de instrucción, falta de personal cualificado, etc.

La mayor parte de los trabajos posteriores ha sustituido el término *barriers* por el de *deterrents*. Para Scalan y Darkenwald (1984), el primero proporciona una idea de bloqueo absoluto, de obstáculo estático e insuperable que impide irremediablemente la participación. El segundo término, en cambio, sugiere una fuerza, negativa para la participación, pero más dinámica y menos decisiva; una fuerza que actúa en combinación con otras fuerzas, tanto positivas como negativas, que inciden en la decisión de participar.

Darkenwald y Valentine (1985) entienden que esta decisión se debe fundamentalmente a los efectos combinados o sinérgicos de múltiples impedimentos (*deterrents*), más que a la sola influencia de uno o dos de ellos. En este mismo trabajo identificaron (a través de un análisis factorial exploratorio) seis tipos de impedimentos, para lo cual utilizaron el instrumento *Deterrents to Participation Scale*, compuesto por 34 ítems tipo Likert: *a)* falta de confianza, *b)* ausencia de cursos relevantes, *c)* limitaciones de tiempo, *d)* baja prioridad personal de los cursos, *e)* costos elevados, *f)* problemas personales.

Aunque los resultados de este estudio provienen de una muestra de sujetos cuya media de edad era de cuarenta y dos años, esos seis tipos de impedimentos han sido identificados también en diferentes poblaciones con distintas medias de edad.

Así, por ejemplo, Hayes (1988), en un estudio con adultos deficientemente alfabetizados, es decir, en el que se intentaba controlar la variable «estudios» o «nivel de educación», encontró la misma tipología de impedimentos. El dato más interesante de este trabajo es el hecho de que las personas analfabetas, o defi-

cientemente alfabetizadas, no pueden considerarse como un grupo homogéneo respecto a la percepción que realizan de las barreras o impedimentos para participar en la educación (Hayes, 1988). Esto es, controlada la variable «estudios», aparece otra serie de variables que distinguen a unos sujetos de otros a la hora de manifestar los aspectos concretos que les impiden participar.

A similares conclusiones llegan otros estudios, como los desarrollados por Blais, Duquette y Painchaud (1989) con una amplia muestra ( $n = 909$ ) de mujeres trabajadoras, en los que destacan el factor «falta de tiempo» como el impedimento más importante para la participación. Del mismo modo, podemos citar, finalmente, el estudio de Martindale y Drake (1989), quienes utilizaron una versión de la escala original de Scalan y Darkenwald (1984), denominada DPS-G, y validaron los resultados obtenidos por éstos.

En trabajos aún más recientes se está intentando hilar más fino y se tiende a dirigir la investigación no solamente a la identificación de aquellos factores que afectan o impiden la participación, sino también, y a partir de éstos, a la identificación de tipos o tipologías de individuos que, en función del motivo o de los motivos más importantes aducidos para no participar, pueden ser caracterizados en grupos más o menos homogéneos.

En este sentido, citamos uno de los últimos trabajos de Valentine y Darkenwald (1990), en el que se describen los perfiles tipológicos de cada uno de los grupos identificados. Así, por orden de importancia, aparecen:

- a) Aquellas personas impedidas para participar por problemas personales, tales como responsabilidades familiares y de cuidado de niños y, en menor medida, problemas de salud, deficiencias en la información recibida o inseguridad para localizar el lugar donde se desarrollan los cursos, etcétera. El perfil de éstas es claro: mujeres que normalmente no trabajan fuera del hogar familiar (amas de casa que demandan nuevas situaciones y necesidades vitales, pero que tienen numerosos problemas para satisfacerlas).
- b) Personas impedidas por la falta de confianza, cuyo perfil por la de sujetos con una media de edad alta y con bajos antecedentes educativos. Su disposición es buena para participar, pero sus recursos personales y sus circunstancias vitales son pobres.
- c) Personas no interesadas en la utilidad de los casos; generalmente hombres, en edad laboral y con un buen nivel de formación y/o educativo.
- d) Personas no interesadas en la educación organizada: sujetos con altos antecedentes formativos y socioeconómicos, que encuentran su posible participación irrelevante y no necesaria para la satisfacción de sus necesidades presentes.

- e) Personas impedidas por los costes económicos que conlleva la participación: personas con bajos ingresos, bajos antecedentes educativos, desempleados, etc.

Para los autores, los tipos *a*), *c*) y *e*) (el 59 por 100 de la muestra) podrían ser denominados «externamente impedidos», puesto que las fuerzas que influyen e intervienen en ellos provienen del exterior. Por otro lado, los tipos *b*) y *d*) pueden ser considerados como «internamente impedidos», ya que los factores que inhiben su participación residen en ellos mismos y son esencialmente psicológicos en su naturaleza (Valentine y Darkenwald, 1990).

Finalmente, en la revisión bibliográfica que estamos realizando sobre este punto, merece la pena destacar los cuatro factores identificados por Beder (1990) como motivos de no participación: 1) la baja percepción de la necesidad de participar, 2) la percepción de que la participación exige mucho esfuerzo personal, 3) el desagrado con la idea de «escolarización», y 4) las barreras situacionales.

Por otro lado, coincidimos con Beder (1990) en que, desde un punto de vista lógico, las razones básicas por las que los adultos no participan en la educación podrían esquematizarse en tres: en primer lugar, una falta de motivación suficiente; en segundo lugar, la existencia de motivación, pero acompañada de algún impedimento; por último, simplemente, la ausencia de conciencia por parte de las personas de que la educación de adultos existe.

En este último caso, y desde aquí, podemos añadir una última razón (dirigida desde nuestro contexto más inmediato). Realmente hoy día la educación de adultos no existe para los ancianos; esto es, no existe una oferta educativa clara para adultos o ancianos, al menos, en la mayor parte de nuestras ciudades y de nuestros pueblos.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Los esfuerzos realizados por explorar las relaciones que existen entre los factores motivacionales asociados a la propia participación educativa de los ancianos no han proporcionado evidencias suficientes sobre la relación causal entre dichos factores o patrones de motivación y la propia participación; quizá, porque han partido de una concepción demasiado simple de la naturaleza y la complejidad de la participación, deteniéndose excesivamente en el estudio de factores determinados y puntuales, sin aportar modelos comprensivos del todo. Así al menos una de las inferencias que pueden ser extraídas del conjunto de los estudios comentados, y en la que coinciden la mayor parte de los expertos, consiste en que la *participación es un proceso conductual extremadamente complejo*.

Por otro lado, en la mayoría de los trabajos estudiados se analizan los motivos, los tipos de orientación, las motivaciones, etc., aducidos por los ancianos que participan en actividades educativas, o de los que se han investigado sus

preferencias educativas (en términos de su carácter instrumental o expresivo). Es decir, se ha trabajado con población participante o inclinada a la participación. En nuestro país, y en términos generales, la población de ancianos no está ni orientada, ni informada, ni inclinada hacia dicha participación, por lo que intuimos que, *a priori*, los resultados de las investigaciones realizadas aquí deberán reflejar este hecho.

Incluso dentro de la población americana, de la que proviene gran parte de los resultados apuntados en las páginas precedentes, existe una considerable heterogeneidad entre los grupos de los que se han extraído los datos en cuanto a sus características sociodemográficas y en cuanto al tipo de cursos y actividades a los que asisten, así como en cuanto al tipo de *sponsors* o patrocinadores que ofrecen éstos. Por otro lado, la falta de validez psicométrica de algunos de los aún escasos instrumentos existentes para medir determinadas variables, conceptos o constructos en sujetos ancianos parece también clara. Este hecho tal vez explique la inconsistencia de algunos de los resultados obtenidos (tal como hemos señalado) y también acentúe la necesidad de investigar grupos o subgrupos de ancianos mucho más homogéneos en sus posibilidades y orientaciones educativas. En definitiva, la conclusión que podemos extraer de esto es la de que se hacen necesarios nuevos estudios que analicen y profundicen sobre nuevos modelos explicativos acerca de la participación de los ancianos en actividades educativas, y más concretamente, de la participación educativa de ancianos españoles.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Barrow, G. M. y Smith, P. A. (1979): *Aging, ageism and society*. St. Paul, Minn., West.
- Barthwick, T. (1983): *Educational programs and the older person*. University of California.
- Bauer, B. M. (1975): *A model of continuing education for older adults*. University of Minnesota.
- Beder, H. (1990): «Reasons for non-participation in Adult Basic Education». *Adult Education Quarterly*, 40 (4), pp. 207-218.
- Blais, J. G.; Duquette, A. y Painchaud, G. (1989): «Deterrents to women's participation in work-related educational activities». *Adult Education Quarterly*, 39 (4), pp. 224-234.
- Boshier, R. (1971): «Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic explanation of Houle's typology». *Adult Education*, 21, pp. 18-19.
- Burgess, P. (1972): «Reasons for adult participation in group educational activities». *Adult Education*, 22 (9), pp. 3-9.
- Burkey, F. T. (1975): *Educational interests of older adult members of the Bethren Church in Ohio*. Ohio State University.
- Bynum, J. E.; Cooper, B. L. y Acuff, F. G. (1978): «Retirement reorientation: Senior Adult Education». *Journal of Gerontology*, 33, pp. 253-261.

- Covey, J. C. (1980): «An exploratory study of the acquisition of a college student role by older people». *The Gerontologist*, 20, pp. 173-181.
- Cross, K. P. (1979): «Adult learners: Characteristics, needs and interests», en R. E. Peterson y otros (Eds.) (1979): *Lifelong learning in America: An overview of current practices, available resources and future prospects*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1981): *Adults as learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cumming, E. y Henry, W. E. (1961): *Growing old: The process of disengagement*. N. York, Basic Books.
- Darkenwald, G. G. y Valentine, T. (1985): «Factor structure of deterrents to public participation in adult education». *Adult Education Quarterly*, 35, pp. 177-193.
- Dellmann-Jenkins, M. M. y Papalia-Finlay, E. D. (1983): «Older adult's participation in University classes: Cognitive, morale and family correlates». *Educational Gerontology*, 9, (5-6), pp. 501-509.
- Dellmann-Jenkins, M. M.; Fruit, D. y Lambert, D. (1984): «Exploring age integration in the University classroom: Middle age and younger student's educational motives and instructional preferences». *Educational Gerontology*, 10 (6), pp. 429-440.
- Goodrow, B. A. (1975): «Limiting factors in reducing participation in older adult learning opportunities». *The Gerontologist*, 15 pp. 418-422.
- Hayes, R. E. (1988): «A typology of low-literate adults based on perceptions of deterrents to participation in adult basic education». *Adult Education Quarterly*, 39 (39), pp. 1-10.
- Havighurst, R. J. (1964): «Changing status and roles during the adult life cycle: Significance for adult education», en H. Burns (Ed.), *Sociological backgrounds of adult education*, Chicago, Center for the Study of Liberal Education of Adults.
- Heisel, A. M. (1980): «Adult participation and the disadvantaged older adult: An analytical review of the research literature». *Educational Gerontology*, 5 (2), pp. 125-237.
- (1985): «Assessment of learning activity level in a group of black aged». *Adult Education Quarterly*, 36 (1), pp. 1-14.
- Heisel, A. M., Darkenwald, G. G. y Anderson, R. E. (1981): «Participation in organized educational activities among adults aged 60 and over». *Educational Gerontology*, 6, pp. 227-240.
- Hendrickson, A. y Barnes, R. F. (1967): «Educational needs of older people». *Adult Leadership*, 16, pp. 2-4.
- Hiemstra, R. (1972): «Continuing education for the aged: A survey of needs and interest of older people». *Adult Education*, 22, pp. 100-109.
- (1973): «Educational planning for older adults: A survey of expressive vs instrumental preferences». *International Journal of Aging and Human Development*, 4, pp. 147-156.

- Hiemstra, R. (1976): «Older adult learning: Instrumental and expressive categories», *Educational Gerontology*, 1, pp. 227-236.
- (1981): «The contributions of Howard Yale McClusky to an evolving discipline of educational gerontology». *Educational Gerontology*, 6, pp. 209-226.
  - (1982): «Elderly interest in the expressive domain». *Educational Gerontology*, 8, pp. 143-153.
- Hooper, J. O. y March, G. B. (1978): «A study of older students attending university classes». *Educational Gerontology*, 3, pp. 321-330.
- Houle, C. O. (1961): *The inquiring mind*. Madison, University of Wisconsin Press.
- Hruby, N. J. (1980): «Reaching the older learner», en E. Greenberg, K. M.; O'Donnel y W. Berquist (Eds.), *New direction for higher education: Educating learners of all ages*. San Francisco, J. Bass.
- Johnson, J. W. C. y Rivera, R. J. (1965): *Volunteers for learning*. Chicago, Aldeine.
- Kidd, R. J. (1973): *How adults learn*. Broadway, New York, The Association Press.
- Knowles, S. M. (1970): *The modern practice of adult education: Andragogy versus Pedagogy*. Broadway, New York, The Association Press.
- Labouvie-Vief, G.; Hoyer, W. J.; Baltes, M. M. y Baltes, P. M. (1974): «Operant analysis of intellectual behavior in old age». *Human Development*, 17, pp. 259-272.
- Londoner, C. A. (1971): «Survival needs of the aged: Implications for program planning». *Aging and Human Development*, 2, pp. 113-117.
- (1972a): «Perserverance versus nonperseverance patters of adult high school students». *Adult Education*, 22, pp. 179-195.
  - (1972b): «Teacher-student correlates of goal expectations». *Adult Education*, 22, pp. 267-281.
  - (1978): «Instrumental and expressive education: A basis for needs assessment and planning», en H. R. Sherron y B. D. Lumsden (Eds.), *op. cit.*, pp. 85-106.
- Lowy L. y O'Connor, D. (1986): *Why education in the later year?* Lexington, Ma. D. C. Health.
- March, G. B.; Hopper, J. O. y Baum, J. (1977): «Life span education and the older adult: Living is learning». *Educational Gerontology*, 2, pp. 163-172.
- Martindale, J. C. y Drake, B. J. (1989): «Factor structure of deterrents to participation in off-duty adult education programs». *Adult Education Quarterly*, 39 (2), pp. 63-75.
- Martín García, A. V. (1993): «Educación y envejecimiento: Análisis de la participación educativa e la vejez», Barcelona, Edt. P. P. U.

- McClusky, H. Y. (1970): «A dynamic approach to participation in community development», *Journal of Community Development Society*, pp. 25-32.
- Morstain, B. R. y Smart, J. C. (1974): «Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences». *Adult Education*, 24, pp. 83-98.
- Moody, R. (1985): «Education and the life cycle: A philosophy of aging», en Sherron y Lumsden (1990): *Introduction to Educational Gerontology*, Hemisphere Publishing Corporation, 3.ª edición, pp. 23-39.
- O'Connor, M. D. (1987): «Elders and higher education: Instrumental or expressive goals?». *Educational Gerontology*, 13 (6), pp. 511-519.
- Peroto, E. A. (1989): *An exploratory study of non-participation by older adults in organized educational activities*. Documento reproducido en ERIC.
- Peterson, D. A. (1981): «Participation in education by older people». *Educational Gerontology*, 7, pp. 245-256.
- Price, F. W. y Lyon, B. L. (1982): «Educational orientations of the aged: An attitudinal inquiry». *Educational Gerontology*, 8, pp. 473-484.
- Ralston, P. (1978): «Teaching the young about the old: An advocacy for education about aging». *Illinois of Home Economics*, 21 (4), pp. 216-222.
- Ralston, P. A. (1981): «Educational needs and activities of older adults: Their relationship to senior center programs». *Educational Gerontology*, 7, pp. 231-244.
- Scanlan, C. L. y Darkenwald, G. G. (1984): «Identifying deterrents to participation in continuing education». *Adult Education Quarterly*, 34, pp. 155-166.
- Valentine, T. y Darkenwald, G. G. (1990): Deterrents to participation in adult education: Profiles of potential learners. *Adult Education Quarterly*, 41 (1), pp. 29-42.
- Ventura, M. C. y Worthy, H. E. (1982): *Education for older adults: A synthesis of significant data*. Washington DC, National Council on the Aging.
- Wirtz, W. P. y Charner, I. (1989): Motivations for participation by retirees: The expressive-instrumental continuum revisited. *Educational Gerontology*, 15, pp. 275-284.



# BIBLIOGRAFÍA

## LIBROS

BRISSIAUD, R. (1993): *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. Madrid, Aprendizaje Visor, 233 páginas.

La obra *El aprendizaje del cálculo* queda todavía más claramente definida por su título original: *Comments les enfants apprennent a calculer*, ya que las indicaciones que propone Remi Brissiaud para la enseñanza del cálculo se fundamentan en el modo progresivo en que los niños adquieren los conceptos de número y cantidad. Debemos tener en cuenta que la aplicación de su metodología hace constantemente referencia al sistema educativo francés, comparando las instrucciones oficiales sobre la didáctica del cálculo anteriores y posteriores a la reforma de 1970. De cualquier modo, la mayoría de las reflexiones se centran en la Educación Infantil (en torno a los cuatro años) y en el primer ciclo de la Educación Primaria (correspondiente a los cursos preparatorio y elemental franceses).

El importante puesto recuperado en la última década por las actividades numéricas en la escuela infantil ha conducido a la necesidad de un nuevo enfoque del primer aprendizaje numérico, porque en la actualidad la descripción piagetiana de la génesis del número, según una definición conjuntista del mismo, es objeto de fuertes críticas; señala la autora, que algunos de los conceptos de Piaget como la distinción entre las actividades numéricas y prenuméricas han perdido su fundamento teórico y es legítimo du-

dar de su pertinencia pedagógica. Para dar respuesta, pues, a esta necesidad, se propone una didáctica de las matemáticas (nueva disciplina que está surgiendo en Francia en los últimos años) en base a tres criterios: 1) Tener en cuenta los conocimientos actuales de la psicología. 2) Obtener resultados positivos con una innovación llevada a cabo en un área determinada. 3) Tener en cuenta las técnicas profesionales antiguas.

En la estructura de la obra se hace patente la pretensión de afrontar las nuevas instrucciones oficiales francesas que preconizan un aprendizaje de las matemáticas por solución de problemas. En la escuela infantil se ha de plantear previamente el aprendizaje de los números; en éste se distinguen dos funciones que dan lugar a las dos primeras partes de las tres formalmente diferenciadas en el trabajo: a) El estudio del número como medio de comunicar o de retener cantidades en la memoria. b) El estudio del número como medio de calcular. c) La tercera parte trata de situar el trabajo en relación a los principales marcos teóricos que existen en este campo de estudio (Piaget, Gelman, Fuson, Steffe, von Glasersfeld y Brosseau).

Pasaré ahora a describir alguna de las ideas fundamentales de la obra según las tres partes anteriormente citadas, para que el lector interesado pueda hacerse un esquema de la línea en la que se desarrolla el tema de estudio. Hemos de aclarar aquí que la gran mayoría de sus conceptos son com-

plementados con aplicaciones prácticas y dibujos explicativos.

— Formas de comunicar cantidades: El problema esencial en el aprendizaje de la enumeración oral y escrita es, en un primer momento, saber cómo aprende el niño que las cifras (símbolo escrito) y las *palabras-número* (numeración oral) representan cantidades. Hay otras formas de representar cantidades en la memoria además del número: las *colecciones de muestra*, en las cuales la cantidad final se representa por todos los elementos entre los que se ha establecido la correspondencia al contar, y las *representaciones numéricas*, en las que la cantidad final se representa por el último elemento puesto en correspondencia, esto es, por una cifra. Para proceder a esta última, debe existir un orden convencional.

Es de esperar que el aprendizaje de la representación de cantidades por una colección de muestra sea más temprana que la representación numérica. Sin embargo, la experiencia nos muestra que algunos niños saben contar ya desde los cuatro años. ¿Significa esto que hay representaciones numéricas de grandes cantidades de forma precoz? Examinemos dos procesos de aprendizaje para buscar la respuesta:

1. Un primer proceso de aprendizaje: de la acción de *contar-numerar* a la acción de *enumerar*.

La acción de contar-numerar consiste en contar objetos de modo que cada palabra-número pronunciada se refiere únicamente al objeto señalado. Por esta razón el último objeto contado no representa también a los anteriores. Por ejemplo, si se cuenta (uno) (dos) (tres), la cantidad no está representada por (tres), sino por la totalidad de la serie. Muchos niños pequeños realizan esta acción como un «ritual cultural» que satisface las expectativas de los padres y las «personas mayores», de forma que se aprende a contar sin relacionarlo con su interés práctico. Por

otra parte, en la acción de enumerar, la última palabra-número pronunciada representa la cantidad de todos los objetos.

La transición de la acción de contar-numerar a la de enumerar no es fácil debido a que el niño tiene que atribuir un nuevo significado a la última palabra-número pronunciada. Debemos considerar también el obstáculo lingüístico que supone este nuevo significado: cuando un niño cuenta «goma, estuche, bolígrafo», la última palabra pronunciada se refiere sólo al objeto nombrado y no a toda la lista. ¿Cómo aprende entonces el niño que la última palabra-número representa una cantidad? La autora incide en el papel de la percepción global de pequeñas cantidades (menos de 3) para acceder a la numeración, acción que es capaz de realizar el niño de modo directo en torno a los cuatro años. Después el empleo de constelaciones (como configuraciones de puntos del domínó) facilitará el aprendizaje.

2. Un segundo proceso de aprendizaje: de las colecciones de muestra a la enumeración.

Un elemento fundamental para dar este paso es la utilización de los dedos para contar, porque proporcionan una información automática visual y táctil. Según la idea de aprendizaje de Brissiaud, la idea general de progresión consiste en un método mixto: que el niño construya primero el significado de la actividad de la enumeración antes de proporcionarle complejos instrumentos técnicos (como el silabeo) que le permitan acelerar el proceso de aprendizaje. En esta etapa, que abarca hasta los cuatro años, se trabajará con cantidades muy pequeñas representadas por distintas configuraciones de dedos, evitando todavía que el niño cuente. La autora presenta varios ejemplos para enseñar la cancioncilla de los números mediante configuraciones de dedos.

Estas acciones previas a la acción de contar darán sus frutos después de los cuatro años: el aprendizaje de la cancioncilla de los números cumplirá una función mnemotécnica para recordar el nombre de cada canti-

dad. Además, gracias a que el niño ha aprendido a reproducir cantidades pequeñas directamente con los dedos, cada palabra-número representa «globalmente» la cantidad de dedos levantados, y no será sólo una etiqueta numérica puesta a cada dedo.

Podemos considerar en este momento que la forma en que los niños aprenden que las palabras-números no son sólo etiquetas numéricas, sino que también representan cantidades es a través de un proceso de «traducción» de las palabras-número a cifras.

Conviene estar muy atento —concluye— a estimular la lectura de cifras escritas como representación de cantidades, para que éstas no sigan siendo sólo etiquetas numéricas un tiempo excesivo. El empleo de filas numéricas escritas ayuda al niño al aprendizaje del uso de las cifras y debe estimularse al máximo la «lectura acumulada» de la fila numérica.

Finaliza aquí la primera parte de la obra dedicada al aprendizaje de los números como base de la segunda parte: *Calcular*. La estructura de la segunda parte es la que sigue: los capítulos 5 y 6 tratan de describir a grandes rasgos el progreso hacia el cálculo. Del capítulo 7 al 10 se describen las actividades en el aula necesarias para la progresión.

Para comprender el progreso hacia el cálculo, primero debemos observar dos formas de relacionar cantidades: contar y calcular. Los niños saben resolver ciertos problemas de suma y resta antes de que haya tenido lugar cualquier tipo de aprendizaje del simbolismo aritmético (los signos +, -, =) y emplean dos tipos de procedimientos:

1. Procedimientos para contar que requieren el uso de objetos con los que los niños imitan las transformaciones descritas en un enunciado.

2. Procedimientos de cálculo: el cálculo se define por oposición a la acción de contar.

Se plantea, resumiendo, que la solución de problemas no requiere el empleo de igualdades numéricas (es decir, la utilización de los signos). Por tanto, los problemas aritméticos pueden plantearse desde la escuela infantil sobre todo por procedimientos en los que interviene la acción de contar cuando el tamaño de las cantidades permite representarlas por medio de colecciones de muestra.

Los dos elementos del progreso hacia el cálculo son la mejora de la práctica de contar y el empleo de colecciones de muestra organizadas. La autora destaca estos dos elementos como esenciales en el proceso de aprendizaje del *cálculo pensado*. Gracias a la mejora de la práctica de contar, los niños van dejando de emplear objetos porque los sustituyen por palabras-número cuando cuentan. Se manifiesta en la obra una desconfianza hacia la enseñanza sistemática como el *surcomptage* (contar por encima de) porque no basta con enseñar a los niños un procedimiento sistemático que les permita obtener el resultado de cualquier suma, sino que hay que ayudarles a construir un sistema de relaciones entre cantidades utilizando referencias privilegiadas como los números dobles, relaciones que implican un 5 o un 10 y descomposición en decenas y unidades.

Las colecciones de muestra organizadas —segundo elemento— son las configuraciones de dedos y las constelaciones, las cuales permiten representar directamente cantidades más grandes de forma visual o cinestésica, facilitando así el acceso al cálculo pensado; éste permite enunciar relaciones distintas a las de proximidad.

Tradicionalmente pueden distinguirse dos tipos de ayuda al aprendizaje del cálculo: el uso de constelaciones y las regletas de colores de Cuisenaire. Ambos métodos son profusa y gráficamente explicados y valorados. No obstante, Brissiaud propone un nuevo material que supere las deficiencias de aquellos: *las regletas con tapa*. Después de explicar sus usos y sus ventajas se reflexiona sobre el

tipo de problemas que deben emplearse para incitar a calcular. Conviene limitarse —explica— a los problemas más sencillos y enunciarlos del modo más simple posible, para que la forma de obtener el resultado numérico de una operación sea el objeto principal de la situación: calcular en vez de contar.

— La solución de problemas por procedimientos en los que se cuenta: los niños logran resolver de modo precoz gran número de problemas por procedimientos en los que hay que contar. Existen dos tipos de problemas: Aquellos en los que hay que hallar el resultado de añadir o quitar una cantidad, donde la acción de contar permite trabajar con cantidades de gran tamaño con las que los niños aún no saben calcular. Y aquellos más complejos llamados «de división o de multiplicación» donde las colecciones de muestra y la acción de contar vinculada a ellas no sólo sirven para hallar el resultado numérico, sino también para *representar* la situación descrita en el enunciado.

¿Cómo enunciar estos problemas? Debe haber una transformación de los problemas prácticos que se plantean fuera de la escuela en problemas más escolares; es decir, en problemas con ausencia de referentes materiales que obligue al niño a trabajar con representaciones. La escuela debe fomentar, por tanto, el trabajo con representaciones; éste es en sí mismo una forma de esquematizar la realidad (por ejemplo, unas fichas representan por igual pájaros, niños o pelotas). En el capítulo de referencia se muestran distintos ejemplos para resolver problemas mediante una fila numérica, como sumas, particiones, etc.

— El simbolismo aritmético (los signos +, -, =) y la enseñanza del cálculo pensado: siguiendo la idea de la autora, en el curso preparatorio francés la utilización del símbolo aritmético no es indispensable para el aprendizaje del cálculo. Antes de la Reforma edu-

cativa francesa de 1970, los signos + y - se utilizaban como abreviaciones taquigráficas del lenguaje ordinario. Desde 1970 se recomienda hacer una diferencia clara entre escritura aritmética y lenguaje ordinario. Se pasó entonces a enseñar la igualdad en vez de los signos + y -, cuyo uso no se aconseja hasta el curso elemental. En definitiva, la enseñanza de la igualdad numérica trata de dotar a los niños de un sistema de escritura que, por tener su propia lógica, relativamente independiente del lenguaje corriente, permite esquematizar situaciones descritas en el lenguaje ordinario.

La progresión pedagógica iría desde completar una igualdad incompleta mediante un procedimiento en el que hay que contar, hasta la igualdad mediante un procedimiento de cálculo. Se indica, además, que en el curso preparatorio la escritura aritmética no sirve para resolver problemas concretos (los que se enuncian a partir de colecciones de objetos) ni ayudan a la esquematización mientras que la igualdad numérica es una ayuda para aprender a calcular. La enseñanza del cálculo pensado requiere como condiciones previas el aprendizaje de los números dobles y de las relaciones numéricas correspondientes a  $5 + \times$  y  $10 + \times$ , así como el conocimiento de que en la suma el orden de composiciones es indiferente. Por último comenta el paso del cálculo pensado al conocimiento de la tabla de sumar. En este paso no se trata tanto de aportar nuevos conocimientos como de incitar a una manipulación distinta de conocimientos previos, mecanizarlos. En conclusión, las igualdades incompletas (del tipo  $2 + \dots = 7$ ) son el medio más económico del que disponemos para plantear problemas que inciten a calcular en vez de a contar.

— La numeración y la suma de números de dos cifras: La enseñanza de la numeración es fundamental para alcanzar el concepto de cantidades grandes. En el curso preparatorio el niño debe aprender a utilizar la numeración decimal y manejar «unidades

grandes» como la decena o centena para calcular una suma (esto es, saber contar de diez en diez comprendiendo que la decena representa diez unidades). La autora propone enseñar primero la suma natural (forma oral de calcular de las personas no escolarizadas) en vez de la suma en columnas, debido a que esta última es una técnica escrita en la que la disposición espacial suplente un posible desconocimiento de la numeración. La suma natural sería un caso particular del cálculo pensado. La suma en columnas, al igual que el *surcomptage*, son técnicas potentes pero que no permiten progresar hacia un concepto mejor de cantidades.

Con la suma de números de dos cifras se cierra la segunda parte del libro, en la que el dominio del campo del cálculo va ganando terreno progresivamente al campo en el que se cuenta hasta que definitivamente aprenden un modo de calcular válido para números de cualquier tamaño: El cálculo pensado. Hemos visto cómo el número permite representar cantidades, pero otros conceptos también se relacionan con el número como el orden cronológico o la longitud, conceptos que no se construyen independientemente del uso de los números, sino que precisamente el uso del número ayuda a construir estos conceptos y viceversa.

La tercera parte del libro, de contraste teórico, comienza con el abandono de la definición piagetiana de cantidad porque se basa, según la autora, en un concepto erróneo del concepto de progreso que no confiere la misma categoría a las representaciones simbólicas y, en consecuencia, a la comunicación con los adultos. Sin embargo, para Brissiaud, un niño que sabe utilizar un sistema simbólico como las configuraciones de dedos para comunicarse con su entorno ya posee una primera concepción de las cantidades.

De este modo, se propone ir más allá de la teoría de Piaget en la definición de número. Así llega a afirmar que calcular es progresar en la apropiación del número y que esta

apropiación nunca termina. Su nueva definición de número se fundamenta en la diferenciación de dos formas de determinar la cantidad, que son respectivamente de naturaleza analógica y convencional (las colecciones de muestra son los símbolos de la cantidad y los números son sus signos). Para asentar su propuesta la compara finalmente con las teorías de Gelman, de Fuson y de Steffe y von Glaserfeld.

En el último capítulo se menciona la aparición de un nuevo campo científico en los últimos quince años: *la didáctica de las matemáticas*. Esta disciplina estudia los procesos de transmisión y adquisición de diferentes contenidos matemáticos, analizando y revisando la práctica anterior. Con el presente libro se ha hecho, por tanto, didáctica. La autora intenta en el final de su obra esbozar la teoría implícita a todo su trabajo, aislando los aspectos sistemáticos y organizándolos. La teoría didáctica propuesta se inspira en el método instrumental de Vigotsky, según el cual, afirma que habría que hablar de una teoría del uso didáctico de sistemas simbólicos y no de una teoría de las situaciones didácticas (aludiendo y comparándola con la teoría de G. Brosseau). Continúa explicando las principales dimensiones del análisis de las propiedades de los sistemas simbólicos (epistemológica, naturaleza del soporte y comparación intrasoporte), las principales opciones a las que conduce el análisis de los sistemas simbólicos y las principales diferencias con una didáctica que se atiene estrictamente a un aprendizaje por adaptaciones sucesivas al tratar de resolver un problema.

Concluyendo, nos encontramos ante un trabajo en el que se reflexiona al mismo tiempo sobre el desarrollo de la competencia numérica y la enseñanza que lo favorece. El marco teórico se ha ido poniendo en evidencia poco a poco y sólo se ha explicado completamente al final del libro. A lo largo de todos los capítulos se han emparejado las actividades pedagógicas con los aspectos del desarrollo que éstas favorecen. La obra es un buen instrumento de recapa-

citación sobre la forma de aprendizaje y enseñanza del número y del cálculo en la educación infantil y primaria (desde los cuatro a los siete años aproximadamente). El contenido de un trabajo de esta índole puede ser especialmente valioso para los profesionales de los ciclos educativos mencionados y para los estudiosos de la teoría sobre la adquisición de los primeros conceptos numéricos-matemáticos.

Arturo González Galán

CAIRNEY, T. H. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata-MEC.

El autor pretende modificar a través de esta obra los supuestos tradicionales respecto a la enseñanza de la comprensión lectora. Propone una serie de estrategias coherentes con una concepción de la enseñanza que no se limita a comprobar la habilidad del niño para transferir la información, y que requiere por parte del profesor el desempeño de una serie de funciones pensadas para ayudar a los alumnos a que se capaciten cada vez más para dar sentido a la lectura.

En palabras del autor, «parece que los niños aprenden mejor cuando se relacionan con personas que no sólo esperan de ellos que aprendan, sino que les estimulan y apoyan de manera activa como aprendices» (Cairney, 1989).

En un primer capítulo se fija el contexto en el que realizar un examen de la enseñanza de la comprensión, señalando los supuestos relativos al lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza que han influido sobre Cairney en cuanto a profesor de lectura. Se describen también los roles del docente y del alumno en el tipo de clase de lectura donde se aplicarán las estrategias que más adelante se proponen.

El capítulo II pone en tela de juicio los supuestos tradicionales respecto al proceso de

lectura y examina las teorías alternativas. También resume los principios de enseñanza en que se fundamenta esta obra.

En el capítulo III, el autor considera el papel del profesor ayudando a los alumnos a aprender el lenguaje, y señala la importancia de la pregunta como medio de estimular el autodescubrimiento y de apoyar a quienes tratan de dar sentido a lo que leen.

El capítulo IV analiza pormenorizadamente la respuesta del lector a las diferentes acciones de lectura. El autor considera que dicha respuesta, sea espontánea o estructurada, permite a los lectores revivir o reevaluar la experiencia de un texto, y es esencial para ayudar a construir un fundamento literario común.

En los capítulos V y VI se contrastan las prácticas «tradicionales» de comprensión con las presentadas por el autor, examinándose además los supuestos que subyacen a cada enfoque. Cairney presenta una serie de estrategias que favorecen la creación de contextos de enseñanza en los que se estimula la comprensión de textos literarios.

A lo largo de los capítulos VII y VIII se describen una serie de estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto y para estimular la comprensión de los lectores más pequeños a través de una serie de actividades de carácter lúdico.

En los dos últimos capítulos se presentan, a modo de recapitulación, algunos enfoques integrados –lectura y escritura– del desarrollo de la comprensión lectora, detallándose los pasos para elaborar los programas.

La lectura de esta obra abre nuevas perspectivas para hacer de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora un proceso en el que el profesor ayude realmente a sus alumnos en la búsqueda de significados. Los supuestos teóricos que subyacen a la propuesta de Cairney son ya familiares para los

profesionales de la enseñanza, pues proceden de las investigaciones sobre los procesos lectores realizadas en los últimos veinte años, cuyos resultados han sido unánimemente aceptados. No obstante, y a pesar de la evidencia científica, pocos cambios ha experimentado la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas.

Las sugerencias de Cairney están basadas en su propia experiencia como profesor de lectura y son absolutamente coherentes con estas convicciones, que demuestran que la lectura es un proceso constructivo, impulsado por una búsqueda de significados, y que tal búsqueda puede estimularse a través de nuevas actividades, como la expresión plástica, la dramatización o el trabajo en grupo con textos significativos completos, actividades en las que el alumno aparece como sujeto decisivo en el proceso de construcción de significados.

**Myriam González Maycas**

ESCAMILLA, A. (1993): *Unidades Didácticas: Una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza, Edelvives.

El objetivo del libro es proporcionar una ayuda a los profesores, tanto inexpertos como expertos, para el desarrollo a través de unidades didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras la aprobación de la LOGSE nuestro país ha iniciado un proceso de reforma educativa por la que se ha implantado un nuevo concepto de currículo, abierto y flexible, por el cual al profesor se le concede mayor autonomía en el desarrollo de la actividad docente y en el trabajo en el aula, y por ello, toda ayuda que se ofrezca al profesor que le facilite su labor es poca.

El presente libro es, sin duda, un buen ejemplo de esa ayuda que el profesor demanda; no se trata de una simple exposición teórica de los distintos aspectos a tener en cuenta para la elaboración de unidades di-

dácticas, sino que la autora, junto con ejemplos prácticos, ofrece una guía y ayuda útil para llevar a buen efecto el trabajo docente.

Para conseguir su objetivo, la obra se estructura en cuatro grandes capítulos.

El capítulo I tras una breve panorámica de las diversas formas de entender el currículo, se centra en el concepto de currículo establecido en nuestro país, entendido como «estructura organizada de conocimientos, currículo como sistema tecnológico de producción, currículo como plan de instrucción, currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje y currículo como solución de problemas» (p. 24), y enmarca a la unidad didáctica como forma de materializar su desarrollo.

El capítulo II entra de lleno en el estudio de las unidades didácticas haciendo especial hincapié en cuatro puntos: el término, los componentes y sus relaciones, las fuentes del currículo y su aprovechamiento para el diseño de unidades didácticas.

La unidad didáctica es definida como «forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio socio cultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje, y los mecanismos de control del proceso de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso» (p. 39).

Como condicionantes del diseño de las unidades didácticas se habla de:

– *Contenidos*: relativos a conceptos, actitudes y procedimientos.

– *Habilidades y destrezas*: orientadas al desarrollo de capacidades a cuyo logro se dirige el tratamiento de los contenidos.

– *Estrategias metodológicas*: que regulan las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

– *Experiencias de enseñanza-aprendizaje*: que materializan el conjunto de opciones tomadas.

– *Técnicas de evaluación apropiadas*: para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se destacan las fuentes del currículo (psicológica, pedagógica, sociológica y epistemológica) como decisivas en todas y en cada una de las fases del diseño y desarrollo de las unidades didácticas, permitiendo profundizar en el conocimiento de los rasgos esenciales que conforman la personalidad del alumno, del educador y de la relación educativa; proporcionar información relativa a la práctica docente y a su fundamentación teórica; proporcionar información sobre el entorno en el que se desenvuelven los alumnos, y proporcionar información referida a los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas, a su estado actual, a la evolución que han sufrido, a su metodología, a las vinculaciones interdisciplinares...

El capítulo III estudia las variables que actúan como condicionantes del trabajo docente, resaltando tres:

– el conocimiento del Diseño Curricular Prescriptivo (caracterizado por constituir un marco abierto y flexible, desarrollándose en distintos niveles de concreción), y del Proyecto Curricular (contextualiza la propuesta del Diseño Curricular Prescriptivo de acuerdo con las características que definen la identidad del Centro),

– el estudio de los aspectos más característicos del entorno natural, socio ambiental

y familiar en el que los alumnos se encuentran inmersos y,

– el estudio de los elementos básicos que conforman la personalidad de los alumnos de un determinado grupo de edad, contextualizando los datos a partir de la observación e identificación, en la medida de lo posible, de sus conocimientos y actitudes previos.

El capítulo IV analiza los componentes del proceso programador.

Los *contenidos* son definidos como «formas que encarnan una selección de los elementos culturales más representativos y que constituirán el punto de referencia a partir del cual se llevarán a efecto aprendizajes significativos» (p. 81), y tratados desde la triple vertiente relativa a conceptos (designan conjuntos de objetos, sucesos, acciones, ideas o símbolos que poseen un cierto número de características en común), procedimientos (conjuntos de acciones que se orientan a la consecución de una meta), y actitudes (disposiciones o tendencias a comportarse de una forma determinada).

Los *objetivos* de una unidad didáctica «expresan las habilidades específicas a cuyo logro queremos contribuir y deben orientarse al desarrollo de capacidades» (p. 104). Su formulación exige una consideración previa de las capacidades marcadas en el currículo establecido por la Administración educativa y en el Proyecto Curricular, no deben encerrarse en márgenes muy estrechos para permitir diversas formas de expresión en los alumnos y, en su elaboración, se exige el conocimiento en profundidad de los contenidos del tema, para seleccionar correctamente aquellos que poseen un mayor valor formativo y, también, el conocimiento de las capacidades de los alumnos a los que van dirigidos.

La *metodología* se contempla desde el tratamiento de los principios de intervención

educativa y el análisis de las estrategias que marcan el desarrollo de las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la *evaluación*, definida como «un proceso continuo, sistemático y flexible que se orienta a seguir la evaluación de los procesos de desarrollo de los alumnos y a la toma de las decisiones necesarias para adecuar el diseño y el desarrollo de nuestra unidad didáctica a las necesidades y logros detectados» (p. 145), determinando su carácter tres principios básicos: la continuidad (hace referencia a la necesidad de entender la evaluación como un proceso en el que podremos distinguir diferentes momentos: inicio, proceso y fin), la sistematicidad (alude a la necesidad de plantear la forma de seguimiento de acuerdo a un plan previamente trazado, que deberá ser llevado a cabo con rigor) y la flexibilidad (se relaciona con la posibilidad de utilizar en el proceso evaluador, y siempre en función de los objetivos trazados, diversidad de técnicas e instrumentos de registros).

Para terminar, el libro incluye un anexo de una propuesta de Unidad Didáctica, «Los juegos», en la que se materializa los distintos puntos trazados de una forma clara y concisa.

Inmaculada Peligros González

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Un estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Educación.

Tener la oportunidad de acceder a una evaluación resulta siempre estimulante, si además se centra en labores de asesoramiento, se duplica su atractivo. En el ámbito de la enseñanza, el asesoramiento es una práctica peculiar que, como ya se ha dicho

en otro sitio, camina en busca de su identidad. Tanto las estructuras de apoyo como los profesionales que se ocupan de esta labor se encuentran inmersos en procesos de redefinición de tareas y papeles. Con respecto a la reflexión teórica se cuenta con ciertas aproximaciones creadas fundamentalmente al amparo de la innovación educativa. Sin embargo, la impresión más extendida reclama una perspectiva interdisciplinar y queda por construir, lo más trascendental, una imagen de la labor, apropiada a la especificidad de la enseñanza. Precisamente esta indefinición puede tener sus ventajas. Sobre todo si logramos que, en este proceso de configuración del asesoramiento como una práctica educativa con personalidad propia, se establezca el diálogo entre los que construyen la labor desde la práctica y aquellos que se dedican a conceptualizarla. Al ser la evaluación una forma de indagación especialmente comprometida con el desvelamiento de la realidad, tal y como es percibida por las diferentes audiencias que participan en un programa o conviven en un contexto social y profesional, es extremadamente sensible a la interacción entre puntos de vista. Algo que, como ya hemos mencionado, resulta muy útil pensando en definir recíprocamente la idiosincrasia del asesoramiento.

De modo que la obra que presentamos tiene el doble valor de mostrar un marco de comprensión conceptual y de poner en evidencia las perspectivas prácticas. En este sentido cualquier estudio tiene el mérito, no sólo de ofrecer las respuestas que da, sino los interrogantes que plantea. Máxime cuando, como sucede en este caso, entre otras conclusiones, se reclama una mayor atención hacia el asesoramiento como ámbito de indagación y reflexión.

El trabajo que se publica ahora tiene su origen en un Informe de evaluación elaborado en diciembre de 1989 y surge tras el encargo de diseñar un estudio que permita retratar el estado de los Equipos Psicopedagógicos en la Comunidad de Madrid. No

se trata de indagar sobre el mérito de un programa en desarrollo, la situación de demanda de evaluación más usual, sino más bien de diagnosticar una realidad, con la intención de desencadenar el replanteamiento de las labores de asesoramiento y organizar la formación de los profesionales que las asumen —esta pretensión se concretará en 1990/1991 en un plan experimental de formación de Equipos Psicopedagógicos y Orientadores de Centro, en consonancia con las recomendaciones facilitadas por la evaluación—. El libro recoge algunos documentos que en su momento fueron tema de reflexión para fundamentar la indagación, como el estudio comparativo de sistemas de apoyo que abre el documento. En el apartado de conclusiones se añaden asuntos teóricos que no figuraban en el informe original y, además, aparecen algunas propuestas que toman en consideración la trayectoria recorrida en el lapso de tiempo que media entre la realización de la evaluación y la publicación de esta edición, aproximadamente dos años; así que lo que el lector tendrá en sus manos no es propiamente el Informe de evaluación. La publicación ha sido auspiciada por las mismas entidades que lo demandaron —la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Madrid y la Dirección General de Educación— y en su configuración ha participado personal interno que también tuvo responsabilidades en la evaluación.

Como preámbulo a la descripción de la evaluación y sus hallazgos, se insertan dos estudios —coinciden con los dos primeros capítulos— que sirven de base para justificar el diseño y las intenciones de la indagación. En ambos juegan un papel preponderante las aportaciones de investigaciones y autores —ya clásicos como Van Velzen, Louis, Crandall y Loucks-Horsley— procedentes del International School Improvement Project (ISIP), un proyecto del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE que, entre otros logros, ha servido para legitimar el apoyo a las escuelas como campo inexcusable de reflexión.

El punto de partida es una panorámica del apoyo en diversos países de Europa (Holanda, Inglaterra y Gales) y en EEUU, que permite hacernos una idea de las tendencias que predominan en su desarrollo —conviene matizar que aunque se tratan como parte de la estructura de apoyo, funciones como la inspección, su desempeño presenta diferencias irreconciliables con la naturaleza del asesoramiento, por ejemplo, la relación de autoridad y la función de control—. La tipología de políticas educativas que se presenta en relación con la creación y sostenimiento de estructuras de apoyo, invita a hacer extrapolaciones a nuestro contexto. La más evidente, sin duda, es la llamada de atención respecto a la estabilidad y continuidad del sistema de apoyo cuando sirve para articular la difusión de reformas. Se incluye, además, una reflexión acerca de asuntos claves como los factores contextuales, las relaciones entre la estructura de apoyo y los centros educativos, la coordinación con otros servicios educativos, la formación y reclutamiento de los profesionales y la amplitud del sistema.

El peso de la conceptualización teórica lo acapara el segundo estudio. Un vistazo a los campos que se examinan, desde la Organización y la Utilización del Conocimiento hasta el Trabajo Social, pasando por el Cambio Educativo y la Psicología, pone en evidencia la necesidad de recurrir a múltiples enfoques como paso previo para configurar el asesoramiento en educación. Especialmente interesante resulta la aproximación al Trabajo Social, un planteamiento de gran potencialidad, que se ha concretado en otros países en estrategias como el asesoramiento comunitario. Estas páginas se hacen eco de la diversidad de opciones que impregna este ámbito de estudio y que alcanza tanto a la denominación como a los modelos —lo que pone de manifiesto la tarea de clarificación y delimitación que queda por hacer—. Sin duda una de las alternativas mejor articulada es la que proponen los autores del ISIP, que además cuenta con la ventaja de haber sido generada en un ámbito eminentemente educativo: el cambio en la enseñanza. Probablemente

estas dos razones han pesado al seleccionar la tipología de estrategias de apoyo y el trato de las funciones que van a organizar las categorías de la indagación. Las referencias teóricas claves en torno a las que se van a articular los principales hallazgos son las dos modalidades de estrategias de apoyo: centrada en contenidos y centrada en procesos –que se describen con mayor detenimiento en el último capítulo–. La primera se aplica a estrategias en las que prima la demanda externa al centro, el propósito es transferir modelos, métodos, materiales o programas y el agente de apoyo opera como un experto, especialista en algún área o programa. La segunda responde a demandas intrínsecas a la escuela, el papel del agente de apoyo se construye sobre relaciones de colaboración con los profesores y su actuación se encamina hacia la capacitación del centro y de los profesores. Interesa resaltar, como advierte el autor, que la labor de asesoramiento tiene que plantearse en un marco más amplio, en consonancia con una perspectiva del currículum, las escuelas, los profesores y las implicaciones políticas de la educación.

El diseño de la evaluación y sus hallazgos son tratados en el Tercer Capítulo. Como guía del diseño se toman las preguntas de la instancia administrativa que patrocina la evaluación, es decir el cliente, más las orientaciones teóricas, ya mencionadas, para inferir el enfoque de asesoramiento. Así pues, los propósitos de la evaluación son la descripción y comprensión de la situación, el registro de las discrepancias entre desarrollo efectivo de la labor y su desarrollo en términos del deber ser y la generación de propuestas de mejora. Para realizarla se constituyen un Equipo Interno y otro Externo. El primero se va a ocupar de participar en la validación facial de los instrumentos, en la preparación de los entrevistadores y observadores (estudiantes de Psicología y Pedagogía) y, además, una vez conocido el Informe final, organizará una sesión de puesta en común. Por su parte, el Equipo Externo se encargará de realizar el análisis de los datos.

La evaluación recoge información de dos audiencias, los Equipos Psicopedagógicos y los Centros educativos, y centra la devolución de información únicamente en la primera. En ambas audiencias la heterogeneidad es considerable. Los Equipos Psicopedagógicos incluyen a Multiprofesionales con la variante de Atención Temprana, SOEV (Servicios de Orientación Escolar y Multiprofesional) y Equipos Interdisciplinares de Apoyo a la Escuela en Comarcas. Estas cuatro modalidades presentan diferencias en cuanto al organismo del que dependen –MEC o Consejería de Educación y Cultura–, al nivel en que trabajan –Primaria o Infantil– y la inserción en el Centro educativo. Por su parte, los Centros, además de las diferencias en cuanto a nivel, también presentan peculiaridades por ser públicos o concertados, ser o no de integración y tener o no aula de educación especial. Tal diversidad llevará a caracterizar una tipología de Equipos y otra de Centros con el fin de establecer diferencias en el análisis de los datos, diferencias que, no obstante, parece que hay que considerar con cautela, porque las respuestas de los ítems han sido muy heterogéneas y con frecuencias muy bajas. Se ha trabajado con la totalidad de los agentes de apoyo: 425. Para los Centros se ha realizado un muestreo proporcional y se han seleccionado 227, del total (463). Aunque se han combinado diversos métodos de recogida de datos, el peso recae en el cuestionario, uno para Equipos, muy exhaustivo, y otro para los Centros. Le siguen las entrevistas semiestructuradas realizadas a miembros de los Equipos (34) y personal de los Centros (26) y, por último, con un peso mucho menor las observaciones (11) –se han planteado con carácter voluntario y no han tenido continuidad–, se han realizado en sesiones de trabajo con los Claustros, los profesores y los padres. También se han analizado las memorias de los Equipos (49).

Los datos se presentan organizados en cuatro bloques temáticos: Funciones, Metodología o Enfoque Estratégico, Valoración global de los Equipos por los Centros y Es-

estructura interna y relacional de los Equipos según ellos mismos. El análisis de los datos se ha realizado por procedimientos estadísticos, *chi* cuadrado y análisis discriminante, y procedimientos cualitativos. En la comunicación de los hallazgos se ha pretendido evitar la profusión de datos numéricos y facilitar el acceso a la realidad como un mapa conceptual, sin embargo, y como suele ser habitual en este tipo de informes, tanto por el lenguaje como por la densidad y especificidad de las interpretaciones, se dirige especialmente a lectores preparados y directamente interesados. Sigue siendo un apartado en el que hay que intentar formas de presentación que inciten a su lectura y hagan accesible la información a colectivos más amplios.

Los Equipos han participado en el proceso a través de representantes: Responsables de cada uno de los distritos educativos y Coordinadores de todos los Equipos Psicopedagógicos. Los primeros han intervenido con propuestas sobre muestreo y recogida de datos y, una vez realizada la devolución de la información al Equipo Interno por parte del Equipo Externo, participaron en dos sesiones de análisis de datos incluidas para propiciar un ciclo de mejora. Con los Coordinadores de todos los Equipos Psicopedagógicos se han clarificado los propósitos de la evaluación. En las Jornadas de Equipos de 1989 se presentó un avance de los resultados para su análisis conjunto y para recibir aportaciones de ajuste y contraste. En diciembre de 1989 vio la luz el Informe final; se facilitó a todos los Equipos y se acompañó de un debate que será recogido más adelante en las Guías de Debate por el coordinador de cada equipo. En febrero de 1990 el Equipo Interno tuvo con los Coordinadores una reunión de trabajo para poner en común los datos y explorar más a fondo algún aspecto relevante. Por último también el Equipo Interno ha sido el encargado de hacer la síntesis final y de incorporar nuevas interpretaciones al estudio original.

Como resultado de la comunicación con los Coordinadores de los Equipos y los Res-

ponsables de Distrito se han incorporado al análisis explicaciones e interpretaciones provenientes de las sesiones de puesta en común y debate que, como testimonios más vivos, han servido de contrapunto a los datos numéricos. Esta información ha permitido corroborar algunos hallazgos, clarificar otros y mostrar discrepancias en torno a ciertos resultados procedentes del análisis estadístico. Puede decirse que los hallazgos arrojan luces y sombras y, en el cruce de ambas, es posible vislumbrar focos de indagación, útiles sobre todo, desde nuestro punto de vista, para enriquecer nuestra comprensión acerca de las perspectivas de los agentes de apoyo y los Centros educativos. Veamos algunos de estos posibles focos.

– Los Equipos trabajan con un modelo práctico de actuación que, independientemente de los programas concretos, se sustenta en el diagnóstico de alumnos y en la realización de programas de intervención. La actividad que ocupa la mayor parte del tiempo es la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que las funciones de apoyo global al Centro y de capacitación de profesores son menos desempeñadas. Esto lleva a concluir que el enfoque de asesoramiento que prevalece es el de contenido frente al de proceso; ahora bien, las interacciones observadas son calificadas como más próximas al enfoque de proceso. Considerando las limitaciones de este procedimiento de recogida de datos no puede manifestarse nada concluyente y esta inclinación es achacada al sesgo de voluntariedad. Sin embargo, pensando en nuevas indagaciones, sería necesario recoger más información sobre las acciones de los Equipos Psicopedagógicos para comprobar las discrepancias o concordancias entre los testimonios orales y las prácticas.

– Aunque la modalidad predominante es la de contenido, con algunos rasgos de proceso, tal y como corroboran los Coordinadores de los Equipos durante la sesión de análisis conjunto, al interpretar las respuestas acerca de lo que «debería ser» se evidencia

una tendencia más clara hacia el enfoque de proceso. Esto lleva a los evaluadores a conocer con más profundidad cuál es el significado atribuido por los Equipos a la expresión metodología de proceso. También en la sesión de análisis de datos, los Coordinadores asignan un significado poco articulado a la metodología de proceso, relacionándola con asuntos de evaluación, análisis de situaciones y planificación; lo que a juicio de los evaluadores muestra que, no sólo predomina la orientación de contenido, sino que no se tiene una idea clara de lo que supone una estrategia de proceso. Durante la validación del Informe final los Coordinadores manifiestan que ha habido bastante confusión con la comprensión del término metodología de proceso y ello ha conducido a interpretaciones erróneas que pueden haber inducido las elecciones de los ítems del cuestionario. Por ejemplo, se identifica intervención global con diagnósticos colectivos a grupos de alumnos. Esta contingencia es reconocida en el Informe al matizar que las interpretaciones de los datos deben ser consideradas teniendo en cuenta, por un lado, los efectos derivados de las formulaciones que ofrece cada ítem y, por otro, las repercusiones de la comprensión personal. De manera que se ha puesto de manifiesto que el significado otorgado a categorías conceptuales empleadas en la evaluación ha respondido a la experiencia previa y a la cultura profesional de los agentes de apoyo y, por tanto, ha distado del sostenido en la literatura especializada. Esto ha llevado a traducir las categorías teóricas a términos usados por los Equipos Psicopedagógicos. Así, por ejemplo, se reconoce que «Estudio de casos» es muy equiparable a diagnóstico de alumnos y «Asesoramiento» es una categoría que incluye orientación y elaboración de Programas de Intervención». A partir de aquí cabría plantearse formatos de indagación más permeables a las perspectivas prácticas.

– Los Equipos se comportan de diferente manera y también tienen una visión diferente de lo que debería hacerse, según la procedencia de sus miembros y la composi-

ción. Así, SOEV y Multiprofesionales parecen realizar lecturas diferentes de la situación y de los aspectos que deberían mejorar. Tal distinción se achaca a la procedencia de colectivos con culturas profesionales peculiares; de manera que en el propio Informe se plantea la necesidad de estudios más específicos para comprender cómo la experiencia y la extracción profesional influyen en la perspectiva de asesoramiento. Con respecto a Equipos Psicopedagógicos que trabajan en EGB y en Educación Infantil también aparecen diferencias relativas a la metodología; no hay coincidencia en la percepción, que tienen unos Equipos y otros, acerca de la metodología que usan. En la sesión de validación del Informe final los Coordinadores mencionan que tales discordancias pueden ser debidas al cuestionario, que ha forzado la aparición de diferencias entre equipos de EGB y de Educación Infantil en relación con las metodologías de proceso y de contenidos. El retrato de los diversos colectivos profesionales que participan en tareas de apoyo parece necesario.

– La postura de los Centros no coincide con la de los Equipos. Para estos últimos es necesario clarificar los objetivos de la labor, definir mejor su marco de actuación y mejorar el clima de relación profundizando más en sus actuales líneas de trabajo. Los Centros, por su parte, con mayor nitidez, demandan una orientación de asesoramiento de diagnóstico/tratamiento, por tanto, de contenido, y excluyen a los Equipos de tareas más comprometidas con la organización y la vida de la escuela, como la elaboración del Plan de Centro, el apoyo a la coordinación interna y a la evaluación de experiencias educativas. Desde los Centros se refuerza la situación de externos de los Equipos y, seguramente por ese motivo, los Equipos se sienten incómodos y quieren una aclaración de funciones. Dado que los Centros presentan una menor disposición hacia demandas más progresistas, en el Informe se considera que tal situación está condicionada por la influencia mutua de Centros y Equipos que tienen raíces histó-

ricas, contextuales y de cultura profesional. De modo que habría que plantearse la descripción de tales condicionantes.

Como puede apreciarse la práctica del asesoramiento se presenta compleja y sujeta a variadas interpretaciones, reacia a dejarse retratar a través de un único «objetivo». Los hallazgos de esta evaluación son una invitación para enfocar los diversos microcosmos con un *zoom*, hasta alcanzar un primer plano que registre los matices.

**María Mar Rodríguez Romero**

JEREZ MIR, R. (1993): *Para impartir la educación en libertad*. Estella (Navarra), Editorial Verbo Divino.

Rafael Jerez es un filósofo. Es muchas cosas más: profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense, catedrático de Instituto, autor de numerosos libros, etc., pero no lo puede evitar, él ante todo es un filósofo. De esos que ya quedan muy pocos, dedicado a repensar crítica y honestamente la realidad en toda su profundidad. O sea, dedicado a algo que los demás raramente hacemos, porque no tenemos tiempo, porque no nos interesa, porque no es una actividad muy lucrativa, porque no sabemos..., o porque nos da vértigo. Si, porque asomarse al abismo y verlo todo, de arriba a abajo y lo de allá lejos en nebulosa y todo cada vez más claro según se acostumbra los ojos a esa forma de mirar..., da vértigo. Bueno, pues Rafael Jerez ha hecho para nosotros ese trabajo. Ha dedicado muchas horas a estudiar el pensamiento de otros, a reelaborarlo críticamente y a ofrecer una visión global, profunda y madura de temas tan amplios y complejos como *la cultura, equipo humano y morada del hombre, el hombre obra de la educación y la cultura obra de la libertad*, para después desde esa base teórica general *repensar la escuela y analizar el caso español*. El resultado es un libro denso —es decir con un alto

peso específico—, de lectura no ligera, pero sí amena y apasionante.

La obra está dividida en dos partes que corresponden a los dos propósitos señalados anteriormente: un estudio de la cultura y la educación en general, y un análisis de los sistemas escolares y del caso español en particular. Cada una de estas partes está, a su vez, cartesianamente dividida en dos capítulos, dedicados a cada uno de los cuatro subtemas enunciados —cultura, educación, sociología del sistema escolar y cultura y escuela en España—, que son además como círculos concéntricos, cada vez más pequeños, para ir ayudando a enfocar la realidad con la profundidad de que hablábamos al principio.

La *primera parte* es un estudio de la cultura que, remontándose seiscientos millones de años atrás, comienza por explicar la evolución del mundo animal a la luz de las teorías de Faustino Córdón. El sentido de la cultura como «morada» y «equipo» del hombre se explica por medio de tres claves: la interdependencia, o trama de relaciones socio-históricas de los hombres con los hombres; los instrumentos, máquinas o herramientas y el uso que el hombre hace de ellos, y, por último, las palabras y símbolos en tanto que componentes del lenguaje, forma de comunicación genuinamente humana. El sabio entretreído de estas tres dimensiones del hombre —*homo socius, homo faber y homo loquens*— da lugar a una explicación concisa del sentido de la cultura desde una perspectiva que intenta conciliar las visiones de la psicología y la sociología.

En la *segunda parte* se analiza el tema de la cultura «desde dentro» por así decir, desde el hombre, intentando superar la antinomia individuo/sociedad y *la educación* como socialización primaria o regulación cultural del comportamiento humano. Esta tarea se lleva a cabo acudiendo a los grandes clásicos de la sociología de la educación, para estudiar desde distintos marcos epistemológicos lo que es la construcción cultural del hombre y la dialéctica cultura/libertad. Ha-

blar de socialización es referirse a la formalización cognitiva, normativa y afectiva del individuo humano. Implica también la referencia a la necesidad de control y legitimación sociales y a la existencia de determinados mecanismos culturales psico-sociológicos como garantes de la internalización. El resultado es la autoconciencia y la creatividad. El autor da una esclarecedora explicación del proceso basada en Pestalozzi, válida tanto para el individuo como para el grupo social y desde este punto de vista se va refiriendo a distintos momentos históricos y a diversos modelos explicativos de la cultura y la educación.

La *tercera parte*, tras una introducción en la que se relatan los comienzos de la estructuración de los sistemas educativos propiamente dichos, se centra en un estudio del sistema escolar desde la perspectiva de los distintos modelos de la sociología de la educación. Se analizan el modelo funcionalista, los modelos neoweberianos, el modelo ecléctico de Bourdieu y el de Bernstein, los modelos neomarxistas de Baudelot y Establet y de Bowles y Gintis y, por último, la perspectiva dialéctica de Apple, Gramsci, Freire y Giroux.

La *cuarta parte* es lógicamente la más extensa puesto que el objetivo último del libro es comprender la cultura y el sistema escolar español. Se hace una historia de la educación y de la escuela española a partir sobre todo de la España Ilustrada —aunque se hacen alusiones también a la época de los Austrias—, enmarcándola en un análisis del contexto social y político. Pasando por algunos pasajes especialmente acertados en su análisis —como es el de «la restauración eclesialística y cultura escolar confesional»— se llega al diseño del sistema escolar público de corte afrancesado iniciado por José Bonaparte. Por último se analiza la educación española a lo largo del siglo xx y en el momento actual, terminando con «algunos puntos programáticos para una propuesta político-educativa alternativa».

Rafael Jerez ha realizado este largo y profundo recorrido a lo largo y a lo ancho de la

historia, de la sociología de la educación y, sobre todo, de algunos de los temas clave de la vida del hombre, como son la cultura, las relaciones interpersonales, la libertad o la autoconciencia, de una forma pedagógica en el mejor sentido de la palabra. Pone al alcance del lector una gran cantidad de conocimientos, con sencillez y concisión, pero manteniéndose en un alto nivel de rigor científico. Como es natural, algunas de las partes del libro resultan más logradas que otras. Personalmente encuentro la mayor debilidad en el análisis del sistema educativo español actual, cosa por otro lado lógica, puesto que la cercanía y la implicación personal hace más difícil una perspectiva global y equilibrada. No obstante, eso no resta ningún mérito a este magnífico trabajo, que compendia una temática imprescindible de reconsiderar para todo el que vaya a dedicarse a la noble y difícil tarea de *impartir la educación en libertad*.

Puede decirse que el autor ha logrado lo que proponía como ideal en la introducción: superar la división de las ciencias y lograr una visión en profundidad, interdisciplinar y global de los problemas humanos. ¿No es ésa la perspectiva de la filosofía?

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre

ORTEGA, FÉLIX; FAGOAGA, CONCHA; GARCÍA DE LEÓN, MARÍA ANTONIA; RÍO, PABLO DEL (1993): *La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud*. Dirección General de la Mujer. Comunidad Autónoma de Madrid.

Dado el largo período que la escuela ha necesitado para institucionalizarse y la relevancia adquirida por la misma dentro de las estrategias de normalización, no es extraño que la vertiente educativa del saber sociológico haya centrado sus reflexiones de manera fundamental en torno al sistema educativo en sentido estricto, desaten-

diendo o relegando así de su hacer un importante número de prácticas de socialización que no son, en definitiva, sino prácticas educativas. Ello no debe hacernos olvidar, sin embargo, que educación y sistema educativo no son sinónimos y que, en consecuencia, la sociología de la enseñanza escolar no agota en modo alguno el campo de estudio propio de la Sociología de la Educación. La reflexión precedente resulta particularmente oportuna en lo que al estudio de la realidad sexual se refiere, ya que, al margen de alguna que otra encuesta, escasa de referentes teóricos, el desinterés mostrado por la ciencia social en este campo ha hecho posible que éste siga siendo considerado como un fenómeno sujeto a leyes o determinismos extra-humanos. En este sentido, la obra que aquí reseñamos presenta, ya de partida, el valor de inscribir el análisis de la identidad sexual dentro de los procesos de construcción social de los individuos, adquiriendo de esa manera no sólo la dimensión social que le es propia sino además su categorización como hecho sujeto a/y objeto de aprendizaje, lo cual no es nada desdeñable, dados los rasgos *naturalizadores* que, orquestado predominantemente por médicos y psicólogos, caracterizan el discurso en esta materia.

Resultado de la investigación multidisciplinar en la que se hallan combinadas técnicas diversas (fundamentalmente el grupo de discusión, la encuesta y el análisis de contenido), -la obra pretende esclarecer aquello que es la identidad de género, su particular forma de transmisión así como los problemas o conflictos que se suscitan actualmente en nuestro país dentro de este ámbito de la realidad. Para llevar a cumplir ese objetivo, el estudio se estructura en lo que podríamos considerar como cuatro apartados o núcleos temáticos. El primero se destina a exponer los rasgos esenciales que caracterizan la identidad de género de los jóvenes españoles de ambos sexos a partir de sus propias representaciones. En el segundo se pasa al análisis del marco sociocultural o contextos de actividad en los que se lleva a cabo la construcción de la con-

ciencia de género. Tras ellos, un tercer apartado se ocupa del ámbito escolar en tanto que espacio de socialización sexual, aspecto éste particularmente interesante por cuanto tal vez sea en este ámbito en donde se reflejen de una manera particular las tensiones y conflictos generados por la dinámica a que da lugar las contradicciones entre la identidad individual y la representación social en el terreno sexual. Por último, el apartado final aborda la tipificación sexual presente en los medios de comunicación de masas, particularmente en el medio televisivo, a través de un estudio minucioso de programas informativos y debates.

Nos encontramos ante una obra cuyo rasgo más sobresaliente es su rigor y objetividad, rasgos éstos dignos de destacar por cuanto el tema de la identidad de género, en las escasas ocasiones en que logra escapar de un tratamiento psicológico, suele verse inscrito dentro de perspectivas militantes que suelen hurtar el necesario distanciamiento exigible a toda labor investigadora. Tanto en lo que se refiere al empeño de esclarecer la identidad de género como sus modos de transmisión, el trabajo hace un recorrido minucioso a través de la rica variedad de dimensiones en las que se manifiesta esa identidad: prácticas sociales, representaciones, convicciones, actitudes, así como a lo largo de los diversos escenarios en los que transcurre la vida de los jóvenes: el hogar familiar, la institución escolar, el mundo laboral, el tiempo libre... Mediante un tratamiento de este tipo, los géneros sexuales pierden su carácter compacto y el tema de su diferenciación o igualación su entidad absoluta, lo que permite llegar a conclusiones ricas en matices.

Existe un apartado que resulta particularmente interesante desde la vertiente propiamente ejecutiva, no sólo porque en él se trata el papel específico desempeñado por la institución escolar en los procesos de construcción de los géneros sexuales sino también porque en él queda asimismo patente el peso específico de ésta en relación con

otras instituciones tales como la familia en lo que a esta parcela de socialización se refiere. Nos referimos al artículo de *María Antonia García de León*, «La escuela, un espacio social para la igualdad», artículo en el que se apunta la paradoja de que mientras en el terreno de la educación no sólo se ha alcanzado la igualdad entre los sexos sino que incluso puede hablarse de una situación claramente ventajosa de la mujer —permanece durante más tiempo, alcanza mejores resultados—, ello no se traduce, sin embargo, en cambios sustanciales a la hora de convertir el éxito escolar en créditos profesionales y, en definitiva, en una reorganización de los espacios sociales. A juicio de *García de León*, tal estado de cosas tendría su fundamento en el papel secundario que ocupa la escuela respecto a la institución por excelencia de socialización primaria: la familia. Sería en ésta donde chicos y chicas, a través de los modelos y expectativas suministrados por los padres, se dotan de una clara idea acerca de cuáles deben ser las diferencias entre hombre y mujer, representaciones éstas que la escuela, a pesar de su proclama y normativa igualitarista, no podrá contrarrestar de manera importante, máxime cuando unos y otras se encuentran abocados al final de su vida académica a la ocupación de ámbitos de realización fuertemente determinados en función de su género. La conclusión de todo ello sería que, de manera similar a lo que ocurre en el plano económico, la escuela no sería ni responsable de las desigualdades sexuales ni podría incidir en ellas de manera relevante. Esto es lo que brillantemente llama la autora el *efecto Penélope*: la escuela teje una igualdad que otras instituciones destejen.

A semejantes conclusiones parece llegar *Félix Ortega*, quien, en otro interesante artículo incluido en el estudio, señala que, a pesar de que en lo relativo a la definición de modelos de referencia y pautas de comportamiento hoy día es la mujer la que tiene el protagonismo, ello no es obstáculo, sin embargo, para que en lo que a la distribución de los espacios sociales se refiere, la situación no refleje un proceso similar. Aún cuando la

mujer haya incrementado su identidad con patrones reservados hasta hace poco tiempo al hombre, el hogar y el escenario exterior, sobre todo si este último tiene un fuerte contenido de autoridad, continúan delimitando los contornos de desenvolvimiento propios de cada uno de los sexos, mujer y hombre respectivamente. Ni la mayor disposición del hombre a «ayudar» en el hogar ni la mayor participación de la mujer en tareas profesionales conllevaría un cambio relevante de adscripciones o repartos entre lo público y lo privado por cuanto la mayor dedicación de la mujer a tareas extradomésticas, lejos de expulsarla del hogar, habría supuesto para ella una expansión de las funciones tradicionalmente atribuidas a ella.

Tanto por su contenido como por su tratamiento, el trabajo comentado resulta de enorme interés para ayudar a esclarecer la dinámica actual en que se encuentran actualmente los procesos y prácticas sociales relativas a la diferenciación sexual. Los datos aportados así como las reflexiones contenidas en ella constituyen sólidos instrumentos para la apertura de un debate que escape al maniqueo reparto de papeles entre hombres y mujeres como opresores/oprimidas y sitúe este ámbito de la realidad en el marco de las estrategias de imposición en las que ambos se encuentran instalados. Es bastante probable que, inscritas dentro de esta perspectiva, las contradicciones que los distintos coautores de la obra coinciden en señalar aparezcan a nuestro conocimiento como elementos constitutivos de una intervención, nada inocente, de las distintas instancias de poder. La propagación de un discurso institucional igualitarista unido a una política compensatoria sobre aspectos secundarios así como su inhibición en otros más decisivos, bien pudiera ser la coartada que permitiría conjugar la idea de una práctica política democrática con la continuación e incluso el aliento de sometimientos y dependencias intersexuales basados en la complementariedad que hagan posible la pervivencia del hogar como marco de moralización y disciplina y, en último caso, la continuidad de un ordenamiento

sexual en el que el deseo se encuentra intervenido exteriormente. A la luz de las tesis contenidas en la obra cabe hacerse una serie de cuestiones claves para comprender la dinámica de los géneros y sus relaciones: ¿le interesa al poder una efectiva igualdad entre los sexos, es decir, una efectiva indiferenciación social entre ellos? ¿cuál es en realidad la demarcación de la igualdad sexual proclamada desde las instituciones? ¿a qué políticas de intervención obedece? ¿qué servidumbres establece?

Jesús Pérez López

TRILLA BENET, J. (1993): *Otras educaciones, Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos. 220 páginas.

Jaume Trilla, profesor de la Universidad de Barcelona, publicó en los años 1985 y 1986 tres obras fundamentales sobre los aspectos menos formales de la educación: *La educación fuera de la escuela, Pedagogía del ocio y La educación informal*. Desde la publicación de esta trilogía, su autor ha sido considerado, en justo reconocimiento, como una de las figuras de referencia indispensable en este ámbito. De igual manera, los tres trabajos antes mencionados se han convertido en libros imprescindibles de consulta tanto de los prácticos como de los teóricos de las «otras educaciones». Con este *background*, la aparición en el mercado de una nueva obra del profesor Trilla sobre la educación no-formal e informal es una buena noticia para todos los interesados en el campo de la educación no-formal e informal.

El libro que ahora comentamos, sin embargo, no puede ser considerado como la cuarta de las grandes obras del autor sobre el tema. Lejos de eso, la obra corresponde a una recopilación de diversos artículos y ponencias elaboradas hace varios años y, en su gran mayoría, publicadas en libros y revistas de gran difusión. No es un libro de nuevas

ideas con un guión sistemático: es una *me-lange* de obras breves con la única relación entre sí que el poder ser abarcados en ese general título de «otras educaciones».

Intentar esbozar un comentario global de la obra es una tarea harto complicada por la multiplicidad de contenidos, propuestas, estilos y objetivos de cada uno de los artículos que la componen. El autor los ha agrupado en cinco grandes capítulos por su supuesta cercanía: Educación Informal, Tiempo Libre y Educación, Animación Sociocultural, Educación de Adultos y La Educación y la Ciudad. En el capítulo inicial presenta cuatro materiales dispersos: en el primero, define «sistema educativo» con unos planteamientos tradicionales; en el segundo, compara las características que se producen en la comunicación en la educación formal y en la informal; a continuación, propone una sencilla taxonomía de los usos y funciones de los *Mass-media* en la educación y, por último, bajo el epígrafe «literatura infantil y educación informal» presenta unas ideas «curiosas» y quizá algo añejas sobre este ámbito.

El segundo capítulo también está formado por cuatro trabajos de diversa temática pero con el común denominador de referirse a algún aspecto del epígrafe de Tiempo Libre y Educación. En el primero, de marcado carácter teórico, define los conceptos de ocio y tiempo libre partiendo de anteriores aportaciones suyas. En el segundo, plantea los valores y contravalores del tiempo libre, quizá en un esquema un poco simplificador. Parecidos planteamientos se siguen en los dos últimos trabajos donde analiza las características de las instituciones de Tiempo Libre.

En el tercer capítulo, dedicado a la Animación Sociocultural, realiza una interesante aportación de carácter metateórico, analizando los distintos discursos generados sobre la Animación Sociocultural. En un segundo momento, analiza las relaciones que se dan entre Animación y Educación y contrapone el concepto de Animación a otros de carácter pedagógico como Educación Permanente o Educación no-formal. Finaliza el capítulo

con una propuesta sobre los distintos niveles de formación del animador. Desde nuestro punto de vista, la publicación de estos artículos que abordan discusiones superadas en la actualidad resulta, cuando menos, anacrónico (por ejemplo, la propuesta presentada sobre los niveles de formación del animador no tiene sentido en la actualidad que ya se han regulado los mismos).

En el capítulo sobre Educación de Adultos el profesor Trilla ofrece dos materiales sobre el tema: uno primero, que caracteriza la Educación de Adultos por contraposición a otros ámbitos educativos y un segundo trabajo, curioso pero nada original, sobre la vida y obra del gran pedagogo de nuestro tiempo: P. Freire. Dos breves comentarios al respecto: 1) ¿por qué llamarle Educación de Adultos cuando ya se ha extendido la denominación de Educación de Personas Adultas (EPA)? y 2) desde nuestro planteamiento, la EPA, tras su reconocimiento por la LOGSE, debe ser considerada como un componente más del sistema educativo formal, por tanto no es «otra educación», es parte de «la educación».

La aportación más interesante, desde nuestro punto de vista, corresponde a las propuestas que realiza en el último capítulo sobre La Ciudad Educativa, si bien parte de los materiales presentados ya son conocidos.

Así pues, la obra se configura como un conjunto de ideas dispersas sobre la temática general de la educación no-formal e informal. Muchos de los artículos recopilados pueden ser interesantes para los alumnos de la diplomatura en Educación Social, para los futuros Técnicos en Actividades Socioculturales (TASOC) o para una persona profana en el tema. Lo que en cualquier caso no se puede considerar como la continuación de la citada trilogía.

Consideramos, pues, este libro como el aperitivo con el que engañar nuestro apetito de saber, a la espera de poder satisfacerlo

con la lectura de otra gran obra del profesor Jaume Trilla.

Javier Murillo

USHER, R. y BRYANT, I. (1992): *La educación de adultos teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid, Morata.

En el contexto de la educación de adultos y con el propósito de mejorar la práctica educativa surge de la mano de los autores esta obra. Francisco Beltrán, autor del prólogo, describe a los autores como profesores en ejercicio, a la vez que teóricos de la educación de adultos, y señala que es propósito de su texto el democratizar la educación.

Es en el título donde ya se revela el empeño general, que se desvela longitudinalmente en la lectura de la obra, examinar la relación entre teoría, práctica e investigación en educación de adultos. Entienden los autores tal empeño como la de construcción de éstos tres componentes para lograr una comprensión acrecentada de lo «práctico» en la educación de adultos.

En el subtítulo se alude a una metáfora exploratoria que tiene como fin el describir cómo cada uno de estos tres elementos del triángulo está convencionalmente representado en relación con los otros y con la educación. Representa el triángulo lo que se desea someter a escrutinio crítico y desmitificador, el fundamentalismo que se establece, la relación de la teoría y la investigación con la práctica.

La obra transcurre bajo un discurso de enfoque filosófico, esencialmente pragmático y práctico. La tesis de partida es que la educación de adultos, como campo de estudio, debe situarse de un modo apropiado en la educación de adultos como práctica. Sus supuestos subyacentes son: la unidad entre teoría, práctica e investigación; la necesidad de

mejorar y promover la práctica desde esa unidad y a través de la reflexión crítica.

La tarea que pretende esta obra es doble, por un lado, someter a escrutinio crítico los modelos, supuestos y paradigmas convencionales e indicar una alternativa más adecuada y útil, y por otro lado, examinar la naturaleza de la práctica tanto en aspectos generales como, más específicamente, en términos de la educación de adultos.

Este libro se estructura a lo largo de ocho capítulos, presentados a continuación, precedidos de un prólogo al que ya se hizo alusión.

El primero de los capítulos titulado «Exploración del triángulo» contiene la presentación de la obra, en la que se anticipa una declaración de intenciones por parte de los autores. Concorde con el tono en el que se redacta todo el texto, es en este inicio de la obra donde se orienta al lector a la forma en que puede ser leído el libro y se le ofrece una visión global de todo el texto a través de la presentación de un resumen de cada uno de los capítulos.

El segundo capítulo —«Crítica de los modelos tradicionales de investigación»— comienza con el paradigma de las ciencias naturales, en el que se definen las ciencias naturales, los supuestos básicos de dicho paradigma y las implicaciones en la investigación de estos supuestos. Se presenta una crítica al citado paradigma, en cuanto que se refiere a la investigación como proceso controlado y racional de indagación reflexiva universalmente apropiado. Se muestran las críticas que han desgarrado estos modelos. Se describe la crítica post-empirista de Kuhn, que rechaza la existencia de un marco universal que destaque sobre todos los demás proporcionando una norma de conmensurabilidad, es su objetivo una determinada variedad de racionalidad práctica y una visión específica de la acción. Se expone el paradigma interpretativo, que cuestiona la utilidad de las ciencias naturales como

modelos para las ciencias sociales, ataca sus rasgos positivistas y su visión del hombre. A diferencia, retrata al individuo como parte del mundo social, dotado de conciencia. Interesado por la interpretación y la comprensión, atribuye especial importancia a la «acción» y a la «interacción», y redefine la objetividad en términos de acuerdo intersubjetivo. Se basa la teoría en la interacción social y la investigación está orientada a generar teoría que aclare y comprenda formas específicas de vida social. Aún así, se encuentra semejanza entre el paradigma interpretativo y el de las ciencias naturales en que ambos proyectan una imagen pasiva de la investigación. Por último, se destaca la importancia del paradigma interpretativo y la comprensión hermenéutica. Se parte de que las Ciencias Sociales no pueden tener los mismos niveles de objetividad que las Ciencias Naturales, ya que las primeras están constituidas dentro de una tradición, todos los modelos suponen prejuicios o juicios previos que son productos de una tradición histórica. Es en la comprensión hermenéutica donde se otorga especial importancia a la versión que ofrece el paradigma interpretativo. Se considera la comprensión hermenéutica como una experiencia de aprendizaje que supone diálogo entre nosotros mismos y el objeto de comprensión, es un consenso dialógico de mediación entre pasado y presente, entre lo extraño y lo familiar.

Con el tercer capítulo, «El problema de las disciplinas fundamentales» los autores intentan examinar la adecuación de las disciplinas que proporcionan una base o fundamento del conocimiento para una actividad práctica como la educación de adultos. Al observar la naturaleza de disciplinas como Psicología y Sociología que desafían la noción convencional de un fundamento y así, el supuesto de que sea posible en algún sentido aplicar el conocimiento contenido en las disciplinas a la práctica educativa. Se confía así en demostrar que es tan inapropiada como inútil la conceptualización de la educación de adultos como campo del conocimiento de una va-

riedad teórica o bien práctica. Se analiza la Psicología mediante un proceso de «deconstrucción» concebido para mostrar que, teniendo en cuenta la naturaleza del conocimiento formal de la Psicología científica, existe una incompatibilidad con todos los fines de la práctica educativa. Respecto a la Sociología se manifiesta que pese a la semejanza del discurso mantenido por sociólogos y profesores en ejercicio no puede ser trasladado a la práctica. Se argumenta que las formas de conocimiento (las disciplinas) sólo pueden justificarse pragmáticamente dentro del terreno del diálogo; se considera esto como alternativa más útil a todos los argumentos en torno a si las disciplinas son o no fundamentos.

El cuarto capítulo —«Nueva conceptualización de la teoría y de la práctica»— se ocupa del problema de la relación teoría y práctica. Así, comienza exponiendo el efecto diferenciador que establecen entre teoría y práctica quienes operan desde el modelo de racionalidad técnica en educación. Los autores manifiestan que el conocimiento práctico no puede proceder exclusivamente del conocimiento teórico, y la práctica no es algo que se pueda aprender sólo de la teoría. Consideran que la práctica se localiza en un conocimiento práctico, que es situacional y orientado a la acción. Tras estas consideraciones se analiza el binomio, conocimiento teórico-valores en educación, a través del cual se nos conduce a la reconsideración de la naturaleza no formal implícita. Esta teoría tiene una función habilitadora que permite a los docentes en ejercicio operar dentro de las situaciones en las que se encuentran y posee otra función de reflexión en la acción que permite al docente sacar a la luz el conocimiento implícito y tácito en la acción que es entonces integrado en éste y con su resultado la relación teoría-práctica es interactiva. La teoría no formal cuenta con limitaciones como la dificultad para calificarla de eficaz, pues es esencialmente particular, además de que la función primordial de la teoría no formal es eliminar problemas, más que prevenirlos, tiende a ser limitada en alcance y pro-

fundidad. Otra crítica pudiera estar en su propio enraizamiento en la práctica que podría derivar en un obstáculo en la reflexión y el escrutinio; y una limitación de carácter institucional tiene que ver con la resistencia al cambio de los centros que tienen sus propios sistemas de aprendizajes.

Las conceptualizaciones que se han expuesto tienen unas consecuencias para la teoría educativa, de forma, que al ayudar a resolver problemas suscitados en la práctica educativa, apunta la necesidad de que los teóricos se conviertan en profesores en ejercicio y que éstos se conviertan en teóricos, además, la consideración de que la práctica es la que determina el valor de la teoría.

El quinto capítulo se titula «La práctica de la Investigación-Acción sobre la educación de adultos en su contexto». El objetivo pretendido es el análisis de algunos elementos claves de la investigación sobre educación de adultos. De manera introductoria se exponen las representaciones convencionales de la investigación, conceptualizando la investigación como uno de los medios de relacionar la teoría con la práctica en una relación triangular, en la que se asigna a la investigación la tarea de aclarar a través de una experimentación sistemática aquellas relaciones teórico/prácticas que son imperfectamente comprendidas. En este modo de entendimiento, a juicio de los autores, no se presta atención al hecho de que la investigación es en sí misma la práctica situada en la teorización y la teorización de la práctica. Postulan una comprensión reflexiva de la investigación y para ello se examina el lenguaje de la práctica, ya que se considera a éste fuerza constituyente de la misma. Se revela la dependencia educativa del lenguaje, ya que parte de la investigación, como producto para el usuario, radica en el aspecto que adopta como informe y revela un alto grado de uniformidad. Por último, se procede al análisis de lo formal y lo no formal en la investigación y en la práctica, a través de Baldamus, que advierte que realizando una observación en la organización administrativa y en las condiciones estruc-

turales que operan los profesores en ejercicio, lo que descubrimos es que se producen dos series de actividades dentro de dos marcos de comprensión, el formal y el no formal. Presenta un modelo para el examen de la producción del trabajo teórico y empírico en sus aspectos no formales y formales. Este modelo presenta, a su vez, una manera de localizar la investigación con respecto a la práctica, de tal manera que consideren dimensiones formales y no formales de la producción del conocimiento a través tanto de la investigación como de la práctica.

«La lógica y los problemas de la investigación-acción», recibe por título el sexto capítulo. El propósito general que se plantea es revelar el sentido de la investigación-acción. Para implementar tal propósito se comienza reflexionando acerca del creciente interés que la investigación-acción suscita en la educación de adultos; se llega a la conclusión de que esto puede deberse al pragmatismo de la financiación y a la mayor importancia otorgada a la necesidad de nexos más claros y estrechos entre teoría y práctica. Se realiza un acercamiento a la comprensión educativa a través de la definición de investigación-acción propuesta por Ebbutt, y se subrayan algunos aspectos de la misma, entre ellos destacan que la investigación-acción se realiza por docentes en ejercicio, que se atribuye importancia al perfeccionamiento de la práctica mediante la transformación de la situación práctica y que se presta interés por la reflexión sobre aspectos de las acciones. Se plantea que la investigación-acción es práctica reflexiva, es promesa de tal modo de investigación, la unificación de la teoría y de la práctica. Es pues, la exigencia educativa de la investigación-acción que el investigador académico revele en su discurso y en su acción el modo en que se encuentran sus propias comprensiones no formales de lo que sucede y bajo qué condiciones discursivas y de acción están abiertas a un cambio. Por otro lado, la investigación no rechaza automáticamente constituirse como generadora de conocimiento, sino que la clave radica en

una aceptación de la situacionalidad de todos y cada uno de los investigadores.

El capítulo VII «El ego en la investigación y la práctica reflexiva» tiene como propósito personalizar el proceso de indagación sobre la acción. Se plantea como necesario examinar las consecuencias que posee el ego sobre el hecho de que el investigador como investigador/profesor en ejercicio se desplace «más allá del método» y realice lo que ha llegado a conocerse como investigación del «nuevo paradigma». Las cuestiones que plantea el ego como investigador parece ser que presentan un especial interés para los educadores de adultos como investigadores en la acción, tanto por las formas en que se orientan hacia los «sujetos» como educadores activos y responsables, como por su preocupación por el cambio personal y/o social. Señalan como problema fundamental de la localización del ego en el proceso de investigación que constituye un factor en la creación y de reivindicación del propio conocimiento. A continuación se presenta la investigación del nuevo paradigma de Reason y Rowan, en la que se plantea que la experiencia de hacer una investigación será aquella en donde el ego que interviene junto con otros egos se desplace a un estado de «conocimiento entendido» a través de un continuo trabajo sobre los datos de la experiencia y se recomienda esta práctica de «lograr un sentido» o de reflexión sobre la experiencia. Una de las afirmaciones que se establece es que el proceso será educativo en cuanto lo comprendamos, es decir, por efectuar un cambio a través del esfuerzo por entender, y, una de las consecuencias que se destaca de la localización de los egos en el proceso de investigación es, que los agentes de elaboración están «a prueba» con respecto de la validez de cualquier afirmación del conocimiento que se formula o que pueda surgir didácticamente. Están a prueba bajo reglas diferentes a la investigación científica sino una negociación continua y de la reflexión en la acción de todas las partes del proceso antes, durante y después de cualquier investigación.

El capítulo que cierra este libro —«Aprendizaje de la Investigación: consecuencias para el currículum»— propone examinar las consecuencias de los temas hasta ahora analizados respecto del currículum, tanto sobre el aprendizaje acerca de la investigación, como sobre el aprendizaje para hacer investigación. Para llevar a cabo este propósito se centran en el modo en que el estudio de la educación de adultos puede ser considerado un campo práctico de conocimiento. Eso permite proceder a una conceptualización alternativa de la «teoría» de la educación de adultos y así su rol en un currículum para la investigación.

En el estudio de la «teoría» de la educación de adultos como campo de estudio se expone que no se ha conseguido vincular su estudio como su práctica. Tampoco se ha logrado buscando un conocimiento en las disciplinas; por tal motivo, la educación de adultos como campo de estudio debe localizarse en lo «práctico». Se manifiesta que destacando lo práctico hay un reconocimiento en la conceptualización de la teoría de educación de adultos de carácter primordial del contexto y así de la concentración en la práctica educativa, considerada como actividad informada por la teoría no formal de los profesores en ejercicio. La teoría no formal puede ser el punto de partida de una teoría de educación de adultos, pero hay que incluir también, la evaluación crítica de la naturaleza y de la adecuación de la

teoría formal. Las consecuencias que esto tiene para el diseño y la enseñanza está en que el punto de partida no es la práctica en sí, sino los problemas de la misma. Manifiestan como propósito primario del currículum la promoción y perfeccionamiento de la práctica más que la acumulación de un conocimiento formal. Semejante currículum debe permitir a los profesores en ejercicio que desarrollen una conciencia de la práctica y facilitar su intervención en la praxis. Entienden que la investigación puede ser enseñada en un sentido, como un conjunto de técnicas, pero este currículum no atenderá las necesidades del profesor reflexivo. Y señalan como modo alternativo de enseñar investigación el diseño de un currículum en torno a ejemplos prácticos específicos de investigación, reflexiones en la acción sobre las prácticas académicas situadas en la enseñanza y en la investigación.

A modo de conclusión, cabe señalar que es un texto que cobra especial utilidad para aquellos docentes en ejercicio. Puede ayudar en parte a realizar un análisis y una reflexión sobre la actuación del docente en ejercicio en la práctica, y por otro lado, para situarse en la posición en la que se encuentra respecto a los modelos de investigación. En general, se propone para teóricos, docentes o estudiantes como vehículo de reflexión sobre los distintos elementos del triángulo.

Ana Rosa Lagares Gaitán



## **REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS**

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación –INCE– c/ San Fernando de Jarama, 14 - 28002 Madrid. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.
2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.
3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
  - a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.
  - b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
5. En las citas textuales irá entrecorinado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.
6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.
7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación).
8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.
9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

# SUMARIO

## LA ESCUELA COMO CENTRO DE CAMBIO

KENNETH A. SIROTNIK: *La Escuela como Centro de Cambio*.—KENNETH LEITHWOOD: *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*.—JOHN SMYTH: *La reestructuración de las escuelas en Australia y Nueva Zelanda: contexto, análisis crítico y políticas*.—SERAFÍN ANTÚNEZ: *La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación*.—JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ: *El desarrollo del currículum por los centros en España: Un balance todavía provisional pero ya necesario*.—MICHAEL FULLAN: *La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental*.

ANNA FREIXAS y MARINA FUENTES-GUERRA: *La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado*.—JESÚS PÉREZ LÓPEZ: *La iniciación sexual de la infancia durante el nacional-catolicismo: La Propagación de la «verdad divina» frente a «los errores de la calle»*.

SALVADOR LLINARES, VICTORIA SÁNCHEZ y MERCEDES GARCÍA: *Conocimiento de contenido pedagógico del profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones*.—LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO y OTROS: *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*.—ROSARIO ORTEGA RUIZ: *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros*.—TOMÁS ESCUDERO ESCORZA y CONCEPCIÓN BUENO GARCÍA: *Examen de selectividad: El estudio del tribunal paralelo*.

ENRIC SANCHIS: *Niveles educativos y formación profesional en el país valenciano*.

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA: *Revisión de la Literatura Gerontológica*.



**Ministerio de Educación y Ciencia**  
Centro de Publicaciones