

REVISTA DE EDUCACION

3 0 3

**TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA
VIDA ACTIVA**

1 9 9 4

ENERO • ABRIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTE: <i>Álvaro Marchesi Ullastres</i> Secretario de Estado de Educación	DIRECTOR: <i>Alejandro Tiana Ferrer</i>
VICEPRESIDENTE: <i>José Luis Pérez Iriarte</i> Secretario General Técnico	SECRETARIO: <i>Juan Manuel Moreno Olmedilla</i>
VOCALES: <i>César Coll Salvador</i> Director General de Renovación Pedagógica	CONSEJEROS: <i>Inés Alberdi</i>
<i>Carmen Maestro Martín</i> Directora General de Centros Escolares	<i>Julio Carabaña</i>
<i>Francisco de Asís de Blas Aritio</i> Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa	<i>Juan Delval</i>
<i>Francisco Ramos Fernández-Torrecilla</i> Director General de Coordinación y de la Alta Inspección	<i>José Gimeno Sacristán</i>
<i>Isabel González Feijoo</i> Directora del Centro de Publicaciones	<i>Manuel de Puelles Benítez</i>
<i>Patricio de Blas Zabaleta</i> Subdirector General de Ordenación Académica	<i>Ángel Rivière</i>
<i>Miguel Soler Gracia</i> Subdirector General de Programas Experimentales	EQUIPO DE REDACCIÓN: <i>Marina Sastre Hernangómez</i>
<i>Eloy Hernández Sánchez</i> Subdirector General de Educación Especial	<i>Mercedes Díaz Aranda</i>
<i>Ángel Martínez de Paz</i> Subdirector General de Formación del Profesorado	ASESORES: <i>Gonzalo Anaya Santos</i>
	<i>Herminio Barreiro</i>
	<i>César Cascante Fernández</i>
	<i>Ernesto García García</i>
	<i>Javier Marrero</i>
	<i>Juan Ignacio Pozo Municio</i>
	<i>Josep M. Rotger</i>
	<i>Ignasi Vila</i>

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 303 enero-abril 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>
PRESENTACIÓN	7
MONOGRÁFICO	
ANTONIO DE PABLO: <i>Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa</i>	13
FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ: <i>La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo</i>	41
JOSEP M. MASJUÁN, JESÚS VIVAS y MIGUEL ZALDÍVAR: <i>Itinerarios de formación y ocupación de los universitarios en Cataluña</i>	69
LUIS M. NAYA, FÉLIX BASURCO, BEGOÑA ASÚA, FRANTZISKA ARREGI y M. ÁNGELES AIZPURÚA: <i>Impacto del programa de escuelas-taller en Guipúzcoa. Datos obtenidos en una investigación</i>	89
JOSÉ M. PEIRÓ, MARISA SALANOVA, PEDRO M. HONTANGAS y ROSA M. GRAU: <i>Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional</i>	127
ESPERANZA ROQUERO: <i>Los tránsitos laborales: por la diversidad de las estrategias personales en el marco de la organización de la transición</i> ...	149
LEOPOLDO J. GUMPERT: <i>La transición de la educación a la vida activa: Las estadísticas de flujos. Un instrumento para su conocimiento y transformación</i>	165
ESTUDIOS	
MARCELA MOLLIS: <i>Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las Universidades europeas, latinoamericanas y japonesas</i>	179
MIGUEL ÁNGEL ORTEGA PRIETO: <i>¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha</i>	211
ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: <i>El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: Razones para unos usos críticos de los recursos en la enseñanza</i>	243

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

E. PÉREZ-DELGADO, R. GARCÍA-ROS y A. CLÉMENTE: <i>La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes (13-19 años)</i>	261
MIGUEL ÁNGEL BROC CAVERO: <i>Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria</i>	281
JOSÉ JUAN SIDRO TIRADO: <i>Perfil del profesorado de instituciones penitenciarias y sus funciones</i>	299
NIEVES BLANCO: <i>Contexto institucional y práctica docente. Estudio de un caso</i>	329

INFORMES Y DOCUMENTOS

JOSÉ IGNACIO HERNÁNDEZ JORGE: <i>Cómo evaluar en educación infantil. Una propuesta formativa</i>	353
MARÍA DOLORES DÍAZ NOGUERA y ANTONIO SÁNCHEZ ROMÁN: <i>¿Es el Coordinador de centros de adultos el puente de comunicación en una organización que aprende?</i>	371
MARÍA JOSÉ ALONSO OLEA, MAITE ARANDIA LOROÑO y RAUL DE PRADO NÚÑEZ: <i>Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España</i>	385

BIBLIOGRAFÍA	417
--------------------	-----

P R E S E N T A C I Ó N

P R E S E N T A C I Ó N

PRESENTACIÓN

Una sociedad es lo que hace. El trabajo —organizado, productivo— se ha convertido con el paso del tiempo en la «actividad» principal de las sociedades humanas modernizadas (atrás han quedado la caza, la guerra, ..., excepto cuando, de alguna manera, forman parte de los intereses productivos).

Una sociedad hace lo que sabe. Todos los procesos de producción social —en su sentido más amplio— son el resultado de la sedimentación del conocimiento que, en cada caso, se haya acumulado, de su transmisión y de la, necesaria, interiorización en las personas, base imprescindible de cualquier sociedad.

Trabajo y educación son, aquí y ahora, elementos fundamentales para el desarrollo de la vida humana (1). Hoy, por eso, —y las encuestas más tópicas lo ponen de manifiesto— el paro es el tema que más preocupa a los «diseñadores» sociales, y, por extensión, a la población en general.

Hoy, por eso, las relaciones entre las estructuras que conforman el sistema de la vida activa tienen que ser un objeto prioritario de conocimiento; la compleja organización de nuestra sociedad, y las dinámicas que implica, hace que esas relaciones se extiendan hacia/por otros subsistemas aledaños al del mercado de trabajo, y entre ellas destacan las que se establecen con la formación, por lo que ésta tiene de «pasaje» obligado de toda la población en el, permanente, proceso de relevo generacional.

Hoy, por eso, parece necesario dedicar al tema un espacio y un tiempo en una línea de búsqueda de propuestas de acción basadas en la reflexión, en el conocimiento, que permite la producción de representaciones significadas de la realidad actual y que promueve la posibilidad de una futura realidad distinta.

(1) Otra cuestión acaso es la de qué vida, qué desarrollo, qué trabajo y qué educación serían los más convenientes.

Hoy, por eso, en fin, aparece este número monográfico dedicado a las transiciones entre la formación y la vida activa.

Para su construcción nos hemos planteado el objetivo de agrupar en un abanico lo más amplio posible a quienes en España están dedicando al tema parte de su esfuerzo investigador (de conocimiento). Es evidente la imposibilidad de llegar, y traer, a todos, pero sí parece que el esfuerzo realizado ha dado como resultado un panorama que plantea aspectos individuales y colectivos, focalizaciones de grado diverso, aportaciones sociológicas y psicológicas, ... un «mosaico» que tal vez permita al lector hacerse una idea de por dónde van en este momento las preocupaciones respecto al problema propuesto. La limitación que supone la inclusión en estas páginas de sólo algunos de los autores posibles, queda paliada, y ampliada, por la presencia —explícita o implícita— de los ausentes (españoles y extranjeros) como referencia razonable en cada uno de los trabajos aportados.

Las experiencias presentadas dan, en todo caso, muestra de la complejidad de la que hemos hablado y de la dificultad para sostener la investigación en la línea de partir de la existencia de homogeneidades determinantes tanto en los actores, los jóvenes «estudiantes», como en las «posiciones», formación/paro/trabajo. Más bien se evidencia, cada vez más, la existencia de itinerarios «complicados» en los que el estudio y el trabajo se simultanean en diversa medida y con características diversas.

Entre los artículos que se ofrecen, algunos se refieren específicamente a sistemas estadísticos de flujos y su aplicación, otros reclaman su pertinencia, y todos, de una u otra forma, se ocupan de los itinerarios de transición, de su organización, de sus características, de sus «actores», de los «caudales» de población que conforman esos flujos. Ese interés generalizado inclina a hacer algún hincapié en esa, de sobra conocida, relación entre la información y las metodologías/técnicas aplicadas para su producción, y cómo en este momento las estadísticas de flujos parecen un instrumento imprescindible para una aproximación operativa —con capacidad transformadora— al conocimiento de los movimientos de la población.

El estudio de los flujos de una manera directa, y no simplemente deducida, es relativamente reciente en las estadísticas de población.

En Estados Unidos, y por encargo del Departamento de Trabajo, se realizó ya en 1966/1967 la «National Longitudinal Surveys» que puede considerarse el primer ensayo de conocimiento estadístico de los flujos.

En Alemania, es también a finales de los sesenta y principio de la década de los setenta cuando aparecen los primeros estudios estadísticos, en este caso sobre movilidad en el trabajo, utilizando «paneles» (seguimiento longitudinal de los mismos individuos). La Oficina Federal de Trabajo ha abierto, concurrentemente, los «ficheros de empleo», en los que se recogen los cambios ocurridos en las

trayectorias profesionales de las personas ocupadas, con todos los datos que se precisan para su estudio estadístico.

En Francia, el INSEE realiza en 1970 la «Enquête sur la formation et la qualification professionnelle», posteriormente —en 1976— el observatorio EVA del CEREQ pasa las primeras encuestas de inserción (en la vida activa).

En España, por último, el INE utiliza desde 1987 la encuesta de población activa para el conocimiento de los flujos, aprovechando la permanencia en ella de parte de la muestra durante un período apreciable de tiempo. Desde una posición «no institucional», y en estos últimos años, distintos grupos e investigadores individuales están trabajando en esa perspectiva, produciendo e implantando, desde aproximaciones metodológicas diversas, sistemas estadísticos de flujos.

Una sociedad que no sabe lo que hace es, con toda probabilidad, una sociedad condenada a la reproducción simple, lejos, desde luego, de la capacidad de producir su ampliación y su progreso. Todas las sociedades se han enfrentado siempre con la necesidad de conocer el medio para transformarlo, a esa tarea aquí y ahora intenta colaborar este trabajo.

M O N O G R Á F I C O

MONOGRÁFICO

INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES Y REFORMA EDUCATIVA

ANTONIO DE PABLO (*)

La inserción profesional de los jóvenes es, sin duda, el elemento fundamental para su incorporación como adultos a la sociedad. De ella dependen en gran medida otros aspectos de su desarrollo como personas y como ciudadanos y, consiguientemente, también el progreso económico y social de la propia colectividad. De ahí la importancia de que este paso de la escuela al mundo del trabajo se realice en las mejores condiciones para el mayor número de jóvenes posible.

El modo como se desarrolla hoy este proceso ha experimentado, sin duda, cambios importantes respecto de las formas que pudo tomar en el pasado. Con la ampliación del período escolar, la transición de los jóvenes al mundo laboral ocurre a edades más avanzadas; presenta considerables dificultades para amplios sectores, debido sobre todo al incremento del paro y a la precariedad de los mercados de trabajo; y, en general, tiende a prolongarse durante un período de tiempo bastante más largo de lo que pudo ser en otras épocas.

Si unimos la importancia de la inserción profesional con las dificultades para que el proceso tenga éxito, se comprenderá la preocupación que existe en nuestras actuales sociedades para encontrar los cauces adecuados para un buen desarrollo del mismo (Adamski y Grootings, 1989; Coleman y Husen, 1989; Wallace y Cross, 1990).

El largo período de tiempo que a menudo transcurre desde que el joven abandona la escuela —durante la enseñanza obligatoria, al término de la misma o tras cursar la secundaria postobligatoria— hasta que se encuentra ubicado en el mundo laboral con un mínimo grado de estabilidad, puede sin duda ser aprovechado mucho mejor de lo que hoy lo es en buen número de casos (Casal, Masjuán y Planas, 1990; Planas, Masjuán y Casal, 1990). Con ello, se conseguiría unos «itinerarios de transición» bastante menos aleatorios, menos precarios, y más ri-

(*) Universidad Complutense.

cos en términos de formación –académica y profesional–, así como de socialización al mundo del trabajo.

Nuestro objetivo en estas páginas es ver en qué medida la Reforma Educativa que se ha plasmado en la LOGSE, *está en condiciones de favorecer, en el caso de los jóvenes no universitarios, procesos de transición profesional con estas características.* Nuestra valoración sobre las posibilidades de la Reforma a este respecto se apoya fundamentalmente en el análisis de la realidad educativa, tal y como hemos podido observarla en centros de FP que están anticipando la Reforma. En el último apartado, a partir de este análisis de los problemas y de las potencialidades que encierra la Reforma, tratamos de ver hasta qué punto se pueden abordar esos problemas y favorecer el desarrollo de esas potencialidades, a través de *una mayor conexión entre el contexto educativo y el medio laboral.*

1. LA SALIDA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Para empezar, interesa ver cuál es el nivel de preparación académica y profesional con que salen los jóvenes del sistema educativo. ¿Con qué bagaje se presentan hoy en nuestra sociedad los jóvenes ante el mercado de trabajo? ¿En qué condiciones se encuentran desde el punto de vista educativo a la hora de incorporarse al mundo laboral? Veamos algunos datos que nos pueden permitir responder a estas preguntas.

Un primer aspecto a señalar es la evolución creciente de las tasas de escolarización hasta edades cada vez más avanzadas. Aunque con retraso respecto de otros países de nuestro entorno, *también en España ha crecido de manera importante el alumnado en las Enseñanzas Medias.* Concretamente, en los doce años que van del curso 1976-1977 al 1987-1988, el número de alumnos matriculados en BUP y COU se ha incrementado prácticamente en medio millón y en cerca de 400.000 en FP (CIDE, 1991). Progresión que ha continuado produciéndose en años posteriores, lo que da como resultado en el curso 1992-1993 unos totales aproximados de 1.678.000 alumnos en las EE.MM. de tipo general y 883.000 en las de Formación Profesional. (MEC, *Estadística de la Enseñanza en España.*)

Desde el punto de vista de la inserción laboral, esto está haciendo obviamente que se retrase la edad en que muchos jóvenes abandonan el sistema educativo y, consiguientemente, la de su incorporación al mundo del trabajo. Pero, por otro lado, cabe suponer, al menos en principio, que salen con una mejor preparación académica y profesional; lo que, unido a su mayor madurez, debería permitirles abordar la incorporación al mundo del trabajo en condiciones más favorables.

Cuando se miran las cosas *desde un punto de vista más cualitativo, sin embargo, la situación no parece tan positiva.* Muchos de estos jóvenes abandonan el sistema educativo con una preparación bastante escasa, tanto en lo académico como en lo profesional. Los indicadores de rendimiento que suelen utilizarse a este respecto son bien conocidos.

En el caso de la FP, buen número de alumnos llegan tradicionalmente ya de la EGB con un cierto retraso, claramente por encima de la edad considerada normal para iniciar estos estudios. Retraso que se mantiene y agudiza a lo largo del ciclo escolar, llevando en bastantes de los casos al abandono. Por otro lado, buena parte de los que terminan FP I no pasa a FP II. Y, durante los cursos de este Segundo Grado, aunque el abandono es ya menor, todavía hay cada año un cierto porcentaje que no promociona de curso. Lo que hace que el número de repetidores sea considerable. Al final, los que logran terminar lo hacen con bastante retraso. En el BUP, aunque la situación no es normalmente tan crítica como la de los primeros cursos de FP, las tasas de repetidores y de abandonos son también importantes (CIDE, 1991).

Dentro de esta evolución de las Enseñanzas Medias, hay un fenómeno que, desde el punto de vista de la inserción laboral, merece la pena destacar. Y es la creciente importancia, tanto cuantitativa como cualitativa, que ha venido adquiriendo la Formación Profesional de 2.º Grado. Por un lado, aunque todavía en una proporción insuficiente, cada vez son más los jóvenes que, al término de la FP I, continúan estudios de FP II. Y, por otro, hay un número creciente de estudiantes con BUP que se incorporan también a la Formación Profesional en los cursos del 2.º Grado, hasta el punto de que pueden llegar a representar la mitad de los nuevos ingresos en FP II. Sin duda, la Formación Profesional de 2.º Grado viene siendo cada vez más valorada por amplios sectores de jóvenes, que la consideran un buen cauce para su incorporación al mundo del trabajo.

TABLA 1

Jóvenes que no cursan estudios, por nivel de estudios terminados (en miles)

Estudios terminados	16-19 años			20-24 años		
	V	M	Ambos	V	M	Ambos
Sin estudios	3,2	3,6	3,4	2,6	2,9	2,7
Primarios	20,9	17,1	19,4	17,6	13,9	15,9
EGB	60,5	59,6	60,2	47,9	42,1	45,3
BUP y COU	4,8	7,3	5,8	9,2	10,8	9,9
FP I	8,7	9,8	9,1	9,7	10,3	10,0
FP II	1,8	2,5	2,1	9,1	11,2	10,1
Superiores	-	-	-	3,9	8,8	6,2
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	(546,4)	(362,4)	(908,8)	(1.140,2)	(952,5)	(2.092,7)
% respecto del total de jóvenes	38,9	27,5	33,4	68,2	59,5	63,9
N	(1.404,6)	(1.315,5)	(2.720,1)	(1.672,5)	(1.600,3)	(3.272,8)

Fuente: EPA, 4.º trimestre 1993. Elaboración propia.

Con todo, hay que reconocer que, hoy por hoy, son todavía minoría los jóvenes de estas edades que logran culminar con éxito los estudios de Formación Profesional a este nivel. La mayoría de los que no llegan a cursar estudios superiores, *abandona el sistema educativo con un bagaje y una preparación bastante inferiores a los de la FP II*, por limitado que estos puedan ser. La prueba de ello puede verse con toda claridad en los datos que proporciona la Encuesta de Población Activa sobre el nivel de estudios terminados de los jóvenes que, a partir de los 16 años, abandonan el sistema educativo para incorporarse al mundo laboral. La siguiente tabla nos proporciona una visión bastante completa de lo que ocurre a este respecto a finales de 1993.

Si nos fijamos en el dato más general —la proporción de jóvenes que está ya fuera del sistema educativo en cada uno de los dos grupos de edad—, vemos que entre los jóvenes de 16-19 años éstos representan un tercio; dos tercios siguen todavía algún tipo de estudios. La proporción se invierte prácticamente en el grupo de 20-24 años: casi dos tercios han dejado ya los estudios, mientras todavía un tercio sigue estudiando. Por sexos, se notan diferencias claras: en ambos grupos de edad, las chicas tienden a seguir estudiando en mayores proporciones que los chicos. Estos datos no son más que el reflejo del importante crecimiento de las tasas de escolarización en estas edades a que nos hemos referido antes.

Pero veamos la situación de los que ya no estudian, que son los que nos interesan aquí más directamente. ¿Con qué nivel de estudios salen del sistema educativo para incorporarse al mundo laboral? La primera hornada —esos más de 900.000 jóvenes entre 16 y 19 años que ya no estudian— *son sin duda los que se acercan al mercado laboral en peores condiciones*. Han sido los primeros en abandonar la escuela y, consiguientemente, son quienes menos han sacado de ella. Aunque hay un cierto número que ha terminado el BUP o la FP (fundamentalmente, el 1.º Grado), la gran mayoría no ha ido más allá de la Enseñanza General Básica.

Dentro de ellos, cabe todavía distinguir unos de otros. Los peor situados son, evidentemente, ese 23 por 100 sin estudios o tan sólo con estudios primarios (los correspondientes a la primera etapa de EGB). Entre ellos están quienes abandonaron la escuela antes incluso de terminar la EGB o los que, aún sin abandonarla, no consiguieron el Graduado Escolar. El grupo más numeroso —los que han terminado EGB— está formado no sólo por quienes abandonaron la escuela en ese momento, sino también por todos aquellos que empezaron estudios secundarios —BUP o FP— sin conseguir acabarlos. Unidos a los anteriores, representan la gran mayoría, más del 80 por 100 de los jóvenes que se acercan al mercado de trabajo antes de los 20 años. Tan sólo un 17 por 100 de ellos aproximadamente tiene BUP o FP (de 1.º Grado, sobre todo); que tampoco es mucho tal y como está hoy el mercado laboral.

Por eso precisamente otros compañeros suyos continúan en el sistema educativo, tratando de alcanzar una titulación académica más alta que les permita incorporarse al trabajo en mejores condiciones. Los resultados a que llegan es-

tos otros jóvenes pueden verse reflejados en la parte derecha de la tabla, a través del nivel de estudios alcanzado por el grupo de 20-24 años. A diferencia del grupo de 16-19 años, aquí están ya reflejados prácticamente todos cuantos acceden al mercado de trabajo con niveles de estudios medios o por debajo de ellos; lo que nos permite tener una visión más completa del conjunto. ¿Y qué vemos?

Vemos que, a pesar de haberse ya incorporado los que en el grupo de edad anterior estaban aún estudiando, siguen siendo mayoría, un 64 por 100, quienes no han completado otros estudios que los de EGB; en el caso de los chicos, el porcentaje es aún mayor. De los que han ido más allá, un 10 por 100 tiene hecha FP I, otro 10 por 100 BUP y el mismo porcentaje cuenta con una formación profesional de una cierta entidad como es la FP II.

En resumen, podemos decir que la imagen que se desprende del análisis de estos datos no es demasiado positiva. En el caso de la juventud no-universitaria, nos encontramos ante un colectivo con niveles educativos bastante bajos en su conjunto. Han aumentado ciertamente las tasas de escolarización a estas edades, pero los resultados no parecen haber mejorado en consonancia. *Son demasiados los jóvenes que salen del sistema educativo sin la preparación, académica y profesional, necesaria para poder incorporarse en condiciones al mundo del trabajo.* Situación ésta a la que precisamente se propone dar respuesta la nueva reforma educativa plasmada en la LOGSE.

2. LA ESO Y LOS BACHILLERATOS: ¿SOLUCIÓN A LOS ACTUALES PROBLEMAS?

Uno de los principales interrogantes que se plantean ante la aplicación de la LOGSE es en qué medida los nuevos planteamientos van a ser capaces de abordar los problemas que acabamos de ver. ¿Se aportan realmente soluciones, tanto al bajo nivel académico como a la falta de capacitación profesional?

Ciertamente, en la nueva estructura del sistema educativo hay propuestas encaminadas a la solución de estos problemas. En general, son propuestas que tratan de combinar de alguna manera los aspectos académicos y los profesionales. Así, por ejemplo, con la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) hasta los 16 años, se busca mejorar la base académica de todos aquellos que abandonen el sistema educativo al término de la escolaridad obligatoria. Lo que se completará después, desde el punto de vista de la capacitación laboral, con los Módulos de Formación Profesional de nivel medio. Y un esquema similar está previsto para quienes pasen a la Secundaria post-obligatoria: tendrán primero el Bachillerato en sus diferentes modalidades, con la posibilidad de realizar después un Módulo Profesional de nivel superior antes de incorporarse al mundo laboral.

La cuestión que se plantea, sin embargo, es *en qué medida estos esquemas tienen realmente posibilidades de alcanzar los objetivos que se proponen.* Veamos pri-

mero lo que hace referencia a la parte de educación general –la ESO y los Bachilleratos– dejando la cuestión de los Módulos Profesionales para el apartado siguiente.

Como es evidente, el mero hecho de que con la Enseñanza Secundaria Obligatoria se amplíe la edad escolar hasta los 16 años, no resuelve problemas tan serios como los que existen hoy en los primeros cursos de FP, por ejemplo. Una cosa es retener a los alumnos en los centros durante un período más largo y otra –bastante más complicada– conseguir que estén motivados y se formen.

En principio, la desaparición a estas edades de la actual línea divisoria entre FP Y BUP, la integración de todos en un mismo esquema, puede contribuir a motivar a aquellos alumnos que, como los de FP, se han visto tradicionalmente discriminados. Pero hace falta bastante más que esto para que disminuyan de forma importante el fracaso escolar y las tasas de abandono hoy existentes. ¿Qué aporta realmente de nuevo la LOGSE a este respecto? Si comparamos la ESO (2.º ciclo) con la actual FP I, se puede constatar un doble cambio: por un lado, se refuerzan las materias más académicas respecto de lo que éstas representan en los dos primeros cursos de FP; pero, por otro, se debilita la parte específicamente profesional: la Tecnología y las Prácticas propias de la especialidad.

El cambio tiene una clara fundamentación. Al ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y hacerla común para todos, es evidente que la formación profesional específica no puede empezar hasta después de esta edad. Se trata precisamente de posponer la separación entre los que continúan estudios y quienes los abandonan para acceder al mundo del trabajo. Con lo que se amplía en dos años el período de educación básica para todos, incluyendo ahora la Secundaria Obligatoria. Así se espera proporcionar una mejor preparación que sirva, a los unos para continuar con aprovechamiento sus estudios y a los otros para, tras el paso por un Módulo Profesional, poder acceder al trabajo en mejores condiciones de lo que muchos de ellos lo vienen haciendo hasta ahora.

En la realidad, sin embargo, las cosas no parecen ser tan sencillas. El cambio que supone la LOGSE, si se lo mira desde el punto de vista de los alumnos que tienen dificultad con los estudios, parecería que viene a reforzar aún más esta dificultad. De hecho, se amplía la parte del currículum que más problemas les plantea y ante la que están menos motivados; es decir, la de las materias académicas. Y, al mismo tiempo, se debilita la otra parte –la específicamente profesional, más práctica y más aplicada– que es con la que más a gusto se han encontrado siempre. Para compensar de alguna manera este desequilibrio, se añaden dos elementos de carácter «profesionalizador»: el área de Tecnología y la posibilidad de materias optativas, sobre todo en el último curso. Cabe preguntarse, sin embargo, si es esto suficiente para lograr un cierto equilibrio dentro de la programación de la ESO, que permita hacerla asequible y, por tanto, realmente formativa para la gran mayoría.

Para ser verdaderamente formativa para todos, esta etapa de la enseñanza ha de poder aportar soluciones al principal problema con que se encuentran hoy muchos de los alumnos: *su escasa motivación para el estudio*. Basta con ver lo que viene ocurriendo tradicionalmente a este respecto en el FP I para darse cuenta de la magnitud del problema. En el caso de muchos de estos alumnos, el volver a encontrarse con las mismas materias que les han hecho ya sufrir en EGB no favorece en ellos la motivación necesaria para el nuevo esfuerzo que se les pide ahora. Un esfuerzo realmente considerable si se tiene en cuenta el bajo nivel con que llegan bastantes de ellos. Lo que hace que no estén en condiciones de asimilar con aprovechamiento buena parte de la enseñanza que se les imparte. Así, las experiencias negativas de la etapa anterior, unidas a la dificultad presente por su limitado bagaje intelectual, les lleva a la convicción que, por mucho esfuerzo que realicen, no van a tener éxito.

¿Está esto cambiando en los cursos de la ESO allí donde está ya anticipándose la Reforma? En el actual momento de aplicación de la Reforma, no es fácil dar una respuesta adecuada a esta pregunta, aunque sí aparecen ciertas tendencias. Por un lado, en lo que a las tasas de abandonos se refiere, son sin duda menores que las que tradicionalmente han tenido los primeros cursos de la FP. El hecho de que el período de escolaridad obligatoria se haya ampliado a los 16 años, contribuye a mantener a los alumnos en los centros hasta concluir la Secundaria Obligatoria. Sigue habiendo, sin embargo, un alto porcentaje de fracaso escolar: aparente y explícito en unos casos, menos en otros, pero con las mismas consecuencias de un nivel de educación general insuficiente para el mundo en que van a vivir estos adolescentes. Y es que una cosa es mantener a la gente en los centros y otra, lograr que se motiven por lo que hacen, de manera que aprovechen esos años y salgan suficientemente preparados para lo que les espera después.

Si algo enseña el estudio comparado del funcionamiento de la Secundaria Obligatoria en los diferentes países europeos, es que los resultados no dependen tanto de los cambios que haya podido experimentar la estructura y organización de los estudios cuanto *del enfoque y de la orientación que realmente llegue a darse al propio proceso de enseñanza-aprendizaje*. La verdadera democratización de la Secundaria *depende mucho más de su «perfil pedagógico» que de sus estructuras*. Y, en este sentido, parecen tener más éxito aquellos sistemas que han logrado *un mayor equilibrio entre lo teórico y lo práctico, entre lo académico y lo profesional* (Leclercq, 1993).

En el caso de nuestra Reforma educativa, cabe preguntarse si se está produciendo realmente un cambio de orientación respecto de la situación anterior superando los problemas que la FP I, por un lado, y el BUP, por otro, han venido planteando para amplios sectores de adolescentes y de jóvenes. ¿En qué medida se está logrando con la aplicación de la LOGSE ese equilibrio que parece estar ligado en los países de nuestro entorno a mejores resultados?

De manera general, se puede decir que los elementos «profesionalizadores» que se han introducido en el currículum de la ESO —área de Tecnología y mate-

rias optativas— no parecen ser un contrapeso suficiente el academicismo que caracteriza al conjunto del programa.

Es, sin duda, importante la integración de *la Tecnología* como área de estudio específica, con cantidad propia, al mismo nivel que el resto de las áreas curriculares. Y, de hecho, hay centros en los que esto se está haciendo verdaderamente realidad. En otros, se la considera todavía como una materia de relleno. En su desarrollo, un problema que suele observarse es el desequilibrio entre teoría y práctica. Al igual que en la FP, se intenta realizar actividades prácticas, que permitan a los alumnos adquirir una cierta familiaridad con las situaciones reales. De hecho, sin embargo, la parte práctica plantea normalmente muchas dificultades y apenas se la desarrolla. En el fondo, se la considera algo secundario respecto de la teoría. Y la prueba más clara de ello es que, en la evaluación, como señalan los propios alumnos, lo que realmente cuenta es la parte teórica y no el resultado de las prácticas. Sin embargo, allí donde existe una buena imbricación entre lo teórico y lo aplicado, hemos podido observar cómo el área de Tecnología atrae el interés de los alumnos, lo que les lleva a implicarse de manera bastante activa en la temática que abordan.

Por su parte, *las materias optativas* son sin duda un cauce para introducir actividades profesionalizadoras. Y, en este sentido, pueden ayudar por su carácter más práctico y aplicado a toda una serie de alumnos, además de proporcionarles ciertos conocimientos y habilidades útiles para su incorporación al mundo laboral. La otra cara de la moneda, sin embargo, es que este tipo de materias puede fácilmente devaluarse, convertirse en algo de segunda categoría, en la medida precisamente en que sean los alumnos académicamente más débiles quienes opten por ellas. También hemos observado, sin embargo, la situación contraria. En el caso de materias técnicas, ligadas a la utilización de nuevas tecnologías, a menudo son los mejores alumnos quienes las escogen. También, al tratar normalmente de temas de actualidad, las materias optativas atraen bastante por lo general el interés de los alumnos; aparte de que los propios centros tienden ya a ofertar precisamente las más solicitadas por ellos. Y, en este sentido, el área de optatividad, bien planteada, puede ser un elemento equilibrador del programa.

De todos modos, pretender convertir una programación escolar como la de la Secundaria Obligatoria es verdaderamente motivadora y formativa para todos a partir de las materias optativas, es un objetivo poco realista. Se trata de materias complementarias respecto del «tronco común», que es el que realmente tiene valor académico. Mientras no se consiga *un mayor equilibrio dentro del propio tronco común*, va a ser difícil compensar el excesivo academicismo hoy existente.

Este equilibrio, en principio, puede venir por una doble vía. De una parte, cabe preguntarse si no habría que introducir *un mayor peso de materias profesionalizadoras dentro del tronco común*. Toda una serie de contenidos y de experiencias se convertirían así en algo considerado importante para todos, y no sólo para los menos capaces, como parte del bagaje educativo necesario en la sociedad

actual. Pero, —lo que es más importante— habría, por otro lado, que *encontrar el equilibrio en el interior mismo de las propias materias académicas*. Una mayor ligazón de lo abstracto a realidades concretas, planteamientos más relacionados con la problemática que viven los alumnos y, de manera general, un proceso de enseñanza-aprendizaje con caracteres más prácticos y aplicados, contribuirían sin duda a configurar un currículum más equilibrado y satisfactorio.

Se trataría, en definitiva, de llevar a cabo ese cambio de orientación, esa transformación del «perfil pedagógico», de que hablábamos antes al referirnos al contexto europeo. Y, de esto, algo está teniendo lugar en los centros de Reforma, a partir del esfuerzo personal y de la dedicación realmente admirable de muchos profesores. Pero, si se quiere que el cambio y la transformación se generalicen y se produzcan en profundidad, que lleguen a afectar realmente al funcionamiento de todo el sistema educativo a este nivel, van a tener que cambiar también las condiciones, de todo tipo, en que el profesorado está hoy llevando a cabo la aplicación de la Reforma.

¿Qué sucede con *los Bachilleratos*? La configuración que aparece en la LOGSE. ¿Favorece la inserción laboral de quienes vayan a incorporarse al mundo del trabajo a su término?

Si ya la Secundaria Obligatoria ha de tener en cuenta de alguna manera que puede ser terminal para un cierto número de alumnos; con más razón han de hacerlo los Bachilleratos, dada la edad a la que van a finalizar sus estudios, los alumnos. Y así es como, en principio, lo plantea la LOGSE. Según lo previsto, se quiere que las nuevas Modalidades de Bachillerato cumplan una doble función: propedéutica, para preparar a quienes vayan a continuar estudios superiores; y terminal para el resto, con vistas a su incorporación al mundo laboral en las mejores condiciones posibles. El objetivo es ciertamente loable e incluso ambicioso. La cuestión es ver qué posibilidades tiene que lograrse, tal y como ha quedado configurada la estructura de los nuevos Bachilleratos.

Por los datos que vimos en el primer apartado, el BUP está siendo ya hoy de hecho terminal para muchos jóvenes. Pero, está siendo terminal en el sentido de que acaban ahí su paso por el sistema educativo, y no porque les prepare para las actividades profesionales que les esperan en el mundo laboral. De ahí precisamente la tendencia de buen número de ellos en los últimos años a pasar por la Formación Profesional de 2.º Grado antes de incorporarse al trabajo. Y en este sentido, la LOGSE recoge esa necesidad al proporcionar para quienes no vayan a continuar estudios la posibilidad de hacer un Módulo Profesional de nivel superior como puente hacia el mundo laboral.

Al igual que en el caso de la ESO, también aquí el esquema combinado del Bachillerato, en alguna de sus Modalidades, con un Módulo Profesional, tiene su lógica. Lo que ocurre es que, para que funcione realmente el esquema en su conjunto, cabe preguntarse si *el carácter terminal de los estudios no habría de hacerse sentir ya de alguna manera desde el Bachillerato y no sólo en el Módulo*. Como veremos más adelante, el funcionamiento de los Módulos Profesionales a este

nivel exige que los alumnos lleguen con una buena preparación previa, y no sólo de tipo académico. Para lo cual sería necesario que los propios Bachilleratos estuvieran ya orientados, aunque sea en sentido amplio, hacia las posibles salidas profesionales.

Esto requiere ciertamente una diversificación de la oferta, posiblemente algo mayor de la que representan las Modalidades de Bachillerato que se ofrecen en la LOGSE. Pero, sobre todo, exige otra orientación, con mayor capacidad de superar el academicismo que ha caracterizado de siempre al Bachillerato. Una orientación que permita equilibrar, más aún que en la ESO, lo académico con lo profesionalizador, lo teórico con lo práctico, para así poder configurar *programas de estudio más integrados y con una orientación hacia diferentes campos profesionales*. Cosa que puede ser útil tanto para aquellos que pasen de manera inmediata a los Módulos Profesionales y al mundo laboral, como para muchos de los que piensen continuar estudios en alguno de los diferentes campos profesionales existentes a nivel intermedio o superior.

Lograr que una determinada etapa educativa prepare a la vez a unos para proseguir estudios y a otros para integrarse al trabajo, no es ciertamente tarea fácil, como demuestra la experiencia de países más desarrollados que el nuestro. Con todo, es hacia donde se tiende hoy como respuesta a las plurales necesidades de la economía, de la sociedad y, sobre todo, de los propios sectores juveniles (Spours y Young, 1988; CEDEFOP, 1989; Young, 1993).

3. LOS MÓDULOS PROFESIONALES: NECESIDAD DE MEJORA

a) *Una sensación de ambigüedad*

Para que la ESO y los Bachilleratos puedan funcionar como puntos de partida hacia el mundo del trabajo, uno y otro ciclo educativo necesitan desembocar en los Módulos Profesionales. Estos son el complemento lógico para todos aquellos que vayan a dejar el sistema educativo en esos momentos. Así es como están concebidos de hecho los Módulos en la LOGSE, como capacitación profesional específica que prepare a los jóvenes para su inserción en el mundo laboral.

¿Están cumpliéndose realmente estos objetivos? ¿Cómo funcionan los Módulos Profesionales tal y como se desarrollan hoy en los centros donde se está anticipando la Reforma? La respuesta a estos interrogantes no es fácil y, por necesidad, ha de ser compleja, variada y llena de matices. Existe, sin embargo, *una sensación general de ambigüedad* cuando se observa detenidamente la realidad en los centros. Ambigüedad que se presenta de manera distinta en uno y otro tipo de Módulos.

En el caso de *los Módulos de nivel 2*, la ambigüedad está en que, por un lado, existe un rechazo masivo por parte de los alumnos que terminan la ESO; y, sin

embargo, este tipo de formación profesional parece estar ayudando considerablemente a quienes la cursan.

Al término de la ESO, el profesorado de los centros se encuentra hoy *ante un serio dilema* a la hora de otorgar el título correspondiente al término de la ESO. Tratándose del final de la escolaridad obligatoria, es normal que se intente calificar positivamente al mayor número de alumnos posible. Por eso, en cuanto los profesores consideran que se han cumplido mínimamente los objetivos previstos para esta etapa de la enseñanza, la tendencia es a otorgar el título de la ESO, precisamente para facilitar el paso a los Módulos Profesionales a grupos de alumnos que de otro modo se verían privados de esa posibilidad. Vistas las cosas, sin embargo, desde el punto de vista del nivel necesario para cursar satisfactoriamente alguna de las modalidades de Bachillerato, hay un buen número de alumnos que, al término de la ESO, no están a la altura de las exigencias. Lo que ocurre, sin embargo, es que, una vez en posesión del título, nada impide a esos alumnos rechazar la opción de los Módulos e intentar continuar por la vía de los Bachilleratos, por mucho que el Departamento de Orientación les aconseje en sentido contrario.

De hecho, la mayoría de la gente que está hoy cursando los Módulos de nivel 2 son alumnos que vienen rebotados de FP I, de BUP o de los nuevos Bachilleratos. Son alumnos fracasados para los que, sin embargo, *el Módulo resulta ser por lo general un factor positivo*. Por lo que hemos podido observar, en muchos casos contribuye a motivarlos, ayudándoles incluso a superar algunos de los traumas y de las frustraciones que habían acumulado a lo largo de años.

Y es que los Módulos, tal y como están configurados, tienen para este tipo de alumnado una serie de ventajas. Por un lado, desaparecen las asignaturas más académicas que son las que les han venido complicando la vida desde la EGB; el Módulo tiene una parte teórica, pero se trata de materias específicas, de carácter eminentemente aplicado; de hecho son materias «teórico-prácticas». En segundo lugar, está la posibilidad de terminar una etapa de estudios y conseguir una titulación, por elemental que sea, que de otro modo hubiera sido más difícil alcanzar. Y, por último, la posibilidad de hacer Prácticas en las empresas que comporta el Módulo les abre nuevas perspectivas: de contacto con el mundo del trabajo al que quieren acceder y puede que incluso de inserción laboral directa a través de algún tipo de contrato al finalizar las Prácticas.

Desde el punto de vista de propio desarrollo de los Módulos, el bajo nivel con que llega la gente actualmente a ellos plantea problemas considerables. A pesar de lo cual, hay un punto clave en la filosofía de los Módulos que parece ayudar bastante a superar esos problemas y dificultades. Y es, concretamente, *el intento de ligar lo teórico con lo práctico*, como acabamos de señalar.

En la medida en que esto funciona, se consigue que la gente avance, a pesar del bajo nivel con que llegan. Es mucho más fácil motivarles a partir de lo práctico, de hacer cosas. Ese es un terreno en que este tipo de alumnado se encuentra mucho más seguro y con mucha mayor confianza en sus posibilidades que si

se les enfrenta directamente con el aprendizaje teórico, que tiende normalmente a bloquearles. A través de esta metodología de trabajo, se consigue que lleguen a ver la utilidad de los conocimientos teóricos imprescindibles para entender lo que están haciendo en la práctica. En los centros de Reforma donde hemos podido observar un buen funcionamiento de los Módulos, es precisamente porque están tratando de llevar a cabo esta forma de enseñanza-aprendizaje. De hecho, los alumnos tienden a ser bastante activos, a trabajar las cuestiones por su cuenta, más de lo que tradicionalmente lo han hecho en otros tipos de enseñanza. Y esto es algo de lo que son conscientes los propios alumnos, como hemos podido constatar.

Además de la relación entre teoría y práctica, hay otra característica de los Módulos que favorece también la participación activa de los alumnos; y es *el carácter unitario e integrado de las materias que los forman*. El Módulo tiene unos objetivos muy específicos en cada caso, lo que da unidad a las actividades teóricas-prácticas que lo constituyen. A diferencia de lo que ocurre con la variedad y dispersión de materias existentes en un curso normal de FP o de BUP, aquí los temas fundamentales del Módulo están organizados de forma integrada, con vistas a la obtención de unos objetivos bien delimitados y concretos. Y esto facilita sin duda el trabajo de los alumnos.

La ambigüedad caracteriza también a *los Módulos Profesionales de nivel 3*, aunque de manera distinta. Aquí, a diferencia de lo que ocurre con los de nivel 2, hay una gran demanda por parte de amplios sectores de jóvenes. De hecho, en la mayoría de los casos, existen muchos más aspirantes que plazas disponibles. A pesar de lo cual, también estamos ante una oferta educativa considerada como opción de segunda clase.

Son muchos los jóvenes que acuden a los Módulos tras fracasar en la Selectividad, o porque no pasan el examen o porque no obtienen la nota suficiente para acceder al tipo de estudios que desearían cursar. El Módulo se convierte así en una vía alternativa para acceder a las Ingenierías Técnicas, a las Escuelas de Empresariales o a otros tipos de Diplomatura. Algo que, en principio, es positivo, ya que, de hecho, proporciona un cierto prestigio a la Formación Profesional; pero que, sin embargo, también es preocupante, pues de este modo se frustra el objetivo fundamental del Módulo, que es ser una vía directa de inserción en el mundo del trabajo.

b) *Resultados heterogéneos*

Los Módulos Profesionales, tal y como vienen desarrollándose en los centros, plantean hoy por hoy bastantes interrogantes en cuanto a sus resultados. Sin duda, el hecho mismo de que estemos en un período de transición hacia la implantación completa de la Reforma, contribuye a que las cosas no estén siempre muy claras. Por otro lado, los resultados no son idénticos en unos centros y en otros, dependiendo de las condiciones internas y externas que caracterizan a cada

uno de ellos. Hay, sin embargo, problemas que, por lo que hemos podido observar, parecen ser bastante comunes.

En los *Módulos de nivel 2*, el principal problema es la falta de tiempo para realizar los objetivos de formación que se pretende alcanzar con el Módulo. La impresión generalizada es que se trata de períodos de formación demasiado breves, en los que realmente no da tiempo para hacer mucho. *Son demasiadas las cosas que se pretende hacer en un espacio de tiempo tan reducido.*

Si tomamos, por ejemplo, un Módulo de nivel 2 como el de «Mantenimiento en Línea», los alumnos han de realizar las siguientes actividades. Tienen que hacer prácticas en talleres, con lo que eso supone de preparación y desarrollo en términos de tiempo. Por otro lado, no deben olvidar la parte teórica; y con razón porque, de lo contrario, estaríamos ante una pura acumulación de destrezas manuales. Está después el hecho de que el profesor no puede empezar directamente con lo específico de la profesión: dada la situación con que llegan al Módulo muchos de los alumnos, ha de empezar a menudo una cierta preparación introductoria. Y eso sin contar con la cuestión de la «polivalencia»: se trata de capacitar a los jóvenes para que sepan funcionar en una pluralidad de situaciones y realizar tareas diversas. En estas condiciones, se entenderá fácilmente lo limitado de un curso escolar para llevar a cabo tantas y tan complejas tareas.

Aparentemente, en los Módulos administrativos como, por ejemplo, el de «Auxiliar de Administración y Gestión», los problemas de tiempo parecen hacerse sentir menos. Y eso que la materia principal del Módulo —Procesos de Administración y Gestión— engloba temas muy variados: «ven un poco todo lo que se hace en la empresa», en palabras de uno de nuestros interlocutores. Con todo, la impresión que se saca del desarrollo de un Módulo como éste es que, si no hay demasiados problemas de tiempo, es porque realmente *la temática que ven los alumnos es bastante sencilla, de carácter un tanto genérico e introductorio*: se les da un poco de todo, pero sin muchas exigencias. De hecho, como reconocen los propios responsables, el nivel del Módulo no es muy alto: se trata de «una vía rápida al mundo laboral, a nivel de auxiliares». Cabe, de todos modos, preguntarse si, tal y como está planteado el Módulo y teniendo en cuenta el nivel de la gente que accede a él, prepara realmente para las tareas que en el mundo laboral esperan hoy a un auxiliar administrativo. Si se puede dar todo en un curso, ¿no será porque se ha puesto el listón muy bajo?

En el caso de *los Módulos de nivel 3*, el hecho mismo de que para acceder a ellos haga falta haber completado el Bachillerato o estudios similares, hace que estemos ante un alumnado distinto del que llega a los Módulos de nivel 2. Y esto, obviamente, configura una situación diferente en una serie de aspectos. A pesar de lo cual, también aquí existen problemas.

En los Módulos que se dan *en un solo curso*, el problema fundamental es, con más razón aún que en los de nivel 2, la falta de tiempo. Se dan demasiadas cosas en unos pocos meses, sobre todo en las materias centrales del Módulo. Y, cuando se dan demasiadas cosas, es evidente que no pueden darse bien.

Lo hemos visto en varios de los casos analizados. A veces, lo que los actuales alumnos de FP II ven en varios años, en el Módulo llega incluso a darse en un par de meses. Si no existen unos conocimientos previos, el resultado no puede ser muy serio.

En principio, se puede pensar que es tiempo suficiente para completar la formación de quienes vienen ya con un cierto bagaje en una determinada área profesional. Porque no hay que olvidar que se trata de Módulos de nivel superior que requieren ciertos conocimientos técnicos previos si se quiere que los alumnos aprovechen realmente la formación propia del Módulo. El problema está precisamente en que son bastantes los alumnos que no traen ese bagaje previo. Y esto hace que el nivel de formación que se les proporciona de hecho en algunos Módulos no sea muy alto.

Desde este punto de vista, la situación es distinta en aquellos *Módulos de dos cursos* o que tienen un *curso preparatorio* antes de empezar el Módulo propiamente dicho. Disponen de un período de tiempo mayor, lo que permite aprovechar el primer año para proporcionar una mínima base de conocimientos de la especialidad, y poder aprovechar mejor el segundo. Así lo hemos podido constatar en Módulos como «Fabricación mecánica» o «Administración de empresas».

De todos modos, tanto en uno como en otro tipo de Módulos, sigue habiendo un problema fundamental y es el de la *heterogeneidad de situaciones* en que se encuentran unos alumnos y otros. En un Módulo como el de «Programador de Gestión», hay alumnos procedentes de BUP y COU que no han visto nada de la especialidad, junto a gente que ha realizado FP II en la rama de «Informática de Gestión» e incluso algunos que tienen ya una cierta experiencia laboral en empresas del ramo. Aparte de los problemas que esto plantea para el profesorado, los resultados no pueden por menos que ser problemáticos. Mientras unos se encuentran un tanto perdidos durante bastante tiempo y no terminan por alcanzar el nivel deseado, otros tienen la sensación que el Módulo no les está aportando mucho.

En lo que sí parecen coincidir todos es en valorar la *filosofía sobre la que se asientan los Módulos*. Al igual que los alumnos de los Módulos de nivel 2, también éstos consideran positivo el carácter teórico-práctico de las materias así como la integración de todas en un conjunto unitario a partir de los objetivos específicos del Módulo. Si a ello añadimos la dedicación y el trabajo conjunto de los dos profesores que llevan el peso fundamental del Módulo —como, de hecho, se da hoy en buen número de casos— no es de extrañar el interés y el grado de participación en el desarrollo de las actividades que puede observarse en bastantes alumnos. Incluso gente que había llegado al Módulo simplemente para hacer algo antes de volver a presentarse a la Selectividad, termina por interesarse cada vez más en el tema, viendo la utilidad propia del Módulo para su formación y sus posibilidades de futuro.

Hay, sin embargo, un flanco que la nueva Formación Profesional no tiene todavía suficientemente cubierto, y es el de *su relación con el mundo del trabajo*. Des-

de una doble perspectiva: desde la perspectiva de la formación y desde la del empleo. En relación con lo primero, existe una cierta sensación —en unos casos más que en otros, sin duda— de no estar suficientemente en contacto con la realidad de lo que ocurre en la empresa. Y esto puede notarse tanto en los contenidos de determinadas materias, como en la formación y experiencia profesional del profesorado. En esta misma línea, las Prácticas en las empresas, como vamos a ver a continuación, dejan todavía que desear: no se están aprovechando todas sus potencialidades.

Y, en lo que se refiere al empleo, la falta de puestos de trabajo —y de puestos aceptables—, tanto para los Módulos de nivel 2 como para los de nivel 3, puede poner seriamente en peligro todo el planteamiento de la Reforma. En esto, la crisis económica no ha ayudado mucho a reforzar el prestigio de la nueva Formación Profesional. El problema es que no es sólo cuestión de crisis, es también una cuestión «estructural» ligada a la necesaria modernización del aparato productivo y de la organización del trabajo en las empresas, así como a la reestructuración del mercado de trabajo, en particular del mercado de trabajo juvenil.

4. LA PRÁCTICA EN LAS EMPRESAS: RESULTADOS Y POSIBILIDADES

Desde el punto de vista de la inserción laboral de los jóvenes, las Prácticas en las empresas pueden ser un elemento importante (Bertier y Dost, 1987; Alemany, 1990; De Pablo, 1993). En tres aspectos, fundamentalmente. Pueden contribuir a su socialización en el mundo del trabajo, favorecer su contratación por parte de las empresas y completar la formación profesional y técnica que reciben en los centros de FP. Una cosa son, sin embargo, las posibilidades y otra la realización de las mismas en la práctica. De ahí la importancia de ver qué está ocurriendo con este tema; sobre todo teniendo en cuenta que, con la aplicación de la LOGSE, el sistema se va a generalizar, ya que las Prácticas forman parte integral de los Módulos y Ciclos Profesionales.

a) *La socialización en el mundo del trabajo*

Si hay algo en lo que todos parecen coincidir a la hora de enjuiciar los resultados del programa de Prácticas en alternancia de FP II y del de Formación en centros de trabajo (FCT) de los Módulos, es en su acción socializadora de los jóvenes en relación con el mundo del trabajo. Durante el período de Prácticas, los alumnos aprenden a «manejarse» en un mundo muy diferente del que hasta entonces han conocido en el centro escolar, como es el mundo de la empresa. Es un primer contacto con el mundo laboral que les ayuda a ir asimilando poco a poco los valores y las normas sociales que rigen en él.

Por lo que hemos podido observar, la experiencia de las Prácticas en las empresas contribuye al proceso de socialización de los jóvenes en *dos aspectos funda-*

mentalmente: disciplina y relaciones laborales, por un lado, y competitividad y motivación, por otro.

En el primer punto, aún cuando no son todavía trabajadores propiamente dichos –no tienen contrato laboral–, el hecho de participar en la actividad de la empresa supone ya *someterse a una disciplina* (de asistencia, de horarios, de trabajo, etc.) muy distinta de la que pueden encontrar en el funcionamiento de un centro escolar.

De igual manera, *cambian también mucho las relaciones sociales*. Las relaciones que mantienen con los profesores en el centro tienen características claramente diferentes de las que definen las relaciones jerárquicas en el medio laboral. Las primeras son, de ordinario, mucho más cercanas e igualitarias, aunque también pueden ser a veces excesivamente protectoras y paternalistas. Y, en este sentido, el contacto con la empresa les hace conocer por propia experiencia la dura realidad del mundo del trabajo al que están destinados.

Por otro lado, uno de los rasgos que definen el mundo del trabajo es el de la competitividad. Desde el primer momento, *estos jóvenes están sometidos a los procesos de selección que llevan a cabo las empresas* donde realizan las Prácticas. Lo que ejerce sobre ellos presiones importantes para ajustarse a lo que la empresa desea, tanto en competencia técnica como en formas de conducta y de trabajo. En este mismo sentido, descubren también la importancia de las titulaciones académicas si quieren evitar los puestos de trabajo inferiores. Suficientes razones todas ellas para terminar la FP II o el Módulo Profesional que estén haciendo e incluso continuar más allá, como de hecho hacen algunos de ellos.

La experiencia que supone para estos jóvenes el período de Prácticas en una empresa puede ser un factor importante en su evolución personal. Por lo que los profesores suelen observar y lo que ellos mismos reconocen después, *el contacto con el mundo del trabajo les ayuda a madurar*: abandonan ciertos comportamientos infantiles, se hacen más responsables, se interesan por cuestiones y temas que antes no les llamaban la atención... De ahí precisamente la importancia de una buena organización de las Prácticas, si se quiere que este proceso de socialización en el mundo del trabajo y de evolución personal de los propios jóvenes sea positivo para ellos.

b) *Las Prácticas y el empleo*

En los planteamientos que han guiado desde sus inicios el programa de Prácticas en alternancia ha estado siempre presente el objetivo del empleo. Normalmente, se ha pretendido que además de contribuir a la formación de los alumnos funcionaran también *como mecanismo de empleo de cara a un posible puesto de trabajo*. De hecho, éste es el factor que más ha motivado a los propios jóvenes.

Desde mediados de los años ochenta, al remitir la crisis económica, toda una serie de empresas, después de muchos años de destrucción de empleo, pudieron plantearse de nuevo la inversión y el crecimiento. Y, en ese momento, se encontraron con que no disponían de fuerza de trabajo suficientemente cualificada como para afrontar en condiciones la nueva situación, con todo lo que ésta suponía de transformación y cambio tecnológico. Lo que les ha llevado a recurrir a la mano de obra joven y preparada que salía de los centros de FP con ganas de incorporarse al trabajo (Herranz, 1990; Homs, 1991).

En este sentido, la demanda de gente con FP II por parte de las empresas, sobre todo en el caso de las ramas técnicas, ha experimentado una evolución claramente positiva. La mayoría de los alumnos de especialidades como Electrónica, por ejemplo, han encontrado trabajo, si no es en un sitio en otro. Y, en esto, *las Prácticas favorecen, directa o indirectamente, su inserción profesional*. No es que se las valore por parte de las empresas como «experiencia laboral» propiamente dicha. Pero sí son valiosas, sobre todo cuando se las hace en empresas de una cierta entidad. Sirven para quedarse en la propia empresa y, dentro de ella, poder optar a un mejor puesto según la apreciación que tengan del alumno los responsables y, si esto no es posible, para encontrar más fácilmente empleo en otras empresas.

Esta situación, aparentemente boyante, de los alumnos de ciertas ramas técnicas, sobre todo cuando accede a empresas de una cierta importancia, *no puede generalizarse*, sin embargo. En otras especialidades, la gente tiene más dificultades para encontrar trabajo y, cuando lo encuentran, se trata normalmente de puestos de trabajo bastante menos interesantes. Es el caso, por ejemplo, de los administrativos que se encuentran ante un mercado de trabajo muy competitivo. Tienen que competir con los de BUP y COU e incluso con la gente de carreras de grado medio o estudiantes universitarios que lo dejan en los primeros cursos. Los empresarios disponen en este caso de todo un abanico donde elegir; con lo que los alumnos de FP, que se encuentran en el escalón más bajo, se ven forzados a aceptar los puestos de trabajo menos interesantes. Las Prácticas están ayudando a estos alumnos a superar, al menos en parte, este hándicap, en la medida en que les permiten precisamente demostrar su valía en la práctica.

De todos modos, la situación ha cambiado bastante de lo que era al final de la década de los ochenta a estos últimos años de recesión, en que ha habido muy pocos puestos de trabajo disponibles incluso para la gente con un título de FP II o con un Módulo de nivel 3 terminado. Lo importante es, sin embargo, *ver en qué medida el sistema de Prácticas en las empresas puede funcionar como un buen cauce de inserción laboral*, capaz de responder a las necesidades de las empresas y de favorecer el empleo de los jóvenes. Y, en esto, nuestra apreciación es que, bien organizadas, tienen bastante que ofrecer; aunque queda todavía mucho camino por recorrer hasta que ello se haga plenamente realidad en el contexto de las empresas españolas.

c) *La formación técnica*

Los resultados de las Prácticas desde el punto de vista de la formación técnica de los alumnos son quizá los menos claros. A este respecto, la situación deja todavía bastante que desear en muchos casos.

El que los jóvenes se formen técnica y profesionalmente durante el período de Prácticas *depende del tipo de tareas y actividades que se les encomiende*. Una cosa son las posibilidades formativas que, en principio, existen en una empresa y otra muy diferente las que, de hecho, tiene el alumno de acuerdo con el puesto que ocupa o las tareas que realiza. El problema está en que la selección de este puesto y la fijación de estas tareas se hacen más de acuerdo con las necesidades de la empresa que con la formación de los jóvenes.

En este sentido, hay empresas que los objetivos del programa de Prácticas se ven totalmente desvirtuados: simplemente se utiliza a los alumnos para cubrir huecos, ahorrándose así el tener que contratar a otras personas. El fenómeno tiende a darse sobre todo en las pequeñas empresas, como hemos podido constatar:

De manera más general, son bastantes las empresas que mantienen a los jóvenes haciendo tareas rutinarias y repetitivas, en las que no hay mucho que enseñar ni aprender. Se les dice al principio lo que tienen que hacer y se les remite a una persona para que puedan preguntar en caso de duda. El aprendizaje que tiene lugar en estas condiciones es muy limitado: al tratarse de tareas no muy complicadas, se aprenden enseguida las cuatro cosas que hay que tener en cuenta para poderlas realizar. De hecho, en la mayoría de los casos, no existe plan alguno de formación. Ni se fijan objetivos ni se señalan tareas apropiadas para alcanzarlos. Todo se reduce a la experiencia que el alumno pueda buena mente adquirir al realizar el trabajo.

Ciertamente, nos hemos encontrado también con situaciones en que los jóvenes han vivido durante el período de Prácticas *una buena experiencia de formación y aprendizaje*. Es el caso, por ejemplo, de administrativos que han estado en oficinas bancarias realizando muchas de las tareas que lleva a cabo el personal laboral en el desarrollo cotidiano de su actividad, incluida la atención directa al cliente. En el caso de especialidades técnicas como la Electrónica han entrado en contacto con tecnologías que no habían visto anteriormente y han tenido que hacer frente a tareas que les exigían un verdadero esfuerzo de aprendizaje. Algunos de ellos, no sólo han desarrollado experiencia a través de la práctica, sino que han llegado además a adquirir nuevos conocimientos teóricos, más allá de los que les había proporcionado el centro.

En algunas empresas hemos podido constatar incluso la existencia de una cierta pedagogía en el desarrollo de las Prácticas. En uno de los casos tenían organizadas las Prácticas en forma de proceso, con fases sucesivas, permitiendo así avanzar al alumno de lo más fácil a lo más difícil. Asimismo, a medida que iba pasando de unas fases a otras, se otorgaba al alumno mayores grados de auto-

mía en la realización de las tareas. Acompañado todo ello con el soporte de la ayuda técnica necesaria por parte de trabajadores cualificados y de personal responsable.

Incluso en casos como éste, el actual programa de Prácticas en alternancia, tal y como está funcionando, *tiene sus limitaciones*. Como es lógico, toda empresa plantea sus actividades —en este caso, la de formación del personal— de acuerdo con sus intereses y sus objetivos particulares. Y es normal. Por eso, en la medida en que la organización de las Prácticas está exclusivamente en sus manos, no es de extrañar que la empresa las oriente fundamentalmente a preparar a los jóvenes para puestos de trabajo determinados, que es lo que le interesa.

En este sentido, *se hace notar la falta de una programación conjunta* entre los responsables del centro escolar y la empresa, que es lo que podría permitir plantear un proceso formativo menos condicionado por las exigencias particulares de la empresa y más por los contenidos profesionales que se consideran indispensables desde el punto de vista de la especialidad. Lo que contribuiría a articular las Prácticas en la empresa con las correspondientes materias teórico-tecnológicas del plan de estudios que siguen los alumnos en el centro. En principio, esto es lo que está previsto en la nueva FCT (formación en centros de trabajo) desarrollada a partir de la implantación de los Módulos Profesionales. La realidad, si embargo, dista mucho de lo que está establecido sobre el papel.

La cuestión del *personal que se ocupa de ellos* durante el período de Prácticas es el otro factor fundamental que falla en muchos de los casos. De su capacidad y dedicación depende en gran medida el éxito de la experiencia. El problema está precisamente en que éste es, en general, uno de los aspectos menos atendidos y organizados por parte de las empresas. Aunque aquí también, al igual que en la asignación de tareas, existen diferencias entre unos casos y otros.

Si se quiere desarrollar un verdadero sistema de Formación Profesional «concertada» como pretende la Reforma, la implicación de las empresas es fundamental. Eso es fácil de decir y de formular como objetivo deseable, pero bastante más complicado de llevarlo a la práctica y de hacerlo realidad. Y es que la aplicación de la Reforma en este punto requiere que se den nuevos pasos, más allá de lo que ha venido haciéndose hasta ahora. Es necesario, como se nos ha señalado en alguno de los centros, que las empresas pasen del interés por la formación, que ya existe en un cierto número de ellas, *a una mayor implicación real, con sus recursos y su personal*, en el desarrollo de la formación profesional inicial (De Pablo, 1994).

5. ¿HACIA UN SISTEMA INTEGRADO DE ESTUDIO Y DE TRABAJO?

La transición desde el sistema educativo al mundo laboral puede ser bastante mejor de lo que es hoy para amplios sectores de jóvenes. Puede ser una transi-

ción más suave y menos traumática, una transición más rica desde el punto de vista formativo y más eficiente desde la perspectiva laboral. El largo período de tiempo que representa a menudo el proceso de transición de la escuela al mundo laboral *puede, sin duda, ser aprovechado mucho mejor de lo que hoy lo es en infinidad de casos*. En él, se puede favorecer la motivación del joven para que obtenga un mejor rendimiento de sus estudios académicos, por un lado, y se puede, por otro, complementar la formación académica con una experiencia laboral que le enseñe las lecciones que la escuela no le puede enseñar.

En la situación actual, la separación entre sistema educativo y mundo laboral es tal que no favorece al desarrollo de un proceso de transición con estas características. Debido precisamente a su desconexión, ninguno de los dos contextos realiza bien la parte que le corresponde en el proceso de transición. El resultado es que tenemos una enseñanza academicista y poco motivadora para muchos jóvenes y unas primeras experiencias laborales poco formativas o incluso claramente insatisfactorias, sin hablar de las situaciones de paro y marginación. Sólo *la integración de ambos contextos —educativo y laboral— de manera sistemática y generalizada* puede contribuir a superar estos problemas, configurando un proceso de transición con caracteres bastante más positivos que los que definen la situación actual.

La Reforma educativa que ha llegado a plasmarse en la LOGSE busca, sin duda mejorar la preparación de los jóvenes con vistas a su incorporación a la vida activa. De hecho, la estructura del sistema educativo que se propone para el ámbito de las Enseñanzas Secundarias puede considerarse satisfactoria y válida en su conjunto. Por un lado, desaparece la doble vía anteriormente existente —BUP y FP—, con lo que todos están ahora juntos en unos mismos centros y realizando unos mismos estudios. Y, por otro, se busca completar los aspectos académicos con los profesionales, a través de la combinación de la ESO o del Bachillerato con Módulos Profesionales de distintos niveles. Una cosa es, sin embargo, la estructura, el «marco» de funcionamiento que se propone, y otra el «contenido» que se ha puesto en él. Y, lo que es más importante, las posibilidades que existen de hacer realidad ese contenido en la práctica.

El análisis de lo que viene ocurriendo con las propuestas de la Reforma en los centros que la están ya implantando permite, como hemos visto, evaluar los puntos fuertes y débiles de las mismas y ver las condiciones necesarias para su realización. Vistas las cosas desde la perspectiva de la preparación de los jóvenes para su inserción profesional, hay toda una serie de problemas que es preciso abordar seriamente si se quieren lograr los objetivos que, en principio, se plantea la Reforma a este respecto, como hemos visto.

En conjunto, se puede decir, pues, que tenemos toda una serie de elementos —ESO, Bachilleratos, Módulos Profesionales y Prácticas en las empresas— con serios problemas que resolver, pero también con potencialidades de desarrollo. Posiblemente, si se aborda cada uno de ellos de manera inconexa, no se logre resolver los problemas y puede que se desvirtúen las potencialidades. En cam-

bio, lo contrario puede ser cierto si se consigue ligar unos con otros en un marco más amplio, como el que se daría en el caso de una mayor integración entre el mundo educativo y el mundo laboral.

Cuando hablamos aquí de «integración» de los contextos educativo y laboral, es en un sentido fuerte, que permita hacer de la relación entre uno y otro contexto *un entramado institucional nuevo*. Algo que permita, durante un período más o menor largo, combinar formación y trabajo en diferentes grados, de manera que la persona pueda ir pasando poco a poco del medio educativo al laboral. Al comienzo del proceso habrá de predominar sin duda el aspecto formativo, para ir después cobrando más importancia el específicamente laboral; aunque, si se quiere que el sistema funcione realmente, ambos aspectos habrán de estar presentes a lo largo de todo el proceso de transición.

La configuración de un sistema que permitiera, a partir del término de la enseñanza obligatoria, combinar educación y trabajo en proporciones diferentes y con distintas formas y modalidades, no es indudablemente una tarea fácil. La construcción de un nuevo entramado institucional es una sociedad es siempre algo complejo, condicionado por las instituciones ya existentes, cada una de ellas con sus características y modos de funcionar propios, así como por los intereses y planteamientos de los diferentes actores sociales implicados en el proceso (Finigold y Soskice, 1988; Streek, 1989).

No es cuestión, evidentemente, de ponernos ahora a examinar cómo puede construirse un tal sistema a partir de las realidades concretas españolas. Con todo, sí puede ser útil —y es lo que vamos a hacer para terminar— señalar algunos de los rasgos que han de definir un sistema integrado de formación y trabajo, si se quiere que alcance los resultados apetecidos. En esto, las experiencias de otros países de nuestro entorno pueden ciertamente ayudar; por las lecciones, tanto positivas como negativas, que de ellas se pueden sacar (Ryan, 1991). Aunque posiblemente, lo que más necesitemos en nuestro caso sea analizar en profundidad la propia situación española, viendo cómo avanzar a partir de donde estamos.

— Para empezar por lo más elemental, aunque no por eso fácil de realizar, un sistema integrado de educación y trabajo al término de la enseñanza obligatoria *ha de orientarse al conjunto de los jóvenes* y no sólo a los fracasados del sistema educativo. En la medida en que se lo conciba exclusivamente como solución para quienes tienen dificultades en los estudios, se habrá destruido toda su potencialidad. Se convertirá para los jóvenes y sus familias en una opción de segundo orden, sin prestigio social y, por tanto, poco atractiva para la mayoría. No servirá, entonces, ni siquiera para los que más la necesitan: los sectores que rechazan la escuela o que tienen dificultad con los estudios (Hamilton, 1990).

Y de esto, en España tenemos bastante experiencia, tanto por lo ocurrido desde sus inicios con el FP I, como por el desarrollo de muchos de los cursos de formación ocupacional para jóvenes desempleados a lo largo de los últimos

años. Por el contrario, si algo explica, por ejemplo, los resultados del sistema de formación dual alemán o de la formación profesional en los Liceos integrados suecos, por coger dos tipos de sistemas diferentes, es sin duda su capacidad de atracción para amplios sectores juveniles. Sobre este punto, cada vez es mayor la convergencia y el consenso en Europa, independientemente de las formas de llevarlo a cabo que se adopten en cada uno de los países (Lindley, 1991; Ryan, Garonna y Edwards, 1991).

- Ahora bien, para que esto sea posible, tiene que darse una segunda condición. Es necesario que el sistema *permita acceder a tipos de ocupaciones suficientemente prestigiadas desde el punto de vista social*: lo que suele denominarse «buenos empleos». De lo contrario, no es de esperar que atraiga a amplios sectores de jóvenes. En este sentido, la apertura puede vernirle al sistema de dos direcciones complementarias: por un lado, ha de abarcar la amplia gama de ocupaciones del sector servicios, que cada vez tienen más peso en las economías desarrolladas; y, por otro, a través de él, ha de ser posible acceder al menos a los puestos de trabajo que exigen «cualificaciones intermedias» (Ryan, 1991).

Así, hoy ya no sirve el concepto tradicional del «aprendizaje» en las empresas, o incluso de la formación escolar, exclusivamente ligado a empleos en la industria para obreros cualificados. La apertura del sistema hacia todo tipo de ocupaciones en áreas como administración, contabilidad, gestión, servicios personales y a las empresas, asistencia médica y sanitaria, etc., es imprescindible. Tiene, además, la ventaja de ampliar las posibilidades laborales de la mujer. Pero, esta ampliación del abanico de ocupaciones, a nivel horizontal, podríamos decir, ha de verse reforzado igualmente en sentido vertical. El sistema ha de permitir el acceso a puestos de cualificación intermedia, de técnicos especialistas y similares, con posibilidades reales de avance y promoción en los centros de trabajo, sea en la empresa privada o en el sector público.

- El tercer elemento que ha de configurar un sistema combinado de educación y trabajo con posibilidades reales de éxito, es *su ligazón con el sistema educativo*. En una sociedad como la nuestra, con la importancia que tienen en ella los títulos académicos, no es posible construir ningún tipo de entramado institucional que no tenga esto en cuenta. Un sistema, cuyos resultados cuenten sólo con «acreditación laboral», por muy bien que funcione desde el punto de vista de la formación técnica y profesional, sería una sistema poco atractivo y, consiguientemente, sin posibilidades de futuro. La «acreditación académica» es fundamental.

Hoy, por ejemplo, los certificados de aprendizaje o de formación ocupacional en las empresas tienen poco valor en el mercado y ninguno para poder continuar estudios. De ahí la necesidad de encontrar modos y maneras de integrar la formación recibida en la escuela y la que proporcione la empresa en un mismo entramado institucional, que proporcione acreditaciones con valor tanto académico como laboral. Esto implica, de alguna manera, un cierto gra-

do de «intercambiabilidad» entre uno y otro tipo de formación. Para lo cual son indispensables sistemas de evaluación basados en la «competencia» de las personas independientemente del modo como se haya alcanzado esa competencia. Algo que, sin duda, plantea importantes problemas en relación con los métodos de evaluación vigentes hoy en el sistema educativo. Al igual que los plantea también en cuanto a la calidad del tipo de formación que tiene lugar en las empresas.

– Esto nos lleva a la cuestión *del enfoque que ha de darse al sistema en su funcionamiento*. Teniendo en cuenta lo que acabamos de decir sobre la ligazón con la educación y la acreditación académica, es evidente que el sistema ha de estar orientado fundamentalmente hacia objetivos generales de educación y formación de las personas, más que hacia la preparación específica para un empleo (Ordovas, 1988; Carabaña, 1988). En este sentido, la parte laboral del programa, que sin duda supone trabajar en algún tipo de profesión u ocupación específica, de entenderse como un «medio» para el fin de la formación general, y no como un fin en sí misma.

Se trata, por tanto, de utilizar los lugares de trabajo como entornos de aprendizaje, ligando la experiencia laboral con la enseñanza académica. Puestos de trabajo que tengan realmente potencialidades formativas según los niveles, pueden proporcionar verdadera capacitación en un área o campo profesional determinado. Por otro lado, aprender a través de la experiencia laboral es ciertamente motivador para muchos jóvenes. Lo mismo que puede serlo el estudiar material académico en los centros escolares, cuando se ve su relación con una ocupación real en la que se tiene interés. A lo cual hay que añadir las posibilidades de socialización en los valores, normas y modos de comportamiento propios de la profesionalidad y del mundo del trabajo que una experiencia laboral bien organizada comporta.

– Indispensable para que todo el conjunto funcione es *la cuestión del empleo*. Sin una relación entre el proceso de formación y las posibilidades de empleo, pueden desvirtuarse el resto de los elementos del sistema (Junankar, 1987; Ashton y otros, 1987; Marsden y Germe, 1991). Los jóvenes tienen que tener ciertas garantías, aunque sean implícitas, de que su esfuerzo va a verse recompensado con un contrato laboral o con el paso a puestos de trabajo más estables. Lo que puede ocurrir en la misma empresa donde están durante el período de formación o en otras, en la medida en que se les reconoce la capacitación profesional y académica que han conseguido.

Tendríamos así un mecanismo de inserción laboral, que puede ser positivo tanto para los jóvenes como para las empresas que los reciben. Para los primeros, la ventaja es clara, al disponer de un cauce que les permite pasar de la escuela al trabajo de manera bastante menos precaria y aleatoria de lo que hoy lo hacen muchos de ellos; además de haber aprovechado el período de transición para formarse y, consiguientemente, acceder al mundo laboral en mejores condiciones. En el caso de las empresas, la ventaja es doble: por un lado, dispo-

nen de un buen mecanismo de selección del personal, a través del contacto que mantienen con los jóvenes en formación. Y, por otro, pueden influir en su formación de manera que desarrollen aquellos rasgos profesionales y formas de actuar más acordes con las características específicas de la empresa o de los puestos de trabajo a que los destinan.

— Por último, un sistema de estas características tiene que ser por necesidad *flexible y abierto*. Cuando hablamos de «entramado institucional», estamos sin duda haciendo referencia a algo que aspira a una cierta estabilidad, en base a formas de organización, modos de funcionar y comportamientos colectivos ampliamente compartidos por todos los implicados. Pero esto no significa necesariamente uniformidad o rigidez. Al contrario: un sistema que pretenda integrar dos realidades tan distantes como son hoy la educación y el mundo laboral, tiene que ser por necesidad multiforme. Ha de adoptar una variedad de formas que permita responder adecuadamente a la pluralidad de objetivos y necesidades de los jóvenes, así como a las empresas y los diferentes mercados de trabajo.

Desde el punto de vista de los jóvenes, sobre todo, un sistema combinado de estudio y trabajo, si quiere tener éxito, ha de ser muy abierto. Ha de permitir la entrada en distintos puntos del recorrido, el paso de unas formas a otras durante el mismo y, a su término, conducir a diferentes opciones de estudios y empleo. El territorio y las rutas que lo surcan han de estar claramente marcadas, para que todos —familias, jóvenes, centros educativos y empresas— sepan a que atenerse. Pero, dentro de ese territorio, los jóvenes, que son quienes han de recorrerlo, necesitan disponer de amplios márgenes de elección de ruta e incluso de cambio de la misma; lo que no significa que no hayan de asumir en cada caso las responsabilidades inherentes a su elección.

Dentro de esta variedad de formas, cabe pensar en una primera etapa en la que el sistema se apoye más en la escuela, para desembocar después en otra configurada ya a partir de un contrato laboral. En el primer caso, estaríamos fundamentalmente ante alumnos que realizan al mismo tiempo una experiencia formativa en el medio laboral. Iría en la línea de las actuales Prácticas en las empresas, sólo que con una mayor calidad y extendidas a colectivos más amplios. En el otro caso, se trataría más bien de jóvenes ya contratados que continúan al mismo tiempo su educación y formación. Supondría un desarrollo en cantidad, y sobre todo en calidad, de los contratos formativos que han venido funcionando en estos años, convirtiéndolos en contratos a tiempo parcial, para así permitir compaginar el trabajo con los estudios.

Se trataría, pues, de partir de realidades hoy ya existentes, para mejorarlas e integrarlas en un conjunto más amplio. Mejora e integración para cuyo desarrollo han de darse, sin duda, toda una serie de condiciones, tanto por parte del sistema educativo como por la de las empresas y del mercado de trabajo en general. A pesar de lo cual, no hay que descartar que las altas tasas de desempleo juvenil, así como el importante fracaso escolar que va a seguir dándose, no vayan a presionar para que se avance por esta línea en los próximos años. En nuestras

actuales circunstancias, cada vez se hace sentir más la necesidad de ofertar a los jóvenes una variedad de caminos que permita a todos realizar la transición de la escuela al mundo del trabajo en condiciones satisfactorias.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMSKI, J. y GROOTINGS, P. (eds.) (1989): *Youth, Education and Work in Europe*. Londres, Routledge.
- ALEMANY, M. C. (1990): «¿Las prácticas en empresa: Hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?», *Revista de Educación*, 293, pp. 175-183.
- ASHTON, D. et al. (1987): *Restructuring the Labor Market: Implications for Youth*. Londres, Macmillan.
- ASHTON, D. (1993): «Understanding change in youth labor markets; A conceptual framework», *British Journal of Education and Work*, 6 (1), pp. 5-23.
- BERTIER, M. S. y DOST, F. (1987): «Ecole-entreprise, quel rapprochement?», *Economie et Humanisme*, 298, nov.-dic., pp. 27-35.
- BUECHTEMANN, CH. F.; SCHUUP, J. y SOLLOF, D. (1983): «De l'école au travail. Une comparaison entre l'Allemagne et les Etats-Unis», *Formation Emploi*, 44, pp. 37-54.
- CARABAÑA, J. (1988): «En torno a la Formación Profesional y el mercado de Trabajo», en II Congreso Mundial Vasco, *Planificación de la Educación y Mercado de Trabajo*. Madrid, Narcea.
- CASAL, J.; MASJUÁN, M. y PLANAS, J. (1990): «La inserción social de los jóvenes», *Revista de Educación*, 293, pp. 109-122.
- CEDEFOP (1994): *The Determinants of Transition in Youth*. Berlin, Conference papers.
- (1989): «Educación general y formación profesional», número monográfico de *Formación Profesional*, 1.
- CIDE (1991): *El sistema educativo español*. Madrid, MEC.
- (1993): *Evaluación de los Módulos Profesionales*. Madrid, MEC.
- COLEMAN, J. S. y HUSEN, T. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid, Narcea.
- DE PABLO, A. (1993): *La vinculación de la Formación Profesional con el mundo del trabajo*. Madrid, Investigación realizada para el CIDE.
- (1994): «Hacia una Formación Profesional “concertada”: Problemas y posibilidades», *Sociología del trabajo* (en prensa).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *Educación, Formación y Empleo en el umbral de los noventa*. Madrid, CIDE.

- FINEGOLD, D. y SOSKICE, D. (1988): «The failure of training in Britain; Analysis and Prescription», *Oxford Review of Economic Policy*, 4 (3), pp. 21-53.
- GLEESON, D. (1989): *The Paradox of Training*. Londres, Open Univ. Press.
- HAMILTON, S. F. (1990): *Apprenticeship for Adulthood. Preparing Youth for the Future*. New York, Free Press.
- HERRÁNZ GONZÁLEZ, R. (1990): «La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: Un análisis comparado de las orientaciones y experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo», *Revista de Educación*, 293, pp. 151-173.
- HOMS, O. (1991): «Cualificación y formación en las empresas españolas», en F. Miguélez y C. Prieto (eds.), *Las relaciones laborales en España*. Madrid, Siglo XXI, pp. 117-130.
- JUNANKAR, P. N., (ed.) (1987): *From School to Unemployment? The Labour Market for Young People*. Londres, Macmillan.
- KANTOR, H. (1994): «Managing the transition from school to work: The false promise of youth apprenticeship», *Teachers College Record*, 95 (4), pp. 442-461.
- LECLECQ, J. M. (1993): *L'Enseignement secondaire obligatoire en Europe*. París, La Documentation Française.
- LINDLEY, R. M. (1991): «Interactions in the Markets for Education Training and Labour: A European Perspective on Intermediate Skills», en P. Ryan (ed.), *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*. Londres, Falmer Press.
- MEC (1992): *Informe sobre la experimentación de Módulos Profesionales. Curso 1991-92*. Madrid, MEC.
- (1994): *Formación en centros de trabajo (FCT)*. Madrid, MEC.
- MARSDEN, D. W. y GERME, J. F. (1991): «Young people and entry paths to long-term jobs in France and Great Britain», en P. Ryan; P. Garonna y R. C. Edwards (eds.), *The Problem of Youth: The Regulation of Youth Employment and Training in Advanced Economies*. Londres, Macmillan.
- ORDOVAS, R. (1988): «Desempleo juvenil y déficits educativos», *Economía y Sociología del Trabajo*, 1-2, pp. 53-59.
- PLANAS, J.; MASJUÁN, J. M. y CASAL, J. (1990): *La transición de la escuela a la vida activa*. Madrid, CIDE.
- RAULT, CH. (1994): *La formation professionnelle initiale*. París, La Documentation Française.
- RYAN, P., (ed.) (1991): *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*. Londres, Falmer Press.
- RYAN, P.; GARONNA, P. y EDWARDS, R. C., (eds.), (1991): *The Problem of Youth: The Regulation of Youth Employment and Training in Advanced Economies*. Londres, Macmillan.
- SANCHÍS, E. (1991): *De la escuela al paro*. Madrid, Siglo XXI.

- SMITH, C. L. y ROJEWSKI, J. W. (1993): «School to work transition. Alternatives for educational reform», *Youth and Society*, 25 (2), pp. 222-250.
- SPOURS, K. y YOUNG, M. (1988): «Beyond Vocationalism: A new perspective on the relationship between work and education», *British Journal of Education and Work*, 2 (2), pp. 5-13.
- STREEK, W. (1989): «Skills and the limits of Neo-Liberalism: The enterprise of the future as a place of learning», *Work, Employment and Society*, 3 (1), pp. 89-104.
- WALLACE, M. y CROSS, M., (eds.) (1990): *Youth in Transition: The Sociology of Youth and Youth Policy*. Londres, Falmer Press.
- YOUNG, M. (1993): «A curriculum for the 21st century? Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions», *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), pp. 203-222.

MONOGRÁFICO

LA SALIDA DE LA ESCUELA Y LA INCORPORACIÓN DE LOS JÓVENES AL MERCADO DE TRABAJO

FERNANDO MARHUENDA FLUIXÀ

Resulta bastante frecuente en los últimos tiempos que, al hablar del problema del paro, se haga un apartado especial para el paro juvenil, aunque sólo sea por su peso cuantitativamente superior al de otros grupos de edad. Se suele señalar con la misma frecuencia —pero menos énfasis— que la causa fundamental de aquél se encuentra en el mercado de trabajo. Sin embargo, del mismo modo como se hace esta afirmación parece caer en el olvido con asombrosa rapidez. No deja de resultar sorprendente que, en esos mismos discursos, se proponga como única solución al paro juvenil la mejora de la formación de los jóvenes.

Son muchas las cosas que se olvidan al abordar este tema. Entre ellas no se tiene en cuenta que «una actuación pública contra el paro viene establecida en dos frentes: respecto a la demanda de trabajo y sobre la oferta» (Ayerdi y Taberna, 1991). Esta es una de las claves de la cuestión, una premisa básica.

Lo que ocurre, sin embargo, es que en numerosas ocasiones no se pretende abordar una actuación, ni pública ni privada, contra el paro. Muchos esfuerzos se dirigen a analizar el sistema educativo, responsabilizarlo y, finalmente, tratar de mejorarlo. Otros se orientan a promover iniciativas de formación para el empleo, que muchas veces sirven, indirectamente, para generar puestos de trabajo para aquellos que se dedican a formar a terceros para facilitarles la ocupación de un puesto de trabajo. A consecuencia de todo ello, van surgiendo nuevas ocupaciones hasta hace poco desconocidas, como la «formación de formadores». Paralelamente, también hacen su aparición en el panorama laboral empresas, agencias, colectivos y equipos de formación cuyo eje fundamental de actuación lo constituye la formación profesional, preprofesional, ocupacional, laboral... Algunos de ellos surgen al hilo de instituciones o programas públicos, nacionales o europeos; otros se anticipan a ellos. Algunos de estos grupos ven en la problemática de la inserción laboral un campo profesional naciente y que puede ser una fuente rápida y abundante de ingresos. Otros descubren en el mismo su vocación. Los hay que, con horizontes de utopía, encuentran en su trabajo la solución a algunos de los males de la sociedad, y también los hay que

sienten su labor como obligación para con todos aquellos jóvenes a quienes la escuela rechaza y expulsa sin darles la oportunidad de ver realizado su derecho a la educación, con lo cual les niegan su *status* de ciudadanos en la Europa unida y la España del 92.

Del mismo modo, son cada vez más los que abordan, desde posiciones teóricas, el tema de la formación de recursos humanos y el mercado de trabajo. Habitualmente lo hacen en términos de las enseñanzas medias y el mercado de trabajo, la enseñanza universitaria y el mercado de trabajo, minusvalía y mercado de trabajo, mercado de trabajo de la mujer, mercado de trabajo juvenil o reforma de la formación profesional. Apenas hay, sin embargo, quien hable de los analfabetos ante el mercado de trabajo, o de abandono escolar y mercado de trabajo, o del mercado de trabajo para los que no están en posesión del grado escolar, o de las minorías étnicas ante el mercado de trabajo, o de los inmigrantes —legales e ilegales— ante el mercado de trabajo. Son parámetros distintos. Y es que el mercado de trabajo es un problema mucho mayor para estos individuos que para quienes les gobiernan o nos dedicamos a estudiar y buscarles soluciones, ya que se han de enfrentar a él diariamente. Maastricht y el 92 quedan muy lejos para estas personas.

Probablemente no lean este artículo estos jóvenes para quienes el mercado de trabajo constituye un serio problema. Aquellos a los que Husen (1980, p. 140) llama «los últimos de la fila en las naciones industrializadas de Europa occidental y Norteamérica, los que constituyen la nueva clase baja educativa», y que se cifra «entre el 10 por 100 y el 25 por 100 de la población escolar. La «vieja» clase baja era una mayoría... La nueva clase baja no tiene nadie que hable por ella. Los miembros de esta nueva clase baja fracasan en una etapa temprana de su escolarización debido a sus ambientes deprivados —deprivados culturalmente más que materialmente (...). En nuestra sociedad meritocrática, estos estudiantes se enfrentan a un grave dilema: se les ofrecen las mismas oportunidades formales que a sus compañeros de edad más privilegiados pero, precisamente por ello, la responsabilidad de su fracaso recae más pesadamente sobre sus hombros». Hablamos de ellos y para ellos, pero en contadas ocasiones se habla desde ellos, o contando con ellos. Al fin y al cabo, no cuentan para la gran mayoría, que es la que, en nuestras democracias, tiene la razón.

EL VALOR DEL TRABAJO

Ahora bien, ¿por qué ese énfasis en el acceso a un puesto laboral para incorporarse a la vida adulta? ¿Cuál es el sentido del trabajo en nuestros días? ¿Cuál es el valor del trabajo para estos jóvenes que no tienen ningún oficio, no han terminado la EGB, emigrantes o marginados, etc...? ¿Dónde se encuentra su centralidad, si es que la tiene?

Su valor primordial es instrumental, el de permitirles la inclusión en la sociedad adulta como miembros de pleno derecho o, lo que es lo mismo, librarles de la exclusión que están padeciendo en el presente y paliar, en cierta medida, la

reclusión a la que se pueden haber visto sometidos o en la que pueden tal vez caer. No se trata únicamente del derecho a unos ingresos, ni tampoco de la posibilidad de la auto-realización personal. Es una cuestión de marginación o pertenencia a una sociedad.

Por lo que respecta al sentido del trabajo en sí mismo, algunos autores señalan que las modificaciones en las tendencias económicas y laborales están incidiendo en un cambio en las actitudes ante aquél, especialmente en los jóvenes y, lo que resulta más llamativo, un cambio también en la propia ética del trabajo (Harpaz, 1987, p. 65); una ética que se encuentra en el origen del modo de producción industrial y arranca del espíritu del protestantismo (Callejo, 1986). También Harpaz se ocupa de examinar cuál es este nuevo sentido del trabajo, en la medida en que es un factor a tener en cuenta en la socialización laboral de los jóvenes. De este modo, afirma que «el significado del trabajo ha sido definido conceptualmente en términos de cuatro dominios: *a*) centralidad del trabajo como un rol vital; *b*) normas sociales sobre el trabajo; *c*) resultados laborales valorados; *d*) importancia de las metas laborales» (Harpaz, 1987, p. 71).

Abundando en esta explicación psicologista del sentido del trabajo, Rita Claes sitúa tres núcleos que dan cuenta del valor del trabajo y su importancia o centralidad para los jóvenes (Claes, 1987, pp. 83-84): En primer lugar, el trabajo ocupa gran parte del tiempo de la vida adulta de las personas. No es sólo el tiempo invertido en el mismo puesto de trabajo, sino el tiempo de preparación para el mismo, así como el que se dedica a las preocupaciones derivadas del desempeño del mismo. Un segundo motivo es la satisfacción que la actividad laboral proporciona al individuo y sus necesidades: la más obvia de éstas es la economía de la persona, pero también se cubren necesidades sociales y psicológicas, como el desarrollo personal (o autorrealización), el contacto social o la contribución del individuo a la sociedad, lo que le hace sentirse útil. Estas necesidades se ven especialmente resentidas en la situación de desempleo. Y, en tercer lugar, las concepciones legales y sociales de los derechos del trabajo han avanzado en los últimos tiempos, extendiéndose a colectivos tradicionalmente apartados de él, como las mujeres, minorías raciales..., resultando unas nuevas políticas y prácticas de empleo, que a su vez contribuirán a reconvertir el sentido del trabajo. A estas tres concausas de la importancia del trabajo debemos unir el hecho de que «la edad está relacionada, moderada pero consistentemente, con la centralidad del trabajo» (citado por Claes, 1987, p. 91).

Desde un punto de vista más sociológico, Welbers propone (1985, p. 105) la reconsideración de los conceptos de trabajo y desempleo. Ante las perspectivas del mercado laboral (trabajo a tiempo parcial, horario compartido con otro trabajador, jubilación anticipada...), cada vez se va a disponer de más tiempo libre (libre del trabajo remunerado). Pero si es cierto que el trabajo es un valor central en la vida de los individuos, tal vez habría que dar cabida a la realización de actividades de tipo social o de mejora de la calidad de vida más que al consumo de bienes. Si verdaderamente ha caído el tópico del pleno empleo, habría también que reconsiderar el papel del subsidio de desempleo (pensado para una situación de paro coyuntural y no estructural), dado que no son sólo económicas las necesidades que el trabajo satisface.

En esta línea, hay otros autores que afirman que el cambio del sentido del trabajo afecta incluso a su centralidad. La extensión del desempleo, la reducción de la importancia del trabajo en el propio ciclo vital, la relativización del mismo, la desconexión con la formación laboral que el sujeto ha recibido; un mayor sentimiento de ciudadanía que de mundo obrero; la reconsideración del trabajo productivo para dar cabida a todo aquel que tenga utilidad social; la misma relación trabajo-salario. Todas estas circunstancias configuran la existencia de un mercado de trabajo segmentado y del proceso de dualización de la sociedad: «El nuevo proceso productivo tiende a “descentralizarse”. Esto provoca la aparición de colectivos de trabajadores, cada vez más amplios, “periféricos”, precarios, temporales, inestables. Estos colectivos junto con los desempleados y los “sumergidos” consolidan un mercado de trabajo segmentado y “dual” que expulsa y margina a jóvenes, mujeres, inmigrantes, disminuidos, mayores de cuarenta y cinco años...» (Jover, 1989, pp. 12-13).

Con todo, la misma argumentación de Jover parece reafirmar el trabajo como eje central en la inserción en el mundo adulto, y, desde luego, esta es la idea que fundamenta todas las actuaciones tanto de los programas de transición como de las reformas educativas al uso. Es por ello por lo que algunos encuentran que «lo lamentable de la situación actual es que la Administración tiende fundamentalmente al sistema de subsidio y de la ayuda puntual» (Estivill, 1990, p. 87). Sobre el sentido de esta afirmación nos da pistas suficientes el autor en páginas posteriores del mismo texto: «Una primera paradoja puede concretarse en que en los años sesenta, cuando abundaba (el trabajo), una gran parte de la literatura que se le dedicaba insistía en su vertiente explotadora, alienante, cosificadora. En cambio en esta década, convertido en un recurso escaso, sólo se oyen los cantos de quienes alaban sus excelencias, señalando sus funciones libertadoras (autonomía económica) y de socialización integradora. Siguiendo, en este caso, las leyes clásicas de la economía política, la escasez eleva el precio y la consideración social (...) en las coordenadas que nos rigen, la experiencia histórica y la de cada día ponen de relieve que el propio trabajo es un sistema que discrimina (económica, social, culturalmente), que margina (horarios, ritmos...), que provoca discapacidades de todo tipo (accidentes de trabajo, enfermedades profesionales...) (...). Es cierto que el empleo asalariado protege, identifica, socializa, hace entrar en los círculos centrales, pero también lo es que esclaviza e impide vivir» (Estivill, 1990, pp. 93-97).

Este autor propone que el debate sobre el valor del trabajo se amplíe también a las formas de distribución del mismo. Si se acepta su centralidad, habrá que encontrar solución a su escasez, o buscar nuevas maneras tanto de concebirlo como de incorporarse a él. Y es un debate que, según Estivill, debe dar cabida al mundo marginal, que tiene mucho que aportar a él desde su situación y «su lógica, que no es la del lucro ni la competencia, hace cambiar de sentido nociones como la eficacia y la rentabilidad en la línea del trabajo socialmente útil» (Estivill, 1990, p. 97). En este sentido, va más allá cuando invita a hacerse eco de esta idea, lo que puede contribuir a profundizar en las medidas de la economía social, en las que el valor del trabajo asalariado no es superior al del aprendizaje de la producción de bienes y servicios para la colectividad, tratando de darles

cabida en el rígido sistema jurídico que en los terrenos civil y mercantil hay en nuestro país en la actualidad.

Desde otra perspectiva, Fernández Enguita destaca el «papel central del trabajo en la filogénesis y la ontogénesis del ser humano. Como unidad de concepción y ejecución, como elaboración de una reacción propuesta, como auto-reconocimiento de la conciencia en el ser exterior o como síntesis de reflexión y acción transformadoras, el trabajo distingue al hombre de cualquier otra especie viva» (Fernández Enguita, 1990, p. 188). Esto le lleva a afirmar que «no hay mejor socialización cultural ni mejor aprendizaje político que la experiencia de trabajo» (Fernández Enguita, 1990, p. 197). Y, a pesar de esta virtualidad del trabajo humano, el modo de producción capitalista viene a escindir esa unidad de pensamiento y práctica: «Lo característico de nuestros días es, ni más ni menos, que cuanto más se agranda el horizonte intelectual de la humanidad, cuanto más se desarrollan sus poderes prácticos, cuanto más necesaria es para la especie la perfecta síntesis entre ciencia y producción, entre saber y acción, entre mano y cerebro, más escindidos se muestran estos campos desde el punto de vista de la experiencia individual» (Fernández Enguita, 1990, p. 189).

POLÍTICA EDUCATIVA, JUVENIL Y DE EMPLEO

La política de empleo juvenil es «un elemento más de una política global para la juventud orientada a conseguir la inserción de las nuevas generaciones en la sociedad... que debe tener en cuenta también los requerimientos del sistema productivo –siempre confusos– en cuanto a formación» (Sanchís, 1991a). Ahora bien, no se puede olvidar el peso relativo que le corresponde a la política de empleo dentro del global de la política juvenil, ya que el trabajo es la llave que permite el acceso a otras realidades que son propias del mundo adulto (independencia económica, vivienda, mantenimiento de una prole propia...). Un peso, por tanto, mucho más grande que el de cualquier otra política parcial de la juventud.

Hay que añadir a este hecho el que la política de empleo no puede abordarse únicamente desde la perspectiva de la problemática juvenil, ya que afecta también a otros grupos –bien atendiendo a la edad o bien a otros criterios– dentro de la sociedad. Por una parte, la difícil entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo coincide con un momento en que trabajadores adultos y con experiencia están siendo expulsados del mercado laboral (Ayerdi y Taberna, 1991), y, por otra parte, como recogen también estos autores, «la presión demográfica juvenil se mantendrá al mismo nivel durante los próximos diez años hasta que empiece lentamente a descender, dadas las actuales pautas de fecundidad» (Ayerdi y Taberna, 1991, p. 19).

Por otro lado, ubicar el problema del empleo –o paro– juvenil dentro de la política de juventud nos lleva a referirnos a ella, y resulta evidente que la política de juventud excede con mucho los límites de una política de formación, reglada o no. Habría que situar, por tanto, los objetivos de la política de empleo juvenil en el ámbito juvenil tanto como en el del empleo.

Sin embargo, y como decía al comenzar este artículo, normalmente se reducen los objetivos y propuestas al ámbito formativo. Es curioso observar cómo se habla en los planes de juventud de diversificar la oferta de formación profesional, mientras que se suele olvidar su correlato en el mercado de trabajo, la apertura del mismo a los jóvenes en todos sus sectores, y no limitarlo al ámbito del precario, reservando para el mercado interno, el de quienes ya trabajan, los puestos que requieren cualificaciones más complejas y, por tanto, la especialización que puede proporcionar la diversificación de la oferta formativa reglada o no.

Asimismo, es frecuente oír hablar de abrir la escuela al mundo del trabajo y al entorno social en general. Ciertamente es ésta una necesidad ancestral de la escuela, pero no se puede soslayar que, en el tema del empleo juvenil, tan importante como esto es que sea el mundo del trabajo el que se abra, a su vez, a la escuela y al entorno social. El problema de la incorporación al mercado de trabajo no es sólo de la escuela, sino fundamentalmente del propio mercado de trabajo. Sin embargo, muchas de las propuestas al uso no lo entienden así; se centran en un sector de la política formativa de juventud, el de la escolarización, y no abordan apenas la política de empleo ni tampoco la política de juventud en su globalidad.

Como recuerda Cabrera (1987), la valoración que hacen las empresas del problema de la cualificación antepone medidas de organización de tareas, subcontratación y utilización de medidas específicas de promoción y contratación, a todo lo que puedan aportar las políticas de formación, dada la dificultad de establecer cómo se gasta el dinero en formación, de medir los beneficios que ese gasto genera, y de averiguar el coste de la no-formación.

Aun así, es cierto que la educación tiene un papel que cumplir, aunque limitado. La escuela puede hacer poco, pero si ese poco lo hace mal, puede significar mucho para la marginación de unos pocos, los que fracasan en ella.

Hay quien sí que alumbra «retos», objetivos a ser alcanzados y que afectan a estos otros ámbitos: «Del pleno empleo a la plena actividad; una nueva política fiscal no armamentística; reasignación de recursos; reparto del trabajo y de la renta; reducción de la jornada laboral y establecimiento de un salario ciudadano» (García Nieto, 1989). Probablemente son objetivos no centrados exclusivamente en los problemas del mercado de trabajo juvenil, ni siquiera tan sólo referidos a la política de empleo, pero sí evitan el reduccionismo de aquel problema a una cuestión simplemente formativa, e incluso juvenil.

Centrarse exclusivamente en la escolarización como solución al problema del paro es peligroso. Si ya hoy hay abandono escolar, más aún se dará con la aplicación de la LOGSE, que prolonga la escolaridad, de modo obligatorio, hasta los dieciséis años. Si tenemos en cuenta el número de jóvenes sin ninguna titulación educativa que forman parte de la población activa, así como los que sólo tienen el graduado escolar, con la entrada en vigor del nuevo Graduado en Secundaria Obligatoria todas esas personas verán depreciada su titulación y se encontrarán

más desplazadas en las listas del paro (Flecha, 1991, p. 67). Y, en cualquier caso, reclamar un aumento de la escolarización y una prolongación de la estancia de los jóvenes dentro de la misma, son medidas de carácter meramente cuantitativo, lo cual puede tener efectos positivos para algunos, pero puede resultar un factor más que contribuya a la exclusión de los que entiendo que deben ser prioritarios, «los más jóvenes y con los itinerarios educativos más cortos y deficientes» (Sanchís, 1991a, p. 57). Para quienes abandonan la escuela o fracasan en ella, prolongar de modo obligatorio su estancia en la misma no conduce a nada. O se produce en la escuela un cambio cualitativo, o el currículum escolar cambia de rumbo, o la marginación de estos sujetos será un hecho, no ya en el acceso al mercado de trabajo, sino en su mismo derecho a la educación que no hallará —no encuentra ya de hecho— satisfacción.

La solución a este problema ha de situarse en varias dimensiones que, además, han de ser abordadas desde una perspectiva territorial local. Pero no basta con reducir los objetivos al ámbito de la formación, sino que habrá que situarlo en todas sus dimensiones (acceso a la formación, pero también acceso al empleo, exigencia de cualificaciones, oferta de puestos de trabajo, modalidades de contratación, salarios...).

Son necesarios, en primer lugar, estudios longitudinales sobre los flujos de inserción de los jóvenes, en toda la diversidad interna de este colectivo tan heterogéneo. Un conocimiento adecuado de los mecanismos de incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo es indispensable para poder establecer cualquier programa de intervención.

En este sentido podrían apuntarse propuestas como las de «pactos locales por el empleo y la formación» o «equipos municipales de intervención» (Sanchís, 1991a). No obstante, no se deben limitar las líneas de actuación a la esfera pública, sino que deben contemplarse todas las instancias que intervienen en la actividad económica. La iniciativa no debe partir únicamente de los ayuntamientos y, en cualquier caso, no debe limitarse a «movilizar a los demás organismos institucionales (Consejerías de Educación, MEC, INEM, etc.)» (Sanchís, 1991a, p. 57). Hay otros organismos institucionales más importantes a la hora de hablar de mercado de trabajo o de inserción social —y, por tanto, también laboral— (Consejerías de Trabajo y Servicios Sociales, por ejemplo).

Asimismo, cualquier iniciativa que se desee que sea eficaz debe pretender movilizar también a la iniciativa privada, a la que le corresponde un papel que no puede eludir y que, mucho menos, debe aspirar que sea suplido por el sector público. También aquí hay cabida para la actuación de los sindicatos, que no pueden dejar este problema de lado simplemente porque los índices de sindicación entre los jóvenes no sean muy alentadores (Ayerdi y Taberna, 1991; Thurow, 1976).

A la vista de estas condiciones, hablar de «mercado de trabajo juvenil» puede resultar peligroso. Peligroso porque, en primer lugar, no se puede tratar a la juventud de manera homogénea. Es éste un punto sobre el que inciden reiterada-

mente bastantes autores (Ayerdi y Taberna, 1991; Walker y Barton, 1986; Casal, Masjoan y Planas, 1991; Sanchís, 1991b,...). A la diferenciación de este grupo contribuyen, entre otros, los «sistemas de enseñanza, de producción y de organización del trabajo, de acceso al empleo, de acceso a la vivienda, el tejido asociativo de la sociedad civil, la red de equipamientos y servicios de inserción social... la oferta pública y privada de transición; las condiciones sociales en que se da y recibe la oferta; las aptitudes, actitudes y estrategias de los sujetos que se configuran a lo largo del itinerario de los sujetos; el origen social familiar o la pertenencia de clase; el territorio social marco (que es determinante del tipo de ofertas que recibe el sujeto; y el sexo)» (Casal, Masjoan y Planas, 1991, pp. 15-20). Y, en segundo lugar, porque los itinerarios configurados por cada uno de los jóvenes están sujetos no sólo a factores biográficos sino fundamentalmente a determinaciones institucionales y políticas, así como a causas históricas, económicas y culturales (Casal, Masjoan y Planas, 1991).

Son estos motivos los que han llevado a estos autores, en un estudio muy reciente realizado en el área urbana de Barcelona, a separar a la juventud en dos grupos de edad (jóvenes adolescentes, hasta los diecinueve años, y jóvenes adultos, hasta los veinticinco años), en cada uno de los cuales se dan distintos tipos de itinerarios de inserción laboral, en función especialmente de los itinerarios escolares, y que de alguna manera reflejan, a su vez, diferencias en el acceso al mercado de trabajo en sus diversas modalidades (Casal, Masjoan y Planas, 1991, pp. 63-198).

Si está justificado hablar de mercado de trabajo juvenil es pensando en la importancia de las primeras experiencias laborales en la vida de una persona de cara a la posterior movilidad laboral, ingresos y destrezas profesionales y a que, por su parte, «la probabilidad de estar parado como persona joven no es un suceso aleatorio» (Rist, 1982, p. 15).

En este punto es donde entran en juego los factores de diferenciación entre los jóvenes que antes he mencionado, y que encuentran su traducción en los siguientes hechos (Casal, Masjoan y Planas, 1991, pp. 75-128):

- A los diecinueve años, el 22 por 100 de los jóvenes no está activo; el 23 por 100 está contratado; el 8 por 100 se encuentra en una situación de precario consistente; el 40 por 100 se encuentra en situación de precario, y el 7 por 100 ya está en el paro. Es obvio que estos últimos padecen el problema de la situación del mercado laboral con mayor gravedad.
- El acceso al trabajo se consigue mediante los padres o amigos en el 68,4 por 100 de los casos; directamente en el 12,2 por 100; la escuela en el 10 por 100; mediante el INEM o ayuntamiento en el 4,2 por 100; los diarios en el 2,6 por 100 y otras vías en el 2,6 por 100. Predominan claramente las vías informales.
- El contrato temporal, en prácticas o en formación, es la forma dominante en las relaciones laborales.

- En más de la mitad de los jóvenes que trabajan se manifiesta que entre los estudios realizados y el trabajo obtenido hay muy poca o ninguna relación.
- El 43 por 100 de los jóvenes trabajadores no estudiantes ingresan entre 10.000 y 50.000 pesetas mensuales, y un 6,3 por 100 ingresan menos de 10.000 o tienen ingresos no periódicos.
- El paro crónico sufre una distribución desigual, mucho más abundante en el cinturón industrial, donde vive la clase obrera.
- La mitad (o algo más) del fracaso escolar tiene una traducción en fracaso laboral. En efecto, 5 ó 6 años después de abandonar la escuela, esta fracción de jóvenes aún no ha podido consolidar una situación en el mercado del empleo.
- Tanto bachilleres como jóvenes con FP tienen un triple recurso respecto a sus adláteres: mayor grado de empleabilidad; mayor grado en el manejo de la información, y posibilidad de replantear su situación en el mercado del empleo con el seguimiento de estudios y aumento de formación.
- En los itinerarios escolares muy cortos (salidas del sistema escolar anteriores a los dieciséis años), la única vía de inserción profesional es mediante el trabajo sumergido (manual o de servicios) de nula cualificación.
- Los itinerarios de fracaso son más frecuentes entre las clases populares.
- En la repartición del empleo precario y contratado las mujeres llevan la peor parte; la desigualdad básica no está en los estudios sino en la inserción profesional.

Estas constataciones pueden servirnos para delimitar el interés de este tema. La elevada tasa de paro, precarización del empleo, baja tasa de escolarización..., encuentran su acomodo no en todos los jóvenes por igual, sino fundamentalmente en aquéllos de clase obrera y cinturón industrial de las grandes ciudades. Ellos, pues, deben ser destinatarios preferentes de cualquier programa de actuación ya que, si bien para el resto de los jóvenes (los de área rural y zona urbana de clase media según el estudio citado) la situación del mercado laboral no es excesivamente buena, su transición a la vida adulta, aunque también complicada, resulta mucho mejor que la de aquéllos.

EL PARO QUE ESPERA A LA SALIDA DE LA ESCUELA

Ante tendencias como las que recoge el informe de Casal *et al.* unidas a la situación de paro estructural en que nos encontramos, con una oferta de puestos de trabajo incapaz de responder a la demanda de los mismos, con unas cifras de

paro prácticamente estancadas y que afectan a una porción muy significativa de la población activa, la llave de la incorporación al trabajo está en la apertura del mercado laboral, esto es, en una política de empleo que contemple medidas económica, de inversión y de ocupación.

Si no hay un cambio en la política de empleo, cualquier política formativa va a fracasar siempre en su pretensión de contribuir a la inserción laboral. Gleeson (1989) habla de la ironía de acercar la escuela al trabajo cuando las perspectivas de empleo para quienes abandonan la escuela son cada vez más pesimistas. El mismo autor explica que el colapso del mercado laboral desde finales de los años setenta ha contribuido a minar los conceptos de escolarización y formación, al tiempo que hace más difícil cada vez el hablar de las relaciones entre formación y empleo o transición de la escuela a la vida activa.

En una línea muy similar, hay quien ha optado últimamente por hablar de formación para el desempleo. Así, por ejemplo, títulos como *Schooling for the dole?* (Willis *et al.*, 1984) o *The Paradox of Training* (Gleeson, 1989), o algunos de los planteamientos recogidos por Walker y Barton (1986) en *Youth, Unemployment and Schooling*.

Estos últimos (1986, pp. 1-2) inciden en otros aspectos de las consecuencias que la situación del mercado laboral tiene sobre la escuela: «Los problemas severos y complejos para la educación que ya existen como resultado del crecimiento agudo y sostenido en el desempleo entre los *school-leavers* y jóvenes adultos durante los ochenta son bastante difíciles. Pero el impacto más profundo que estas tendencias podrían tener en la escolarización y la educación en el futuro, y el impacto de las políticas que se adopten para atajar estos problemas podría ser mucho peor (...). Los problemas emergentes (...) y las desorganizaciones que causan golpean a los procesos educativos a todos los niveles —personal, institucional e incluso analítico o conceptual (...). Los problemas del desempleo juvenil masivo (...) no ejercen presión sobre partes identificables y separables del sistema educativo sino sobre el sistema en su totalidad».

Algo más esperanzador se muestra Gelpi (1985, p. 72), quien describe con gran realismo la situación del mercado de trabajo: «Sin lucha y negociación la clase trabajadora y la sociedad en general puede dividirse en dos sectores: uno que se beneficia ampliamente de la revolución científica y tecnológica y otro que la sufre (desempleo, empleo sumergido, retiro temprano obligatorio, marginación social...). La automatización y los ordenadores en la sociedad llevan a unos al desempleo y a otros a nuevos empleos. Es importante encontrar medios de eliminar la escisión entre la gente que parcialmente resulta de los diferentes niveles de formación inicial y permanente».

Mucho menos optimista, sin embargo, resulta el punto de vista de Fernández Enguita (1990, p. 188), quien ve la distancia entre escuela y trabajo como un hecho histórico indiscutible que, sin embargo, cobra hoy día tintes bastante más preocupantes: «La separación entre escuela y trabajo ha pasado de ser una trivialidad obvia a convertirse en un serio problema para las organizaciones productivas, para la escuela y para los individuos mismos».

Esta opinión, que a algunos podría parecer exagerada, es también mantenida por la OCDE (1978, p. 44): «Es bastante posible que las escuelas nunca hayan proporcionado realmente un puente específico con el mercado de trabajo, pero en la medida en que las apariencias eran buenas, los empleadores estaban deseosos de realizar las inversiones necesarias en capital humano. Con la recesión económica, la pregunta de quién debería hacerse cargo de la formación ha tomado un papel relevante».

En Alemania, la respuesta a dicha pregunta está en la estructuración de su sistema dual de formación profesional, que resuelve de manera bastante efectiva —sin quedar por ello libre de críticas— la transición de los jóvenes a la vida activa mediante una formación profesional en la empresa combinada con cierto grado de escolarización. Como señala Harten (1983), la preparación preprofesional en la escuela no es tan importante en el sistema dual, ya que la escuela no puede conseguir la socialización laboral específica, y dado que el control de la mediación pública de cualificaciones es compartido con la empresa en su forma y contenido.

Este mismo autor mantiene que incluso la alternancia pone más el énfasis en la integración social y laboral que en la cualificación laboral propiamente dicha. Al abandonar la formación profesional, los jóvenes pasan a engrosar las filas del paro, de modo que el peso del problema recae sobre los jóvenes adultos. Lo que sucede es que «el Estado emplea el sistema educativo como mecanismo de legitimación: el problema del paro es debido a la falta de cualificación, las medidas económicas contribuyen a mejorar la posición de los desaventajados ante el mercado laboral. El problema social del paro se convierte así en un problema individual, y en manos de cada cual está el solucionarlo» (Harten, 1983, p. 45).

Esta misma crítica queda recogida de modo distinto por Levin (1983), que nos habla de un nuevo tipo de relación, la existente entre educación y paro, y que viene a sustituir al dúo tradicional de educación-trabajo o al otro de formación-empleo. En este sentido, se vuelve a situar el problema del paro en una dimensión que considero más realista, de carácter socio-económico mucho más que biográfico.

Por su parte, Feito (1990, p. 114) se refiere a la relación entre salida (temprana, abandono) del sistema educativo y subempleo. En este sentido, encuentra mucha más validez en la teoría de la «segmentación del mercado de trabajo» que en la del «capital humano» o la de la «búsqueda de trabajo», y, valiéndose de esa teoría, señala cómo «no hay continuidad entre la educación recibida y el empleo ejercido. La escuela no capacita para el desempleo de este tipo de empleos (los del mercado secundario de trabajo)». Las cualificaciones constituyen un problema tanto por defecto como por exceso.

Volviendo a Levin, este autor define el paro juvenil como «la situación de las personas menores de veinticinco años que forman parte de la población activa pero carecen de ocupación» (Levin, 1983, p. 231). Sin embargo, esta definición

no parece contemplar la existencia de zonas difusas que, al menos en nuestro entorno, existen entre la población activa-inactiva-ocupada-desempleada, tal y como señala algún autor (Tobio, 1988). Tampoco la definición de Levin parece dejar claro si el paro juvenil es un fenómeno homogéneo o transversal, como afirma Tobio, o si tiene distinta repercusión en función de la clase social (Valles, Moncada y Callejo, 1986; Feito, 1990), del nivel educativo (Flecha, 1991), y no sólo de la edad.

Lo que queda prácticamente fuera de toda duda, a juzgar por las estadísticas y por la literatura en torno a él generada (a pesar de la matización introducida por Flecha), es la gravedad del paro juvenil, puesta de relieve por Levin (1983) quien también analiza las causas del mismo al tiempo que hace un análisis de las diversas soluciones posibles. Entre las repercusiones cita las siguientes:

1. alteración de los valores y actitudes de los afectados, dificultándoles cada vez más su integración en las instituciones económicas y sociales, ocasionando, por tanto, marginación y segmentación entre los mismos jóvenes;
2. el paro de larga duración puede afectar a las capacidades productivas de los sujetos al igual que a su socialización laboral;
3. implicaciones en la igualdad entre las razas, sexos y clases sociales, como efecto de la reproducción social;
4. problemas en el mismo proceso de escolarización, aumento no deseado de la matrícula en la educación secundaria, a la que se añaden los problemas de disciplina.

Feito (1990) también recoge en su estudio las principales repercusiones de lo que él denomina la «pobreza del parado»:

- reducida movilidad geográfica;
- exclusión del ocio;
- aislamiento;
- visión negativa del mundo.

Nuevamente traigo aquí a Levin (1983, pp. 234-240), quien también hace un análisis de las causas del paro juvenil que suelen relatarse en la literatura sobre el mismo. En este sentido, ni la situación demográfica ni la carencia de cualificaciones adecuadas, ni los bajos salarios ofrecidos son señalados como causas importantes por este autor, para el que son fundamentalmente las pobres condiciones económicas las que hacen aumentar el paro, especialmente para aquellos que carecen de experiencia y que por tanto han de pasar por una fase de

aprendizaje antes de producir a plena capacidad. Y es que, como afirma este mismo autor en su análisis de las posibles soluciones, los programas y medidas educativas, aun contribuyendo a resolver el problema, no son el eje de la respuesta al mismo, que se encuentra en la adopción de medidas económicas estatales, de difícil aplicación en una economía en la que abundan las empresas multinacionales. Ante este panorama, ¿cuál es la función que le corresponde, pues, a la escuela?

Pese a todo, la escuela tiene un papel importante que cumplir, aunque limitado. En ausencia de condiciones económicas más favorables, la solución que suponen los programas dirigidos a la juventud está a expensas del paro sufrido por los trabajadores de más edad. Tratar de responder con precisión a las necesidades del mercado de trabajo, promover la formación permanente entre trabajadores empleados con el fin de facilitar la rotación temporal de otros más jóvenes, así como facilitar un sistema dual de formación o promover las cooperativas juveniles son medidas que descargan, si no mejoran, la situación del mercado laboral, y en las que la formación se ve implicada (Levin, 1983, pp. 240-244).

Como afirma Gelpi (1985, p. 55), «el impacto del sistema educativo sobre el empleo y desempleo parece ser menor que el del desempleo sobre la educación». En este sentido, Jover (1990) establece la hipótesis de que la formación es un elemento de inserción tanto social como profesional, al tiempo que constituye un aspecto clave en las estrategias de desarrollo local. Parece que de este modo cambia también uno de los ejes más frecuentes en nuestros días, ya que este autor habla de formación para el desarrollo local en lugar de referirse a la formación para el empleo.

La OCDE, por su parte, reclama hace ya tiempo la adopción de medidas sociales junto a las de la enseñanza, para contribuir mejor a la igualdad de oportunidades y disponer adecuadamente a los individuos para la vida activa y su preparación a la misma. No es pues la educación la única responsable de ésta. En la ausencia de dichas medidas, no se puede pedir a la escuela que reduzca los riesgos a los que se ve expuesta la juventud, ya que éstos tienen su origen en un contexto más amplio que el escolar. Dicen los expertos de la OCDE que «a veces será, pues, necesario solicitar a los sistemas de enseñanza que retengan a unos jóvenes que normalmente se habrían lanzado a la búsqueda de un primer empleo. La dificultad estriba en ofrecerles posibilidades de enseñanza y de formación coherentes y apropiadas y de las que verdaderamente podrán sacar partido en su vida activa y que no se limiten a una simple solución de espera (...). En cambio, la "transición hacia el empleo" concierne al proceso del paso de la escuela a un trabajo estable (a partir del final de la escolaridad obligatoria en muchos países) y supone la adquisición de cualificaciones y de competencias específicas necesarias para ocupar y conservar un empleo; la responsabilidad no puede incumbir solamente a la educación. De hecho, la transición hacia el trabajo corresponde cada vez más a la responsabilidad general de los poderes públicos en cooperación con los patronos, los sindicatos y las demás instituciones sociales» (OCDE, 1983, pp. 32-36). Si bien esta distinción pudiera parecer teóricamente

aceptable, cabe reconsiderarla a la luz del debate acerca de la educación y la igualdad de oportunidades, y no sólo ante el trabajo sino también ante otras circunstancias de la vida adulta.

EL CURRÍCULUM ESCOLAR ANTE EL MERCADO DE TRABAJO

Feito (1990, p. 14) recoge esta misma idea pero la plantea de manera distinta al señalar la perfecta adecuación del currículum escolar al mercado de trabajo, en contra de lo que se suele decir. Apoyándose en que el 70 por 100 de la población activa ocupada en 1982 en España eran trabajadores manuales, no tiene reparos al afirmar que «los tiros van por otro lado. Van por la necesidad de contar con una mano de obra sumisa y dócil».

De hecho, bajo las fórmulas de prácticas de formación se esconden muchas veces bajos salarios y trabajos de baja cualificación para los jóvenes. No en vano, una de sus vías principales de introducción han sido los programas formativos para quienes no tienen logros académicos en la escuela, con lo que, además, pueden ser entendidas como una vía de segundo orden, dado que el fracaso se correlaciona en casi todos los estudios con clase socioeconómica baja, *status* de minoría, bajas puntuaciones en los tests y desapego por la escuela. (Weis, Farrar y Petrie, 1989). Así queda de manifiesto en los programas europeos de transición analizados en otro lugar (McNamara, 1991), o en las políticas de educación compensatoria y el desarrollo de talleres (López de Ceballos, 1991).

Aun así, la función y el contenido del trabajo pueden ser también vistos en función de las siguientes categorías y aspectos (Lipsmaier, 1979, pp. 14-15), tal y como se entienden desde el debate sobre la formación profesional en Alemania:

1. Función de adquisición: la actividad productiva se orienta por lo general a la adquisición material que garantice la supervivencia.
2. Función de socialización: el ejercicio de un oficio es una situación social concreta que facilita la comprensión de la vida en la sociedad.
3. Función holística: comprensión del proceso completo de la producción y el consumo.
4. Aspecto de continuidad: el trabajo en el ritmo vital de las personas.
5. Función de construcción: formación de un *ethos* laboral, de una ética en el trabajo y por el trabajo.
6. Aspecto de cualificación: mediante el ejercicio de un oficio se alcanzan las cualificaciones necesarias (destrezas, conocimientos y actitudes).
7. Función de colocación: facilitan la entrada al mercado de trabajo.

8. Función de selección: mediante la habilidad, el talento y el logro demostrado por los estudiantes.

Todas estas consideraciones educativas cobran mayor importancia cuando nos hallamos ante un mercado de trabajo segmentado que, con todo, está ocupado por el sector privilegiado de la sociedad dual en que nos encontramos, el de los que tienen empleo en cualquiera de sus formas más o menos precarias o dignas. El resto, los que no tienen trabajo, forman parte de los «colectivos sociales condenados a marginación y exclusión social sin retorno» (García Nieto, 1989). A este respecto no está de más advertir que, el que de joven se encuentra ya en una situación marginal respecto al mercado de trabajo, se encontrará probablemente en las mismas circunstancias cuando adulto.

El «Informe Juventud en España», apuntaba las siguientes condiciones generales del trabajo de los jóvenes (Montoro Romero, 1985, pp. 159-163):

- los grupos más jóvenes (dieciséis-diecinove años) son los que más padecen la inestabilidad laboral;
- los niveles salariales dejan mucho que desear;
- ausencia de interés por la sindicación;
- muchos jóvenes trabajan para sus familias y no para ellos mismos.

Casal, Masjuán y Planas (1991) señalan otros rasgos de la situación del acceso al mercado del empleo que pueden resultar interesantes. Se refieren a las nuevas formas de ocupación que están apareciendo en nuestros días, y que también son recogidas por los expertos del CEDEFOP: Los datos de la OCDE (citados en CEDEFOP, 1990, pp. 19-21) apuntaban recientemente las tendencias generales del mercado de trabajo, compartidas en gran medida por todos los Estados miembros de la Comunidad Europea:

- dominio de las profesiones y empresas de servicios;
- dominio del empleo femenino;
- cambios en la composición del empleo por cuenta propia, coincidente con el declive en la fuerza laboral agraria;
- desempleo estructural importante, con tendencia ascendente;
- continuación de las tendencias hasta 1995 como mínimo.

Según estas mismas fuentes, las consecuencias de estas tendencias ponen de manifiesto que:

- «los que entran en el mercado de trabajo y gran parte de los trabajadores dispondrán de una formación inadecuada, competencias obsoletas o ambas cosas;
- surgen nuevas tareas que seguirán apareciendo en sectores en los que el suministro de formación profesional o la reconversión sigue siendo (y seguirá siendo) inadecuado».

Estas opiniones encuentran el respaldo de bastantes autores, que señalan cómo se requieren en el trabajador nuevas capacidades (aprendizaje rápido, pensamiento crítico, comunicación efectiva con los compañeros, toma de decisiones, trabajo en equipo), a la vista de ciertos aspectos de la evolución del mercado de trabajo, en la medida en que existen nuevos puestos de trabajo colaborativos y descentralizados (Charner y Rolzinsky, 1987). Como señala Gleeson (1989), muchas de las habilidades requeridas son más sociales que de naturaleza técnica u ocupacional. Además, estas habilidades sí son transmisibles, mientras que la aplicación de destrezas concretas se aprende fundamentalmente en el puesto de trabajo y no en la escuela o en otras formas de educación permanente. En este sentido, parece que el énfasis en la preparación para la vida activa debiera estar más en anticipar los cambios futuros en el mercado de trabajo que en preparar para un puesto de trabajo específico.

Pero tampoco faltan quienes ponen en duda mucha de la retórica sobre los puestos de trabajo futuros, planteando la dificultad de que el trabajo asalariado sea un espacio para la libertad, autonomía, participación... «Lo que necesitamos es dar un vuelco a las concepciones que presiden tanto la “formación general” como la “formación para el trabajo” en la escuela, librándonos del viejo desgarramiento weberiano entre el “especialista” y el “hombre cultivado”» (Fernández Enguita, 1991, p. 23).

LA EXPERIENCIA LABORAL...

Parece que el papel de la escuela no es únicamente de «sala de espera»; son más –y más gratas también– las cuestiones que tienen cabida en el debate sobre la incorporación de la vida adulta y del trabajo al debate educativo y a la realidad escolar. En el caso de la experiencia práctica del trabajo, hay que evitar que la misma contribuya a reproducir la división social del trabajo mediante la consolidación de los esquemas de trabajo manual e intelectual, otra faceta más de la discusión teoría-práctica.

Gleeson (1989) analiza el caso del *new vocationalism* británico, que mediante currícula integrados trata de encuadrar al estudiante como mecanismo de orientación y basa su estrategia en el principio del aprendizaje por la experiencia. Las fuentes de este «aprendizaje activo» en el caso inglés son, según aquel autor, las siguientes:

- experiencia laboral,
- *work-shadowing*,
- cursos residenciales,
- miniempresas,
- cursos externos *-outward bound courses-*,
- actividades basadas en la comunidad.

Refiriéndose a la primera de ellas, Linklater (1987) considera que la experiencia laboral proporciona:

- conocimiento de lo que demanda la vida adulta,
- experiencia educativa valiosa que ayuda y motiva el aprendizaje escolar,
- participación en un trabajo útil,
- comprensión de la importancia de buenos hábitos de trabajo, presentación y autodisciplina,
- conocimiento organizativo del trabajo y relaciones entre empleados, empresarios, sindicatos y gobierno,
- actitudes positivas de relaciones humanas,
- capacita para explorar las oportunidades de «carrera»,
- asistencia en la transición escuela-trabajo.

Sin embargo, según este mismo autor, aún se ha investigado poco la calidad y éxito de cursos diseñados para preparar a los estudiantes para una experiencia laboral supervisada, aunque hay algunos ejemplos de ésta (Yves, 1989; Saxton y Ashwort, 1990).

Y para el equipo *Bedfordshire Education Service* (1983), la experiencia laboral reúne los siguientes valores:

- motivador,
- socio-educativo,
- vocacional,
- anticipatorio,
- encuadrador.

Por otra parte, y como ponen de manifiesto Thomas y Simkins (1987), la experiencia laboral les dice a los jóvenes que las calificaciones académicas son poco relevantes para alcanzar un empleo: en el proceso de selección se pone de relieve la importancia de los factores actitudinales y de personalidad.

Fensham (1986, p. 312-313) afirma al respecto que «los estudiantes sienten que son tratados como niños en la escuela, pero como individuos y adultos en el trabajo (...). El contraste no siempre es entre la escuela y el trabajo, sino entre la escuela y la no-escuela». Así, la experiencia laboral, mini-empresa, *work-shadowing*, *role-playing* y juegos y simulaciones son sólo algunos de los procesos que permiten a los niños experimentar el mundo adulto del trabajo.

Adaptando a Dewey, Blyth expresa el problema en estos términos: «el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar el tipo de experiencias curriculares presentes que vivan fructífera y creativamente en subsiguientes experiencias curriculares y generales» (citado en Smith, 1988, p. 12).

En suma, podrían sintetizarse así los valores que reúne la experiencia laboral:

- integración,
- inserción,
- adaptación,
- aprendizaje,
- formación,
- capacitación,
- desarrollo local.

Además, la experiencia laboral es tan efectiva para que el alumno revise su elección profesional como para enriquecer su comprensión sobre las demandas de ésta (Fensham, 1986). Este último aspecto trae nuevamente a colación la propuesta de Jover (1990) acerca de la contribución de las experiencias laborales de formación al desarrollo local, debido tanto a su resultado como a la labor de preparación de las mismas que se requiere (Rifa Dachs, 1991). Este valor de la experiencia responde muy bien a los planteamientos presentados por Estivill (1990) y que he recogido anteriormente.

En opinión de Walker y Barton (1986), se precisan nuevas fuentes de experiencia conformadoras de la identidad de los sujetos, ya que deja de ser válida la conducente al trabajo asalariado, por la inaccesibilidad que supone para una gran minoría, a pesar de los posibles usos formativos que aquéllas pudieran tener.

... Y LA FORMACIÓN DE BASE

La OCDE abogaba, hace ya tiempo, por una formación general de amplia base: «La “preparación para la vida activa”-en sentido amplio, debería formar parte de los fundamentos mismos de toda una carrera, contribuir al desarrollo de las competencias, de las cualidades y actitudes que permiten a los individuos dar prueba de eficacia y de una facultad, de adaptación al cambio; a este título, debería ser uno de los fines esenciales de la educación, especialmente en el nivel de la escolaridad obligatoria» (OCDE, 1983, pp. 35-36).

Lo que está claro es que, junto a la experiencia laboral y prácticas similares o equivalentes podemos encontrar en la formación básica otra buena pértiga para superar el hueco entre la teoría y la práctica, así como entre la escuela y el trabajo. Una sólida formación cultural y científica, un buen dominio de las principales destrezas manuales y mentales pueden situar al estudiante en condiciones favorables para desarrollar un autoaprendizaje efectivo en su incorporación a cualquier ocupación. Una formación de tal tipo constituye la mejor formación profesional, ya que permite al sujeto saber situarse ante las distintas situaciones y así poder sobrevivirlas, al estar capacitado para observar, descubrir, investigar y tomar decisiones. Además, ante la actual situación del mercado de trabajo, este tipo de formación puede dar una respuesta adecuada a las distintas demandas que desde éste se presenten. Un punto muy importante en este sentido es la incorporación de los conocimientos y destrezas generales de tecnología a esta formación de base.

Ambas propuestas son más fáciles de realizar desde una pedagogía activa, organizada en torno a pequeños grupos o células de aprendizaje, donde haya además cabida para el trabajo individual. Es lo que en los programas de transición de la Comunidad Europea se ha venido llamando la «pedagogía del proyecto», un método consistente en la introducción de los jóvenes en situaciones de la vida real ajenas a la escuela (en su sentido académico), mediante diversas actividades realizadas en pequeños grupos: actividades de creación, trabajo práctico, construcción, exploración, investigación, descripción... Prácticamente cada uno de los proyectos de Transición ha generado sus propias estrategias, metodologías particulares, herramientas de trabajo *ad hoc* adaptadas cada una de ellas al caso concreto en que fueron generadas.

A este respecto, conviene señalar la siguiente afirmación de los expertos del IFAPLAN: «La experiencia demuestra que estas situaciones pedagógicas pueden elaborarse en el seno de los centros escolares mediante la introducción del trabajo personal, y en forma de proyectos. Sin embargo, las situaciones pedagógicas más ricas se dan en el mundo extraescolar: experiencia laboral, estudios sobre el entorno, actividades de interés colectivo. Estas acciones intentan dar a los jóvenes un conocimiento más amplio del mundo laboral de los adultos, a través de una experiencia activa y práctica» (IFAPLAN, 1988, p. 30). Cabe la opción, pues, bien de integrar este tipo de situaciones en la estructura escolar, lo que llevaría a una adaptación de esta última, bien de fomentar las conexiones y lazos de la escuela con los recursos del entorno, lo que también implicaría, de todas formas, una reorganización y redefinición de las funciones docentes.

En una línea bastante similar, Caivano y Tonucci (1990) reivindican el sentido del trabajo en tanto que aprendizaje, y el sentido del aprendizaje en cuanto que trabajo, en contra de lo que denominan el «equivoco en el que caen las ciencias de la educación», las cuales consideran de hecho que ambas realidades son excluyentes.

Otra aportación muy interesante a este debate, y en esta misma línea, la encontramos en Marsick (1991) que aboga por la necesidad de nuevos modelos de formación y aprendizaje en el centro de trabajo, derivados de la insuficiencia del conductismo. En opinión de esta autora, la alternativa se asienta, entre otras, en las «estrategias de acción investigadora» de Lewin y en el «aprendizaje experimental» de Dewey, así como en la «reflexión en la acción» que se da en el «circuito doble» explicado por Schön y Argyris. Como requisito de este nuevo paradigma, un elemento que puede ser bien aprovechado en el contexto de la estructura del mercado de trabajo actual: el equilibrio necesario entre tiempo de producción y tiempo de aprendizaje. También Widl (1979, p. 37) habla de la «función crítica emancipadora de la formación profesional», en cuanto que experiencia de identidad personal y de autonomía respecto al puesto de trabajo, empleando el concepto de autonomía en el sentido que Habermas le da en *Conocimiento e Interés*.

Esta temática de la relación entre el saber (y su transmisión) y el aprendizaje es probablemente uno de los puntos más interesantes en los estudios sobre formación profesional (reglada y no reglada), formación permanente, formación en el puesto de trabajo, y en el que confluyen estos campos con el de la educación de adultos.

En este sentido, Marsick (1987) habla de un nuevo paradigma de aprendizaje para la era post-industrial, que a su juicio constituye el enfoque de aprendizaje en la acción, término muy cercano a los empleados por autores como Schein, Kemmis y McTaggart, Argyris y Schön o Malglaive, todos ellos desde ámbitos aparentemente muy distantes de la investigación educativa. Sin embargo, no puede decirse que sea un enfoque novedoso, basta con recordar a Dewey.

Un planteamiento de este tipo es el que presentan también otros autores: «Lo que estamos proponiendo es una reconceptualización del currículum escolar para preparar a los jóvenes para todos los aspectos de su existencia» (Thomas y Simkins, 1987, p. 201). Estos mismos autores plantean la integración de educación y trabajo como un cambio fundamental que tendrá lugar en el rol de la educación permanente, si bien aquí se abre nuevamente un dilema, el de cuáles son las posibilidades de conectar y atraer a nuevos «clientes» a este tipo de formación: mujeres, inmigrantes, adultos en el mundo rural, parados de larga duración, población con bajos niveles de escolarización, abandono escolar...; son colectivos que en muchas ocasiones necesitan más formación que el resto, pero que se ven marginados por sus mismas carencias y no forman parte de las redes de educación permanente (Flecha, 1991). Sí que se incorporan a ella empresas, sindicatos, grupos locales, lo cual puede agravar la distancia entre los diferentes miembros de esta «sociedad dual».

No obstante, Gleeson (1989) advierte de la progresiva intervención del Estado sobre la educación permanente, un ámbito tradicionalmente descentralizado. Ello está seguramente relacionado con el hecho de que cada vez son más las personas que emplean cantidades significativas de tiempo en cursos de formación profesional y ocupacional.

Este autor se refiere a la concepción de la educación permanente auspiciada por el Gobierno británico (*Youth Training Scheme*), que entiende la misma no sólo como preparación sino como parte del proceso de creación de empleo en sí mismo. Así, Gleeson indica cómo este modelo de educación permanente está dando lugar a la separación entre «aprendices» en paro (los jóvenes que abandonan la escuela y se incorporan a los programas alternativos de educación permanente) y los «estudiantes» tradicionales (que prosiguen en la formación reglada sus cursos académicos, técnicos o profesionales). El florecimiento de currícula paralelos repletos de *life-skills*, pensando en las nuevas generaciones de parados que sí que tienen las destrezas técnicas, supone en ocasiones más un refuerzo que una alternativa al funcionamiento curricular escolar y sus mecanismos de socialización habituales.

Este hecho se debe, probablemente, a plantear la política de formación más como respuesta al problema del paro juvenil que en relación a la política global del Gobierno y su estrategia económica. En la medida en que esas *life-skills* tratan de responder a las necesidades de los nuevos puestos de trabajo sin que se generen estos puestos; o buscan una formación de emprendedores y para la iniciativa cuando la mayor parte de los *school-leavers* no están en condiciones de lanzarse al autoempleo; estos programas de educación permanente sí que se convierten más en una sala de espera para el paro que en una preparación para el empleo.

Este hecho es interpretado así por Fensham (1986), que habla de transición al trabajo pero también al no-trabajo. La difícil situación en que se encuentra la escuela, para este autor, estriba en que «la presente estructura del sistema (escolar) significa que por una parte debe educar a los alumnos para el empleo mientras que por otra, al hacer esto, priva a la creciente minoría de alumnos que están destinados a pasar largo tiempo de su vida en el desempleo, de una educación útil. Aun así, puede proporcionar a estos alumnos una educación útil, sólo al coste de sus perspectivas de empleo» (Fensham *et al.*, 1986, p. 149).

En este mismo sentido, y al valorar el programa TVEI (*Technical and Vocational Education Initiative*, programa formativo para la juventud, alternativo a los estudios habituales de educación secundaria) del Gobierno británico, Gleeson (1989) aboga a favor de una educación amplia que combine el aprendizaje sobre el trabajo con el estudio de la sociedad y lo social, ya que considera esta opción como más susceptible de ser apoyada por el público, al tiempo que presenta una mayor relevancia profesional. Este autor afirma que el aprendizaje de destrezas específicas ha fracasado sin que haya valido la pena el sacrificio que dicho programa supone en educación general para ganar en profesionalidad. A su juicio, lo que los jóvenes parados demandan no es subsidio, escuela o trabajo, sino una

escuela y una educación verdaderamente útiles, por una parte, junto a un trabajo recompensado y no explotador, por otra.

Una opinión similar encontramos en la obra de Cabrera (1987), quien reivindica un desarrollo cultural amplio de cara al trabajo de futuro, que dé cabida a propuestas de ocio, compensaciones culturales ante la monotonía y alienación de cierto tipo de trabajos, que permita la difusión tecnológica, facilite una mentalidad abierta a la movilidad geográfica y sectorial de los trabajadores. Como se puede apreciar, el sentido que estos últimos autores dan a la formación de base es bien distinto.

AL FINAL DEL TRAYECTO: EL PROBLEMA DE LAS CUALIFICACIONES

Otro de los problemas más graves en estos momentos, de cara al Mercado Único, y que es especialmente conflictivo en España, es la multiplicidad de certificaciones de distinto tipo existente, proporcionadas por diversas instituciones, de distinto rango y validez, y que tejen una oscura maraña sobre el mercado laboral. López de Ceballos (1991) reclama la necesidad de un sistema de certificaciones único y preciso, una tarea que el CEDEFOP ya ha emprendido y que va avanzando lentamente, ante la multiplicidad de sistemas formativos de distinto nivel, duración y, sobre todo, fundamentación.

Pero no es este el único problema que presenta la cuestión de las cualificaciones. Levin (1983) señala la necesidad de tener en cuenta que la población con niveles educativos más bajos tiene más dificultades en el acceso al mercado laboral porque se ve desplazada por el que tiene mayor grado de escolarización, con independencia del puesto de trabajo al que vaya a acceder.

En opinión de Thomas y Simkins (1987), el mercado laboral juvenil está segmentado por sexo, edad y niveles de capacidad. Estos autores identifican cuatro grandes grupos profesionales, cada uno con sus propios patrones de acceso, de tal manera que la movilidad laboral tiende a reducirse al segmento ocupacional en que se entra. Estos cuatro grupos serían los siguientes:

- trabajos técnicos, de gestión, administración y profesionales;
- trabajos de oficina y secretariado;
- trabajos manuales cualificados;
- trabajos manuales semicualificados, descualificados y ventas.

Las cualificaciones educativas son requisito de entrada al primer nivel, pero no son garantía de éxito, cuentan más las cualificaciones profesionales, y las cualificaciones académicas no son necesarias para acceder al cuarto nivel.

Estos autores plantean la «hipótesis de la criba» (*screening*): lo que hace la educación es identificar para el empresario a aquéllos con mayores capacidades naturales. Sin embargo, esto no quiere decir que los individuos seleccionados encuentren puestos de trabajo en los que poner en práctica todas sus cualificaciones, ni mucho menos. En este sentido, recojo aquí la idea de Fensham (1986) de la alienación que sufren los estudiantes en la educación secundaria, al ver que sus intereses profesionales no pueden coincidir con las oportunidades laborales.

Los jóvenes se hallan, por lo general, supercualificados (Valles, Moncada y Callejo, 1986), y ni siquiera esto les sirve demasiado en la búsqueda de su primer empleo, ya que prevalecen los viejos mecanismos de colocación (familiares, amigos...).

Aun así, e incluso reconociendo que «no se registran importantes crecimientos en el número de jóvenes que tienen éxito en la búsqueda del primer empleo a medida que avanzamos en el sistema educativo (...) lo que no tiene futuro es intentar penetrar en el mercado de trabajo con un nivel educativo insuficiente» (Montoro Romero, 1985, p. 142).

Frente a todos estos problemas y dificultades, sigo considerando válida la referencia al sistema dual alemán, que se halla hoy día ampliamente aceptado por un gran colectivo social: empresarios, sindicatos, educadores y jóvenes se muestran en general satisfechos del funcionamiento de la formación profesional en Alemania. De hecho, este sistema está siendo empleado también en Austria y Suiza (países donde también es el alemán la lengua oficial), y recientemente se está implantando masivamente en Nueva Zelanda (Linklater, 1987), así como su principio básico, el de la alternancia, forma parte de la mayoría de proyectos de formación profesional y transición a la vida adulta de todos los países comunitarios.

EN EL «AÑO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL»

Se afirmó largamente que el curso escolar 1991-1992 iba a ser «el año de la formación profesional». Parece que por fin se le van a dar a estas enseñanzas el carácter práctico y el reconocimiento que tanta falta les hacía. Por fin tendrán los alumnos experiencia laboral en centros de trabajo reales. A este respecto, quisiera enunciar, finalmente, una serie de interrogantes que me planteo con motivo de lo visto hasta aquí, y ante los cambios que se van a emprender a escala masiva y cuyas repercusiones todavía desconocemos:

- ¿Cómo se resuelve el tema de la formación profesional de base?, ¿será el área de «tecnología» de la educación secundaria obligatoria la que asuma esta función?, ¿es suficiente esta solución?
- ¿Qué conceptos y valores del trabajo se van a enseñar en la empresa?, ¿y en la escuela, de qué modo se va a articular la transmisión de este saber?

- ¿Cómo va a desarrollarse la enseñanza en los centros de trabajo?, ¿cómo van a ser planificadas las prácticas?, ¿cuál va a ser su componente formativo?, ¿cómo va a velarse por su cumplimiento?
- ¿Qué se le va a pedir a la empresa y qué se le va a ofrecer a cambio?, ¿qué empresas van a abrir sus puertas al mundo escolar?, ¿a qué niveles del mismo?, ¿con qué objetivos?
- ¿Cuál va a ser la preparación de los formadores en las empresas?
- ¿Qué cambios va a haber en la organización de los centros escolares de formación profesional?
- ¿Qué contenidos, metodologías y materiales van a ser planificados y desarrollados en uno y otro lugar de aprendizaje?
- ¿Qué relación va a haber entre las escuelas y las empresas a las que acuden los alumnos de aquéllas?, ¿de qué manera va a establecerse dicha relación?
- ¿Qué papel tendrá que adoptar la escuela de cara a las relaciones con el entorno socio-económico que le rodea y quiénes se encargarán de las mismas?
- ¿Cómo se va a articular la oferta de puestos de aprendizaje y cuáles van a ser los procedimientos de selección y reclutamiento de los aprendices?
- ¿Qué va a ser de todos aquellos jóvenes que no estudien formación profesional (ni Bachillerato ni Universidad), cuáles van a ser sus posibilidades reales de encontrar un empleo?, ¿qué formación para el trabajo (y sobre el trabajo) van a recibir ellos?
- ¿Qué va a ser de aquellos que están ya en las listas del paro, o en precario, y no han tenido la oportunidad de una formación en alternancia?, ¿cómo van a quedar articulados los «programas de garantía social»?
- ¿Cómo se establecerá el equilibrio entre formación profesional reglada, no reglada y continua?
- ¿Se quiere educar a los jóvenes para el autoempleo, la iniciativa, la gestión empresarial?, ¿cómo se va a llevar esto a cabo?, ¿qué apoyo van a recibir cuando emprendan sus propios proyectos?

Por supuesto que son muchos más los interrogantes que tendrían aquí cabida pero, en cualquier caso, lo interesante es ver cómo se van resolviendo y cuál es de hecho la conexión que se produce entre la empresa, la escuela y su entorno, en el sentido más amplio, y su papel en la formación de ciudadanos adultos, responsables y libres.

BIBLIOGRAFÍA

- AYERDI y TABERNA (1991): *Juventud y empleo*. Madrid, Popular.
- BATES *et al.* (1984): *Schooling for the Dole? The new vocationalism*. London, MacMillan.
- BEDFORDSHIRE EDUCATION SERVICE (1983): *Economic and Industrial Awareness in the School Curriculum*. Bedfordshire Education Service.
- BENETT, Y. (1989): «The assessment of supervised work experience», en *Vocational Aspect of Education*, vol. 41, 109, pp. 53-64.
- CABRERA (1987): *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid, Largo Caballero.
- CAIVANO, F. y TONUCCI, F. (1990): «Educar no es adiestrar», en *Comunidad Escolar*, 5 de diciembre de 1990, p. 2.
- CASAL, MASJUÁN, PLANAS (1991): *La inserción social y laboral de los jóvenes*. Madrid, CIDE.
- CEDEFOP (1990): *Perspectivas de formación profesional para determinados Estados miembros de la Comunidad Europea. Informe de síntesis para Francia, Grecia, Italia, Portugal, España y Reino Unido*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.
- CLAES, R. (1987): «La centralidad del trabajo en la vida de los jóvenes», en PEIRÓ, J. M. y MORET, D. (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- CHARNER, I. y ROLZINSKY, C. (1987): *Responding to the Educational Needs of Today's Workplace*. San Francisco, Jossey Bass Inc.
- DEWEY, J. (1967): *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- ESTIVILL *et al.* (1990): *Incorporación social de colectivos marginados*. Madrid, Acebo.
- FEITO, R. (1990): *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid, CIDE.
- FENSHAM (1986): *Alienation from schooling*. Routledge y Kegan Paul.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988): «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en *Política y sociedad*, 1, verano 1988.
- (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- (1991): «El aprendizaje de lo social», en *Educación y sociedad*, 8, pp. 7-24.
- FLECHA, R. (1991): «El efecto desnivelador. Cómo el modelo actual de crecimiento de la teoría y la práctica educativas está generando analfabetismo funcional», en *Revista de educación*, 294, pp. 179-196.
- (1991): «Reforma, diversidad y desigualdad», en *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 67-69.

- GARCÍA NIETO, J. (1989): *Las condiciones de vida y trabajo en el mundo obrero*. Valencia, ISO.
- GELPI, E. (1985): *Lifelong education and international relations*. Dover, Croom Helm.
- GLEESON, D. (1989): *The paradox of training: making progress out of crisis*. Stony Stratford, Open University Press.
- HARTEN, H. C. (1983): *Jugendarbeitslosigkeit in der EG*. Frankfurt, Campus Verlag.
- HARPAZ (1987): «Modelo teórico del proceso de socialización laboral de los jóvenes», en PEIRÓ, J. M. Y MORET, D. (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- HUSE, T. (1987): «The school in the achievement-oriented society: crisis and reform», en STEVENS, E y WOOD, G.: *Justice, ideology and education*. McGraw-Hill.
- IFAPLAN (1988): *Nuevos temas y lugares educativos*. Madrid, Popular.
- JOVER, D. (1989a): «La transición de la escuela al trabajo y la vida activa: El ámbito de la ocupación juvenil». Ponencia presentada en *Debats sobre la transició: la inserció professional i social dels joves*, Alcoi, 15 de febrero de 1989.
- (1989b): «Transformaciones del mundo del trabajo y sus efectos sobre la educación y la formación.– Reflexionando con Paulo Freire». Ponencia presentada en *Debats sobre la transició: la inserció professional i social dels joves*, Alcoi, 15 de febrero de 1989.
- (1990): *La formación ocupacional*. Popular, Madrid.
- LEVIN, H. (1983): «Youth unemployment and its educational consequences», en *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 5, 2, pp. 231-247.
- LINKLATER, P. (1987): *Education and the world of work*. Stony Stratford, Open University Press.
- LIPSMAYER, A. (1978): *Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1991): «Talleres juveniles de inserción socio-laboral», en *Revista de fomento social*, 181.
- MALGLAIVE, C. (1990): «Saber y práctica en la formación de adultos», en *Revista de Educación*, 294, pp. 79-106.
- MARSICK, V. (1987): *Learning in the Workplace*. London, Croom Helm.
- (1991): «Aprendizaje en el centro de trabajo. El caso de la reflexividad y de la reflexividad crítica», en *Revista de Educación*, 294, pp. 141-154.
- MCMAMARA, G. (1991): «European rhetoric and national reality: a study of policy and practice in the Vocational Preparation and Training Programme in Ireland», en *Curriculum*, vol. 11, 3, pp. 162-169.
- MONTORO ROMERO, R. (1985): *La inserción en la actividad económica. Empleo y paro juvenil. Informe Juventud en España*, 6. Barcelona, Publicaciones de Juventud y Sociedad, S.A.

- OCDE (1978): *Youth Unemployment*, vol. 4. París.
- (1983): *La educación y el problema del desempleo*. Madrid, Narcea.
- PEIRÓ, J. M. y MORET, D. (1987): *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- RIFA DACHS, F. y SOPENA LIZCANO, J. (1991): «De la escuela al trabajo», en *Cuadernos de Pedagogía*, 191, pp. 68-71.
- RIST, R. (1982): «Playing on the Margin», en *Society*, pp. 15-18.
- SANCHÍS, E. (1991a): *De la escuela al paro*. Madrid, Siglo XXI.
- (1991b): «El mercado de trabajo juvenil», en GENERALITAT VALENCIANA: *Formación de recursos humanos y mercado de trabajo*. Valencia, Generalitat Valenciana, Proyecto 93.
- SAXTON, J. y ASHWORT, P. (1990): «The workplace supervision of sandwich degree placement students», en *Management Education and Development*, vol. 21, 2, pp. 133-149.
- SMITH, D. (1988): *Industry in the Primary School Curriculum*. The Falmer Press.
- THOMAS y SIMKINS (1987): *Economics and the management of education: emerging themes*. The Falmer Press.
- THUROW, LESTER, C. (1976): «La competencia por los puestos de trabajo: la lista de contratación de mano de obra», en *Generating Inequality*. London, MacMillan, cap. 4.
- TOBIO, C. (1988): «El paro juvenil, ¿socialmente transversal?», en *Política y sociedad 1*, pp. 89-96.
- VALLÉS, MONCADA, CALLEJO (1986): *La juventud ante el trabajo. Nuevas actitudes de los jóvenes en los 80. Tres ensayos*. Madrid, Popular.
- WALKER, S. y BARTON, L. (1986): *Youth, unemployment and schooling*. Open University Press.
- WELBERS, G. (1985): «Fer front a la transició de l'educació a la feina: un problema cada vegada més complex per als joves», en *Papers: Revista de Sociologia*, 1985, pp. 100-133.
- WEIS, FARRAR y PETRIE (1989): *Dropouts from school. Issues, dilemmas and solutions*. Nueva York, State University of New York Press.
- WIDL, L. (1979): *Grundlagen und Perspektiven der betrieblichen Ausbildung*. Köln, Böhlhaus.
- WILLIS, P. et al. (1984): *Schooling for the Dole?* MacMillan.

MONOGRAFICO

ITINERARIOS DE FORMACIÓN Y OCUPACIÓN DE LOS UNIVERSITARIOS EN CATALUÑA

JOSEP M. MASJUÁN,
JESÚS VIVAS,
MIGUEL ZALDÍVAR

Desde el año 1989 el «Grup de Recerca sobre Educació i Treball» (GRET) del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, viene realizando una serie de estudios sobre los titulados de diferentes centros universitarios de Cataluña, por encargo del Gobierno de la «Generalitat de Catalunya».

El objetivo del presente artículo es dar cuenta de los principales resultados obtenidos hasta la fecha (1).

OBJETIVOS

Estas investigaciones pretenden conocer el proceso de inserción profesional de los titulados y tituladas de diferentes carreras universitarias tres años después de haber conseguido la graduación, y obtener un conjunto de valoraciones, tanto

(1) Los trabajos de investigación a los cuales nos referimos en este artículo han sido realizados en el marco del GRET (Grup de recerca sobre escola treball), en el cual participan además de los firmantes, J. Planas, J. Casal, M. García y H. Troiano. Han sido publicados en edición restringida por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. En las publicaciones que se citan a continuación pueden encontrarse los datos que sustentan las afirmaciones que hacemos en el artículo, ya que hemos preferido por razones de espacio transcribir solamente algunos datos relevantes.

MASJUÁN, J. M.; AJENJO, M.; VIVAS, J.; ZALDÍVAR, M. (1990): *Estudi dels itineraris d'ocupació i formació dels nous titulats universitaris*. (Dret, Econòmiques, ESADE, Empresarials). ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallés.

MASJUÁN, J. M.; VIVAS, J.; ZALDÍVAR, M. (1992): *Estudi dels itineraris de formació i ocupació dels nous titulats universitaris*. (Químiques, IQS, Enginyeria Tècnica Química, Psicologia, Ciències de la Informació). ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallés.

Una síntesis de las conclusiones principales fue presentada al IV Congreso español de Sociología celebrado en Madrid en septiembre de 1992.

generales como relativas a diferentes aspectos, de la formación que han recibido en la Universidad.

Desde la perspectiva teórico-metodológica del grupo investigador estos objetivos no pueden cumplirse de una manera sociológicamente significativa, si no se plantean en el contexto más amplio de los itinerarios formativos, profesionales, familiares y sociales en general de los sujetos implicados, es decir, en el marco teórico de lo que denominamos los itinerarios de transición de la escuela a la vida adulta.

En este contexto, lo más importante no es la situación puntual de los individuos en un momento determinado de su biografía sino el proceso seguido por los mismos y las estrategias utilizadas desde la entrada en la Universidad, en este caso concreto, hasta la inserción profesional. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que la determinación de las promociones a estudiar por parte de la entidad que ha encargado el estudio limita las posibilidades de un tratamiento global de la inserción, puesto que un período de tres años después de haber conseguido la titulación es relativamente corto para poder captar el proceso global de transición a la vida adulta (2).

METODOLOGÍA

Hasta el momento presente hemos realizado dos estudios con la misma metodología. El primero de ellos analiza la información recogida durante el año 1989 que corresponde a la promoción de estudiantes que terminó en 1986 de las siguientes carreras y Universidades: Derecho, Económicas y Empresariales de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona, y Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE). El segundo estudio contiene información recogida el año 1990 correspondiente a la promoción de 1987 de las siguientes titulaciones: Ingeniería Técnica Química (ETQ) de los cinco centros de la Universidad Politécnica de Cataluña, Instituto Químico de Sarrià (IQS), Psicología y Químicas de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona, y Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La información ha sido recogida a partir del envío de cuestionarios por correo a la población de titulados del año académico mencionado anteriormente, complementando las respuestas obtenidas con encuestas telefónicas o a domicilio con el objetivo de conseguir un número significativo de cuestionarios. Las encuestas personales han servido también para validar los resultados obtenidos por correo, mostrándonos que no se producía un sesgo significativo en las variables relevantes en los encuestados personalmente, entre los cuales no hubo rechazos, y los que devolvieron el cuestionario por correo. Razones económicas nos obligaron a trabajar con un 25 por 100 de la población en el caso de las cuatro prime-

(2) Una explicación del marco teórico puede encontrarse en J. CASAL, J. M. MASJÚAN, J. PLANAS (1991): *La Inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid. CIDE.

ras titulaciones pero pudimos, en cambio, alcanzar el 50 por 100 en el caso de las cuatro correspondientes al segundo trabajo (3).

Hemos considerado universo poblacional el conjunto de individuos que finalizaron todas las asignaturas de una carrera determinada, ya sea en la convocatoria de junio, ya sea en la de septiembre de 1986 y 1987, según titulaciones, como se ha indicado anteriormente, prescindiendo de si habían solicitado el título correspondiente.

El período transcurrido entre el final de los estudios y la realización de la encuesta no es suficiente, como ya se ha dicho, para evaluar en las actuales circunstancias el proceso de transición de la escuela a la vida adulta pero es un tiempo suficiente para evaluar los resultados de una primera inserción profesional que es justamente el objetivo concreto de estas investigaciones.

El tipo de cuestionario utilizado está construido desde una perspectiva longitudinal retrospectiva, de manera que permite recuperar algunas de las situaciones significativas de los individuos, tanto de su paso por la Universidad como de su proceso de inserción y movilidad laboral.

(3)

Año de realización de la investigación	Colectivo	Promoción estudiada	Universo poblacional	Universo muestral	Técnica utilizada
1989-1990	Económicas	1986	620	155	Correo Teléfono
1989-1990	Derecho	1986	915	264	Correo Teléfono
1989-1990	Empresariales	1986	264	50	Correo Teléfono
1989-1990	ESADE	1986	137	35	Correo Teléfono
1991-1992	Químicas	1987	268	155	Correo Teléfono Enc. Directa
1991-1992	IQS	1987	49	22	Correo Enc. Directa
1991-1992	ETQ	1987	71	35	Correo Teléfono
1991-1992	Psicología	1987	518	241	Correo Teléfono Enc. Directa
1991-1992	CC. Información	1987	403	192	Correo Teléfono

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. *El incremento de la oferta universitaria, actuando conjuntamente con otros factores de carácter más general, ha hecho posible una democratización real de la Universidad, tanto en lo que se refiere al origen social del estudiantado como al sexo del mismo. Persiste, no obstante, un sesgo diferencial puesto que la distribución del alumnado no es homogénea en el conjunto de carreras.*

Aunque se trata de un aspecto ya conocido y al que se puede acceder más adecuadamente a través de datos secundarios o bien de análisis específicos, como en el caso de la discriminación por sexo del estudio de M. de Borja (1991), nos parece suficientemente interesante como para transcribir y comentar brevemente los datos correspondientes a las titulaciones estudiadas.

	% de mujeres	% hijos/as de trabajadores manuales
Psicología	75	26
Publicidad	62	18
Periodismo	55	36
Químicas	44	28
Derecho	36	16
Empresariales	32	41
IQS	27	5
Económicas	23	27
ESADE	17	0
ETQ	11	47

La diferenciación por sexo sigue la polarización tradicional entre los estudios humanísticos más frecuentados por las mujeres y los científico-técnicos más frecuentados por los hombres. Es significativo, no obstante, que dentro de las carreras estudiadas la Licenciatura en Químicas empieza a romper esta tendencia aproximándose a la mitad la proporción de mujeres tituladas y quedando a mucha distancia de la Ingeniería Técnica Química que representa la titulación más masculinizada del conjunto.

Desde el punto de vista del origen social se ve claramente que las carreras de ciclo corto son más frecuentadas por los hijos e hijas de trabajadores manuales, y que los centros privados tienen menos presencia de este sector social.

Obsérvese cómo dentro de Ciencias de la Información la especialidad de Publicidad tiende a ser más femenina y con un origen social más alto (4).

(4) Los itinerarios laborales de las dos especialidades de Ciencias de la Información son tan diferentes que hemos preferido tratarlas separadamente.

2. *Prácticamente la totalidad de los titulados son económicamente independientes a los tres años de finalizada la carrera pero esta independencia económica no comporta necesariamente la emancipación familiar con la consiguiente conformación de un hogar propio. Este último hecho está asociado fundamentalmente a la construcción de una nueva familia.*

Tres años después de haber terminado los estudios, el 40 por 100 de los titulados de las carreras analizadas reside todavía en casa de los padres aunque la gran mayoría ha conseguido ya la independencia económica.

Las investigaciones realizadas sobre la juventud actual están de acuerdo en que se ha producido un retraso en la edad de la emancipación familiar, por lo menos en relación a las generaciones de los años sesenta. No queda tan claro, en cambio, hasta qué punto influye en este fenómeno el hecho de proseguir itinerarios largos de formación (Zárraga, 1989) (5).

En la totalidad de carreras estudiadas pero sobre todo en algunas, como se verá más adelante, muchos de los jóvenes tienen dificultades en conseguir un trabajo estable y necesitan varios años para construirse un itinerario laboral que en general está formado por cambios de empresa e incluso de trabajo, hasta conseguir una cierta inserción profesional, lo cual influye sin duda en el retraso en la transición definitiva a la vida adulta. Otros factores influyen en ello, como el mercado de la vivienda o el cambio general de valores y costumbres relativas a las relaciones de pareja. En definitiva, este tránsito se construye siguiendo un modelo de aproximaciones sucesivas como ha explicado acertadamente el sociólogo J. M. Gallard (1987).

3. *El perfil de los universitarios por lo que se refiere al tiempo de permanencia en la Universidad y a la dedicación a los estudios no se ajusta al modelo previsto. Las carreras suelen alargarse y la compaginación de estudios y trabajo es habitual entre los universitarios.*

Solamente una cuarta parte aproximada de los diplomados en Empresariales y de los Ingenieros Técnicos Químicos finalizan sus estudios en el plazo establecido por los planes de estudio. Este porcentaje desciende hasta casi el 15 por 100, si descontamos los graduados que iniciaron la carrera de ciclo corto después de haber cursado durante uno o más años otra carrera y que frecuentemente les ha supuesto tener asignaturas convalidadas. La totalidad de estos graduados se dedicó únicamente a estudiar sin compaginar con ningún tipo de trabajo sus estudios de Universidad.

En el otro extremo encontramos que alrededor de un 30 por 100 de los graduados en estas carreras de ciclo corto han tardado seis años o más en terminar

(5) Ha tenido especial importancia para este tema las conversaciones tenidas con J. CASAL, que está finalizando la tesis doctoral sobre el proceso de emancipación familiar.

sus estudios, tratándose en la mayoría de los casos de individuos que compaginan los estudios universitarios con diversas formas de trabajo remunerado.

Del conjunto de carreras de ciclo largo que hemos estudiado la que mejor se ajusta al modelo previsto es la de Ciencias de la Información, puesto que el 78 por 100 de los periodistas y el 88 por 100 de los publicitarios terminan sus estudios en cinco años, presentando unos porcentajes semejantes de ajuste los graduados en los dos centros privados, ESADE y IQS. En cambio, en el resto de carreras estudiadas los porcentajes son muy inferiores: 65 por 100 en Psicología, 49 por 100 en Químicas, 40 por 100 en Derecho y 34 por 100 en Económicas.

En el extremo podemos constatar que un 32 por 100 de los graduados en Derecho, un 19 por 100 de los economistas y un 4 por 100 de los licenciados en Químicas o Psicología han tardado ocho o más años en terminar sus estudios.

Los datos anteriores se refieren siempre a los individuos que han conseguido titularse, puesto que en ningún caso tenemos en cuenta a las personas de una determinada cohorte que iniciaron sus estudios y los han abandonado definitivamente o todavía no los han terminado. Otros estudios muestran que los porcentajes de abandono son particularmente altos en la Universidad: más de la mitad de los estudiantes que inician Químicas, alrededor de la mitad de los que empiezan Económicas, Empresariales o Derecho y alrededor de una cuarta parte de los estudiantes de Facultades de letras no culminan sus estudios universitarios (M. A. Goberna, 1986).

Es posible que la generalización del *numerus clausus* en la mayoría de los estudios universitarios de Cataluña haga aumentar el número de deserciones, puesto que aumentan los estudiantes que se ven obligados a matricularse en estudios por los cuales están poco motivados. La Licenciatura en Químicas es justamente una de las carreras en la que se concentran alumnos que habían optado por otro tipo de estudios, preferentemente por estudios de Medicina (Latiesa, 1989).

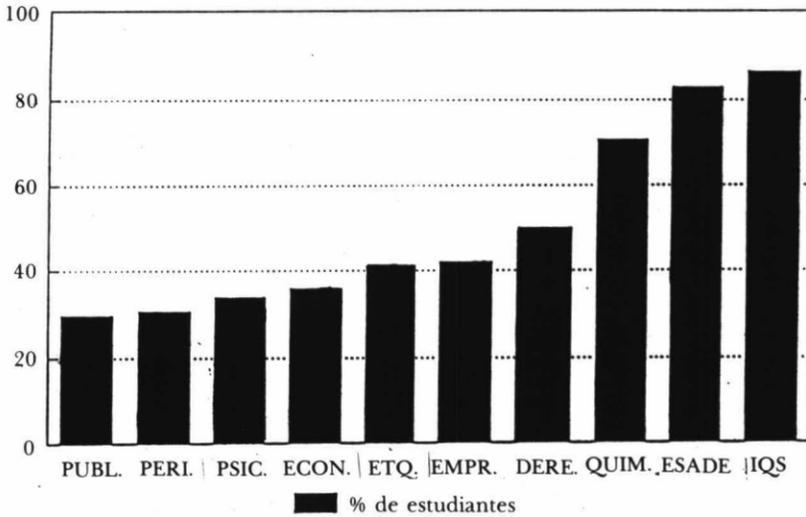
La duración de los estudios está relacionada con la forma que los estudiantes realizan su paso por la Universidad y, en concreto, con la dedicación exclusiva a los estudios o la compaginación con alguna forma de trabajo remunerado. Disponemos de información sobre este tema en diferentes momentos de la estancia en la Universidad y transcribimos en el gráfico adjunto la situación aproximada a media carrera (6).

(6) Para las carreras correspondientes al segundo estudio tenemos información para el primer año de estudios, la mitad de la carrera y el último año; el análisis en este artículo se refiere a la mitad de los estudios. En el primer trabajo teníamos solamente información del primer año y del último pero construimos un índice teniendo en cuenta las dos situaciones que nos aproxima con toda probabilidad a la situación de mitad de la carrera.

Distinguimos entre el estudiante a tiempo completo, el estudiante que trabaja menos de media jornada que denominamos Estudiante/Trabajador y el que trabaja más de media jornada que denominamos Trabajador/Estudiante.

GRÁFICO 1

Estudiantes tiempo completo



La dedicación a tiempo completo a la Universidad es claramente minoritaria en muchas carreras. Los licenciados en Químicas –seguramente debe ser común a muchas carreras de ciencias–, los del Instituto Químico de Sarriá y los de ESADE son los únicos colectivos con una amplia mayoría de estudiantes a tiempo completo.

Los resultados de nuestro estudio nos muestran que no solamente se da la *situación* que denominamos de Estudiantes/Trabajadores, es decir, aquellos que realizan un trabajo remunerado priorizando el estudio sino que también el porcentaje de individuos que priorizan el trabajo sobre el estudio no es nada despreciable en algunas carreras. En concreto, los porcentajes de Trabajadores/Estudiantes se transcriben a continuación incluyendo aquellas personas que iniciaron sus estudios superiores cuando ya estaban insertados profesionalmente.

Psicología	37 %
Empresariales	36 %
Publicidad	34 %
Periodismo	33 %
Económicas	32 %
ETQ	29 %
Derecho	27 %
Químicas	7 %
IQS	0 %
ESADE	0 %

Como es lógico esperar, las situaciones no son homogéneas a lo largo de los estudios. Mientras en el primer año de carrera es más frecuente la situación del estudiante a tiempo completo, en el último año se da la situación opuesta, sobre todo en algunas carreras, como por ejemplo en Ciencias de la Información, donde el cambio es espectacular. En la carrera de Químicas, en cambio, se da una mayor estabilidad y en conjunto una menor dedicación al trabajo, exceptuando la Ingeniería Técnica, probablemente debido, entre otras razones, a que los mismos horarios universitarios, condicionados por las prácticas de laboratorio hacen casi imposible la opción de trabajar.

Los motivos aducidos por los estudiantes para justificar el trabajo durante las épocas de estudios son variados y van desde las razones estrictamente económicas hasta la declaración expresa de la conveniencia de *introducirse en el mercado profesional* para situarse mejor profesionalmente, en cuya situación y como caso también extremo, se encuentran los licenciados en Ciencias de la Información.

La falta de datos comparativos no nos permite afirmar con conocimiento de causa que la tendencia a compaginar estudios y trabajo haya aumentado en los últimos años, pero si tenemos en cuenta las tendencias de otros países parece ser que debemos concluir que se trata de un fenómeno asociado a la ampliación de los estudios superiores. En un artículo publicado hace más de quince años, L. Levy Garboua (1976), refiriéndose a Francia donde la ampliación de la Universidad se ha producido antes que en España, interpreta la menor dedicación al estudio como una opción racional de los estudiantes frente al incremento de la oferta universitaria y la devaluación de los títulos académicos en el mercado laboral. Puesto que todavía es cierto y se percibe así, que existe una relación entre nivel de titulación y salario, en el contexto de la devaluación de los títulos universitarios, los futuros graduados prefieren disminuir costes e incrementar los beneficios inmediatos, limitando el tiempo dedicado al estudio y compaginándolo con algún tipo de trabajo remunerado.

4. *La Universidad no es una fábrica de parados, pero las formas de trabajo precario también son frecuentes entre los universitarios.*

Como hemos dicho anteriormente, muchos universitarios han iniciado su inserción profesional antes de terminar los estudios y siguen trabajando sin pasar por ninguna situación de paro forzoso, pero incluso entre aquellos que han iniciado su etapa de actividad laboral, una vez graduados no parece que el paro forzoso sea un problema numéricamente importante. Más de la mitad del colectivo estudiado no ha pasado ni tan sólo un mes en situación de paro forzoso aunque lógicamente se dan diferencias según carreras que ilustramos a continuación.

Periodismo	67 %
IQS	61 %
Económicas	60 %
Empresariales	59 %
ETQ	59 %
Publicidad	54 %
Psicología	48 %
Derecho	47 %
ESADE	35 %
Química	33 %

No debe sorprender que justamente entre los licenciados en Químicas y los graduados por ESADE es donde se dan los mayores porcentajes de presencia de paro, puesto que se trata de las carreras con menos proporción de estudiantes que compaginan los estudios con el trabajo. Ambos colectivos presentan de hecho en su primer trabajo los porcentajes más altos de inserción en trabajos adecuados a su titulación, lo cual se traduce probablemente en que los nuevos graduados tienden a optar por la estrategia de una cierta espera ante la expectativa muy probable de conseguir una buena inserción con cierta rapidez.

No pasa lo mismo, en cambio, en otros colectivos, entre los cuales la estrategia de la inserción pasa por la realización de varios trabajos. Este es el caso de los «pasantes» de abogados, de los tanteos de los periodistas y publicistas en el mercado comunicativo y publicitario, y de las clases particulares o las suplencias en el caso de los psicólogos que se caracterizan precisamente por realizar una gran variedad de trabajos.

En definitiva, pues, no parece que el paro forzoso sea un problema que afecte de una manera importante a los titulados universitarios y, en todo caso, los problemas vienen por la inexistencia de estabilidad laboral o por la realización de tareas que están por debajo de sus posibilidades laborales, como veremos a continuación.

El crecimiento de formas de contratación temporal que se ha dado en los últimos años también ha afectado a los universitarios, tal como confirman los resultados de nuestros trabajos. Para enmarcar a título de ejemplo nuestros resultados basta recordar que en el tercer trimestre de 1991, y según datos de la Encuesta de la Población Activa, alrededor de una tercera parte de la población ocupada tenía contrato temporal.

Los datos siguientes nos muestran separadamente el porcentaje de titulados con contrato fijo tres años después de acabar la carrera, según el momento de realización de la encuesta.

Téngase en cuenta al leer los resultados anteriores que la inestabilidad no está asociada al horario parcial, puesto que la gran mayoría de titulados trabajan a tiempo completo.

Septiembre 1990		Septiembre 1991	
ESADE	85 %	IQS	74 %
Derecho	74 %	ETQ	69 %
(incluye trabajadores por cuenta propia)		Publicidad	61 %
Económicas	69 %	Periodismo	51 %
Empresariales	53 %	Químicas	50 %
		Psicología	41 %

Hemos podido constatar también que el nivel de inestabilidad laboral es muy superior en la primera ocupación que en la que tienen tres años después de terminados los estudios, que puede coincidir o no con la primera, lo cual nos indica que se ha dado una cierta consolidación de la inserción.

La interpretación del fenómeno de la precarización del trabajo universitario debe hacerse con precaución, puesto que no es lo mismo un trabajo precario para un joven que ha abandonado la escuela a los catorce o quince años con el certificado de escolaridad, que no puede tener más que unas expectativas de alternar el trabajo precario con el paro forzoso, que para un universitario que en la mayoría de los casos puede albergar por lo menos unas ciertas expectativas de inserción laboral a medio plazo.

5. *En algunas de las titulaciones analizadas es relativamente frecuente la realización de trabajos de un nivel inferior a la titulación universitaria. Por otra parte, no es fácil distinguir en el mundo de la empresa privada entre los trabajos propios de un titulado de ciclo corto respecto a un titulado de ciclo largo.*

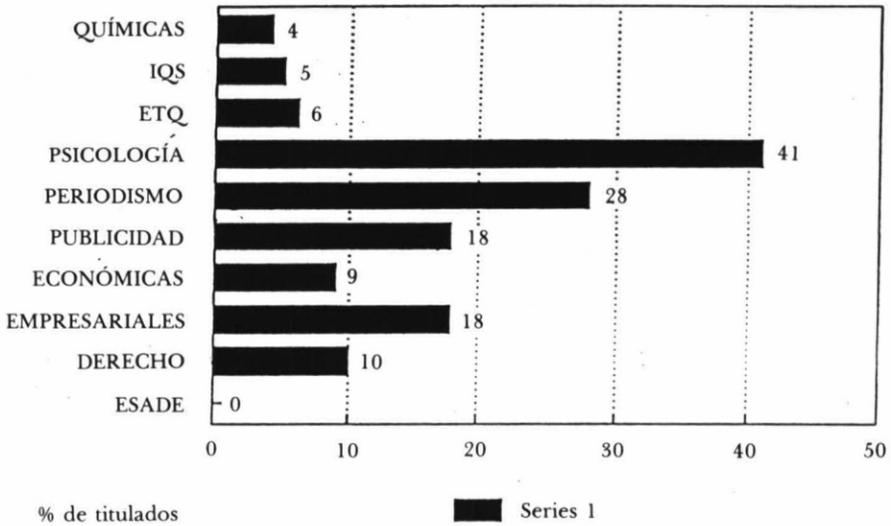
El gráfico siguiente nos muestra los porcentajes por distintas carreras de los individuos que no han conseguido un trabajo que se pueda considerar ajustado al nivel de unos estudios superiores. Se trata en general de trabajos no relacionados con los estudios que han cursado o en todo caso con un nivel de cualificación muy por debajo de la formación de un titulado superior (7).

Puede verse claramente cómo los economistas de ESADE y las tres carreras técnicas ocupan la posición mejor, mientras que Psicología y Periodismo tienen

(7) La tipología ha sido construida por los investigadores y cada individuo ha sido clasificado a partir de la lectura de una pregunta abierta del cuestionario. Nos ha sido imposible por este procedimiento distinguir entre trabajos propios de carreras de ciclo largo y trabajos adecuados para el nivel de preparación de carreras de ciclo corto. Por esta razón hemos preferido clasificarlos todos en la clase «Adecuada». La clase óptima incluye aquellos casos que realizan un trabajo adecuado a su nivel de titulación pero que además poseen una posición jerárquica. Se clasifican como «Inadecuados» los trabajos que están claramente por debajo del nivel de un titulado universitario.

GRÁFICO 2

Inserción inadecuada
(Según tipo de trabajo realizado)



la situación más desventajosa. Cabe indicar que en el caso de Psicología quedan en este grupo los maestros, los cuales representan un porcentaje en torno a un 15 por 100, puesto que, considerado estrictamente, tienen una titulación por encima de la exigida para ejercer de maestro.

En definitiva, una inserción rápida en el mercado de trabajo no significa necesariamente ni disfrutar de estabilidad laboral ni la realización de un trabajo acorde al nivel de los estudios realizados.

El gráfico siguiente nos muestra la distribución completa entre tipos de trabajos Inadecuados, Adecuados y Óptimos según la definición que explicamos detalladamente en la nota.

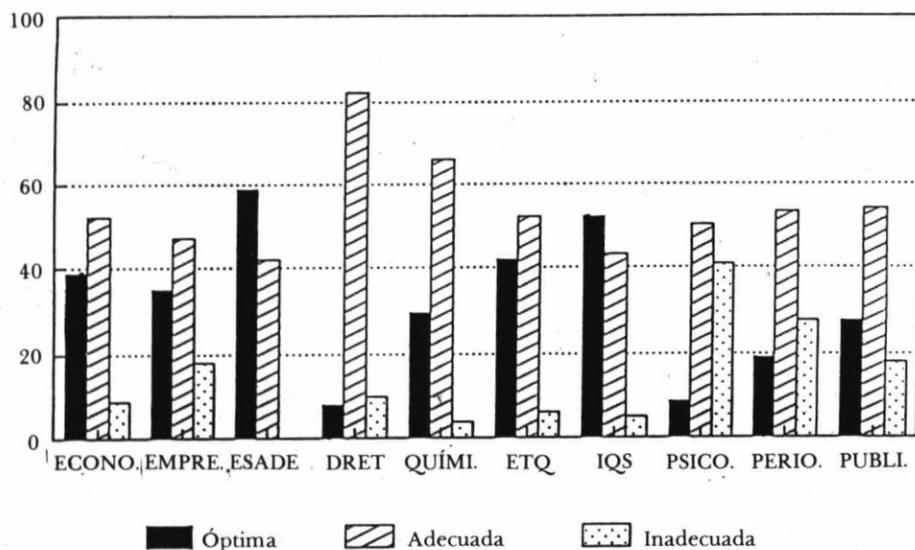
Debemos resaltar, no solamente por exigencias metodológicas, sino por su interés sustantivo que tanto entre los distintos graduados en especialidades de Químicas como entre los de Económicas y Empresariales y concretándonos al mundo de la empresa privada, nos ha sido imposible distinguir entre puestos de trabajo que exigen una preparación de cinco años y puestos de trabajo que exigen solamente una preparación correspondiente a una carrera de tres años de duración, a partir de las definiciones de los encuestados. Es decir, que titulados

superiores e intermedios realizaban los mismos tipos de trabajos. Todavía más difícil si cabe ha sido realizar esta diferenciación entre los titulados en Ciencias de la Información, por tratarse de una profesión en la cual no hay la correspondiente carrera de ciclo corto. Por esta razón, la posibilidad de aplicar un criterio estricto a la carrera de Psicología la sitúa en una posición más desfavorable comparativamente, puesto que los maestros realizan un tipo de trabajo muy relacionado con la Licenciatura en Psicología y, que aplicando un criterio laxo podrían considerarse como bien insertados profesionalmente.

Con objeto de precisar algo más los niveles de inserción hemos distinguido aquellos puestos de trabajo que en la descripción que dan los encuestados se indica que se trata de un puesto directivo y los hemos denominado inserción Óptima. Obsérvese que tampoco en este caso se da diferencia entre los titulados de primer ciclo y los de segundo, en cuanto a frecuencias del nivel óptimo de inserción.

GRÁFICO 3

Calidad de la inserción
(Tres años después de su titulación)



El gráfico expresa claramente la distinta posición de las diferentes carreras en relación a las probabilidades de inserción profesional de sus graduados. Quizá sea interesante comentar la diferencia entre Empresariales y Económicas, en lo que se refiere a la calidad de la inserción por su valor extrapolable a otros casos. Puede verse cómo los niveles de inserción óptima son equivalentes, en cambio

el porcentaje de individuos realizando trabajos inadecuados a su nivel académico es superior entre los diplomados en Empresariales que entre los licenciados.

6. *La insatisfacción por las condiciones económicas y laborales tiende a ser mayor que la que se puede atribuir a la calidad del trabajo realizado o a la inadecuación entre el tipo de trabajo y la titulación. Los titulados de ciclo corto tienden a mostrar más insatisfacción por las condiciones económicas que los de ciclo largo.*

Los índices de satisfacción por la remuneración en los casos en los que la comparación entre carreras de ciclo corto y largo es posible son los siguientes:

Económicas	70 %	Empresariales	60 %
L. Químicas	74 %	ET Químicos	58 %

Teniendo en cuenta las dificultades de distinguir entre la calidad de los trabajos realizados por los dos tipos de graduados parece, pues, razonable interpretar hipotéticamente esta diferencia en el índice de satisfacción como el resultado de una valoración económica del título, al margen de la dificultad o calidad del trabajo realizado.

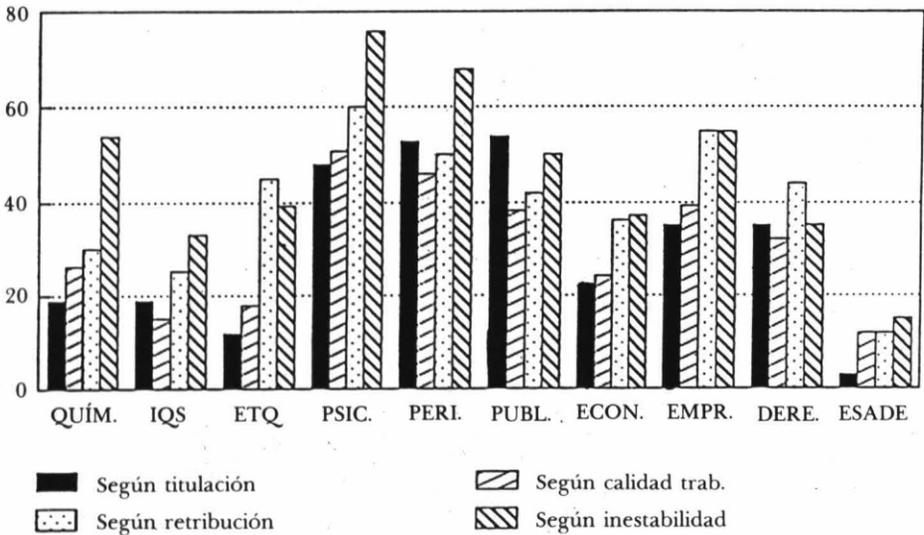
El gráfico siguiente nos informa de cómo aumentaría el porcentaje de los individuos considerados como inadecuadamente insertados profesionalmente, si además del criterio de la adecuación del nivel de titulación que hemos considerado anteriormente, añadiésemos otras condiciones, como la estabilidad laboral, la consideración subjetiva de la calidad del trabajo, la adecuación de la titulación o la remuneración económica (8).

(8) El gráfico 4 ha sido calculado de la siguiente manera:

- Inadecuación según titulación. Se consideran con una inserción adecuada los individuos que cumplen dos condiciones: nivel de titulación adecuado según el criterio anteriormente definido y percepción subjetiva de la adecuación del tipo de trabajo a la titulación. Los que no cumplen las dos condiciones son los que figuran en el gráfico como inadecuados por este criterio.
- Inadecuación según retribución. Se consideran con una inserción adecuada los individuos que cumplen dos condiciones: nivel de titulación adecuado y satisfacción por las condiciones económicas.
- Inadecuación según calidad de trabajo. Se consideran con una inserción adecuada los individuos que cumplen dos condiciones: nivel de titulación adecuado y satisfacción subjetiva por la calidad del trabajo.
- Inadecuación según inestabilidad. Se considera una inserción adecuada cuando se cumplen dos condiciones: nivel de titulación adecuada y contrato laboral estable.

GRÁFICO 4

Inadecuación subjetiva
Según diferentes criterios



Puede verse claramente que el nivel más alto de inadecuación en la inserción, teniendo en cuenta la suma de dos criterios, se obtiene cuando se tiene en cuenta la estabilidad laboral; en segundo lugar, cuando se consideran las condiciones económicas; en tercer lugar, cuando se considera la percepción subjetiva de la calidad del trabajo y, en último término, cuando se tiene en cuenta la percepción de la adecuación de las tareas a la titulación.

Mirando con detalle las diferentes carreras podemos observar la desproporción existente en los diplomados en Empresariales y los Ingenieros Técnicos Químicos, entre la percepción subjetiva de la calidad del trabajo realizado y la insatisfacción económica, lo cual refuerza la interpretación apuntada anteriormente.

7. *La inserción profesional tiende a ser menos satisfactoria cuando se juntan dos condicionantes de posición social, ser mujer e hija de las clases populares. Los criterios meritocráticos no son determinantes para conseguir una buena inserción laboral.*

Hemos realizado diferentes tentativas de análisis multivariado, tanto a nivel global como distinguiendo las diferentes carreras, a partir de la técnica del ajuste lineal logarítmico y a partir del análisis de las diferencias porcentuales, relacionando las siguientes variables: origen social y sexo, el tipo de permanencia en la

Universidad según dedicación a los estudios o compaginando con el trabajo, la nota académica más frecuente, según declaración subjetiva, y por fin, como variable dependiente los resultados puntuales de inserción tal como han sido explicados en el apartado anterior.

Los resultados obtenidos indican que no existe un modelo que se ajuste a este conjunto de variables y que las relaciones entre las mismas no son generalmente significativas para ninguna de las carreras. La relación más constante e incluso estadísticamente significativa en la mayoría de casos es la que asocia la dedicación a la Universidad a tiempo completo y las notas obtenidas en los estudios, pero esta relación no se traduce, exceptuando entre los titulados de ESA-DE, en una mejor inserción laboral. En definitiva, la estrategia de combinar estudios con trabajo, sobre todo cuando se trata de un trabajo relacionado con los estudios, aunque puede perjudicar al expediente académico, es igualmente buena como la estrategia de dedicarse en exclusiva a los estudios de cara a conseguir una buena inserción.

La relación entre el origen social y el sexo y el nivel de la inserción profesional es débil y en general muestra interacción entre las dos variables. En todo caso se puede afirmar que cuando se juntan las dos condiciones, ser mujer e hija de las clases populares, las probabilidades de una buena inserción tienden a disminuir (9).

La discriminación del mercado de trabajo respecto de las mujeres fue recogida en la encuesta a través de la opinión directa de las encuestadas sobre el fenómeno, las cuales hicieron notar explícitamente la existencia de discriminación económica, cobrando menos por un mismo trabajo, el paternalismo empresarial y, también, la infravaloración de sus posibilidades profesionales ejercida justamente por parte de compañeros de la misma profesión.

8. *La expresión de descontento más generalizada de los titulados, exceptuando los químicos, por lo que se refiere a los estudios universitarios que cursaron, es la insuficiencia de la formación práctica realizada. Todos los colectivos reclaman más formación en algunos aspectos no estrictamente académicos que consideran útiles para el ejercicio profesional.*

Los universitarios encuestados pudieron valorar en una escala de diez puntos su percepción del nivel de preparación alcanzado en la Universidad y el nivel de utilidad para su ejercicio profesional de los siguientes aspectos: nivel adecuado de los temas teóricos propios de la carrera; nivel adecuado de conocimientos de los temas prácticos propios de la carrera; la capacidad de relacionarse con los

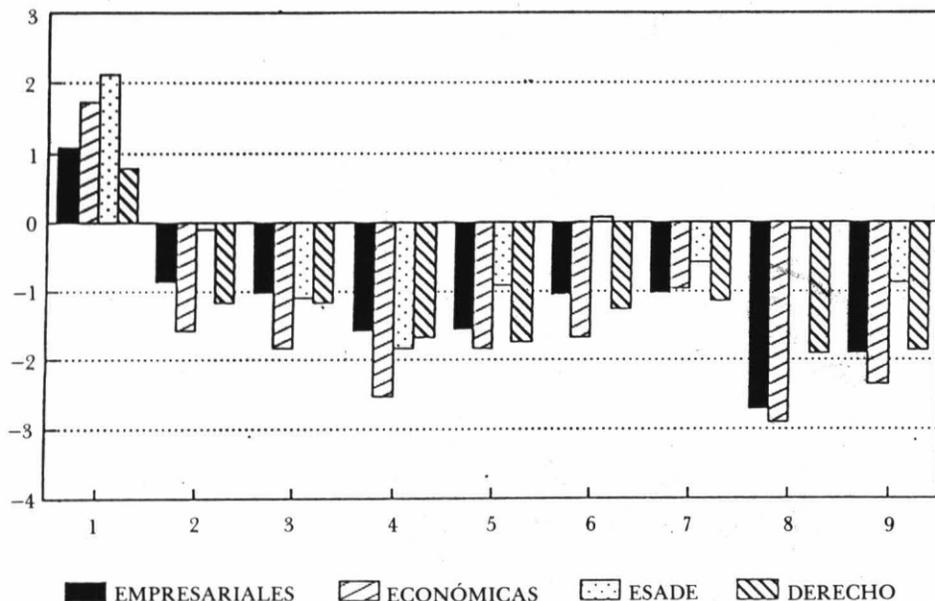
(9) Prescindimos de la transcripción de los datos del análisis que pueden consultarse en los dos estudios disponibles en el ICE de la UAB, siguiendo el método de las diferencias porcentuales. Con posterioridad a la publicación y para la confección de este artículo hemos hecho la prueba de la aplicación del método lineal logarítmico.

demás; la capacidad de gestión; la capacidad de enfrentarse a problemas complejos y poco estructurados; la capacidad de trabajar en grupo de una manera colaboradora y eficiente; la capacidad de adaptación y de utilización de las nuevas tecnologías, y la capacidad de iniciativa, decisión y riesgo.

El gráfico siguiente nos muestra los resultados para todas las carreras estudiadas:

GRÁFICO 5a

Formación/utilidad

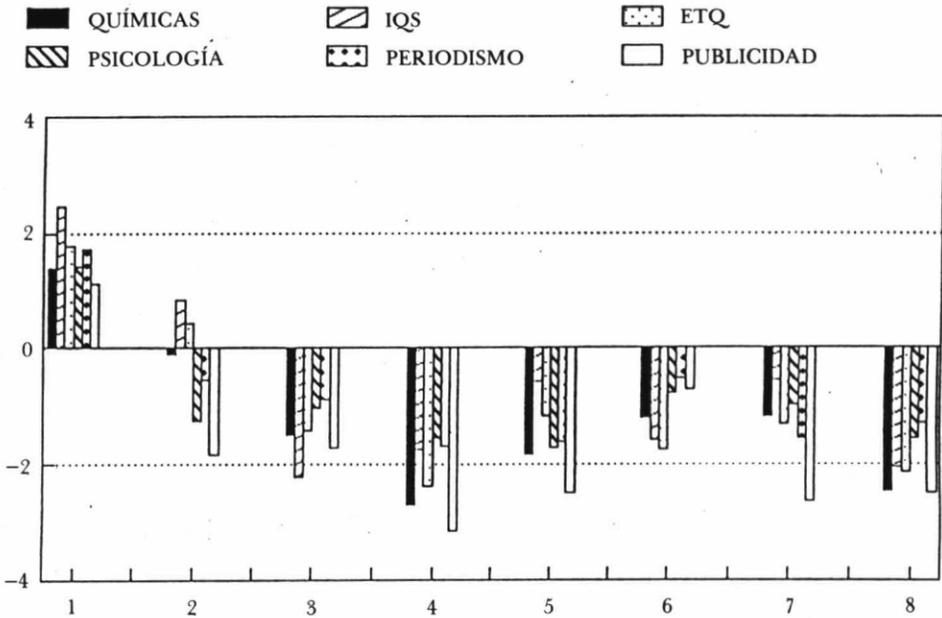


1. Teoría; 2. Práctica; 3. Relación otros; 4. Capacidad gestión; 5. Enfrentarse problemas; 6. Trabajo en grupo; 7. Participar sociedad; 8. Nuevas tecnologías; 9. Iniciativa.

Aunque podamos considerar que algunos aspectos de los preguntados no son propiamente función de la Universidad, no deja de ser sorprendente que únicamente en los temas teóricos exista una percepción de desequilibrio en exceso, comparando el nivel de formación con el nivel de utilidad profesional. En todos los demás aspectos hay una amplia conciencia de déficit formativo y dentro del conjunto de aspectos valorados parece razonable destacar los prácticos, puesto que de alguna manera son abordados en los planes de estudio de las diferentes carreras. Únicamente el colectivo de los químicos se encuentra a sí mismo suficientemente formado en las dimensiones prácticas, valoración que no es casual, si tenemos en cuenta que en este tipo de estudios las prácticas de laboratorio tienen una real incidencia en los planes de estudios.

GRÁFICO 5b

Formación/utilidad



1. Teoría; 2. Práctica; 3. Relación otros; 4. Capacidad gestión; 5. Enfrentarse problemas; 6. Trabajo en grupo; 7. Nuevas tecnologías; 8. Iniciativa.

Es posible que los titulados universitarios tengan una percepción sesgada del valor real que la formación teórica tiene en su ejercicio profesional, pero en todo caso, el valor informativo de los resultados está justamente en la comparación de cómo se perciben subjetivamente los diferentes aspectos puestos a su consideración.

Una lectura detallada del gráfico nos muestra las diferencias entre los distintos colectivos de titulados para cada uno de los aspectos. Quizá vale la pena resaltar que los titulados por ESADE e IQS tienen una percepción más positiva de la adecuación en diferentes aspectos en relación a sus homólogos de las Universidades públicas.

En la segunda investigación introdujimos la valoración que los encuestados daban a una serie de aspectos directamente relacionados con su experiencia en la Universidad. Los resultados más relevantes son sin duda la gran diferencia entre la valoración más positiva realizada por parte de los titulados en las especialidades de Químicas comparada con la valoración negativa de los titulados en Psi-

ciología y Ciencias de la Información. En términos escolares los graduados de estas últimas carreras suspendían ampliamente la institución universitaria (10).

CONCLUSIONES

Transcribir de nuevo las conclusiones derivadas de estos trabajos sería reiterativo, puesto que coinciden con las proposiciones iniciales de cada apartado, sin embargo, nos parece relevante destacar algunos aspectos derivados de la investigación que tienen que ver con la reforma universitaria actualmente en marcha.

1. La reducción de las Licenciaturas a cuatro años disminuye la diferencia entre carreras de ciclo largo y carreras de ciclo corto, lo cual viene a acentuar aún más si cabe la tendencia actualmente existente en las empresas privadas de no diferenciación en términos de cualificación de los trabajos realizados por unos y otros y, en cambio, de tender hacia una diferenciación en este caso discriminatoria de tipo económico.

En definitiva, la reforma de los planes de estudio plantea la necesidad de aclarar el significado real de los ciclos largos y los ciclos cortos e, incluso, entre éstos y la Formación Profesional posterior al Bachillerato. Esta definición debe tener en cuenta que una cosa son los planes de estudio y otra, a veces muy distinta, las estrategias de los graduados y de los empresarios privados.

2. El incremento probable del número de estudiantes que compaginan trabajo y estudio y la demostración práctica de que no se trata de una mala estrategia de cara a una buena inserción laboral pone sobre el tapete cómo debe recogerse esta realidad en el funcionamiento normal de la Universidad. Es posible que la organización actual de los estudios en créditos haga aumentar la flexibilidad y pueda ser favorable para recoger mejor esta tendencia, pero nos parece que todavía deben faltar cambios importantes que faciliten una buena integración de este tipo de estudiantes que prefiere alargar su permanencia en la Universidad y simultanear los estudios con algún tipo de trabajo remunerado. O quizá la solución sea potenciar seriamente servicios universitarios con un funcionamiento completamente distinto, como es la Universidad a distancia.

3. La reforma universitaria debería afrontar decididamente una definición de cuáles son los aspectos que deben tenerse en cuenta para dar una buena formación universitaria y cuáles son los procedimientos más adecuados a la actualidad

(10) Los aspectos valorados son los siguientes: Número de alumnos por aula; Calidad del profesorado; Horas dedicadas a prácticas, el plan de estudios, la adecuación de la carrera al mundo laboral, la formación general recibida, la formación especializada recibida.

para que los universitarios la alcancen. En esta dirección debería considerarse, por ejemplo, la vieja relación entre teoría y práctica y la inclusión en la formación de aquellas habilidades necesarias para un buen ejercicio profesional que escapan a lo que se ha considerado tradicionalmente como académico. En este contexto, nos parece que una reforma de la Universidad debería pensar seriamente en la formación pedagógica de su propio profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- CASAL, J.; MASJUÁN, J. M.; PLANAS, J. (1991): *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid, CIDE.
- DE BORJA y otros (1991): «Estudio diacrónico sobre la elección de las carreras superiores en función del sexo. Propuesta de algunas medidas para conseguir la igualdad de oportunidades», *Bordón*, 43 (1), pp. 91 y ss.
- GALLAND, O. (1991): *La sociologie de la Jeneusse*. Paris, Armand Collin.
- GOBERNA, M. A.; LÓPEZ, M. A.; PASTOR, J. T. (1989): «Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico en la Universidad española», *Revista de Educación*, 290, pp. 357 a 370.
- LATIESA, M. (ed.) (1986): *Educación y rendimiento académico en la Universidad*. Madrid, CIDE.
- (1989): «Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de la carrera», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 46, pp. 101-139.
- LEVY-GARBOUA, L. (1976): «Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse», *R. Française de sociologie*, XVII, pp. 53-80.
- ZÁRRAGA, J. L. (1989): *Informe sobre la Juventud en España*. Madrid, Instituto de la Juventud.

MONOGRÁFICO

IMPACTO DEL PROGRAMA DE ESCUELAS-TALLER EN GUIPÚZCOA. DATOS OBTENIDOS EN UNA INVESTIGACIÓN (1)

LUIS M. NAYA,
FÉLIX BASURCO,
BEGOÑA ASÚA,
FRANTZISKA ARREGI,
M. ÁNGELES AIZPURÚA (*)

INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional es motivo de preocupación, no sólo en esta nueva realidad de las Comunidades Autónomas del Estado, sino en otros Estados de la Comunidad Europea.

El mercado de trabajo hoy presenta variadas exigencias a causa de los cambios cualitativos que se han operado en este sector. Estos cambios pueden observarse en diversos aspectos; la creación de nuevos sectores de producción conlleva el cambio de productos que responden a nuevas necesidades y el cambio de sistemas de producción.

Por otra parte, el avance de las tecnologías ha puesto en evidencia la poca eficacia y la situación obsoleta de los antiguos sistemas de producción. Estos factores, entre otros, son los que han originado este fenómeno que se viene denominando crisis industrial.

El componente humano como factor central del proceso de producción adquiere en este proceso un protagonismo importante y, es por ello, por lo que la preocupación y la atención hacia la Formación Profesional sea uno de los aspectos prioritarios de la política económica y del mercado de trabajo de la Comunidad Europea.

De esta manera han ido surgiendo programas dirigidos a diversos aspectos de la Formación Profesional, entre los cuales se encuentran los programas dirigidos a lograr la correspondencia con las cualificaciones profesionales, los pro-

(1) Investigación realizada con presupuestos de Investigación de la UPV/EHU, proyecto UPV 096.230-0087/88.

(*) Universidad del País Vasco.

gramas de intercambio de los jóvenes trabajadores y los programas de orientación profesional.

Estos aspectos han sido canalizados por la puesta en marcha de programas como COMET (orientación a las nuevas tecnologías); PETRA (orientado a preparar a jóvenes para la vida adulta); EUROTECNET (orientado al intercambio de conocimientos e innovaciones en la empresa); FORCE (orientado a la Formación Profesional Continua de los trabajadores) son, entre otros, una muestra del interés que despierta el tema de la Formación Profesional en la Comunidad Europea.

Las variadas formas que ha adquirido la Formación Profesional pueden observarse no sólo en la formación inicial, sino también como formación en alternancia y formación continua, de manera que, partiendo de diversas situaciones y momentos de la vida del trabajador, pueda darse una respuesta adecuada a las necesidades del sector productivo hoy.

El tema, por tanto, tiene un interés prioritario, y el estudio de los aspectos que le conciernen colaboran, sin duda, a reconducir, reorientar y adaptar los programas a una Formación Profesional que abarque los diversos planos de la persona y de su entorno laboral.

Esta investigación sobre el IMPACTO DEL PROGRAMA DE ESCUELAS-TALLER EN GUIPÚZCOA supone un paso más en la línea de investigación que este equipo de profesores del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU viene desarrollando en torno al tema de las relaciones entre *empleo y formación* y sus implicaciones en la *transición de los jóvenes a la vida adulta-activa*, dentro de los programas de transición europeos y completa una investigación anterior en torno al «Impacto del Programa de Iniciación Profesional» realizado a iniciativa de la Unidad de Educación Compensatoria del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

La elección de este programa como objeto de investigación se debió, además de a cuestiones coyunturales de carácter económico, al hecho de ser un programa que está dirigido a jóvenes entre dieciséis-veinticinco años, es decir, que se ajusta a los períodos de estudio de la transición adulta en el marco europeo; a que se plantea la Formación Ocupacional como un proceso de formación teórico-práctica en alternancia y no reglada frente al modelo de curso o reciclaje, y al hecho de configurar un programa establecido y sistematizado que se ofrece como un interesante laboratorio de experiencias de cara a las reformas de la formación reglada obligatoria y profesional.

El objetivo global dentro del que se enmarca esta investigación es analizar la oferta y demanda de la Formación Ocupacional en el País Vasco. Lógicamente este ambicioso objetivo sigue siendo un desiderándum tras este estudio, pero consideramos que este trabajo de investigación nos ha permitido conocer mejor el campo, en sus agentes internos y externos, y probar algunos instrumentos de evaluación de necesidades y de programas de formación no reglada.

1. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA-TALLER?

1.1. *El programa de Escuelas-Taller*

Las Escuelas-Taller están promovidas por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social por medio del INEM. Desarrollan unos programas públicos de empleo-formación que tienen como finalidad cualificar a desempleados, preferentemente jóvenes menores de veinticinco años, en alternancia con el trabajo y la práctica profesional, favoreciendo sus oportunidades de empleo en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o del entorno urbano, así como de oficios o técnicas artesanales.

Dentro de las Escuelas-Taller los programas existentes de conservación y recuperación del patrimonio natural, cultural y urbano son desarrollados por profesores de distintos ámbitos profesionales quienes, desde un planteamiento formativo, tienen en cuenta diversos enfoques: una metodología abierta y dinámica para la rehabilitación; la interpretación histórica; la conservación y la regeneración del medio ambiente, etc., transmitiendo así a los alumnos-trabajadores los conocimientos específicos de los diferentes oficios.

Los objetivos del programa de las Escuelas-Taller para el Ministerio de Trabajo (1990, 7) son los siguientes:

- 1) Formación de especialistas en profesiones demandadas por el mercado de trabajo y en distintos oficios artesanos, algunos de ellos en trance de desaparición.
- 2) La integración e inserción profesional de jóvenes en paro, titulados o no, proporcionándoles formación, práctica y experiencia en trabajos reales que les permita una salida laboral.
- 3) Revalorización del oficio de artesano, tanto a nivel social como desde la vertiente del empleo.
- 4) Tipificación e implantación de las nuevas profesiones ligadas al medio ambiente y a la calidad de vida, como instrumento eficaz y permanente de conservación y protección de la naturaleza.
- 5) Promoción y difusión de las tareas de rehabilitación y conservación del patrimonio.
- 6) Actuar como soporte de actividades culturales y base de futuros centros comarcales estables para la dinamización del empleo y para la defensa y conservación del patrimonio en el área donde está ubicada la Escuela-Taller.
- 7) Impulsar el perfeccionamiento de los profesores y monitores mediante la impartición permanente de cursos intensivos que posibiliten su actualización técnico-metodológica.

La financiación de las experiencias, en lo que hace referencia al proyecto formativo, salarios de los trabajadores y el personal, es compartida por el INEM, que subvenciona el 75 por 100 del total, y las Entidades Locales correspondientes, que cargan con el 25 por 100 restante.

1.2. Descripción de las Escuelas-Taller de Guipúzcoa

Este estudio abarca las Escuelas-Taller de Guipúzcoa en marcha durante el curso 1989-1990.

Atendiendo a las entidades promotoras de las experiencias (Cuadro 1), vemos que, de acuerdo con el programa, surgen por iniciativa del INEM y de los Ayuntamientos o Mancomunidades correspondientes. Su gestión corre a cargo de la propia Escuela-Taller sin que, en general, dependa de ningún organismo (Patronato o Asociación) gestor específico.

CUADRO 1

Entidades promotoras y gestoras

Escuela-Taller	Ayuntamien.	Mancomuni.	INEM	Asociación
IRÚN	P		P	
TOLOSA	P		P	
RENERÍA	P		P	Patronato de bienestar social
HERNANI	P		P	
EIBAR	P	P	P	
RENERÍA Medio ambiente	P		P	
BILLABONA	P	P	P	
LEGAZPIA	P	P	P	
ORDIZIA	P		P	

Haciendo una breve historia de sus orígenes (Cuadro 2) vemos que se trata de experiencias recientes, de 1988, 1989 y 1990, que se encuentran en diferentes

CUADRO 2

Origen del centro (breve historia)

Escuela-Taller	Características	Ámbito	Precedentes	Año inicio	Agente inicio	Incidencias
IRÚN	Rehabilitación	Formación Ocupacional	Programas F.O.	1989	INEM	Precipit. retrasos
TOLOSA	Reconstrucción	Formación Ocupacional	Talleres F.O.	1989	INEM	Precipit. cambios
RENERÍA	Reconstrucción	Formación Ocupacional		1989	INEM	Precipit. infraest.
HERNANI	Reconstrucción	Bienestar social	Proyecto previo	1988	INEM	
EIBAR	Reconstrucción			1989	INEM	Cambios
RENERÍA Medio ambiente	Medio ambiente		Casa Oficios	1990	INEM	
BILLABONA	Medio ambiente	Dinamiza. empleo	Proyecto previo	1988	INEM	
LEGAZPIA	Rehabilitación			1990	INEM	Improvisación
ORDIZIA	Reconstrucción	Dinamiza. empleo	Casa Oficios	1989	INEM	

fases de ejecución. En algunos casos recogen el testigo de anteriores Casas de Oficios o se nutren de la experiencia de otros Talleres Ocupacionales o Programas Ocupacionales existentes en el municipio.

Su origen parece ser coyuntural a raíz de la propuesta de subvenciones por parte del INEM, procedentes del Fondo Social Europeo. La elaboración de los proyectos resulta heterogénea y se adscribe dentro del área de empleo o de formación ocupacional e, incluso, de Bienestar Social. En aquellos Ayuntamientos donde existían dinamizadores de empleo éstos jugaron un papel importante en el inicio de la experiencia.

Por último, en cuanto a posibles incidencias en su origen, casi todos los centros han vivido un inicio más o menos precipitado y de improvisaciones, centrado, en su primera fase, en la infraestructura del propio taller más que en la obra.

Las problemáticas socio-económicas que predominan en las comarcas en las que se ubican las Escuelas-Taller (Cuadro 3) y que han venido a justificar la necesidad de la Escuela-Taller se pueden englobar, en opinión de sus directores, en torno a la problemática derivada de la falta de empleo o paro que afecta a dichas comarcas por causa de la crisis del sector secundario (S2) o primario (S1) en que se basa su estructura económica; de situaciones de marginación, delincuencia y drogadicción; de los procesos desequilibrados de emigración, y de diferentes situaciones problemáticas familiares.

Entre los objetivos propuestos por los propios centros podemos resumir los siguientes:

GENERALES

- Capacitación profesional teórico-práctica.
- Inserción laboral de jóvenes parados (dieciséis-veinticinco años) e inserción social de jóvenes marginados e inadaptados.
- Desarrollo del nivel cultural, hasta la obtención del Graduado Escolar.

ESPECÍFICOS

- Formar destrezas propias del oficio-taller.
- Realizar prácticas con la tutorización de un profesional.
- Facilitar recursos de inserción social y laboral de cara a acceso y/o creación de un puesto de trabajo.
- Fomentar el aprendizaje y el autoempleo.
- Reforzar el empleo de técnicas instrumentales básicas.

GENERALES

- Rehabilitación del Patrimonio social o natural y desarrollo de valores medioambientales o ecológicos.
- Desarrollo integral de la personalidad.
- Introducción al mercado laboral.

ESPECÍFICOS

- Realizar una obra.
- Fomentar las actividades de divulgación medioambiental en la comarca y elaboración de itinerarios ecológicos.
- Desarrollar la autoestima y habilidades sociales.
- Orientar las salidas.
- Formar en gestión empresarial.
- Saber desenvolverse dignamente en su trabajo.

El análisis de las estructuras y equipamiento de los centros (Cuadro 4) se ha realizado en torno a los siguientes indicadores: dirección, instalaciones, equipamiento, personal y órganos de participación.

El «puesto» de Director parece una figura bastante implantada, aunque aún hay casos en que es desempeñada por un monitor socio-laboral del centro. En dichos casos, las funciones internas y externas de la dirección se dividen entre los monitores del centro.

Las instalaciones, en general, aparecen como suficientes, así como el equipamiento, aunque dentro de un nivel de mínimos.

En cuanto al personal, las plazas de monitores de taller parecen cubiertas, pero hay diferencias entre las diversas Escuelas-Taller en cuanto al personal de formación teórica, de apoyo a la formación y de administración del centro.

La participación interna se canaliza preferentemente a través de asambleas de taller y de reuniones de coordinación entre los monitores o el claustro. La participación de los agentes externos (Ayuntamiento, INEM, Asociaciones de Empresarios, etc.) es más desigual y esporádica.

Si la estabilidad de las Escuelas-Taller se midiera por los materiales y actividades que genera, podemos decir que las Escuelas-Taller de Guipúzcoa están bastante asentadas (Cuadro 5), ya que todas ellas, además de disponer de un reglamento de régimen interior, generan alguna actividad interna o externa a través de guías, revistas, exposiciones, semanas culturales o fiestas.

Por otra parte, se puede observar un esfuerzo por parte de sus cuadros docentes de elaboración de materiales curriculares.

CUADRO 3

Descripción del contexto local-comarcal del territorio

Escuela-Taller	Hábitat		Emigración	Falta servicios	Problem. familiar	Margin. jóvenes	Drogas	Fracaso escolar	Paro	Crisis económica		Empleo
	Urbana	Rural								S1	S2		S3
IRÚN	*		*	*		*	*		*		*	-
TOLOSA ...		*	*						*	*	*	+
RENERÍA ..	*		*			*			*		*	
HERNANI ..	*	*	*		*	*		*	*			
EIBAR	*					*			*		*	+
RENERÍA Medio ambiente	*				*	*	*		*		*	+
BILLABONA	*	*							*	*	*	-
LEGAZPIA ..	*	*				*			*		*	
ORDIZIA ...	*	*			*			*	*	*	*	+

CUADRO 4

Estructuras y equipamiento de los centros de Guipúzcoa

Escuela-Taller	Dirección	Instalación	Equipamiento	Personal	Participación Agentes internos
IRÚN	Director Pedagógico Gestión Orientación	Insuficiente	Suficiente	4 Monitores 1 Socio-laboral 1 Graduado escolar 1 Aparejador	Asamblea mensual. Reunión mensual con Ayuntamiento. Coordinación monitores. Reuniones varias con empresarios.
TOLOSA	Director	Suficientes	Suficiente	5 Monitores 1 Psicóloga 1 Aparejador 1 Administrador	Escasa
RENTERÍA	Dirección (socio-laboral)	Suficientes	Suficiente según especialidades	6 Monitores 1 Pedagogo 1 Aparejador 1 Administrador	
HERNANI	Director	Suficientes	Suficiente pero mínimos	5 Monitores de taller 4 Monitores teóricas	Asambleas de evaluación por fases

(Continúa)

CUADRO 4 (Continuación)

Estructuras y equipamiento de los centros de Guipúzcoa

Escuela-Taller	Dirección	Instalación	Equipamiento	Personal	Participación Agentes internos
EIBAR	Director	Insuficiente traslados	Escaso	7 Monitores 5 Socio-laboral 1 Pedagogo 1 Aparejador 1 Administrador	Claustro
RENERÍA Medio ambiente ..	Director	Suficientes	Suficiente	4 Monitores 1 EPA	Coordinación Monitores
BILLABONA	Dirección (socio-laboral)	Suficientes	Suficiente	3 Monitores 1 EPA	Asamblea Taller. Coordinación Monitores. Entrevistas personales.
LEGAZPIA	Director externo e interno	Dispersos	Suficiente	4 Monitores de taller 4 Monitores de teoría	Asambleas Taller. Coordinación Monitores. Reuniones con Ayuntamiento.
ORDIZIA	Dirección (socio-laboral)	Suficientes dispersos	Suficiente	4 Monitores 1 Socio-laboral 1 EPA 1 Aparejador 1 Administrador	Asamblea General. Comité disciplina. Claustro. Comisión empleo del Ayuntamiento.

CUADRO 5

Materiales y actividades generadas por las Escuelas-Taller en sus años de funcionamiento

Escuela-Taller	Estatutos Reglamen.	Guías	Revistas	Exposiciones	Semanas cultura.	Fiestas	Material Curric.
IRÚN	*	*	*	*		*	*
TOLOSA	*		*				*
RENERÍA	*			*		*	
HERNANI	*		*	*		*	*
EIBAR							
RENERÍA Medio ambiente ..	*			*			
BILLABONA	*		*				
LEGAZPIA	*	*	*	*	*		
ORDIZIA	*		*	*			*

CUADRO 6

Relaciones con otros centros

Escuela-Taller	Culturales	Ocupacionales	Formativos	Institucionales
IRÚN	Biblioteca municipal Escuela cine-vídeo Facultad Pedagogía	Talleres iniciación profesional Escuelas-Taller	COP EPA CEVEBAD	Ayuntamiento INEM Comité comarcal Empresarios Sindicatos
TOLOSA	Casa Cultura	Talleres iniciación profesional	COP EPA IMI	Ayuntamiento INEM Comité comarcal Gremios
RENTERÍA		Escuelas-Taller	Escuelas-Taller	
HERNANI	Recursos municipales	Escuelas-Taller	Escuelas-Taller	
EIBAR	Universidad Laboral Escuela Armería	Ikasbat Escuelas-Taller	Escuelas-Taller	
RENTERÍA Medio ambiente .			Escuelas-Taller (Directores)	Ayuntamiento

(Continúa)

CUADRO 6 (Continuación)

Relaciones con otros centros

Escuela-Taller	Culturales	Ocupacionales	Formativos	Institucionales
BILLABONA	Biblioteca municipal Centros educativos Sociedades culturales	Escuelas-Taller Directores Monitores por especialidad	Centros EGB/Media COP	Gobierno Vasco Diputación Empresas Asociaciones
LEGAZPIA	Kultur-Etxea		Centros EGB/Media	Ayuntamiento Mancomunidad
ORDIZIA	Gaztetxe Arlote Irratia	Escuelas-Taller Invernaderos, etc.	TEKFOR COP	Ayuntamiento Fundación Goierri

Una de las características que define las iniciativas de Formación Ocupacional no reglada es la conjunción de responsabilidades por parte de los diferentes agentes sociales e institucionales. En este sentido, podemos observar (Cuadro 6) que las Escuelas-Taller no son una excepción.

Las Escuelas-Taller de Guipúzcoa mantienen frecuentes relaciones con otras instituciones de carácter cultural existentes en su entorno municipal para complementar sus necesidades culturales, informativas o deportivas.

En el aspecto formativo, recurren a los Centros de Orientación Pedagógica (COP) de la zona en busca de material pedagógico de apoyo o actúan en coordinación con los centros de Educación Permanente de Adultos (EPA) o CEVEBAD (Centro Vasco de Enseñanza Básica a Distancia), para cubrir las necesidades de instrucción básica de sus alumnos para la obtención del Graduado Escolar, además, realizan una función informativa en los centros de Enseñanza Básica (EGB) y Media (BUP, REM y FP) para informar sobre el proyecto de Escuela-Taller.

En el ámbito profesional-ocupacional, las relaciones más generalizadas se reducen a la coordinación periódica entre las Escuelas-Taller, aunque en algunos casos existen relaciones esporádicas con los centros de Formación Profesional u otros talleres de Iniciación Profesional existentes en la zona, y con los centros IMI (Instituto de Microelectrónica para la Industria) para la formación de iniciación a las Nuevas Tecnologías aplicadas a la empresa.

En cuanto a las relaciones interinstitucionales vemos que, además de las relaciones con sus entidades patrocinadoras, INEM y Ayuntamiento, también tienen contacto con otras entidades profesionales (empresarios, gremios, sindicatos) y administrativas (Diputación, Comités Comarcales), contactos que varían según las zonas y diferencian a las distintas Escuelas-Taller.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO SOBRE EL IMPACTO DEL PROGRAMA DE ESCUELAS-TALLER DE GUIPÚZCOA

2.1. *Formulación del problema*

La investigación realizada tiene como tema central el estudio del impacto del programa «Escuelas-Taller» en el Territorio Histórico de Guipúzcoa.

La primera parte de esta investigación es de carácter empírico y se plantea como un análisis del Impacto del Programa «Escuelas-Taller», en base a los agentes sociales internos, a saber: trabajadores, monitores y directores de los centros que vienen funcionando en Guipúzcoa en el curso 1989-1990.

En la segunda parte, se ha realizado un estudio de carácter cualitativo a partir de muestras de los diversos agentes sociales externos que dan cobertura so-

cial, laboral y financiera a dichos programas: padres, técnicos de entidades de tipo municipal, responsables políticos, empresarios y representantes de los organismos sindicales.

Por tanto, estamos ante un diseño mixto de tipo cuantitativo-cualitativo en el que se pretende complementar la significación y contrastabilidad estadística de la opinión, la experiencia y la vivencia de los agentes implicados en los programas de las Escuelas-Taller de Guipúzcoa, con el conocimiento y la interpretación que, de la Formación Ocupacional y, concretamente de las Escuelas-Taller, tienen la globalidad de las instituciones sociales, políticas y económicas.

2.2. *Objetivos generales*

Los objetivos generales propuestos son los siguientes:

A. Conocer el grado de inserción de los alumnos-trabajadores del programa de «Escuelas-Taller» en el ámbito psicológico, académico, ocupacional, social y laboral.

B. Analizar las percepciones de información y la aceptación que los alumnos-trabajadores y monitores de las Escuelas-Taller tienen de los objetivos y del proceso de implementación de los mismos.

C. Detectar las barreras y obstáculos que estos programas están teniendo en los centros en los que se llevan a cabo, según los agentes internos: alumnos-trabajadores, monitores y directores.

D. Analizar las percepciones, el grado de información y aceptación que los agentes sociales externos a los centros (instituciones, políticos, empleadores, técnicos, sindicatos) tienen sobre los programas de Formación Ocupacional y, en concreto, de las Escuelas-Taller, su institucionalización, objetivos, etc.

2.3. *Agentes sociales internos*

2.3.1. *Recogida de datos*

El instrumento de recogida de datos que se ha utilizado con los colectivos de alumnos-trabajadores y monitores es un cuestionario con preguntas de elección ponderada de carácter abierto («Elige las tres-cinco opciones por orden de importancia») o cerrado (Muy de Acuerdo [5], Bastante de Acuerdo [4], De Acuerdo [3], Bastante en Desacuerdo [2], Muy en Desacuerdo [1]), con una opción No Sé [0] para detectar el grado de información. El contenido del cuestio-

nario se infirió del programa de «Escuelas-Taller» y tras diversas conversaciones con los responsables de dicho programa.

Además, el cuestionario iba acompañado de una pregunta abierta que servía de base para una asamblea o discusión de grupo, dirigida y registrada por las propias encuestadoras, en la que los alumnos-trabajadores podían exponer libremente sus propias opiniones y propuestas respecto del programa y su implementación.

Por su parte, a los directores de los centros se les consultó a través de una entrevista semidirigida en torno a los siguientes temas: personal, organización, contenidos, especialidades, trabajadores, monitores, equipamiento.

2.3.2. Variables

Las variables que han sido consideradas como objeto de estudio y análisis han sido las siguientes:

1. Características personales e historial académico-profesional.
2. Percepciones generales sobre la naturaleza, componentes, expectativas, etcétera.
3. Incidencia del programa en la adaptación personal, ocupacional, escolar, social y laboral de los alumnos-trabajadores.
4. Información y aceptación de los objetivos del programa: orientación, formación, capacitación, inserción laboral, etc.
5. Información y aceptación de las funciones del programa: información, orientación, iniciación profesional y ocupacional, cultura del trabajo, etc.
6. Componentes del diseño curricular de las áreas técnico-prácticas y socio-laboral.
7. Valoración de la implementación del programa, organización, clima, didáctica, equipamientos, etc.

2.3.3. Muestra

El estudio se ha realizado a partir de una muestra de alumnos-trabajadores, seleccionada al azar en cada uno de los centros (N = 236), una muestra de monitores de taller y socio-laboral en su caso (N = 30), y el colectivo completo de los directores de cada una de las Escuelas-Taller que funcionaban el año 1989-1990.

2.4. *Agentes sociales externos*

2.4.1. Recogida de datos

Para la recogida del material, se utilizó la técnica de «grupos de discusión», consistente en sesiones de una hora y media aproximada de duración; durante la misma los componentes del grupo hablan y confrontan el tema presentado conducido por el coordinador. El contenido de cada sesión fue recogido en magnetófono y una vez transcrito sirvió de base para el análisis de los contenidos.

2.4.2. Variables

Los puntos considerados como base del análisis de los debates realizados en estos grupos de discusión han sido los siguientes:

- 1) Identificación de los conceptos de Formación Ocupacional e Inserción Laboral: definición de Formación Ocupacional e Inserción Profesional.
- 2) Proceso de institucionalización de los Programas de Formación Ocupacional: organismos o entidades que promocionan estos Programas, coordinación, relación entre ellos, importancia de la legitimación del programa.
- 3) Ámbitos de la Formación Ocupacional: ámbito asistencial, escolar y profesional.
- 4) Objetivos de los Programas de Formación Ocupacional: orientación profesional y ocupacional, formación ocupacional, actitudes y hábitos de relación y trabajo, formación básica de carácter académico, cultural y socio-laboral, aprovechamiento del tiempo libre.
- 5) Necesidades de los distintos colectivos a los que pretende responder la Formación Ocupacional: necesidades sociales, necesidades empresariales, necesidades individuales.
- 6) Diferencias entre los Programas de Formación Ocupacional y otras enseñanzas: comparación entre Programas de Formación Ocupacional y Formación Profesional, cambios en el concepto de Formación Ocupacional (modelos escolares/no escolares).
- 7) Carencias y problemas de la Formación Ocupacional: en líneas generales, en cuanto al centro, respecto a los jóvenes objeto de los programas.

2.4.3. Muestra

La selección de los grupos se realizó partiendo de los siguientes criterios:

En el grupo de concejales se han seleccionado un grupo de Guipúzcoa y otro de Vizcaya pertenecientes a municipios donde los programas de Formación Profesional tienen mayor implementación, en cuanto al número de talleres, así como al tiempo que llevan funcionando.

En los representantes del Personal Técnico de los Ayuntamientos, se seleccionaron técnicos pertenecientes a los servicios de Bienestar Social, Sanidad, Trabajo, TEF (Técnico de Empleo y Formación) y TAS (Técnico en Asistencia Social) de Vizcaya.

El grupo formado por representantes de las ejecutivas de los sindicatos se seleccionó teniendo en cuenta la representación de éstos según provincias y organizaciones.

Los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya fueron elegidos entre los empresarios que han tenido o tienen alumnos en prácticas.

En los representantes de los tutores de 8.º de EGB, se eligieron asimismo entre aquellas localidades que desarrollaban actividades de formación para el trabajo.

De esta manera se seleccionaron los nueve grupos que sirvieron de base para este estudio de la Formación Ocupacional en las Escuelas-Taller y Talleres de Iniciación Profesional (en curso de redacción), razón ésta por la cual también se recogieron datos de Vizcaya, y que quedaron constituidos de la siguiente manera:

- 1) Concejales responsables de los Programas de Formación Profesional en distintos Ayuntamientos de Guipúzcoa.
- 2) Concejales responsables del Programa en distintos Ayuntamientos de Vizcaya.
- 3) Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos o entidades municipales de Guipúzcoa.
- 4) Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos o entidades municipales de Vizcaya.
- 5) Representantes de los Sindicatos.
- 6) Representantes de los empleadores (empresarios con alumnos de programas de formación en prácticas) de Guipúzcoa.
- 7) Representantes de los empleadores (empresarios con alumnos en prácticas) de Vizcaya.
- 8) Representantes de los tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa.
- 9) Representantes de los tutores de 8.º de EGB de Vizcaya.

3. CONCLUSIONES PARCIALES

3.1. *Agentes internos*

3.1.1. Alumnos-Trabajadores

1. Según las características generales y su historial académico el *alumno-trabajador tipo* de la muestra se define por:

- Sexo: varones (80,1 por 100).
- Edad: entre diecisiete y veintitres años (82,8 por 100).
- Nacidos en el País Vasco (82,6 por 100).
- Procede de la Escuela Pública (69,5 por 100).
- Especialidades: predominio de carpintería, servicios sociales, yeso-estucado y forestal (61,5).
- Escolarización: 8.º de EGB cursado (85,6 por 100), aunque menor porcentaje de superado (54,2 por 100).
- Alumnos repetidores (74,6 por 100).
- El 78,8 por 100 ha pasado algún año desescolarizado, llegando a cuatro años desescolarizados un 35,6 por 100.

2. Entre sus *percepciones generales* sobre su experiencia de paso por el programa de «Escuelas-Taller», cabe destacar:

- a) Los conocimientos que consideran más útiles para su vida por orden de preferencia son: euskera, idiomas, cultura general, relaciones humanas y hábitos de estudio, quedando algo más relegada la importancia de conocimientos sobre legislación, seguridad e higiene, informática y dibujo.
- b) El paso por los talleres se considera una experiencia práctica de cara al trabajo, personalmente positiva y útil para la vida, que puede contribuir a descubrir sus propias capacidades, no siendo una experiencia rutinaria y penosa, aunque tampoco se considera un período lúdico.
- c) La mayoría de los alumnos-trabajadores dicen haber accedido a las Escuelas-Taller por propia iniciativa, siendo otro canal de información utilizado el de los Ayuntamientos, aunque en menor medida. En ningún caso dicen haberse informado de esta experiencia por el periódico o por el INEM.

- d) Las expectativas de entrada entre los alumnos-trabajadores de las Escuelas-Taller son claramente ocupacionales: aprender un oficio, encontrar un trabajo y tener experiencia de cara al primer empleo, siendo optimistas en cuanto a las salidas, ya que destacan que podrán trabajar en este oficio, ponerse por su cuenta, o dedicarse a hacer chapuzas.
- e) El programa de «Escuelas-Taller» se percibe fundamentalmente en su dimensión ocupacional: están en situación de aprendizaje.

3. Respecto a la *incidencia* del programa sobre la adaptación de los alumnos-trabajadores, consideran positiva la aportación respecto a capacidades ocupacionales y laborales de carácter general, así como en aspectos de adaptación personal. Sin embargo expresan su disconformidad con la incidencia del programa en aspectos relacionados con la adaptación escolar.

4. En cuanto a los *objetivos* del programa se insiste en todos aquellos relacionados con su carácter ocupacional (experiencia de cara al primer empleo, habilidades y destrezas profesionales, etc.), aunque existe un desconocimiento en torno a los objetivos de tipo laboral y de orientación (conocimiento de la realidad económica de la zona, planes de empleo, etc.).

5. Igualmente, las *funciones* del programa que más se conocen son las de tipo ocupacional, mientras que las funciones en relación con la inserción social y escolar se desconocen.

6. Respecto del *diseño curricular* del programa vuelve a destacar su dimensión ocupacional en torno al área teórico-práctica, aunque no existe una idea clara de las características psico-pedagógicas que la definen. Hay cierta actitud crítica respecto a temas como el horario, los contenidos o el carácter magistral.

7. Al referirse a la *implementación* del programa destaca la valoración positiva que hacen de los monitores, tanto en cuanto profesores o como profesionales.

Al definir el *centro*, lo consideran diferente que la escuela, lo cual para ellos es algo positivo. Sin embargo, son más críticos respecto a los aspectos organizativos del centro, así como a los referentes al equipamiento con el que cuentan en la Escuela-Taller.

En definitiva, atendiendo a las aportaciones de las asambleas quedan varias cuestiones para reflexionar:

- a) ¿Con la preparación que reciben, están preparados para independizarse al acabar el proyecto? ¿Cabe plantearse algún tipo de continuidad?

- b) ¿La marginación y desatención institucional es un reflejo de la consideración de ser un centro para marginados?
- c) ¿Las Escuelas-Taller están formando peones o especialistas? ¿Ha de primar la práctica sobre la teoría?
- d) ¿La presión del proyecto de obra desvirtúa los objetivos formativos del proyecto? ¿Hay peligro de sub-contratación?
- e) ¿Se tendrán en cuenta estas experiencias en los sucesivos proyectos de Escuelas-Taller o es el tributo obligado del novato?

3.1.2. Monitores

1. Por los datos generales y su historial académico del colectivo seleccionado para la muestra de Guipúzcoa se infiere un *monitor tipo* de las siguientes características:

- Predominio de varones (73,3 por 100) sobre las mujeres (26,7 por 100).
- Nacidos en la CAV (83,3 por 100).
- Los residentes fuera de la localidad o barrio en que está instalado el taller tienen un fuerte peso (46,7 por 100).
- Hay un cierto equilibrio entre solteros (50 por 100) y casados (43,3 por 100).
- Joven de edad: el 56,7 por 100 menor de treinta años y el 80 por 100 menor de cuarenta años.
- Formación de tipo profesional, del nivel de oficialía (43,3 por 100) o maestría (16,7 por 100).
- Dedicación preferente en exclusiva (66,7 por 100).
- Con experiencia laboral (60 por 100).

2. Entre sus *percepciones globales* tras su experiencia de paso por el programa de Escuelas-Taller cabe resaltar:

- a) Globalmente se considera que para los trabajadores es una experiencia profesional, práctica de cara al trabajo y personalmente positiva y útil, la cual contribuye a descubrir sus capacidades.
- b) La toma de contacto con el programa se basa en la propia iniciativa del monitor, siendo los canales de información más frecuentes el periódico y los anuncios del Ayuntamiento.

- c) En cuanto a los motivos que explican su acceso y permanencia dentro del programa aparecen, preferentemente, su identificación con el oficio y su interés por la enseñanza. En cuanto a sus planes de cara al futuro, la mayoría se posicionan a favor de su continuidad en el programa.
- d) Respecto a su percepción global del carácter del programa, la mayoría se define enseñando un oficio dentro de un programa de formación ocupacional.
- e) Además, se encuentran identificados con el programa, dado que a la hora de dar un consejo a un joven se declaran abiertamente partidarios de animarle a apuntarse a este programa.
- f) A la hora de valorar las salidas ocupacionales de estos trabajadores, demuestran una clara confianza en la posibilidad de encontrar un empleo, a la vez que se reafirman en las especialidades u oficios del programa.

3. Globalmente, resaltan la *contribución del programa* a la adaptación ocupacional, personal y social respectivamente, destacando su influencia, preferentemente, sobre actitudes y hábitos generales ante el trabajo, la responsabilidad o el trabajo en grupo, más que sobre habilidades o destrezas específicas. En cambio, hay bastante desacuerdo sobre la capacidad de adaptación escolar y del tiempo libre.

4. De los *objetivos* resaltan, en primer lugar, los relacionados con la inserción ocupacional en torno a destrezas, experiencia y prácticas de cara al oficio. En segundo lugar, los objetivos tendentes a la autoafirmación personal de cara a la toma de decisiones y asunción de responsabilidades y conflictos. Asimismo, ciertos objetivos relativos a la orientación socio-laboral en sus relaciones con los adultos y con el mundo laboral de su zona. En cambio, son objetivos controvertidos aquellos que se dirigen a la inserción escolar y ciertos objetivos relacionados con el conocimiento de la realidad económica.

5. Al valorar las *funciones* del programa resaltan preferentemente aquellas relacionadas con la dimensión ocupacional de cara al aprendizaje y la capacitación profesional respecto de su oficio y con vistas a la preparación del primer empleo. En segundo lugar, destacan algunas funciones relacionadas con la orientación laboral y la autoafirmación personal. En cambio, son objeto de fuerte desacuerdo otras funciones relacionadas con la orientación escolar y laboral.

6. Respecto de los *componentes curriculares* del programa se definen preferentemente por el área teórico-práctica, quedando en segundo lugar las áreas socio-laboral y complementaria-cultural respectivamente. Por el contrario, son más críticos sobre la presencia del área académico-instrumental.

7. Los monitores tienen una percepción favorable de la *implementación* del

programa en el centro, destacando la función relacional y tutorial que define sus relaciones con los trabajadores como la nota más diferenciadora respecto del cambio frente a la escuela. Asimismo, se resalta la existencia de coordinación y participación en las decisiones que afectan al taller y al centro. En cuanto al equipamiento, se considera suficiente dentro de unos mínimos, aunque hay diferencias según talleres y centros.

Las *críticas* se centran en torno a:

- a) La puesta en marcha de los talleres, donde se insiste en su «precipitación», lo que se asocia con una experiencia costosa y una sobrecarga de responsabilidad y voluntarismo.
- b) La situación de desamparo que sienten respecto de la administración del INEM y de los Ayuntamientos, llegando a decir en algunos casos frases como «Estamos hartos de tirar del carro», etc.
- c) La necesidad de formación y reciclaje docente de los monitores profesionales.
- d) La homogeneización de contenidos y de recursos de apoyo a la función de cualificación teórica de cara a una mejora del nivel de especialización.
- e) La selección y futuro de los alumnos-trabajadores.
- f) La dignificación de las figuras y los sueldos de los alumnos-trabajadores y monitores.

3.1.3. Directores

La recogida de datos de este colectivo se realizó a partir de una entrevista semi-dirigida, para conocer las percepciones y opiniones de estos profesionales sobre la naturaleza e implementación del programa.

A continuación se señalan, de una manera global, las opiniones recogidas, según los temas analizados.

1. Respecto a la *situación general del centro* no hay grandes variaciones entre unas Escuelas-Taller y otras. Los centros han comenzado a funcionar en condiciones precarias y en muchos casos de forma provisional, lo que ha supuesto estar los primeros meses de funcionamiento del programa en constante estado de improvisación, echándose en falta, asimismo, la coordinación entre las distintas Escuelas-Taller, que posibilitaría el intercambio de experiencias.

Por otra parte se da una falta de conocimiento real de las implicaciones que supone la Escuela-Taller para los Ayuntamientos o Entidades Locales promotoras, tanto desde el punto de vista económico como social.

2. Sobre la *organización*, en líneas generales se observa una ausencia de planificación inicial:

- a) Todo el personal (alumnos-trabajadores, monitores, directores) inician su labor a la vez, convirtiéndose el primer año de funcionamiento en un período de preparación o de puesta en marcha.
- b) La falta de espacios para los distintos grupos de trabajo supone un problema para la marcha cotidiana de la Escuela-Taller, ya que suele implicar una dispersión de dichos grupos con los consiguientes problemas de coordinación.
- c) El nivel de preparación diferenciado entre lo alumnos-trabajadores que están desde el principio participando del programa y los que se van incorporando posteriormente, dificulta igualmente la marcha diaria del centro. La duración de tres años se considera un período demasiado amplio para el mantenimiento de los primeros alumnos, a la vez que resulta insuficiente para la preparación de los nuevos.

3. En cuanto a los *objetivos*, los directores insisten, además de en los objetivos globales del programa (realización del proyecto, aprendizaje de un oficio, obtención de un empleo), en el logro de un cambio de actitudes en los jóvenes trabajadores, que suponga una resocialización de dicho colectivo.

Lo fundamental para la Escuela-Taller es que el proyecto sea válido para las personas que están dentro, desde el punto de vista de su formación integral. Además, la obtención del título de Graduado Escolar, es un objetivo que se proponen la mayoría de los centros.

4. En cuanto a los *contenidos* del programa, dado el rechazo general a todo aquello que recuerde la enseñanza reglada escolar, se plantea la necesidad de nuevas metodologías con el fin de obtener una mejor respuesta por parte de los jóvenes.

A nivel cultural, se trata de conseguir que logren como mínimo los conocimientos básicos de lecto-escritura y cálculo, ampliándose la formación con cursillos específicos impartidos por especialistas en distintas materias, tanto del área técnico-profesional como del área socio-laboral.

5. Las Escuelas-Taller están dotadas del *equipamiento* material necesario para la práctica del oficio correspondiente. Aunque el material utilizado no es el más moderno, se tiende a enseñar las técnicas tradicionales, para que, a partir de este conocimiento, puedan aprender a utilizar las nuevas tecnologías.

6. El *entorno* de las Escuelas-Taller varía de unos casos a otros. Aunque en líneas generales se da un desconocimiento de la realidad de este tipo de centros,

la existencia de una Escuela-Taller hace que las personas del lugar en que ésta se ubica vayan valorando las actividades que estos jóvenes realizan y cambien la imagen que de ellos tenían.

7. Las relaciones con el exterior (entes promotores: INEM, Ayuntamientos...) están condicionadas por los problemas de tipo burocrático que hacen que la comunicación con el centro no sea todo lo dinámica que sería necesaria.

Más que una relación institucionalizada existe el interés individual de personas pertenecientes a las entidades locales, que posibilitan, agilizan o protegen la Escuela-Taller.

8. En lo que se refiere a la figura de los *monitores*, éstos son considerados elementos claves para el desarrollo positivo del programa. A través del propio oficio es donde el alumno-trabajador se asoma a otra realidad social, distinta de la vivida anteriormente.

Hay que diferenciar entre los monitores de taller y los monitores socio-laborales. En el caso de los primeros se observa una gran motivación positiva, pero se detecta una necesidad de preparación pedagógica y de formación técnica teórica, lo que les dificulta la implicación en la filosofía del proyecto.

Los monitores socio-laborales han de cubrir las carencias de tipo educativo que se aprecian en los monitores de taller.

Existe además una necesidad de definir cuál es el papel que ha de desempeñar cada monitor, considerándose clave la formación de estos formadores.

Si a todo esto se une el sistema de selección de los monitores a partir de la bolsa de paro, la falta de estabilidad en el puesto de trabajo, el nivel de retribuciones que, para algunos profesionales, implica un menor salario que el que podría percibir en el mercado de trabajo y la consideración social que este tipo de trabajos conlleva, nos encontramos con que:

- a) Los monitores realizan un trabajo de tipo voluntarista.
- b) Existen carencias importantes de cara a cubrir las necesidades concretas del programa.
- c) Hay una falta de credibilidad social e institucional de estos profesionales.

9. Del colectivo de *alumnos-trabajadores* destaca la mínima participación de mujeres, agravada por la dificultad añadida que tienen las pocas mujeres que acceden al programa de Escuelas-Taller a la hora de ser contratadas en profesiones consideradas como «tradicionalmente masculinas».

Entre otras características de este colectivo caben señalar: nivel cultural muy bajo; porcentaje importante de abandono escolar; características personales especiales...

La asistencia a la Escuela-Taller está centrada en un objetivo: aprender un oficio y formarse como personas.

10. A la hora de hablar de la *evolución* de los alumnos-trabajadores, los directores hacen una valoración positiva de dicha evolución: mejora en el nivel de relación, aumenta la autoestima, se da una valoración positiva por parte del entorno familiar y social que les rodea, etc.

11. En lo que se refiere a la *valoración del programa*, en general, es positiva. Se observa un avance en la situación personal de los alumnos-trabajadores, así como la contratación y buen funcionamiento de éstos en las empresas, después de su paso por el programa.

Las Escuelas-Taller preparan para oficios no previstos en el sistema escolar, lo cual supone una alternativa válida en la sociedad actual para colectivos que no tienen cabida en otros itinerarios formativos y laborales que rechazan el modelo educativo convencional.

La existencia de un contrato con un sueldo (aunque éste no sea muy cuantioso), de una obra real, de horarios, de una normativa interna, etc., favorece el aprendizaje de hábitos necesarios para la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo.

3.2. *Agentes externos*

3.2.1. Percepciones sobre la realidad de la Escuela-Taller

Concejales responsables del Programa de Guipúzcoa y Vizcaya.

Todas las actividades encaminadas a la Formación Profesional están orientadas al logro de una reducción del paro y a la reducción asimismo del fracaso escolar.

Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos de Guipúzcoa y Vizcaya.

Es un recurso más orientado a solucionar el fracaso escolar.

Representantes de los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya.

Una actividad que intenta formar a los chavales para un oficio. Hay carencia de oficiales en todos los gremios y esto es una iniciación para ello.

Representantes de los Sindicatos.	Una formación debe estar orientada a la adquisición de un empleo.
Representantes de tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa y Vizcaya.	Es una orientación para aquellos que han fracasado en la escuela o el sistema escolar no ha podido con ellos.

La información que recoge el cuadro precedente es un resumen de la información emitida. Ésta puede concretarse señalando que el punto de partida de todos los grupos ha sido el cuestionamiento de este tipo de formación que se genera en el mal funcionamiento de la EGB y de las carencias que aparecen a lo largo de sus ocho años de duración y que culminan en una gran parte con alumnos que han realizado mal dichos estudios y no son capaces de ir a BUP o a REM o ni siquiera a la Enseñanza Profesional Reglada. Es por ello por lo que se plantea la educación compensatoria para responder a las deficiencias con que se encuentran parte de nuestros escolares.

Así, también, la mayor parte de los componentes se muestran partidarios de este tipo de actividades, mientras que algunos, como ha podido observarse, muestran matices diferentes que radican en la enfatización del aspecto de la normalización, de integración de los sujetos que muestran cualquier tipo de desajuste social, psicológico o laboral, etc.; otros, subrayan la importancia de recuperar los maestros de los diversos gremios con un sólido aprendizaje.

3.2.2. Diferencias entre los diversos programas de formación para el empleo

Concejales responsables del Programa de Guipúzcoa y Vizcaya.	Los programas de Formación Ocupacional son programas específicos, fundamentados en las situaciones de carencia socio-laboral de los sujetos a quienes va dirigida.
Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos de Guipúzcoa y Vizcaya.	Existen problemas diversos, y en eso consisten las diferencias. El programa de Escuelas-Taller presenta similitudes en cuanto que va dirigido a la formación para el trabajo.
Representantes de los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya.	Estos programas ayudan a conocer la realidad del trabajo, es una manera de que los jóvenes se familiaricen con el trabajo.
Representantes de los Sindicatos.	Según las zonas y según las demandas existen programas diferentes, pero el

objetivo de todos ellos es lograr el empleo.

Representantes de tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa y Vizcaya.

Sí tienen programas más adaptados a esos jóvenes. La Formación Ocupacional es distinta porque una parte funciona de forma diferente a la escuela y por otra tiene los suficientes recursos educativos y más flexibles para lograr la integración de estos jóvenes.

Las diferencias entre las Escuelas-Taller y otras modalidades de la Formación Ocupacional para la mayoría de los grupos son diferencias teóricas, porque en la práctica no se dan las diferencias que existen sobre el papel. Hay Programas de Iniciación Profesional que son ejemplos de adecuación a la realidad y que consiguen muchas cosas con los alumnos. Por otra parte, con las Escuelas-Taller pasa lo mismo, hay algunas de éstas que al margen de los programas que vienen impuestos por el INEM, los directores y monitores hacen otras experiencias que responden más a las necesidades del usuario, en este caso el joven.

En este sentido el grupo de Técnicos de Ayuntamientos se muestra crítico ante tantos programas y actividades que existen en torno a la Formación Profesional. Según opinión mayoritaria de este grupo, estos servicios deberían organizarse más con programas más locales, atendiendo a las necesidades y expectativas que viven los jóvenes.

3.2.3. Objetivos de las Escuelas-Taller

Concejales responsables del Programa de Guipúzcoa y Vizcaya.

Normalizar la vida de los ciudadanos en varias facetas, desde la social hasta la laboral.

Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos de Guipúzcoa y Vizcaya.

Integrar a los marginados que han llegado a esa situación por varias causas. Es para reincorporar, reenganchar a la actividad laboral a los que sufren esa carencia en la sociedad.

Representantes de los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya.

Colaborar en la formación de buenos trabajadores. Esto conlleva un proceso largo y disciplinado.

Representantes de los Sindicatos.

Preparación de jóvenes para ejercer su derecho al trabajo.

Representantes de tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa y Vizcaya.

Hacer que él pueda ser el protagonista de su propia historia mediante su inserción en la vida del trabajo.

La orientación de los diversos grupos de agentes externos ha quedado en parte perfilada. Aparecen dos tipos de objetivos prioritarios: *a)* la integración social de estos grupos y *b)* su inserción laboral. La tendencia hacia la normalización social, el procurar la seguridad ciudadana, el eliminar los riesgos sociales y conseguir su integración en la sociedad son para los concejales y los técnicos de Ayuntamientos los objetivos prioritarios en el marco de la Formación Ocupacional.

3.2.4. Ámbitos de la Formación Ocupacional

Concejales responsables del Programa de Guipúzcoa y Vizcaya.

La Formación Ocupacional ocupa un espacio que no recoge ninguna modalidad de formación reglada. Es la respuesta a unas necesidades concretas ubicadas en el municipio.

Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos de Guipúzcoa y Vizcaya.

El ámbito de este tipo de formación la componen, en la práctica, aquellas actividades para integrar a los chavales.

Representantes de los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya.

Es para jóvenes que están en la calle para enseñarles un oficio y encauzarles en la vida.

Representantes de los Sindicatos.

Cualquier servicio tendente a conseguir empleo es una necesidad del trabajador, en este sentido es una respuesta parcial.

Representantes de tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa y Vizcaya.

Es una experiencia nueva e interesante que pretende hacer lo que las escuelas deberían hacer.

Los ámbitos de este tipo de formación aparecen constantes en estos grupos y son los esfuerzos que se realizan para insertar al individuo tanto en la vida laboral como en la vida social.

3.2.5. La institucionalización y la coordinación entre los diversos programas de Formación Ocupacional

Concejales responsables del Programa de Guipúzcoa y Vizcaya.

Es un servicio que se está institucionalizando. Las necesidades que demandan respuestas estructurales no se pueden estar improvisando en cada momento.

Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos de Guipúzcoa y Vizcaya.

No es bueno que se institucionalicen tantos programas diferenciados, porque en el fondo no se observa una voluntad de buscar un marco de solución global.

Representantes de los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya.

La existencia de estos programas se hace necesaria porque hay muchos jóvenes que acceden al trabajo mediante los mismos.

Representantes de los Sindicatos.

Es conveniente la consolidación y reestructuración de los diversos programas encaminados a sanear el sistema de enseñanza y la política de empleo.

Representantes de tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa y Vizcaya.

La organización de estas actividades es un hecho innegable, pero ello debería estar coordinado por la escuela. Así, desde la escuela podría comenzarse la labor de preparación profesional.

La aceptación de la realidad, y que ésta se institucionalice, es una de las opiniones generalizadas de estos grupos. Esto, no obstante, el punto crítico que aparece una y otra vez en el estudio de estos grupos de discusión es la crítica a la diversidad de programas y de experiencias similares, la falta de coordinación, etcétera. Se piensa que se hacen cosas por utilizar unas subvenciones y se aplican sin realizar estudios previos de necesidades y sobre todo de coordinación de los diversos programas en funcionamiento. Por tanto, puede observarse lo siguiente: *a)* críticas a las diversas experiencias de Formación Ocupacional, por su falta de coordinación y *b)* reivindicación de un marco interinstitucional que pacte un marco mínimo para que esta formación sea eficaz, es decir, se pacten también los empleos. Este último punto ha sido subrayado por sindicatos, por técnicos de Ayuntamientos y por concejales, estableciendo este orden atendiendo a criterios de frecuencia y de prioridades expresadas en la sesión de grupos.

3.2.6. Priorización de los diversos aspectos en los Programas de Escuelas-Taller

Concejales responsables del Programa de Guipúzcoa y Vizcaya.	Para alcanzar la normalización en los programas se deben tener en cuenta, tanto los aspectos formativos de adaptación social como los aspectos laborales.
Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos de Guipúzcoa y Vizcaya.	Es un período eventual en su inserción laboral y éste debe servir sobre todo para lograr una adaptación a su medio.
Representantes de los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya.	Debe primar, sobre todo, la exigencia de una formación básica como persona, porque el elemento más importante en un trabajador que comienza es su persona.
Representantes de los Sindicatos.	Aspectos formativos laborales, una información amplia, así como una preparación en las destrezas concretas que el trabajo requiere son aspectos de primer orden.
Representantes de tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa y Vizcaya.	Sobre todo los aspectos formativos como persona, la convivencia, higiene, disciplina, etc.

Tal como se ha recogido en el cuadro precedente, la dimensión de inserción del programa tiene dos vertientes: laboral y social. En la primera la adaptación personal por una parte, entendida como la responsabilidad, la disciplina, la iniciativa, así como la adaptación a un mínimo de conocimientos generales y capacidades para ejercer un trabajo por otro, son aspectos concernientes a su adaptación laboral. La segunda dimensión es la capacidad mínima necesaria para vivir y participar en la sociedad son los fundamentos que subrayan como prioritarios.

3.2.7. Ventajas y desventajas de los Programas de Formación Ocupacional

<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>		
Concejales responsables del Programa de Guipúzcoa y Vizcaya.	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding-right: 10px;">Colabora en la normalización.</td> <td style="padding-left: 10px;">Todavía se está en precario. Servicios escasos y no planificados.</td> </tr> </table>	Colabora en la normalización.	Todavía se está en precario. Servicios escasos y no planificados.
Colabora en la normalización.	Todavía se está en precario. Servicios escasos y no planificados.		

	<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
Representantes del personal técnico de los Ayuntamientos de Guipúzcoa y Vizcaya.	Los intentos para el logro de la integración social y laboral.	Crea otra vez segregación.
Representantes de los empleadores de Guipúzcoa y Vizcaya.	Encarrilan a jóvenes hacia un trabajo.	Se constata la falta de contacto con el mundo del trabajo. Las prácticas son escasas.
Representantes de los Sindicatos.	Es una actividad interesante si tuviera como objetivo el logro del pleno empleo.	Parcialización, visión reducida, descoordinación con otras instituciones políticas, económicas.
Representantes de tutores de 8.º de EGB de Guipúzcoa y Vizcaya.	Salidas para este colectivo que por diferentes causas se encuentra marginado.	Falta de coordinación entre las instituciones que se han creado para la consecución de los mismos objetivos.

A lo largo del análisis de la discusión de estos grupos puede recogerse la insatisfacción que muestran respecto a la organización concreta de las Escuelas-Taller o de los Programas de Iniciación Profesional, ya que subrayan que no existe una diferencia fundamental en la realización concreta de los programas; sí, por el contrario, existen diferencias teóricas que en la práctica no se observan. La constante que aparece en todos los grupos es que son totalmente necesarias y a pesar de sus deficiencias siguen paliando algunas de las carencias que en materia de formación social y laboral existen.

4. CONCLUSIONES FINALES

Esta perspectiva de estudio de impacto pretendía recabar datos procedentes de una muestra de los agentes internos y externos a las experiencias de Escuelas-Taller de Guipúzcoa para analizar el grado de información existente sobre dicho programa y contrastar las percepciones de los diferentes colectivos para conocer el grado de aceptación y la valoración que hacían, tanto del programa, como de su implementación en los diversos centros.

Observando la descripción de las diferentes experiencias de Escuelas-Taller de Guipúzcoa destaca el carácter coyuntural y reciente de las mismas, por lo que las conclusiones que proponemos han de entenderse en este contexto de experiencia no consolidada. Sin embargo, tiene el interés de la vivencia directa del proceso por parte de las personas y los colectivos directamente comprometidos en su desarrollo que, además, representan a todos los estamentos impli-

cados: trabajadores, monitores, directores y otros agentes sociales, institucionales y escolares.

4.1. *Definición del programa*

Los objetivos propuestos por los centros coinciden con los objetivos del programa de «Escuela-Taller»:

– Capacitación profesional con un componente teórico-práctico en situación de trabajo real en obras relacionadas con la rehabilitación del patrimonio social o natural, en especialidades hasta ahora artesanales y relacionadas con el ámbito forestal y de la construcción.

– Facilitar las expectativas de inserción laboral y social de jóvenes parados como alternativa a la marginación y la desadaptación, fomentando el autoaprendizaje y el autoempleo, orientación sobre el mundo del trabajo, el mercado de trabajo y la gestión empresarial.

Aunque se incorporan otros objetivos relacionados con el desarrollo de la personalidad y el reforzamiento de habilidades escolares básicas o la consecución de una titulación mínima (Graduado Escolar).

En cuanto a instalaciones, equipamiento y personal, podemos decir que se encuentran en situación de precariedad, aunque todos los colectivos son conscientes del carácter social de esta iniciativa y demuestran un alto grado de voluntarismo y conformidad con lo que hay. En cuanto a personal y currículum el área menos consolidada es el área de formación socio-laboral, mientras que el área que presenta más dificultades de aplicación es el área teórica, tanto por la falta de diseños curriculares, por la necesidad de capacitación pedagógica del colectivo de monitores, como por la disponibilidad de tiempo ante la presión de la obra.

Por último, se puede observar una actitud muy dinámica por parte de las Escuelas-Taller en cuanto a las relaciones con otras instituciones de tipo cultural, ocupacional o administrativo en la línea marcada por el programa, en relación con la función de «soporte de actividades culturales y base para futuros centros comarcales estables con vistas a la dinamización del empleo o la defensa del patrimonio social y natural».

4.2. *Expectativas globales de los alumnos-trabajadores y monitores*

En cuanto a las fuentes de información que regulan la utilización y extensión del programa de «Escuelas-Taller» vemos que son la iniciativa personal y municipal los dos canales predominantes, por lo que podemos inferir que cualquier esfuerzo de información ha de moverse en el marco local-comarcal.

Ambos colectivos, en sus expectativas de entrada y salida y en su experiencia-vivencia de paso por el programa de Escuelas-Taller, identifican el programa con su función ocupacional de capacitación e inserción laboral, aunque los monitores estén más polarizados que los trabajadores. Asimismo, coinciden en reconocer su valor positivo y su utilidad personal. Sin embargo, los monitores son más optimistas que los trabajadores en cuanto al valor de inserción social y laboral, lo que nos demuestra que los monitores son sensibles a estas funciones, aunque en su práctica no apliquen suficientemente estas actitudes.

Asimismo, es digno de tenerse en consideración la sensibilización de los trabajadores respecto de la «explotación», dado que coincide con el debate sobre el peligro de subempleo o precariedad de las iniciativas de Formación Ocupacional, la polémica sobre las prácticas en empresa (en nuestro caso, una obra real), etc.

Por último, destacar la confianza que ambos colectivos depositan en las posibilidades ocupacionales de las especialidades laborales que se desarrollan en las Escuelas-Taller.

4.3. *Componentes adaptativos del programa*

La capacidad de adaptación-inserción del programa se operativizó en el diseño de la investigación en los siguientes factores: ocupacional, laboral, social, personal y escolar.

Ambos colectivos coinciden en valorar positivamente la capacidad de adaptación ocupacional y laboral del programa de Escuelas-Taller, así como en el rechazo a su capacidad de adaptación escolar.

4.4. *Objetivos*

Los objetivos del programa fueron agrupados en torno a los siguientes factores: ocupacional, laboral, orientación, social, personal y escolar.

En todos los factores los monitores presentan un posicionamiento confirmatorio superior en más de 15 puntos al de los trabajadores. No obstante coinciden en el orden de prelación de los mismos: ocupacionales, personales, sociales, escolares, orientación y laborales.

En cuanto al grado de información los trabajadores presentan un nivel de desconocimiento superior a los 20 puntos en todos los factores, pero sobre todo son los factores laboral (38,6 por 100) y orientación (31,4 por 100) los más afectados relacionados con el conocimiento del mundo económico y laboral, el autoempleo, el mercado de trabajo. Factores, por otra parte, que están siendo objeto de gran importancia en los debates sobre las nuevas políticas de empleo dirigidas a jóvenes.

4.5. *Funciones*

Las funciones del programa se han diferenciado, al igual que los objetivos, en varios factores: ocupacionales, laborales, orientación, sociales, personales y escolares.

Los monitores se posicionan muy favorablemente en cuanto a la función ocupacional, personal y laboral, pero muy desfavorablemente respecto de la función de recuperación escolar del programa.

Los alumnos-trabajadores, por su parte, se manifiestan muy claramente a favor de la función ocupacional y, en menor medida, la adaptación personal, pero presenta un elevado grado de desinformación sobre la función de inserción social.

4.6. *Diseño curricular*

Hay una clara aceptación del componente teórico-práctico por parte de los trabajadores y los monitores. En cambio, está menos definida la necesidad del área socio-laboral. Por otra parte, aparece una actitud crítica respecto de la presencia del área académico-instrumental tanto entre los trabajadores como entre los monitores.

Aunque hay acuerdo en las especialidades, existen serias dudas respecto de la insuficiencia y la escasez de formación teórica. De ahí que se cuestionen sobre la posibilidad de la continuidad de las Escuelas-Taller.

4.7. *Implementación del programa en el centro*

Los alumnos-trabajadores valoran favorablemente la capacitación profesional de los monitores, el cambio de ambiente respecto de la escuela, la información y participación existente a nivel de taller.

En cuanto a las relaciones personales con los monitores mientras que éstos consideran que están haciendo un esfuerzo relacional y tutorial por interesarse y apoyar a sus alumnos-trabajadores, éstos son más críticos e incluso echan en falta una actitud más laboral y menos escolar, de modo que sean tenidos más en cuenta sus intereses y opiniones.

Por último, los monitores y directores destacan la situación de «precipitación» e «improvisación» en la que, muy a menudo, tienen que desempeñar su función, lo que nos lleva a la problemática de la coordinación e implicación de las instituciones que potencian el programa de «Escuelas-Taller».

Asimismo, se puede hablar de «desamparo» en cuanto a la falta de apoyo e implicación por parte de las instituciones (INEM y Ayuntamientos) respecto de:

formación y reciclaje de los monitores; infraestructura didáctica y falta de orientación psicopedagógica; selección y futuro de los trabajadores; atención a necesidades de equipamiento y su modernización, etc.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este trabajo merecen ser comentadas recordando, al tiempo, algunas realidades de nuestro entorno europeo.

Al menos tres son los aspectos que muestran interés:

A. El primero de ellos hace referencia a una experiencia no consolidada, con una impresión de eventualidad, lo que hace que los agentes que intervienen directamente en esta formación (profesores, monitores y alumnos-trabajadores) tengan un sentimiento de inseguridad, de provisionalidad al valorar la experiencia. Hay que señalar que la diferencia entre los agentes de este estudio y los de los países de la Comunidad Europea radica en que los programas que se han puesto en marcha en nuestra comunidad se han implantado con cierta provisionalidad, lo cual hace que en los colectivos que lo llevan a cabo se acreciente la incertidumbre respecto a la misma validez del programa y, por ende, su continuidad. La idea radical con otros países es que en ellos está claro el concepto de la incuestionabilidad de la Formación Profesional, adecuándose éstos a las demandas de los sectores productivos, es decir, del mercado de trabajo y a las demandas sociales.

La Formación Profesional en la Comunidad Europea no se cuestiona, los programas sí, éstos pueden cambiar en cuanto no responden o se ajustan a las demandas sociales. Por ello, los diversos programas se asientan sobre una estructura económica consolidada e institucionalizada, siendo solamente provisionales las orientaciones de dichos programas. La diferencia con los programas estudiados en esta investigación es importante porque carecen de esa estructura económica consolidada e institucionalizada, con lo cual la sensibilidad y el dinamismo de los colectivos intervinientes se ralentiza al no observar en las instituciones de gobierno esa firme resolución de continuidad, con un programa o con otro.

B. El segundo consiste en la necesidad de abordar la Formación Profesional en la confluencia Escuela-Formación-Trabajo. Los diseños de política sobre Formación Profesional deben considerarla en la simbiosis escuela-trabajo, tal como se hace en algunos países; en Portugal se ha realizado en el sentido de legitimar una Formación Profesional que contenga los aspectos de destrezas adquiridas, tanto en la escuela como en el trabajo, de manera que si falta cualquiera de esos componentes no pueda ser valorado el expediente referido a la Formación Profesional.

C. El tercer aspecto hace referencia a un tema socialmente relevante, y es la orientación del Programa estudiado en este trabajo, la recuperación del Patrimonio Cultural y la adquisición de destrezas de carácter artesanal para poder llevarla a cabo. En nuestra opinión es un cometido de gran importancia, ya que mediante ella se logra familiarizar a los ciudadanos en general y a los que directamente trabajan en particular con las raíces de nuestra cultura y recuperar la identidad del entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1992): *Actas del 1.º Congreso de Formación Ocupacional: la Formación Ocupacional en la década de los 90*. Barcelona, Departamento de Pedagogía y Didáctica.
- AYERDI, P. M. y TABERNA, F. (1991): *Juventud y empleo*. Madrid, Editorial Popular.
- DEL RÍO, E.; JOVER, D. y RIESCO, L. (1991): *Formación y empleo*. Barcelona, Paidós.
- ESCUELAS-TALLER Y CASAS DE OFICIO EN GUIPÚZCOA (1990): *Qué son las Escuelas-Taller y Casas de Oficios*. Guipuzkoa. Donostia, Coordinadora de Escuelas-Taller de Guipúzcoa.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1990): *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- FERNÁNDEZ, A. y PEIRÓ, J. (Dir.) (1989): *Formación para el empleo*. Barcelona, Humanitas.
- FOURCADE, B.; OURLIAC, G. y ORTAU, M. (1992): «Les groupes formation-emploi (G.F.E.): une nomenclature pour l'analyse de la relation formation-emploi dans les régions», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, 4, pp. 383-410.
- GARCÍA VILLAREJO, A. (1992): «La economía española ante el reto de la Unión Europea», *Revista de Estudios Europeos*, 2, sep-dic, p. 3.
- HERRANZ, R.; ÁLVAREZ, J. R.; GARMENDIA, M. y BORJA, A. (1992): *Inserción y búsqueda de empleo*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- IBÁÑEZ, J. (1992): *La nueva Formación Profesional*. Madrid, Fundación Universidad-Empresa.
- INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO (1992): *Escuelas Taller y Casas de Oficios: 7 años, 3.500 actuaciones, 70.000 profesionales*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- JOVER, D. (1990): *La Formación Ocupacional*. Madrid, Editorial Popular, MEC.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1990): *Escuelas-Taller y Casas de Oficios 1989*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- (1991): *Programa de Escuelas-Taller y Casas de Oficios*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (ed.) (1991): *Educación y Trabajo*. Sevilla, Preu-Spinola.

OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1987): *Les organisations d'employeurs partie prenante au développement d'une politique européenne de Formation Professionnelle*. Luxemburgo, CEDEFOP.

— (1992): *Avis commun sur l'accès à la Formation Professionnelle*. Luxemburgo, CEDEFOP.

OCDE (1989): *Empleo y educación a nivel local*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

MONOGRÁFICO

PATRONES DE SIGNIFICADOS DEL TRABAJO ANTES Y DESPUÉS DE LAS TRANSICIONES DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (1)

JOSÉ M. PEIRÓ (*),
MARISA SALANOVA (**),
PEDRO M. HONTANGAS (*),
ROSA M. GRAU (**)

1. PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN

El trabajo representa una de las actividades más importantes de la vida para la mayoría de las personas. Además, ocupa aproximadamente una tercera parte de la vida adulta. Antes de empezar a trabajar, las personas dedican una buena parte de su tiempo a la formación y preparación para un futuro trabajo. La importancia del trabajo se debe, en parte, a que produce una serie de beneficios sociales, materiales y/o psicológicos relevantes para el ser humano.

Definir el concepto de trabajo ha sido un tema de interés para muchos investigadores sociales. El término es complejo y multicategorial. En primer lugar, el trabajo abarca diferentes contenidos y situaciones y, al definirlo, los autores enfatizan diversos aspectos. En segundo lugar esa compleja realidad socio-laboral adquiere diferentes significados en distintas épocas históricas, culturas y entre los distintos individuos y grupos dentro de una misma época y cultura. Todo ello contribuye, en mayor o menor medida, a que la definición y conceptualización del trabajo, como realidad socio-laboral y como realidad subjetiva, sea compleja.

El trabajo y el trabajar han tenido una amplia variedad de significados a lo largo de la historia humana. Se trata de un conjunto de representaciones sociales que hacen referencia a una realidad socialmente construida y reproducida

(1) Los datos presentados en este trabajo han sido obtenidos dentro del marco del proyecto de investigación TRANSICIÓN, subvencionado por la Fundación Instituto Pro-Desarrollo y la Caja de Ahorros de Torrent (Valencia).

(*) Universidad de Valencia.

(**) Universidad Jaime I.

por los individuos, con una cierta autonomía funcional respecto a las normas sociales e infraestructura cultural propia de la época y país, y que, además se ha visto influida por los condicionantes históricos que lo han ido moldeando y creando. De este modo, el trabajo ha tenido diferentes significados sociales a través de la historia humana: como una maldición para los antiguos griegos y romanos, como virtud y maldición al mismo tiempo para la tradición judeo-cristiana, como obligación desde la ética protestante del trabajo, y como oportunidad de autorrealización, o, por el contrario, causa de alienación en las sociedades modernas. Además, la revolución industrial ayudó a afianzar una conceptualización del trabajo como medio dominante de adquisición de bienes y servicios para una buena parte de la sociedad (Cooper, 1974; Aldag y Brief, 1983; Blanch, 1988).

También el significado del trabajo varía para una persona en diferentes momentos y situaciones y para diferentes personas y grupos. Las personas atribuyen diferentes significados al trabajo en función de su desarrollo evolutivo, situación y contexto socio-laboral, experiencias de empleo-desempleo, expectativas y aspiraciones laborales, posición o estatus ocupacional (estudiantes, jubilados, trabajadores o parados) posición o estatus profesional (empleados de cuello blanco, empleados de cuello azul, profesionales, etc.).

Dada la relevancia del trabajo y su variedad de significados, su estudio resulta científicamente relevante, y se ha abordado desde múltiples disciplinas científicas. El interés por el tema atrae a sociólogos, psicólogos evolutivos, psicólogos sociales y del trabajo, filósofos, antropólogos, etc. Asimismo, las investigaciones empíricas han explorado la importancia y el significado del trabajo desde diversas consideraciones: la ética protestante del trabajo (Blood, 1969; Wollack *et al.* 1971; Rabinowitz y Hall, 1977; Tazelaar, 1986), los valores hacia el trabajo (Super, 1976; Mortimer y Lawrence, 1979; Feather, 1985, Salanova *et al.*, 1991b), las expectativas y aspiraciones laborales (Stafford y Jackson, 1983), las actitudes generales hacia el trabajo (Stafford y Jackson, 1983, Peiró *et al.*, 1983; Torregrosa, 1986) la satisfacción con el trabajo, ambiente laboral y/o la organización (Herzberg *et al.*, 1957; Dawis *et al.*, 1968; Meliá y Peiró, 1989) o el compromiso e implicación para el trabajo (Lodahl y Kejner, 1965; Warr *et al.*, 1979; Jans, 1985; Banks y Ullah, 1985; Sancerni, 1989).

Algunos autores han definido el significado del trabajo en términos de ser un indicador de la motivación humana (Steers y Porter, 1975), una representación social (Ruiz Quintanilla, 1988), o un producto de la experiencia laboral, que es más una adaptación cognitiva a un puesto que una variable de personalidad (O'Brien, en prensa). Nosotros consideramos el significado del trabajo como «una actitud psicosocial hacia el trabajo, que los individuos (y grupos sociales) van desarrollando antes (socialización para el trabajo) y durante el proceso de socialización en el trabajo. Esta actitud es flexible y puede estar sujeta a cambios y modificaciones. Por tanto, el significado del trabajo puede variar en función de las experiencias subjetivas y de aspectos situacionales que se producen en el contexto del individuo» (Salanova, 1992).

En los estudios realizados sobre esta actitud psicosocial (Mow, 1981; Claes *et al.*, 1984; Ruiz Quintanilla y Wilpert, 1988; Mow, 1987; Ruiz Quintanilla, 1988; England, 1988; Salanova *et al.*, 1987; Salanova, 1991, 1992), ésta se considera como un constructo psicológico multidimensional, definido en cinco aspectos principales: 1) la centralidad del trabajo como un rol de vida, 2) las normas sociales sobre el trabajo, 3) los resultados valorados del trabajo, 4) la importancia de las metas laborales y 5) la identificación con el rol laboral.

La dimensión *centralidad del trabajo* hace referencia al grado de importancia general que el trabajo tiene en la vida de los individuos en un momento dado del tiempo (Claes *et al.*, 1984). El grupo internacional MOW (1987) define la centralidad del trabajo, como una creencia general sobre el valor del «trabajar» en general en la vida de uno. Esta dimensión contiene dos componentes teóricos principales: a) la orientación de «valor» o «creencia» hacia el trabajar como un rol de vida y b) la orientación de «decisión». En el primero, el trabajo se relaciona con el *self*, siendo el producto de un proceso de consistencia cognitiva entre el trabajo como una actividad de la vida y el *self* que sirve como referente. En el segundo, el trabajar en un segmento de la vida en relación con otros como la familia, los amigos, la religión, el tiempo libre, etc. La identificación de la centralidad del trabajo está basada, en este caso, en las preferencias de la persona hacia el «trabajar» respecto a otras esferas de su vida. Ambos componentes tienen una similitud conceptual e incluyen propiedades relacionales y de implicación e identificación con el trabajo.

Las *normas sociales sobre el trabajo* son afirmaciones sobre la justicia relativa al trabajo, desde la perspectiva del individuo y de la sociedad. Considerando la dimensión social del trabajo, se han estudiado con mayor frecuencia en la literatura dos grupos de normas referidas al mismo: la orientación normativa hacia el trabajo como una obligación de los individuos hacia la sociedad y la orientación normativa hacia el trabajo como un derecho. La primera deriva de la ética tradicional del trabajo relacionada con las normas sociales que se refieren al trabajo como una obligación individual o colectiva que se establece con la sociedad. La orientación hacia el trabajo como derecho incluye un conjunto de normas que reflejan los estándares y afirmaciones sociales que tienen que ver con los derechos de los individuos hacia el trabajo y la obligación de la sociedad de proporcionar un trabajo a las personas que lo deseen.

Los *resultados valorados del trabajo* son aspectos que una persona busca del «trabajar». Esta dimensión incluye los principales valores instrumentales y expresivos identificados en la literatura (MOW, 1981) con el fin de determinar su importancia relativa. En definitiva, esta variable trata de responder a la pregunta de por qué la gente trabaja. La importancia de las evaluaciones de los resultados del trabajo en el estudio MOW es «una función del grado de centralidad del resultado del trabajo en la estructura cognitiva de una persona, la interdependencia con otros resultados también valorados, su mayor o menor valor crítico o grado en que una persona percibe un sustituto disponible del resultado en cuestión y su temporalidad» (p. 25).

La literatura sobre este tema distingue entre una valoración instrumental o extrínseca de los resultados del trabajo y una valoración expresiva o intrínseca.

La primera expresa la instrumentalidad del trabajo. El trabajo es buscado, por ejemplo, por el dinero que nos aporta. La actividad laboral se percibe como el medio para alcanzar el fin de obtener un dinero a cambio. La segunda expresa una valoración del trabajo como una actividad satisfactoria en sí misma que provee a la persona de sentimientos de auto-realización personal y laboral, competencia y auto-determinación. Pero también cabe la posibilidad de valorar el trabajo por la oportunidad de establecer «contactos» sociales o relaciones interpersonales satisfactorias, desde la asociación con otros en la situación de trabajo (compañeros, supervisores, clientes, etc.).

Como señalamos en otro lugar (Salanova *et al.*, 1991a), cuando los individuos no tienen independencia económica, los valores extrínsecos o instrumentales del trabajo (paga) ocupan la más alta prioridad, pero cuando las necesidades materiales están razonablemente satisfechas, la preferencia por valores extrínsecos decrece y aumenta la preferencia por valores intrínsecos o expresivos del trabajo (trabajo en sí mismo) (Mortimer y Lorence, 1979), aunque esa importancia subjetiva del trabajo en los jóvenes aspira también a ser expresiva e integrativa (Torregrosa, 1986). Además, son las mujeres las que valoran más el aspecto social del trabajo (contactos) que los hombres, estando más orientadas hacia una valoración social y de relaciones interpersonales.

Las *metas laborales* hacen referencia a las preferencias de las personas por determinadas metas o aspectos relacionadas con el trabajo y la importancia absoluta y relativa que tienen para ellas. Mientras la anterior dimensión evalúa aspectos relacionados con las razones del por qué se trabaja, las metas laborales analizan lo que esperan las personas encontrar u obtener del trabajo. Como señalan los autores del grupo MOW, estas dos dimensiones no están en contradicción, sino que se complementan. Por qué una persona trabaja y qué quiere obtener del trabajo son cuestiones relacionadas, aunque no idénticas.

Por último la *identificación con el rol laboral* comprende aspectos relacionados con la identificación de la persona con el trabajo en términos de varios roles, tales como el rol referido a la tarea, el rol organizacional y el rol profesional/ocupacional, etc. (2).

Cabe señalar que el estudio MOW (1987) es quizá la aproximación más sistemática al estudio del significado del trabajo a nivel internacional realizada hasta la actualidad. El proyecto ha sido realizado por 14 investigadores de ocho países industrializados (Bélgica, Gran Bretaña, República Federal Alemana, Israel, Japón, Holanda, EEUU y Yugoslavia). Se utilizaron dos muestras, 1) muestra representativa por cada país (n = 5.900) y 2) «grupos objetivo» de diferentes situaciones ocupacionales con relevancia teórica y social. En concreto esta segunda muestra está compuesta por 10 grupos ocupacionales con 90 sujetos cada uno en cada país. El total aproximado de esta muestra fue de 8.800 sujetos. Estos grupos son

(2) Después del análisis empírico realizado por el equipo MOW, esta dimensión se eliminó debido a la escasa información sustancial que provee para el estudio y comprensión del significado del trabajo. De este modo, también fue eliminada en nuestro estudio.

de desempleados, retirados, ingenieros químicos, profesores, empleados autónomos, trabajadores con un alto nivel de destrezas, trabajadores de cuello blanco, trabajadores textiles, trabajadores temporales y estudiantes.

Estos autores señalan que los aspectos que más información aportan sobre el significado del trabajo son la centralidad, las normas sociales y los resultados valorados del trabajo. Esas dimensiones no operan en una persona de modo independiente, sino que configura *gestalts* o patrones. De este modo, cambios en una dimensión pueden afectar e influir sobre otra. Se trata de dimensiones interdependientes. Los patrones consisten en combinaciones de las dimensiones centrales del significado del trabajo. Para determinarlos empíricamente realizaron un análisis *cluster* jerárquico con toda la muestra y obtuvieron cuatro patrones diferenciados.

El *primero* de ellos agrupa un 30 por 100 de los sujetos. Los individuos agrupados en este *cluster* se caracterizan por la gran importancia que dan a los ingresos económicos, su baja centralidad del trabajo y bajo valor intrínseco. Este patrón se denomina «instrumental». El *segundo*, denominado «patrón de centralidad del trabajo expresiva», agrupa un 25 por 100 de los sujetos. Éstos se caracterizan por su fuerte énfasis en el aspecto intrínseco del trabajo, una alta centralidad del trabajo y un bajo valor instrumental. El *tercer patrón*, «de orientación hacia el trabajo como derecho y énfasis en los contactos», agrupa un 20 por 100 de los sujetos. Los sujetos incluidos en este *cluster* manifiestan una mayor orientación hacia el trabajo como derecho que como obligación, y conceden un alto valor a la dimensión del trabajo relacionada con los contactos como un resultado valorado del trabajo. Por último, al *cuarto patrón*, que agrupa un 25 por 100 de los sujetos, se le denomina «de baja orientación hacia el trabajo como derecho». El rasgo definitorio de estas personas es una extremadamente baja orientación hacia el trabajo como derecho, que queda no equilibrada por una orientación media hacia el trabajo como obligación.

Para la elaboración, validación posterior y control de la generalidad de estos patrones, se realizaron diversos análisis discriminantes múltiples, ejecutados con los *clusters* como criterio y una serie de índices del significado del trabajo como predictores. Estos índices son combinaciones entre las dimensiones del significado del trabajo. Así, obtuvieron *seis* índices: la centralidad del trabajo como rol de vida, el trabajo como derecho, el trabajo como obligación, la función económica del trabajo (paga), los resultados intrínsecos o expresivos del trabajo (trabajo en sí mismo) y los contactos interpersonales a través del trabajo (contactos). Los tres últimos combinan tanto resultados valorados del trabajo como aspectos o metas laborales.

Cabe señalar que el significado del trabajo es un constructo dinámico, y está determinado por los cambios y experiencias del individuo y por el contexto organizacional y ambiental en el que aquél vive y trabaja. Desde esta perspectiva, es interesante estudiar cómo cambia y va evolucionando el significado del trabajo en función de las distintas transiciones que las personas realizan en el desarrollo de su rol laboral. Por ejemplo, la transición desde unos niveles académicos a

otros (transición desde la enseñanza media a la Universidad), o desde el ámbito educativo al laboral. Dentro de una organización laboral son relevantes las transiciones desde un puesto a otro, desde una organización a otra, al desempleo, o hacia la jubilación. En concreto, el presente trabajo se centra en el estudio de los patrones del significado del trabajo en jóvenes que se encuentran en un momento crucial del desarrollo de su rol laboral: transiciones desde la escuela (tras la finalización de la Formación Profesional de primer grado y Bachiller General Experimental) al mercado laboral o a la escuela para continuar estudios del siguiente nivel o en su caso repetir curso (ver cuadro 1).

En el actual sistema educativo español, el primer punto en el que es posible la incorporación legal de los jóvenes al mercado de trabajo es en la finalización de la formación profesional de primer grado (prevista a los dieciséis años). En este punto un buen número de transiciones son posibles. Hay jóvenes que se incorporan al mercado laboral, mientras que otros siguen estudiando. De los primeros, unos pueden tener más éxito que otros y así tenemos la transición escuela-trabajo y la transición escuela-desempleo. Ante la escasez de puestos de trabajo, un buen número de jóvenes que pretenden incorporarse al trabajo se ven abocados a seguir estudiando a pesar de que ésta no era su primera opción. En este caso la transición observable es escuela-escuela («efecto rebote» del mercado laboral, Peiró *et al.*, 1989), aunque cabe considerar a estos jóvenes como «desempleados encubiertos». Así, entre los alumnos que siguen estudiando hay que distinguir aquellos que voluntariamente optan por seguir estudiando de aquellos a quienes no les queda más remedio que seguir en la escuela (desempleados encubiertos). Para aclarar mejor las transiciones de ambos, todavía cabe distinguir los que repiten curso (transición estudiante-«repetidor») y los que promocionan (transición de segundo curso de FP de primer grado, a primer curso de FP de segundo grado). No hay que olvidar que el fracaso en la escuela es una realidad social que se acentúa fundamentalmente en la Formación Profesional de primer grado.

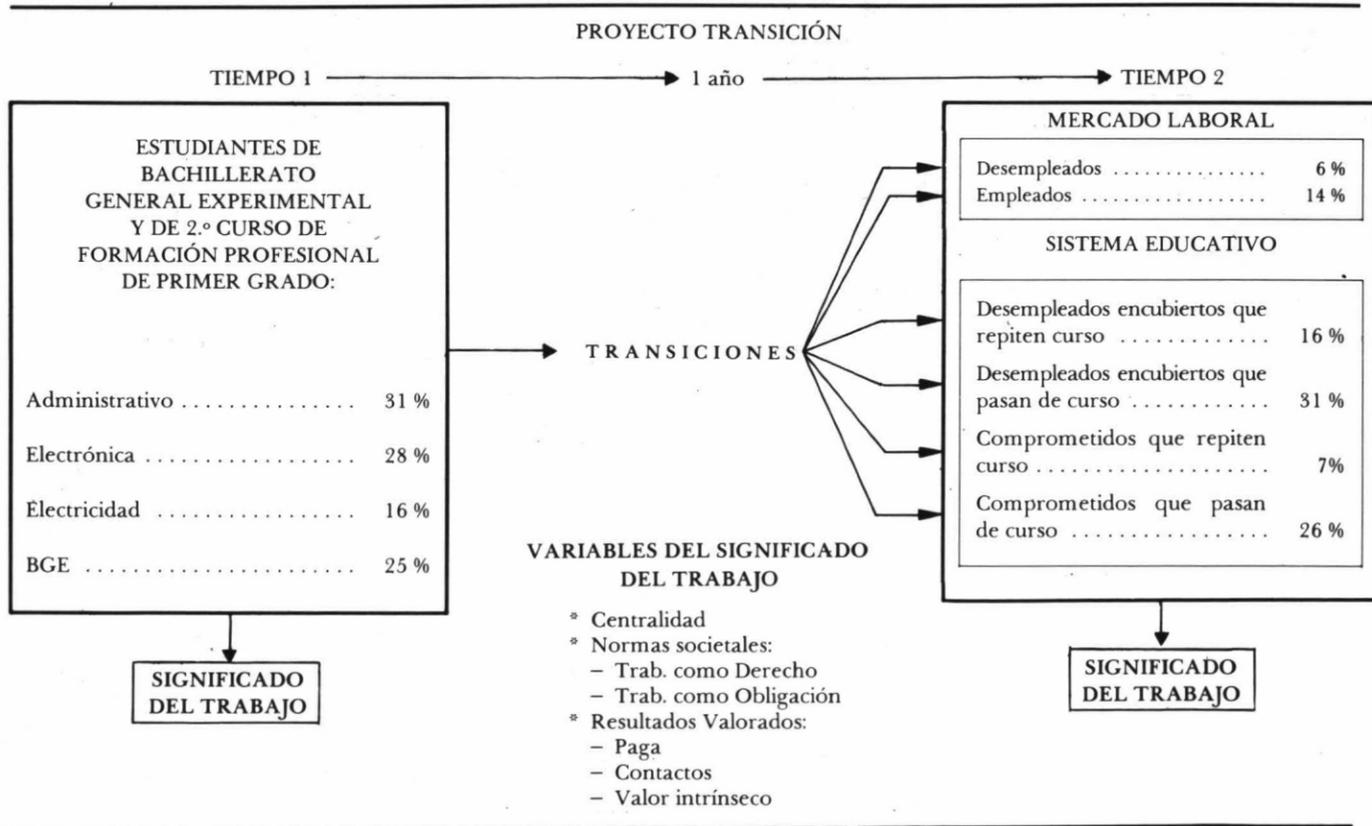
Cabe suponer que en estas situaciones los jóvenes todavía no tienen un patrón de significado del trabajo consistente. Están sometidos a cambios y la experiencia misma de las transiciones supone un evento importante que puede implicar cambios y modificaciones en el mismo. Los jóvenes pueden volver a reinterpretar las percepciones y valores que atribuyen al trabajo, revisando y clarificando sus actitudes laborales.

En este contexto los *objetivos* del presente trabajo son:

- 1) Identificar y describir los principales patrones del significado del trabajo que tienen los jóvenes, antes y después de que alcancen la primera oportunidad legal para incorporarse al mundo del trabajo (dieciséis años), además de determinar la validez de los patrones y la potencia discriminativa de las variables estudiadas para predecir los patrones de cada sujeto.
- 2) Explorar las diferencias entre los patrones de Tiempo 1 y Tiempo 2.

CUADRO 1

El significado del trabajo en el marco de la transición desde la Formación Profesional



- 3) Determinar si existen diferencias significativas en función del sexo, la especialidad académica cursada y la situación ocupacional en la distribución de los sujetos de la muestra en los diversos patrones de Tiempo 1 y Tiempo 2.

2. MÉTODO

Sujetos

La muestra está compuesta en Tiempo 1 (mayo, 1986) por 431 jóvenes, de los cuales 294 son hombres y 137 mujeres. Todos ellos están estudiando Bachillerato General Experimental (BGE) o 2.º curso de Formación Profesional (primer ciclo, en las especialidades de Administrativo, Electrónica o Electricidad). Proceden de nueve centros situados en localidades próximas a la ciudad de Valencia (Comarca de l'Horta Sud). La edad media es de diecisiete años y dos meses. En Tiempo 2 (mayo, 1987) la muestra se reduce a 354 jóvenes (mortalidad = 17,6 por 100), de los que 235 son hombres y 119 mujeres.

Variables y su operacionalización

Se ha utilizado parte del cuestionario elaborado por el equipo MOW (1981, 1987), que permite evaluar tres dimensiones del significado del trabajo (centralidad del trabajo, normas sociales y resultados valorados del trabajo), cuya adaptación para el presente estudio fue presentada en otro lugar (Salanova *et al.*, 1987). Tanto la centralidad del trabajo como las normas sociales son variables relacionadas con la «socialización laboral básica» (Selva, 1988).

- 1) La «centralidad del trabajo» como un rol de vida es evaluada con la siguiente cuestión: ¿cuán central es el trabajo en su vida? Es una medida de un solo ítem con alternativas de respuesta tipo Likert que van de 1 (el trabajo es una de las cosas menos importantes de mi vida) a 5 (el trabajo es una de las cosas más importantes de mi vida).
- 2) Las «normas sociales sobre el trabajo» contienen un grupo de cuestiones sobre el trabajo y el trabajar relacionadas con la orientación hacia el trabajo como derecho (subescala con 3 ítems, $\alpha = 0,50$) y la orientación hacia el trabajo como obligación (subescala con 3 ítems, $\alpha = 0,22$). Los ítems tienen escalas de respuesta tipo Likert con alternativas que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).
- 3) En los «resultados valorados del trabajo» los sujetos indican qué resultados del trabajo buscan y cuál es su importancia relativa. Consta de seis resultados o valores normalmente asociados al trabajo, en donde los sujetos distribuyen un total de 100 puntos según su importancia relativa. En el presente estudio se analizan únicamente las tres puntuaciones más ele-

vadas asignadas a los valores: extrínseco o instrumental (paga), social o de interrelaciones personales (contactos) e intrínseco o expresivo (valor intrínseco del trabajo).

Diseño y análisis de los datos

Nuestro estudio presenta un diseño longitudinal con dos recogidas de datos secuenciales. La primera de ellas tuvo lugar durante el mes de mayo de 1986, cuando todos los jóvenes de la muestra estaban estudiando. La segunda se llevó a cabo aproximadamente un año después (mayo de 1987), momento en que estos jóvenes se encontraban en una de las situaciones siguientes: seguían estudiando el 80 por 100 (un 23 por 100 repitieron curso, y un 57 por 100 pasaron de curso), trabajaban el 14 por 100 y estaban desempleados el 6 por 100.

Para la identificación de los patrones se realizó un análisis *cluster* con los constructos más importantes del significado del trabajo (centralidad del trabajo, trabajo como derecho, trabajo como obligación, paga, contactos y valor intrínseco del trabajo) para el total de la muestra. El objetivo era identificar un número de *clusters* o agrupamiento de individuos lo más similares posible en cada *cluster* y lo más disimilares entre *clusters*. Para comprobar la validez de los patrones y la potencia discriminativa de las variables definitorias de los mismos, se han realizado análisis discriminantes. Este método busca la combinación lineal óptima de esas variables (función discriminante), que permita discriminar los patrones tanto como sea posible.

Para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los patrones en función del sexo, la especialidad cursada y la situación ocupacional, se han realizado diversos análisis diferenciales mediante pruebas *chi-cuadrado*.

3. RESULTADOS

Patrones del significado del trabajo en Tiempo 1 y en Tiempo 2

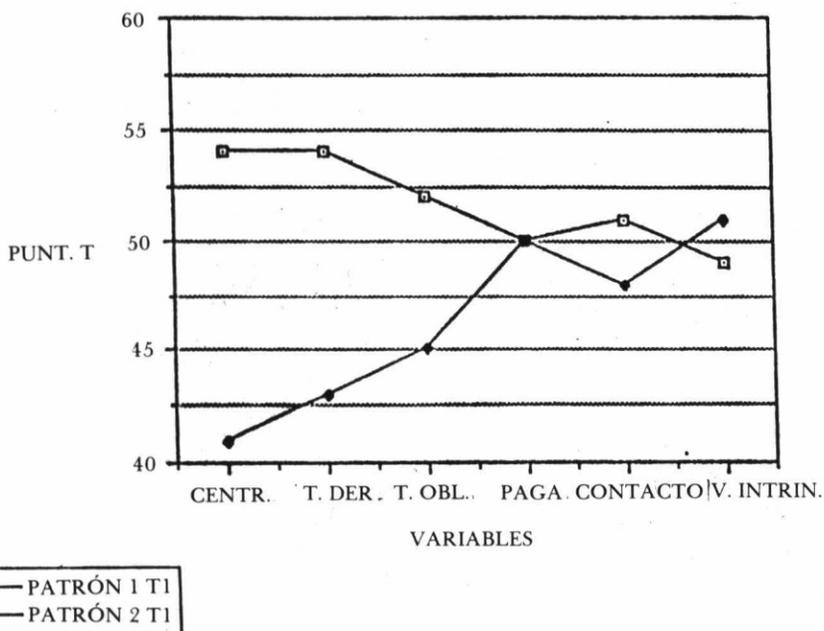
En los dos momentos temporales (T1 y T2) se representan gráficamente los patrones del significado del trabajo obtenidos (ver gráfica 1 y 2 que presenta los patrones por separado, y gráfica 3 en que aparecen conjuntamente). En el eje horizontal aparecen las variables relevantes del significado del trabajo y en el eje vertical las puntuaciones T (realizadas para evitar puntuaciones negativas y poder representar los datos en la misma escala de medida). Son puntuaciones estandarizadas más la constante multiplicativa 10 y la constante sumativa 50.

En Tiempo 1 (ver gráfica 1), obtenemos dos patrones del significado del trabajo. Los dos patrones inciden en las variables relacionadas con la socialización laboral básica. El primero se caracteriza por tener altas puntuaciones en las normas societales del trabajo y la centralidad. El segundo, por el contrario, se carac-

teriza por tener bajas puntuaciones en estas variables. Podemos observar en la gráfica cómo estos patrones no están muy diferenciados en lo que se refiere a valores extrínsecos e intrínsecos. Así, variables tales como la paga y el valor intrínseco son similares para ambos.

GRÁFICA 1

Patrones del significado del trabajo en Tiempo 1

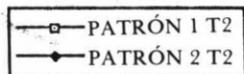
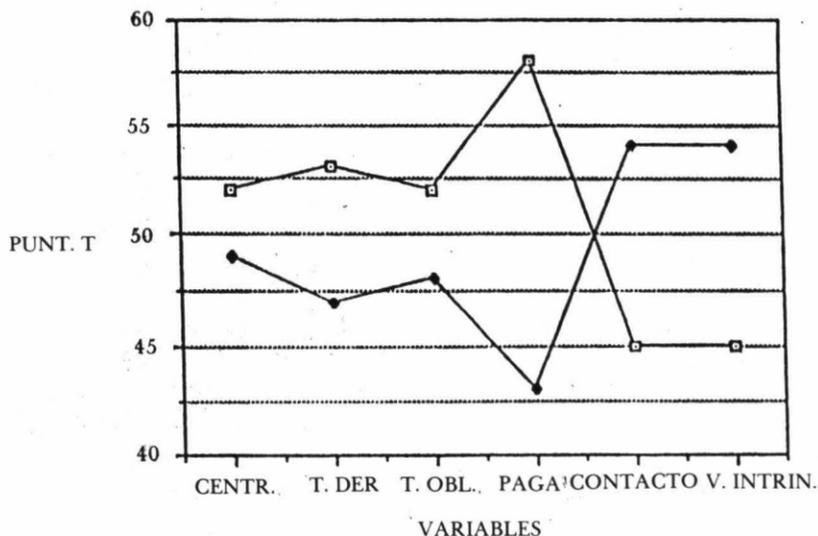


En Tiempo 2 (ver gráfica 2) también obtenemos dos patrones. El primer patrón se caracteriza fundamentalmente por las altas puntuaciones en la paga y bajas puntuaciones en los contactos y el valor intrínseco, y lo denominamos patrón instrumental. El segundo patrón se caracteriza por sus altas puntuaciones en los contactos y el valor intrínseco y bajas puntuaciones en la paga. Este segundo patrón lo denominamos patrón expresivo-social. Podemos observar en la gráfica cómo estos patrones aparecen más diferenciados que en T1. Son patrones más disimilares entre sí.

Para comprobar la validez de estos patrones y la potencia discriminativa de las variables predictoras, realizamos análisis discriminantes con las variables del significado del trabajo como predictores y los patrones como criterio. Estos análisis fueron realizados tanto para T1 como para T2. En la función discriminante (FD) los coeficientes positivos indican que una puntuación alta en la va-

GRÁFICA 2

Patrones del significado del trabajo en Tiempo 2

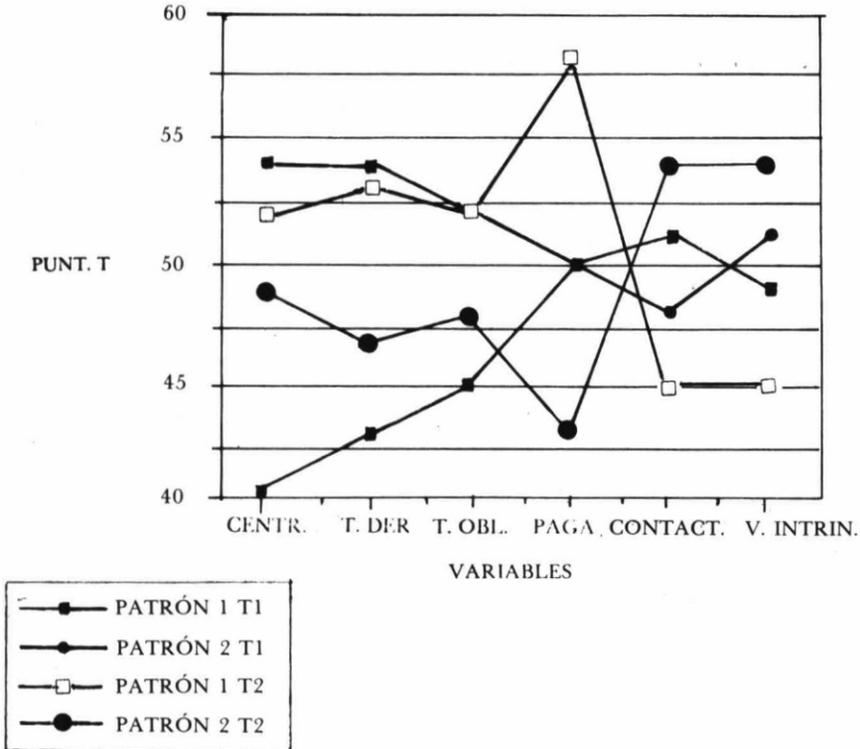


riable predice la asignación al *cluster* 2, mientras que una puntuación baja predice la pertenencia al *cluster* 1. Por otra parte, los coeficientes negativos indican lo contrario.

Los análisis discriminantes tanto para T1 como para T2 nos muestran los siguientes resultados (ver tabla 1). Para T1, la función discriminante es significativa. De este modo podemos predecir ($p < ,000$) en qué patrón se clasificaría un sujeto sabiendo sus puntuaciones en las variables predictoras. El porcentaje de casos bien clasificados es del 97,54 por 100. Las variables que más pesan y discriminan entre ambos patrones son las relacionadas con las normas sociales y la centralidad ($p < ,000$), sin embargo la paga y el trabajo en sí mismo no permiten su discriminación. Para T2, la función discriminante es también significativa ($p < ,000$), siendo el porcentaje de casos bien clasificados el 97,56 por 100. Las variables predictoras que más pesan son las relacionadas con los resultados valorados del trabajo (paga, contactos y valor intrínseco), contrariamente a como ocurría antes de producirse las transiciones (T1). El poder discriminativo de algunas de las variables predictoras es, por lo general, más elevado que en T1, y ello pone de manifiesto una mayor diferenciación de los patrones en T2 en comparación con T1.

GRÁFICA 3

Patrones del significado del trabajo en tiempo 1 y tiempo 2



En la siguiente tabla (ver tabla 2) se observan los resultados del análisis *chi-cuadrado* realizado entre los patrones de Tiempo 1 y Tiempo 2. La no existencia de diferencias significativas entre ambos viene a señalar que la pertenencia a uno u otro patrón en Tiempo 1 no implica que los sujetos cambien de patrón (o se mantengan en el mismo) en Tiempo 2. Ello también viene a confirmar, en cierto modo, que los patrones en ambos tiempos son diferentes entre sí. Como se comprobó anteriormente, también las variables que definen cada patrón en función de su peso en la función discriminante son diferentes en cada momento temporal.

Análisis diferenciales

En T1 el mayor porcentaje de sujetos se agrupa en el primer patrón en relación con el segundo (66 por 100 frente a 34 por 100), mientras que en T2 esa relación se invierte, al tiempo que el porcentaje de sujetos en cada grupo se estabiliza (44 por 100 frente a 56 por 100).

TABLA 1

Análisis discriminante de los patrones del significado del trabajo en Tiempo 1 y Tiempo 2

	Tiempo 1		Tiempo 2	
	FD	F-test p	FD	F-test p
Centralidad del trabajo	0,64	0,00***	0,12	0,02*
Trabajo como derecho	0,51	0,00***	0,25	0,00***
Trabajo como obligación	0,34	0,00***	0,16	0,004**
Paga	0,01	0,84	0,74	0,00***
Contactos	0,12	0,02*	-0,43	0,00***
Trabajo en sí mismo	-0,10	0,07	-0,45	0,00***

Test significatividad p < 0,000 P < 0,000
 % Casos bien clasificados 97,54 % 97,56 %

El análisis diferencial en función del *sexo* en T1 (ver tabla 3) muestra diferencias significativas (*chi-SQ*= 13,98; p < 0,000). Esto nos viene a decir que son las mujeres las que en comparación con los hombres se agrupan en mayor proporción en el patrón 1 (normas societales y centralidad altas). En T2 no se constatan diferencias significativas entre los patrones obtenidos en función del sexo (*chi-SQ* = ,05; p < ,82).

El análisis diferencial en función de la *especialidad cursada* en T1 (ver tabla 4), nos muestra una prueba *chi-SQ* significativa (*chi-SQ*= 7,69; p < ,05). Son los estudiantes de Administrativo en relación con los demás grupos los que se clasifican en mayor proporción en el patrón 1 (normas societales y centralidad altas), mientras que los estudiantes de Electrónica y Electricidad se agrupan en mayor proporción en el segundo patrón (normas societales y centralidad bajas). En T2 no se constatan diferencias significativas en la distribución de los sujetos de la muestra en los dos patrones obtenidos en función de la especialidad cursada (*chi-SQ* = ,49; p < ,92).

El análisis prospectivo realizado en T1 en función de la *situación ocupacional* (ver tabla 5) también muestra valores significativos (*chi-SQ*= 19,89; p < ,05). Son los sujetos que en T2 estarán empleados y los estudiantes que «repetirán» en el curso siguiente los que en relación con los demás grupos, se clasifican en mayor

TABLA 2

Patrones de Tiempo 1 * Patrones de Tiempo 2

T1	T2		TOTAL
	Instrumental	Expresivo-social	
Normas sociales y centralidad altas	105 67 %	128 65 %	233 100 %
Normas sociales y centralidad altas	51 33 %	68 35,9 %	119 100 %
TOTAL	156 100 %	196 100 %	

chi-cuadrado	GL	p
0,156	1	0,69

Ángulo superior izquierdo (N) Ángulo superior derecho (% filas) Base inferior (% columnas)

proporción en el patrón caracterizado por una mayor orientación hacia las normas sociales y centralidad alta (patrón 1). Por el contrario, los «estudiantes comprometidos con sus estudios» que pasan de curso, se clasifican en mayor proporción que los restantes grupos en el segundo patrón, caracterizado por una menor orientación hacia las normas sociales y centralidad baja. En el análisis diferencial realizado en T2 aparecen diferencias en la clasificación de los jóvenes en cada uno de los patrones, pero éstas no llegan a alcanzar el nivel de significación convencional ($chi-SQ = 19,78$; $p = <,08$).

4. DISCUSIÓN

En este trabajo se ha intentado identificar y describir los patrones del significado del trabajo para los jóvenes, tanto antes como después de que el sistema educativo vigente en nuestra sociedad les ofrezca la oportunidad legal de incorporarse a la vida laboral. Se obtienen dos patrones, tanto antes como después

TABLA 3

Análisis diferencial por sexo

TIEMPO 1	Hombres		Mujeres		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Normas sociales y centralidad altas	141	60 %	95	80 %	236	66 %
Normas sociales y centralidad bajas	95	40 %	24	20 %	119	34 %
<i>chi-SQ</i> = 13,98 DF = 1 p < ,000						
TIEMPO 2	Hombres		Mujeres		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Instrumental	103	44 %	53	45 %	156	44 %
Expresivo-social	133	56 %	65	55 %	198	56 %
<i>chi-SQ</i> = ,05 DF = 1 p < ,82						

de las transiciones. Los patrones en T1 se caracterizan fundamentalmente por una mayor o menor incidencia de las variables relacionadas con la socialización laboral básica (centralidad del trabajo y normas sociales), mientras que en T2 cobran mayor peso en la diferenciación de los patrones las variables relacionadas con los «resultados valorados del trabajo». El primer patrón, en T1, se caracteriza por una mayor orientación hacia las normas sociales y una alta centralidad del trabajo, mientras que el segundo patrón por una menor orientación hacia las normas sociales y baja centralidad. En T2 los patrones se caracterizan por la orientación instrumental o expresivo-social, en relación a los resultados valorados del trabajo, apareciendo así un patrón instrumental y otro expresivo-social.

Los patrones, en ambos tiempos, presentan una validez externa satisfactoria, y pueden ser generalizados a sujetos con similares características a los de nuestra muestra. Las variables del significado del trabajo que mayor poder discriminativo tienen para clasificar a los sujetos en los patrones son básicamente, en T1, las relacionadas con la socialización laboral básica y, en T2, las variables relacionadas con los resultados valorados del trabajo.

TABLA 4

Análisis diferencial por especialidad

TIEMPO 1.	Adminis.		Electró.		Electri.		BGE		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Normas societales y centralidad altas . . .	85	77 %	62	61 %	33	60 %	55	63 %	235	66 %
Normas societales y centralidad bajas . . .	26	23 %	39	39 %	22	40 %	32	37 %	119	34 %
<i>chi-SQ</i> = 7,69 DF = 3 p < ,05										
TIEMPO 2	Adminis.		Electró.		Electri.		BGE		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Instrumental	46	41 %	45	45 %	25	45 %	40	46 %	156	44 %
Expresivo-social	65	59 %	56	55 %	30	55 %	47	54 %	198	56 %
<i>chi-SQ</i> = ,59 DF = 3 p < ,92										

Una comparación de los resultados obtenidos en ambos tiempos permiten hacer una serie de consideraciones sobre los cambios en la configuración de los patrones en T1 y T2. Los patrones en T1 no aparecen tan clarificados y diferenciados como en T2, momento en el cual una parte de los sujetos han realizado la transición al mercado laboral y otros continúan estudiando Formación Profesional (segundo grado) o repiten el curso del año anterior.

En T2, los patrones están más diferenciados que en T1, siendo las variables relacionadas con los «resultados valorados del trabajo», que contienen aspectos más «concretos» sobre el trabajo, las que pesan más en la configuración de los patrones, cuando estos jóvenes ya han tenido la primera oportunidad legal de incorporarse al trabajo. Parece ser que las transiciones producidas durante este tiempo van cobrando importancia para diferenciar los patrones de estos jóvenes. Si analizamos nuestros resultados en relación con los obtenidos por el equipo MOW, se constatan diferencias importantes. Nuestros patrones no coinciden con los obtenidos en ese estudio. Estas diferencias pueden deberse a las características diferentes que presentan ambas muestras, así como la diferenciación entre las variables utilizadas.

TABLA 5

Análisis diferencial por situación ocupacional

TIEMPO 1	Desempleados		Empleados		ESTUDIANTES								TOTAL	
					Desempleados encubiertos				Comprometidos					
					Repiten		Pasan		Repiten		Pasan			
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Normas sociales y centralidad altas ...	12	60 %	33	75 %	39	74 %	72	70 %	19	76 %	45	54 %	220	66 %
Normas sociales y centralidad bajas ...	8	40 %	11	25 %	14	26 %	31	30 %	6	24 %	39	46 %	109	34 %
<i>chi-SQ = 10,89 DF = 5 p < ,05</i>														

(Continúa)

TABLA 5 (Continuación)

Análisis diferencial por situación ocupacional

TIEMPO 2	Desempleados		Empleados		ESTUDIANTES								TOTAL	
					Desempleados encubiertos				Comprometidos					
					Repiten		Pasan		Repiten		Pasan			
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Instrumental	8	40 %	19	42 %	33	62 %	40	39 %	9	36 %	33	39 %	142	44 %
Expresivo-social	12	60 %	25	57 %	20	38 %	63	61 %	16	64 %	51	61 %	187	56 %
<i>chi-SQ</i> = 9,78 DF = 5 <i>p</i> < ,08														

Los resultados diferenciales obtenidos permiten plantear las siguientes consideraciones: en función del sexo, se observa que los hombres se agrupan en mayor proporción que las mujeres en el patrón caracterizado por una menor centralidad y orientación normativa baja. En este sentido, son las chicas las que asumen en mayor medida que los chicos una orientación mayor hacia las variables relacionadas con la socialización laboral básica. Es posible que estén más influidas que los chicos por los estándares y normas de justicia relativa al trabajo, tanto desde la perspectiva del individuo como de la sociedad, además de tener una mayor centralidad del trabajo. Como ya observamos en otro lugar (Salanova *et al.*, 1991a), la mayor centralidad del trabajo que se observa en las mujeres es un aspecto interesante a explorar. Esto sugiere una mayor «socialización» de las chicas en los valores del trabajo que de los chicos. Además puede reflejar, en mayor o menor medida, la incidencia de la cada vez mayor incorporación de la mujer a la vida activa y la cada vez menor consideración de los estereotipos culturales relacionados con los roles sexuales tradicionales en contextos de trabajo. Estas consideraciones deberían ser investigadas en futuros estudios.

Por otro lado, entre los jóvenes que han cursado especialidades técnicas (Electricidad y Electrónica) hay una mayor proporción que se agrupa en el patrón expresivo-social. Ahora bien, son los jóvenes que cursaron Administrativo quienes se agrupan en mayor proporción que los restantes grupos en este patrón. De todas formas, las diferencias entre grupos no fueron significativas.

Los resultados de los análisis diferenciales en T1 en función de la posterior situación ocupacional muestran que, de alguna forma, la asunción temprana de las normas societales y la alta centralidad del trabajo en algunos jóvenes puede actuar bien como un facilitador para encontrar empleo, o presentar relación con el fracaso en la escuela (repetir curso). Los jóvenes que en T2 estarán empleados y los que repetirán curso son los que se agrupan en mayor proporción en el patrón caracterizado por una alta centralidad y orientación normativa. Por el contrario, los jóvenes comprometidos con el estudio son los que, en comparación con los demás grupos, tienen una menor asunción de las normas societales sobre el trabajo y una baja centralidad del trabajo. Estos jóvenes presentarán probablemente una mayor centralidad de los estudios que del trabajo y estarán «comprometidos» en continuar formándose para promocionarse en el sistema educativo. Cabría plantear la hipótesis de que una elevada centralidad del trabajo en estas edades y en esas condiciones, puede representar una «sobrecompensación» de experiencias negativas en la escuela (fracaso escolar). Quizá se idealice el trabajo como forma de racionalizar unas pretensiones de salida de la escuela mediante la incorporación al mercado laboral.

Por último señalar que el hecho de que sólo aparezcan diferencias significativas entre los patrones del significado del trabajo en T1, en función de las tres variables diferenciales consideradas, nos advierte que esas diferencias no son debidas a las transiciones, ya que éstas, en ese momento, no se han producido todavía. Cabe la posibilidad de que sean influidas por determinados agentes de socialización para el trabajo, tales como la familia y la escuela. Es posible que el es-

tatus ocupacional y profesional de los padres, la personalidad laboral, la clase social a la que pertenecen, las creencias religiosas, y/o las percepciones sobre el ambiente educativo y los estudios, sean variables que incidan en la diferenciación de los patrones del significado del trabajo en estos jóvenes. La medida en que esos agentes de socialización para el trabajo influyen en esta diferenciación habrá de ser explorada con detalle en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDAG, R. J. y BRIEF, A. P. (1983): *Diseño de Tareas y Motivación del Personal*. México, Trillas, (1.ª edición).
- BANKS, M. y ULLAH, P. (1985): *The Social and Psychological Effects of Unemployment upon Young People*. Report from the MRC/ESRC Social and Applied Psychology Unit. Department of Psychology. University of Sheffield (mimeo).
- BLANCH, J. M. (1988): «El Paro como Circunstancia y como Representación», en Tomás Ibáñez García (coordinador), *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Sendai.
- BLOOD, M. J. (1969): «Work Values and Job Satisfaction», *Journal of Applied Psychology*, (53), pp. 456-459.
- CLAES, R.; COETSIER, A.; RUIZ QUINTANILLA, A.; WILPERT, B.; ANDRIESEN, J. H. T. H.; DRENTH, P. J. D. y VAN DER KOOY, R. N. (1984): «Meaning of Working: A Comparison between Flanders, Germany and the Netherlands», *Work and Organizational Psychology: European Perspectives*. A. M. Koopman-Iwema y R. A. Roe (eds.). Nederlands Instituut van Psychologen, Amsterdam, Swets y Zeitlinger. B. V. Lisse, pp. 57-75.
- COOPER, R. (1974): *Job Motivation and Job Design*. Londsdale Universal Printing Ltd., London.
- DAWIS, R. V.; LOFQUIST, L. H. y WEISS, D. J. (1968): «A Theory of Work Adjustment», *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*. XXIII. Minneapolis University of Michigan.
- DONALD, M. y HAVIGHURST, R. (1959): «The Meaning of Leisure», *Social Forces*, (37), pp. 357-360.
- DUBIN, R. (1958): *The World of Work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ENGLAND, G. W. (1988): «The Variety of Work Meanings-USA, Germany and Japan», en V. de Keyser, T. Qvale, B. Wilpert y S. A. Ruiz Quintanilla (eds.), *The Meaning of Work and Technological Options*. New York: John Wiley & Sons, pp. 37-44.
- FEATHER, N. T. (1985): «Attitudes, Values, and Attributions: Explanations of Unemployment», *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, (4), pp. 876-889.
- FRIEDMAN, E. y HAVIGHURST, R. (1954): *The Meaning of Work and Retirement*. Chicago: University of Chicago Press.
- HERZBERG, F.; MAUSNER, B.; PETERSON, R. y CAPWELL, D. (1957): *Job Attitudes. Review of Research and Opinion*. Pittsburgh. Psychological Service of Pittsburgh.

- JANS, N. A. (1985): «Organizational Factors and Work Involvement», *Organizational Behavior and Human Performance*, (35), pp. 382-396.
- LODAHL, T. M. y KEJNER, M. (1965): «The Definition and Measurement of Job Involvement», *Journal of Applied Psychology*, (49), pp. 24-33.
- MELIÁ, J. L. y PEIRÓ, J. M. (1989): «La Medida de Satisfacción Laboral en Contextos Organizacionales. El Cuestionario de Satisfacción S 20/23», *Psicogema*, 3, (5), pp. 59-74.
- MORTIMER, J. T. y LORENCE, J. (1979): «Work Experience and Occupational Value Socialization: A Longitudinal Study», *American Journal of Sociology*, 84, (6).
- MOW INTERNATIONAL RESEARCH TEAM (1981): «The Meaning of Working», en G. Duglos y K. Weiermair (eds.), *Management under differing value systems: Political, Social and Economic Perspectives in Changing World*. Walter de Gruyter & Co.; Berlin-New York.
- (1987): *The Meaning of Working: An International Perspective*. Academic Press.
- O'BRIEN, G. E. (en prensa): «Changing Meanings of Work», en J. Hartley y G. Stephenson, *The Psychology of Employment Relations*. Oxford, Basil Blackwell (prepublication Draft).
- PEIRÓ, J. M.; CARPINTERO, H. y DEL BARRIO, M. V. (1983): *Conductas, Actitudes y Valores en la Juventud*. Monografías del Departamento de Psicología General de la Universidad de Valencia, Valencia.
- PEIRÓ, J. M.; HONTANGAS, P. M. y SALANOVA, M. (1989): «La Formación Profesional-1, ¿es una vía de acceso al Mercado Laboral? Implicaciones para la Orientación Profesional», *Papeles del Psicólogo*, junio-agosto, (39-40), pp. 21-30.
- RABINOWITZ, S. y HALL, D. T. (1977): «Organizational Research on Job Involvement», *Psychological Bulletin*, (84), pp. 265-288.
- RUIZ QUINTANILLA, S. A.: «Work Values and New Technologies», en V. de Keyser, T. Qvale, B. Wilpert y S. A. Ruiz Quintanilla (eds.), *The Meaning of Work and Technological Options*. New York: John Wiley & Sons, pp. 45-57.
- (1988): «Work Values and New Technologies», en V. de Keyser, T. Qvale, B. Wilpert y S. A. Ruiz Quintanilla (eds.), *The Meaning of Work and Technological Options*. New York: John Wiley & Sons, pp. 45-57.
- SALANOVA, M. (1991): *El Significado del Trabajo en los Jóvenes durante el Proceso de Transición de la Escuela al Mercado Laboral*. Tesis de Licenciatura. Facultat de Psicologia. Universitat de València.
- (1992): *Un Estudio sobre el Significado del Trabajo en Jóvenes de Primer Empleo*. Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia. Universitat de València.
- SALANOVA, M.; CALVO, M.; SANCERNI, M. D. y GONZÁLEZ, V. (1987): «Significado del Trabajo para los Jóvenes: Adaptación del Cuestionario "Meaning of Working" (MOW, 1981-1987)», *Trabajo presentado al II Congreso de Evaluación Psicológica*. Madrid.
- SALANOVA, M.; OSCA, A.; PEIRÓ, J. M.; PRIETO, F. y SANCERNI, M. D. (1991a): «El Significado del Trabajo en los Jóvenes en la Transición e Incorporación al Mercado Laboral: Un Estudio Longitudinal», *Revista de Psicología General y Aplicada*, (1), pp. 113-125. Madrid.

- SALANOVA, M.; MOYANO, C.; CALVO, M.; PRIETO, F. y PEIRÓ, J. M. (1991b): «Valoración de Aspectos Laborales en Jóvenes que se incorporan a una Organización Laboral», *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7, (19), pp. 85-100.
- SANCERNI, M. D. (1989): *Aspectos Psicosociales de la Transición de la Escuela al Trabajo: Un Estudio de Modelos Causales*. Tesis Doctoral. Facultat de Psicologia. Universitat de València.
- SELVA, J. (1988): *Un Modelo de Socialización Laboral para el Estudio de la Inserción Laboral y las Transiciones en el Sistema Educativo*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- STAFFORD, E. M. y JACKSON, P. R. (1983): «Work Involvement in School-Leavers in an Area of High Unemployment», *The Vocational Aspect of Education*, (81), pp. 1-3.
- STEERS, R. M. y PORTER, L. W. (1975): *Motivation and Work Behavior*. New York: MacGraw-Hill.
- SUPER, D. E. (1970): *Manual: Work Values Inventory*. Boston, M.A.: Houghton Mifflin.
- TAZELAAR, T. (1986): «Ética del Trabajo, Desempleo Juvenil e Incongruencia Mental», en J. R. Torregrosa, J. Berere y J. L. Álvaro (eds.), *Juventud, Trabajo y Desempleo: Un Análisis Psicosociológico*. Colección Encuentros, 9. Madrid.
- TORREGROSA, J. R. (1986): «Actitudes de los Jóvenes ante el Trabajo: Una interpretación desde datos de encuesta», en J. R. Torregrosa, J. Berere y J. L. Álvaro (eds.), *Juventud, Trabajo y Desempleo: Un análisis psicosociológico*. Colección Encuentros, 9. Madrid.
- WARR, P. B. (1981): «Psychological Aspects of Employment Commitment», *Psychological Medicine*, (12), pp. 7-11.
- WARR, P. B.; COOK, J. y WALL, T. (1979): «Scales for the Measurement of some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-being», *Journal of Occupational Psychology*, (52), pp. 124-148.
- WILPERT, B. y RUIZ QUINTANILLA, S. A. (1984): *Work Related Values of the Young*. Documento interno de trabajo WOSY. Diciembre.
- WOLLACK, S.; GOODALE, J. G.; WISTING, J. P. y SMITH, P. C. (1971): «Development of the Survey of Work Values», *Journal of Applied Psychology*, (55), pp. 331-338.
- WOSY-INTERNATIONAL RESEARCH TEAM (1989): «Socialización Laboral del Joven», *Papeles del Psicólogo*, (39-40).

MONOGRÁFICO

LOS TRÁNSITOS LABORALES: POR LA DIVERSIDAD DE LAS ESTRATEGIAS PERSONALES, EN EL MARCO DE LA ORGANIZACIÓN DE LA TRANSICIÓN

ESPERANZA ROQUERO

RESUMEN

Estas páginas provienen de una investigación centrada en el análisis de la inserción a la vida activa y los problemas metodológicos concernientes a su medición y tratamiento. Aunque dicha investigación puede considerarse una primera aproximación que demanda estudios específicos, en estas líneas intento mostrar algunos rasgos básicos del marco conceptual sobre el que se elaboró y parte de las conclusiones obtenidas. El punto de partida en el análisis podría centrarse en los complejos mecanismos que intervienen en los procesos de inserción a la vida activa (1) para explicar, por un lado, las interrelaciones entre formación y empleo que, desde las instancias organizativas, se diseñan según la coyuntura económica, y por otro, la variedad de usos, estrategias y comportamientos que se producen desde los diferentes sujetos activos que han de enfrentarse al diseño establecido por aquellas instancias en su paso al mundo laboral. Adentrarse en un planteamiento de este tipo requiere emprender un análisis a dos niveles: atender por un lado al papel ejercido por los agentes o instancias organizativas en el diseño de la actual organización de la inserción laboral, y por otro, realizar un seguimiento que, según las características individuales de quienes desean incorporarse a la actividad —procedencia de clase, género, actitudes, expectativas, valores, nivel educativo...—, refleje las interacciones entre sus diversas estrategias y las posibilidades de inserción laboral establecidas y permitidas por cada coyuntura productiva concreta. En suma, saber cómo se articulan las procedencias de clase, los bagajes formativos y el capital social, la situación del mercado de trabajo y las actuaciones de los agentes sociales que intervienen en el sistema de inserción establecido y en las modificaciones del mismo. La investigación mencio-

(1) El término «vida activa» se atiene a la clasificación estadística sobre la población en relación a la actividad económica que está establecida en los límites dieciséis y cinco años; tal delimitación está vinculada a un concepto de actividad que resulta cuestionable pero que, por razones de espacio, no es objeto de atención en estas páginas.

nada, condicionada por la información y los recursos disponibles, abordó sólo una parte del análisis, la relativa a la organización de la transición, esto es, el papel del agente estatal y empresarial en la configuración de la actual inserción a la vida activa. Los resultados estuvieron condicionados por tal delimitación en el objeto de estudio, pero ello no impide que estas páginas propongan profundizar en cómo se articula el nuevo modelo de inserción y las estrategias personales de los sujetos implicados; sujetos que manifiestan variedad de valores, expectativas y comportamientos a la hora de su inclusión en la vida laboral.

En la investigación social, resolver un interrogante viene irremediablemente acompañado de nuevas incógnitas y retos que configuran la revisión constante y los ejes de atención de futuros estudios. En este momento, nuevos puntos de investigación surgen y otros requieren ser retomados para profundizar en ellos —los mecanismos que intervienen en la elección de las trayectorias laborales posibles, las consecuencias de una política formativa proteccionista en la reintegración laboral, las estrategias empresariales de la vida cotidiana, la incidencia del bagaje social y cultural en los itinerarios individuales...—. No obstante, previo a tales temas pendientes, se hace imprescindible la revisión de algunos conceptos que hoy, en mi opinión, son escasamente explicativos del proceso del paso de la educación al trabajo... Y también porque considero necesario establecer relaciones más significativas entre los conceptos de partida y la realidad que se referencia con los mismos.

DE LA INSERCIÓN A LA TRANSICIÓN LABORAL

Conforme se demandan análisis que relacionen la instancia formativa y la laboral, es razonable intentar superar la separación entre la escuela y el trabajo, división que parece haberse implantado en la investigación social, al ser tratados como compartimentos aislados. Un análisis que relacione ambas instancias y que explique el paso de la escuela al mundo del trabajo podría considerar la inserción laboral como el resultado de unas prácticas sociales donde confluyen, en un proceso interactivo, las estrategias de los diversos grupos implicados. Grupos que proceden tanto del área de la escuela como del mundo del trabajo. Este punto de partida significaría no recurrir tanto a concepciones relativas a los grupos específicos que recorren el pasaje (principalmente los más jóvenes), como centrarse en la interacción de los diversos comportamientos sociales que, desde diferentes áreas, dan como resultado un determinado tipo de inserción en el mundo laboral. Sin embargo, ha sido objeto de cierta práctica sociológica el recurrir como punto de partida a la definición de una categoría denominada «juventud» para, desde ahí, focalizar la explicación sobre lo ocurrido en todo el proceso. Las líneas que reducen el análisis de la inserción a la vida activa al estudio sobre el mundo juvenil, tienden a encubrir conceptualizaciones causales que se centran en la propia condición de ser joven, como si se tratara de una condición asociada a la idea de cualidad «natural» (2). Parecería que contenidos ambiguos y diversos han sido y son atribuidos a la categoría «juventud»

según diversas épocas y variados constructos teóricos, los cuales, en general, tienden a anteponer la imagen del término juventud como si de un ente homogéneo se tratase.

Centrar nuestra atención en ciertas «cualidades de la juventud» (consumidores dependientes, poseedores de valores homogéneos, hedonistas...), o priorizar el análisis por edad sin atender a otros elementos de análisis, en mi opinión reduce el tema de forma considerable. Cuando ya no se puede alcanzar tan fácilmente un puesto de trabajo estable que proporcione la autonomía económica y, de alguna manera, el reconocimiento social como adulto, podría decirse que se ha producido una fisura en el paso de la dependencia a la autonomía; paso que, desde hace algunos años, no coincide con una clara y constante delimitación por edad en nuestro país, ni en otros países de nuestro entorno. Baste para ello observar la evolución reciente del mercado de trabajo.

En el caso español y en la segunda mitad de la década de los setenta, los primodemandantes sufrieron considerablemente el bloqueo del mercado de trabajo ante los inicios de los efectos de la crisis económica, pero una vez que se encuentran en la ocupación, las trayectorias tienden a ser relativamente lineales, sin períodos grandes en el paro, hasta alcanzar la estabilidad. Estos itinerarios relativamente homogéneos, que no acumularon parados con experiencia, concentraban las mayores dificultades de inserción en los primodemandantes, esto es, en el paro de inserción. Tales condiciones de inserción se vieron progresivamente transformadas en la década de los años ochenta, alterándose las constantes que delimitaban el eje joven-adulto. A partir del segundo quinquenio, se implanta progresivamente la inestabilidad laboral, de la cual el resultado es una reducción del paro de inserción y un incremento del paro experto o de transición claramente destacable frente a los primodemandantes, y así la preocupación social tiende a desplazarse hacia el parado-experto. Por último, el relativo optimismo procedente de la generación de empleo en los últimos años ochenta, no puede mantenerse en los inicios de la década de los noventa (3).

Esta evolución permite hablar de un cambio en la percepción sobre la temporalidad social: la frontera de edad entre el joven y el adulto se amplía más y más y su laxitud, lejos ya de un eje explicativo, aporta cada vez menos, incluso,

(2) Cabe recordar que la categoría «juventud» es históricamente una invención burguesa pues fue la burguesía prerrevolucionaria del siglo XVIII la que, para sus propios fines, la formuló como portadora del cambio social, dándole la posibilidad de incidir en el futuro al atribuirle el carácter «innovador» en el juego social; carácter limitado por quien lo generó, adultos ilustrados que demandaban un determinado tipo de cambio social. Conforme esta reciente clase social definió y potenció una valoración positiva contenida en el carácter innovador, se atribuyó a la condición de ser joven un carácter o cualidad que no se reducía al ser humano natural.

(3) Frente al quinquenio anterior, de 1985 a 1990 se produjo un aumento considerable del empleo lo que, unido al crecimiento de la población activa, no se tradujo en una disminución del paro en igual magnitud.

en términos descriptivos; el riesgo de acabar en el paro no es un carácter constituyente de la juventud, ni es exclusivo de los jóvenes, pues afecta progresivamente a grupos de mayor edad. Las situaciones intermedias entre el reconocimiento como adulto y la dependencia familiar han proliferado en los últimos años, al institucionalizarse el alargamiento de la escolarización, la flexibilidad en la temporalidad contractual y las formaciones ocupacionales subvencionadas. El cambio de referencia en los antiguos empleos típicos, o la implantación de la contratación temporal, no parece garantizar de forma extensa el estatus de adulto independiente que suponía anteriormente el ocupar un puesto de trabajo estable, pues, se extiende el verse abocado a lo atípico de una movilidad diversa. En consecuencia, estas características de los últimos años no pueden conducir a análisis que antepongan una imagen homogénea de la juventud: cuando las trayectorias se complejizan al existir mayor rotación en los empleos y menor duración en los mismos, diversas idas y venidas por la actividad, conforme el pasaje formación –paro– ocupación no resulta ser lineal ni en el orden expuesto, no es justificable atender al supuesto carácter homogéneo, pero sí a describir los mecanismos por los que se opta y que intervienen en los itinerarios individuales.

Otra de las posibles deficiencias que pueden presentarse en los análisis por edad reside en el consabido carácter homogéneo con el que se ha pretendido definir grupalmente a un colectivo que es sociológicamente heterogéneo (4). Creer que la edad homogeneiza grupalmente es una concepción reduccionista, como lo es el considerar que posiciones comunes de clase producen las mismas estrategias, aunque la posición que se ocupa en la estructura social tiene mayores consecuencias que el tiempo biológico. Los sujetos se enfrentan a los cambios en las condiciones objetivas con diferentes sistemas de percepción y desde diferentes orígenes de clase, capital social y bagaje formativo, por lo que el acceso al empleo se produce desde una diversidad de representaciones, aspiraciones, expectativas y valores individuales, esto es, desde los capitales diferenciados que posee cada individuo y a pesar del hecho de tener el mismo tiempo biológico o edad.

Sin intentar atribuir «esencias» específicas, hay que recurrir a la variable edad cuando pretendemos delimitar una población objeto de estudio o cuando una característica resulta ser especialmente significativa en su cruce con la edad, como muestra la evolución del paro de larga duración (PLD) en nuestro país. Razonablemente, la probabilidad de ser parado de larga duración crece

(4) Contra el carácter homogéneo de un grupo que de por sí es heterogéneo, es de interés CASAL, J., MASJUÁN, J. y PLANAS, J. (1988), «Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida activa», en *Política y Sociedad*, 1, Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, verano. Estos autores reafirman a Schwartz frente a la idea de homogeneización, y como consecuencia no se adhieren a los enfoques que identifiquen «juventud» con «marginalidad», o en sentido contrario, «juventud» y «clase social».

con la edad, pero el colectivo que constituye la mayoría de la población en busca de empleo durante más de un año muestra progresivamente, a lo largo de la década, edades cada vez más jóvenes. A la vez, aunque haya disminuido este tipo de parados en el trienio final de los años ochenta (5), parecería que el límite del PLD tiende a duraciones más extensas. Estas características hacen pensar en un importante cambio cualitativo en la composición del PLD. De asentarse tales rasgos, el PLD estaría progresivamente constituido por individuos que no responden a la imagen habitual de este tipo de desempleo por el que el Estado «no puede hacer mucho»: aquellos que constituían una mano de obra de cierta edad, con escasas posibilidades de recualificación, parecen ser más una figura del pasado. Frente a ellos, los jóvenes, las mujeres y los trabajadores afectados por la flexibilidad del mercado, constituyentes de este tipo de paro, no parecen ser tan desempleables como lo podía ser potencialmente el PLD tradicional. Este importante rasgo diferenciador del PLD actual apunta de nuevo a excluir las tesis que atribuyen a los individuos las causas de su exclusión del mercado de trabajo. Ser joven y ser mujer no tienen por qué ser obstáculos apriorísticos contenidos en la naturaleza potencial de la fuerza de trabajo, son obstáculos en tanto son considerados como tales por una compleja confluencia de factores sociales (6).

En resumen, los riesgos de este tipo de concepciones que priorizan un constructo social llamado «juventud» o anteponen los análisis por edad, podrían concretarse en tres aspectos: por un lado, olvidan las influencias sociales existentes que en muchos casos actúan como condiciones de tipo estructural; por otro, atribuyen por límites demográficos un carácter homogéneo a un colectivo que impide y restringe el análisis de la diversidad interna y, por último, se limitan al estudio de la incidencia del elemento edad, con lo cual, no sólo reducen la explicación del proceso a la oferta de fuerza de trabajo sino que, además, todo se limita a un solo elemento de la misma. Parece claro en este punto que los riesgos del reduccionismo obligan a reconsiderar el análisis incluyendo el contexto en el que se encuentran estas nuevas incorporaciones, analizando también la composición grupal y el papel de los dos elementos que se encuentran en el mercado; en suma, relacionar la oferta y la demanda con la totalidad de las características contextuales más sobresalientes.

(5) SEGURA, J., DURÁN, F., TOHARIA, L. y BENTOLILA, S. (1991): *Análisis de la contratación temporal en España*. Madrid, MTSS. Estos autores afirman tal disminución atendiendo a los porcentajes de parados que llevan más de un año o más de dos buscando empleo.

(6) La edad y el sexo pueden ser factores a considerar pero no los motivos de la discriminación; es necesario atender a las condiciones sociales y económicas en que se desarrolla esa discriminación, y es preciso, también, realizar un análisis de la organización sobre el tránsito, de las políticas de inserción y del papel jugado por todos los agentes que en él intervienen: desde la situación recesiva del empleo hasta las prácticas selectivas de contratación.

TRANSFORMACIONES EN EL MARCO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y EN EL MERCADO DE TRABAJO

La explicación sobre el paso de la escuela al mundo del trabajo requiere considerar algunos de los cambios contextuales ocurridos en el sistema educativo y en el sistema productivo. En el sistema educativo se aprecia un comportamiento que tiene importantes consecuencias en el mundo laboral: a partir de la segunda mitad de la década de los setenta, se alarga progresivamente la entrada al mundo de los activos ejerciendo el comportamiento de la población escolar menor presión sobre el mercado de trabajo. Tras la ampliación del período obligatorio (7) a partir de la implantación de la Ley General de Educación (LGE), progresivamente las primeras promociones educativas salidas de esta Ley elevan las tasas de escolarización más allá del período mínimo obligatorio en las Enseñanzas Medias (8). Una de las consecuencias de la generalización de tal credencial educativa es que se acompaña de una pérdida de valor, instalándose el filtro selectivo en niveles cada vez más altos. A la vez, los colectivos escolares de tipo medio se sitúan con diferentes capitales formativos a la hora del acceso al empleo, porque la LGE reforzó la segmentación social en las enseñanzas medias al imponer un requisito de entrada diferenciado para cada vía de estudio (Certificado y Graduado Escolar) y al sancionar de forma jerarquizada a ambas titulaciones terminales en el ciclo medio (BUP y FP) (9). En suma, la menor presión en el mercado de trabajo y la estratificación por titulación escolar son elementos a tener en cuenta en el análisis sobre la inserción a la vida activa.

Otro aspecto de interés, en línea a estudiar el área formativa y laboral de forma relacionada, es el análisis de aquellos que compaginan los estudios y el trabajo. Esta tónica que venía produciéndose desde hacía tiempo en colectivos no muy extensos, podría verse más fomentada en los últimos años, ya que la temporalidad contractual se ve reducida a la vez que intercalada con tiempos de desempleo, lo que permite compaginar con estudios tal actividad laboral. Por tanto, es un aspecto más a considerar para no tratar de forma aislada instancias que, de hecho, son actualmente utilizadas paralelamente por la población.

Y por último, bajo el razonamiento de las dificultades de inserción, es de interés considerar las demandas que hacia el sistema educativo se extienden progresivamente entre ciertos sectores, fundamentalmente empresariales, donde se

(7) El alargamiento de la formación obligatoria se asienta sobre la guía del principio de igualdad de oportunidades, en cuanto a criterio racionalizador social y de ruptura con formas anteriores.

(8) El incremento significativo se concentra en los dos primeros cursos de la enseñanza secundaria asimilables a los dieciséis años, aunque esto implique que casi la mitad no alcanza la titulación terminal en este nivel educativo.

(9) Entre los resultados de Casal, Masjuán y Planas (1990), destaca la relación directa entre las composiciones sociales más populares y las trayectorias vía Formación Profesional y los abandonos escolares. También en el estudio de Fernández de Castro *et al.* (1990), el abandono escolar era significativo según la clase social de los residentes en los hábitats más desventajados.

crítica al sistema educativo por su inadaptación al mundo del trabajo. Sin embargo, no es tan evidente que el sistema educativo haya de asumir esta función como excluyente, o tenga que plantearse como una obligación el ofrecer mano de obra cualificada (10), y más cuando difícilmente el sistema de enseñanza puede anticiparse a un sistema productivo que, especialmente en los últimos años, está en un proceso constante de mutación. Cuando las críticas hacia el sistema educativo se extienden, cabe recordar que los más jóvenes tienen cierta ventaja formativa con respecto a las generaciones anteriores y, aunque se mantienen tasas de abandono considerables, el nivel de formación general de los jóvenes españoles se ha elevado en los últimos años y es superior, incluso, al que tiene en conjunto la población activa actual, como sucede en el caso francés según Baudelot y Establet (1990) (11).

Por otro lado, se acusa a la disociación educación-empleo, como el eje responsable del paro juvenil, tras argumentar que el sistema educativo transmite excesivos conocimientos teóricos y que resulta obsoleto ante la necesidad de habilidades tecnológicas, pero lo que interesa determinar es hasta qué punto la cualificación inducida por el desarrollo tecnológico requiere un conocimiento técnico más elevado, qué grado de especialización exigen los puestos de trabajo y en qué medida están extendidos en la globalidad de los procesos productivos. En el caso de nuestro país, en tanto no se determine este punto, dicho carácter obsoleto, no dejará de ser una suposición. Algunos más optimistas plantean que el cambio tecnológico, al incidir en las transformaciones estructurales de los diferentes sectores, refleja una mayor especialización y complejidad de los puestos de trabajo. Otros más pesimistas se sitúan en posiciones que declaman un futuro pésimo al relacionar las tareas de los puestos de trabajo con una notable descualificación.

El caso de España es similar al de otros países en cuanto que no se dispone de bases de datos suficientes y se carece de una apropiada clasificación de las ocupaciones, con un seguimiento de las mismas. Pero aun con todo, en el análisis sobre los efectos de la evolución tecnológica no puede concluirse que ésta se haya traducido en un extenso y general aumento de la complejidad y especialización de los puestos de trabajo. Parece bastante convincente la tesis de Levin y Rumberger (12): el posible impacto tecnológico en el contenido de los puestos de trabajo depende de las posibilidades técnicas del desarrollo tecnológico o del acceso al mismo y del modo en que éstas se utilicen efectivamente en los lugares de trabajo. Y en este punto habría que matizar que el grado de acceso o desarrollo tecnológico en el caso español, está condicionado además por la característica de país usuario más que de país productor de tecnolo-

(10) FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990): *Educación, formación y empleo en el umbral de los años 90*. Madrid, CIDE, GEFÉ'90.

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

(12) LEVIN, H. y RUMBERGER, R. W. (1988): «Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo», en J. Grao (comp.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo*. Madrid, Narcea, pp. 122-127.

gías (13). En estos términos, las demandas que se hacen al sistema educativo amparadas en el cambio de cualificación para las ocupaciones actuales, han de ser relativizadas.

Por otra parte, el mercado laboral, en tanto construcción social vinculada según entornos específicos a relaciones de fuerza, se encuadra en un contexto de internacionalización de la economía, y en la reestructuración de los procesos productivos. La continua extensión de las aplicaciones tecnológicas y la pertinaz crisis económica como orígenes más concretos, anuncian, hasta en los países más potentes, la incertidumbre social y económica de lo que está por venir, mientras las empresas han de responder al reto del incremento de la competitividad de los productos. Los cambios son de tal extensión y envergadura que se alteran algunas referencias que fueron sólidas en un pasado no muy lejano. Cuando hasta hace aproximadamente veinte años la integración laboral era un pasaje que se producía principalmente por la ocupación en sucesivos estadios, progresivamente y en la actualidad, es, ante todo, un proceso de transición por la totalidad de diversas formas codificadas como vida activa: empleo, paro y formación.

La inserción a la vida activa se manifiesta actualmente como una etapa de tiempo más larga que en períodos anteriores y con mayor grado de diversidad, y se conforma sobre una red compleja de tránsitos diversos entre la globalidad de formas que comprende la actividad y la formación. Las nuevas incorporaciones a la vida activa se acompañan de dos características de interés: por un lado el paro se presenta como una fase más larga que en años anteriores y, por otro, se detecta un desempleo en alternancia casi constante con el empleo inestable. El primer aspecto, siendo diferente a los mecanismos que dominaron antes de la crisis, no lo es tanto como el segundo que parece anunciar una nueva forma de inserción en el mundo del empleo; inserción que, cual puerta giratoria de entradas y salidas, anuncia una incorporación a la vida activa caracterizada por la continua transición entre la ocupación, el paro y la formación, y dentro de la primera, por una mutación de un empleo a otro en la búsqueda de la estabilidad.

Estas características permiten afirmar que la inserción se acerca cada vez más al concepto de tránsito laboral inestable, largo y con elevada rotación en los empleos. La diversidad actual de itinerarios rompe con una visión uniforme y lineal característica del tiempo pasado donde, por estadios sucesivos en diferentes niveles educativos, se accedía a la vida activa como un suma y sigue de situaciones ascendentes y mejorables en corto período de tiempo. Cuando se producen itinerarios desestructurados por «fracaso» escolar y/o profesional, cuando otros compaginan estudios y trabajo, cuando la contratación es discontinua y, además, se extienden los casos de remuneración económica en ausencia de relación contractual, sólo cabe abordar la integración laboral desde una visión alejada de perfiles simples y taxonomías lineales sobre las situaciones sucesivas en el eje, ya

(13) MOLERO, J., BUESA, M. y FERNÁNDEZ, J. (1990): *Demandas del sistema productivo español y adaptación de la oferta educativa*. Madrid, CIDE, GEFE'90.

casi tradicional, de «estudiante», «demandante de empleo» y posterior «trabajador». La complejidad actual hace que los estudios clásicos sobre la situación de los jóvenes en un momento determinado hayan perdido parte de su utilidad en pro de análisis que parten del concepto de tránsito como proceso que incluye a su vez varias fases o itinerarios (14).

El carácter heterogéneo de los recorridos o la complejidad de los itinerarios procede, en parte, de la diferenciación entre las vías de paso a la actividad que han sido diseñadas y de la complementariedad que permiten las mismas con el área formativa —ocupacional o reglada—. Por otra parte, tal carácter complejo proviene también de los diferenciados usos o combinaciones que cada actor individual realiza sobre las modalidades establecidas, esto es, las diversas estrategias que los sujetos individuales aplican: es muy diferente «establecerse» en la asistencia a cursos sucesivos del INEM, mientras se permanece en la lista de espera como demandante de primer empleo encerrado en la dulzura del hogar, que «activarse» llamando y abriendo puertas del más variado tipo y lugar. Tal complejidad de componentes, y su consecuente diversidad de trayectorias, parece conducir a revalorizar la investigación social específica en detrimento de los análisis macrosociales, pues tan sólo a través de seguimientos más pormenorizados, que atiendan a observaciones más desagregadas, aunque menos extensas, podrían traspasarse las taxonomías que sobre la realidad se construyen desde el orden del lenguaje y que ocultan una diversidad de interés en la realidad que referencian.

EL DISEÑO Y GESTIÓN DE LOS TRÁNSITOS LABORALES

Pero se dijo al principio que la confluencia e interacción de los diversos grupos implicados es lo que podía conformar la actual inserción a la actividad. Ahora bien, el resultado de la interacción social entre los diferentes agentes queda condicionado, nos guste o no, por la dinámica que establecen los agentes más poderosos, quedando el margen de maniobra individual condicionado por dicha dinámica. Esto implica por un lado, tener que establecer un gradiente entre los diferentes agentes que intervienen y, por otro, explicar la incidencia de las acciones específicas. Esta escala conduce a una consideración de todos los actores que participan en el proceso: el sector estatal, el empresarial y los sujetos que, en tanto individuos activos, han de pasar de la situación educativa a la laboral.

El concepto de organización y gestión de la transición (15) pretende atender a las formas sociales de gestación y diseño de acceso al empleo, incluyendo el pa-

(14) Este planteamiento se acoge al significado de «itinerario» defendido por J. Casal, J. Masjuán y J. Planas, pues engloba la existencia de diversidad de caminos CASAL, J., MASJUÁN, J. y PLANAS. (1990): *La inserción social y profesional de jóvenes*. Madrid, CIDE.

(15) ROSE, J. (1987): *En busca de empleo: formación, paro, empleo*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Colección Informes, Serie Empleo, Madrid.

pel de los principales actores sociales que conforman tal diseño: la intervención del Estado, las empresas y los organismos e instancias privadas de colocación, son sus elementos constituyentes, en tanto que organizan y gestionan las principales vías de transitar por la actividad; agentes que configuran y diseñan con sus legislaciones y sus prácticas, una organización específica del pasaje a la vida activa (16). Las condiciones laborales, diseñadas por tales agentes en los últimos años de este país, son de gran importancia para las nuevas incorporaciones, pues se han introducido unas medidas específicas para el colectivo de jóvenes que les conduce a implantar nuevas modalidades contractuales en el mundo del trabajo; modalidades que serán significativas conforme las nuevas incorporaciones las materialicen como una constante en la dinámica y en el futuro del mercado de trabajo. Sólo una legislación de empleo y formación que facilita la flexibilidad contractual y un fomento empresarial de la eventualidad pueden constituirse como una organización que, en tanto estructura formal, condiciona el cambio de cualidad que se produce en el paso a la vida activa y establece nuevos condicionantes a dicha inserción. Ésta se encuentra sesgada, e inicialmente originada por la actual racionalización que se está produciendo en los procesos productivos. Esto es, el diseño realizado por el agente estatal y empresarial y la implantación de las formas laborales actuales viene originado por las alteraciones sucesivas que se producen en el mundo productivo. Y como interés coincidente en ambos agentes figura el recurrir a las incorporaciones (nuevas o procedentes del paro) para que asienten la actual flexibilidad que se demanda desde el sistema productivo, en un mundo en el que el trabajo se convierte en un bien cada vez más escaso. En estos términos, el sector empresarial y el sector estatal son los principales agentes que configuran lo que se denomina la organización de la transición y su carácter protagónica se justifica por proyectar e implantar los fenómenos que hoy caracterizan la continua transición de un empleo a otro, al paro o al curso de formación.

Ante los cambios que se requieren desde el mercado laboral, a los jóvenes, en tanto nuevas incorporaciones sin derechos adquiridos, o trabajadores potenciales de menor conflictividad condicionados por la visión amenazante de la no renovación del contrato, se les sitúa y canaliza para que materialicen las modificaciones diseñadas por otros agentes sociales. Desde las políticas institucionales, la integración de los jóvenes en la vida activa se ha convertido en un objeto prioritario de actuación con el fin de encauzar los requerimientos demandados por las instancias del mundo productivo. Tales políticas, y el comportamiento empresarial ante las mismas, conforman una transición laboral compuesta de una fuerza de trabajo joven y fuerte en el proceso de producción (17) que flexibiliza cada vez más el mercado, sin estabilidad suficiente para tener los mismos derechos adquiridos que los trabajadores estables y, como consecuencia, con debili-

(16) En el caso español tiene especial incidencia, aparte de la Ley General de Educación de 1970, la Política de Empleo y Formación y el Plan FIP legisladas ambas durante la década de los años ochenta.

(17) CASTILLO, J. J. (1986): «Nuevas tecnologías y condiciones de trabajo», en *Telos*, 5 Madrid.

dad en la negociación. Sobre esta escasa fuerza de una parte de los trabajadores para la negociación, se fomenta que la excepción del contrato temporal de hoy pueda implantarse como una norma general del mañana, en un mundo en el que parece haber acabado el trabajo de cuarenta horas y para todos. El tema a partir de aquí se sitúa en la necesidad de controlar los efectos de tal debilidad en la negociación, ya que son trabajadores con empleos secundarios, y discriminados frente a otros ante el amparo legislativo, e incluso, sindical.

La evolución favorable del empleo en los años de inicio de la política de Empleo y Formación, allá por la mitad de las décadas de los años ochenta, es cierto que alivió la inserción profesional de los más jóvenes hasta los inicios de los años noventa pero no la transición de un punto a otro. Las medidas legisladas repercutieron positivamente en el volumen contractual pero, a la vez, han sido la vía que asienta la flexibilidad en el mercado de trabajo español. El análisis desde que se implantaron las medidas de fomento de empleo y formación dio como resultado el cambio cualitativo al que se asiste en la inserción a la vida activa: aumento de la rotación en los empleos durante los primeros años de la vida laboral, el alargamiento en el tiempo de la integración, dificultades de estabilización más que de inserción y segmentación de los empleos (18). La flexibilidad laboral que tal política llevó implícita fomentó el aliciente contractual en los empresarios y, hasta finales de los años ochenta, pudieron verse parte de sus efectos, pero a la vez, tal flexibilidad laboral ha elevado los índices de rotación y ha contribuido a la segmentación del mercado de trabajo (19).

Tales políticas prioritarias no justifican focalizar la explicación de un proceso complejo en las supuestas cualidades que homogéneamente definen a los sujetos jóvenes que han de recorrer el camino. Es imprescindible considerar el papel jugado por la política estatal y empresarial en el diseño del mercado de trabajo y, especialmente, cuando ciertas tesis liberales pretenden atribuir a los individuos las causas de su encerramiento. Generalmente las nuevas generaciones, al participar en los procesos de cambio de las estructuras sociales, no reducen su integración a la simple adaptación a los modelos establecidos sino también, en parte, incorporan elementos de cambio en la reproducción de las estructuras en alguna medida modificadas, sin implicar esto un protagonismo imperante de los jóvenes, pues las transformaciones específicas en las que participan están sometidas a la dinámica global de la sociedad que necesita de dicha transformación.

(18) PIORE, M. (1983): «Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo» en L. Toharia (comp.): *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones* Madrid, Alianza.

(19) El conjunto de los contratos por tiempo definido es relativamente débil respecto a la población activa; el problema reside más en la aceleración de su desarrollo, la velocidad con la que se implantan estas formas y la segmentación que producen: el porcentaje de contratos temporales frente a los indefinidos varió de un 18,5 por 100 en el segundo trimestre de 1987 a un 42 por 100 en el año 1990 del mismo trimestre. Fuente EPA.

LA DIVERSIDAD DE ESTRATEGIAS

Se dijo que en el agente estatal y empresarial es donde se sitúa el origen inmediato de las últimas transformaciones en la transición laboral. Sin embargo, no por ello tales agentes constituyen un eje suficientemente explicativo de la totalidad del proceso. Los tránsitos complejos que se producen por la actividad no se pueden reducir a un eje lineal, y así, puede formularse que las estrategias personales aparecen por ser formas diferenciadas de enfrentarse a los cambios objetivos, y porque las reglas del juego establecido no son utilizadas de igual forma por los diversos sujetos que hacen el recorrido por la actividad. Los diferentes intereses de todos los individuos y actores confluyen en la transición diseñada, pero cada estrategia, bagaje cultural y extracción social, valores y redes sociales (20) acopiadas, entre otras cosas, bajarán al ruedo con diferentes capotes. Los actores se enfrentan a la actividad como a cualquier otro proceso de interacción, con su pasado y con su historia, con sus características previas y sus experiencias acumuladas... en suma, trayectorias no homogéneas porque la disimilaridad existente por origen de clase, capital cultural, social y relacional, se manifiesta en opciones y estrategias diferenciadas; manifestaciones que, creo, son más significativas que el tiempo biológico.

Hay una variedad de posiciones que es también posible encontrar en la Formación Profesional Ocupacional; en el eje formativo ocupacional, la intervención del Estado se ha orientado a colectivos muy específicos que se significan por reunir elementos potenciales de marginación: carencia de especialización o mano de obra no cualificada concentrada principalmente en los grupos de mayor riesgo —jóvenes, parados de larga duración, mujeres...—. Esta política formativa, que permite poner en duda, precisamente, el carácter formativo de la misma, se podría considerar más como una forma latente de traspasar el pago de prestaciones por desempleo al de la formación, en un intento de subsanar un desempleo pasivo. Por un lado, es una medida de protección social que podría contribuir a desarrollar la conciencia de «asistido». Por otro se trata de una formación que habría de rentabilizarse en la recualificación y reincorporación. Entre un margen y otro, se ha de reflexionar sobre la diversidad de usos y valores contenidos.

Sin embargo, los procesos de la reestructuración general del aparato productivo relativos a la pérdida de empleo no han incidido sólo sobre la transición de las nuevas incorporaciones de los más jóvenes a la vida activa; el colectivo de ocupados se ha visto sometido también a este proceso de cambio, y, en consecuencia, han percibido sus efectos concretándose en una pérdida de empleo, de seguridad, de condiciones laborales. Esto no impide que en el empleo juvenil converjan unas características que sí diferencian a los jóvenes en alguna medida respecto al resto de los trabajadores, sin que esto signifique que sean consecuencia de la singularidad específica de los jóvenes, sino de una determi-

(20) REQUENA SANTOS, F. (1991): *Redes sociales y mercado de trabajo. Elementos para una teoría del capital relacional*. CIS, Colección Monografías, 119.

nada política institucional dirigida especialmente a la integración en la vida activa de estos grupos de edad, y de una preferencia empresarial por los alicientes contractuales contenidos en la política de empleo juvenil. Algunas investigaciones, al centrarse en las dificultades de los jóvenes y enfatizar la especificidad y novedad de sus características concretas, podrían conformar, en el plano teórico, análisis de la juventud asimilables a la teoría neoclásica, ya que se centran en criterios individuales y los realizan en términos de categorización diferenciada de la juventud. No pretendo cuestionar el hecho de estudiar la situación de los jóvenes en tanto nuevas incorporaciones al mundo activo, que encuentran dificultades concretas, como el dudar sobre el grado de particularidad efectiva contenido entre ellos, sobre su homogeneidad y sobre su tan proclamada singularidad. Considerar que las singularidades de la juventud explican suficientemente los procesos de integración, y no observar la duración de la vida laboral (21) o los aspectos de gestión y organización del empleo es reducir el contexto donde se encuentran junto con otras categorías sociales. Atribuir singularidades específicas a la integración laboral de los jóvenes podría implicar no asumir un concepto dinámico de la organización social y no recurrir a los cambios en que se está inmerso (22). No parece haber suficientes argumentos razonables para caer en la tentación de acusar a los más jóvenes, salvo que nos dejemos llevar por la facilidad que proporciona la ilusión del reduccionismo que, a la corta, produce desaliento.

La interacción del sujeto social potencialmente racional y su posición diferencial en la estructura social —capital económico, cultural y social— explica las diferentes estrategias y trayectorias para incorporarse al mundo activo. Ante las condiciones objetivas de estrechez del mercado, las estrategias personales no son y no tienen por qué ser las mismas, y cuando confluyen con otros factores se produce un desorden frente a la taxonomía del orden del pasado, que reclama análisis específicos y, por tanto, coyunturales.

(21) A lo largo de la década de los setenta, se ha producido un estrechamiento de la curva de la tasa de actividad por edades —al retrasar la entrada en la vida laboral y adelantarse la salida—, aliviando el mercado de trabajo de presiones demográficas. A la vez, los trabajadores de más edad, al igual que los más jóvenes, se vieron desplazados de la ocupación. Pero a partir de 1985, tan sólo puede afirmarse el acortamiento de la vida laboral que el límite superior de la escala de edades, dada la evolución del empleo juvenil en los últimos años, como efecto de las políticas estatales dirigidas a este colectivo. La incidencia del factor demográfico en las primeras cohortes procedentes de la LGE se aprecia en los primeros años de inserción de las generaciones más pobladas, influencia que requiere ser relativizada no sólo por la interacción con otros factores, sino también porque, a partir de 1991, el efecto del tamaño de las cohortes deja de manifestarse como un factor explicativo.

(22) En esta línea, destaca el caso de la mujeres, pues su evolución aparece más relacionada con un cambio de su comportamiento en la sociedad en general. Concretamente, frente a la tónica de anteriores cohortes de retirarse del mundo del trabajo por matrimonio y maternidad, las nacidas entre 1957 y 1961 representan una ruptura en este comportamiento al permanecer en el mundo activo durante toda la vida laboral, implantándose esta pauta como constante en las siguientes cohortes.

Cuando el funcionamiento del sistema productivo ya no requiere un ejército de reserva y el problema es más cómo poder prescindir de la fuerza de trabajo sobrante, el paro adquiere la condición de estructural en tanto parece pertenecer a la propia lógica del sistema en que vivimos. En estas condiciones hay que considerar también las estrategias patronales, fuera ya de los elementos de la oferta. El potencial rejuvenecimiento de plantillas obtenido por las nuevas vías contractuales, el consumo selectivo en que están interesadas las empresas y los criterios que guían sus preferencias entre la población excedente son puntos de interés en el análisis. La incertidumbre económica y el desempleo generalizado, dan pie a estas prácticas empresariales pero tales requisitos selectivos utilizados han de entrar en el análisis, pues la demanda, al discriminar unas habilidades frente a otras, conforma y define al trabajador tipo demandado y gestiona, por tanto, una inserción específica al mundo de la actividad. Estas prácticas empresariales discriminantes sobre las políticas de empleo diseñadas, han privilegiado la rotación, la flexibilidad, las duraciones contractuales mayoritariamente concentradas en los seis meses de duración y los contratos de prácticas y de formación, únicos que reúnen los dos tipos de alicientes empresariales diseñados en tales políticas: la temporalidad y la bonificación en la Seguridad Social (23).

Por último, varios puntos de interés requerirían análisis más concretos en este país con escasez de elaboraciones sobre el tema: desde los modos de gestión de mano de obra que, según diferentes empresas (24), se relacionan con la composición de los flujos de entrada y salida del mercado de trabajo (25), hasta los efectos producidos tras la salida de la situación de desempleo subvencionado e, incluso, el cambio de características al que se asiste en el paro de larga duración. En cuanto a los efectos de aspectos concretos, se conoce poco sobre la incidencia del género, la edad, el nivel de instrucción y cualificación... mayoría de categorías que aluden fundamentalmente a un origen específico y pertenencia concreta de clase social. Junto a esto, otros elementos también habrían de ser incluidos en el análisis: la capacidad de soportar situaciones de incertidumbre, la percepción del riesgo, la identificación con la situación de «asistido», las cargas familiares y redes sociales..., características que aluden a factores culturales y biográficos como factores diferenciadores en el comportamiento de los trabajadores activos. Estos puntos son de gran interés pues, dependiendo de ellos, se conformarán diversidad de estrategias.

Y de seguir elaborando la lista de necesidades habrá que decir que en el estudio de la secuencia educación-empleo-formación hay que atender a los tránsitos que van en una dirección, a la inversa y en ambas; lo que en sus inicios es

(23) Sobre la precariedad derivada de prácticas ilegales o abusivas de contratación, ver J. SEGURA, F. DURÁN, L. TOHARIA y S. BENTOLILA (1991), *op. cit.*

(24) GADREY, N. (1990): «Entreprises, flexibilité, chômage», en *Sociologie du Travail*, 4, pp. 39-43.

(25) En este trabajo de Gadrey, se contrasta que las políticas de flexibilidad se manifiestan de forma diversa en relación a los indicadores de modos de gestión de la mano de obra, existiendo mecanismos diferentes de acogida y de expulsión de personal.

un paso del sistema educativo a la actividad, una vez en el mundo laboral parece responder más a un continuo trasvase y complementación, y esto requiere una metodología que recoja variables de flujo. La comparación por *stocks* de efectivos poblacionales —sean educativos o de fuerza de trabajo—, dificulta observar el movimiento de entradas y salidas que se producen en cada una de estas áreas y entre ellas, porque las incorporaciones por edad en la estructura de población activa no son comparables con las salidas del sistema educativo. Ambas situaciones hacen cuestionables los sistemas de producción estadística actual y abogan por una revisión. En la búsqueda de una representación operativa que sea susceptible de medición, sólo cabe, fuera de aproximaciones longitudinales sobre datos de *stock*, acudir a una producción específica (26), sólo a través de la información procedente de los mismos individuos en movimiento, esto es, en la dinámica conformada según los sucesivos espacios y tiempos por los que pasan, se puede representar el flujo poblacional producido en las diversas trayectorias.

Una última reflexión final. Cuando por escuela y generación se ha vivido (quizá de forma entusiasta en su momento) la parcialidad estructural, es fácil dejarse arrastrar por el atractivo de la recuperación del sujeto: no hay mayor fe que haga crecer nuestro potencial, recuperar sueños y tiempos perdidos, confiar más en nuestras fuerzas a través del lema «se puede crecer si se cree y se desea». En esta línea, algo se respira en algunos discursos actuales donde se nos invita a desarrollar la potencialidad contenida en los individuos... «los actores consiguen modificar el producto», «es reduccionista considerar la estructura formal e ignorar los intereses de los actores», «las decisiones son el resultado de una interacción... el poder es pluralista...». El protagonismo en torno al sujeto puede verse fortalecido desde esta perspectiva y, aunque en algún tipo de organizaciones asistimos a cierta incapacidad de la organización para imponer un orden absoluto, aunque los productos no sean absolutamente coincidentes con los objetivos planeados, no se puede negar que los intereses y las estrategias individuales en el acceso al empleo están sometidos a una estructura contractual segmentada aunque se pueda, y de hecho se utilice el medio en que se vive, de forma diferenciada.

(26) En esta línea, algunas propuestas concretas de gran interés se perfilan en este país FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ELEJABEITIA, C. (1988): «Sistema de información estadística para el conocimiento de la inserción en la población activa», proyecto realizado para el Instituto de Estadística de la Comunidad Valenciana; GUMPERT CASTILLO, L. y VALERO GARCÍA, A., «Seguimiento de los alumnos del CAP en su inserción a la vida laboral de los alumnos de la Universidad de Alcalá de Henares», proyecto encargado por el ICE de la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid.

MONOGRAFICO

LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA VIDA ACTIVA: LAS ESTADÍSTICAS DE FLUJOS UN INSTRUMENTO PARA SU CONOCIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN

LEOPOLDO J. GUMPERT (*)

La transformación de la realidad es siempre una empresa compleja. Exige desde luego la realización de la secuencia que caracteriza al trabajo humano: significar → proyectar → realizar —o dicho en otros términos: pensar → decir → hacer—, secuencia, por tanto, que convierte el conocimiento en una tarea no sólo «retórica» sino fundamental «pragmática». La praxis transformadora se muestra así como «el argumento» real (por qué y para qué) de todo conocimiento, alejándolo del ensimismamiento en el que parece confinarlo en buena medida la investigación académica.

Cuando la realidad que se intenta transformar no es estrictamente la naturaleza en estado de «materia prima», sino partes fundamentales del sistema social mismo, resultado de siglos de acumulación de transformaciones anteriores, la complejidad aumenta de manera exponencial. Este es el caso de los movimientos de la población en «el interior» del sistema social, y por tanto, del que, en particular, se establece entre las estructuras educativa y productiva, sobre todo cuando los resultados buscados en la primera se refieren fundamentalmente al desarrollo en la población «educada» de capacidades cuyo despliegue muestra toda su utilidad en la segunda.

En un momento en el que el desempleo adopta las características de «enemigo público número uno», y entre sus raíces más preocupantes se plantea el desajuste entre formación y trabajo, el conocimiento de los puntos de partida de aquélla y llegada en éste y de los itinerarios que los «comunican» parece un objetivo prioritario para quienes tienen la responsabilidad de «controlar» sus efectos sociales, aunque desde luego también para quienes son los sujetos, siquiera gramaticales, de esos procesos: los estudiantes/trabajadores, precisamente por esa referencia transformadora común que señala a todos ellos como elementos indispensables del crecimiento de la riqueza social y suponiendo que ese conocimiento se entiende en los términos ampliados de realizar/hacer.

(*) Equipo de Estudios (EDE).

Las estadísticas de flujos se plantean como el instrumento que responde a las características de complejidad que hoy presenta esa realidad que se pretende transformar en un sentido, cuando menos, eficaz y operativo. Frente a los modelos basados en la comparación de *stocks* (estadísticas de saldos susceptibles en el mejor de los casos de ser consideradas como un indicador de los movimientos que los originan) los modelos basados en el seguimiento de los flujos poblacionales se muestran coherentes con la propia realidad estudiada y con las exigencias del método científico en su respeto por la representatividad —y por tanto, con la posibilidad de generalización— y por la dinamicidad. Se «aplica» en producir una representación de la realidad ajustada al modo mismo de producción de esa realidad, siguiendo y registrando los movimientos, colapsados en períodos de tiempo suficientemente cortos como para que la secuencia los refleje, de una parte (muestra) de la población afectada que se mantiene constante a lo largo de todo el proceso de observación. Este último punto marca otra distancia fundamental con respecto a las estadísticas de saldos, que se aplican sobre poblaciones distintas en cada situación registrada, al realizarse aquí las observaciones sobre la misma población dentro del período considerado.

Cuando se trata de la producción de datos estadísticos sobre los itinerarios del movimiento de una población entre varias situaciones sociales y la posterior construcción de un «banco de datos» —sistema estadístico—, la identidad de la población que se mueve impone que la población «determinada» (muestra), sobre la que se obtiene/produce la información del itinerario, tiene que estar conformada por las mismas personas; no puede aceptarse que la información en cada una de las situaciones del itinerario, ni siquiera las de los puntos de partida y llegada, procedan de muestras de población(es) distintas, porque en ese caso la información que se procesa para abstraerla y generalizarla al universo de referencia, y por el proceso mismo de su generalización, es una información «trucada», cuyos desajustes con los itinerarios reales se van a trasladar, ampliados, a las poblaciones «indeterminadas» (universos) a las que los datos se refieren.

El mantenimiento de la misma población determinada, muestra, en relación de representatividad estadística con una población indeterminada, universo, durante el período en el que se desarrolla el movimiento, itinerario, y para cada uno de los puntos o situaciones por los que pasa, es una de las dificultades mayores del proceso de producción del dato estadístico de flujos y del «banco de datos» correspondiente.

Proyectar y realizar un plan de transformación de las actuales condiciones de transición entre la educación y la vida activa no es algo que hoy pueda hacerse con instrumentos de conocimiento —de producción y significación de la información— que no responden a las exigencias que plantean las características de diversificación y cambio acelerado que se adscriben a los sistemas sociales desarrollados. Pensar para decidir sobre lo que se quiere decir y hacer, precisa, social e individualmente, de un soporte suficientemente sofisticado como para enfrentarse con la complejidad que caracteriza hoy al medio en que vivimos. Los sistemas estadísticos de flujos son la respuesta metodológica que, en el campo de los «movimientos» sociales, más se aproxima a esas exigencias.

Equipo de Estudios ha puesto en marcha desde 1990 tres investigaciones constituidas como proyectos de implantación de este tipo de «estadísticas» (1), todas ellas se enmarcan en el amplio proceso investigador mediante el cual la Sociología está hoy tratando de responder a una demanda de las sociedades avanzadas que precisan una información detallada, continuada y operativa sobre los flujos de población que desvele sus movimientos en los detalles que quedan ocultos en los indicadores (saldos) producidos por las, hasta ahora, generalizadas series estadísticas de situación.

El objetivo de esas investigaciones es el conocimiento de los flujos o movimientos de una parte de la población estudiantil, realizados desde la «escuela» al trabajo, durante el período de su entrada y (posible) asentamiento en la vida activa, y como consecuencia el diseño y perfeccionamiento del mecanismo metodológico que permita la producción y tratamiento de los datos estadísticos que, a su vez, hagan posible su estudio en las citadas condiciones de continuidad y operatividad.

El trabajo realizado por Equipo de Estudios se formaliza en un mecanismo, resultado de la articulación de dos componentes, uno, las técnicas empleadas, otro, la estructura metodológica a la que esas técnicas (elementos) se someten.

Señalado el objeto del conocimiento que se propone como la secuencia coherente de situaciones por las que discurre la población en ese pasaje de la educación a la actividad, las técnicas adecuadas para la producción de los datos se sitúan en el campo de la encuesta.

Teniendo, además, en cuenta que los colectivos «afectados» por esa transformación social representan prácticamente la totalidad de la población, si se considera que es posible la incorporación a la vida activa inmediatamente después de la enseñanza obligatoria, se hace evidente la necesidad de que la encuesta sea precisamente muestral, y su forma de comunicación con los encuestados, al menos en las primeras instancias, por correo.

La búsqueda de los mayores grados de precisión y rentabilidad, que hacen compatible la fiabilidad de los resultados con la economía —en todos los sentidos— de los esfuerzos realizados para conseguirlos, ha hecho preciso, a partir de los elementos técnicos utilizados en la práctica profesional convencional, avanzar y profundizar en la construcción tanto de instrumentos como de conceptos operativos y eficaces.

En el primer nivel, se ha desarrollado un tipo de cuestionario que conjuga

(1) «Sistema de información estadística sobre educación y vida activa en la Comunidad Valenciana», para el Institut Valencia d'Estadística (1990). «Sistema estadístico para el seguimiento de los flujos entre el sistema educativo y el mundo del trabajo», para el CIDE/Universidad de Alcalá de Henares (1992). «Sistema estadístico de flujos de alumnos recién titulados, entre la Universidad Politécnica de Madrid y la vida activa», para el CIDE/Universidad Politécnica de Madrid (1993, en realización).

la inevitable complicación que significan los datos que el sistema precisa, con la simplicidad (posible) —y un cierto atractivo, lúdico— que requiere la finalidad de que los encuestados no consideren la cumplimentación como una «misión imposible». Como muestra baste citar que frente a la escasa respuesta obtenida —probablemente por referirse a datos que generalmente no «gusta» proporcionar— en las preguntas cuya finalidad era construir tanto los estratos sociales de origen como los propios de los encuestados, se ha ideado un sistema que, a partir de los «ingresos ponderados», el nivel de «estudios» alcanzado y el «prestigio social de la actividad» laboral, les permite calcularlos a ellos mismos (2).

Los cuestionarios se configuran en tres bloques de información. Uno constituido en torno a las «variables generales», otro que se refiere a la situación (educativa/laboral) en la que se encuentran los encuestados en el momento en que se realiza la consulta y un tercero construido en términos de «calendario» en el que mediante preguntas retrospectivas se representa el itinerario seguido a lo largo del período investigado. El empleo de preguntas retrospectivas viene prácticamente determinado por la inexistencia de soportes curriculares individualizados en los que se anoten, en la medida y en el momento en que se producen, los cambios de situación significativos del itinerario entre formación y empleo.

En el segundo nivel, de los conceptos, se ha reflexionado sobre los parámetros definitorios de los universos referenciales (elementos sociales que los homogeneizan y variables estratificadas que los diversifican) que permitieran que los datos/informaciones muestrales, susceptibles de ser construidos dentro de los límites de las investigaciones realizadas, estuviesen dotados de la necesaria capacidad significativa y de la exigible representatividad. Es posible así manejar «universos sincrónicos» —resultados a corto y medio plazo: situación en un año dado de colectivos con uno, dos, tres o cuatro años de presencia en el mercado laboral —y «universos diacrónicos» —resultados a largo plazo: flujos de acumulación de colectivos a lo largo de un período de cuatro años de vida activa, e incluso, después de un período medio de aplicación del sistema, flujos correspondientes a cohortes de edad—.

En su parte fundamental, la estructura metodológica se configura como la articulación de dos cuestionarios, construidos ambos de acuerdo con la descripción anterior, que hemos llamado de «inserción» y de «itinerario». Los primeros se pasan al universo completo del colectivo elegido un año después de su salida del aparato educativo (3) y tres años más tarde se realiza la consulta con los segun-

(2) El efecto positivo se pone de manifiesto en la comparación de los resultados de los cuestionarios empleados en 1992 con los de los utilizados en 1993 que incluían la «innovación» descrita.

(3) La elección se produce en torno al punto del sistema educativo en el que se sitúe el interés de la investigación concreta, el nivel más general, y deseable, es, con la aplicación de la LOGSE, el del final de la enseñanza secundaria obligatoria, pero pueden elegirse otros. En las investigaciones realizadas por EDE ese punto se ha situado en las enseñanzas universitarias.

dos, utilizando en este caso una muestra representativa del universo de referencia (4). En realidad ambos terminan conformando un único cuestionario que «relata» la biografía del encuestado durante cuatro años desde la salida del aparato educativo, incluyendo información sobre las situaciones de partida y llegada y sobre el itinerario seguido entre ambas.

El diseño gráfico de los cuestionarios (su formato en un solo doble pliego y su disposición fuertemente «aireada») y sus contenidos concisos que, en principio, no precisan para su cumplimentación del empleo de mucho tiempo ni de ayudas exteriores, permiten pensar en la utilización del correo e incluso del teléfono en caso necesario.

La dificultad mayor para el uso del correo puede surgir de que la base de la que se parta se ajuste demasiado a la muestra necesaria, y que, aun enviándose el cuestionario a todo el universo, las posibles respuestas no cubran esa muestra o las condiciones de su estratificación, esto puede plantearse incluso en el caso más favorable de que la amplitud del universo cubra suficientemente la muestra requerida. El primer recurso técnico puesto en marcha es la realización de la encuesta en dos oleadas, la segunda de las cuales se dirige a todos aquellos que no han respondido a la primera. La contestación a esta segunda oleada tenderá a corregir los posibles sesgos derivados del rechazo a la cumplimentación, aunque en la práctica éstos no se muestren relevantes.

Como ya se ha apuntado, en el nivel de «inserción» no se requiere la determinación de una muestra, ni siquiera su definición: los cuestionarios se envían a todos los alumnos que en el período de referencia de la encuesta han salido del sistema educativo. Otro problema es que el conjunto de respuestas obtenidas pueda utilizarse (cuantitativa y estructuralmente) como base para la constitución, tres años después, de la muestra de la encuesta de «itinerario», cuyas futuras necesidades de selección (aleatoriedad, sustitución...) tiene que cubrir.

La exigencia, pues, pone en relación el universo de partida seleccionado con el número (y estructura) de respuestas conseguidas en el tercer año de aplicación del sistema que tienen que conformar una muestra representativa de aquél. Al servicio de esa exigencia se articulan técnicas complementarias como la encuesta por teléfono o, en última instancia, la entrevista personal, aplicables tanto a la realización de las encuestas de itinerario como a las de inserción, hasta conseguir en el primer caso un número de respuestas suficientes como para asegurar en el segundo la construcción de la muestra requerida, teniendo en cuenta las pérdidas que pueden ocasionarse tanto por la no respuesta como por los, posibles, cambios de domicilio de los encuestados en los tres años que median entre su participación en relación con el primer cuestionario y la demanda que se les hace respecto del segundo; estas pérdidas podrían eva-

(4) Este período está determinado en base a las experiencias realizadas con relación a la «persistencia del recuerdo» en los encuestados, pero puede ser variado, preferentemente acortándolo, en función de las necesidades específicas de la investigación concreta.

luarse en un 50 por 100. Paralelamente, estas técnicas colaboran al control, ya mencionado, de un posible sesgo situado precisamente en la actitud respecto a la «contestación» de encuestas por correo.

El cuadro siguiente visualiza el banco de datos conformado por la aplicación continuada del sistema:

Sincronía (cada año: a, b...) →	a	b	c	d	e	f	g	h
Diacronía (cada cohorte: A, B...) ↓	Ain	A	A	Ait				
		Bin	B	B	Bit			
			Cin	C	C	Cit		
				Din	D	D	Dit	
					Ein	E	E	Eit
						Fin		
							Gin	
								Hin

En el año «f» se habrán completado los datos correspondientes a tres universos sincrónicos y tres diacrónicos; en el año «h» se añadirán los datos correspondientes a dos universos diacrónicos más. Evidentemente sería posible construir otros universos de referencia para los cuales los datos proporcionarían una información pertinente, como, por ejemplo, la evolución a lo largo de un período determinado (3, 5,... años) de la inserción al cabo de un año, o de los cuatro que el sistema comprende, de las sucesivas promociones investigadas.

Cada uno de los «casos» de la muestra utilizada contendrá todos los datos considerados significativos de los itinerarios recorridos durante los cuatro años siguientes a la salida del sistema educativo.

La utilización de variables, atributos, valores y modalidades definidos en los cuestionarios permite, mediante su tratamiento, la producción de cuadros en los que se recogen/sistematizan los resultados. Series de cuadros (también se pueden construir gráficos) en los que se muestra en complejidades sucesivas —grandes flujos desplegados cada uno de ellos en su distribución por modalidades, abiertas a su vez en «submodalidades» según las necesidades operativas de información significada— el número (o el porcentaje correspondiente) de casos que conforman el caudal de cada focalización.

Pueden proponerse, por ejemplo, cuadros basados en:

- El «tiempo» que los componentes del caudal han tardado en recorrer el itinerario correspondiente que define el flujo y las «variables independientes» en las que internamente se distribuyen los casos que conforman el caudal.
- Los distintos «itinerarios tipo» cruzados por las «variables generales».
- La representación valorada de los resultados de las distintas «modalidades de salida» del sistema de enseñanza (los estudios y formaciones complementarias), en la que la «llegada tipo» que «corresponde» a cada salida del sistema educativo, sirve de medida respecto a la que se sitúan, en más o en menos, las llegadas efectivamente alcanzadas.

Las tres investigaciones realizadas por Equipo de Estudios en relación con los sistemas estadísticos de flujos se configuran, también, como un itinerario. Se parte de un primer punto de diseño teórico, para continuar con el ensayo del modelo, y situarse, hoy, en la aplicación concreta. La descripción esquemática del modelo constituye el tejido discursivo de este artículo en el que parece necesario incluir, también con ese carácter simplificador, los resultados obtenidos en las experiencias prácticas. Experiencias que, con respecto al modelo expuesto, se sometieron a las necesarias adaptaciones que, en cualquier caso, no afectan a la «filosofía» del mismo.

En el trabajo desarrollado en la Universidad de Alcalá de Henares, se ensayó la aplicación del sistema a tres colectivos de alumnos que terminaron el CAP (5) en los cursos 1987/1988, 1988/1989 y 1989/1990, enviándoles en un solo momento de sus biografías un cuestionario, común en lo situacional y diferenciado por la fecha de terminación del CAP en lo retrospectivo. El carácter de estudio piloto que se le asigna en la producción de un «sistema estadístico de flujos de inserción en la vida activa de los alumnos de la Universidad» condiciona esa parte de la investigación, así como sus conclusiones.

El resultado espectacular de la encuesta por correo, realizada sobre la totalidad del universo considerado: 435 alumnos, con un nivel de contestación que se aproxima al 50 por 100 (212 cuestionarios), permitió alcanzar unas buenas condiciones generales de confianza. Sin embargo, el mecanismo de selección de la muestra, su conformación por agregación simple de quienes contestaron a los cuestionarios, no es ni el más adecuado ni el que se propone para la operativización del sistema; la muestra resultante no se estructura siguiendo para sus variables la estratificación del universo que «representa», por lo que los resultados obtenidos, aun siendo en general altamente significativos y alcanzando en muchas ocasiones una representatividad suficiente, no pueden generalizarse «excesivamente»; por otra parte el tamaño «micro» del universo seleccionado hace difícil

(5) CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA, exigido a los postgraduados para su acceso a la enseñanza «secundaria» pública.

en la práctica que la representatividad alcance a las desagregaciones que imponen las variables. En cualquier caso, los resultados sirven para mostrar el tratamiento de la información y la potencia analítica de los datos que se producen en ese «sistema estadístico» que prefiguran y, desde luego, permiten aproximarse al conocimiento de los itinerarios de esos alumnos del CAP y de algunos de los factores que inciden en los mismos:

- No aparecen itinerarios «limpios» que marquen un ajuste razonable entre preparación y empleo.
- Se constata la presencia frecuente en los itinerarios de trabajos precarios, y, cuando se dan, de trabajos estables distintos a la oferta correspondiente, tanto a las Licenciaturas cursadas como al propio CAP.
- Se pone de manifiesto un importante despilfarro de energías, consumidas tanto en la realización de estudios que no se van a emplear (incluido el propio CAP), o que van a estar subempleados, como en el recorrido de itinerarios «disparatados».

Paralelamente a los resultados cuantitativos (tablas de distribución de frecuencias, cruces,...) y su análisis significativo, es posible la construcción de gráficos «representativos» de itinerarios tipo. El que se ofrece a continuación, se refiere a la cohorte que terminó su CAP en el curso 1987/1988 y a la que, a través de su calendario, se ha venido siguiendo desde octubre de 1988 hasta septiembre de 1991. Para su realización se ha tomado como situación de llegada la de quienes al finalizar un período de tres años se encontraban en «un trabajo estable».

La investigación actualmente en curso, ha comenzado la aplicación del sistema estadístico para seis escuelas de la Universidad Politécnica de Madrid (tres «superiores» y sus correspondientes «técnicas»), el universo de alumnos definido, aquellos que han alcanzado la titulación en los cursos 1989/1990 y 1991/1992, supone 2.355 personas. El grado de ejecución en el que se encuentra permite aportar datos al nivel que se desprende de la cuantificación de la primera encuesta por correo, la de inserción, ya puesta en marcha; en el momento de la elaboración de este artículo, aproximadamente seis semanas después del envío de la primera oleada de cuestionarios correspondientes y dos semanas después del de la segunda, las respuestas recibidas suman en total 919, un 39,0 por 100 del universo, de las cuales 743 son operativas para la conformación de la muestra requerida por el proyecto en este punto de su desarrollo, es decir el 31,5 por 100 de la población de referencia (6).

(6) Cuando este artículo se publica, la investigación ha cubierto ya su primera etapa: un año de aplicación. Los resultados pueden consultarse en los Colegios Oficiales correspondientes (Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, I. Técnicos de Obras Públicas, I. Agrónomos, I. T. Agrícolas, I. de Telecomunicación, I. T. de Telecomunicación), en el CIDE y en Equipo de Estudios (EDE).

Estos resultados se ajustan hasta el momento a las previsiones establecidas y son consecuencia, prevista, de otro elemento que forma parte importante de la estructura metodológica: la, necesaria, producción de «analizadores» que sean capaces de movilizar la colaboración de los encuestados en el proyecto. Colaboración que, en una primera aproximación, se sitúa en la cumplimentación del cuestionario, pero que tiende a ampliarse en diversas direcciones.

La carta de remisión de los cuestionarios constituye en sí misma el primer analizador utilizado. Destaca el carácter institucional de la investigación poniéndolo en relación con el interés de las instituciones afectadas, no tanto por la opinión(/situación) de los encuestados, como por la influencia que ésta, articulada con las de los demás, puede tener en la transformación, en marcha, de una realidad absolutamente «próxima» a sus necesidades, se habla, pues, de la importancia «política» (en un sentido extenso) de la producción de datos operativos para la reforma continuada del sistema social. Las necesidades e intereses personales se mencionan también intentando mostrar la importancia que una información significativa tiene en los procesos de toma de decisiones, y cómo la producción de esa información requiere la aportación inicial del esfuerzo que significa la cumplimentación y envío del cuestionario.

Como contrapartida a corto plazo se ofrece la comunicación, al finalizar el trabajo, de un extracto de los resultados obtenidos, en los que la presencia y participación de cada encuestado se hacen evidentes. Este elemento se utiliza ya en la carta que respalda la segunda oleada en la que se comunica la situación de la encuesta en ese punto y las necesidades técnicas que plantea.

El nivel de participación de la población objeto del conocimiento pretende ampliarse a la presencia activa de sus miembros. Teniendo en cuenta que todo el proyecto se sitúa en la salida de los estudiantes de los centros educativos (situados éstos en los lugares concretos del sistema de enseñanza que cada investigación adopte, aunque el nivel más operativo sería el de la salida de la «inmediata» educación secundaria obligatoria) la propuesta incluye la incorporación a la gestión del mismo de los alumnos del último curso, que evidentemente serán el objeto de la encuesta aproximadamente un año después, con el consiguiente incremento de interés por la misma en el momento de su realización. La gestión implica, desde luego, a los alumnos como mano de obra accesible y barata, pero permite, además, su presencia en las fases productivas de un conocimiento que les atañe directamente, y contiene por ello la virtualidad de convertirse en un elemento dinamizador de su actuación desde posiciones de sujeto en la conformación de los espacios sociales en los que, como tales, se mueven.

El proceso que referencia la información estadística de los flujos busca constatar los ajustes o desajustes, en cantidad y en contenido, de los conocimientos y habilidades específicas que la enseñanza aporta a, y registra en, la población, con los elementos sociales que necesita el sistema, elementos definidos por un criterio práctico de eficacia para la organización de la actividad productiva en un sentido amplio (división técnica y social del trabajo).

El conocimiento, mediante el sistema de información estadística apuntado, de los flujos de población y su distribución cuantitativa por una red de recorridos —cuyas bifurcaciones, etapas y puntos de llegada y salida, coinciden con los puntos y trayectos significativos del proceso de registro sobre la población de los elementos sociales necesarios para que el sistema social reproduzca ampliamente su organización— permite medir los ajustes y desajustes cuantitativos del proceso reproductor y los puntos donde éstos se producen y se manifiestan.

Todo el sistema, sin embargo, descansa no sólo en el mecanismo de cuantificación de los flujos de población (número de unidades en cada recorrido y tiempo que tarda en recorrerlo) que permite dar contenidos numéricos a los elementos y a las modalidades, sino también en la potencia taxonómica de la lengua que se haya puesto en juego para su definición. El sistema tiene así que complementarse con un trabajo, situado en un orden metodológico no distributivo sino estructural, que dilucida los problemas de lenguaje relacionados con la taxonomía (diferencias y clasificaciones), problemas que no pueden obviarse en la traducción al lenguaje estadístico y tampoco, desde luego, en la reconversión analítica de los resultados.

Ese orden se extiende a todo el desarrollo realizado en las distintas aplicaciones de los sistemas estadísticos de flujos, como resultado probable de una aproximación epistemológica que lo incluye. Desde lo ya descrito en relación a los instrumentos utilizados —su diseño y estructura— hasta las metodologías alternativas/complementarias que se proponen, por ejemplo, para la producción de datos sobre «la relación entre el valor de uso de las ofertas de la fuerza de trabajo y el uso o utilidad que de esa fuerza de trabajo pretende obtener el sistema económico», pasando, desde luego, por los modelos de análisis y de significación de los datos estadísticos obtenidos.

En términos generales, parece evidente el incremento de la capacidad de producción de proyecto que este tipo de Sistemas supone para los «agentes sociales» —incluidos los que habitualmente se incluyen en el significativo de manera simplemente retórica: los alumnos—, en la medida en que la información que ofrecen y en la forma en que lo hacen se aproximan más que otros modelos a la posibilidad de cubrir la secuencia: significar → proyectar → realizar, que caracteriza al conocimiento que sitúa a quienes lo practican en una posición de sujetos en proceso. Sujetos en el nivel colectivo y para los poderes públicos en la definición de políticas de educación y empleo más ajustadas y eficaces, y sujetos en el nivel individual para el desarrollo de mejores y más satisfactorias estrategias personales de supervivencia tanto en su formación —presente— como en el mundo del trabajo —futuro inmediato—.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

ESTILOS INSTITUCIONALES Y SABERES. UN RECORRIDO ESPACIO-TEMPORAL POR LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS, LATINOAMERICANAS Y JAPONESAS (*)

MARCELA MOLLIS (**)

Analizar desde el presente la génesis de las Universidades europeas, latinoamericanas y japonesas constituye un desafío para quien se lo proponga. Junto al requerimiento de la originalidad para plantear viejos problemas, se añade la urgencia de nuestra realidad, que demanda fórmulas alternativas para que *todo o algo* cambie en la institución universitaria:

A finales del siglo pasado, un profesor de mi Universidad, Aniceto Sela, sostenía que se podrían suprimir las Universidades, y España seguiría su camino sin advertirlo; apenas nadie lo notaría. Es posible que tuviera razón para su tiempo; máxime cuando la sociedad y la enseñanza superior acusaban la crisis de fin de siglo, de matiz económico y político. Pero lo que no se podría hacer nunca es suprimir la historia de las Universidades, porque dejaríamos coja la evolución de la sociedad. Porque no comprenderíamos la aventura del pensamiento, ni las instituciones docentes actuales, ni los avances y limitaciones de la ciencia, ni la historia política de nuestras sociedades, ni la religiosa, ni muchas virtudes y defectos de nuestros dirigentes. En una palabra, perdería bastante sentido la historia del hombre, de todos los hombres (1).

No nos atrevemos a afirmar que si las historias de las Universidades se suprimieran, perdería sentido la historia de la humanidad. Tampoco creemos que si

(*) Este trabajo está realizado sobre la base de la conferencia presentada en el *Center for Studies in Higher Education* (CSHE) de la Universidad de California en Berkeley (UCB), en julio de 1991, y publicada en la *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* (Universidad de Salamanca, España, 1993).

(**) Profesora Adjunta de Historia General de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; investigadora de la UBA, ex-becaria de la OEA y de la *Japan Foundation* y docente de Educación Superior Comparada de la FLACSO Argentina.

(1) BERRIO, J. L. (1986): «Algunas reflexiones sobre la historia de las Universidades», *Historia de la Educación*, 5, pp. 11-12. Ediciones de la Universidad de Salamanca.

desaparecieran las Universidades, nadie daría cuenta de ello. Sin embargo, ambas afirmaciones son suficientemente representativas de las dos posiciones que asumen algunos investigadores cuando se trata de reflexionar sobre estas particulares instituciones.

Nuestra posición al respecto es que una historia no anecdótica ni coyuntural debería brindar elementos para entender, al menos, cómo se llegó al presente institucional manteniendo rituales, funciones y estructuras acordes con un pasado común y, a la vez, actuales y particularizadas según el caso nacional del cual se trate. Nos interesa descubrir los matices que tiñen la institución universitaria con lo «ecuménico» y, por tanto, universal y con lo cultural o particular de cada sociedad en la que se ha insertado.

Asociar el pasado con el presente, y viceversa, constituye un principio ordenador para emprender la tarea de investigación en este tipo de historia de las Universidades. Por esta razón, nuestro punto de partida es el reconocimiento de las nuevas exigencias planteadas a la educación superior latinoamericana.

Al iniciarse la década que antecede al nuevo milenio, América Latina enfrenta una encrucijada; se trata de reencontrar el camino para acceder al desarrollo con economías, sociedades y estados debilitados (2). Por otra parte, las nuevas exigencias planteadas a los sistemas de educación superior se corresponden con los cambios de la estructura de los saberes, de las formas tradicionales de organización, división y especialización del conocimiento, de circulación y apropiación del mismo, del papel social de las profesiones; en suma, de la función social de los sistemas de educación superior (3). Por ello, intentaremos dar cuenta de la génesis y del *no cambio* de algunos componentes constitutivos que urge transformar, para lo cual es indispensable comprender el universo de representaciones que dieron sentido a múltiples prácticas institucionales y que, finalmente, se ritualizaron en prácticas repetidas, carentes de sentido.

Nos interesa presentar los saberes que caracterizan diferentes estilos universitarios desde el siglo XII al XIX: el estilo organizativo de las Universidades medievales —específicamente, en el caso de las Universidades de Bolonia y París—, las instituciones latinoamericanas herederas de una tradición europea y el caso de

(2) Un conjunto elaborado de respuestas ante las condiciones que se han descrito se encuentra en «Nueva Propuesta de Desarrollo para América Latina y El Caribe de CEPAL: Transformación Productiva con Equidad», *Educación Superior y Sociedad*, 1, (1), UNESCO, CRESALC, pp. 102-109; ACOSTA, V. (1991): «Desafíos y Objetivos Regionales para los Años 90 en América Latina y el Caribe», *Educación Superior y Sociedad*, 1, (1), UNESCO, CRESALC, pp. 25-46.

(3) Véanse GARCÍA GUADILLA, C. (1991): «Nuevas Exigencias a la Educación Superior en América Latina», *Educación Superior y Sociedad*, 1, (1), UNESCO, CRESALC, pp. 61-74; y ARGUMEDO, A. (1988): «Las Nuevas Tecnologías en el Escenario Mundial», en M. Albornoz y F. Suárez (comp.), *Argentina, Sociedad e Informática*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 75-79.

las Universidades modernas de Japón, dado que el centro de la hegemonía científica y tecnológica se está desplazando desde los Estados Unidos y Europa hacia el Pacífico, fundamentalmente a Japón (4).

I. ENTRE SABERES Y CONOCIMIENTOS

Para algunos filósofos contemporáneos (5), existen sugerentes diferencias entre las palabras *saber* y *conocimiento* que merecen considerarse para fundamentar nuestra predilección por la primera. Lyotard opina que el «conocimiento es el conjunto de enunciados que denotan o describen los objetos, excluyendo cualquier otro enunciado, y son susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos»; el saber, en cambio, va más allá de esta caracterización. El saber hace referencia a una competencia que excede la determinación y la aplicación de criterios de verdad y que se extiende a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o felicidad (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual, etc.). El saber, así concebido, alude a un *conjunto de competencias* y, sobre todo, al sujeto que las realiza, o sea, al «hombre sabio». Sin embargo, la complicación de las tareas y los problemas sociales a través de la historia de la humanidad fueron demandando saberes diferenciados, profundos y complejos a la vez.

De este modo, el saber se fue distanciando del sujeto que lo encarna, se mediatizó a través de la escritura, se acumuló fuera de los individuos, se movilizó, y su confrontación se produjo a través de la cultura del libro. Se organizaron e institucionalizaron las prácticas que habían sido espontáneas, se limitaron y fijaron los espacios en los que el saber se distribuye, se inventaron las instituciones en las que los saberes organizados se especializan, albergan y difunden.

La historia de los estilos universitarios aquí propuestos es la historia de las instituciones que contienen *saberes para distribuir y para guardar, saberes para descubrir, saberes que se producen, se inventan, se censuran*. La historia de las Universidades está presente en este proceso de «complejización» y sistematización del saber que se originó en el «hombre sabio» y dio paso al «científico, profesional o especialista».

(4) En la actualidad, Japón invierte el mayor porcentaje del Producto Nacional Bruto en investigación científica y tecnología, comparado con cualquier otro país industrializado: en 1987 invirtió el 2,9 por 100 del PNB en investigación; le siguió Alemania Oriental, con el 2,8 por 100; Estados Unidos, con el 2,6 por 100; Gran Bretaña, con el 2,3 por 100, y Francia, con el 2,2 por 100. Para ampliar la información sobre la competencia por la eficacia científica entre Estados Unidos y Japón, véanse CUMMINGS, W. (1990): «The Culture of Effective Science: Japan and the United States», *Minerva, Review of Science, Learning and Policy*, 28, (4), pp. 426-445; y FAIRWEATHER, J. (1989): «Academic Research and Instruction. The Industrial Connection», *The Journal of Higher Education*, (jul.-ag.), p. 390.

(5) Véanse especialmente LYOTARD, J. F. (1979): *La Condition post-moderne*, Paris, Les Editions de Minuit, p. 37 y ss.; y GUIDDENS, A. (1979): *Central Problems in Social Theory*, London, Mc. Millan.

II. LA PRODUCCIÓN HISTÓRICA SOBRE LAS UNIVERSIDADES

La producción histórica sobre las Universidades con anterioridad a la década de los sesenta se caracterizó básicamente por ser *institucional*, tal como la historia de la Universidad de Bolonia o la de Oxford, realizadas sobre la base de los documentos oficiales de las instituciones (6); o *intelectual*, como la historia de las ideas o las teorías que le dieron fama a la Universidad de París (7). Desde entonces, la *historia social* (8) de las Universidades es la que domina el escenario.

Esta tendencia no resulta ajena a la evolución de las corrientes historiográficas en el campo de la historia. A partir de la Escuela de los Anales, la tradicional dicotomía que ubicaba la sociología como la «ciencia de las regularidades» y la historia como la «ciencia de las particularidades» fue superada en aras de una propuesta interdisciplinaria o, más bien, por la articulación entre algunas ciencias sociales y la historia. «Sociologizar» la historia e «historizar» la sociología constituyen tendencias «omnipresentes» en la literatura de la última década (9). En esta dirección, no podemos dejar de mencionar el aporte del historiador de los Anales, Jacques Le Goff (1983) (10), quien analiza las Universidades medievales vinculadas con los poderes públicos. El espacio universitario que toma en consideración, las tensiones producidas entre las Universidades y los poderes eclesiástico y público, lo llevan a analizar las Universidades medievales como corporaciones, como centros de formación profesional, como grupo económico de consumidores, como grupo sociodemográfico, como cuerpo de prestigio, como medio social en el que se formó y reclutó la «*intelligentsia*» medieval.

(6) Véanse especialmente MALLET, C. E. (1924): «A History of the University of Oxford», *The Medieval University and the College founded in the Middle Ages*, London, Oxford University Press; RASHDALL, H. (1957): *The Universities of Europe in the Middle Ages*, London, Oxford University Press; CURTIS, M. (1959): *Oxford and Cambridge in Transition*, London, Oxford University Press.

(7) En este caso, véase especialmente GILSON, E. (1955): *History of Christian Philosophy in the Middle Ages*, Paris-New York, University of Paris Press.

(8) Dos ejemplos clásicos dentro de la historia social de las Universidades son COBBAN, A. B. (1975): *The Medieval Universities: Their Development and Organization*, London, Methuen; y DURKHEIM, E. (1985): *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Madrid, Oikos-Tau, La Piqueta (cap. IX al XIV). Para el caso latinoamericano, véanse STEGER, H. A. (1974): *Las Universidades en el desarrollo social de la América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica; en cuanto al caso argentino, HALPERIN DONGHI, T. (1962): *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA; PÉREZ LINDO, A. (1986): *Universidad y Sociedad*, Buenos Aires, EUDEBA; y MOLLIS, M. (1990): *Universidades y Estado nacional: Argentina y Japón 1885-1930*, Buenos Aires, Biblos.

(9) Un completo análisis sobre las tendencias teórico-metodológicas de los últimos treinta años se encuentra en ABRAMS, Ph. (1989): *Historical Sociology*, Ithaca, New York, Cornell University Press.

(10) LE GOFF, J. (1983): *Tiempo, Trabajo y Cultura en el Occidente Medieval*, Madrid, Taurus.

El pretigioso historiador de las Universidades británicas Sheldon Rothblatt (11), en un sugerente y atractivo documento, describe la importancia de analizar «la idea sobre la idea de una Universidad» no con un sentido semántico, sino como hipótesis de trabajo. Una Universidad puede ser tipificada o categorizada de acuerdo con los fines o propósitos particulares que la configuran y diferencian del resto de las instituciones sociales e incluso educativas, en cuyo caso, lo que se tiene en cuenta es la «tradicición» o la «idea» que dicha institución corporiza. Así, por ejemplo, contrasta la idea de Universidad de Newman (12), encarnada en los *colleges* ingleses a mediados del siglo XIX e inspirada en la Universidad de Oxford, con la Universidad alemana de Von Humboldt. La idea que gobierna el primer estilo es la que afirma que *la Universidad es el lugar para estudiar el conocimiento universal, cuya función principal es la enseñanza o la distribución de dicho conocimiento*. Está orientada hacia la docencia y su organización institucional es la de los estudios de grado (*college*) con un currículum general (siguiendo el modelo de artes liberales neoclásico). La Universidad, pues, forma y entrena a las élites de la Iglesia y del Estado a través de un currículum que mantiene la estabilidad política y expone un sistema de ideas y valores integrales.

La idea que encarna el segundo tipo de Universidad alemana está integrada por tres conceptos: *Lehrfreiheit* (el derecho a enseñar según su propia competencia; es decir, lo que llamamos «autonomía de cátedra»), *Lernfreiheit* (derecho a elegir la cátedra del profesor que se prefiera) y *Bildung* (autoformación, alcanzar el perfeccionamiento intelectual y espiritual). Esta Universidad está centrada en la investigación del conocimiento o *Wissenschaft*, en los esfuerzos individuales para alcanzar dicho perfeccionamiento intelectual y espiritual a través de un currículum general, y vinculada directamente al Estado, ya que el profesorado pertenece al Servicio Civil del Estado. Es la Universidad de la *investigación por el bien del Estado* (*advance knowledge for the sake of the state*); su misión principal es la formación del individuo en y para el desarrollo del conocimiento científico. La «idea de una idea de la Universidad» provee un punto de partida para el estudio comparado de las Universidades, aun cuando la propia idea sobre la que se construye la Universidad no esté explícitamente formulada.

(11) Entre sus obras más recientes, véanse ROTHBLATT, S. (1989): «The Idea of the Idea of a University and its Antithesis», *Conversazione (Seminar on the Sociology of Culture)*, Victoria, Australia, La Trobe University, pp. 1-37; y ROTHBLATT, S. (1988): «London: A Metropolitan University?», en T. Bender (ed.), *The University and the City. From Medieval Origins to the Present*, Oxford, Oxford University Press, pp. 119-149.

(12) Recordemos que la obra de NEWMAN, J. H., *Idea of a University*, inspiró el análisis sobre el papel de las Universidades por más de cien años en los países de habla inglesa y, aunque con menor impacto, también en Francia. En dicha obra reseñó los fines de las Universidades a través de la historia, como parte del programa para fundar una Universidad católica irlandesa. La obra incluía el estudio del *college* como una institución necesaria y complementaria de la Universidad. Al respecto véanse ROTHBLATT, S. (1989), *op. cit.*, pp. 6-11; NEWMAN, J. H. (1981): *Historical Sketches*, III, London; JAY, E. (1983): *The Evangelical and Oxford Movements*, Cambridge, Cambridge University Press.

Otro enfoque útil para comprender nuestro objeto desde una perspectiva histórica es el *análisis cultural*, así llamado por Willem Frijhoff (13). Dicho análisis requiere el auxilio de una rama de la Antropología que considera la Universidad articulada con la vida cultural, es decir, como un «espacio de mediación cultural». Por esta razón, se tiene en cuenta las prácticas culturales, es decir, los procedimientos de creación, apropiación y transmisión de saberes, valores y representaciones en el nivel superior del sistema educativo, definidos como superiores por una determinada sociedad. Como producto de estas confrontaciones se perfilan imágenes, estatutos y estrategias, «poniendo al desnudo» el papel de la alta cultura en cada una de las sociedades. (14)

Joaquín Brunner (15) (1988) reconoce la existencia de dos enfoques para estudiar el funcionamiento de los sistemas de educación superior, relativamente excluyentes entre sí y pertenecientes a dos territorios geográficos: el *análisis organizativo* y el *análisis histórico-social*. El primero se emplea preferentemente en el norte desarrollado (16), en tanto que el segundo domina en Latinoamérica. El análisis organizativo se caracteriza por su énfasis «internalista» y sincrónico, le da prioridad al conocimiento y relevancia a los procesos «micro» y a la diferenciación, se preocupa por las relaciones de trabajo y el sistema de límites; mientras que el análisis histórico-social enfatiza los elementos externos y diacrónicos, le da prioridad a los agentes y relevancia a los procesos «macro» por etapas, a las relaciones de poder y al sistema de relaciones en general. (17)

III. LOS SABERES UNIVERSITARIOS QUE CONSOLIDARON ESTILOS INSTITUCIONALES DIFERENTES (DEL SIGLO XIII AL XIX)

Una simple mirada retrospectiva permite rastrear al menos tres estilos institucionales universitarios caracterizados por saberes diferentes: *los saberes medievales* del siglo XIII, *el saber investigador* a comienzos del siglo XIX y *el saber profesional* hacia fines del siglo XIX.

(13) FRIJHOFF, W. (1986): «La Universidad como espacio de mediación cultural». *Historia de la Educación*, 5, pp. 41-60, Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca.

(14) Un ejemplo muy interesante que emplea este tipo de análisis es la obra de KINMONTH, E. (1981): *The Self-made Man in Meiji Japanese Thought. From Samurai to Salary Man*, Berkeley, University of California Press.

(15) BRUNNER, J. J. (1988): *Notas para una teoría del cambio en los Sistemas de Educación Superior*. FLACSO-Chile, Documento de Trabajo, 381.

(16) Las obras que mejor ejemplifican este enfoque son las de Burton Clark y Daniel Levy. Véanse CLARK, B. (1983): *The Higher Education System*, Los Angeles, University of California Press; CLARK, B. (1984) (ed.): *Perspectives on Higher Education*, Los Angeles, University of California Press; CLARK, B. (1987) (ed.): *The Academic Profession: National Disciplinary and Institutional Settings*, Los Angeles, Berkeley, University of California Press; CLARK, B. (1987): *The Problem of Complexity in Modern Higher Education*, University of California Press, Comparative Higher Education Research Group, Working Paper n.º 9; LEVY, D. (1980): *Universities and Government in Mexico*, New York, Praeger; LEVY, D. (1986): *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*, Chicago, The University of Chicago Press.

(17) BRUNNER, J. J. (1988), *op. cit.*, p. 17.

1. Los saberes medievales

Las Universidades, como las catedrales, son el producto del medievo. Ni los griegos ni los romanos tuvieron Universidades —en el sentido con el que la palabra ha sido utilizada durante siete u ocho siglos—. La forma educativa que en tiempos de Sócrates se equiparaba a la educación superior (leyes, retórica y filosofía) no estaba organizada institucionalmente como si lo estuvo la Universidad medieval. Aristóteles no entregaba diplomas, ni tampoco requería un certificado para aceptar a sus discípulos como estudiantes. A partir de los siglos XII y XIII emergió la organización ritualizada de la instrucción, representada por los Colegios y Facultades, los cursos de estudios con exámenes y los grados académicos. Nuestras prácticas universitarias actuales son las herederas y sucesoras de los rituales institucionalizados de entonces.

El saber medieval dominante se distinguió fundamentalmente por la *racionalidad cristiana*, el *formalismo verbalista*, el criterio de autoridad fundado en el *verbo de Dios* (orientación teocéntrica), la *palabra escrita —el libro—* como única fuente de adquisición del conocimiento (con ello se inicia la fuerte tradición libresca de los estudios universitarios y el dogmatismo de sus interpretaciones) y la *memorización-repetición* como método para aprender dichos conocimientos.

Junto al apogeo de la escolástica triunfó el formalismo verbalista (18) que privilegió el saber teológico como la encarnación suprema del *logos*. Se trataba de la unión del saber sagrado y del saber profano, es decir, la «reconciliación entre la revelación y la razón» (19). Por otra parte, este modelo feudal fue la cuna de la Universidad al servicio de la formación profesional: los cuadros de la Iglesia —los teólogos y los doctores en derecho canónico— y los administradores del Imperio, el reinado y el municipio —los doctores en derecho civil—. El poder celestial y el poder terrenal simbolizados en dos profesiones, cuyo lugar de privilegio fue claramente descrito por Francis Bacon: *Saber es poder*.

Se decía por entonces que había tres tipos de vida: la vida *percedera* (corporal, carnal y personal), la vida *permanente* (civil, política o universal) y la vida *perdurable* (de gracia, divina o espiritual). Las tres vidas estaban regidas por los tres tipos de saberes de las Universidades de acuerdo con la correspondiente jerarquía: Medicina, la de menor prestigio, gobernaba el primer tipo de vida; le seguían Artes, Filosofía y Derecho, que regían la vida civil y política, y por último, Teología, la Universidad que gozaba de mayor jerarquía y prestigio por ocuparse de la vida espiritual, de la *vida perdurable*.

La génesis del modelo medieval remite a su origen corporativo, urbano y espontáneo (como producto de la congregación de las personas) y se desarrolla

(18) Véase BOHM, W. (1986): «El Declive de la Universidad», *Historia de la Educación*, 5, pp. 23-29, Revista Interuniversitaria, Ediciones Universidad de Salamanca.

(19) PERKIN, H. (1984): «The Historical Perspective», en B. CLARK, *Perspectives in Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.

progresivamente hasta la institucionalización del mismo. Esta última etapa remite a la creación intencional, de acuerdo con las actas fundacionales, las bulas papales y los fueros laicos, y a la fijación de los estudios a un espacio físico o un edificio dedicado a tal fin. Es así como las Universidades, a comienzos del siglo XII, reflejaron el espíritu dinámico caracterizado por los movimientos sociales de la época (20) (las migraciones colectivas, las peregrinaciones, el comercio, las cruzadas, las órdenes mendicantes, los goliardos, etc.). Desde el siglo XIII en adelante, las Universidades reflejan lo que Nakayama ha llamado la «canonización» e institucionalización del saber (21), como consecuencia de su establecimiento en un espacio físico determinado.

Sin embargo, el origen de las Universidades nos remonta a algo más que a los edificios, las bibliotecas y los laboratorios, a *los hombres*.

Las Universidades medievales fueron *construidas por los hombres* (22); su origen espontáneo tuvo el sentido gregario y corporativo de los gremios feudales. Ellos compartían la voluntad de saber, de conoer; en suma, compartían el nuevo «oficio de los intelectuales» (23). Como afirma Perkin (24), las Universidades se crearon a partir del *ethos* caracterizado por una mentalidad descentralizada y orientada hacia la comunidad profesional que protegía a sus miembros.

El modelo medieval, desde el punto de vista institucional, se desarrolló en función de tres elementos que, con el tiempo, se fueron manteniendo o fueron abandonados a cambio de otros: *universalidad, autonomía y disciplinas formativas del intelecto y del carácter*.

Se presentarán dos casos para ejemplificar los aspectos que mejor describen la institución universitaria medieval: Bolonia y París.

1.1. La Universidad de los estudiantes: Bolonia

La Universidad de Bolonia surgió como una corporación de estudiantes reunidos por el deseo de conocer más allá del límite que imponían las siete artes liberales de la temprana Edad Media (gramática, retórica, lógica y aritmética, geometría, astronomía y música).

Entre 1100 y 1200 se produjo, en materia de conocimientos, un «renacimiento» en la Europa occidental que llegó especialmente a través de Italia y Sicilia y de los investigadores árabes del sur de España, junto con las obras de Aristóteles, Euclides y Ptolomeo, los físicos griegos, la nueva aritmética y los

(20) Al respecto véase fundamentalmente ARIES, Ph. y DUBY, G. (1990): *Historia de la Vida Privada*. Tomos 2, 3 y 4. Buenos Aires, Taurus.

(21) NAKAYAMA, S. (1982): *The Transplantation of Modern Science to Japan*. Occasional Paper 23. Berkeley, University of California, Center for Studies in Higher Education.

(22) Véase HASKINS, Ch. H. (1970): *The Rise of Universities*. Cornell University Press.

(23) LE GOFF, J. (1986): *Los Intelectuales en la Edad Media*. Barcelona, Gedisa.

(24) PERKIN, H. (1984), *op. cit.*

textos de leyes de los romanos que habían estado ocultos durante los primeros siglos medievales.

La influencia de las leyes romanas no desapareció completamente de Occidente durante los primeros siglos posteriores a la caída del Imperio, si bien las invasiones germanas lograron disminuir dicha influencia ante la imposición de sus propios códigos. El *Digesto*, la parte más importante del *Corpus Juris Civilis*, desapareció entre el año 603 y el 1076, y el estudio de los códigos romanos sólo sobrevivió en esos siglos como una forma de «retórica aplicada» (25). Alrededor del 1100, y vinculada directamente con el florecimiento del comercio y de la vida urbana en las ciudades medievales (26), Bolonia se convirtió en la ciudad de convergencia de las rutas de comunicación del norte de Italia. Como tal, se convirtió además en el lugar de encuentro de los estudiantes que dieron origen a la Universidad. Existen varios documentos de la primera década del siglo XII en los que se hace referencia a Bolonia como «la ciudad docta». En el año 1140 se separó formalmente el Derecho Canónico de la Teología, con lo cual quedó institucionalizada la separación de los estudios superiores entre Medicina, Derecho Canónico, Derecho Civil y Teología. A partir de entonces, la Universidad de Bolonia comenzó a destacarse como la institución prominente para el estudio del Derecho Civil. Las dos formas de Derecho se correspondían con dos tipos de fueros, para dos tipos de cortes, a los cuales la gente debía subordinarse: uno para las ofensas contra el rey, los vecinos y la propiedad, y el otro para juzgar las ofensas contra Dios y la Iglesia, delitos que iban desde la herejía o la blasfemia hasta el adulterio o el lavado de ropa en domingo. La atomización del poder y de la autoridad típicamente feudal se expresaba en estas luchas entre el papado y el imperio y sus seguidores, quienes apelaban a un tipo de fuero contra el otro.

Los estudiantes que provenían de distintas partes de Europa decidieron unirse para conseguir la mutua protección y asistencia. Esta organización de estudiantes *transmontanos* o de distintas nacionalidades constituyó el origen de la Universidad que tomaría como modelo los gremios que existían en las ciudades italianas. En realidad, la palabra «Universidad» significaba grupo o corporación de cualquier clase (barberos, zapateros o carpinteros) y, sólo con el tiempo, adquirió el significado de corporación de estudiantes y maestros. Los estudiantes de Bolonia se organizaron como una corporación para protegerse, en primer lugar, de la ciudad respecto a los precios de las habitaciones y otros consumos necesarios para la vida cotidiana. Su organización implicaba una amenaza para quienes vivían de ellos. Así, se decía que los estudiantes tenían el «voto con los pies», ya que podían mudar la Universidad a otra ciudad, si no les resultaban convenientes las condiciones de vida que les ofrecía el burgo donde residían. Estas migraciones remiten al origen espontáneo asociado con los movimientos y peregrinajes colectivos que caracterizaron este período feudal.

(25) HASKINS, Ch, *op. cit.*

(26) Para ampliar la información referida a la vida en las ciudades medievales véase PI-RENNE, H. (1985): *Las Ciudades de la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial.

Por otra parte, la organización corporativa de los estudiantes permitía controlar la actividad de los profesores que vivían inicialmente de los honorarios que ellos les brindaban.

Para ejemplificar el tipo de control que se ejercía sobre ellos mencionaremos algunas de las normas que los profesores de la Universidad de Bolonia debían respetar, extraídas de los estatutos de 1317: No podía estar ausente de su clase si no partía de la ciudad, y si había partido o deseaba partir de la ciudad, debía dejar un depósito que asegurara su regreso. Si no lograba reclutar más de cinco estudiantes como oyentes de su clase, se le consideraba ausente y se suspendía la misma (por tanto, no cobraba). Se prohibía dictar solamente la instrucción de un texto y la bibliografía durante el año que durara el curso; además, no se les permitía pasar por alto un capítulo y/o posponer un tema dificultoso para el final de la clase, etc. (27).

Obviamente, si no hubiese sido efectiva la organización de los estudiantes en las Universidades italianas, no podría haber ejercido tal coerción en los profesores. La Universidad de Bolonia fue el modelo por excelencia de la «Universidad de los estudiantes» (entre las cuatro existentes en Italia) organizados por «naciones» y presididos por un Rector.

En una excelente descripción de una ceremonia de graduación de Bolonia —extraída de la obra de Hastings Rashdall (28)— se comenta que dicha ceremonia estaba dividida en dos partes: un examen privado del candidato y un examen público o *conventus*. El primero era, en realidad, el verdadero test de competencia profesional; en el segundo se desvelaba la simbología del acto de graduación casi como una ceremonia de iniciación profesional.

El examen privado del candidato consistía en la presentación del mismo ante el Rector; aquél juraba que poseía las condiciones y capacidades adquiridas para la profesión y, asimismo, juraba obediencia al Rector. En la mañana del examen era presentado ante el Colegio de doctores por un Doctor o Promotor; después se le asignaban dos pasajes de Derecho civil (*puncta*). Una vez estudiados, el candidato daba una conferencia ante el Colegio y era interrogado por dos doctores asignados para ello. Concluido el examen, los doctores votaban si era aceptado, o no, para el examen público que lo convertía formalmente en un Doctor. Ese día, el Licenciado recorría la villa, invitando a oficiales públicos y amigos personales a la ceremonia y al banquete, precedido por los bedeles y promotores. Este ritual tiene su origen en el código romano, según el cual, un abogado era investido *de facto* como tal en el acto de posesión de su oficina y después de una actuación pública y solemne de una práctica profesional.

(27) Citado en HASKINS, Ch., *op. cit.*, pp. 10-11.

(28) Véase RASHDALL, H. (1936, 1.ª edic., 1885): *The Universities of Europe in the Middle Ages*. London, Clarendon Press. Esta es una de las obras mejor documentadas para caracterizar las Universidades medievales a partir de variadas fuentes sobre la vida cotidiana en ellas.

En la catedral, el Licenciado daba un discurso y leía una tesis sobre algún tema de Derecho, para defenderla ante oponentes seleccionados entre los estudiantes presentes. La ceremonia culminaba formalmente cuando le entregaban la *licencia para enseñar el Derecho civil, Canónico o ambos* por autoridad del Papa y de la Santísima Trinidad. Por último, el promotor le entregaba la *insignia*; el Licenciado era sentado en la *cátedra* o silla magistral; se le colocaba un *libro abierto* de Derecho, a un *anillo dorado*, como símbolo del matrimonio con el saber, y el *birrete magistral*. El promotor lo abrazaba paternalmente, lo besaba y le daba la bendición. Una vez concluido este acto, el nuevo Doctor era escoltado por los universitarios; todos desfilaban alrededor de la villa precedidos por siete trompetistas de la Universidad, y aquél era rodeado por los amigos.

Los profesores, por su parte, decidieron agruparse en una cofradía o Colegio. Para ingresar o pertenecer a la misma se requería cierta cualificación, demostrada a través de un examen, por el cual algunos quedaban excluidos, a menos que existiera el consentimiento de los profesores para aprobar al candidato.

La génesis del «credencialismo» —o la necesidad de obtener una licencia para enseñar— se remonta al ritual descrito. A partir de entonces se requirió la llamada *Licentia Docendi*, es decir, el certificado que habilitaba para la enseñanza y garantizaba el monopolio de su distribución a un grupo cerrado de maestros. Un *Magister en Artes* y un *Doctor en Leyes* eran profesores en Artes liberales, el primero, y en Leyes, el segundo, ya que los términos de Maestro y Doctor eran sinónimos inicialmente.

El modelo de Bolonia fue tomado en España y el sur de Francia, lugares donde el estudio de las leyes civiles había tenido, además de la importancia académica, una utilidad social y política. La Universidad de Montpellier, la de Orleans y la que fundó Federico II en Nápoles se transformaron en las competidoras de la de Bolonia, aunque ninguna llegó a alcanzar su mismo nivel académico.

1.2. La Universidad de los profesores: París

El origen de la Universidad de París debe remontarse a la Escuela de Notre-Dame. En Francia, como en los Países Bajos a comienzos del siglo XII, los saberes estaban confinados a los monasterios, aunque los centros de mayor actividad intelectual estaban ubicados en las escuelas anexas a las catedrales (entre las más famosas se encuentran las de Liége, Rheims, París, Orleans y Chartres).

Las ventajas que tuvo la Escuela de la catedral de París sobre las demás fueron, en parte geográficas y políticas, por ser París la capital de la nueva monarquía francesa pero, fundamentalmente, académicas, por la presencia del Maestro Abelardo. La capacidad de Abelardo en el arte de cuestionar los textos atraía a cientos de estudiantes, que provenían de distintas partes de Europa.

No se puede precisar cuándo la Escuela de la Catedral dejó de funcionar como escuela y comenzó a funcionar como Universidad. Sin embargo, las Uni-

versidades necesitan tener una fecha que conmemorar, y la Universidad de París tiene el año 1200 como tal. En esa fecha, el Rey Philippe Augusto concedió un privilegio formal a los estudiantes de la Universidad, según el cual, ellos no debían ser juzgados por los fueros locales. No obstante, la fecha de 1231 es también reconocida porque el Papa, en su Bula (29), regula la discreción del Canciller de la Catedral para otorgar la *Licentia Docendi*. Al mismo tiempo reconoce el derecho de los estudiantes y los maestros para elaborar las constituciones y las ordenanzas que regulen el modo de dictar las clases (lecturas o *lectio*) y las disputas (*disputatio*), la asistencia a los funerales de los profesores, las clases de los bachilleres, etc.

La carrera del estudiante que ingresaba en la Universidad con 21 años comenzaba con su condición de auditor; continuaba con las siguientes etapas: cursor bíblico, bachiller sentenciario, bachiller formado, licenciado; y a los 35 años terminaba cuando aquél prestaba juramento y recibía la *Licentia Docendi*. Sólo entonces pertenecía a la corporación de maestros y era autorizado oficialmente a enseñar, después de la ceremonia de la *inceptio* (30).

En realidad, la autoridad del Canciller se reducía a la de un funcionario administrativo que otorgaba el diploma ya que la corporación se reservaba para sí la capacidad de otorgar títulos para optar por las cátedras. El gobierno de las Facultades superiores estaba constituido por el Consejo de los maestros regentes (es decir, con cátedra o escuela), bajo la dirección del Decano, que era el maestro de más edad o de mayor antigüedad (31).

La Universidad de París, en contraste con la de Bolonia, se convirtió, a partir de la Bula papal de 1231, en una corporación de Maestros. Cuatro eran las Facultades que la integraban (todas, bajo la autoridad de un Decano): Artes, Derecho Canónico —ya que el Derecho civil fue prohibido a partir de 1219—, Medicina y Teología. El contraste entre ambas Universidades tuvo que ver no sólo con los protagonistas de cada institución, sino también con los saberes que servían de fundamento de cada estilo universitario:

Aunque la Santa Iglesia no rechaza el servicio de las leyes mundanas, que son como mediocres vestigios de equidad y justicia, no obstante, porque en Francia y en algunas provincias los laicos no hacen uso de las leyes de los emperadores romanos, y rara vez se presentan causas de la Iglesia tales que no puedan ser resueltas por decretos canónicos (...), con firmeza disponemos y prohibimos muy estrictamente que en París, en sus barrios o en otros lugares próximos

(29) «*Parens Scientiarum of 1231*», en *University Records and Life in the Middle Ages*. Trad. de L. Thorndike. New York, 1944, pp. 35-39.

(30) La ceremonia conocida como *inceptio* —típica de las Universidades del Norte europeo— tiene su correlato con la ceremonia llamada *conventus*, que hemos descrito para el caso de Bolonia. Al respecto véase BINDER, F. (1970): *Education in the History of Western Civilization*, London, The Mcmillan Company, pp. 119-121.

(31) FRABOSCHI, A. (1991): *Crónica de la Universidad de París y de una Huelga y sus Motivos (1200-1231)*. Instituto de Estudios Grecolatinos Prof. Novoa.

alguien se atreva a enseñar o a asistir a clases de Derecho civil. Quien actuare en sentido contrario, no sólo será excluido de la defensa de las causas, sino también atado con el vínculo de la excomunión por el obispo del lugar, y pospuesta toda apelación. (32)

Tanta dureza respondía a dos motivaciones de igual importancia: por un lado, el Derecho canónico y el Derecho civil simbolizaban la existencia de ambos poderes —Papado e Imperio— y, por tanto, el conflicto entre ellos reproducía la lucha por el poder entre el Papa y los monarcas. Por otro lado, el ejercicio de la profesión del Derecho civil redituaba «bienes y honores» que tentaban a los clérigos, distrayéndolos de la Teología en pos del ejercicio de la profesión pagana. Ambas situaciones quedarían bajo el control del Papado a partir de la prohibición de la enseñanza y del aprendizaje del Derecho civil.

París fue preeminente en la Edad Media como escuela de Teología, y la Teología se convirtió en el saber por excelencia entre los demás saberes: «Los italianos tienen el Papado, los germanos el Imperio y los franceses el Saber». Este era un dicho que sintetizaba la condición de modelo que la Universidad de París tuvo respecto de las Universidades del Norte europeo. (Oxford y Cambridge hacia fines del siglo XII, las Universidades germanas del siglo XIV y la Universidad de Heidelberg en 1386 la imitaron.)

2. *El saber investigador*

El segundo estilo es el de la Universidad del *saber investigador* (a comienzos del siglo XX), cuya institución paradigmática es la Universidad de Berlín en la época de Humboldt. La búsqueda del «saber por el saber en sí» y la expresión «los científicos en la torre de marfil» dan cuenta del significado que esta institución transmitió a la posteridad, convirtiéndose en un modelo exportable a Europa, América y Asia (como en el caso de Gran Bretaña, Estados Unidos y Japón).

La Universidad a la que me refiero se propuso buscar «la más pura y elevada forma del conocimiento» (*Wissenschaft*) (33), para lo cual necesitaba libertad absoluta para enseñar y aprender (*Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit*). Así lo expresaba su representante más legítimo:

No se trata de indicar lo que debe ser enseñado y aprendido; se trata, en cambio, de ejercitar la memoria en el proceso de aprender, cultivar el intelecto, corregir la facultad del juicio y refinar el sentimiento moral. Sólo así se adquirirá la libertad, la habilidad y el poder necesarios para formarse en cualquier profesión por sí misma, libre de condicionamientos (Wilhelm von Humboldt). (34)

(32) DENIFLE-CHATELAIN (1899): *Chartularium Universitatis Parisiensis*, París, n.º 32. Citado en FRABOSCHI, A. (1991), *op. cit.*, p. 23.

(33) PERKIN, H., *op. cit.*, p. 34.

(34) Citado en PERKIN, H., *op. cit.*, p. 34.

El concepto al que se refiere el término *Wissenschaft*, generalmente traducido como «ciencia», no tuvo que ver con el tipo de conocimiento científico que el positivismo impuso medio siglo después; más bien aludía a una actitud ligada al humanismo tradicional, posteriormente convertido en el idealismo platónico de la Universidad de Berlín. Tan alejado de la experiencia práctica se encontraba, que a los profesores alemanes de Medicina no les estaba permitido atender pacientes, y los ingenieros y otros especialistas fueron excluidos de las Universidades y confinados a las instituciones terciarias técnicas.

A pesar de la distancia que la separaba de la formación práctica, la Universidad humboldtiana se caracterizó por las especializaciones orientadas hacia la investigación. Entre las figuras más destacadas de entonces cabe mencionar a Liebig en Química, Wundt en Psicología y Ranke en Historia, junto con la aparición de nuevas disciplinas y nuevos métodos para acceder a la vez que producir nuevos saberes.

Desde el punto de vista institucional, uno de los rasgos constitutivos de este segundo modelo fue la «autonomía de cátedra», según la cual, los profesores investigaban en sus institutos y formaban sus equipos (los auxiliares docentes o *Dozenten*). De este modo florecían distintas disciplinas a partir de la iniciativa de los docentes-investigadores que encarnaban este modelo. El sistema «profesoral» de las Universidades alemanas fue imitado en casi todas las Universidades europeas y americanas, con las diferencias propias que surgen de la adaptación a las respectivas culturas y prioridades políticas de los casos nacionales.

2.1. La transferencia internacional de la Universidad humboldtiana: ¿Adopción o adaptación japonesa?

Como consecuencia de la restauración Meiji en 1868, el nuevo gobierno japonés importó de Occidente lo que sus funcionarios consideraron apropiado para modernizar la nación y mantener, a su vez, la tradición del espíritu feudal nipón. El estilo institucional de la Universidad humboldtiana parecía satisfacer ambos propósitos, como puede deducirse, al menos, del modo en que Japón adaptó dicho modelo a sus nuevas necesidades nacionales.

Cuando Bartholemew (35) afirma que los oficiales del gobierno Meiji tomaron como referente las Universidades alemanas para organizar su sistema de educación superior, se refiere a las características siguientes: la diferenciación por Facultades de Leyes, Medicina, Ciencia y Filosofía; el sistema del profesorado y de cátedras, con la ayuda de asistentes conferencistas y estudiantes para la investigación; el énfasis en la educación moral y la formación del carácter, así como la prioridad para la investigación científica. El testimonio del Primer Ministro Ito en una clase para graduados de la Universidad de Tokio en 1886 así lo ejemplifica:

(35) Véase BARTHOLEMW, J. (1978): «Japanese Modernization and the Imperial Universities, 1876-1920». *Journal of Asian Studies*, 37, pp. 251-271.

Si deseamos darle a Japón sólidos fundamentos, asegurar su prosperidad futura y equiparlo con cualquier nación civilizada, el mejor medio para lograrlo es incrementar el conocimiento y no perder tiempo en desarrollar la investigación científica. (36)

Para satisfacer tales propósitos parecía adecuado imitar el estilo organizativo de la Universidad alemana, orientada hacia la investigación, y aquí reconocida como la *Universidad del saber*. Las palabras de Wilhelm von Humboldt, considerado el verdadero fundador de la Universidad de Berlín en 1809, describen uno de los rasgos más característicos de dicha Universidad:

El cometido del Estado se reduce a lograr los medios materiales y supuestos externos con los que se pueda ser independiente y libre en la investigación y en la enseñanza. La auténtica Universidad estriba en que ella mantenga la ciencia siempre como un problema inacabado y siempre investigable; mientras que *la escuela transmite conocimiento acabado y petrificado, la Universidad es el lugar de los procesos no cerrados de búsqueda y de investigación*. (37)

La adopción del modelo humboldtiano de Universidad se transformó en una verdadera «adaptación» en función de las necesidades y exigencias políticas nacionales. Las Universidades imperiales niponas no podían permitirse el lujo de buscar el saber por el saber en sí, por lo que su tendencia pragmática —como se verá más adelante— sería notable desde los orígenes del sistema superior moderno (disciplinas prácticas y ciencia aplicada). (38)

Una vez que se hiciera cargo el Ministro de Educación Mori Arinori (39) (primero bajo el sistema de gobierno constitucional) se ocupó prioritariamente de las escuelas normales y de las Universidades. Los docentes, para su proyecto educativo modernizador y tradicional a la vez, fueron concebidos como «formadores

(36) Citado en BARTHOLEMW, J., *op. cit.*, p. 254.

(37) Citado en BOHM, W., *op. cit.*, p. 37.

(38) En Japón y en Estados Unidos, durante el período de la preguerra, cuando todavía no se había llegado a desarrollar las ciencias puras, ambos países sentaron las bases del desarrollo científico que iban a sostener *a posteriori* y que los distinguiría. Entre los rasgos típicos de los científicos americanos, mencionamos la división tajante entre ciencias básicas y aplicadas, el mayor énfasis que dieron a las primeras y al papel de las Universidades para su investigación. En contraste, los científicos nipones concibieron ambos tipos de ciencia como complementarios e incluso emplearon el término «investigación fundamental» (*kiban kenkyu*) para referirse a las ciencias aplicadas y básicas a la vez. Por otra parte, los llamados *círculos de calidad* de las empresas privadas facilitaron, desde la Segunda Guerra Mundial, una estrecha comunicación entre los sectores productivos, los departamentos de investigación y los de marketing. Sobre este tema se recomienda consultar COLE, R. (1989): *Strategies for Learning: Small-Group Activities in American, Japanese and Swedish Industry*, Berkeley, University of California Press; MORITANI, M. (1982): *Japanese Technology*. Tokyo, Simul Press.

(39) Sobre la política educativa del Ministro Mori, en lo que respecta al nivel elemental y a la formación de los maestros, puede consultarse MOLLIS, M. (1992): *Estado, ideología y escuela en Argentina y Japón*, Working Paper, Nagoya, Japan, Nanzan University Press.

de las conciencias patrióticas, nacionalistas y sumisas hacia el poder del Emperador-Estado; formadores del pueblo nipón, en su conjunto, en el dogma confuciano y shintoísta» (40). En cuanto a la función asignada a las *Universidades imperiales*, aquella consistía en preparar a la élite dirigente; por tanto, las Universidades debían ocuparse de las tareas académicas, monopolizar la ciencia y adoptar la moderna civilización occidental para capacitar a una minoría selecta en las actividades tecnológicas y la organización empresarial. La clave para alcanzar tales objetivos de un modo eficiente consistió en la «cultura imitativa», así llamada por Nagai Michio (41).

Si bien las Universidades europeas tuvieron como antecedentes institucionales las Universidades de Bolonia, París, Oxford y Cambridge, las Universidades imperiales niponas derivaron de instituciones con características muy diferentes a las de estas últimas. La mayor peculiaridad reside —como lo afirma Nagai— en que la «moderna Universidad japonesa nació de la traducción», es decir, de una escuela de traducción de autores occidentales.

En realidad, la primera Universidad imperial japonesa surgió como síntesis de varias instituciones, y la fecha considerada como la de su fundación es el año 1886. En dicho año se unieron dos instituciones: la Universidad de Tokio (*Tokyo Daigaku*), creada en 1877, y la Facultad de Ingeniería (*Kobu Daigaku*) (42). A su vez, la Universidad de Tokio fue el resultado de la unión de tres instituciones de educación superior: la *Yogakusho* u Oficina para la Interpretación de Libros Extranjeros (43), fundada en 1855, en la que se traducían, además de las obras holandesas de Medicina y Astronomía, escritos de Matemáticas y Artillería; en 1856 se le cambió el nombre por el de Instituto para la Investigación de Libros Extranjeros o *Bansho Shirabesho*. En 1862 nuevamente fue cambiado su nombre por el de Instituto para la Investigación de Libros Occidentales o *Yosho Shirabesho*; finalmente, en 1869, el nuevo gobierno Meiji la reabrió bajo el nombre de *Daigaku Nanko* (Facultad de Artes y Ciencias o Facultad del Sur). El hecho de que una de las instituciones fundadoras de la Universidad Imperial de Tokio fuera una escuela de traducción de obras extranjeras imprimiría un carácter peculiar a la importación de las disciplinas científicas y al desarrollo tecnológico en función de las prioridades establecidas por el Estado nipón.

(40) MOLLIS, M. (1990), *op. cit.*, p. 22.

(41) NAGAI, M. (1983): *Higher Education in Japan: Its Take Off and Crash*. Tokyo, University of Tokyo Press.

(42) Sobre la historia de la Universidad Imperial de Tokio puede consultarse *Tokyo Imperial University Calendar, 1924-1925*, University of Tokyo Press, 1926 (traducido y transcrito en MOLLIS, M., *op. cit.*, pp. 123-130).

(43) El Instituto de Investigación de Libros Extranjeros (*Yogakusho*) tuvo como antecedente institucional la Oficina para la Interpretación de Libros Extranjeros o *Bansho Wakai Goyo*, así llamada a partir de 1811. Esta oficina había sido fundada en 1684 (período Edo) con el nombre de *Temmon-Kata* u Oficina de Astronomía, cuya función era exclusivamente la traducción de obras de Medicina y Astronomía de escritos holandeses. En realidad, esta oficina funcionó como una verdadera escuela de idiomas extranjeros.

La denominación de Facultad del Sur surgió en relación con la *Daigaku Toko* o Facultad del Este, una Facultad de Medicina con un hospital anexo que funcionaba desde 1861 para el estudio de la medicina occidental.

La idea de fundar una gran institución para la enseñanza de las distintas ramas de las ciencias provocó que se incorporaran estas dos instituciones a la Universidad de Tokio bajo el control de un Presidente, con lo que se hacía realidad el anhelo de fundar una Universidad. Fue entonces cuando se eligió el terreno (que hoy ocupa la Universidad) en el que se ubicaron una parte de la Facultad de Medicina y, luego, la Facultad del Sur, de Derecho y Ciencias y Letras. Entre las características distintivas del desarrollo histórico de esta Universidad hay que mencionar la incorporación de otras instituciones de enseñanza e investigación. La más importante, desde el punto de vista de la *diferenciación institucional* (44), fue la creación de la Facultad de Ingeniería (1886), con el nuevo nombre de *Universidad Imperial de Tokio*. Otro hito importante de su historia tuvo lugar en 1890, al incorporarse la *Tokio Norin Gakko* (Facultad de Ingeniería Forestal y Agricultura), convertida en la Facultad de Agricultura de la Universidad. Por tanto, entre 1890 y 1918, la Universidad Imperial de Tokio estaba integrada por seis Facultades: Derecho, Medicina, Ingeniería, Letras y Ciencias y Agricultura. Junto a las Facultades se crearon varios institutos de investigación, más o menos independientes de las mismas: el Observatorio Astronómico (1888), el Instituto Histórico-gráfico (1888), el Instituto Aeronáutico de Investigaciones (1918), etc.

A partir del siglo XVIII, la ciencia y la tecnología fueron actividades diferenciadas no sólo académicamente sino también socialmente. Lo que estaba en juego no era otra cosa que la jerarquía intelectual del universitario respecto del técnico especializado; el primero, ligado al mundo del pensamiento especulativo (aunque científico), y el segundo, ligado al mundo de la producción y, por tanto, al trabajo manual, que desde tiempos de Aristóteles connotaba un sentido envidioso, al privar a la mente del «noble ocio». (45)

Esta doble estructura entre ciencia y tecnología se mantuvo durante el siglo XIX, sobre todo, en Occidente, Jorge Graciarena señala que la legitimación de la tecnología fue muy lenta, e incluso durante mucho tiempo quedó confinada a zonas marginales de la educación secundaria y universitaria, o reservada a un sistema paralelo de la enseñanza superior (46). Este hecho se ha regis-

(44) Se entiende por «diferenciación institucional» el proceso por el cual se dividen las funciones de las instituciones del nivel superior y se especializan los agentes; las estructuras simples se vuelven complejas y los sistemas unitarios se diversifican internamente, con la finalidad de atender tanto los intereses de los agentes como las demandas externas de la sociedad. Véase BRUNNER, J. (1990): *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*. México, Fondo de Cultura Económica.

(45) MOLLIS, M.; FINOCCHIO, S. y TERIGI, F. (1991): *La Educación Clásica: Aportes para una Interpretación no Clásica*. Buenos Aires, CEFYL, Secretaría de Publicaciones de Filosofía y Letras, UBA.

(46) GRACIARENA, J. (1971): «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», *Revista de Ciencias de la Educación*, 6.

trado en la mayoría de los Estados capitalistas de fines del siglo XIX (Inglaterra, Francia, Alemania), que organizaron sus sistemas universitarios con la finalidad de formar una élite dirigente, no vinculada con la promoción de la producción económica (47).

Entre las principales diferencias en la adopción del modelo universitario alemán hay que señalar el doble carril que diferenciaba la *Universität* de la *Technische Hochschule*. En Japón, tal distinción careció de sentido: una dicotomía superada con objeto de avanzar en los conocimientos necesarios para alcanzar el grado de desarrollo de las naciones más poderosas del mundo. La ciencia y la tecnología moderna debían sumarse. En todo caso, la dicotomía, para las Universidades niponas, se expresaba a través de la *tradición versus* la *occidentalización* (sinónimo de modernización). En este sentido, como afirma Nakayama, la adaptación selectiva del modelo de Universidad humboldtiana se caracterizó por el sentido pragmático y utilitario, al servicio de los intereses nacionales, especializados y «compartimentados» (48). Un ejemplo de ello lo constituye la inclusión de las especialidades técnicas –Ingeniería y Agricultura– como Facultades de la Universidad. En Alemania, estas especialidades eran consideradas de menor jerarquía y, por tanto, se ofrecían en instituciones terciarias, de inferior nivel académico. Lo mismo podemos decir respecto de la libertad de cátedra, de investigación, de enseñar y de aprender. Estas libertades estaban fuertemente condicionadas por las necesidades del Estado, a través del control que ejercía el Ministerio de Educación. Las Universidades imperiales japonesas constituyeron un ejemplo negativo de autonomía, ya que, desde sus orígenes, evidenciaron la subordinación a un Estado «paternalista, nacionalista y confuciano». (49)

Otro aspecto que ejemplifica el modo diferente en que las Universidades japonesas adaptaron el modelo alemán fue el sistema de cátedras. A diferencia de los profesores alemanes, los japoneses no dirigían institutos de investigación propios, no tenían ayudantes *ad honorem* subordinados, sino más bien colegas con los que compartían ciertas conferencias o actividades académicas y sociales (50). Por otra parte, los estudiantes de las Universidades alemanas emigraban de una Universidad a otra en busca de los profesores más afamados y asistían a períodos académicos completos en diferentes Universidades. Los estudiantes de las Universidades imperiales competían ferozmente por entrar en la mejor Universidad –fenómeno que caracteriza en la actualidad el sistema de

(47) MOLLIS, M. (1991): «Historia de la Universidad Tecnológica», *Realidad Económica*, 99, pp. 91-107.

(48) Véase NAKAYAMA, S. (1983): *The Transplantation of Modern Science to Japan*, Occasional Paper, 23, Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of California.

(49) Este problema está particularmente analizado en el capítulo «El poder hegemónico del Estado, en las Universidades japonesas», en M. MOLLIS, 1990, *op. cit.*, pp. 50-58. En cuanto a las características del Estado Imperial Meiji, véase la obra de MORISHIMA, M., (1984): *¿Por qué ha triunfado el Japón?*, Madrid, Editorial Grijalbo.

(50) Véase BARTHOLEMUEW, J. (1978), *op. cit.*; y WHEELER, D. (1978): «Japan», en J. VAN DE GRAAFF, B. CLARK et al., *Academic power: Patterns of Authority in Seven Systems of Higher Education*, New York, Praeger.

competencia *institucional* en el nivel superior (51)—, lo cual garantizaba el ingreso en la burocracia estatal (servicio civil) o el acceso a los puestos de dirección de las empresas. Como afirma Amano, «el diploma universitario pasó a ser un pasaporte para obtener la posición de la élite, con sus correspondientes beneficios: alto prestigio social, poder y compensación económica». (52)

2.2. Las Universidades y los saberes que ayudaron a Japón a convertirse en una nación poderosa

Para comprender el papel que hubieron de desempeñar las Universidades imperiales en relación con el avance y el desarrollo económico, tecnológico y científico hacia fines del siglo pasado, debemos tener en cuenta la definición de «ciencia» (53) que los intelectuales nipones importaron de Occidente para alcanzar la tan mentada «modernización». Una de las principales diferencias entre las ciencias occidentales y los saberes chinos fue la «especialización», ya que con excepción de la Medicina y la Astronomía, que se ejercían como profesiones independientes, el resto de los saberes investigados por los intelectuales confucianos tenía un grado de especialización mínimo. Por esta razón, el idiograma empleado para referirse al término ciencia fue *kagaku*, cuya traducción literal significa «saber clasificado».

En la división por períodos que Nakayama propone para la historia de la ciencia en Japón, ubica la ciencia importada de Occidente en un tercer estadio (a mediados del siglo XIX). La clase samurai, debido a su interés fundamentalmente político por ocupar cargos como administradores y planificadores, se preocupó por la «institucionalización» de la ciencia occidental. Esto significó que los saberes científicos no sólo fueron aceptados en la estructura de poder después de la Restauración Meiji, sino que además fueron considerados necesarios. Con tal propósito, decidieron seleccionar un grupo de jóvenes talentosos, enseñarles las lenguas occidentales y formarlos en las distintas especialidades para alcanzar el desarrollo que equiparara a Japón con las naciones más poderosas del mundo. Los jóvenes fueron preparados en diferentes *kagaku*. Entre 1870 y

(51) La literatura que analiza el fenómeno del «infierno de los exámenes en Japón» es abundantísima; véase especialmente la obra de Ikuo Amano recientemente traducida al inglés por Williams Cummings y Fumiko Cummings: *Education and Examination in Modern Japan*, Tokyo, University of Tokyo Press, 1990.

(52) AMANO, I. (1990): *Education and Examination in Modern Japan*. Tokyo, University of Tokyo Press.

(53) Shigeru Nakayama es quien se ha dedicado casi con exclusividad a investigar sobre la historia de la ciencia y los paradigmas científicos transplantados a Japón desde Occidente; la lectura de sus trabajos no sólo es sugerente para el historiador de la educación, sino también para cualquier occidental que aspire a una comprensión de la ciencia que supere los tan repetidos «ismos» desde los que se la ha explicado. Véase NAKAYAMA, S. (1983): *The Transplantation of Modern Science to Japan*, Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of California Press; y NAKAYAMA, S. (1989): *Academic and Scientific Traditions in China, Japan and the West*, Tokyo, University of Tokyo Press.

1880, el énfasis del currículum universitario recayó en las disciplinas tecnológicas y en la Física (la ciencia que, según los académicos nipones, «investiga los primeros principios de la naturaleza»). Entre las disciplinas importadas a través de la contratación de profesores y expertos de Europa y Estados Unidos, sólo mencionaremos algunas: de Gran Bretaña, Geología y Minería, Arquitectura, Comercio y fabricación de barcos, entre otras; de Francia, Zoología y Botánica, Astronomía, Matemáticas, Física, Química, Leyes, Derecho Internacional y Bienestar Público; de Alemania, Física, Astronomía, Geología y Mineralogía, Química, Zoología y Botánica.

El término «ciencia» durante el período Meiji no se utilizó con referencia a un método y a un paradigma científico universal, sino en relación con las modernas disciplinas, en las cuales se manifestaban cada método y cada paradigma por separado. En el documento *Kyoikugi (Fines de la educación)*, presentado ante el Emperador en 1879 por el Ministro Ito Hirobumi, puede leerse:

Los estudiantes de mayor nivel intelectual deben ser formados en las diversas ciencias o *kagaku*: ellos no deben ser distraídos por las discusiones políticas de ninguna especie.

Este último párrafo alude a la participación de un grupo de académicos de dos Universidades privadas (Keio y Waseda) (54) en el *Movimiento por la Libertad y los Derechos del Pueblo*, quienes aspiraban desarrollar la filosofía liberal, así como las ciencias, positivas en Japón. Los partidarios del Partido *Kaishinto* promovían un gobierno constitucional y fomentaban la libertad de expresión a través de la creación de su periódico *Yubin hochi*, dado que, hacia fines de siglo pasado, la falta de libertad de expresión era un rasgo característico (55). La Universidad Waseda estaba dirigida por algunos miembros de *Kaishinto*, quienes consideraban que el fin último de la Universidad era la «libre formación del pensamiento de los jóvenes» y para ello ofrecían un currículum integrado por Política Económica, Leyes y Literatura, en un contexto poco convencional y presionado por la estricta vigilancia oficial. (56)

3. *El saber profesional*

El *saber profesional* caracteriza nuestro tercer estilo universitario hacia fines del siglo XIX, que, en el caso de América Latina, Hanns Steger (1974) describe como la «Universidad de los abogados» (57).

(54) Al respecto véase MOLLIS, M. (1990), *op. cit.*, pp. 56-62.

(55) Véase *Encyclopedia Britannica*, Ohio, New Werner Ed., Akron, 1906, vol. XIII, pp. 560-590.

(56) Sobre la particular historia de las instituciones del nivel superior, en las que predominaron las corrientes de pensamiento liberal-europeizante, véase NAGAI, M. (1971): *Higher Education in Japan: Its Take Off and Crash*. Tokyo, University of Tokyo Press, pp. 20-54.

(57) STEGER, H.-A. (1974), *op. cit.*, pp. 262-292.

El crecimiento de las profesiones y su relación con la movilidad social en distintas sociedades europeas han sido objeto de numerosos estudios «reactualizados» por trabajos como los de Peter Flora y Arnold Heidenheimer (1981) (58) y Harold Perkin (1989) (59), o el de Gómez Campo y Tenti (1989) para América Latina (60). Sin embargo, la obra de Joseph Ben-David (61) sigue siendo un clásico cuando se trata de analizar el crecimiento de las profesiones asociado al incremento de la matrícula de la educación superior, con un enfoque comparado. Universidades —e institutos tecnológicos—, profesiones y movilidad social, constituyen una trilogía representativa del desarrollo de la educación superior de las naciones industrializadas durante las primeras décadas de este siglo (62).

Luis Scherz (63), en una de las obras más citadas en cuanto a la descripción del tipo de «Universidad profesionalizante», reconoce en ella una concepción predominantemente *laica, pragmática y «estatista»*, la cual se encarga de formar *ciudadanos, profesionales y administradores*. El mismo autor afirma que este modelo habría surgido junto con la idea napoleónica de Universidad. Se adapta a sistemas sociales relativamente estáticos y mantiene una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoce fueros y derechos y financia las Universidades. Aparecen como instituciones oficiales estatales, dependientes del Ministerio de Educación, ya que el Estado se convierte hacia fines del siglo XIX en el «Estado-docente» y, como tal, en administrador e inspector de todo el sistema educativo, en «soberano exclusivo de las cuestiones educativas» (64).

Las Universidades tradicionales latinoamericanas, hacia fines del siglo XIX, constituyen el referente empírico del tipo institucional que describimos. El concepto «tradicional» alude a las Universidades que abrían sus puertas a un porcentaje mínimo de jóvenes en la edad correspondiente, con lo cual se las asocia al término de «Universidades de élites». Por otro lado, las carreras que gozaban de mayor prestigio y, consecuentemente, eran preferidas por los estudiantes se reducían a dos especialidades, Derecho y Medicina: así se restringía la posibilidad

(58) FLORA, P. y HEIDENHEIMER, A., (eds.), (1981): *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick (USA) y London, Transaction Books.

(59) PERKIN, H. (1987): *The Rise of Professional Society. England since 1880*. London-New York, Routledge.

(60) GÓMEZ CAMPO, V. y TENTI FANFANI, E. (1989): *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

(61) BEN-DAVID, J. (1966): «The Growth of the Professions and the Class System», en R. Bendix y S. M. Lipset (eds.) *Class, Status and Power. Social Stratifications in Comparative Perspective*. London, Collier-Macmillan Limited.

(62) A modo de ejemplo, puede consultarse la obra de BLEDESTEN, B. (1987): *The Culture of Professionalism. The Middle Class and the Development of Higher Education in America*, New York, Norton Company, Inc. El autor describe, «historizando», el proceso de modernización social asociado con el crecimiento de las instituciones de educación superior en los Estados Unidos desde fines del siglo pasado hasta las primeras décadas de este siglo.

(63) Véase SCHERZ, L. (1968): *El Camino de la Revolución Universitaria*, Santiago de Chile, Editorial del Pacífico, pp. 31-49.

(64) SCHERZ, L. (1968), *op. cit.*, p. 107.

de introducir carreras ligadas con la producción científica y/o tecnológica. Otro aspecto que las identifica se refiere a la configuración del profesorado y a la organización por cátedras, de orientación docente más que científica. Este rasgo incide como freno de las innovaciones provenientes de otros sectores, o en el desarrollo del conocimiento científico de la especialidad (65).

Los *abogados* egresados de estas instituciones estaban, profesional e ideológicamente, ligados con la propiedad agraria y, como estadistas o funcionarios públicos, crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado, tales como las cortes, las fiscalías y las jefaturas de policía. A través de escuelas y de la prensa ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores o poetas, ya como educadores: «Este grupo generó una élite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes» (66).

Una de las características constitutivas de este tipo de Universidad es la *autonomía académica y administrativa* para organizar su oferta institucional. Sin embargo, a pesar de la mentada autonomía, los gobiernos latinoamericanos han ejercido históricamente su poder de coacción cada vez que las Universidades se han alejado demasiado de los comportamientos por ellos tolerados.

De cualquier modo, lo que aparece como tarea central de la «Universidad de los abogados» es la preparación profesional. Por esta razón atiende las demandas de una clase social, sobre todo *política y cultural*, que comparte o controla el poder político, ejerce una significativa influencia en el campo de las ideas y tiene un creciente peso en el sistema de instituciones culturales (67).

(65) Un análisis histórico acerca de la formación de este tipo de Universidades en Argentina y Japón se encuentra en MOLLIS, M. (1990): *Universidades y Estado Nacional, Argentina y Japón 1885-1930*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

(66) Esta afirmación queda ejemplificada con la caracterización de los miembros del Parlamento argentino hacia fines del siglo pasado. Hacia 1890, el típico miembro de la alta burocracia del Parlamento y de las Cortes de Justicia pertenecía a la clase terrateniente o, de algún modo, estaba relacionado con las actividades agrícolas y ganaderas. La mayoría de ellos eran *abogados* que habían servido en el gobierno en lugares de importancia creciente. Cuatro de cada cinco de los miembros del Congreso tenían una actividad vinculada con la agricultura o la ganadería y el 80 por 100 de los congresistas habían tenido una educación universitaria; a su vez, la educación de sus padres había sido también universitaria en un 88 por 100. Se conocían entre sí y, como regla general, también pertenecían a clubes y asociaciones privadas muy selectas (como la Sociedad Rural Argentina). Véanse especialmente CANTÓN, D. (1966): *El Parlamento Argentino en Épocas de Cambio: 1816-1916-1946*, Buenos Aires, Editorial Instituto, pp. 37-49; ALLUB, L. (1989): «Estado y Sociedad Civil: Patrón de Emergencia y Desarrollo del Estado Argentino (1810-1930)», en W. ANSALDI y J. L. MORENO, *Estado y Sociedad en el Pensamiento Nacional*, Buenos Aires, Editorial Cántaro, 1989.

(67) BRUNNER, J. (1990), *op. cit.*, p. 55.

3.1. Las cifras que cuentan las preferencias de los agentes de la educación superior latinoamericana (antes y después de 1950)

El proyecto de investigación llevado a cabo por expertos de la UNESCO/CEPAL/PNUD sobre «Desarrollo y Educación en América Latina» constituye un aporte sustantivo cuando se aspira reconstruir las preferencias de los agentes sociales interactuando en un contexto social que satisface diversos intereses (económicos y políticos particularmente). Las cifras que se presentan dan cuenta de un conjunto de preferencias heredadas de la tradición decimonónica que hemos descrito más arriba. La «Universidad de los abogados» del siglo pasado se expandió al nuevo siglo, consolidando el estilo organizativo de la Universidad tradicional, aunque al servicio de los sectores medios fundamentalmente, y «masificándose» hacia fines de los setenta. La importancia de la continuidad del estilo organizativo de la «Universidad de los abogados» es bien señalada por Steger cuando afirma que las Universidades de la fase tradicional son las administradoras de una vasta imagen social a la que pertenece el *abogado*, como clase cultural portadora del monopolio de comunicación y unidad espiritual del Estado latinoamericano (68). La Universidad que formó profesionalmente al «abogado» es la misma que formó al *médico*, una Universidad incorporada al ideal «iluminista» del «Estado-docente» respecto de los fines y la función social a los que estaba destinado el futuro profesional.

Con anterioridad a 1950, Medicina era la carrera predilecta para la mayoría de los universitarios inscritos en 10 países de la región —sobre un total de 19 países—; hacia 1975 sólo dos de ellos mantenían esa situación. Además, antes de 1950, los matriculados de ocho países latinoamericanos tenían como primera o segunda preferencia la carrera de Derecho; en cambio, hacia 1975 sólo dos países mantenían tal predilección.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, la distribución de las preferencias en la elección de las carreras universitarias en algunos países latinoamericanos cambió significativamente, como puede observarse en el cuadro 1.

Hacia 1975, las *ciencias sociales* lideraban las tendencias cuantitativas de los matriculados en 10 países de la región; en cambio, en cuanto a egresados se refiere, sólo figuraban en los primeros puestos de cuatro países (este área aparece más afectado por la deserción estudiantil, en comparación con el resto). Una de las interpretaciones dadas a este fenómeno es la débil definición ocupacional que tienen varias de las carreras que integran las ciencias sociales; por lo cual, ante una oportunidad laboral, los estudiantes tienden a abandonar la Universidad. En en el extremo opuesto, figuran *las ciencias médicas*, que ocupan las primeras posiciones de matriculados sólo en dos países de la región; en cambio, respecto al total de egresados, lideran la posición en seis países latinoamericanos (en esta tendencia incide el alto nivel de egresados de las carreras cortas que componen el área).

(68) STEGER, H.-A. (1974), *op. cit.*, pp. 290-292.

CUADRO 1

*Distribución porcentual de la matrícula superior, por área de estudio,
en algunos de los países latinoamericanos (1950-1970) (69)*

Años/Facultad	Años	Huma- nidades	Educa- ción	Bellas Artes	Dere- cho	Cs. So- ciales	Cs. Na- turales	Inge- nería	Medi- cina	Agricul- tura	Otras	TOTAL
Argentina	1955	2,6	0,2	4,8	26,8	19,1	3,2	12,9	28,9	1,5	—	100
	1960	7,5	1,4	6,4	22,2	16,9	3,7	14,5	25,6	1,8	—	100
	1970	11,0	11,3	6,9	13,3	32,2	3,7	13,8	15,0	4,2	1,9	100
Brasil	1954	0,4	17,7	4,8	27,2	8,8	0,6	11,2	26,3	2,9	0,1	100
	1960	10,2	5,8	5,0	25,1	15,0	3,6	11,6	20,8	2,9	—	100
	1970	16,1	6,4	3,4	16,6	21,5	9,6	11,2	12,8	2,4	—	100
Colombia	1950	2,7	0,7	8,6	21,5	2,7	6,0	15,5	36,2	2,9	3,2	100
	1960	4,8	1,6	10,6	17,6	9,9	6,9	23,9	18,1	6,5	0,1	100
	1970	2,6	11,5	5,8	10,3	20,3	2,8	20,3	9,0	6,7	10,7	100
Costa Rica	1961	42,0	25,1	5,6	5,5	10,8	0,6	3,6	5,6	1,2	—	100
	1970	44,8	25,5	2,7	3,2	7,9	—	5,3	5,2	2,9	2,5	100
Cuba	1961	3,6	14,5	2,7	3,1	24,5	5,4	17,5	19,4	5,0	4,3	100
	1970	6,1	4,2	4,4	0,5	5,3	12,3	21,8	33,3	12,1	—	100

(Continúa)

CUADRO 1 (Continuación)

Distribución porcentual de la matrícula superior, por área de estudio, en algunos de los países latinoamericanos (1950-1970) (69)

Años/Facultad	Años	Humanidades	Educación	Bellas Artes	Derecho	Cs. Sociales	Cs. Naturales	Ingeniería	Medicina	Agricultura	Otras	TOTAL
Chile	1949	—	25,7	6,7	22,8	2,5	5,0	9,5	21,8	6,0	—	100
	1960	3,8	27,5	5,5	10,8	10,7	4,1	20,4	12,4	4,8	—	100
	1970	1,7	31,2	5,3	3,8	14,7	1,7	26,0	11,7	4,0	—	100
México	1961	3,8	4,8	8,8	13,1	21,6	5,7	19,8	18,9	3,0	0,5	100
	1970	11,8	—	3,8	9,8	25,1	5,3	25,2	15,0	3,4	0,5	100
Panamá	1950	27,9	—	—	40,6	—	6,8	14,6	10,1	—	—	100
	1960	25,6	10,0	6,0	6,0	18,1	16,0	7,0	7,8	3,5	—	100
	1970	15,1	9,6	3,9	6,2	10,1	14,9	4,8	6,8	1,4	—	100
Perú	1959	17,0	6,3	0,6	11,2	15,6	18,0	12,9	14,7	3,7	—	100
	1965	7,8	48,6	0,9	5,8	14,6	4,3	7,0	6,8	4,2	—	100
	1971	9,1	43,3	2,3	5,0	16,3	3,3	8,9	6,1	5,7	3,0	100

(69) Fuente: UNESCO (1975): *Statistical Yearbook*. París, Cuadro 5.2, p. 270. Citado en UNESCO/CEPAL/PNUD (1981): *Desarrollo y Educación en América Latina. Síntesis General*, vol. 3, Buenos Aires, Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, pp. 40-41.

En el caso de América Latina, fueron los diplomas universitarios los que favorecieron el ascenso de las capas medias al escenario de la política nacional, la dirección civil y la construcción de un tipo de hegemonía en los campos intelectual y cultural de la nación, así como al ejercicio de profesiones independientes en mercados ocupacionales no expandidos. No obstante, estas razones históricas no permiten explicar la explosión en la matrícula de fines de los setenta que generó una *super-producción* de diplomados, con la consecuente devaluación de las credenciales universitarias.

La enorme expansión de la matrícula universitaria sin un incremento paralelo en las posiciones sociales de la cúpula (como las que desempeñaban en el pasado los egresados) promovió un tipo de análisis sobre *la falta de correlación entre la esfera educativa-universitaria y la esfera económica*. Este análisis pone de relieve la contradicción entre los niveles y tipos de formación y las necesidades de la estructura económica y social. Se atribuye esta contradicción a que, tradicionalmente, la Universidad tuvo a su cargo la formación de élites y la socialización para posiciones de poder; al masificarse, las estructuras organizativas operan a través de diversos mecanismos selectivos de los egresados conforme a pautas meritocráticas incompatibles con la preservación de las posiciones claves para los grupos que ya están instalados en ellas.

3.2. Coincidencias entre las tendencias del desarrollo de la educación superior europea y de la latinoamericana

La matrícula universitaria en varios países europeos entre 1913 y 1934 se concentraba en torno a las clásicas dos Facultades de Medicina y Derecho. El caso de Bélgica constituye una excepción a esta regla, ya que la combinación de ambos porcentajes da como resultado menos del 40 por 100 del total. En cinco países (Dinamarca, Alemania, Holanda, Suiza y Yugoslavia), ambos porcentajes suman entre un 40 y un 49 por 100, mientras que en Checoslovaquia y Francia los porcentajes superan el 50 por 100. Holanda es el único caso en el que la tendencia de la matrícula de ambas Facultades fue decreciente entre 1913 y 1933. En dicho período, Francia mantuvo un porcentaje de inscritos en Leyes y en Medicina que osciló entre el 65 y el 62 por 100, respectivamente; en otros países europeos, la combinación de ambos porcentajes fue incrementándose, tal como lo muestra el cuadro 2.

Durante ese período, la expansión de la educación superior europea respondió débilmente a las demandas del desarrollo económico, intelectual y científico, e incluso a las del crecimiento del sector «servicios». Por el contrario, la matrícula europea se diferenció considerablemente respecto de la distribución de la matrícula de las Universidades norteamericanas, aunque fue coincidente con las tendencias cuantitativas latinoamericanas por su concentración en torno a las profesiones tradicionales. En las primeras décadas de este siglo, los saberes europeos prevaecientes promovían el entrenamiento en Medicina, Leyes y la enseñanza de las materias del secundario. Otras especialidades como las Ciencias Sociales, la Psicología y ramas científicas o tecnológicas tuvieron mayor presencia con

CUADRO 2

Porcentaje de estudiantes matriculados por Facultades en algunos países europeos (1913-1958) (70)

Bélgica	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Artes (1) Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	17,1	13,4	-	12,0	26,8	31,0	- 100
1925	22,7	10,0	-	14,6	26,2	26,6	- 100
1930	21,4	12,8	-	17,8	30,5	17,6	- 100
1933	25,0	12,4	-	22,0	24,7	15,9	- 100
1951	29,2	18,1	17,6	11,3	7,5	16,1	- 100
1958	19,0	6,6	17,7	27,1	7,0	22,4	- 100
Checoslovaq.	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Artes (1) Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	14,4	24,6	-	-	14,1	47,0	- 100
1925	17,3	25,4	-	-	10,0	47,5	- 100
1930	18,6	29,7	-	-	9,1	42,6	- 100
1933	27,1	33,1	-	-	9,5	30,5	- 100
1958	11,6	2,4	10,2	27,9	2,1	45,8	- 100
Dinamarca	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	36,2	37,5	-	19,4	7,2	-	- 100
1925	21,4	21,2	-	15,5	7,2	34,8	- 100
1930	21,0	19,0	-	17,5	7,1	35,6	- 100
1933	22,6	19,5	-	14,0	5,6	38,2	- 100
1951	21,2	13,5	21,8	19,7	5,9	17,6	0,3 100
1958	15,7	5,9	15,0	42,4	5,7	14,6	0,7 100

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

Porcentaje de estudiantes matriculados por Facultades en algunos países europeos (1913-1958) (70)

Francia	Medicina	Derecho (3)	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	21,7	44,1	—	16,8	17,5	—	— 100
1925	23,1	35,4	—	19,0	22,6	—	— 100
1930	24,5	29,5	—	25,5	20,5	—	— 100
1933	32,3	29,6	—	18,7	19,4	—	— 100
1951	26,1	27,7	—	26,2	19,9	—	— 100
1958	18,2	16,5	—	27,7	35,1	—	2,5 100
Alemania	Medicina	Derecho (4)	Ciencias Sociales (4)	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	26,3	14,5	—	21,2	13,9	24,1	— 100
1925	11,8	22,0	—	13,4	14,4	38,4	— 100
1930	22,5	16,8	—	23,4	14,1	23,2	— 100
1933	27,7	16,1	—	20,0	13,2	23,3	— 100
1951	30,9	14,8	—	18,4	13,9	22,2	— 100
1958	14,2	11,5	12,5	26,6	14,2	21,4	— 100
Gran Bretaña	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades (5)	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1925-6	21,0	—	—	50,9	18,1	10,0	— 100
1930-1	21,2	—	—	52,8	16,8	9,2	— 100
1933-4	23,9	—	—	49,7	17,5	8,9	— 100
1956-7	17,4	—	—	43,1	22,2	17,3	— 100

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

Porcentaje de estudiantes matriculados por Facultades en algunos países europeos (1913-1958) (70)

Holanda	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	35,1	18,5	—	6,8	10,0	29,8	— 100
1925	29,4	14,6	—	21,6	15,9	18,5	— 100
1930	28,7	16,1	—	13,6	15,8	26,1	— 100
1933	29,4	14,8	—	13,2	16,3	26,3	— 100
1951	25,3	11,7	12,6	11,7	15,5	23,7	— 100
1958	18,5	7,4	17,7	19,6	13,9	22,9	— 100
Suiza	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades (6)	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	22,3	18,6	—	39,9	—	19,2	— 100
1925	21,7	20,2	—	17,1	16,8	24,2	— 100
1930	20,6	25,9	—	20,1	14,5	18,9	— 100
1933	21,5	24,1	—	22,3	14,6	17,5	— 100
1951	19,9	23,6	—	19,4	16,0	21,1	— 100
1958	19,2	8,8	12,8	26,5	16,9	15,5	0,2 100

(1) Incluye Humanidades, Educación y Artes.

(2) Incluye Ingeniería y Agricultura.

(3) Incluye Ciencias Sociales.

(4) Incluye algunas carreras de Ciencias Sociales.

(5) Incluye Leyes y Ciencias Sociales.

(6) En 1913 incluye Ciencias.

(70) Fuente: BEN-DAVID, J. (1966), *op. cit.*, pp. 466-467.

posterioridad a la II Guerra Mundial. En cambio, en los Estados Unidos, el crecimiento de la educación superior se llevó a cabo a través de un intenso proceso de *diferenciación*. Campos ocupacionales e intelectuales que en el sistema europeo quedaban fuera del circuito universitario, en Estados Unidos, con anterioridad a la I Guerra Mundial, se convirtieron en campos académicos. Los graduados de los *colleges* americanos en las primeras décadas de nuestro siglo representaban un conjunto bien heterogéneo de intereses y objetivos asociados a la diversidad de sus campos académicos (71), y por tanto, su actuación social fue menos «cohesionada» como grupo intelectual demandante, en comparación con la de los grupos europeo y latinoamericano (72).

Varios han sido los factores que incidieron en el crecimiento de la educación superior y, en consecuencia, en el potencial tamaño de los grupos profesionales que constituyeron el referente empírico del estilo organizativo «profesionalizante». Por un lado, tanto en el caso latinoamericano como en el europeo, el sistema universitario desde sus orígenes acompañó el proceso de burocratización impartiendo la formación de aquella enseñanza más necesaria para la *burocracia moderna*: la enseñanza de las especialidades. Al decir de Weber «lo que en el pasado fue la prueba del linaje como base de paridad y de legitimidad, y allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa, como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el *diploma o título habilitante*». (73)

Por otro lado, la existencia, o no, de canales alternativos para que se produjera la movilidad social en forma independiente de la adquisición del diploma universitario y, obviamente, el tamaño de la estructura ocupacional (74) —el cual estaba directamente vinculado al *carácter jerárquico* (sociedades del tipo tradicional-feudal como en Japón) o al *igualitario* (sociedades industrializadas como las de Gran Bretaña o Estados Unidos) del sistema de estratificación social—, también fueron factores condicionantes de la expansión profesional contemporánea.

(71) BEN-DAVID, J. (1966), *op. cit.*, p. 467.

(72) Sobre la particular historia de los movimientos estudiantiles europeo, norteamericano y latinoamericano puede consultarse ALTBACH, Ph. (ed.) (1991): *Student political activism*, New York, Greenwood Press.

(73) WEBER, M. (1979): *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

(74) En los casos particulares de Argentina y Uruguay, los egresados en el último período aquí presentado han mantenido de forma constante un porcentaje bajo respecto al porcentaje de matriculados. En esta tendencia influyen tanto las características del ingreso universitario abierto, con selección interna, como las del mercado de trabajo. La matriculación universitaria se produce, en muchos casos, como consecuencia de la dificultad para encontrar empleo; una vez que los jóvenes logran integrarse en el mercado de trabajo, se produce la deserción. Véase el artículo de GRACIARENA, J. (1969): «Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay», *Revista Mexicana de Sociología*, 31 (4).

A MODO DE COROLARIO FINAL

De los viejos saberes de la cultura helenística o humanística (integrados, totales, no escindidos) asistimos a la institucionalización y la canonización (al decir de Nakayama) de los *saberes especializados* del Medievo (el Derecho canónico y el civil, la Medicina, la Teología), las disciplinas investigadoras del siglo XIX y las ciencias positivas del siglo XX.

Se trata de una *historia de las Universidades, de los estilos organizativos que dan cuenta de una historia de las diversidades, de las especialidades y particularidades no sólo geográficas o temporales, sino también, y fundamentalmente, culturales.*

Señalamos que el saber medieval dominante se distinguió por la *racionalidad cristiana*, el *formalismo verbalista*, el criterio de autoridad fundado en el *verbo de Dios*, la *palabra escrita* —el libro—, como única fuente de adquisición del conocimiento, y la *memorización-repetición*, como método para aprender dichos conocimientos. Los intelectuales de antaño no podían entregarse más que a sus profesiones de teólogos o filósofos: sus ocupaciones estaban reñidas con otros «oficios», tales como la paternidad.

Seis siglos después, los investigadores y profesores de la «Universidad del saber» no tenían otro oficio más que el de su «torre de marfil». La Universidad que configuró y acompañó a estos investigadores se propuso buscar *la más pura y elevada forma del conocimiento*, para lo cual se necesitaba *libertad absoluta para enseñar y aprender* en el contexto de un *Estado-espiritual controlador y disciplinado*. El paradigma del saber investigador fue el de las «disciplinas» como un conjunto de acciones de aprendizaje calculadas y planeadas específicamente para conseguir esos fines, como recursos técnicos que persiguen la formación racional y consisten en un *adiestramiento con vistas al desarrollo de una habilidad mecanizada* por medio de la *práctica* y que apela a motivos de carácter *ético*, presupone el deber y la *escrupulosidad*. (75)

Entre tanto, los «abogados» latinoamericanos ejercían su profesión adornada por el prestigio que les daba la posesión de una *cátedra* (sin birrete y sin anillo) universitaria. Los abogados siguieron apelando a símbolos de *poder y status* para satisfacer el papel social que históricamente heredaron —al decir de Gramsci—, el de los *intelectuales tradicionales*.

Los intelectuales nipones fueron los agentes fundamentales de las Universidades imperiales, *técnicos y profesionales, científicos y funcionarios públicos, burócratas y militares* (todas, funciones sociales promovidas por los conocimientos que se producían en ese tipo de Universidad). Las Universidades imperiales no persiguieron el saber por el saber en sí, ni tampoco fue la docencia su cometido final. Se configuraron como instituciones en las que las ciencias aplicadas y las ciencias básicas

(75) Citado en WEBER, M. (1979): *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, p. 883.

formaban parte de una única «ciencia fundamental», para que el Estado imperial de la primera mitad del siglo desarrollara las industrias, el comercio, las comunicaciones, las fuerzas armadas y la educación.

Al asumir las tareas de la Iglesia y del taller medievales, la Universidad adoptó inevitablemente los métodos de ambos sectores. Del taller tomó el sistema de pupilaje, que convocaba, junto al maestro, varias docenas de aprendices que se formaban por imitación directa; de la Iglesia tomó el sermón o la lectura y la explicación del texto sagrado, que debía ser de viva voz, porque la escasez de libros los hacía prohibitivos.

En el presente —aunque los gobiernos y los precios puedan prohibir los libros—, la escena universitaria del «profesor dictando clases para un auditorio de copistas manuales» que aprenden que el conocimiento mana de la boca de una sola autoridad, que *saber es repetir*, que el conocimiento no se descubre ni se discute, sino que se *dicta*, nos sugiere que las Universidades están yendo hacia el pasado del que vienen.

Siempre existen las honrosas excepciones que evitan caer en generalizaciones desmoralizantes; sin embargo, reorientando nuestro interés hacia las prácticas universitarias latinoamericanas, sólo nos resta decir que «el lugar que una sociedad asigna a sus Universidades coincide misteriosamente con el que ella misma ocupa en el mundo». (76)

(76) BRITTO GARCÍA, L. (1990): «Dime cómo enseñas y te diré quién eres». *Nueva Sociedad*, 107, mayo-junio, p. 78.

E S T U D I O S

¿ESCUELA RURAL O ESCUELA EN LO RURAL? ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE UNA FRASE HECHA

MIGUEL ÁNGEL ORTEGA

1. INTRODUCCIÓN

El de la escuela rural es un tema recurrente en el mundo educativo, si bien lo es más entre las personas preocupadas por la práctica docente que entre los investigadores; colectivos que, como se sabe, en nuestro entorno continúan estando demasiado imprudentemente distanciados. En realidad, con muy pocas excepciones, toda la literatura pedagógica sobre la escuela rural —diríamos que desde el último siglo y medio— se ha elaborado desde el mismo —o parecido— punto de vista; ha partido de supuestos muy similares e incluso ha desembocado en conclusiones más próximas de lo que una primera lectura puede hacerlos creer.

El propósito que ha animado la investigación cuyas líneas maestras resumimos en este artículo (1) ha sido justamente el de cuestionar el punto de vista desde el que siempre se ha analizado el *problema* de la escuela rural y tratar de darle la vuelta para poner al descubierto determinados significados que suelen quedar ocultos tras las palabras y las expresiones más al uso. Nos proponíamos así demostrar que, a pesar de todas las buenas intenciones (cuando han sido buenas) mantenidas por los legisladores y los pensadores en torno a la escuela rural, la institución escolar históricamente ha ejercido un magro papel sobre el medio rural y continúa ejerciéndolo tanto a través del concepto que se tiene sobre la escuela y sobre lo rural como, en consecuencia, a través de las diferentes intervenciones que representan los distintos niveles de concreción curricular, desde la legislación hasta la práctica cotidiana del profesorado en sus aulas.

Lógicamente, este modo de acercarse al problema exige un alejamiento de las consideraciones didácticas y organizativas y una ubicación de método y tex-

(1) Investigación acogida al plan de ayudas a la investigación del CIDE, convocatoria de 1991.

to más próxima a la sociología de la educación. La investigación no pretendía, pues, establecer una norma de actuación, sino ofrecer, a través del análisis poco usual de variables frecuentes, elementos de reflexión para pensar de otro modo la escuela rural; denominación que, por cierto, en sí misma colisiona con nuestra idea central: no puede hablarse de *escuela rural*, sino, mejor de la *escuela en lo rural*.

2. A LA BÚSQUEDA DEL MITO

Un acercamiento a la dimensión histórica del problema facilita considerablemente el trabajo. A estas alturas no es preciso insistir en que la evolución de la institución escolar camina de la mano de la marcha ascendente de la burguesía en el campo de las relaciones sociales y económicas; ni en que, por tanto, la educación, en su vertiente institucional, no empieza a extenderse más allá de las capas sociales dominantes hasta que el proceso de industrialización lo exige. Las primeras leyes de escolaridad obligatoria pertenecen más a la legislación laboral que a la educativa. En Francia, la escolaridad obligatoria se legisla en 1841, y antes para los niños que trabajan en las fábricas (Querrien, 1979); en Gran Bretaña (Cohen, 1992), la infancia rural es compelida a asistir a las escuelas 30 años después que la infancia urbana; en Estados Unidos, la extensión de la educación así entendida es un fenómeno esencialmente urbano (Apple, 1986). Decididamente, la escuela no nació para el medio rural, sino en las ciudades y por una necesidad de las ciudades. Su extensión posterior al campo se justificó, primero, por la necesidad de anticipar el proceso de inculcación que los obreros experimentaron en las ciudades y, después (partiendo necesariamente del mismo lugar), para garantizar el afianzamiento de los recién nacidos Estados (esto es, mercados) nacionales.

En el caso español nos detendremos un poco más. En nuestro país, la burguesía moderada (2) necesitaba una nación que aceptase una serie de grandes principios en torno, fundamentalmente, de los de propiedad y autoridad; el primero, para legitimar su posición de privilegio, y el segundo, para que no se discutiesen las bases del mismo. Era necesario que el campesinado aceptase, diríamos que *con resignación*, el cambio de situación que se había producido y del que había salido perdiendo más que ganando, porque la liberación de las antiguas servidumbres no había hecho nada más que ponerlo en manos de una servidumbre *de nuevo cuño* que, sin mejorar sus condiciones de trabajo, alteraba profundamente su relación con la tierra, haciéndola notoriamente más precaria.

Sobre esta base, desde sus orígenes la escuela se configura como un elemento extraño e incluso agresivo al mundo rural. Su lógica de funcionamiento no es la misma que existe en el campo. Las relaciones que se establecen nada

(2) La liberal aportó pocas novedades significativas en el terreno que discutimos. La disputa fundamental entre la moderada y la liberal era la relativa a la libertad de enseñanza, que nos afecta sólo de forma tangencial.

tienen que ver con él. Se inculca una disciplina, un concepto del poder, de lo que es respetable y de lo que no, según el cual, siempre sale perdiendo el lugar de origen del alumno. La lectura del Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental de 1838 revela, por ejemplo, que el alumno no se debe levantar de su asiento cuando entre el padre de uno de ellos, pero sí si lo hacen el cura, el alcalde o el inspector; en las paredes de la clase, grandes carteles recordarán permanentemente al alumno cuáles son sus deberes; dos veces al año, en fin, se hacen exámenes públicos intencionadamente cargados de boato para inflar la significación de la escuela: Se trata de un acto colectivo —acaso remedo del juicio universal— en el que queda definido quién esta llamado a un destino o a otro, con arreglo a unos criterios de excelencia que sólo residen en la escuela y en las personas que disponen en y sobre ella; «es muy importante» —se llega a decir acerca de los exámenes de la escuela elemental— «que, por ser los primeros en el curso de la vida, sean considerados como un negocio muy formal y de graves consecuencias». No importa lo que se sepa —es poco lo que se enseña—, sino que quede constancia del poder de sanción de la escuela y de cómo ésta está arropada por el abanico entero de autoridades a las que tanto infantes como adultos están sometidos: el alcalde, el cura, alguna persona de reconocida ilustración (habrá que pensar, si lo hubiese, en el médico; y en todo caso, en la influencia del cacique) y el maestro. Nótese que el panorama en las ciudades no es muy diferente en líneas generales, pero sí en algunos detalles, que finalmente resultan ser capitales. Citemos dos de ellos. Por un lado, la gran mayoría de los chicos de los pueblos sólo conocerá la escuela elemental, primer y preciso instrumento de socialización; es más, en la mayoría de los pueblos, si hay algo, serán sólo escuelas elementales; no es posible, por tanto, que el concepto de *escuela* represente en el ánimo de las gentes del campo otra cosa diferente de la que brevemente hemos descrito. Pero por otro lado, ya entonces queda establecido que la autoridad viene de fuera, de la ciudad, bien porque su lugar de ejercicio del poder sea ése (es el caso del inspector), bien porque haya nacido en ella (el médico), o porque, siendo del pueblo, haya ido a la capital a estudiar (el cura, o el maestro), o porque, en fin ejerza por delegación un poder que viene dictado de otro lugar (el alcalde o el guardia civil).

No es extraño que el legislador terminase declarando la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, el artículo séptimo de la Ley Moyano la considera para el tramo de edad entre seis y nueve años, y el octavo preveía una sanción de entre dos y veinte reales para los contraventores de la disposición (3). En todo caso, se sienta la necesidad, que será creciente, de que nadie escape a la escolarización. La norma ha de interpretarse como el reconocimiento del fracaso de los intentos anteriores y de la escasa capacidad de convocatoria de las escuelas, que, con

(3) Se menciona la Ley Moyano por ser acaso la más significativa del siglo, pero las propuestas sobre la obligatoriedad de la enseñanza son anteriores. RUIZ BERRIO (1988) destaca que en 1780-1781 las Cortes de Navarra promulgaron la primera ley al respecto que se conoce en nuestro país, lo que la coloca entre las primeras que se dictaron en el continente europeo.

el paso de los meses, asistirían al progresivo vaciado de sus aulas, a pesar de que el profesor recibiera incentivos si mantenía alta la matrícula. La interpretación más al uso en este tema es la de la preocupación de las autoridades educativas por elevar el nivel de conocimientos de la población y, con él, el desarrollo general del país. Pero ése no es el único rostro de la norma, ni el más importante. La preocupación por conseguir que todos los chicos acudan a la escuela es, sobre todo, la preocupación por que lo hagan los de las clases pobres, los indigentes de las ciudades y los campesinos en los pueblos, y se trata de una operación de policía antes que de filantropía: Se trata de quitar de las calles a la población menesterosa, que suponía un atentado a la *seguridad ciudadana* y un intento de subvertir pacíficamente el nuevo orden social y económico que quería imponer la burguesía. En 1878, Rafael Monroy, un estudioso de la época sobre el problema de la escolarización, lo escribía sin ambages:

Agítase en la actualidad una cuestión gravísima, que es preciso analizar despacio y resolver de prisa. Las clases labriegas y obreras se presentan, pretendiendo constituir un cuarto estado, en demanda de derechos que la sociedad no puede concederles. Antes que el derecho a ilustrarse y a educarse, proclaman el derecho al trabajo (Monroy, 1878, p. 61).

La escuela deviene tanto más necesaria cuanto mayor es la desconfianza en los menesterosos: ¿Quedaría satisfecha la clase pobre si alcanzase la posesión de este derecho? ¿No es axioma incontrovertible que la humana ambición no queda nunca satisfecha, y que la pobreza es exigente, tanto más cuanto mayor sea la conciencia que tenga de la superioridad de su fuerza material? ¿No es lógico asegurar que, una vez admitido este derecho, habrían de admitirse sus consecuencias, y de concesión en concesión, habríamos de llegar al último límite y habrían de trocarse los frenos, cambiando de dominio hasta la propiedad legítimamente adquirida? (Monroy, 1878, pp. 63-64).

Podemos decir que, en adelante, la evolución de nuestro sistema educativo se representaría con dos líneas paralelas, cada una de las cuales engrosaría, en un sentido diferente, la misma dirección; es decir, a medida que el aparato educativo *madura*, las formas se suavizan, aunque los objetivos básicos se mantengan y crezca el interés por alcanzarlos. Sobra decir que la tarea gana entonces en efectividad, porque el mensaje —que se presenta con otra apariencia— gana más voluntades, más incondicionales y, por supuesto, menos avisadas.

Cossío (MEC, 1985) defiende en 1989 una reforma de la educación primaria que ya incluye un capítulo de mejora de la escuela rural bajo la idea de potenciar económicamente la asistencia de los «mejores maestros que lo soliciten» y adaptar los calendarios para que los chicos que tienen que trabajar en las tierras puedan acudir a ellas. Independientemente de que la idea de incentivar a los *mejores* maestros para que trabajen en los pueblos fuese buena o mala, lo que empieza a manifestarse es el concepto de educación compensatoria. El mundo rural comienza a entenderse como un universo deprivado en el que son precisas atenciones especiales; es más, se habla de una casuística especial de lo rural, en un mundo en el que todavía la mayor parte de la población que trabaja lo hace en

el campo. Es decir, cuando los que prácticamente son los primeros estudiosos de la escuela piensan sobre ella (4), ya lo hacen en términos de escuela urbana y en la conveniencia de que la rural funcione como ella.

Los socialistas evolucionaron rápidamente hasta llegar aproximadamente al mismo sitio. Tiana (1992) muestra cómo el programa del PSOE pasó desde una posición por lo menos desdeñosa con respecto al sistema educativo burgués a otra de talante más reformista en la que aceptaba la necesidad de extender la educación a toda la ciudadanía. Por ejemplo, en 1886, *El Socialista* calificaba de superchería el establecimiento de escuelas gratuitas, y en 1900 se defendía que era «la organización obrera» la principal instancia educativa de la clase obrera. Sin embargo, ya en 1914, «la conquista de la escuela pública» se añadía al listado de reivindicaciones obreras habituales. Se consagra así la renuncia a defender una cultura de clase y se acepta que el papel de los obreros urbanos y agrarios sea el de mirar desde lejos las virtudes de la cultura dominante y reclamar —por conductos reglamentarios, claro; esto es, según el sistema parlamentario— el improbable derecho a que se pongan a su disposición todos los instrumentos que permitan a su clase el acceso a ella. Se detectan dos errores: creer que esa pretensión es razonablemente posible y, confundiendo el problema, atribuir a la instrucción la causa primera de su decaído modo de vida y de su desventajosa condición social.

Las líneas maestras marcadas por esta *intelligentsia* de finales de siglo permanecerían latentes hasta la instauración de la II República, momento en el que saldrían a la luz y a la ley, gracias a la convicción de los partidos progresistas, que formaron gobierno entre 1931 y 1933, de que la educación era la mejor defensora del propio régimen republicano. En el campo, el proyecto educativo de la República tendría importantes consecuencias, ya que una de las obras emblemáticas del período tenía en el medio rural su razón de ser. Nos referimos, claro está, a las Misiones Pedagógicas, que querían no trascender la labor educativa al uso, sino agregarse a ella por medio de instrumentos menos convencionales; es —el mismo decreto de creación lo dice— más una cuestión de maneras que de fondo de la cuestión: «El Ministro que suscribe entiende necesario y urgente ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo». Nada oculto. Se trata de llevar *la cultura* a los pueblos y de transmitir todo su universo de valores a una población sospechosa de ignorancia:

Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y de los medios de participar en él (Introducción del Decreto).

Artículo primero. Dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se crea un «Patronato de Misiones Pedagógicas» encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en al-

(4) Los primeros estudiosos, entendidos, claro está, en la versión más parecida a lo que hoy entendemos por tales.

deas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.

El artículo no tiene desperdicio: no sólo hay que llevar *la* cultura general (Cossío la había personificado en Shakespeare y Velázquez), sino también la educación ciudadana (esto es, la educación del hombre de ciudad), y todo ello, sin olvidar —o mezclándolo, o integrándolo, etc.— los intereses espirituales de la población rural, de los que no se sabe muy bien si son un elemento más de una supuesta cultura rural o si se trata mejor de lo que a la ciudad le interesa que sea el campesinado.

Se deja, en fin, sentado en estos años que la escuela tiene que trabajar sobre los niños y sobre las familias, porque éstas representan el obstáculo principal para la intervención de los maestros. Los estudios psicológicos y pedagógicos de las décadas anteriores habían producido ya el material suficiente para arropar un concepto «esencialista» de la infancia que provenía, por lo menos, de Rousseau, y éste es el concepto que sirve de base. El niño ha de desarrollarse libremente, sin obstáculos ni trabas, «el niño no es más que niño, y necesita su infancia para vivir». Ni siquiera la escuela «puede entorpecer por ningún motivo su natural desenvolvimiento» (5). Sin embargo, los ideólogos que inspiraron esta legislación no percibieron la contradicción que existía entre un mensaje formalmente progresista, como era éste, y un segundo mensaje que trabajaba pretendidamente a favor del primero, como es el de adjudicar a las familias, sin más, el papel reaccionario:

En primer lugar, porque el niño trae a la escuela la impronta de su familia y de la calle, obligando al maestro a un estudio de esos medios para contrarrestar sus efectos (Ballesteros, 1936).

El mensaje se habría alimentado desde el viejo tópico histórico y literario por las aportaciones de aquella misma generación de militantes que en los años anteriores desplegaron su actividad política y/o educativa por distintos lugares del país, o de conocidos prohombres, como Luis Bello, que recorrieron decenas de pueblos para concluir, de una forma parecida, que en los pueblos reinaba la miseria espiritual y material y que, aunque lo tenía muy difícil, sólo la escuela podría acabar con semejante estado de cosas:

Un maestro, una maestra, con su labor personal, pueden corregir, compensar deficiencias, paliar y hasta hacer invisibles las faltas de los pueblos (Bello, 1973, p. 155).

El círculo queda prácticamente cerrado con el cambio de régimen tras la guerra civil y con la instalación de Franco en el poder. En su primera época con-

(5) Orden del 12 de enero de 1932.

vive una exaltación desconocida de la vida rural, que Sevilla Guzmán (1979) denomina ideología de la soberanía del campesinado, con una ley (la de Enseñanza Primaria de 1945) que eleva el rango de una medida tomada en 1939: Cuando la población de una localidad fuera menor de 500 habitantes, la docencia podría ejercerla cualquier persona que hubiese concluido estudios civiles o eclesiásticos. Más aún que la propia ley, algunos documentos, como el temario de Pedagogía (editado en 1941) que estudiaban los aspirantes a maestros, dan fe del universo ideológico que se movía en torno al mundo rural. Afirmaciones como la de que «respecto del medio humano, la escuela rural es el único medio de civilización que a los campesinos les llega» son suficientemente ilustrativas. Por ello, cuando se dice que «el magisterio rural no es el de los inservibles, el de los pacatos, el de los cobardes y mediocres», existen razones sobradas para desconfiar. Durante más de un siglo cobraba menos y, desde hacía dos años, su concurso ni siquiera era necesario en los pueblos más pequeños: Podría ironizarse que el magisterio rural era el de los invisibles.

En torno a 1940, los problemas de la escuela rural son muy similares a los de medio siglo después. Los pueblos no se preocupan por la escuela ni por lo que en ella se hace; las familias no comprenden las tareas de los maestros; no se encuentran espíritus dispuestos a colaborar, y —como añadido de la época— la escolarización dura pocos años y la regularidad en la asistencia del alumnado sencillamente no existe (Serrano, 1941). Son muchas, y casi *estructurales*, las diferencias que separan al campesino del maestro: «La vivienda rural (...) es mala, antihigiénica, incómoda. (...) Las gentes indígenas suelen ofrecerla; ico como ellos viven allí, creen que el maestro también puede vivir!» El del maestro es un lugar ambiguo, a medio camino de su origen y de su destino; aquél debe renunciar a parte del primero, pero no puede entregarse del todo al segundo: «La casa del maestro de aldea ni puede ser una caricatura del piso de capital, ni un caserón destartalado igual a las casas de labor que la circundan». No es sólo una cuestión de gustos; es que el maestro está obligado a distinguirse del resto de sus vecinos, porque vivir en un pueblo tiene sus riesgos: uno es el abandono y el aislamiento profesional; otro, más importante, es que el maestro puede «emplebeyecerse, ir bajando, bajando, hasta quedar al mismo nivel de la aldea en lo exterior y casi también en lo de adentro, en lo social y en las cosas del espíritu».

3. EL LARGO CAMINO HACIA LA MODERNIDAD

En torno a la frontera de la mitad de siglo, la política agraria de los gobiernos franquistas se modifica de forma sustancial, y se pasa de una exaltación sin nombre a una política más tibia que quiere conciliar su existencia con las exigencias del capitalismo y en la que el gran propietario resulta abiertamente beneficiado (6). En la década de los sesenta se da un paso más cuando se inicia

(6) Brevemente digamos que el latifundismo continuó siendo el gran beneficiado por la política agraria y fiscal, a través tanto de la colonización y los regadíos como de la políti-

lo que Sevilla (1979) denomina la «descampesinización» o «desintegración del campesinado considerado como entidad histórica». El industrialismo agrario, entonces en boga, está en la base de la justificación ideológica de las emigraciones masivas de estos años y se fundamenta en la idea de que la agricultura es una actividad económica como la industria, que debe seguir los mismos pasos que ésta para desarrollarse. El campesino resulta ser entonces una persona inferior, el origen de cuya precaria situación no está en la desigual distribución de la riqueza, sino en la inferioridad de su cultura, que debe sustituir por la urbana. En 1972, el entonces director general del IRYDA, Alberto Ballarín, daba cuenta de este estado de opinión. Para él, el campo «es preciso industrializarlo y urbanizarlo» y los agricultores «no quieren el acceso a la propiedad, sino el acceso a la ciudad»; la gente, por fin, se divide en «los que viven en las ciudades y los que quieren vivir en ellas». La única solución que los tecnócratas vislumbran para el problema del campesino es que éste termine por asimilarse a los parámetros urbano-industriales: o bien que dirija su propiedad como un empresario capitalista, o bien que se convierta en un buen obrero industrial, o que se prepare para la mejor integración individual posible en el mundo urbano-industrial (Alonso, 1991). Por otra parte, lo que se predica es la necesaria desaparición física del campesinado para que se mantenga la lógica de funcionamiento económico del país. Literalmente sobran campesinos: 900.000, según la Comisaría de los planes de desarrollo y 2.900.000, según Ramón Tamames (Ortí, 1984). Barón (1971), por su parte, habla de que «la imagen del campesino, eternamente encorvado sobre la tierra que trabaja, sobre la que tanta mitología han construido poetas, escritores y políticos, desaparece. En su lugar ha de surgir la profesión de agricultor como una actividad profesional, un grado técnico —se habla ya del agricultor de bata blanca—, dedicado en función de una vocación y una paridad de rentas y condiciones de trabajo».

Paralelamente, en la escuela se vive un proceso de tecnificación curricular y organizativa (Beltrán, 1991). Entre 1960 y 1970 se modifica la inspección, se establece el curso como unidad fundamental del proceso educativo, se fijan unos niveles mínimos para promocionar de curso, se elaboran los cuestionarios nacionales, se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, y se actualiza, en fin, la ley de 1945. De lo que se trata es de introducir en la escuela los parámetros de funcionamiento de la sociedad capitalista que empieza a desarrollarse en España; se esboza una escuela de corte «eficientista» en la que ya priman los resultados sobre el resto de las consideraciones. Así, la Ley General de Educación (LGE) no es esencialmente un hito que separe dos épocas. Lo es —y sólo en parte— desde el punto de vista de las concentraciones escolares, pero no desde la óptica general con la que se aborda el problema del ruralismo.

En cuanto a este punto, el de las concentraciones, surge del cruce de la idea de modernización con la de eficiencia pedagógica (si es que pueden consi-

ca de precios, que beneficiaba algunos de los característicamente extensivos, como la remolacha, el algodón, el olivo o el trigo, cuyo cultivo en regadío aumentó extraordinariamente gracias a que su compra estaba asegurada por el Servicio Nacional del Trigo.

derarse diferentes). El III Plan de Desarrollo sugería, en el capítulo que dedicaba a la escuela, que la alternativa entre concentración y dispersión se podía solventar creando «metrópolis de equilibrio» en regiones menos desarrolladas en las que se concentraran los servicios que no podían desplegarse por todas las poblaciones, pero que eran necesarios para un espacio mayor. Estos polos de desarrollo cubrirían otras funciones ya que, puesto que «todavía existen demasiados agricultores con una baja productividad marginal» y, en consecuencia, «un nivel de vida poco satisfactorio», la mejor alternativa parecía ser la de dotar «de facilidades para la transferencia de estos núcleos, bien a complejos rurales-industriales o cabeceras de comarca». Es decir, puesto que la gente vive mal en un sitio, llevémosla a otro en el que viva mejor. Como decimos, el supuesto es el mismo que sirve para justificar las concentraciones, si bien en lo pedagógico se añade otra razón («de peso»): el supuesto de la división en cursos del período escolar como base óptima de funcionamiento del sistema. Si ésta es la mejor solución pedagógica posible, la respuesta organizativa adecuada es un centro en el que se den las condiciones para que el alumnado se separe por cursos. Si a ello le sumamos que el sistema educativo propuesto incluye un currículum de ocho años como escolaridad mínima, tenemos definido un modelo preciso de centro escolar que es justamente el que se describe en el artículo 59 de la ley: «Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran (...) y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen». Lógicamente, esto supone una minusvaloración inmediata de las unitarias o «incompletas» como respuestas organizativas inadecuadas con respecto al criterio de excelencia establecido. Todo el paisaje armoniza, porque si la división ideal es la del curso, lo mejor es que los chicos estén separados por cursos y el profesorado, especializado en un curso y, después, en un área de ese curso. Así las cosas, cabe pensar que sólo se tolerarán aquellas escuelas «no nacionales» que sean imposibles de adaptar al nuevo sistema. En realidad, la política de concentraciones tampoco es una novedad absoluta de la reforma tecnocrática, ya que se había puesto en práctica unos años atrás (7), y muchas unitarias habían desaparecido en esas fechas so pretexto de malas condiciones o de excesivos costos de mantenimiento. Lo que ocurrió fue que, como consecuencia de la ley, se produjo una aceleración en la construcción de concentraciones en el bienio 1971-1972. El ritmo decreció después por la falta de consignaciones presupuestarias (se sabe que la LGE nació con la rémora de la no aprobación de su plan de financiación) y la oposición social que conoció, y volvió a recuperarse como consecuencia de la inyección económica que supuso la firma de los Pactos de la Moncloa en 1978 (Carmena y Regidor, 1981).

Por otro lado, en realidad no puede hablarse ni de una política de concentraciones escolares ni de una política educativa para el medio rural. Con respecto a

(7) El precedente lo constituyen las agrupaciones escolares, creadas por Orden Ministerial de 3 de julio de 1957 y reguladas con mayor precisión en el BOE de 9 de marzo de 1962.

la primera, cabe decir que el diferente ritmo con el que en cada provincia se construyeron estos centros se correspondió con el empeño puesto en ello por las respectivas delegaciones provinciales, y no con la existencia de un plan específico nacional. Con respecto a la política educativa para el medio rural, apliquemos aquí todo lo que hemos dicho hasta el momento. Si en este período de nuestra historia reciente el mito social prevalente era el de la desaparición del campesinado, es difícil suponer que desde el Ministerio de Educación se arbitrara una política especial para un colectivo que iba a dejar de existir en un plazo de tiempo más bien breve. En último extremo, no podemos suponer otra predisposición que la de perseguir su «civilización», a pesar de que en la ley también se hable de efectuar ciertas adaptaciones al entorno social de la escuela (8).

El tema de las concentraciones es uno de los que mayor acuerdo han suscitado entre los críticos del sistema educativo en los últimos 15 años; y es que a la *perversidad* del sistema hay que añadir que los años inmediatamente posteriores a la publicación de la LGE fueron los de crecimiento, en nuestro país, de los movimientos de renovación pedagógica, enfrentados política e ideológicamente al régimen. De una forma resumida podemos decir que las concentraciones (y, por extensión, la política educativa de aquellos años) han sido descalificadas por su aplicación indiscriminada, por considerar que la gran escuela es siempre mejor solución que el centro «incompleto» (Carmena y Regidor, 1981) porque producen desarraigo en el alumnado (Grande, 1981), porque ni siquiera fueron lo rentables que decían ser (Subirats, 1983), porque no mejoraron las condiciones de vida del medio rural (Caride, 1984), porque olvidaron el bilingüismo (Piera, 1980) y se convirtieron, así, en un instrumento de dominación y homogeneización capitalista (Costa, 1981); porque, en definitiva, se trataba de una escuela que era a la vez verdugo y víctima de la racionalidad, a cuyo servicio trabajaba, arraigando entre los habitantes del campo un acusado sentimiento de inferioridad, y a cuya gloria feneció cuando no se ajustó a sus cálculos de rentabilidad (*Cuadernos de Pedagogía*, 1980).

Pero en todos los casos subyace, desde nuestro punto de vista, la misma perspectiva del problema que hemos denunciado desde el principio. La incapacidad para analizar el problema escolar desde fuera del propio sistema educativo conduce a unas formulaciones que en ninguna ocasión cuestionan el papel de la escuela. El esquema que soporta todos estos análisis es el mismo, y las variantes

(8) Por ejemplo, en el artículo 16 se dice que la EGB perseguirá, entre otras cosas, el «desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentimiento de pertenencia a la *comunidad local*, nacional e internacional» (el subrayado es nuestro), y en el 18 se especifica que «se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar». En todo caso, la adaptación al entorno es una referencia aún más antigua, que ya se lee en programas escolares de 1955. En realidad, la reivindicación del medio ambiente como materia de estudio adquiere más fuerza cuanto menos es utilizada como tal.

que se introducen de cuando en cuando no alteran su universalidad: la escuela es buena en sí misma para el medio rural —las condiciones en las que se ha desarrollado han hecho que se desembocase puntual o históricamente en situaciones de «disfuncionalidad», pero existen soluciones dentro del mismo sistema escolar para modificar esta circunstancia—. En realidad, no es posible encontrar otras interpretaciones en los estudios que se hacen desde dentro del sistema educativo y, por lo común, por personas que trabajan (con fe) dentro del mismo medio rural. Declaraciones que confirman lo que decimos se encuentran dentro de estos y otros textos. La más conocida es la que vivía bajo el eslogan genérico de defender las escuelas como el último bastión que atestigua la existencia de un pueblo; algo así como un «acordaos de El Álamo», que se lanzaba desde más de un flanco:

Defender las escuelas rurales y, por ende, nuestros pueblos es un deber, sobre todo cuando los criterios que han servido para dismantelarlas no son contundentes (Ubieto, 1983).

Es preciso llamar la atención sobre cómo muchos, si no todos, de estos intentos de constituirse en críticas globales a la situación de la escuela rural se hacían desde presupuestos tan tecnicistas como el propio sistema. Se discutía el modelo de racionalidad propuesto, no la misma racionalidad ni su —acaso— dudoso papel en un medio que se mueve según otros criterios de eficiencia. El paisaje rural se contemplaba desde la óptica del rendimiento o desde el tópico pastoril, de manera que, para evitar éste, se caía de bruces en aquél, llegándose a reclamar un estudio completo de la escuela rural que demostrase «objetivamente» la necesidad de asegurar su pervivencia incluso recurriendo a explorar (y suponemos que a datar también) la calidad y los niveles de conocimientos, hábitos y actitudes conseguidos por y en la escuela rural (Tous, 1981). En este terreno, la batalla estaba perdida de antemano, sobre todo cuando, en efecto, parecía disputarse una lid de carácter político en la que la escuela rural representaba la confirmación empírica de que era posible (y eficiente) la escuela única y laica que defendía a la izquierda:

A ella acuden los hijos de todas las capas sociales y de todas las ideologías, religiosas o políticas. Así ha sido siempre y no parece que haya provocado tantos traumas ni fracasos como se le auguran a la futura escuela pública y laica (Tous, 1981, p. 19).

El tema, pues, parecía plantearse como si el mantenimiento de la doble red de escolarización fuese un problema de rendimiento académico.

El estudio que llevaron a cabo Carmena y Regidor (1984) puso de manifiesto, entre otras cosas, que el profesorado era partidario —siete sobre diez— de la política de concentraciones, de manera que lo de la «escuelita rural» quedaba para

los nostálgicos, los *conservadores* (9) y para algunos *progres*, acaso más dados a la escritura que el resto de los compañeros (por cierto, los que más rechazaban las unitarias eran los más jóvenes) (10). Al fin y al cabo, las respuestas a los cuestionarios empleados por los investigadores demostraban, primero, que nadie creía que se aprendiesen ni más ni mejores cosas en la unitaria y, segundo, que la vida en un pueblo es más llevadera cuanto mayor sea aquél (11). No quedan sutilezas con las que responder a argumentos de tanto peso. En todo caso, estos autores consideran que el desnivel entre el medio rural y el urbano es inferior al existente entre las clases sociales dentro de cada ámbito; lo que, con independencia de su veracidad, los lleva a repetir la vieja frase de que «lo rural» se encuentra en un proceso de retroceso y desaparición.

El conflicto se agudiza cuando se quiere transformar en una cuestión normativa —qué hacemos—, porque en realidad supone convertir en escolar un problema que no lo es. Estos análisis tienen la cualidad de presentar un mundo fundamentalmente injusto y una escuela (y unos maestros) que son el penúltimo reducto de sensatez y sentido de la justicia que existe dentro de él. Al fin y al cabo, son precisamente los maestros los que observan la discriminación y, desde luego, quienes la denuncian con más fuerza, ya que en esto, ni las instancias superiores (por pertenecer al maquiavélico engranaje que orquesta este panorama) ni las familias del alumnado rural (por no poseer las herramientas intelectuales necesarias para hacer el análisis) les apoyan lo más mínimo. En esta tesitura existe la responsabilidad individual (y colectiva, cuando sea posible) de encontrar un paquete de soluciones acorde a la magnitud del desajustado; algo así como la

(9) No existe sesgo político en esa definición. Cualquier innovación exige que sus protagonistas asuman determinado tipo de cambios, y cuanto mayor es la expectativa de que éstos sean difíciles de adoptar, mayores son las resistencias que se crean. La reforma del setenta se presentó como una tarea difícil, que requería mucho esfuerzo al profesorado. Cabe pensar que el profesorado de mayor edad —al menos, una proporción significativa del colectivo— aceptara soportar sólo aquellos cambios que fuesen inevitables, pero que prefiriese no conocer las novedades pedagógicas, organizativas, disciplinares, etc. que tendrían como escenario las grandes concentraciones.

(10) Rechazan las unitarias y mixtas 54 de cada 100 profesores entre 21 y 25 años, y porcentajes menores, pero siempre superando el 50 por 100, hasta llegar a los 40 años. Superado este umbral, el profesorado rechaza este agrupamiento en porcentajes notoriamente menores; así, sólo 36 de cada 100 con más de 50 años.

(11) Al respecto, nos permitimos una pequeña distracción literaria de un *maestro de provincias*: «Ya es maestro, ya ha ganado la oposición, y toma el tren y deja el tren, y toma el coche correo y saltarribazos, el coche de valija y herradura, y deja el coche y toma el burro, el humilde «seat» a remo de bastantes maestros de España, y llega, al fin, a donde iba, a la posada con derecho a servicios al aire libre de corral, al dormitorio con mesita-biblioteca y ventana orientada a las bodegas del pesebre, donde fermenta y se destila un lento aroma de establo con muchos grados. (...) Porque su escuela es, probablemente, una unitaria de éstas, el maestro linda por arriba con la golondrina, el gavilán y el dolor de cabeza del solano; por abajo, con los mordiscos exaltados del cardo místico; por el invierno, con las tardes lobas de enero en descampado, con la lluvia innumerable y el barro infinito que rodea por todas partes las espaldas sin impermeable y los zapatos remendados a lezna y bramante en las clases de trabajos manuales» (Peraile, 1969).

encarnación del espíritu mesiánico del magisterio descrito por Lerena. Pero, con independencia de que puedan registrarse experiencias muy interesantes y positivas dentro de un contexto particular, cualquier propuesta estrictamente pedagógica tiene un alcance mucho más limitado de lo que parece, al menos por dos razones: porque, como pedagógica, no tiene capacidad de incidir sobre la estructura de la sociedad, en la que se encuentra la raíz del problema (el dilema de si trabajar para conservar o para cambiar la sociedad es, en este marco, idealista), y porque, sin remitirse a un terreno de análisis más global, difícilmente puede escapar de las redes del legitimismo.

Con la llegada del PSOE al gobierno triunfa plenamente el concepto de educación compensatoria (Maravall, 1984; Carabaña, 1985). Pero la creación del programa no es sino una prueba de cómo las ideologías nominalmente progresistas se dejan llevar por propuestas legitimistas (12) que, a pesar de introducir cambios en las formas, no ahondan, a nuestro juicio, en las raíces del problema. En el fondo, el programa de educación compensatoria participa de los presupuestos ideológicos del eficientismo tecnocrático, con respecto al cual representaría un paso más, aunque suavizado en su presentación. El argumento progresista de mayor peso es el de la puesta a disposición de colectivos desfavorecidos de recursos educativos que se habían escamoteado con anterioridad, es decir, el de una política asistencial. Hemos visto que ésta era una de las demandas de los renovadores de los años previos, formulada a través de propuestas como las de más dinero para la escuela rural o de mayor atención al profesorado que en ella desempeña su profesión. Pero ideológicamente, la propuesta no va más allá:

El concepto de «educación compensatoria» contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización (Bernstein, 1986, p. 206).

El carácter de este artículo no nos autoriza a extendernos mucho más sobre este punto, pero bueno es reconocer que han existido muchos (e, insistimos, bienintencionados) esfuerzos por el profesorado que ha trabajado en el programa. Lara (1991) hace una recopilación de las mejores contribuciones que el lema

(12) En el análisis que hacen Grignon y Passeron (1992) sobre las relaciones entre la cultura «cultura» y la cultura «popular» se identifican tres posiciones. El etnocentrismo, que pretende la imposición llana y simple de una cultura dominante; el relativismo, para cuyos defensores, las culturas pueden ser descritas, pero no jerarquizadas; y la teoría de la legitimada cultura, que describe las culturas dominadas tomando como referencia la cultura de las clases dominantes. El riesgo de exacerbación de esta posición epistemológica lo constituye el legitimismo o, en su grado mayor, el «miserabilismo», que enuncia como carencias de las culturas dominadas todas las diferencias que las separan de las culturas dominantes. Es en este sentido en el que aquí empleamos el término «legitimistas».

de la compensación ha llevado a los sectores sociales marginados, desde los barrios obreros de las grandes ciudades hasta las pequeñísimas aldeas de montaña, pasando por el alumnado «sin sitio» entre 14 y 16 años, la educación de adultos, etc. Leemos que los Centros de Recursos han evolucionado en el medio rural y se han flexibilizado lo suficiente como para desarrollar una tarea rutinaria, o que en no pocas ocasiones la Administración no ha sido capaz de aguantar el tirón del profesorado renovador, de forma que propuestas de elevadísimo interés se han cercenado o han quedado a medio hacer. No nos cabe duda de que eso ha sido y de que es así, pero un programa nace viciado si, como el propio Lara reconoce, el éxito de la experiencia depende de la disponibilidad que el sistema tiene de maestros «motivados, dispuestos a correr la aventura de lo heterodoxo y echar imaginación al tema». El éxito no puede estar en la marginación, porque la operación será vivida y entendida como marginal. De hecho, no es la única referencia de similar talante que se hace en la obra. En otro momento se sitúan de lleno los movimientos más avanzados en el terreno del voluntarismo más inequívoco, al censurar las instituciones no por su falta de sensibilidad, sino por su imposibilidad estructural de tener la misma sensibilidad que esos —diríamos—núcleos de vanguardia social:

Si las administraciones fueran capaces por sí mismas, desde su macroestructura, de solucionar estas situaciones, de poner coto a tanta discriminación, no haría falta programa específico alguno. Precisamente porque no son capaces de atender con eficacia esto, es por lo que es necesaria la aportación de quienes tienen sensibilidad para hacerlo y están más cerca de los problemas.

En este sentido, estamos de acuerdo con Rozada (1989), para quien no sólo la compensatoria, la igualdad de oportunidades —ya lo habían señalado por ejemplo Sharp (1988) o Alonso Hinojal (1991)— o los voluntarismos sin aparente ideología están al servicio de la racionalidad científico-técnica del pragmatismo funcionalista imperante, sino que además en esta contradicción se encuentra la raíz de la alienación del profesorado, que cree estar consiguiendo una cosa, cuando en realidad está al servicio de un objetivo distinto.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que no podemos analizar aquí en extenso, constituye el punto de llegada de todo este planteamiento. Asentada, en nuestra opinión, en los dos pilares más bien sospechosos de la modernización y la calidad, ha recibido críticas incluso desde el análisis multicultural —cuyas bases teóricas no están muy alejadas de las de la misma ley—, por su empeño en hablar de «nuestra» cultura (Lluch y Salinas, 1991), o —la más consistente— desde la perspectiva foucaultiana de Varela (1991), para quien la reforma habla, en efecto, de *la* cultura, *la* enseñanza y *la* sociedad, ignorando la existencia de distintas clases sociales, diversas formas de socialización y diferentes tipos de centro.

Por lo demás, la persistencia en considerar el campo como una manifestación residual de la sociedad «se cuele» con mucha frecuencia en la letra de la ley. En una cosa coinciden aparentemente los legisladores y una parte del profe-

sorado, en estimar que los principios curriculares básicos no son transplantables directamente a los centros de menor tamaño. En la parte empírica de nuestro trabajo hemos registrado que la reforma o pasaba desapercibida para buena parte del profesorado (por puro desconocimiento, ya que todavía estaba en el horizonte del año siguiente) o significaba, sobre todo para el profesorado de centros más pequeños, un aumento de la sofisticación técnica del currículum y un obstáculo para el trabajo cotidiano, que se torna de repente mucho más complejo. Pues bien, en el artículo 8.º del Real Decreto que establece el currículo de Primaria se anuncian futuras medidas de desarrollo curricular que «incluirán, además, criterios para la adecuación de las previsiones contenidas en este artículo a los Centros incompletos situados en zonas rurales».

El artículo en cuestión se refiere a los proyectos curriculares, algo así como la clave del arco de toda la reforma, porque están concebidos como aquello que el equipo de profesores y profesoras de una etapa entiende que son los saberes que merece la pena transmitir a su alumnado y la forma de hacerlo; un documento mediador —producto de la reflexión del profesorado sobre ambos significados— entre el concepto de cultura contenido en la normativa oficial de superior rango y el compartido por la comunidad en la que se ubica el centro docente. Pero si el problema que esto plantea en el medio rural se reduce a cómo encontrar materiales de desarrollo curricular apropiados (los libros, para entendernos) para los centros más pequeños, no habremos llegado muy lejos, porque el elemento de discusión no será cultural (naturalmente, en sentido amplio), sino de intendencia. El deseable conflicto cultural, el cuestionamiento o siquiera la reflexión sobre el currículum propuesto, más allá de cómo hacerlo inteligible a personas víctimas de todo tipo de privación, quedan tácitamente excluidos.

Lo contrario chocaría frontalmente con el concepto de medio rural que avala el Ministerio. La cita que sigue no forma parte de ningún decreto curricular, pero ha sido incluida en los materiales para la reforma —las «cajas rojas»—, en el bloque de Educación Infantil, dentro de un cuadernillo con el título de *Educación en el Mundo Rural* (13). Se trata de algunos párrafos «espigados» a partir de uno de los capítulos que se incluyeron con anterioridad en otra publicación del Ministerio (Rius, 1990), el más significativo de los cuales, a nuestro entender, es el siguiente:

Los padres y las madres del medio rural, sin embargo, no son personas incultas, en el sentido más genuino de la palabra. Son hombres y mujeres *de oficio*,

(13) A estas alturas de nuestro trabajo, no puede sorprendernos que sólo las «cajas rojas» de Educación Infantil incluyan un cuadernillo dedicado a su ejercicio en zonas rurales. Aunque en este reparto subyace la idea de que una vez que el alumno está en Primaria deja de tener importancia el lugar donde vive, también se esconde la repetida idea de que la compensación educativa hay que efectuarla lo antes posible, y la extensión de la Educación Infantil a los pueblos, sobre todo a los más pequeños, se entiende como una medida compensadora.

guardan en su haber cultural primitivo todas aquellas habilidades que formaron la primera conceptualización del *homo faber* y, aunque ayudados en la actualidad por la tecnología moderna, no han perdido la memoria de la labor artesanal bien hecha. Saben cuándo hay que plantar cada cultivo, poseen vivo todavía el fragor de la forja del hierro, soplan el cristal en el fuego, cocinan la actualmente envidiada dieta mediterránea, aborrecen la caza furtiva, respetan la veda del río, cuidan la reproducción de los animales, conocen la intensidad de las tormentas en pleno océano y saben qué viento va a soplar cuando la luna tiene cerco. Estos hombres y mujeres poseen la cultura de la Tierra, que no debe ser aniquilada por la civilización postindustrial si no queremos perder el sentido de las cosas y el significado de los nombres de las cosas (14).

Aunque la cita es larga, no nos hemos resistido a reproducirla íntegramente porque, al margen del exceso retórico que padece la autora del texto, representa todo un programa ideológico que, se entiende, es asumido por la Administración y transmitido con vocación orientadora al profesorado del nivel. Desde la definición de lo que es cultura y de lo que no es estrictamente incultura hasta la definición de una nueva especie antropológica, el hombre rural, que no es sino el mismísimo *homo faber* reencarnado, podría decirse, si en realidad el asunto no nos pareciera más grave, que se trata de un documento redactado para mayor gloria del constructivismo, que aparecerá más tarde como la única herramienta capaz de hacer superar su debilidad mental a una especie intelectualmente primitiva. El artículo en el que originalmente se redactaron estas líneas contenía algunas reflexiones interesantes sobre la especificidad de la cultura rural, como la valoración del grupo por encima del sujeto o el valor de la cultura oral y el impacto que supone la temprana introducción de los códigos escritos, pero esas y otras consideraciones están enmarcadas en esta visión que no dudamos en calificar «de entomólogo» y que se completa con consideraciones de similar talante en otros tantos temas que se estiman relevantes en la didáctica del nivel.

5. MAESTROS Y PUEBLOS

5.1. *Volverás a Región*

Resumimos ahora algunas de las conclusiones más relevantes extraídas de nuestra investigación, en la que tratábamos de demostrar cómo el sistema educativo, a través de distintos niveles de concreción curricular, transmite al alumnado de origen rural una sobrevaloración del modo de vida urbano. Redacciones libres y entrevistas con el profesorado, grupos de discusión con alumnos y alumnas de distintas edades, análisis del contenido de planes de centro y memorias de fin de curso, observaciones de aula y análisis de libros de texto constituyen el conjunto de fuentes en el que se apoyan las siguientes ideas.

(14) Los subrayados son del original.

Una desahogada mayoría del profesorado con el que trabajamos de una u otra forma (78 por 100) era de origen rural —de acuerdo, por lo demás, con los datos ofrecidos por otras investigaciones (Sánchez Horcajo, 1985)—, y quizá haya que buscar en ello la razón por la que la mayor parte de estos profesores no manifestó haber sentido decepción alguna por el hecho de tener que trabajar en un pueblo. Más aún, aunque no todos los maestros y maestras se manifestaron sobre el particular, ocho de cada diez de los que lo hicieron expresaron su idea de que era preferible trabajar en un pueblo que hacerlo en una ciudad. El profesorado más joven es el que menos cómodo se encuentra en el pueblo, y el que mejor está es el que camina hacia el centro de su vida profesional (entre 11 y 20 años), lo que probablemente pueda relacionarse con el hecho de que los pueblos ofrecen ciertas ventajas en la edad escolar de los hijos, mientras que las desventajas adquieren más fuerza cuando la descendencia tiende a emigrar por razones de estudios, hasta el punto de que para ninguno de los que se encuentran entre los 21 y los 30 años de profesión es mejor trabajar en un pueblo. Los deseos de marcharse del pueblo se manifiestan, sobre todo, en este tramo de edad y, como parece lógico, en el profesorado de origen urbano. El de origen rural que expresa su idea de marcharse a una ciudad suele acompañar el deseo con una aclaración de que son razones *extraprofesionales* (familiares, sobre todo) las que lo impulsan a ello.

Las razones alegadas en favor de la docencia rural son de dos tipos: personales y profesionales. Las personales se agrupan en cuatro grandes ideas: más tranquilidad, más tiempo, más independencia y mayor *relumbre* social; y en las profesionales es posible distinguir cinco bloques, de los cuales dos acumulan la mayor parte de las manifestaciones: el conocimiento del alumnado y/o del contexto y las características positivas de la población rural (15). Nos interesa señalar que ese mayor conocimiento del ambiente no siempre es tan positivo como parece, porque espontáneamente se desarrolla pocas veces (no sabemos muy bien qué entiende el profesorado por *contexto*) y en más de una ocasión puede servir como etiqueta que ayude al profesorado a *situarse* ante un alumno o una alumna en concreto. La versión más «dura» es la de la transmisión genético-ambientalista (si se apura, más genética) de las glorias y las limitaciones (pero sobre todo, de estas últimas) paternas o maternas:

Decía un compañero nuestro que de padre gato, hijos michinos. Es cierto, te hablo de una familia que la madre es de mi edad y no sabe leer ni escribir; quiere decir que la mujer es bastante tonta, porque a nuestra edad todos fuimos a la escuela y si no fue capaz de leer y escribir, eso lo heredan los muchachos. Y son cinco, ceporrísimos (palabras de una maestra en un centro de diez unidades).

(15) Los otros tres los definimos como: Características positivas del alumnado, relacionadas con el método de trabajo y relacionadas con el profesorado.

Por su parte, el verdadero rostro de la buena disposición de las familias suele ser el paquete de ventajas que se ofrece para la «desproblematización» del trabajo de los maestros:

Creo que jamás podría desempeñar mi trabajo en un colegio de ciudad, con plantillas de 40 profesores y niños y padres con demasiadas leyes (palabras de una maestra con dos años de servicio) (16).

En cuanto a las ventajas referidas al método de trabajo, el único hilo conductor es ese universo de significaciones que sitúa al maestro en una categoría más personal que profesional, más emocional que científica, más vocacional que rigurosa. Así ocurre cuando se dice que es una ventaja la *dedicación total* que se tiene, o que en los pueblos *tiene más ilusión por el trabajo*. Otras formulaciones aparentemente más técnicas albergan significaciones similares. Por ejemplo, cuando se cita, entre las ventajas, la posibilidad de hacer una *enseñanza individualizada*, porque son pocos los alumnos a cargo del profesor, no se está hablando de la oportunidad de conocer, experimentar o investigar una metodología de trabajo, sino de cómo el maestro tiene la oportunidad de ayudar más de cerca a unos chicos y a unas chicas que tienen reducidas expectativas de éxito social.

Esto encaja con la confirmación de la ya conocida idea (Lerena, 1983) de que los maestros se encuentran muy cerca del campo de significados propio del clero. El profesorado lo expresa en muchas ocasiones:

Nací y viví mi infancia en un pueblo y quisiera ayudar a la «gente de mi clase»; creo que el haber tenido las mismas experiencias infantiles puede ayudar a entenderlos (palabras de una maestra con menos de 10 años de servicio).

Y en algunas ocasiones, como en la cita anterior, lo manifiesta con una evidente (lógica?) confusión ideológica. Obsérvese cómo una postura que quiere parecer progresista por la introducción del vocablo *clase* no va más allá del «asistencialismo» compensador o de la imagen de la escuela redentora que hemos caracterizado en el repaso histórico, porque, aunque esté indefinida, la ayuda que se menciona no puede ir mucho más lejos de eso. En efecto, la *gente de mi clase* no es tal, y no sólo porque aparezca entrecomillada, sino porque la autora marca las distancias inmediatamente; cree que podrá entenderlos. Es la expresión paradigmática del periplo vital del maestro que, procedente de clases medias bajas, consigue cierto nivel de instrucción que le sirve para tener una posición social subjetiva superior a la de sus padres, pero que, en el trayecto, ha renunciado a su cultura de origen y, al volver al pueblo, lo hace representando la cultura *superior*. El convencimiento de que está en posesión de valores culturales mucho más notables que los del pueblo (en realidad, está en

(16) En las citas tomadas de entrevistas se especifica el sexo y el número de unidades del centro en el que trabaja el maestro o la maestra, mientras que en las citas extraídas de las redacciones libres se especifica el sexo y los años de servicio.

posesión de *los* valores culturales) le lleva a adoptar una actitud de un acusado paternalismo.

Naturalmente, la pérdida de prestigio ocupa el primer lugar en las preocupaciones del maestro sobre su propio papel dentro del mundo rural, si bien entre los más jóvenes se da una versión del discurso algo diferente, ya que no se pide tanto el respeto (entendido hoy de una forma más liberal que hace unos años) ni la autoridad (que no se ha llegado a conocer), cuanto el reconocimiento social, que es un valor situado a medio camino de la renuncia a cualquier proyección social del trabajo y de ciertos excesos nostálgicos a los que hemos asistido, pero que no logra desprenderse de una conceptualización espiritualista de la profesión y que, en sí misma, supone una renuncia tácita a la conquista de otros reconocimientos más prosaicos, aunque más rentables; por ejemplo, las huelgas de los maestros peligran siempre, porque, conforme se dilatan en el tiempo, se tiende a poner en un platillo de una balanza imaginaria el posible beneficio económico o laboral que se obtendría en el mejor de los casos y en el otro el «desgaste social», la pérdida de la «buena imagen» del maestro.

5.2. *Nunca llegarás a nada*

No todas las facetas del trabajo en el medio rural son positivas. Las sombras son muchas y, como reza el tópico, alargadas. Unas provienen de las malas condiciones materiales en las que el maestro tiene que realizar su trabajo; otras, de la manera de ser, de la idiosincrasia, de la personalidad colectiva del campesinado y de las otras personas que viven en los pueblos, es decir, del tópico al uso, vigente desde hace siglos, de todo y de nada. Los dos tipos de razones se unen en la determinación de un panorama oscuro para el alumnado, y la escuela se convierte, por la lógica de un razonamiento que podemos llamar «esencialista-darwiniano», en el escenario de una dura competición en la que los competidores desconocen que lo son (por lo menos, en los primeros años) y cuál es la recompensa que se halla al final de la carrera. El argumento es muy fácil (pura mecánica), tan fácil que cualquier espectador de películas policíacas sospecharía de él.

En cierto momento de la investigación reproducimos lo que una maestra consideraba el esqueleto del funcionamiento de las sociedades rurales («el que vale se va, y el que no vale para otra cosa, permanece en el pueblo») y señalamos que había quien opinaba que las personas adultas que viven en los pueblos son significativamente menos inteligentes que las generaciones jóvenes. Otra maestra reaccionó inmediatamente al comentario que hicimos sobre la frase y nos proporcionó la explicación correcta:

Y es verdad. La inteligencia no se desarrolla en abstracto, sino ante unos estímulos; y como en los pueblos existen menos estímulos, todo es conocido por la gente, no hay situaciones nuevas, nadie necesita adaptarse a ningún cambio importante, pues poco a poco la capacidad de razonar y demás se va perdiendo. En cambio, en las ciudades y donde la gente tiene otro tipo de trabajos que los

obligan a estar más alertas ante las cosas, las personas serán más inteligentes (palabras de una maestra en un centro de 16 unidades).

Es, pues, un problema de selección natural. La intervención humana sobre la naturaleza ha hecho que el escenario en el que se perfecciona la especie cambie y no sea el espacio abierto, sino las creaciones urbanas. El razonamiento podría quebrarse si se aplica en su estado más puro, porque ello supondría la degeneración permanente de la especie en el medio rural, y esto todavía no se ha probado, a pesar de que, de cuando en cuando, la criminalidad campesina (Caro Baroja, 1991) facilite la coartada a la prensa para hablar de la *España profunda*. La ruptura que produce la maestra (las fuentes de las que ha bebido) consiste en que la inteligencia de los campesinos disminuye por falta de uso; lo que se suele producir —podría haberse dicho, para dejarlo todo claro— después de que se ha engendrado algún hijo, o varios, si hay suerte para la especie; después, la vida se hace demasiado monótona. De este modo, la transmisión genérica tiene lugar cuando todavía el intelecto está en su mejor momento, y la descendencia, la clientela de la escuela, es potencialmente capaz de llegar a lo más alto.

Que el conocimiento del contexto citado más arriba no constituye siempre una baza a favor lo demuestra la frecuencia con la que el ambiente (y las familias dentro de él) es considerado como uno de los principales obstáculos con los que se encuentra la escuela. De un modo o de otro, el argumento es en todos los casos el mismo o muy parecido: Los padres están desmotivados y les faltan concienciación, exigencia a sus hijos y colaboración con la escuela:

La educación en el mundo rural se muere. Existe una gran desmotivación en los chicos y una despreocupación en las familias (por regla general) (palabras de un maestro con menos de 10 años de servicio).

Es necesario mentalizar a los padres primero, y después a los niños (palabras de un maestro entre 11 y 20 años de servicio).

Los padres no exigen a los hijos y nosotros no podemos exigir, por impedirlo la Administración y los padres (palabras de una maestra con más de 30 años de servicio).

Las frases tienen un cierto tono apocalíptico y representan al maestro como el único abanderado de la verdad en un medio hostil. En las entrevistas, las afirmaciones tienen menos dosis de lamento, pero son, por lo menos, igual de categóricas. En unas ocasiones, se refieren a sus deficiencias, digamos, genéricas:

Los padres no tienen ninguna cultura. Tendrías que estar en nuestras clases y hablar con ellos. No es una exageración, es que no tienen ninguna cultura (palabras de una maestra en un centro de tres unidades).

En otras, se ejemplifica lo que es un obstáculo para la intervención docente y para el mismo desarrollo de la personalidad del alumno:

Si a mis hijos les dicen que se compren un diccionario de inglés, como si es de latín, pienso que eso es necesario y se lo compro, sin lugar a dudas, pero aquí hay mucha gente que les dicen que se compre un diccionario o una biblia y le ponen pegas al muchacho por eso de para qué te hace falta o... (palabras de una maestra en un centro con 10 unidades).

Las declaraciones de los equipos docentes en los planes de centro y las memorias fin de curso son una fuente de gran valor para conocer hasta qué punto el profesorado responsabiliza a las familias de lo que ocurre en las aulas y del rendimiento del alumnado. Si exceptuamos las unitarias (17), en prácticamente todos los centros aparece alguna referencia (más bien un lamento) al papel que juegan las familias en la educación de los hijos.

Las citas van desde la inclusión entre los objetivos del centro de una meta algo confusa:

Motivar a los padres en el interés por la tarea educativa del centro y en el estudio individualizado de sus hijos (centro con 16 unidades);

hasta la elaboración de un esquema interpretativo del fracaso escolar, que nos remite al argumento degenerativo que hemos visto más arriba y al que sólo le falta un paso para defender la separación del alumnado de sus familias en aquellos casos —muchos— en los que se demuestre su responsabilidad en el desperdicio del talento innato del alumno. Así, en un centro en el que en sexto curso suspende el 92,8 por 100 de los alumnos, el claustro encuentra tres causas que explican el desastre, y que reproducimos a continuación:

Primera: Gran número de los alumnos de dicho curso se encuentra con un gran desinterés hacia la escuela por parte de la familia, y no existe colaboración entre la familia y la escuela.

(17) Ni las unitarias ni el profesorado de los niveles más bajos se lamentan de la situación familiar ni reclaman que cambie. Incluso es frecuente que el profesorado se encuentre satisfecho con la colaboración de las familias y especialmente, por lo menos en el caso de la Educación Infantil, de las madres, a las que la didáctica del nivel aconseja «meter» en el aula. Las razones de esta diferencia entre unos niveles y otros parecen claras:

- Determinadas características del profesorado de Educación Infantil, en el que es posible delimitar un proceso de constitución como colectivo (especialización, formación permanente...) que lo diferencia del de Primaria.
- La menor exigencia que tanto el profesorado como las familias solicitan de los niveles más bajos.
- La diferente percepción que de la escuela se tiene en función del tamaño del pueblo.
- La modificación que se produce en la forma de calificaciones, que se formalizan progresivamente según se avanza en los niveles educativos.
- La introducción de conocimientos disciplinares, que implica el inicio de la diversificación (y complicación) del saber escolar.

Segunda: Gran parte de los alumnos ha arrastrado desde los primeros cursos deficiencias de aprendizajes básicos que ha provocado en ellos un desinterés progresivo y creciente conforme iban promocionando.

Tercera: El ambiente externo al colegio ha incidido en que gran número de los alumnos de este curso, que en principio sí estaban capacitados para superar las enseñanzas mínimas, ha desarrollado un descontento hacia la escuela y un desinterés por los asuntos académicos (centro con seis unidades).

Tres causas que se resumen en una: los chicos no son malos, el ambiente (las familias) sí, los chicos suspenden. Cabe pensar que estamos ante una estrategia inconsciente del profesorado por alejar de sí las responsabilidades del fracaso. Ni en éste ni en ninguno de los análisis sobre las razones de rendimientos deficientes que hemos leído hemos encontrado un atisbo de responsabilidad del docente (una planificación desajustada, un método de trabajo mejorable, ni siquiera una enfermedad prolongada). Pero no se trata tanto de una argucia para eludir un rendir cuentas, que generalmente no existe cuanto de una estructura de pensamiento que sirve para estabilizar emocionalmente al profesor y, sobre todo, para no alterar en lo sustancial el funcionamiento general del sistema, que repite resultados similares en colegios diferentes, como si en cada caso se tratase de una circunstancia única y dependiente sólo de una coyuntura local.

El maestro percibe que su mensaje no encuentra la audiencia que él desearía y que corre el riesgo de estar afrontando una tarea cada vez más estéril. En realidad, no es así. Una cosa es que la función que la escuela ha desempeñado en el medio rural nunca haya generado, porque no podía hacerlo, un «codo con codo» como el que reclaman los maestros, y otra es que este abandono sea más una percepción que una realidad. Las pruebas que nosotros hemos manejado hablan de que las familias (en su acepción más amplia, no sólo los padres y las madres) son las valedoras más fuertes que tiene la escuela. Con independencia de la calidad, la profesión paterna, la edad o cualquier otro factor, los chicos y las chicas con quienes hemos conversado han coincidido unánimemente en manifestar que sus padres y sus madres son los primeros en recomendarles que estudien. Otra cosa distinta es que en ciertas condiciones familiares no se apruebe el mantenimiento de los hijos o de las hijas (quizá más el de éstas) en la *profesión* de estudiante, y que se amenace con retirarlos de los estudios si los rendimientos no son buenos. En no pocas ocasiones asistimos en estos casos a un ejercicio de realismo en el que los padres anticipan la inutilidad de continuar con un proyecto que hace aguas de forma anticipada. El profesorado se equivoca, porque interpreta determinadas manifestaciones, que podríamos llamar de *rebeldía familiar* (18), como una situación generalizada (o en trance de serlo) de oposición a la escuela y a lo que representa como institución.

(18) La prensa, por cierto, se encarga de cumplir el papel de amplificador de estas excepciones, haciendo lo que sabe hacer: fabricar la realidad. Por ejemplo, en su edición del día 28 de marzo de 1993, *El País* incluía un artículo «Profesores inermes» (p. 28), cuya en-

Junto a este problema *ambiental* es la falta de equipamiento el mayor inconveniente que se atribuye a la docencia en zonas rurales, sobre todo, en comparación con los centros urbanos. En relación con este problema, entendemos que las dotaciones de los centros han mejorado notablemente en los últimos años, tanto que en alguna ocasión se nos ha confesado que existe material almacenado cuya utilidad se desconoce. Pero ocurre, por un lado, que no todas las necesidades se han cubierto por igual y, por otro – y esto es lo más importante–, que, en comparación con centros completos urbanos o de localidades mayores, las unitarias y los colegios más pequeños han visto aumentadas las distancias. Si hace unos años la diferencia la marcaban un juego más completo de mapas y un laboratorio portátil (que muchas veces no se usaba por si se perdían las limaduras de hierro), hoy la establecen una docena de ordenadores, un equipo de alta fidelidad, tres videocámaras, una televisión con pantalla gigante, etc. Que estas quejas existan es una consecuencia lógica del discurso oficial de la calidad de la enseñanza que se ha difundido: si la ciframos en la cantidad de dinero dedicada a cuestiones como la del equipamiento material de los centros, estaremos propiciando sentimientos de discriminación, y a este respecto no valen argumentos tales como el de la rentabilidad (que se utiliza unas veces sí y otras no) o el de la adecuación de los materiales a las edades de los chicos y las chicas que van a la escuela.

Sin embargo, desde la posición que defendemos en este trabajo, no estamos ante un elemento de discriminación, sino de distracción. Desde el mismo lenguaje de la didáctica, cualquier material no deja de ser un recurso, y los recursos no son solamente un elemento más del currículum, sino que están subordinados a otras decisiones de mayor relevancia. Evidentemente, si se cuenta con ellos, es posible tomar decisiones erróneas o acertadas, mientras que si no se cuenta, habrá decisiones que ni siquiera puedan considerarse, pero de ahí a plantear su ausencia relativa como el problema de mayor envergadura nos parece que es caer en la trampa, repetimos, de no reflexionar sobre otras cuestiones mucho más sustanciales como la de la legitimación y la imposición de unos significados culturales (en este caso, básicamente urbanos) sobre un colectivo que posee otros (por lo menos, en parte) diferentes.

Cierran el (resumido) repertorio de los inconvenientes de trabajar en el medio rural el olvido administrativo y razones pedagógicas tales como la de tener que afrontar la enseñanza de distintas áreas del conocimiento en diferentes niveles educativos; es decir, la esencia misma de la escuela unitaria o de muchas escuelas *incompletas*.

tradilla comenzaba así: *Aquella madre decidió que la única forma de mostrar su queja a la profesora de su hijo de 13 años era agarrándola por el pelo y sacudiéndole una buena paliza*. Por lo demás, cuando nosotros hablamos de *rebeldía familiar*, no nos referimos a estos episodios, sino a otros, menos excepcionales, en los que los padres se muestran menos predispuestos a corregir a sus hijos –y singularmente, en relación con la disciplina– de lo que los maestros querrían.

5.3. Estatuto de autonomía

Finalmente, traemos aquí una muestra de cómo el maestro entiende y reclama el particular *estatuto de autonomía* de la institución escolar. Dado que en numerosas ocasiones hemos asistido a declaraciones de entusiasmado voluntarismo en favor del alumnado, de la localidad y aun del ruralismo entero, pretendíamos saber hasta dónde llegaba el compromiso de actuación de los maestros. Y lo cierto es que, aunque la mayoría del profesorado consultado al respecto se ha pronunciado a favor de que la escuela se implique en el ambiente, las respuestas están lejos de ser inequívocas. Nos parece que la siguiente caracterización resulta acertada.

Un primer peldaño lo supondría el descarte absoluto de una escuela que no sea «solamente» una escuela. Sería la representación en estado puro de cómo el profesorado asume la autonomía de la escuela. Un profesor lo manifiesta con claridad:

Mi relación con el entorno es satisfactoria, de total colaboración en la realización de actividades culturales con los niños, tipo festivales infantiles, navidades... (palabras de un maestro en un centro de cinco unidades).

El segundo sería una representación falsa del mundo rural, construida previsiblemente a través de la propia percepción del mundo urbano, y su correlato de propuesta de soluciones impensables a un problema imaginario. Una joven profesora de ciudad expresa en este sentido:

Los chicos yo los veía muy bien en la escuela y parece que decían que el verano era muy aburrido, y yo les sugerí que le pidiesen al Ayuntamiento que les montara una biblioteca. Sería una buena alternativa a estar en la calle con las bicicletas todo el día, que al final terminan aburridos de dar vueltas por el mismo sitio. Y si no, pues podían hacer actividades deportivas, porque es lo único que se puede hacer allí (palabras de una maestra de un centro de cuatro unidades).

A partir de este punto, la gradación implica un rechazo explícito de otras posiciones, lo que significa un salto cualitativo importante, porque ya el maestro es una «víctima de las estructuras», sino una parte activa que reflexiona sobre cuál es el límite al que debe llegar la escuela. Una primera negativa la identificamos al hilo de una conversación sobre el programa de compensatoria y de sus posibilidades de actuación. Preguntábamos, remitiéndonos a una manifestación anterior de la profesora, si era posible que la escuela ayudase a que los pueblos fueran más habitables:

Yo creo que eso va por otros derroteros, que tiene que ver con otros ministerios, incluso se sale de Educación. Yo pienso que la educación, la escuela en ese sentido, no. Ofrecer alternativas de vida, no. Vamos, nunca ha sido la filoso-

fía del programa, incluso de la escuela, vamos... (palabras de una maestra de un Centro de Recursos).

El siguiente paso, muy similar a éste, se distingue por que hay un rechazo selectivo de determinados «elementos» del entorno. Así, una profesora entiende que puede ser útil para ella conocer si los padres pertenecen a *algún club social o deportivo (sic)*, pero se cuestiona en primera instancia si conocer el índice de sindicación de los padres trabajadores puede ser relevante. Naturalmente, la pertenencia a un partido político se desecha desde el principio.

El tercer paso del segundo bloque lo identificamos por recurrir a la interposición del programa como coartada. En realidad, entendemos que, en cierto sentido, la negación es más perversa en el grado anterior, porque recurre a una criba absolutamente parcial; pero la utilización del programa como pantalla supone la intención de enmascarar una opción ideológica recurriendo a un argumento técnico; lo que no ocurre en el caso anterior. Así, encontramos a) expresiones de desprecio:

Mira, yo ahora estoy enseñando la corteza de la tierra, las capas y esas cosas. Pues claro, para que tengan una idea aceptable del asunto tengo que estar explicando por lo menos una semana. Con la cantidad de temas que hay en el libro no me da tiempo a filosofías ni cosas de esas (palabras de un maestro de unitaria).

b) Falsas justificaciones en argumentos elitistas, en la línea del argumento de la calidad de la enseñanza:

Si nos metemos en muchas cosas del entorno y de la sociedad y del barrio a lo mejor resulta que nos quedamos sin saber una serie de conocimientos que a otros, al final, les van a ser más útiles (palabras de un maestro en un centro de 27 unidades).

c) Rechazo explícito de alternativas de intervención bajo la acusación de politización de la enseñanza. Por ejemplo, cuando se le pregunta a una maestra sobre la posibilidad de que la escuela se proponga contribuir a que los pueblos salgan adelante, responde:

Eso se sale de la escuela, es una cosa de política que no tiene nada que ver con la escuela (palabras de una maestra en un centro de cuatro unidades).

O, en un tono menor, la disponibilidad para conocer el pueblo hasta un límite:

Lo de los problemas del pueblo y tal es muy relativo. A la escuela no puedes politizarla, si es a eso a lo que te refieres (palabras de un maestro en un centro de dos unidades).

En las memorias de centro existe un capítulo de relaciones con la comunidad recomendado por la inspección y que el profesorado interpreta (y seguramente la inspección también) como los contactos o las colaboraciones interinstitucionales que se han producido a lo largo del año, lo que no es exactamente lo mismo. Podemos pensar en la reedición de las viejas alianzas de intereses entre el cura, el maestro, el médico, el alcalde y el comandante de puesto. Un ejemplo de un colegio con un buen nivel de relaciones con la comunidad lo constituye un centro comarcal que durante el año visitó el Ayuntamiento, prestó un aula al Ayuntamiento para guardería y participó en el carnaval organizado por el municipio; colaboró con Sanidad en las campañas de vacunación y anticaries; colaboró —no especifica cómo— con la parroquia y con una asociación supuestamente cultural; visitó una escuela taller; colaboró con otras asociaciones (en este caso, simplemente comparsas) en el carnaval; cedió un aula para que las amas de casa hiciesen ballet, y colaboró con la Asociación de Padres de Alumnos (APA). En realidad, salvo un par de visitas, no parece que el alumnado haya tenido oportunidad de conocer cuestiones especialmente relevantes del pueblo.

Y es que las famosas relaciones con la comunidad —como con las familias— tienen un único camino, el de ida:

¿Debe participar la escuela en la vida de los pueblos? Nosotros decimos que sí, pero no sé hasta que punto será conveniente para la reputación, tranquilidad y bienestar de los maestros; en cuanto al progreso intelectual del pueblo, tal vez sí, pero, de todas formas, es distinto participar la escuela en la vida de los pueblos a que sean éstos (los que participen) en la vida de la escuela; lo segundo lo considero más primordial (palabras de un maestro, entre 21 y 30 años de servicio).

Aún más, el mero hecho de que tenga sentido preguntar por el grado de comunicación que se establece entre la escuela y su clientela indica que la escuela no se percibe a sí misma como integrante de esa comunidad, sino como un ente cuya presencia en el pueblo se justifica sólo por el encargo de cumplir con la tarea de llevarle y la cultura (y eso es porque no la tiene):

Yo pienso que la escuela debe estar en todos los sitios, pero meterse en ellos tampoco. O sea, la escuela debe tener..., no sé..., a mí me parece que la escuela por parte de los Ayuntamientos tiene que ser como..., no sé, todavía no se han concienciado de que aquí está la cultura, y que la escuela tiene que estar mimada. Y, por ejemplo, te podría decir que llevamos 25 años encendiendo la estufa, y yo vengo por las mañanas y lo primero que tengo que hacer es mancharme las manos si me quiero calentar y se quieren calentar los chicos (palabras de una maestra en un centro de cuatro unidades).

La autonomía y la «desproblematización» de las relaciones con el entorno son dos elementos imprescindibles, el uno para el otro, pero a la vez, irremediablemente contradictorios; imprescindibles, porque si la escuela no reconoce estar sirviendo de factor de reproducción de la estructura y de las relaciones sociales, es porque está segura del carácter exclusivamente pedagógico de su trabajo, de

forma que cualquier intervención que no tenga ese carácter está —debe estar— fuera de su ámbito (19). Pero a la vez se confía en que esa intervención pedagógica servirá no sólo para enriquecer el espíritu del alumnado, sino también para elevarlo de la precariedad —en su caso— de condiciones materiales de existencia (20). Ahora bien, la trascendencia social del trabajo docente, considerada en estos términos, es imposible, a menos que exista un cuestionamiento no sólo de las relaciones con el entorno, sino también, de todo un conjunto de aspectos centrales en la práctica pedagógica. Dicho de otra forma, la escuela reivindica su autonomía, su independencia de lo que ocurre fuera de ella, como condición necesaria para mejorar precisamente aquello de lo que exige ser aislada.

6. LA PERVERSIÓN EN LOS LIBROS

Sobre el modo en que los libros de texto presentan una realidad sesgada se ha escrito ya mucho a estas alturas (Calvo, 1989; Mesa, 1990; Sacristán, 1991; Toledo, 1983), posiblemente como consecuencia, al menos en parte, de la importancia que se ha concedido a este material como elemento constitutivo del currículum (Apple, 1986; Gimeno, 1987; Giroux, 1990). En nuestra investigación hemos realizado un breve barrido histórico para mostrar mutaciones y pervivencias en el modo de presentar lo rural en los manuales de los primeros niveles de escolarización, y nos permitimos espigar aquí, de una copiosa documentación, un apuradísimo ejemplo de cómo la cultura urbana desacredita completamente la cultura rural, presentándose a la vez como el paradigma del saber y el paradigma del progreso. Aunque la cita es bastante larga, consideramos absolutamente necesario transcribirla íntegramente. Se trata de dos textos incluidos en un libro de segundo curso de EGB:

Texto 1

- ¿Me puedo llevar los transmisores para jugar con Quique?
- Yo me llevaré mi máquina fotográfica.

(19) Esta idea soporta ya una primera contradicción que quedó patente en una de nuestras entrevistas al alimón con dos profesoras:

Entrevistador: Hay algo que no termino de entender. Por una parte dices que la escuela está muy atenta a las circunstancias de cada chico y, sin embargo, también me dices que la escuela pasa de las familias; no lo entiendo.

Profesora 1: Sí, nos preocupamos del chico.

Entrevistador: Pero del chico en abstracto.

Profesora 1: No, del chico como persona.

Profesora 2: El chico, el chico.

Profesora 1: Se tienen en cuenta las circunstancias del chico, su personalidad, su forma de ser; si tiene algún problema familiar, se le contempla también.

Profesora 2: Digamos que nos basamos en el crío, por y para el crío. Esa sería la filosofía.

(20) No hace falta insistir en que el maestro confía en que la educación produce sobre los individuos una movilidad social ascendente, porque en su bibliografía ha conocido este proceso.

- No tan deprisa -dice mamá, mirando por la ventana-. El día no está muy seguro y si hace mal tiempo el fin de semana...

El abuelo se levanta de su sillón, abre la ventana, mira las nubes, huele el aire y dice:

- Podemos salir al campo. Hará buen tiempo este fin de semana.

- ¡Yupi!

- ¡Viva el abuelo!

Mamá mueve la cabeza.

- No sé..., no sé... A mí me parece que esas nubes no anuncian nada bueno.

- Te digo yo que hará bueno, mujer -insiste el abuelo, molesto-. Los agricultores sabemos mucho de esto.

- Ya, ya, pero es muy arriesgado. No hay nada más desagradable que una excursión mojada. Recuerdo una vez, cuando yo era pequeña, que mi padre nos llevó de merienda y...

Papá conecta el televisor.

- Niños, callad un momento. Van a dar el parte del tiempo.

En la pantalla aparece el mapa metereológico y un hombre vestido de gris.

- ¡Tío Carlos!

- ... y como pueden ver ustedes por la foto del satélite, la borrasca pasa muy alejada de la península y esta cuña anticiclónica sobre las Azores nos permite augurar un fin de semana seco y soleado. Muy buenas noches.

- ¡Bien! ¡Podemos ir al campo!

- Sí -dice mamá, contenta-.

Como puede observarse, el texto no tiene desperdicio y constituye una lección magistral de lo que es y de lo que no es un saber fiable. Como siempre ocurre, estas lecciones no se incluyen entre los conocimientos por cuya posesión se juzgará después al alumnado, pero pertenecen a ese conjunto de cosas que se aprenden con más facilidad, a ese conjunto de cosas que *de verdad* se aprenden en las escuelas.

Pero el mismo libro, algunas unidades más adelante, remata la labor emprendida con un segundo texto, mucho más *jugoso* todavía:

Texto 2

(Tío Carlos, el meteorólogo, va a comer a casa de la familia que aparecía en el texto anterior. En cierto momento, la conversación es la siguiente.)

- ¿Y tienes que ir a las islas Baleares para estudiar la lluvia? -pregunta Jaime-. El agua será la misma en todas partes.

Tío Carlos ríe a carcajadas.

- Pero hijo -explica papá-, tío Carlos es meteorólogo. Lo que estudia es la frecuencia, la cantidad de agua, la época del año en que cae...

- ¡Ah!

Los niños no paran de preguntar.

- ¿Y sabes cuándo va a nevar?

- ¿Cómo viene la primavera?

- ¿Y las tormentas?

- ¡Bah! -dice el abuelo, cogiendo un pastel-. Para saber todo eso no hace

falta ser meteorólogo ni estudiar tanto. Cualquier agricultor lo sabe con sólo mirar al cielo, observar a los animales y oler el aire.

— Pero padre —contesta papá—. Un meteorólogo sabe muchas más cosas. Y todas con mucha precisión. ¿No es así?

Véamos. Dejando al margen el que sea más que dudoso que el meteorólogo sepa muchas cosas con la precisión que en el texto se le atribuye (lo que, en este caso, no es sólo una anécdota), este segundo ejemplo significa muchas cosas.

La primera es que, puesto que el modelo escolar insiste en que fuera del estudio no hay nada que merezca la pena, cuando el abuelo dice que para saber ciertas cosas no hace falta estudiar tanto, se está dejando fuera del modelo socialmente válido al abuelo y todo el universo (de agricultores, se llega a decir explícitamente) que representa. A su condición de viejo se le añade la de transgresor de la norma.

Pero de paso, y en segundo lugar, queda legitimada no sólo una cultura, sino una forma de acceder a ella: Sólo se puede llegar a saber algo socialmente válido si se estudia. El abuelo ha demostrado en el texto 1 que su saber es por lo menos tan útil como el del meteorólogo, pero por dos veces queda arrumbado en el rincón de lo inservible o anticuado porque su acceso a ese saber no se ha producido por los cauces académicos establecidos. Obsérvese que no sólo se está invalidando al agricultor sino también, de paso, todo saber que pueda poseer el alumnado y que haya sido adquirido fuera de la escuela (en la calle, a través de los padres...).

En tercer lugar, como consecuencia inmediata de la segunda observación, se consagra una sociedad de especialistas en la que es aval suficiente —y necesario— de sabiduría haber accedido a un cuerpo profesional determinado, *ser* meteorólogo o dentista, pongamos por caso. Es preciso reparar en que el padre no conoce qué cosas son esas que sabe el tío Carlos; le sirve conocer cuál es su diploma.

Por último, es extraordinariamente valioso que quien conceda la autoridad al meteorólogo sea precisamente el padre (el hijo del abuelo), porque, como se ha puesto de manifiesto en otro momento del libro, su infancia tanscurrió en el pueblo. Así las cosas, no se trata sólo de que la generación joven lleve la razón por una cuestión de modernidad; se trata, además, de que una generación desautorice a la anterior por el hecho de estar incorporada a un universo cultural diferente. Como dice el refrán, *no hay mejor astillas que la de la propia madera*.

Aunque es cierto que entre los libros que hemos estudiado hay algunos que ofrecen una imagen más positiva de lo rural, también lo es que constituyen la minoría y que predominan los tópicos más negativos. En Literatura, el campesino se asocia por lo común a la tosquedad, la ignorancia o el engaño, mientras que en áreas como las Ciencias Sociales asistimos a una representación «desproblematizada» de la Historia en la que el campesinado apenas aparece (aunque la sociedad occidental haya dejado de ser agraria apenas hace un siglo y aunque

hoy la mayor parte del mundo siga siendo campesina), y cuando lo hace, o bien es como objeto que se domina, se trae y se lleva, o, cuando es presentado como sujeto, aparece con perversas denotaciones: Se convierte en un elemento delicado que crea ayuntamientos revolucionarios, forma guerrillas, se levanta contra la autoridad establecida, recurre a la violencia..., y es un analfabeto permanente y un rebelde frente a los cambios prometidos por el liberalismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO HINOJAL, I. (1991): *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid, CIS.
- ALONSO, L. E.; ARRIBAS, J. M.; ORTÍ, A. (1991): «Evolución y perspectivas de la agricultura familiar: De “propietarios muy pobres” a agricultores empresarios», *Política y Sociedad*, 8, pp. 35-70.
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- BALLESTEROS Y USANO, L. (1936): «La nueva misión del maestro», *Revista de Pedagogía*. Reproducido posteriormente en *Historia de la Educación...*, vol. IV, Universidad de Salamanca, pp. 404-410.
- BARÓN, E. (1971): *El final del campesinado*. Madrid, Zero.
- BELLO, L. (1973): *Viaje por las escuelas de Galicia*. Madrid, Akal.
- BELTRÁN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Universidad de Valencia.
- BERNSTEIN, B. (1986): «Una crítica de la educación compensatoria», *Materiales de sociología crítica*. La Piqueta, pp. 203-218.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Madrid, Popular.
- CARABAÑA, J. (1985): «¿Tiene la Escuela rural que formar alumnos rurales?», *Revista de Estudios de Juventud*, 18, pp. 36-45.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1984): «La escuela rural, re-creación de una identidad en crisis», *Cuadernos de Pedagogía*, 112, pp. 69-74.
- CARMENA, G. y REGIDOR, J. (1981): «La política educativa y la escuela rural», *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp. 4-8.
- (1984): *La escuela en el medio rural*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- CARO BAROJA, J. (1991): «En torno al mundo rural», *Política y Sociedad*, 8, pp. 11-12.
- COHEN, M. (1992): «Paternalism and poverty: Contradictions in the schooling of working-class in Tullylish, County Down. 1825-1914», *History of Education*, 21, pp. 291-306.
- COSTA RICO, A. (1981): «Territorio y equipamiento escolar en Galicia», *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp. 14-17.
- Cuadernos de Pedagogía*, 64. Editorial, 1980.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987): «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores», *Revista de Educación*, 284, pp. 245-271.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós-MEC.
- GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1981): *La escuela rural*. Granada, Escuela Popular.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J. C. (1992): *Lo culto y lo popular*. Madrid, La Piqueta.
- LARA, F. (1991): *Compensar educando*. Madrid, Popular.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid, Akal.
- LUCH, X. y SALINAS, J. (1991): «Reforma curricular y diversidad cultural», *Cuadernos de Pedagogía*, 189, pp. 66-67.
- MARAVALL, J. M. (1984): *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, Laia.
- MEC (1985): *Historia de la Educación en España*, vol. II. Madrid.
- MESA et al. (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja.
- MONROY Y BELMONTE, R. (1882): *La primera enseñanza obligatoria y gratuita*. Madrid, Tipografía Gutenberg.
- ORTÍ, A. (1984): «Crisis del modelo neocapitalista y reproducción del proletariado rural», en E. SEVILLA GUZMÁN, *Sobre agricultores y campesinos*. Madrid, Servicio de Publicaciones Agrarias, pp. 167-250.
- PERAILE, M. (1969): «Retrato actual de un maestro de escuela», *Cuadernos para el Diálogo XVI*, pp. 19-21.
- PIERA, J. (1980): «La escola de Barx», *Cuadernos de Pedagogía*, 71, pp. 41-43.
- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.
- RIUS ESTRADA, M. D. (1990): «Por una metodología científica en las escuelas infantiles del medio rural», en *La Educación Infantil en el Medio Rural*. Madrid, MEC, pp. 23-40.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1989): «Hacia un modelo didáctico teórico-crítico», en ROZADA, ARRIETA y CASCANTE, *Desarrollo y formación del profesorado*. Asturias, CYAN, pp. 41-81.
- SACRISTÁN, A. (1991): «El currículum oculto en los textos: Una perspectiva semiótica», *Revista de Educación*, 296, pp. 245-259.
- SÁNCHEZ HORCAJO, J. J. (1985): *El profesorado rural en Castilla-León*. Madrid, Fundación Santa María.
- SERRANO DE HARO, A. (1941): *La escuela rural*. Madrid, Escuela Española.
- SEVILLA GUZMÁN, E. (1979): *La evolución del campesinado en España*. Barcelona, Península.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid, Akal.

- SUBIRATS, M. (1983): *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62.
- TIANA FERRER, A (1992): *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña 1898-1917*. Madrid, CIDE.
- TOLEDO GUIJARRO, J. M. (1983) «La formación cívica en la EGB», *Educación y Sociedad*, 2, pp. 93-106.
- TOUS, J. L. (1981): «Catalunya: Invitación al estudio de la escuela rural», *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp. 18-20.
- UBIETO Y ARTETA, A. (1983): «Prólogo», en J. JIMÉNEZ, *La escuela unitaria*. Barcelona, Laia.
- VARELA, J. (1991): «La LOGSE, una reforma educativa para las nuevas clases medias», en J. M. Sánchez Martín (ed.), *La sociología de la educación en España*, Madrid, pp. 223-226.

E S T U D I O S

EL PAPEL DE LOS INTELLECTUALES Y LA NO NEUTRALIDAD DE LA TECNOLOGÍA: RAZONES PARA UNOS USOS CRÍTICOS DE LOS RECURSOS EN LA ENSEÑANZA

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA (*)

Este artículo, en primer lugar, tiene el propósito de cuestionar y señalar los peligros que, desde mi punto de vista, encierran algunos enfoques sobre el uso de los medios; enfoques que, entre otros aspectos, contemplan y asumen los recursos tecnológicos como neutrales. Ejemplos de tales concepciones de neutralidad son los que se ponen de manifiesto con cierta frecuencia en congresos y jornadas sobre el papel del vídeo, del ordenador y de otros recursos en la enseñanza; concretamente, en afirmaciones como las siguientes:

El vídeo es como un cuchillo (...), puede ser usado bien o mal, dependiendo de quién lo haga.

El ordenador es neutral, pues puede ser programado para que funcione en cualquier sentido, según las necesidades que tenga que satisfacer.

Una segunda pretensión de este artículo, relacionada con el papel que tienen los profesores (transmisores de contenidos seleccionados desde instancias alejadas de su centro o, por el contrario, intelectuales comprometidos) y las escuelas en el contexto sociocultural en el que están inmersos, consiste en señalar algunos de los puntos sobre los que hay que reflexionar al hacer un uso crítico de los recursos tecnológicos, materiales y medios de comunicación; puntos de reflexión que versan principalmente sobre las prácticas, decisiones, intenciones y, en general, cualquier actividad desarrollada por representantes del poder y del gobierno de una sociedad.

Con estos propósitos, empezaré contemplando dos dimensiones o razones que justifican o hacen necesarios los usos críticos de los medios y, posteriormente, pasaré a analizar dichos usos.

(*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

JUSTIFICACIÓN DE LOS USOS CRÍTICOS

La justificación de los usos críticos de los medios la realizo desde dos ámbitos relacionados por un común denominador: la necesidad de utilizar los recursos como herramientas que permitan *analizar* aspectos de la realidad, de tal forma que nos proporcionen o presenten otras perspectivas y referentes que, a su vez, nos sirvan y ayuden a cuestionar diferentes elementos, aspectos y situaciones de la vida social, de la enseñanza, etc.

El primer ámbito al que me refiero surge del análisis de hechos sociales caracterizados por estar transidos de valores, intereses e ideologías. Esto supone que los usos críticos de los recursos y materiales tecnológicos se están empezando a contemplar, en algunos ámbitos de la enseñanza y en ciertos sectores de los medios de comunicación de masas, como una exigencia de grupos de intelectuales libres que buscan una sociedad cuyos dirigentes y administradores gobiernen, entre otros aspectos, impulsados por las reflexiones y los análisis críticos realizados desde diferentes instituciones, medios de comunicación, etc., es decir, orientados por grupos críticos de esa sociedad que sean libres e independientes.

El segundo ámbito desde el que justifico el uso crítico de los medios surge ante las situaciones en las que convertimos propiamente los medios en objeto de análisis y contemplamos tales recursos como tecnologías no neutrales. Analizo por separado cada uno de estos ámbitos de justificación.

1. *El uso crítico de los medios: Características de la utilización que de los mismos hacen los intelectuales*

Gouldner (1980), en la tesis VIII de su obra *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, distingue dos élites dentro de la nueva clase (entendida ésta como la clase que apareció en todos los países que en el siglo xx llegaron a formar parte del orden socioeconómico mundial, y que se caracterizó por entrar en conflicto con los grupos que ya controlaban la economía: empresarios, líderes políticos, etc.):

1) la *intelligentsia*, cuyos intereses intelectuales son fundamentalmente técnicos, y

2) los intelectuales, cuyos intereses son primordialmente críticos, emancipadores, hermenéuticos y, por ende, a menudo políticos (Gouldner, 1980, p. 71).

Ambas élites se oponen y resisten a la vieja clase, basada en una sociedad con una estructura burocratizada, con funcionarios «burócratas» que fundan sus órdenes en su autoridad legal: «Haga esto, porque yo lo digo y estoy autorizado para decirlo».

Desde mi punto de vista, uno de los propósitos de este tipo de sociedad es que sus miembros contemplen la cultura y asuman sus normas y valores de

una forma impasible y acrítica. Sus comportamientos están encaminados y gobernados por el imperativo categórico de cumplir y respetar esas normas, oponiéndose a cualquier desvío de la línea o del camino de comportamiento marcado por lo establecido. Esta actitud se ajusta apelando al «siempre ha sido así» y, por tanto, a que las normas son irrefutables. Cuando estos hombres y mujeres de una sociedad tecnocrática ocupan cargos políticos o administrativos, tienden a perpetuar y mantener su poder silenciando, tapando y encubriendo los posibles conflictos o desajustes sociales, aparentando y manifestando que «aquí no pasa nada».

Frente a ésta, entiendo que una sociedad crítica se construye basándose en la existencia de grupos críticos libres e independientes que constantemente cuestionan y valoran las prácticas de los responsables de los distintos ámbitos del poder (económico, político, religioso, etc.). La función principal de tales grupos es velar por la confianza social depositada en las personas que ocupan esos cargos, teniendo la obligación de hacer pública cualquier sospecha o detección de corrupción y delito (cohecho, prevaricación, etc.) o distorsión del ejercicio del poder que se les ha otorgado (desvío de poder, arbitrariedad, favoritismo). Tal denuncia exigiría la dimisión de los responsables, la investigación y el esclarecimiento de los hechos y la exculpación o el castigo, según la decisión de jueces libres.

Considero que los miembros de esos grupos críticos deben ser los intelectuales a los que hace referencia Gouldner, pues para él:

En comparación con los burócratas de oficio, los miembros de la *intelligentia* técnica son verdaderos filósofos. En comparación con los intelectuales, son sabios idiotas (Gouldner, 1980, p. 76).

El calificativo de sabios idiotas se debe a la preocupación primaria que tienen los miembros de la *intelligentia* por la eficacia técnica de sus medios, más que por su propiedad moral; y también, porque la emancipación que intentan alcanzar de los viejos formulismos tiene unas consecuencias secundarias: la anomia y la pérdida de las bases éticas. Es aquí, desde mi punto de vista, donde la obra de Habermas adquiere un papel relevante, al fundamentar la crítica a la ciencia social positivista y al énfasis de la *intelligentia* técnica en la eficiencia instrumental, estableciendo y justificando un sistema de procedimientos morales. Para Habermas (1983, 1991), el teórico crítico es un vigilante del fundamento moral de la acción social que posibilita a todo el pueblo tener un papel más efectivo en el discurso práctico de la vida pública, sometiendo a una crítica trascendente las irracionalidades y los límites de las élites técnicas y políticas. Evidentemente, la ética del discurso que propugna Habermas no puede hacer nada directamente sobre los grandes problemas culturales y sociales (hambre, injusticia, guerras, torturas, carencias de libertad, etc.), pero sí ofrece a los miembros de todo el planeta unos principios de procedimiento con los que poder responder de forma responsable a tales lacras y miserias.

Entiendo que el planteamiento que hace Gouldner, al considerar a los intelectuales como una élite, reproduce de forma implícita la división entre el trabajo intelectual y el manual o, de otra forma, la separación entre la teoría y la práctica. Esta separación, a su vez, ha constituido la base de las formas de dominación, principalmente porque el análisis de ciertas situaciones sociales y del funcionamiento de los diferentes órganos e instituciones de una sociedad, sólo se haría desde el punto de vista o desde la perspectiva de esa élite. Considero que la relación entre la teoría y la práctica es dialéctica; ambas se construyen y reconstruyen mutuamente. Para que tal reconstrucción sea valiosa para un grupo, los contextos teóricos han de generarse mediante los discursos emanados desde diversas situaciones y distintos ámbitos sociales que tengan en común la lucha contra cualquier forma de dominación. Tal conocimiento, a la vez que sirve para analizar esos ámbitos de denominación y control y examinar las posibilidades de emancipación, permite intervenir sobre tales contextos para transformarlos.

La necesidad de esa amplitud de discursos para garantizar la validez y la relevancia en ciertos ámbitos sociales del conocimiento generado me lleva a considerar a los intelectuales no sólo como una élite, sino también como el colectivo de *todas las personas* (trabajadores, miembros de asociaciones y movimientos sociales y culturales, etc.) que sean capaces de analizar e interpretar desde su posición las diversas situaciones, manifestaciones y los distintos hechos socioculturales hasta darles sentido y significado para, desde este conocimiento, iniciar una transformación de los ámbitos socioculturales que dificulten la emancipación de los hombres y mujeres.

Esta posición crítica de los intelectuales (y no de la *intelligentsia* técnica, según he justificado) de una sociedad, quienes en esencia deben potenciar su concepción democrática y sus bases morales y quienes hacen que dicha sociedad asuma el calificativo de crítica, es vital para el funcionamiento de la misma; es esencial para mantener unas prácticas de los responsables que responden a intereses públicos y no particulares; es necesaria para corregir los desajustes e injusticias que se vayan detectando, mediante la transformación de los elementos, estructuras o hegemonías de poder que los hayan generado.

A veces, las sociedades tecnócratas, utilizando como máscara la libertad de expresión en los medios de comunicación, así como la función que éstos tienen como agentes de denuncia, se hacen pasar por críticas. Lo hacen creando grupos de críticos oficiales, constituidos por intelectuales afines a los grupos de gobierno y, por tanto, dependientes y no libres (evidentemente, en ese momento, al perder su autonomía de juicio, tales intelectuales dejarían de serlo). Konrád y Szelény (1981) abordan el tema de la intervención racional en las ciudades a manos de los planificadores, instalados en el gobierno del país y alrededor de los cuales siempre se mueve un círculo de intelectuales científicos. Éstos, por sus conocimientos, tienen acceso al poder. Para estos autores, el socialismo no sólo ha sido una opresión de los intelectuales, sino que además, en algunos casos, éstos han colaborado con el poder. Es así como constatamos que, en ciertos casos,

existe una serie de intelectuales que están al servicio del gobierno para, entre otras funciones, «institucionalizar» con sus comentarios y análisis cualquier provocación o crítica hecha por críticos libres e independientes.

Con el eslogan de «estamos en una sociedad plural, abierta y crítica, porque podemos escribir o hablar de lo que queramos en los artículos de prensa y en los debates televisivos» se intenta convencer a los miembros de esa comunidad de que hay libertad de crítica. Normalmente, tales expresiones son una falacia, fundamentalmente por la censura previa y el acotamiento temático, e igualmente porque son escasos y muy esporádicos los usos de coloquios públicos y las columnas de la prensa para señalar los casos de corrupción y menor aún es el efecto de tales acciones en la solución de los problemas que se hayan indicado. En estas sociedades siempre hay temas acotados y campos de crítica que están protegidos. Son los propios responsables de esos programas de debate o de los diarios de prensa quienes marcan esos territorios, quienes seleccionan los contenidos y los temas o cuestiones que debatir y desarrollar. Cuando esto no sucede, en una sociedad tecnócrata, esos programas y esos diarios son cerrados o, en el mejor de los casos, destituidos los responsables de tales programas o censurados y no publicados esos artículos críticos.

De esta forma, los grupos críticos, necesarios en una sociedad crítica, no tienen lugar ni vida en una sociedad técnica, burocratizada, en la que se perpetúan las hegemonías, entre otros aspectos, por la ausencia de posiciones críticas que cuestionen y denuncien decisiones interesadas, favoritismos, desajustes sociales, casos de corrupción, injusticias, etc. Así, por ejemplo, plantear posturas críticas entre los profesores de las instituciones escolares de una sociedad tecnócrata es, pues, dirigirlos a la marginación.

Asimismo, una sociedad crítica supone la asunción de la crítica por parte de los grupos de poder y gobierno y una voluntad manifiesta de cambio cuando se evidencia la insuficiencia de sus decisiones o prácticas.

Las sociedades democráticas no siempre son críticas. En este sentido, Bruckner (1990) habla de melancolía democrática, melancolía por aquello que hace dos siglos se buscaba con ilusión y que hoy se asume con la resignación de vivir el «menos malo» de los sistemas posibles: un sistema democrático que ha mostrado sus defectos e insuficiencias, su incapacidad para sintetizar los conceptos de libertad, igualdad y fraternidad; un sistema que sigue permitiendo la injusticia y las discriminaciones sociales de todo género. Por esto, desde mi punto de vista, uno de los fines de los usos críticos de los medios (además de ser una necesidad de los intelectuales debe ser desvelar la naturaleza de la sociedad en la que se ejercen tales usos. Tal vez se contemple como un fin difícil, pero es real, pues llena de esperanza a quienes buscan y anhelan esa forma de entender el gobierno de una sociedad, caracterizado por asentar su trabajo sobre los análisis críticos hechos por intelectuales desde diferentes ámbitos de la misma.

1.1. Los profesores como intelectuales

Si el uso crítico de los medios es el que realizan los intelectuales para analizar e interpretar situaciones y hechos que les lleven a desarrollar sus intereses emancipadores, políticos y críticos, ¿qué papel han de tener los profesores para ser considerados como intelectuales y, de esta forma, poder hacer una utilización crítica de los recursos y materiales? Para responder a este interrogante voy a detenerme en hacer un breve análisis de cuáles son los elementos esenciales que caracterizan a los intelectuales a los que hice referencia en el apartado anterior.

Desde mi punto de vista, los aspectos más significativos de una persona que hemos de considerar intelectual se pueden agrupar en torno a dos dimensiones:

1) *Buscar la verdad.* Un intelectual lo es cuando busca sin premeditación la verdad (teniendo presente que, en el campo de las ciencias sociales, la verdad de un acontecimiento está condicionada por la situación y por los contextos espacio-temporales en los que se produce). También es aquel que, en el proceso de búsqueda de la verdad, se preocupa por justificar sus aserciones y aceptar la fuerza del mejor argumento. A la verdad se accedería por el consenso voluntario al que llegarían los participantes aduciendo ideas y razonamientos sin presiones y coerciones externas. Siguiendo a Habermas (1991), esto supondría unas condiciones de debate y deliberación, de libertad de expresión, de igualdad en las posibilidades de participación y en el acceso a las fuentes de información, y evidentemente, para que estos procesos dialécticos progresaran en la búsqueda de la verdad, sería preciso un interés cooperativo de todos los participantes en tales procesos. A su vez, esta búsqueda de la verdad supone, de forma implícita, otra característica en los intelectuales: su apertura para cuestionar cualquier elemento, situación o aspecto en su contexto próximo o remoto de la sociedad en la que habitan.

2) *Tener autonomía de juicio.* Entendida como la competencia que les permite tomar decisiones basadas en el conocimiento generado a través de la reflexión y la deliberación. Es evidente que esta autonomía choca con la obediencia ciega a cualquier tipo de autoridad, o con la conformidad que no cuestiona nada procedente de su contexto, debido a una serie de hábitos viciados emanados de la tradición. Así, pues, la autofundamentación, como característica derivada de la autonomía de los intelectuales, supone que un argumento tiene que ser autosuficiente para demostrar algo, sin tener que apelar a la autoridad que representa quien lo dice.

Puede observarse que en estos argumentos está implícito el conflicto entre lo individual y lo grupal. Parto de la idea de que cada hombre o mujer tiene un bagaje individual de creencias, valores, etc., que están unidos a sus formas de percibir y razonar. También entiendo que tales creencias son fruto del raciocinio y, por tanto, unas ideas o argumentos mejores tenderán a modificarlas. Con estos elementos propios, hombres y mujeres interactúan con otros

cuando buscan la verdad de una situación, de unos procesos. Considero que esa autonomía individual de ideas y razonamientos no impide que con frecuencia existan otros argumentos e ideas en el grupo que expliquen mejor esa realidad estudiada y que, teniéndose como objetivo la búsqueda de la verdad, sean aceptados al no poder ser rebatidos, lo que conlleva poco a poco un cambio en sus creencias, valores, etc. Esta idea puede quedar resumida en las palabras que utilizó Angulo (1991) al analizar el apartado «el individuo y el pluralismo» del libro de Popkewitz (1988):

El grupo expresa la individualidad y es, en este sentido, producto de la misma (Angulo, 1991, p. 399).

Ante estas dos grandes dimensiones que, desde mi punto de vista, definen a los intelectuales, ¿qué papel han de tener éstos en los espacios de enseñanza?

En primer lugar, supone que los docentes tengan competencias y roles cuya realización implique algún tipo de pensamiento. De esta forma, el profesor intelectual será aquel que integre el pensamiento y la práctica mediante procesos de reflexión y que debata con otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido, Giroux dice:

La visión de los profesores como intelectuales proporciona una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño del currículum de los procesos de aplicación y ejecución (Giroux, 1990, p. 176).

El profesor, pues, ha de ser un profesional que busque la verdad y el bien social, y para ello tiene la responsabilidad de cuestionar seriamente qué fines persigue ante la realidad concreta de unos grupos de alumnos, qué es lo que ha de enseñar, por qué eso y no otra cosa, qué estrategias ha de utilizar para concretar los fines en principios de acción, etc.

De esta forma, la primera dimensión que caracteriza a los intelectuales, al aplicarla a los profesores, implica que éstos han de orientar su praxis educativa sobre un conocimiento verdadero, siendo éste, según la teoría que entiende la verdad como consenso, el que resulta aceptado de común acuerdo por un grupo de miembros de la comunidad educativa que han deliberado en un clima libre de coacciones, es decir, en condiciones de libertad de expresión, de igualdad de oportunidades para acceder a las fuentes de información, etc.

En segundo lugar, la autonomía de juicio requiere que los profesores sean conscientes de que las escuelas son ámbitos o dispositivos de la sociedad encargados de presentar y legitimar determinados puntos de vista de la cultura y de la vida social. Si en los centros escolares inciden unos determinados intereses económicos, políticos y religiosos que enfatizan determinadas interpretaciones

de fenómenos y perspectivas sociales, entonces, para poder llegar a cuestionar las prácticas que en aquéllos se realizan y las orientaciones y prescripciones que se proporcionan desde los ámbitos de producción del currículum, es necesario que los profesores sean independientes y tengan autonomía de juicio, es decir, que sepan argumentar y defender las ideas consensuadas en su comunidad educativa sin apelar a la autoridad. En relación con esta característica, Giroux señala como una propiedad del intelectual transformador la de pretender hacer que lo pedagógico sea más político y que lo político sea más pedagógico. Textualmente dice:

Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. (...) Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. (...) Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio, atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria (...) y relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula (Giroux, 1990, pp. 177-178).

Ante estas características de los intelectuales y las implicaciones que tienen en los ámbitos educativos, sólo se podrá hablar del profesor como intelectual, o se le reconocerá como tal y se le posibilitará que asuma y desarrolle las funciones y características que lo definen, cuando el currículum escolar (entendido como proyecto de cultura) sea analizado y considerado desde una perspectiva crítica.

¿Qué papel han de desempeñar y qué usos de los medios han de hacer los profesores (considerados como intelectuales) para desarrollar las funciones que he señalado en las líneas anteriores? Desde mi punto de vista, tienen que hacer un uso crítico de los mismos.

2. *El uso crítico de los medios: Consecuencia de la no neutralidad de la tecnología*

Considero como punto de partida dos ideas. La primera es que los recursos tecnológicos son instrumentos «mediadores» entre los objetos (hechos sociales, o cualquier otro elemento cultural) y los sujetos de conocimiento. Esto supone un peligro: la posibilidad de manipular de forma interesada la herramienta para transformar la representación que se haga de los ámbitos que son objeto de conocimiento. Consecuentemente, se proporcionarán significados interesados de tales situaciones o fenómenos y formas de vida social.

La segunda idea hace referencia a los aspectos intrínsecos o esenciales de los recursos tecnológicos. Cada uno de ellos se caracteriza por «potenciar» ciertas experiencias humanas y, en consecuencia, por «ocultar» otras. Por ejemplo,

el teléfono amplia nuestra voz, pero oculta nuestra imagen; la televisión potencia la imagen y el sonido de ámbitos de la realidad, pero, además de seccionarla, elimina las sensaciones olfativas y táctiles de la misma.

En los últimos años se ha puesto de manifiesto una tendencia representada por autores como McClintock (1986, 1988), quien ha presentado el ordenador como una herramienta neutral, llegando a afirmar, como lo hizo en el «Coloquio sobre Comunicación, Tecnología y Currículum» celebrado en Madrid en noviembre de 1991 (CIDE), que toda cultura puede ser codificada de forma digital y, de esta forma, puede ser procesada y utilizada con ordenadores. La profusión de estas ideas aconsejan que me detenga para analizar esta pretendida neutralidad de la tecnología informática.

Empezaré señalando que los lenguajes de programación se caracterizan por no admitir ambigüedades, complejidades o contradicciones semejantes a las que tenemos los humanos. Esto es debido a las propias estructuras internas de estos lenguajes de base digital, pues se fundamentan en sistemas algorítmicos. Esta característica, a su vez, impide que se pueda representar con tales lenguajes las emociones, las intuiciones, la imaginación, el misterio, el humor, la sensualidad, los valores, los significados, etc., es decir, cualquier forma de conocimiento que no puede explicitarse y organizarse en elementos discretos o en reglas operacionales que puedan ser formalmente representadas.

De igual forma, se han presentado las bases de datos como herramientas neutrales y sin contaminación ideológica. Sobre esta herramienta informática es preciso señalar los siguientes aspectos:

Existe el peligro de negar el origen humano de la información. Es frecuente denominar los equipos relacionados con el ordenador «tecnologías de la información». Asimismo, con cierta profusión se hace referencia a las bases de datos como «fuentes de información». En este sentido es conveniente insistir en que *no hay información en los ordenadores, sólo contienen datos*. Son las personas las que generan o crean información mediante la interpretación realizada desde su raciocinio y desde la deliberación y la negociación con otros semejantes.

En las bases de datos disminuye el significado de los mismos. Una consecuencia del almacenamiento descontextualizado que con frecuencia se hace de los datos es su separación de la acción humana, de sus contextos sociales, de sus orígenes históricos y, consecuentemente, de sus significados. Asimismo, la grabación de un fenómeno puede desnaturalizarlo, pues éste es fragmentado y categorizado, para poder ser incorporado a la base, y reducido a partes o datos simples; el significado de un todo se pierde. De igual forma, es normal que cada cierto período de tiempo, sobre una base se almacenen nuevos datos en el ordenador; esto, en muchas ocasiones, lleva a *difuminar* el valor de los últimos datos y a *oscurecer* el significado de los primeros.

Las bases de datos menoscaban lo que no pueden almacenar. El sistema de almacenamiento de los datos se hace a través del filtro constituido por la estruc-

tura de los campos que componen las fichas o los registros de una base concreta. De esta forma, hay cierta tendencia a considerar valiosos los campos o las variables que pueden ser cuantificados, socavando el valor de todos aquellos fenómenos, hechos y acontecimientos que no puedan ser almacenados. Existe, pues, el peligro de que las bases de datos distorsionen la información de que se puede crear con ellas.

Las bases de datos pueden redefinir la naturaleza del pensamiento. El gestor de la base de datos determina el sistema y las estructuras de los análisis y tipos de razonamientos que lleven a solicitar, almacenar y ordenar los datos. Normalmente se olvidan o se concede poca importancia a los impedimentos de la estructura del sistema impuesta por el gestor, que, a la larga, puede llevar a redefinir las estrategias y formas de pensamiento. Así, si una cuestión no puede ser formulada por las citadas limitaciones, entonces no puede ser respondida. Existen, pues, ciertas cuestiones que son vetadas y una redefinición de lo que puede ser cuestionado y de lo que no. En este sentido, conviene estar alerta ante cierta *propaganda seductiva*: «El ordenador realiza los aspectos mecánicos y repetitivos de una tarea, dejando libres a los usuarios para centrarse en la creación y el diseño». Se olvida que se oferta «libertad» sólo dentro de los marcos de trabajo que pueden ser reconocidos y legitimados por los ordenadores.

Tal redefinición del pensamiento se está poniendo de manifiesto en una investigación en curso (PB88-558 de la DGICYT) con alumnos de séptimo y octavo de EGB. En las grabaciones en casete de las conversaciones mantenidas en grupos de 3 ó 4 alumnos, cuando se encuentran ante un ordenador para desarrollar un proyecto de trabajo utilizando una base de datos, se dan situaciones en las que uno de ellos propone una solución y el resto responde de forma inquisitiva (y, a veces, algo insultante), diciendo: «¿Qué tonterías dices, ¿no ves que eso no se puede hacer con el ordenador?».

Es evidente que el trabajo con estas bases de datos va construyendo poco a poco entre los alumnos un concepto de normalidad. De esta forma, queda implícita en las conversaciones con estos jóvenes la idea de que es normal y aceptado por el grupo lo que te deja hacer el ordenador y, por consiguiente, que es anormal o «estúpido» el resto de los planes propuestos para solucionar o desarrollar un proyecto, como también lo son los procesos de razonamiento no acogidos o que no tienen posibilidad de ser materializados en órdenes entendidas por el ordenador.

Estos aspectos de los lenguajes de programación y de las bases de datos ponen de manifiesto una ideología implícita (positivista y tecnicista, caracterizada por la preocupación por los resultados en detrimento de los procesos, el énfasis en el conocimiento mensurable frente al tácito y a las experiencias sensibles, difíciles de medir, etc.) y, consecuentemente, la no neutralidad de la tecnología informática.

A su vez, esta ausencia de neutralidad de la tecnología obliga a hacer un uso crítico de la misma.

ALGUNAS IDEAS SOBRE LOS USOS CRÍTICOS DE LOS MEDIOS EN LA ENSEÑANZA

Entiendo que los usos críticos de los recursos y materiales comprenden una serie de prácticas y de significados relacionados con las consideraciones de los medios que se expresan a continuación; consideraciones que, a su vez, han emergido para dar respuesta a las deficiencias y, por consiguiente, para evitar los peligros que he intentado poner de manifiesto en el apartado precedente.

De esta forma, voy a considerar los medios desde estos puntos de vista:

1) Como equipos tecnológicos que son fuente de opresión, por ser transportadores de unos contenidos, mensajes y discursos (medios de comunicación de masas, vídeos educativos, colección de diapositivas, montajes audiovisuales, *software* del ordenador, etc.), que son:

- a) portadores de intereses e ideologías que tienden a perpetuar hegemonías;
- b) defensores de unas teorías y unos enfoques parciales que tienden a explicar hechos, acontecimientos y fenómenos de la realidad;
- c) y difusores de patrones culturales, relaciones sociales y modos de vida que tienden a colonizar cerebros en otros países.

2) Como herramientas no neutrales, en su esencia, que potencian algunas experiencias y ciertos ámbitos de la realidad, a la vez que ocultan otros favoreciendo la inducción de los usuarios a una determinada racionalidad de pensamiento.

3) Como herramientas que permiten grabar o captar elementos e informaciones del proceso de enseñanza que posteriormente utilizarán los profesores como base para la reflexión y la deliberación sobre la misma, hasta generar un conocimiento que les lleve a una resistencia y una transformación del origen de las posibles desigualdades e injusticias que se pusieran de manifiesto.

A su vez, las justificaciones precedentes de los usos críticos de los recursos y materiales presuponen una utilización de los mismos, caracterizada, entre otros aspectos, por *llevar implícito un análisis* que tiene diversos propósitos, vinculados, cada uno de ellos, con unos determinados campos de observación y con ciertos ámbitos de reflexión. Así pues, se pueden distinguir los siguientes usos:

1) Un uso de los recursos que conlleva *análisis del contenido de los discursos* realizados por representantes en órganos de poder, así como la selección de materiales (documentales, informativos, artículos de prensa, etc.) que permitan cuestionar y reflexionar sobre las decisiones y prácticas desarrolladas por los

mismos. Tal uso, a su vez, permite detectar posibles hechos sociales que son indicadores de injusticias y desigualdades. La reflexión sobre éstos facilitará el camino para llegar a la génesis de los mismos (disposiciones administrativas, decisiones políticas, etc.).

Tales análisis ayudarán a interpretar el papel de la escuela, contemplándola desde los puntos de vista social, político y cultural. Concretamente, con este uso crítico de los recursos se pueden poner de manifiesto los intereses, los componentes y las alianzas existentes en el currículum. Por ejemplo, se detectará la dinámica entre clase, raza y género, que determina la forma y el contenido del currículum, así como las complejas interacciones entre los ámbitos económicos, políticos y culturales. En este sentido, el análisis crítico del contenido y de la estructura tanto de los libros de texto como de los vídeos didácticos pondrá de relieve cómo el discurso de ambos tipos de materiales (y la relación entre los elementos del mismo) plantea sólo algunas explicaciones de los elementos de esas áreas de conocimiento que obedecen a intereses ideológicos de diferentes órganos de poder. Es así como los materiales tienen la posibilidad de definir ciertos grupos de contenidos como legítimos, mientras que otros conjuntos de conocimientos y tradiciones son considerados inapropiados.

En ámbitos educativos, la presencia de estos equipos y materiales puede conllevar y determinar unos que implican ciertos roles en los usuarios (normalmente, la pasividad y la receptividad) y, consecuentemente, la no asunción de otros papeles (que supondría una mayor actividad cognitiva y el desarrollo de procesos de inducción al conocimiento, como las estrategias de resolución de problemas, el acceso a fuentes de datos para tomar decisiones fundamentadas, el rastrear y seguir datos para comprobar hipótesis, etc.). Asimismo, tales usos evitarían que los usuarios conociesen otros sistemas de representación (lenguaje cinematográfico, lenguajes de programación, etc.), bien para usar de forma expresiva tales equipos, bien para programarlos y comprobar hipótesis, o bien para representar una misma realidad de diferentes formas, una por cada sistema utilizado, y poder entenderla mejor y razonar sobre ella con mayor profundidad.

De la misma forma, con el análisis crítico de esos medios y materiales se pondrá de manifiesto cómo éstos no tienen presente la idiosincrasia de los alumnos y los centros educativos. Esto ocurre cuando se observa que tanto los contenidos como la forma de presentarlos y trabajarlos mediante proyectos y tareas implícitas en esos materiales son los mismos para todos los alumnos de un país. La falta de apertura de los materiales y su escasa posibilidad de contextualización indican que predominan en esas editoriales los intereses económicos (un mismo diseño de material para todos los alumnos de un nivel escolar) sobre los educativos. De esta forma, este uso crítico de los medios y materiales puede poner en evidencia cómo los currículos se generan desde las relaciones de poder, los conflictos y los compromisos.

Las conclusiones de tales análisis y reflexiones sobre los medios y materiales (o el conocimiento generado al descubrir el origen de ciertos desajustes

sociales o de posibles deficiencias en el ejercicio del poder) pueden llevar a los profesores a utilizar los recursos y medios de comunicación (prensa, radio, televisión, vídeo, cómics, etc.) disponibles para denunciar y demostrar la irregularidades detectadas.

A su vez, las posibles respuestas de los representantes y responsables de los diversos órganos de poder (represión, asunción de la propia responsabilidad y dimisión, si ha lugar) a las críticas y denuncias formuladas desvelarán la naturaleza del centro de enseñanza y de la sociedad en los que se ejerce tal uso crítico de los medios: tecnócrata o crítica.

Este uso crítico de los medios portadores de mensajes puede ser un valioso recurso en la formación del profesorado. Una posibilidad es presentar a estos futuros docentes diferentes *documentos sobre informaciones, noticias y publicidad*, creados por los medios de comunicación de masas para detectar la agenda temática o colección de temas seleccionados por agencias de noticias que «indican» sobre qué hay que hablar y pensar, polarizando la atención de capas de la población sobre temas que responden a intereses de los grupos económicos y de poder que respaldan a tales agencias. El análisis de tales documentos permitirá rastrear noticias e informaciones, descubrir y analizar elementos y casos discrepantes en la comunicación social, etc., que pongan de manifiesto la construcción de ciertos aspectos de la realidad social a partir de la producción de noticias, los efectos perniciosos o positivos de la comunicación de masas sobre la cultura y la formación de personas y, de forma general, la determinación y la polarización de la cultura realizada por los *mass media*.

Un uso de los medios que cuestione y ponga de manifiesto la no neutralidad de una tecnología concreta; por ejemplo, observando cómo ésta refuerza un determinado modo racional de pensamiento. Esto sucede cuando la utilización de esos recursos orienta hacia una solución instrumental de problemas, hacia la eficiencia en la consecución y el control de resultados prefigurados y hacia la reducción de experiencias que contengan actividades y respuestas mensurables.

Este uso crítico de los medios conlleva un análisis que pretende poner de manifiesto la existencia de alguna forma de dominación tecnológica o, más concretamente, la extensión de una ideología instrumental a través del desarrollo y uso de algún medio tecnológico. Esto se puede observar mediante los cambios básicos de los procesos de pensamiento que son producto de la asunción de aspectos esenciales de ciertas tecnologías. Por ejemplo, en el caso del ordenador, la sustitución de la palabra «ideas» por la de «información», la comparación de la memoria del ordenador con la humana, la representación del pensamiento como procesamiento y recuperación de la información, la consideración de los ordenadores como una tecnología capaz de detentar una inteligencia artificial suponen una orientación a la contemplación del mundo desde una perspectiva eminentemente tecnicista. Bawers (1988) y Roszak (1988) han desarrollado esta idea con bastante profundidad.

Además, este uso crítico implica un análisis sobre la posible incidencia de una tecnología en la transformación no sólo de la naturaleza del conocimiento, sino también de las relaciones sociales asociadas a las formas de transmisión utilizadas por la misma. En este sentido, Williams (1981) señala cómo ciertas formas de relación social están incardinadas en ciertas formas de arte y de desarrollo tecnológico. Así pues, es necesario un uso crítico como respuesta al peligro que existe al separar los productos culturales (ensayos y textos escolares, documentos y vídeos educativos, etc.) de los medios materiales de producción (centro de publicaciones, casas comerciales, etc.). Es preciso, pues, analizar y conocer las relaciones entre ambos, llegando a poner de manifiesto y señalar hasta qué punto esos productos culturales son controlados mediante la gestión y la propiedad pública o privada.

Lyotard (1984), por su parte, ha señalado los profundos cambios sociales ocurridos con los cambios tecnológicos; por ejemplo, el paso de las formas narrativas e interpretativas del conocimiento a otras, consideradas más «científicas», por ser procesadas y transmitidas a través del ordenador.

Desde el punto de vista de la alfabetización visual o de la alfabetización informática, los anteriores usos críticos de los medios implican un análisis de los mismos que lleva a cuestionar tanto los propósitos de aquéllas como los contenidos o elementos seleccionados que están relacionados con esas tecnologías, y los enfoques y las metodologías utilizados en su enseñanza. Por ejemplo, tanto el lenguaje cinematográfico (o videográfico) como los lenguajes de programación de ordenadores pueden ser presentados como herramientas neutrales de comunicación, o como sistemas mediadores de representación de objetos, elementos, acontecimientos o situaciones visibles o invisibles de la realidad; y al ser sistemas de mediación, van a favorecer la representación de algunos aspectos (lo observable, lo medible, etc.), a la vez que ocultarán otros (los estados de ánimo, los significados acumulados a lo largo de la historia de una comunidad; es decir, cualquier manifestación del conocimiento tácito). De esta forma, desde los enfoques críticos, cualquier forma de alfabetización estará envuelta en procesos continuos de análisis y deliberación por parte de profesores y de los ciudadanos objeto de formación, a la vez que irá impregnada de una actitud de resistencia y cambio ante los enfoques y presentaciones de los medios que consideren éstos como fuentes de opresión o refuerzo de una determinada racionalidad de pensamiento.

Este es, pues, un uso de los medios y equipos tecnológicos que supone *un análisis sobre qué aspectos de la realidad estudiada son representados y potenciados, y sobre qué dimensiones son ocultadas o reducidas*. Tal análisis llevará a utilizar otros materiales o recursos para ofrecer una visión más equilibrada y completa de esa realidad que es objeto de conocimiento.

3) Este uso crítico de los medios es el que debe utilizarse en la formación y el desarrollo profesional del profesorado, considerado éste como grupo de intelectuales. Es un uso que está estrechamente relacionado con los anteriores y que

lleva a los profesores a unos procesos de reflexión y deliberación con la intención de detectar posibles desigualdades y diferencias, así como las causas de las mismas. Consecuentemente, tal conocimiento les conducirá a planificar acciones y llevarlas hasta sus últimas consecuencias (modificar disposiciones administrativas, transformar relaciones estructurales, etc.), acciones que corrijan los desajustes sociales detectados en esas comunidades educativas que llevan a situaciones injustas y a déficits culturales.

Estos usos críticos son, pues, alternativos a los propugnados en las sociedades tecnócratas, bien por los administradores de la educación, bien por las agencias intermedias (editoriales, casas comerciales, etc.), para mantener hegemonías y perpetuar poderes económicos; por lo que están abocados a las situaciones anómalas señaladas en el punto anterior.

Son usos alternativos a los recomendados desde los enfoques tecnocráticos del currículum, porque buscan la emancipación de equipos de profesores para que éstos puedan analizar, reflexionar, deliberar, tener autonomía de juicio y capacidad para tomar decisiones justificadas y, consecuentemente, saber resistir a todos los condicionantes, discursos e intereses que no se ajusten a los valores de la comunidad educativa en la que se encuentren.

Tal uso respondería a la asunción por parte de los profesores de una racionalidad crítica, creada como consecuencia de la instalación de tales docentes dentro de la ciencia social crítica sobre la enseñanza. Esto supondría que el profesor o el equipo de profesores vivirían y desarrollarían su profesión preocupados por detectar y denunciar irracionalidades e injusticias sociales. Pero a su vez, este proceso de crítica, según Habermas (1987), debería combinarse con una voluntad de respuesta de los grupos políticos para eliminar y evitar las contradicciones institucionales, las injusticias y desigualdades sociales que se pudieran producir.

Finalmente, centrándonos en la consideración del profesor como intelectual, los medios pueden suponer una herramienta valiosa en la búsqueda de la verdad, al ofrecer la posibilidad de mostrar otros marcos de referencia para la interpretación y por consiguiente, de relativizar el propio conocimiento. De igual forma, el profesor intelectual, en su proceso de búsqueda, intentará desterrar estrategias de comunicación manipulada y, para ello, contribuirá a proporcionar una distribución simétrica de oportunidades y condiciones de participación en los debates y deliberaciones; por tanto velará por que los medios y recursos no estén sólo al servicio o en manos de unos pocos. Con esa intención de encontrar la verdad, los profesores pueden cargar los medios tecnológicos con discursos que proporcionen otros marcos de referencia o puntos de vista que cuestionen interpretaciones dadas, apoyadas en la tradición, en posiciones de poder, etc.

Desde mi punto de vista, la aportación del uso crítico de los medios a la autonomía de juicio del profesorado es doble. Por un lado, le permite romper el posible vínculo o la dependencia intelectual respecto a ciertos marcos teóricos o

planteamientos provenientes de alguna autoridad. A tal ruptura se llegaría en el momento de analizar y cuestionar evidencias de la realidad (recogidas con diferentes sistemas de representación), que es explicada por tales enfoques o planteamientos teóricos.

Por otro lado, y como complemento del anterior, el uso crítico de los medios *mantendría* la autonomía de juicio, pues tal utilización conlleva un análisis realizado por el usuario con la intención de cuestionar, desde las posiciones consensuadas en su comunidad educativa, el contenido de los discursos almacenados en esos medios y desvelar los mensajes implícitos, los intereses, las ideologías, los presupuestos, las suposiciones, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J. F. (1991): «Contra la simplicidad», *Revista de Educación*, 296, pp. 389-440.
- BOWERS, C. A. (1988): *The cultural dimensions of educational computing*. New York, Teachers College Record.
- BUCKNER, P. (1990): *La mélancolie démocratique*. Paris, PUF.
- GOULDNER, A. W. (1980): *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid, Alianza Universidad.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós-MEC.
- HABERMAS, J. (1983): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- (1987): *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, Tecnos.
- (1991): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós.
- KONRAD, G. y SZELENYI, I (1981): *Los intelectuales y el poder*. Barcelona, Península.
- LYOTARD, J. F. (1984): *Postmodernismo del saber científico*. Barcelona, Crítica.
- MCCLINTOCK, R. (1986): «Sobre la informática y el currículum», *Revista de Educación*, 280, pp. 161-181.
- (1988): «Marking the Second Frontier», *Teachers College Record*, 89, pp. 345-351.
- POPKEWITZ, TH. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- ROSZAK, TH. (1988): *El culto a la información*. Barcelona, Crítica.
- WILLIAMS, R. (1981): *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós Comunicación.

**I N V E S T I G A C I O N E S
Y E X P E R I E N C I A S**

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO MORAL EN JÓVENES ADOLESCENTES (13-19 AÑOS)

E. PÉREZ-DELGADO (*)

R. GARCÍA-ROS (**)

A. CLEMENTE (**)

1. LA PSICOLOGÍA DE LO MORAL

De ordinario se entiende la moral como un conjunto de reglas que guían la conducta humana en la vida personal y social, aunque no cualquier tipo de reglas pueden ser calificadas de morales. Hay normas que pertenecen a lo meramente convencional y ocasional y hay otras que, aun no estando sustraídas a la influencia de los cambios a través del tiempo y del espacio, enraizan más profundamente en lo humano y resisten a la veleidad del momento. Los psicólogos diferencian entre lo convencional y lo moral (Smetana, 1981; Nucci, 1982; Turiel, 1983; Nisan, 1987), y ello conduce a considerar el ámbito moral como un ámbito específico de la vida humana.

La cuestión específica que se plantea el psicólogo es la de cómo se implantan esas normas morales en la conciencia del sujeto humano. Si esas normas procedieran del medio ambiental, si se instalaran simplemente por puro aprendizaje o conformismo, todo cambiaría, como cambian las pautas sociales del momento: moralizar y socializar serían lo mismo. Por el contrario, la psicología cognitivo-constructivista orienta la investigación sobre la moral en orden a conocer cómo los sujetos adquieren y estructuran los principios morales universales que les sirven de marco general para la acción moral (Piaget, 1932; Kohlberg, 1989). De este modo, y siguiendo a Kohlberg, las normas y los principios básicos son estructuras que nacen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de reglas que existen como estructuras externas. Así, los estadios morales no vienen definidos por unas reglas interiorizadas, sino por unas estructuras de interacción entre el sujeto y los demás (Kohlberg, 1989).

Dentro de este contexto cognitivo, los psicólogos se refieren a lo moral en un doble sentido: en cuanto moral de la obligación interior que habla de justi-

(*) Departamento Psicología Básica. Universitat de València

(**) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Univesitat de València.

cia, de equidad y de reciprocidad, y en cuanto moral que habla de altruismo, de generosidad y de compromiso. Ciertamente son dos morales que no resultan incompatibles, pero es preciso diferenciarlas, porque remiten a conceptos distintos. La moral del altruismo se articula en torno a las ideas de sí mismo, de coraje, de espontaneidad y de fidelidad, mientras que la moral de la obligación interior se apoya en la responsabilidad y en el deber. En psicología, estas dos orientaciones de la moral se han contrapuesto con especial encomiamiento a propósito de la cuestión feminista (Gilligan, 1977, 1982; Pérez-Delgado y García-Ros, 1992).

La psicología moral cognitiva defiende el componente básico cognitivo-estructural del desarrollo moral: el juicio moral. Por eso, estudia principalmente los juicios morales de los sujetos y los sistemas a los que pertenecen. De las acciones morales se ocupan por cuanto derivan de esos sistemas de evaluación moral. Efectivamente, la psicología moral intenta, en primer lugar, comprender cómo los juicios morales emergen en la conciencia y cómo se organizan. Tiene que poder distinguir las normas de obligación interior del resto. Para ello intentará poner en claro que en los sujetos se dan niveles jerarquizados de concepciones morales. Si ello se produce y si esos niveles se organizan según un orden fijo (independientemente de las influencias sociales), se ratificará en la idea de que lo que está estudiando es la moral y no las reglas sociales arbitrarias; y podrá también sostener que es la moral la que guía la acción y no a la inversa. Si la moral estuviera sometida a la acción, apenas podría hablarse de estadios (Moessinger, 1989; Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

2. LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

Kohlberg supone que el desarrollo del juicio moral se produce a través de estadios que son totalidades estructuradas o sistemas organizados de pensamiento, que forman una secuencia invariante y progresiva, sin saltos ni retrocesos, y que son integraciones jerárquicas, de modo que el tipo de razonamiento de un estadio superior incluye el del estadio inferior.

Así, plantea que el desarrollo del razonamiento moral se produce recorriendo tres niveles y seis estadios en un movimiento ascendente, con una secuencia fija, universal e irreversible —salvo, en situaciones anómalas— de pasos o estadios, en la que el estadio superior supera el inferior, incorporándolo. Los niveles o etapas son tres: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel posconvencional o de principios, que definen un tipo de moral heterónoma, sociónoma y autónoma respectivamente (Pérez-Delgado, 1990).

En el *nivel preconvencional* se responde a las normas culturales y a las etiquetas de «bueno» y «malo», correcto o incorrecto, pero aquéllas se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores), o bien en términos del poder físico de los que establecen las normas. Este nivel comprende dos estadios:

- El estadio 1, que representa la orientación castigo-obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, sin tener en cuenta el valor o significado humano de estas consecuencias. La evitación del castigo y la obediencia rendida al poder son vistas como valores en sí mismos, y no valoradas por respeto a un orden moral subyacente, mantenido por el castigo y la autoridad (esto pertenecería al estadio 4).
- El estadio 2 u orientación instrumental-relativista. La acción correcta consiste en aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades y, ocasionalmente, las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos de un intercambio mercantil. Elementos de honestidad, reciprocidad y un saber compartir por igual están presentes, pero son siempre interpretados de un modo físico y pragmático. La reciprocidad se entiende como mero intercambio, y no como una cuestión de lealtad, gratitud o justicia.

En el *nivel convencional* el mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden, e identificándose con las personas o los grupos involucrados en ello. En esta etapa hay que diferenciar los siguientes estadios:

- El estadio 3, de la orientación de la concordancia interpersonal o del «buen chico-buena chica». La conducta correcta o buena es aquella que gusta o ayuda a los demás y es aprobada por ellos. Existe una fuerte conformidad con las imágenes o los estereotipos de la mayoría. La conducta es juzgada frecuentemente por la intención —por primera vez adquiere importancia al «tener buenas intenciones»—. Siendo bueno se gana la aprobación de todos.
- El estadio 4, de la orientación legalista y de mantenimiento del orden. Hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden social. La conducta correcta consiste en cumplir los deberes propios, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden por el orden.

En el *nivel posconvencional* o de autonomía hay un claro esfuerzo por definir los principios y valores morales que tienen validez y aplicación al margen de la autoridad de las personas o de los grupos que los mantienen y al margen de la propia identificación del sujeto con esos grupos. Este nivel, a su vez, incorpora dos estadios:

- El estadio 5, de la orientación del contrato social. Generalmente tiene un tono utilitario. La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido

examinados críticamente y aceptados por la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo de los valores y opiniones personales y un énfasis consecuente en los modos de procedimiento para llegar a un consenso. Al margen de lo establecido constitucional y democráticamente, lo justo y lo correcto constituyen un asunto de opinión y de valores personales. El resultado es insistir en el punto de vista legal, aunque también se considera la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal, el acuerdo y el contrato libre son el elemento de obligación.

- El estadio 6, de la orientación de principios éticos universales. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia según unos principios éticos autoelegidos, apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la «regla de oro», el imperativo categórico). No son normas concretas. Fundamentalmente, son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos, y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Efectuado este planteamiento general de la teoría kohlbergiana, el desarrollo del razonamiento moral por niveles y estadios suscita de inmediato la cuestión sobre los determinantes que lo impulsan y conducen. La transición por las diversas etapas del juicio moral ¿es una cuestión de maduración natural y espontánea o depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar?

La pregunta se hace especialmente acuciante en el contexto de la psicología moral de Kohlberg, quien entiende el desarrollo del juicio moral orientado, todo él, hacia los estadios de la moral posconvencional. ¿Qué factores son los que posibilitan el tránsito de los pensamientos preconconvencional y convencional al pensamiento de una moral de principios?

Rechazadas las hipótesis de la maduración espontánea (psicoanálisis), de la generalización del hábito (teóricos del aprendizaje) o de la interiorización de las normas (Durkheim), la psicología kohlbergiana analiza qué variables tienen efectos significativos en el desarrollo del juicio moral. La investigación más actual se ha centrado en estudiar los efectos de variables sociodemográficas, como la edad, la educación, el sexo, la situación económica, o también de variables tales como el CI, las ideas religiosas de los sujetos o los efectos del contexto sociopolítico sobre el nivel de razonamiento moral de los sujetos (Rest, 1986a). Los resultados de toda esa búsqueda se van consolidando en el sentido de que son las variables de «educación formal» y edad los correlatos más importantes del desarrollo del juicio moral, evidenciándose esa relación en estudios con muestras norteamericanas (Rest, 1986b).

En esta misma línea, y apoyados en esos resultados, hemos planteado en este trabajo la hipótesis de que utilizando el *Defining Issues Test* (DIT) en lengua castellana cabría poder confirmar en nuestro contexto lingüístico y sociocultural los efectos relevantes de la educación y de la edad sobre el pensamiento sociomoral

en jóvenes adolescentes. Podemos esperar, por tanto, que el progreso en la educación formal vaya acompañado de una evolución progresiva en la capacidad de razonar moralmente y que también la edad ejerza efectos relevantes sobre el desarrollo moral.

Estas hipótesis que a medida que se avanza en la educación formal, decrecerían las puntuaciones de los sujetos en los niveles de razonamiento preconventional y convencional, mientras que incrementarían sus puntuaciones en el nivel posconvencional. Este mismo hecho se daría de forma similar al analizar el influjo de la edad.

Por otro lado, también se formula la hipótesis del influjo del sexo sobre la preferencia de la mujer por resolver los problemas morales desde el punto de vista posconvencional en este período evolutivo, del que nos ocupamos en este trabajo.

3. MÉTODO

3.1. Descripción de la muestra

La muestra que participa en este trabajo está formada por 1.686 jóvenes adolescentes (1.069 varones y 618 mujeres) de la Comunidad Valenciana que cumplieron el DIT (*Defining Issues Test*, de J. Rest) —en castellano, *Cuestionario de Problemas Sociomorales* (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991)—. El cuestionario se pasó en el segundo trimestre del curso académico 1991-1992.

El rango de edad va de 13 a 19 años, con una edad promedio de 16,04 años. Desde el punto de vista académico, los 1.686 sujetos se distribuyen en cinco subgrupos diferentes:

Nivel escolar	Varones	Mujeres	TOTAL
8.º EGB	190	92	282
1.º BUP	138	43	181
2.º BUP	147	55	202
3.º BUP	409	355	744
COU	185	92	277

3.2. Instrumento de medida:

El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest

Tal como hemos indicado, el instrumento de medida que hemos utilizado en este trabajo está basado en la teoría evolutiva de Kohlberg. En este sentido, aunque Rest introduce variaciones en cuanto a la nomenclatura de los estadios, conserva el sentido básico que tienen en la teoría hohlbergiana.

En primer término, en el DIT no aparece el estadio 1 de la entrevista de Kohlberg debido a que, por lo general, es un estadio que corresponde a una edad muy temprana, que no permite que los sujetos sean capaces de contestar al cuestionario. En segundo lugar, Rest introduce un estadio 5A en el que el sujeto apoya su juicio moral en un legítimo contrato social. La conducta correcta está en función de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad a la que el sujeto pertenece. Este estadio se sitúa en el nivel superior de razonamiento sociomoral denominado nivel posconvencional o de autonomía. El estadio 5B, a su vez, se corresponde con un tipo de juicio moral que se caracteriza por ser de tipo intuitivo individualista y humanista. Se sitúa también en el nivel posconvencional.

El instrumento utilizado para la evaluación de los sujetos es el DIT en el formato de seis dilemas. Es un test totalmente objetivo. Las seis historias presentan problemas sociomorales. En un primer momento, el sujeto debe evaluar las 12 soluciones posibles que se le ofrecen en una escala de cinco puntos para cada uno de los seis dilemas de los que se compone el cuestionario. Lo que da un total de 72 elecciones.

En un segundo momento, los sujetos seleccionan las cuatro cuestiones que consideran más importantes, jerarquizándolas por orden de importancia para la solución del dilema. La puntuación obtenida permite situar a los sujetos en un continuo de seis estadios jerarquizados del desarrollo del juicio moral.

Las respuestas de los sujetos se adscriben a los seis estadios que anteriormente señalábamos (2, 3, 4, 5A, 5B, 6), pero, además, la distribución de los sujetos en los diferentes estadios del DIT permite obtener una puntuación P %, una puntuación A y una puntuación M. El P % es el sumatorio de 5A, 5B y 6, y corresponde a un índice de pensamiento posconvencional. Rest creó el cuestionario principalmente para medir el pensamiento posconvencional y, por tanto, P % es el índice más importante. La escala A mide el pensamiento relativista de los sujetos y la escala M sirve para controlar en qué medida los sujetos han entendido la tarea o no. Consecuentemente lo que resulta esperable es que los sujetos obtengan puntuaciones bajas en las escalas A y M para que sean fiables las puntuaciones obtenidas en los estadios.

3.2. *Procedimiento*

La edad de aplicación del DIT en inglés es de 14 años en adelante, y en versión castellana se ha aplicado a partir de los 13 años (Pérez-Delgado, Gimeno y Oliver, 1989).

La evaluación de los sujetos participantes en este trabajo se ha efectuado de forma colectiva en cada uno de los niveles de edad y educación estudiados. El modo de aplicación fue uniforme para todos los grupos. Se explicaron oralmente las instrucciones del cuestionario y se contestaron las preguntas formuladas por los sujetos sobre la cumplimentación del mismo.

El tiempo de cumplimentación del cuestionario osciló entre 45 y 90 minutos, según la edad y el nivel educativo de los sujetos. En términos generales, los sujetos de mayor nivel de edad o educación han empleado más tiempo para cumplimentarlo.

4. RESULTADOS

4.2. *Datos generales: Puntuaciones del grupo en los diferentes estadios y niveles de desarrollo del razonamiento moral*

Tras el análisis de las respuestas de los sujetos, lo más frecuente es que éstos resuelvan los problemas morales planteados, en primer lugar, según los criterios del estadio 4; en segundo lugar, según los criterios del estadio 3 y, en tercer lugar, según los propios del estadio 5A. Nuestros sujetos se han fijado preferentemente, pues, en razones de orden social y legal. En sus decisiones ha pesado mucho el fin y el rol de las leyes, que es lo que caracteriza el modo de razonar del estadio 4. En segunda instancia, en la forma de argumentar de nuestros sujetos ha estado presente la relación entre personas del medio inmediato (familia, amigos, etc.) de acuerdo con una tabla de derechos y deberes mutuos (estadio 3). Pero con frecuencia han rebasado esos estadios del pensamiento moral convencional, tomando posiciones que solucionaban problemas tratando por igual a sujetos que pertenecían a colectivos por encima de los grupos inmediatos y de los ámbitos nacionales, según ciertos criterios del pacto social o de convenios libremente establecidos (estadio 5A). Los resultados globales de la muestra podemos observarlos en la tabla 1.

TABLA 1

Puntuaciones promedio y moda en los estadios morales y en la puntuación P %

Estadios	Media	Moda	D. T.	Min.	Máx.
2	7,158	5,0	4,960	0	30,00
3	26,25	25,0	9,650	0	58,33
4	29,18	28,33	10,130	1,66	61,66
5A	20,98	15,0	8,900	0	51,66
5B	5,28	0,0	4,520	0	23,33
6	3,31	0,0	3,590	0	23,23
P	29,58	25,0	11,180	1,66	68,00

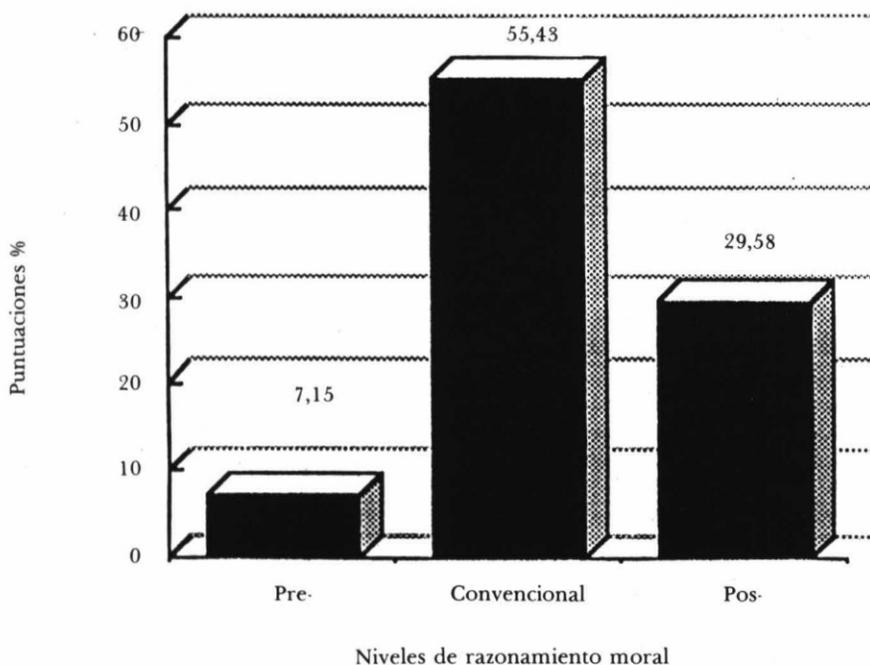
En último lugar, los sujetos han tomado decisiones que se sitúan en la forma de razonar del estadio 2, del estadio 5B y del estadio 6, respectivamente. Los es-

tadios extremos, pues, son los que obtienen las puntuaciones más bajas. También resulta especialmente llamativo que las modas de los estadios 5B y 6 sea 0; es decir, que lo más frecuente es que los sujetos no hayan dado ninguna respuesta de esos estadios como solución a los problemas planteados. Más exactamente, 364 sujetos (el 21,57 por 100) no han recurrido nunca a respuestas clasificables en el estadio 5B y 615 sujetos (el 36,45 por 100 del total de los sujetos) no han seleccionado nunca criterios morales del estadio 6.

Al agrupar las puntuaciones de los sujetos en los distintos estadios en los tres niveles evolutivos del razonamiento moral —preconvencional, convencional y posconvencional—, se confirma con toda claridad que los jóvenes adolescentes evaluados (de 13 a 19 años, y con estudios de EGB a COU) ofrecen respuestas que se incluyen, en más del 55 por 100, en el nivel convencional y, en apenas un tercio, que han tomado decisiones del nivel posconvencional (ver gráfico 1). Se trataría, pues, de un grupo mayoritario y principalmente convencional desde el punto de vista del razonamiento moral.

GRÁFICO 1

Puntuaciones del grupo en los niveles preconvencional (estadio 2), convencional (estadios 3 y 4) y posconvencional (5A, 5B y 6)



4.2. *Efecto de las variables «nivel de estudios» y edad en el desarrollo de los estadios del razonamiento*

4.2.1. El nivel de estudios y el desarrollo moral de los sujetos

Al considerar el nivel académico de los sujetos encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en cada uno de los estadios del desarrollo moral. Los efectos se advierten tanto en los niveles bajos –preconvencional y convencional– como en los altos –posconvencional–. Como se observa en la tabla 2, niveles superiores de educación formal van acompañados principalmente de un aumento progresivo de las puntuaciones en los estadios superiores del desarrollo moral, aunque ese progreso se detecta ya desde los estadios más básicos.

TABLA 2

Puntuaciones en los estadios del desarrollo moral según niveles académicos

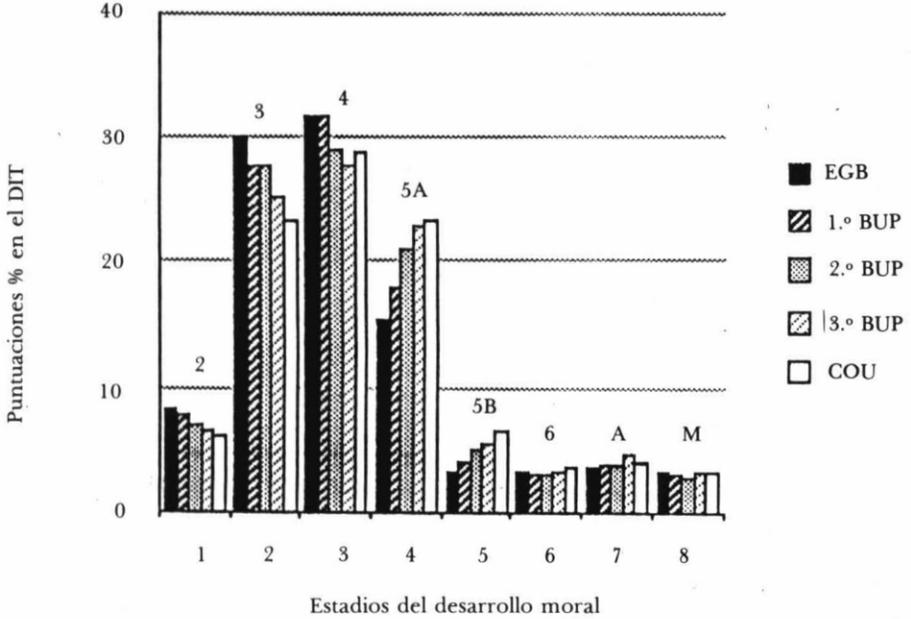
Estadio	EGB	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
2	8,560	7,870	7,093	6,799	6,296
3	29,920	27,570	27,687	25,214	23,420
4	31,630	31,670	28,940	27,841	28,811
5A	15,640	18,229	20,970	22,791	23,360
5B	3,390	4,325	5,146	5,699	6,814
6	3,320	3,073	3,050	3,236	3,836
A	3,880	4,086	4,081	4,835	4,168
M	3,560	3,046	2,927	3,394	3,241
P %	22,350	25,627	29,166	31,726	34,010

El hecho de cómo el avance académico va acompañado de mejores puntuaciones en estadios de razonamiento moral más elevados se percibe visualmente en el gráfico 2. Así, puede comprobarse que en los estadios preconvencionales (estadio 2) y los convencionales (estadios 3 y 4), las puntuaciones descienden a medida que consideramos niveles académicos superiores, mientras que en los estadios posconvencionales (5A, 5B y 6) sucede lo contrario; existe una relación directa entre el progreso académico y el desarrollo del razonamiento sociomoral.

La tendencia general a que covaríen en el mismo sentido el desarrollo del pensamiento moral y el progreso a través de los niveles académicos es signi-

GRÁFICO 2

Puntuaciones en los estadios morales según los niveles académicos



ficativa, estadísticamente hablando, en todos y en cada uno de los estadios ($p < .000$), salvo en el estadio 6. Pero hay que subrayar que las diferencias en P % son relevantemente significativas para cada uno de los niveles académicos (tabla 3).

En la tabla 3 se constata que al comparar las puntuaciones P % que han obtenido cada uno de los subgrupos establecidos en función de la educación formal,

TABLA 3

Diferencias de medias entre grupos en la puntuación P %

	1.º BUP	2.º BUP	3.º BUP	COU
EGB	**	**	**	**
1.º BUP		**	**	**
2.º BUP			*	**
3.º BUP				**

* Significativo PLSD Fisher; ** Significativo F Scheffe

se encuentran diferencias significativas en todas y cada una de las comparaciones efectuadas. Hay que recordar, en este punto, que P % es el índice fundamental del cuestionario, el índice global del pensamiento moral posconvencional, y que se define como el sumatorio de las puntuaciones en 5A, 5B y 6.

Las comparaciones entre niveles académicos en los estadios que integran el pensamiento posconvencional (5A, 5B y 6) también presentan diferencias significativas en el sentido esperado, es decir, a mayor nivel educativo, superiores puntuaciones en estos estadios. Prácticamente todas las comparaciones arrojan valores significativos, excepto 3.º BUP-COU en el estadio 5A y 1.º BUP-2.º BUP y 2.º BUP-3.ºBUP en el estadio 5B. De todos modos, el caso más llamativo se produce en el estadio 6: Las diferencias entre los niveles académicos sólo consiguen ser estadísticamente significativas en las comparaciones en las que participan los sujetos que realizan COU.

4.2.2. Edad y desarrollo moral

El efecto de la variable edad en el desarrollo del razonamiento moral es particularmente detectable en P %, efecto que se traduce en un incremento del nivel posconvencional del razonamiento sociomoral a medida que avanza la edad. Por el contrario, en los estadios convencionales se produce el movimiento inverso: con el avance de los años en la adolescencia van decreciendo los estadios preconconvencionales y convencionales del razonamiento moral, especialmente en el estadio 3 (ver tabla 4).

TABLA 4

Puntuaciones en los estadios morales según la edad de los sujetos

Estadios	Edad						
	13	14	15	16	17	18	19
2	8,51	8,04	7,20	6,98	6,83	6,37	7,51
3	29,70	28,27	28,55	26,13	24,35	24,89	23,44
4	31,83	32,59	29,87	28,07	28,50	27,72	28,00
5A	16,46	16,70	18,80	22,34	22,69	23,03	22,94
5B	3,27	3,63	4,62	5,52	6,01	6,29	6,51
6	2,75	3,46	3,32	2,99	3,53	3,52	3,91
M	3,42	3,34	3,17	3,2	3,40	3,39	3,06
A	3,93	3,90	4,22	4,63	4,47	4,65	4,40
P %	22,49	23,81	26,75	30,87	32,25	32,84	33,393

Cabe destacar que al aplicar el análisis de varianza correspondiente en función de los grupos de edad, en la escala P % se obtienen diferencias significativas hasta los 15 años y —en algún caso— hasta los 16, —entre 16 y 18 años (ver tabla 5)—. Dentro de ese nivel posconvencional, en el estadio 5A sólo aparecen diferencias significativas por razón de la edad hasta los 15 años (ver tabla 6). Ello querría decir que desde los 16 años no serían detectables diferencias en la capacidad de razonamiento en función de la edad. Por el contrario, en los estadios 5B y 6 se retrasan los efectos de la edad hasta los 18 años (ver tablas 7 y 8).

TABLA 5

Comparaciones entre grupos de edad en P %

Años	14	15	16	17	18	19
13	—	**	**	**	**	**
14		*	**	**	**	**
15			**	**	**	**
16					*	—
17					—	—
18						—

* Significativo PLSD Fisher; ** Significativo F. Scheffe

TABLA 6

Comparaciones entre grupos de edad en el estadio 5A

Años	14	15	16	17	18	19
13	*	**	**	**	**	**
14		*	**	**	**	**
15			**	**	**	*
16					*	—
17				—	—	—
18					—	—

* Significativo PLSD Fisher; ** Significativo F. Scheffe

Como contraste de esos resultados sobre el influjo de la edad en el desarrollo del pensamiento moral posconvencional hay que recordar la rela-

ción lineal que se comprobó entre el progreso del nivel académico y el del pensamiento moral (tabla 2). En lo que se refiere al pensamiento propio del estadio 2 hasta los 14 años aparecen diferencias significativas dentro de los subgrupos en razón de la edad y en el estadio 4 hasta los 15 años. En el estadio 3, sin embargo, subsisten las diferencias significativas dentro de los grupos hasta los 16 años.

TABLA 7

Comparaciones entre grupos de edad en el estadio 5B

Años	14	15	16	17	18	19
13	*	**	**	**	**	**
14		*	**	**	**	**
15			*	**	**	*
16				—	*	—
17					—	—
18						—

* Significativo PLSD Fisher; ** Significativo F. Scheffe

TABLA 8

Comparaciones entre grupos de edad en el estadio 6

Años	14	15	16	17	18	19
13	—	—	*	—	—	*
14		—	—	—	—	—
15			—	—	—	—
16				*	—	—
17					—	—
18						—

* Significativo PLSD Fisher; ** Significativo F. Scheffe

4.2.3. Efecto del sexo en el desarrollo moral

También hemos comprobado el influjo de la variable sexo sobre el nivel de razonamiento sociomoral, y se han encontrado diferencias altamente significa-

tivas en los análisis realizados. Así, en el estadio 4, correspondiente al nivel convencional, los varones obtienen una puntuación claramente superior a la de las mujeres ($F = 25,74$; $p < ,001^{***}$). En más de dos puntos y medio, los varones han solucionado los problemas morales desde la perspectiva de este estado convencional (tabla 9).

Respecto al nivel posconvencional, en el índice P % también han aparecido diferencias significativas entre varones y mujeres ($F = 8,82$; $p < ,003^{**}$), en el sentido de que las mujeres alcanzan un mayor porcentaje en el pensamiento moral posconvencional. Es el estadio 5A en el que las mujeres aventajan significativamente a los varones ($F = 17,72$; $p < ,0001^{****}$), mientras que en los estadios más altos (5B y 6), las diferencias entre sexos no gozan de magnitud suficiente como para alcanzar la significación estadística.

También en la escala A se obtienen diferencias altamente significativas entre varones y mujeres ($F = 12,91$; $p < ,0001^{****}$) estas últimas aparecen como más contestatarias, más relativistas e inconformistas que los varones.

TABLA 9

Comparaciones según el sexo en los estadios de razonamiento sociomoral de acuerdo con el DIT

Estadio	Dif. medias	F	P
2	,114	,207	—
3	-,143	,085	—
4	2,581	25,754	,0001****
5A	-1,885	17,724	,0001****
5B	,397	3,01	—
6	-,19	1,096	—
A	-,789	12,919	,0001****
M	,109	,351	
P %	-1,675	8,82	,003**

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En trabajos precedentes (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991) ya comprobamos el efecto significativo del nivel de estudios (EGB, EE.MM, universitarios y titulados) en el desarrollo del razonamiento sociomoral. En este trabajo se ha

intentado hilar más fino, estudiando las diferencias existentes, en un período de edad concreto, entre jóvenes adolescentes escolarizados entre 8.º de EGB y COU. La literatura psicológica actual —especialmente la que se ha servido del DIT como instrumento de medida del razonamiento moral— también ha puesto de relieve el efecto de variables tales como la edad y el sexo de los sujetos, por ello hemos analizado, junto al influjo del nivel de estudios, estas dos últimas variables.

Los resultados apuntan que la característica básica del razonamiento socio-moral de los jóvenes adolescentes es que se trata de un tipo de razonamiento preferentemente de tipo convencional (en un 55,43 por 100) y sólo en un escaso 30 por 100 (29,58 por 100) se eleva el nivel posconvencional. Un residuo de algo más del 7 por 100 de las respuestas corresponde al nivel preconvencional.

Por otra parte, el estadio posconvencional predominante es el 5A, en el que seleccionan soluciones a los problemas morales planteados del tipo que reflejan las siguientes expresiones: «si la ley protege las necesidades básicas de cualquier miembro de la sociedad»; «cómo se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común»; «meter en la cárcel al señor Martínez ¿aportaría a éste algún bien o serviría para proteger a alguna otra persona?». Ahora bien, más de un quinto de los encuestados no han utilizado nunca respuestas del estadio 5B, y más de un tercio no ha llegado a preferir en ninguna ocasión soluciones propias del estadio 6.

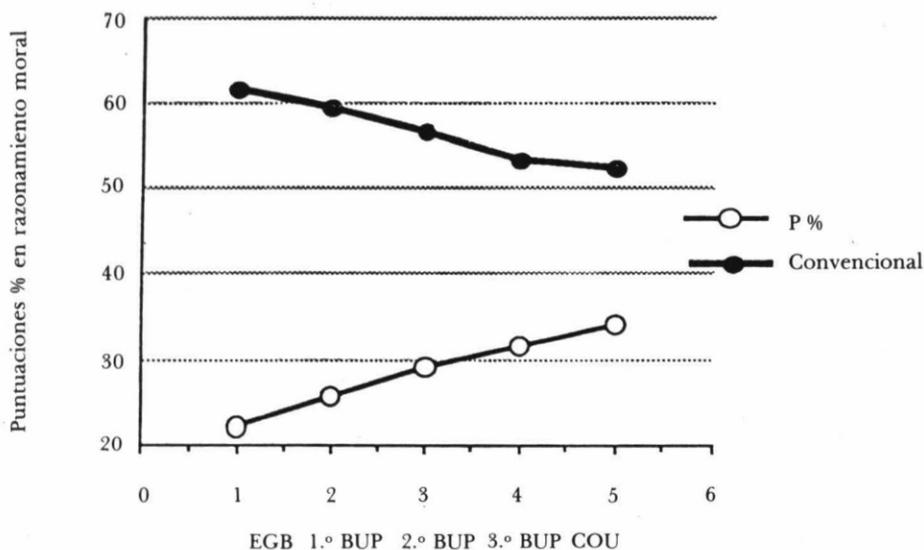
El nivel de estudios

Los análisis centrados en esta variable han constatado una progresión estrictamente creciente del razonamiento social posconvencional de forma paralela al avance escolar. Así, se ha evidenciado que cada uno de los subgrupos establecidos en función de la educación formal (8.º EGB, 1.º BUP, 2.º BUP, 3.º BUP y COU) obtiene una puntuación P % significativamente superior a la de todos y cada uno de los grupos escolares previos. Consiguientemente, observamos que, en el período analizado, una mayor educación formal se acompaña de un incremento significativo del pensamiento moral posconvencional —y no sólo cuando varían los niveles educativos (EGB, EE.MM, universitarios, titulados), sino también a medida que transcurren los cursos académicos (8.º EGB, 1.º BUP, 2.º BUP, 3.º BUP y COU)—. El avance a través de los cursos va acompañado de un progreso ascendente en el pensamiento moral posconvencional que se aproxima a los tres puntos por curso, mientras que el convencional sigue el sentido opuesto (gráfico 3).

Sin embargo, se debe señalar que este incremento del razonamiento moral posconvencional corresponde principalmente al estadio 5A, siendo los estadios 5B y 6 responsables en menor medida de este hecho; cuestión fácilmente comprensible, dado el rango de niveles de estudios y niveles de edad de los estudian-

GRÁFICO 3

Evolución del pensamiento moral convencional (estadios 3 y 4) y del pensamiento posconvencional (P %) a lo largo de los cursos académicos analizados



tes, ya que estos dos últimos estadios se asocian a niveles académicos y de edad superiores.

A pesar de ello hay que subrayar que en la muestra utilizada en este trabajo los estudiantes de Bachillerato y de COU han superado con mucho ($P \% = 30,13$) a un grupo de Enseñanzas Medias de 316 sujetos ($P \% = 26,8$) que participó en un estudio precedente. Esta diferencia se debería a que en la presente investigación no hemos incluido en las Enseñanzas Medias a alumnos de Formación Profesional. Ahora bien, el P % de EGB de la muestra actual ($P \% = 22,35$) y el de la muestra de la investigación anterior ($P \% = 22,30$) son prácticamente los mismos.

Edad y desarrollo de los estadios morales

Es difícil aislar los efectos de la variable «edad» de los de la variable «estudios» en el momento de la vida en el que se encuentran los sujetos participantes en este trabajo. Sin embargo, se ve la necesidad de tratar ambas variables de forma separada, ya que no puede prescindirse del efecto de la maduración espontánea en el desarrollo del razonamiento moral, como señalan ciertos autores (Rest, 1986a).

Como resultado más destacable señalamos que, también en el rango de edad en el que aquí nos movemos, con el paso de los años se produce un movimiento progresivo en el P %, y el movimiento inverso se produce en el pensamiento moral convencional. El mayor efecto de la edad en el desarrollo del razonamiento moral posconvencional se produce entre los 15 y los 16 años. Con todo, es necesario que haya, por lo general, una diferencia de dos años para que se produzcan diferencias significativas entre los grupos establecidos en función de la edad cronológica. Sin embargo, pudimos comprobar anteriormente cómo un año académico sí originaba diferencias significativas en el desarrollo moral.

Estos resultados son, no obstante, insuficientes. Para comprobar con seguridad el efecto de la edad en el desarrollo moral se necesita poder aislar absolutamente los efectos de la variable edad de los efectos de las otras variables, especialmente de los efectos de la educación formal. Ello será posible, ciertamente, cuando se trabaje con muestras de adultos y no con adolescentes (Rest, 1979a; Rest, 1986a).

Sexo y desarrollo moral

El efecto del sexo en el desarrollo de la capacidad del razonamiento moral sigue siendo en la actualidad una cuestión controvertida entre los investigadores de diferentes orientaciones psicológicas y también dentro de la corriente cognitivo-evolutiva del desarrollo moral. En otros trabajos (Pérez-Delgado y cols., 1989; Moltó y cols., 1991; Pérez-Delgado y García-Ros, 1992) se ha intentado contestar dicha cuestión en nuestro contexto sociocultural y utilizando como instrumento de medida el DIT, con resultados, es cierto, no totalmente contundentes por el momento. En cualquier caso, lo más frecuente es que aparezca una cierta tendencia en el P % a favor de las mujeres, aunque esta tendencia no llega a ser estadísticamente significativa. En un estudio con una muestra más amplia en cuanto al rango de edad pudimos comprobar que la variable «sexo» por sí sola no producía efectos significativos en el P %, aunque sí aparecía una clara interacción entre sexo y nivel de estudios (Pérez-Delgado y García-Ros, 1992).

Evidentemente, si no se aíslan los efectos de la variable nivel educativo de los de la variable sexo, el peso de ésta se supervalora en su influjo sobre el desarrollo de la capacidad de razonar moralmente. En este trabajo con adolescentes hemos podido verificar que las mujeres consiguen puntuaciones significativamente más altas que los varones en P % y que esa diferencia se produce básicamente como consecuencia de las puntuaciones obtenidas en el estadio 5A. A su vez, los varones puntúan mejor en el estadio 4. Por tanto, podemos concluir por el momento que la variable sexo por sí sola no es origen de diferencias significativas en la capacidad de razonamiento moral, aunque sí puede serlo al interactuar con otras variables, como por ejemplo, el nivel de estudios.

En lo que se refiere a los estadios convencionales, con nuestros resultados se confirma que los varones puntúan más alto que las mujeres en el estadio 4, mientras que éstas sobresalen en su recurso a la moral en el estadio 3. Según esto, los varones se caracterizarían, cuando se guían convencionalmente, por lo que suele llamarse «moral del buen ciudadano», es decir, por la moral del mantenimiento del orden, de las normas y de la autoridad. A su vez, las mujeres se guían preferentemente, cuando actúan según el módulo convencional, por la «moral del amigo» o del compañero. En este punto, nuestros datos apoyarían la hipótesis formulada por Holstein (1976) de que las mujeres hacen más uso del estadio 3, en el que la decisión moral estaría más vinculada a factores empáticos.

El inconformismo femenino

Los resultados de este trabajo también muestran que las mujeres presentan un mayor grado de inconformismo que los varones, al obtener puntuaciones muy superiores en la escala A. Y no parece que se deba a la edad ni tampoco al nivel de estudios. Desde los 14 años en adelante, las mujeres dan más muestras de una actitud relativista y de rechazo de lo establecido. Estos datos, también reciben confirmación en muestras que incluyen a bachilleres y universitarias, quienes muestran mayor descontento que los varones. Posiblemente, esta cuestión habría que interpretarla en función de la revisión del rol de la mujer en la sociedad actual.

Para concluir, resaltemos que esta investigación ha evidenciado que analizando un período de edad concreto, la adolescencia, el desarrollo del razonamiento sociomoral no se produce caóticamente ni de una forma imprevisible, sino que sigue unas pautas estables y va en un sentido progresivo. Uno de los factores básicos que impulsan el desarrollo del juicio moral hacia el nivel posconvencional es la educación formal, que interactúa con la edad y con el sexo. Decimos factores básicos, ya que la educación formal sólo explica un 12,46 por 100 de la varianza del criterio —el razonamiento posconvencional—; la edad, un 7,12 por 100 y el sexo, el 0,051 por 100 (Pérez-Delgado y García-Ros, 1992). Por lo que nos habríamos asomado a ciertos elementos fundamentales para el desarrollo sociomoral en un intento de acercamiento a las claves de la psicología del razonamiento moral y de las técnicas para promoverlo.

BIBLIOGRAFÍA

- GILLIGAN, C. (1977): «In a different voice: Women's conceptions of the self and morality», *Harvard Educational Review*, 47, pp. 481-517.
- (1982): *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- (1987): «Moral orientation and moral development», en E. F. KITTAY y D. T. MEYERS, *Women and moral theory*. N. Y., Rowman y Littlefield Publishers, pp. 19-33.
- HOLSTEIN, C. B. (1976): «Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgments: A longitudinal study of females and males», *Child Development*, 47, pp. 51-61.
- KOHLBERG, L. (1976): «Estadios morales y moralización en el enfoque cognitivo-evolutivo», en E. TURIEL, *et al.*, *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Psicología, 1989, pp. 71-100.
- MOESSINGER, P. (1989): *La psychologie morale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MOLTÓ, J.; PÉREZ-DELGADO, E.; MESTRE, V. y GARCÍA-ROS, R. (1991): «Efectos de la variable sexo en la capacidad para razonar sobre problemas sociomorales», en E. PÉREZ-DELGADO y R. GARCÍA-ROS, *La psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual*, Madrid, Siglo XXI, pp. 133-156.
- NISAN, M. (1987): «Moral Norms and Social Conventions: A Cross-Cultural Comparison», *Developmental Psychology*, 23, pp. 719-725.
- NUCCI, L. (1984): «Conceptual development in the moral and conventional domains: Implications for value education», *Review of Educational Research*, 49, pp. 93-122.
- PÉREZ-DELGADO, E.; GIMENO, A. y OLIVIER, J. C. (1989): «El razonamiento moral y su medición a través del "Defining Issues Test" (DIT) de J. Rest. Aplicación experimental en lengua castellana», *Revista de Psicología de la Educación*, 1 (2), pp. 94-111.
- PÉREZ DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R. (1991): *La psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual*, Madrid, Siglo XXI.
- PÉREZ-DELGADO, E.; GARCÍA-ROS, R. y CLEMENTE, A. (1992): «Efecto de la educación formal en el desarrollo de la capacidad del razonamiento sociomorale», *Revista de Psicología (Universitas Tarraconensis)*, 14 (2), pp. 63-92.
- PIAGET, J. (1932): *El criterio moral del niño*. Barcelona, Editorial Fontanella, 1974.
- REST, J. (1986a): *DIT Manual. Manual for the Defining Issues Test*. Minnesota, Minnesota University.
- (1986b): *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York, Praeger.
- SMETANA, J. (1981): «Preschool children's conceptions of moral and social rules», *Child Development*, 52, pp. 1333-1336.
- TURIEL, E. (1989): «Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social», en E. TURIEL, *et al.*, *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza Psicología, pp. 37-68.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

MIGUEL ÁNGEL BROCA CAVERO (*)

INTRODUCCIÓN: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

La importancia concedida en la reforma educativa al papel del autoconcepto y de la autoestima en el contexto escolar ha hecho que nos planteemos una serie de interrogantes, uno de los cuales es el relativo al rendimiento académico, del que se deriva una serie de implicaciones educativas relacionadas con dichos constructos.

En el contexto escolar, el rendimiento académico ha sido considerado durante muchos años como una función de la inteligencia únicamente. Posteriormente se han tenido en cuenta otros factores, como ciertas dimensiones de la personalidad, los estilos cognitivos, la clase social, etc. En la actualidad se acepta ya como evidente (Purkey, 1970; Burns, 1977) que uno de los factores principales del rendimiento es el autoconcepto, especialmente determinado, en el contexto de la instrucción, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno. Se podría decir que el autoconcepto modula, de alguna manera, gran parte del aprendizaje. Así, las relaciones del profesor y sus expectativas, codificadas en sutiles claves para el alumno, y los sentimientos propios de éste hacia sus éxitos y fracasos se llegan a integrar en ese conjunto dinámico motivador de las percepciones de autoeficacia.

Dentro de nuestro sistema social, el éxito escolar supone satisfacción para los alumnos, padres y profesores, mientras que el fracaso escolar lleva consigo connotaciones de incompetencia, insatisfacción, ansiedad y hasta sentimientos de rechazo.

(*) Doctor en Psicología y Psicopedagogo del equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de atención temprana. MEC, Huesca.

A pesar de que algunos autores se inclinan por una estabilidad relativa del autoconcepto, creemos que éste es susceptible de modificación, siempre que se tengan en cuenta las principales dimensiones que influyen en cada período evolutivo y se trabajan de forma simultánea y sistemática. En el contexto educativo, los profesores y los grupos de iguales reemplazan a los padres como fuentes de información del yo, alimentando con su prestigio y autoridad el autoconcepto de los alumnos y estableciendo condiciones ambientales y ámbitos de interacción que estimulan o rebajan el rendimiento académico.

Dentro de la dinámica de influencia del autoconcepto se llega a entender que el rendimiento académico depende no tanto de la capacidad real, cuanto de la capacidad creída y sentida por la persona, pues la manera en la que pensamos sobre nosotros mismos está estrechamente relacionada con nuestra capacidad para aprender y rendir. De esta forma, conviene distinguir (Hammachek, 1971) esos dos aspectos del yo, el concepto y el sentimiento, pues aunque el alumno conozca su capacidad intelectual, real y objetiva, no desarrollará la potencialidad correspondiente al valor objetivo de sus condiciones intelectuales mientras no tenga suficiente confianza en sí mismo para ponerlas en marcha.

Aunque algunos resultados de la investigación sobre la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico muestran la existencia de una persistente y significativa relación entre ambas variables (Marsh, 1986; Shavelson y Bolus, 1982), algunos autores señalan no haber encontrado tal relación (Lewis, 1972; Williams, 1973) y, finalmente, otros destacan que sus correlaciones son bastante bajas y, aunque estadísticamente significativas, tienen poco valor predictivo en términos de explicación de la variabilidad de las puntuaciones.

Existen trabajos en nuestro país que han estudiado las relaciones entre el autoconcepto y ciertas variables académicas, como pueden ser las alusiones presentadas por Beltrán Llera (1984), cuando analiza las relaciones entre rendimiento académico y autoconcepto; por Díaz-Aguado (1984, 1994), cuando analiza las relaciones entre educación familiar y autoconcepto, y recientemente, en sus estudios sobre educación y desarrollo de la tolerancia por; por Musitu, Román y Martorell (1985), quienes estudian las relaciones entre el autoconcepto y la integración social en el aula; por Rubio Jerónimo (1986), respecto al análisis de las relaciones entre el rendimiento académico y la imagen propia y la autoimagen escolar; por Machargo Salvador (1991), que aborda el tema de las relaciones entre el profesor y el autoconcepto de sus alumnos; o por Hernández y Jiménez (1983), Fierro (1983, 1986), etc.

En esta misma línea, y a pesar de los esfuerzos constatados por vislumbrar las relaciones entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico, se observa una heterogeneidad en los modelos teóricos de los que se parte, bien porque no se encuentran suficientemente elaborados, como por el carácter diverso o relativamente reduccionista de los marcos teóricos en los que se fundamentan; lo que dificulta la contrastación de los resultados obtenidos en investigaciones empíricas y la utilización de un «lenguaje común» entre los distintos autores.

MODELOS TEÓRICOS Y DETERMINANTES DE LA AUTOESTIMA. EL ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MODELO DE S. HARTER

Los constructos de autoconcepto (AC) y autoestima (AE) han sido abordados y estudiados dentro de la literatura psicopedagógica desde muchos enfoques y perspectivas teóricas (Lewis y Brooks-Gunn, 1979b; Damon y Hart, 1988; Selman, 1980; Monoud y Vinter, 1985; Piers y Harris, 1969; Rosenberg, 1979; Harter, 1978, 1983, 1984, 1985, 1987). No es el objetivo de este trabajo revisar todos ellos, ya que puede consultarse en otro lugar (Broc Cavero, 1991, 1994), como tampoco en profundizar la distinción entre ambos constructos (García Torres, 1983), ni en los instrumentos de medida más utilizados y sus propiedades psicométricas (Hughes, 1984).

Una primera definición de autoconcepto (AC) sería: «Aquella representación interna y cognitiva que el sujeto tiene de una serie de dimensiones que han sido halladas principalmente mediante técnicas de análisis factorial». La autoestima sería un «componente afectivo-evaluativo del autoconcepto y se podría definir operativamente como la frecuencia de autoreforzamiento que emite un sujeto como consecuencia de la realización correcta de una serie de tareas o actividades diversas».

Esta investigación supone, parcialmente, una continuación de la investigación de Susan Harter sobre los aspectos evolutivos y determinantes de la autoestima. Esta investigación ha desarrollado un modelo jerárquico que representa una integración de las perspectivas unidimensionales y multidimensionales; subraya la importancia de los juicios globales de estima o valía (no solamente en contextos académicos), además de la evaluación de competencias percibidas en dimensiones específicas y es capaz de determinar las relaciones y el peso relativo que las competencias específicas aportan a la autoestima global del sujeto en un momento evolutivo concreto.

En cuanto a la relación entre la motivación por el aprendizaje y el éxito académico, Díaz-Aguado (1994) describe el modelo de Harter y afirma que «la motivación para actuar sobre el ambiente que nos rodea (la motivación de eficacia) se desarrolla como consecuencia de las experiencias de éxito. El individuo con sentido de autoeficacia se considera a sí mismo dueño de su propio destino y adopta una actitud activa y segura ante las dificultades que encuentra, adquiriendo así las habilidades necesarias para resolverlas. Como consecuencia de este proceso experimenta una motivación intrínseca por la superación de las dificultades, motivación que en el ámbito cognitivo se manifiesta como curiosidad, deseo de aprender y motivación de logro».

En relación con los fracasos afirma que «cuando se experimentan continuos fracasos o falta de reconocimiento por parte de los demás en un determinado ámbito (por ejemplo, el académico), disminuye el sentido de competencia personal y la motivación por la eficacia en dicho ámbito; lo cual hace que cada vez se inicien menos intentos de dominarlo y aumente la probabilidad de fracasar en ellos por la ansiedad producida al recordar las experiencias pasadas.

Todo ello hace que el individuo sea muy inseguro y dependiente de la aprobación de los demás».

En consonancia con una perspectiva evolutiva, Harter ha diseñado una serie de instrumentos de medida, uno de los cuales ha sido aplicado en nuestro trabajo; se trata de la *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, que mide cuatro dimensiones específicas para las edades que estamos estudiando: competencia cognitiva (CCN), aceptación de los compañeros (ACN), competencia física (CFN) y aceptación de la madre (AMN), y cuyos análisis psicométricos arrojan una validez satisfactoria y altos índices de consistencia interna y fiabilidad (Harter, 1985), así como de validez transcultural (Stigler y cols., 1985).

También se utilizaron en esta investigación otras medidas objetivas externas de dichas dimensiones, como la evaluación por *parte del profesor* de la competencia cognitiva del niño (CCNP), de su competencia física (CFNP) y su aceptación social (ACNP) —mediante la *Teacher's Rating Scale of Child's Actual Competence and Social Acceptance* (Harter y Pike, 1983—, medidas sociométricas (*ranking*), de capacidad (Thorndike, Hagen y Lorge, 1968), del rendimiento a final de curso, de la aceptación del niño por parte de sus padres (Schaeffer y Bell, 1955), y el cuestionario de autoestima de Rosenberg, adaptado para niños pequeños (AEG).

Una vez estudiado el peso relativo de las dimensiones sobre la autoestima global, se diseñaron y aplicaron una serie de programas de intervención en los niños de los grupos experimentales que puntuaron por debajo de la media en dichas dimensiones, por lo que estos programas variaban en número y en sujetos. El número total de ellos era de 173, distribuidos en tres cursos (2.º de Educación Infantil, 1.º y 2.º de Educación Primaria), con dos clases cada curso (experimental/control) asignadas aleatoriamente. Una fase posttest mostró los efectos de la intervención (Broc, 1991, 1992).

De forma complementaria se analizó la influencia de algunas variables de interés sobre el rendimiento en los grupos de los diversos niveles académicos; principalmente, las relativas a la competencia cognitiva percibida y evaluada por el propio niño, y contrastada con la evaluación que de dicha competencia realiza el profesor, la inteligencia y otras variables familiares y sociales, las cuales van a exponerse en este trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En nuestro caso concreto el problema que nos planteamos era el siguiente:

- a) ¿Puede estar el rendimiento académico influido por variables como la inteligencia, la competencia intelectual vista por el propio niño (autoconcepto académico) y por la evaluación que de ellas hace el/la profesor/a?

- b) ¿Hay alguna variable que pueda tener más peso en el rendimiento o estar más relacionada con él?, ¿cuál es la naturaleza de dicha relación, en el caso de que se dé?
- c) ¿Existen los mismos patrones de influencia en diversos grados académicos?

Partimos del supuesto de que, efectivamente, hay relaciones; ello implica, en el nivel educativo, la importancia de la aplicación práctica de programas para desarrollar la inteligencia y aprender a pensar, así como de intervenciones en el profesorado relativas a establecer evaluaciones más óptimas y las que se podrían aplicar a la evaluación por el propio niño de su competencia escolar, en su más amplio sentido (Broc, 1991).

HIPÓTESIS

1. Si la inteligencia del niño/a está directamente relacionada con procesos cognitivos relativos al desarrollo de habilidades y capacidades vinculadas a los objetivos académicos y la consecución de éstos implica toda una serie de percepciones y valoraciones interiorizadas respecto a la valía del niño/a en el contexto escolar, entonces encontraremos correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre éstas y el rendimiento académico.

2. Si la percepción por parte del niño de su competencia cognitiva y la evaluación que de ella hace el profesor influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la percepción de la propia valía personal en áreas académicas, entonces encontraremos correlaciones estadísticamente significativas entre aquellas variables y el rendimiento escolar.

DISEÑO Y MÉTODO

Nos planteamos un diseño correlacional y un análisis de regresión múltiple de las variables independientes (en este caso, la inteligencia, la competencia cognitiva percibida por el niño y la evaluación del profesor) respecto a la variable dependiente (el rendimiento global del sujeto en el ámbito escolar del curso correspondiente).

Sujetos de la muestra

Nos centramos en 52 sujetos del último curso de Educación Infantil, 52 sujetos del primer curso de Educación Primaria y 69 de segundo curso. Estos niños asisten a un centro público de enseñanza en la capital de Huesca.

Procedimiento

Se evaluó a los sujetos en las variables y con los instrumentos siguientes:

Rendimiento escolar: Calificación global de 0 a 10 realizada por el profesor (y no por áreas) a final de curso, en función del rendimiento mostrado por el niño a lo largo del mismo. Esta variable ha sido denominada «notas».

Inteligencia: CI obtenido a través del *Test de aptitudes cognoscitivas* Primaria I y II, de Thorndike, Hagen y Lorge (distribuido por TEA Ediciones, Madrid).

Competencia Cognitiva: Subescala *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, Forma P-K y Primaria, de Harter y Pike (1985).

Competencia cognitiva evaluada por el profesor: A través del *Teacher's Rating Scale of Child's Actual Competence and Social Acceptance*, Forma 1-2, de Harter y Pike (1983, Universidad de Denver, Colorado).

Medidas de actitudes de los padres hacia el niño: A través del cuestionario de actitudes parentales de Schaeffer y Bell.

Medidas sociométricas de aceptación social: Por medio del *ranking* (adaptación de Díaz-Aguado, 1984).

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables principales y el rendimiento final en los tres niveles escolares (mediante el BMDP 8D), un análisis de regresión *-stepwise-* de las principales variables para la «competencia cognitiva» (mediante el BMDP 2R) y, finalmente, de «los mejores subconjuntos de regresión» de las variables independientes sobre la variable dependiente «rendimiento/notas» en los tres niveles académicos (mediante el BMDP 9R).

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección van a analizarse las correlaciones entre la competencia cognitiva evaluada por el niño y por el profesor, la inteligencia de aquél y el rendimiento final global, o notas. Los datos por cursos y/o edades se exponen en la tabla 1.

TABLA 1

Correlaciones entre la competencia cognitiva del niño, la valoración del profesor, la inteligencia y el rendimiento final en tres grupos educativos (Educación Infantil, 1.º y 2.º cursos de Educación Primaria) (1)

Variables	Inteligencia			Rendimiento final		
	I	1P	2P	I	1P	2P
Competencia cognitiva del niño .....	.23*	.22*	.34**	.40**	.34*	.30**
Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor .....	.37	.40**	.69**	.53**	.56**	.78**
Rendimiento final/notas ..	.69**	.71**	.71**			

(*) $p < .05$

(**) $p < .01$

(1) Curso de Educación Infantil: 5-6 años ($n = 52$ y $n - 2$ g.1.); 1.º de Educación Primaria: 6-7 años ($n = 52$ y $n - 2$ g.1.); 2.º de Educación Primaria: 7-8 años ($n = 69$ y $n - 2$ g.1.).

De la interpretación de la tabla puede deducirse que, ateniéndonos al curso de Educación Infantil, todas las correlaciones son estadísticamente significativas y que, respecto a la *inteligencia o capacidad intelectual*, el rendimiento escolar final del niño parece ser el mejor predictor de aquella (.69), seguido de la evaluación de la competencia cognitiva realizada por el profesor (.37) y, finalmente, de la evaluación que el niño hace de su propia competencia (.23). Esta última muestra que el niño a esta edad ya comienza a elaborar representaciones internas de sus actuaciones académicas, con las consiguientes autoevaluaciones; lo que implicaría la necesidad de estructurar, en la medida de lo posible, contextos de enseñanza-aprendizaje adecuados a su «zona de desarrollo próximo», con el fin de facilitarle experiencias positivas de éxito que incidieran en su motivación.

Respecto a la variable *competencia cognitiva* puede deducirse que está relacionada en mayor medida con la variable rendimiento final (.53 y .40) que con la de inteligencia (.37 y .23), tanto si es evaluada por el propio niño como si es evaluada por el profesor. Esto puede ser debido a que las valoraciones realizadas por el propio niño y por su profesor se basan más en la realidad que supone un rendimiento «específico y objetivo» que en la capacidad potencial o supuesta que pueda tener aquél (relacionada con el interés, la motivación, el tiempo, etc.).

No obstante, se constatan mayores correlaciones entre la *competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor* y la variable rendimiento/notas (.53), que entre aquélla y la inteligencia (.37) lo que puede ser debido a que las dos primeras variables son, en realidad, dos evaluaciones académicas realizadas por el mismo profesor, aunque en momentos distintos, y ello puede hacer que estén más relacionadas.

Por otra parte, las correlaciones observadas entre la valoración de la *competencia del niño por parte del profesor* y la inteligencia de aquél y su rendimiento son mayores (.37 y .53) que las resultantes entre la valoración realizada por el propio niño y estas mismas variables (.23 y .40). Esto puede deberse a la mayor precisión en las evaluaciones del niño por parte del profesor, lo que podría indicar la influencia de éste sobre aquél en el ámbito escolar y en las dimensiones académicas de su autoconcepto (competencia cognitiva y competencia física y psicomotriz).

Los patrones de correlación son prácticamente similares en el primer (1P) y en el segundo (2P) curso de Educación Primaria.

Podrían resumirse los resultados, desde nuestro punto de vista, diciendo que las diversas desigualdades cognitivas, sociales, económicas, etc. con las que los distintos niños y niñas se presentan en la escuela se traducen en diferentes capacidades e inteligencia, lo que afecta en una gran proporción el rendimiento escolar final. Éste, a su vez, modula la visión que el niño tiene de sí mismo en diversas áreas académicas, así como la visión que el profesor tiene de él en las mismas.

Por último, el *CI* no explica toda la varianza del rendimiento escolar, lo cual es comprensible, debido a otras múltiples causas que influyen en esta variable (motivación, tiempo disponible, aprendizaje significativo, etc.), en cuyo análisis teórico no es posible detenernos ahora.

En relación a la *competencia cognitiva evaluada por el propio niño/a*, en un ulterior análisis, más complejo (*stepwise regression*), hemos visto la necesidad de incluir una tabla descriptiva de una «regresión por pasos» de las principales variables para la competencia cognitiva del niño por edades (ver tabla 2).

Este tipo de análisis permite adecuarse a un modelo de regresión múltiple que selecciona las mejores variables que predicen la variable dependiente, en este caso, la competencia cognitiva que cree tener el niño, evaluada desde su propio punto de vista e íntimamente relacionada con las representaciones que va interiorizando progresivamente conforme a las realizaciones ligadas a la acción en las dimensiones propias de su nivel evolutivo.

Como puede verse, en el curso de Educación Infantil, la variable que mejor predice la capacidad que el niño cree tener es el rendimiento final, es decir, los logros «objetivos» que, además, han sido evaluados de forma externa por el profesor en un momento académico determinado. En el primer curso de Primaria,

TABLA 2

Análisis de regresión stepwise de las principales variables para la competencia cognitiva, por edad

EDUCACIÓN INFANTIL: 5-6 AÑOS (n = 52)

Paso n.º	Entrada variable	R	RSQ	Cambio en RSQ	Valor de F
1	Rendimiento/notas	.339	.1155	.1155	6.55

PRIMER CURSO EDUCACIÓN PRIMARIA: 6-7 AÑOS (n = 52)

Paso n.º	Entrada variable	R	RSQ	Cambio en RSQ	Valor de F
1	Inteligencia (CI)	.296	.0877	.0877	4.80

SEGUNDO CURSO EDUCACIÓN PRIMARIA: 7-8 AÑOS (n = 69)

Paso n.º	Entrada variable	R	RSQ	Cambio en RSQ	Valor de F
	Subescala «influencias externas» del factor concep. democracia-dominio (ítems 2, 18, 34, 49 y 66 del PARI)	.296	.0877	.0977	4.80

la variable que mejor predice la competencia percibida por el niño es la inteligencia, y en el segundo curso, es la subescala de «influencias externas» del factor conceptual democracia-dominio (constituido por algunos elementos del PARI).

Estos resultados son difíciles de interpretar de forma global en relación con el modelo teórico, si bien están incluidos parcialmente dentro del mismo. En cualquier caso, podrían indicar que, en el período de los 5 a los 8 años (que in-

cluyen el paso de la Educación Infantil a la Primaria, o el inicio de esta última) no parecen estar claras todavía las claves por las cuales el niño construye una neta representación de lo que va a ser para él un base firme en la que fundamentar sus futuras autovaloraciones, pasando de ser valoraciones externas de sus actuaciones académicas en Educación Infantil, a representar capacidades internas en primero de Primaria, y continuando con actitudes de los padres relacionadas con el control *versus* la autonomía en segundo de Primaria, valoraciones otra vez externas. Pero éstas son simples especulaciones, y habría que verificar estos resultados en muestras más amplias de sujetos y en otros ciclos o niveles académicos.

Por otra parte y centrándonos ahora no solamente en las correlaciones entre las variables anteriores, sino también en la regresión de dichas variables sobre la variable dependiente de interés (en nuestro caso, el rendimiento o las notas), se presentan en las tablas 3 y 4 los resultados de un análisis de regresión sobre dicha variable dependiente en los tres niveles académicos estudiados.

TABLA 3

El mejor subconjunto de regresión de variables sobre el rendimiento (notas) en el grupo de Educación Infantil: (5-6 años)

Coefficiente de regresión	Sign.	Nombre de la variable
-10.40	.000	Intercep.
1.72	.000	Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor (CCNP)
.07	.000	Inteligencia
-.29	.001	«Influencia externa», subescala del factor conceptual del PARI democracia-dominio (ítems 2, 18, 34, 49 y 66)
.21	.03	«Evitación de la comunicación», subescala del factor PARI aceptación-rechazo (ítems 9, 25, 40, 56 y 71)
.20	.02	«Ser estricto», subescala del factor conceptual del PARI aceptación-rechazo (ítems 9, 25, 40, 56 y 71).
.23	.003	«Dependencia y cuidado», subescala del factor conceptual del PARI indulgencia-autonomía (ítems 13, 29, 44 y 75).

n = 52; R = .80; R múltiple = .89; Nivel de significación = .00

Respecto a la variable rendimiento (notas), relacionada con la hipótesis inicial, se ejecutó un programa denominado «todos los posibles subconjuntos de re-

gresión-BMDP 9R», el cual estima la ecuación de regresión para los «mejores» subconjuntos de variables predictoras del *rendimiento* y proporciona un análisis residual detallado.

TABLA 4

El mejor subconjunto de regresión de variables sobre el rendimiento (notas) en los grupos de 1.º y 2.º de Educación Primaria

EDUCACIÓN PRIMARIA. PRIMER CURSO		
Coefficiente de regresión	Sign.	Nombre de la variable
.31	n.s.	Intercept.
.86	.000	Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor (CCNP)
.04	.000	Inteligencia (CI)
-.09	.04	Rechazo (número de compañeros en la clase que afirman que no les gusta jugar con el niño)

n = 52; R = .71; R múltiple = .84; nivel significativo = .00

EDUCACIÓN PRIMARIA. SEGUNDO CURSO		
Coefficiente de regresión	Sign.	Nombre de la variable
-.28	n.s.	Intercept.
1.43	.000	Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor (CCNP)
.02	.001	Inteligencia (CI)

n = 69; R = .78; R. múltiple = .84; nivel significativo = .00

En el último curso de Educación Infantil puede observarse que vuelven a repetirse las variables encontradas en el análisis inicial como mejores variables

predictoras del rendimiento, es decir, la evaluación que el profesor hace de la «supuesta competencia del niño» y su inteligencia, pero además se añade una serie de variables provenientes del ambiente familiar que están relacionadas con una serie de actitudes medidas por el PARI, algunos de cuyos elementos pasamos a citar a continuación:

- 1) «Es malo que los niños se acostumbren a pensar si la madre tiene razón o deja de tenerla».
- 2) «Los padres nunca deben quedar mal ante sus hijos».
- 3) «Los niños nunca deberían aprender fuera de casa cosas que les hicieran dudar de lo que les enseñan sus padres».
- 4) «Los niños no son quiénes para juzgar las decisiones de los padres».
- 5) «Los chicos no deben hacer nada sin el consentimiento de sus padres».
- 6) «Si se les escucha demasiado, los niños terminan por hacerse unos quejicas».
- 7) «Cuando un niño está acongojado, lo mejor es dejarle solo».
- 8) «Si no se les mantiene un poco a distancia desde el principio, los niños la vuelven a una loca con sus pequeños problemas».
- 9) «Si se les hace caso, los niños acaban por inventar problemas para tenerte siempre pendiente de ellos».
- 10) «Los niños no deberían molestar a sus padres con sus pequeños problemas».
- 11) «Cuando los niños son mayores, agradecen que se les haya educado con severidad».
- 12) «Los niños educados con severidad son mejores de mayores».
- 13) «Si no se está nunca encima de ellos desde pequeños, los niños no se hacen nunca hombres de provecho».

Como puede observarse, todas estas actitudes se agrupan en factores que influyen decisivamente en el rendimiento escolar de los niños de Educación Infantil.

Si analizamos las variables que mejor predicen en este estudio el rendimiento de los niños de los dos primeros cursos de Primaria, observamos que en ambos se repiten las variables obtenidas en el primer análisis, concretamente, la inteligencia del niño y la evaluación que el profesor hace de sus competencias,

añadiéndose en el primer curso una nueva variable: el rechazo, definida como el número de compañeros de la clase que afirman que no les gusta jugar con el niño (lo que podría sugerir la importancia de la aceptación social en el rendimiento académico, al menos, al inicio de la escolaridad).

Al pasar al primer curso, los datos apuntan a las dos primeras variables comentadas para el curso anterior, es decir, la valoración del profesor y la inteligencia del niño. Además, van perdiendo importancia relativa las actitudes maternas, reflejándose una correlación con la variable social de rechazo.

En el segundo curso únicamente discriminan las dos primeras variables, comunes a los dos niveles anteriores, por lo que podemos afirmar que tanto la valoración del profesor como la inteligencia del niño tienen una fuerte influencia en la competencia cognitiva del niño en todos los niveles escolares estudiados, añadiéndose a ellas ciertas variables familiares en preescolar y la variable de rechazo social en el primer curso.

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados presentados en las tablas anteriores puede deducirse la importancia que en el rendimiento escolar tienen otras variables de tipo autoevaluativo y provenientes del contexto más próximo al niño, tales como ciertas variables familiares, sociales y del profesorado.

Asimismo se muestran patrones de intercorrelaciones, básicamente coincidentes en los diversos cursos, entre las variables de interés, con matizaciones propias que podrían explicar algunas variaciones evolutivas y su peso relativo a lo largo del tiempo.

Las evaluaciones de la competencia cognitiva del niño por parte del profesor y la inteligencia aparecen como las mejores variables predictoras del rendimiento en los tres cursos.

Es necesario advertir que los elementos relacionados con las actitudes de los padres en el curso de Educación Infantil tienen su importancia en el rendimiento, debido a que el niño en estas edades todavía no se ha desligado suficientemente del ambiente familiar que ha estado viviendo en sus primeros años; lo que da lugar a que estas variables se solapen con otras variables propiamente educativas. Por tanto, y en relación con el final del período educativo de la Educación Infantil (y todavía más al comienzo), es indispensable no centrarse tanto en aspectos únicamente instrumentales, sino más bien en aspectos afectivos, adaptativos, de aceptación, vivenciales y de seguridad hacia el niño.

Por otra parte, y en relación con el comienzo de la escolaridad obligatoria, es necesario tener en cuenta, además de las observaciones anteriores, las variables del tipo «aceptación social» y, en este sentido, es fundamental el trabajo y el des-

arrollo de los temas transversales, como vía de integración de aspectos íntimamente relacionados con el desarrollo del autoconcepto y la autoestima y con el rendimiento escolar.

Vemos cumplidas, por tanto y en líneas generales, las hipótesis iniciales; no obstante sería interesante replicar estos análisis en muestras con un número mayor de sujetos, así como en otros cursos y niveles académicos. Por otra parte, también es necesario profundizar en la naturaleza y la dirección de las correlaciones entre dichos constructos, lo que nos permitiría dar prioridad a las medidas psicopedagógicas más pertinentes en función de los diversos grados académicos.

Los resultados obtenidos parecen estar en consonancia con el modelo teórico propuesto por Harter (1987, 1988, 1989), aunque se requiere seguir profundizando en algunas de las nuevas correlaciones encontradas y en otros niveles evolutivos.

Finalmente, las estrategias sistemáticas de intervención pueden, en nuestra opinión, ir dirigidas principalmente hacia cuatro aspectos: 1) programas para la mejora del autoconcepto cognitivo, algunos de los cuales han mostrado ser eficaces (Broc, 1991); 2) desarrollo y aplicación de programas sistemáticos para el desarrollo de la inteligencia y de las capacidades, bien de forma específica (programas para aprender a pensar, etc.), bien en el desarrollo adecuado de los proyectos curriculares; 3) desarrollo de las adaptaciones curriculares individualizadas y ajustadas a las capacidades y necesidades de los alumnos; y 4) desarrollo en el profesorado de nuevas claves de evaluación de los alumnos, más amplias y funcionales, que incluyan aspectos generales y específicos del autoconcepto y la autoestima de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN LLERA, J. (1984): *Psicología Educativa*. Madrid, UNED.

BROC CAVERO, M. A. (1991): *Influencia relativa de cuatro antecedentes de la autoestima e intervención experimental en niños de 5 a 8 años de edad*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Psicología de la UNED. Madrid.

- (1992): «Efectos de un programa de intervención sobre la dimensión "competencia física y psicomotriz del autoconcepto"», *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 42, pp. 9-30.
- (1994): «Intervención psicomotriz y autoconcepto en la Educación Infantil. Un estudio longitudinal», *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, CITAP* (en prensa).
- (1994): «Modelos teóricos y determinantes de la autoestima. El modelo teórico de S. Harter: Una revisión teórica», *Revista Annales del Centro Asociado de la UNED de Barbastro (Huesca)*, 8-9 (en prensa).

- (1994): «Programas de intervención dirigidos al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la Educación Infantil y Primaria», *Revista de Psicología General y Aplicada* (pendiente de publicación).
 - (1994): «Parents, peers and personal factors in the development of young children self-concept». Comunicación presentada en la *7th European Conference en Personality*. UNED, Madrid, 12-16 de julio de 1994.
 - (1984): «Programas de intervención para la mejora del autoconcepto cognitivo. Intervención psicopedagógica». En preparación.
- BROC CAVERO, M. A. y GARCÍA TORRES, B. (1994): «Cinco programas de intervención sobre las dimensiones del autoconcepto», en J. A. BELTRÁN *et al.*, *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II: Variables personales y psicosociales*, pp. 811-822.
- BURNS, R. B. (1977): «The self-concept and its relevance to academic achievement», en D. CHILD, *Readings in psychology for the teacher*, New York, Holt.
- DAMON, W. y HART, D. (1988): *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1984): «La Educación Preescolar», en J. Beltrán Llera (dir.), *Psicología Educacional*. Madrid, UNED, pp. 1081-1099.
- (1994): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- GARCÍA TORRES, B. (1983): *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense. Madrid.
- (1990): «Development of self-descriptions in the context of play: A longitudinal study», en L. Oppenheimer (ed.), *The self-concept*, Berlon, Springer Verlag.
- HAMMACHECK, D. E. (1971): *Encounters with the self*. New York, Holt.
- HARTER, S. (1978): «Efficacy motivation reconsidered: Toward a developmental model», *Human Development*, 21, pp. 34-64.
- (1983): «Developmental perspectives on the self-system», en M. Hetherington (ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development*, vol. 4, New York, Wiley.
 - (1985): «Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth», en R. Leahy (ed.), *The development of the self*, New York, Academic Press.
 - (1987): «The Determinants and Mediational Role of Global Self-Worth in Children», en N. Eisenberg (ed.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology*, John Wiley & Sons.
- HARTER, S. y PIKE, R. (1984): «The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children», *Child Development*, 55, pp. 1969-1982.

- HARTER, S. y HOGAN, A. (1985): «A causal model of the determinants of self-worth and the affective and motivational systems which it mediates». Comunicación presentada en el *Meeting of the Society for Research in Child Development*. Toronto.
- HARTER, S. y HALTIWANGER, J. (1988): *A behavioral measure of young children's presented self-esteem*. Manuscrito inédito. Colorado, Universidad de Denver.
- HARTER, S. y CONNELL, J. P. (1984): «A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation», en J. Nicholls (ed.), *The development of achievement related cognitions and behaviors*, Greenwich, CT, JAI Press.
- HUGHES, H. (1984): «Measures of self-esteem for preschool and kindergarden age children: Teacher report measures», *Child Study Journal*, 14, pp. 36-41.
- LEWIS, M y BROOKS-GUNN (1979b): *Social cognition and the acquisition of self*. New York, Plenum Press.
- LEWIS, R. W. (1972): «The relationship of self-concept to reading achievement», en Struening y Guttentag, *Handbook of evaluation research*, vol. 1, Beverly Hills Sage.
- MACHARGO SALVADOR, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y prácticas*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- MARS, H. V. (1986): «Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance», *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), pp. 1224-1236.
- MOUNOUD, P. y VINTER, A. (1985): «A Theoretical Developmental Model Self Image in Children», en *The Future of Piagetian Theory. The Neo-Piagetians*, New York and London, Plenum Press.
- MUSITU OCHOA, G.; ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. y MARTORELL, M. C. (1983): «Autoconcepto e integración social en el aula», *Universitas Tarraconensis*, 7, pp. 27-36.
- PURKEY, W. W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- ROSENBERG, M. (1979): *Conceiving the self*, New York, Basic Books.
- RUBIO JERÓNIMO, R. (1986): «Imagen escolar, imagen propia y rendimiento académico», *Informes de psicología*, 5, pp. 53-80.
- SCHAEFFER, E. S. y BELL, R. Q. (1955): *Parental Attitude Research Instrument (PARI), Normative data*. Manuscrito inédito. Bethesda, Library, National Institutes of Health.
- SELMAN, R. L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York, Academic Press.
- SHAVELSON, R. J. y BOLUS, R. (1982): «Self-concept: The interplay in theory and methods», *New Directions for Testing and Measurement*, 7, pp. 25-43.
- STIGLER, J. W.; SMITH, S. y MAO, L. W. (1985): «The self Perception of Competence by Chinese Children», *Child Development*, 56, pp. 1259-1270.

THORNDIKE, R. L.; HAGEN, E. y LORGE, I. (1968): *Cognitive Abilities Test, Primary I and II. Form. 1*. Boston, Houghton Mifflin Company (Adaptación española: *Test de aptitudes cognoscitivas. Primaria*. Madrid, TEA Ediciones, 1977 y 1988).

WILLIAMS, J. D. (1973): «Self-concept and achievement in self-enhancing education», *Psychological Reports*, 32, pp. 641-642.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PERFIL DEL PROFESORADO DE INSTITUCIONES PENITENCIARIAS Y SUS FUNCIONES

JOSÉ JUAN SIDRO TIRADO (*)

INTRODUCCIÓN

Educar no consiste sólo en transmitir información a un alumno meramente receptivo, sino que además implica que se han de formar y potenciar intencionalmente todas las aptitudes humanas. Este objetivo ha de perseguirse también en los estudiantes a distancia, que, como es sabido, se han de responsabilizar de su aprendizaje, participando activamente en su proceso.

La orientación a los alumnos a fin de que utilicen las técnicas adecuadas de trabajo intelectual, organicen y analicen críticamente la información escrita o audiovisual que se les presenta y, al mismo tiempo, superen las dificultades, así como la facilitación de los aprendizajes complejos en la institución analizada son elementos que se convierten en insustituibles para el logro de un aprendizaje eficaz y valioso.

Para ello, los esfuerzos del alumno resultan generalmente insuficientes, por lo que se hacen necesarios, a todas luces, apoyos tutoriales que permitan la superación de los numerosos obstáculos que de todo orden se le presentan (García Aretio, 1987).

Holmberg (1985), refiriéndose a los estudiantes de las instituciones a distancia, señala que la experiencia acumulada indica que los estudiantes necesitan un servicio de asesoramiento, información acerca de las líneas de estudio y consejo personal, en muchos casos, antes de tomar la decisión de estudiar y de elegir qué estudiar.

Mucho se ha escrito sobre las funciones del profesor-tutor respecto a los alumnos que cursan los estudios a distancia (Lampe, 1980; Bercovitz, 1981; Ji-

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

ménez, 1985; Marín 1984), pero, en definitiva, podríamos sintetizar las actividades tutoriales aceptando como buena la triple dirección señalada por García Areito (1987):

Función orientadora: Orientación personal, ayuda individualizada y relación de contacto con los compañeros que están en situación similar. Esta función se centra fundamentalmente en el ámbito afectivo, de las actitudes y de las emociones.

Función académica: El profesor actúa como un recurso que complementa la utilidad del material de aprendizaje. La acción tutorial en esta función es un medio para ayudar y reforzar el proceso de autoaprendizaje, no resulta simplemente una acción transmisora de información.

Función de colaborador y nexo: Sirve como medio de conexión entre las distintas sedes centrales y el alumno.

Una metodología racional-descriptiva nos llevará a conocer el conjunto de elementos que caracterizan la realidad personal del profesorado de estos centros, por cuanto aporta un cúmulo de datos que permitirá extraer unas conclusiones generales sobre el perfil de estos profesionales al servicio de la promoción cultural de los internos.

PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS

Problemática

Dos son las cuestiones básicas en las que se centra esta investigación. En primer lugar, y partiendo del objetivo básico de la misma, que no es otro que el de conocer el perfil general del profesorado que trabaja directamente con los estudiantes en los centros penitenciarios, se intenta describir de forma amplia las características de la muestra objeto de estudio.

Para ello se analiza una serie de datos personales del profesorado y se presenta, una información global a partir de situaciones variables que identifican a los sujetos de la investigación.

En segundo lugar, el profesorado que trabaja en instituciones penitenciarias, ya sea como funcionarios de la propia Dirección General de Instituciones Penitenciarias, dependiente del Ministerio de Educación, ya como funcionarios de las propias Consejerías de las Comunidades Autónomas, ejerce fundamentalmente funciones de la enseñanza presencial. Al mismo tiempo, informa y orienta al alumno a distancia, haciendo las funciones de enlace entre el alumno y las sedes centrales. Partiendo de esta idea general, surge el interrogante de cómo compaginar las funciones, orientadora y docente.

Objetivos

Los objetivos que se pretende lograr en la presente investigación se concretan en los siguientes:

- 1) Extraer el perfil personal del profesorado que trabaja en instituciones penitenciarias.
- 2) Sentar las bases para el logro de una valoración del servicio y de la función educativa que se ofrece a los estudiantes, sobre todo, a distancia.
- 3) Definir las posturas del profesorado frente a este tipo de enseñanza.
- 4) Estructurar los aspectos que, a juicio del profesorado, contribuyen a mejorar el aprendizaje o que inciden en el abandono.

Hay que tener en cuenta, para el logro de los objetivos propuestos, el conocimiento de los siguientes aspectos:

- a) Las características del perfil global del profesor de un centro penitenciario.
- b) Los problemas y dificultades de la acción tutorial.
- c) La relación entre los profesores y las sedes centrales.
- d) Las funciones del profesor en relación con los alumnos a distancia.
- e) Los tipos de acción tutorial eficaz.

PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN

Las variables, como elementos observables y con significación, que permitirán la especificación de las actividades y operaciones precisas para el logro de los objetivos propuestos son:

Situación personal:

1. Sexo.
2. Edad.
3. Estado civil.

Situación académica:

4. Carrera cursada.
5. Preparación recibida.
6. Año de finalización de los estudios.
7. Dedicación al trabajo.

Status sociolaboral:

8. Año de comienzo del trabajo en instituciones penitenciarias.
9. Tipo de estudios que imparte.
10. Móviles para dedicarse a este tipo de enseñanza.

Modelo de acción profesional seguido:

11. Dificultades de trabajo con alumnos a distancia.
12. Valoración de la acción tutorial.
13. Actividades.
14. Valoración de los métodos didácticos.

Funciones:

15. Tiempo de dedicación.
16. Adecuación de funciones.

Valoración del sistema a distancia en las cárceles:

17. Aspectos en la comunicación profesor-sede central
18. Relación profesor-sede central.
19. Aspectos que influyen, a su parecer, en el abandono.

Se efectúa un análisis detallado de cada una de las variables anteriores, que nos llevará a descubrir el perfil del profesorado que trabaja en los centros peni-

tenciarios, el modelo de acción profesional seguido y unas funciones; asimismo se analiza el concepto y la estima del modelo de educación a distancia.

HIPÓTESIS

Una vez conocido el perfil del profesorado a través del análisis de su situación personal, académica y sociolaboral, nos planteamos, para profundizar en el conocimiento de sus funciones, la siguiente hipótesis: las funciones que realiza el profesor de instituciones penitenciarias, en relación con los alumnos matriculados a distancia, están condicionadas por las necesidades y expectativas de los mismos; aquél ha de compaginar las funciones orientadora y docente.

Esta hipótesis se desarrolla en las siguientes subhipótesis operativas:

1. Una función importante del profesorado de Enseñanza General Básica de instituciones penitenciarias es la acción orientadora de los estudiantes, y en especial, de los que lo hacen a distancia.
2. El profesorado de cárceles se ve desbordado, a la hora de ofrecer ayuda al alumno a distancia, por las dificultades de contacto con el profesorado de las sedes centrales.

La información que se presenta se ha extraído de los cuestionarios que se han pasado al profesorado de 38 de los centros penitenciarios distribuidos por la geografía nacional.

ANÁLISIS DE DATOS Y CONTRASTE

De los 142 profesores que imparten clases en los 38 centros dispuestos a ofrecer su colaboración, tenemos una muestra de 87 que han aceptado participar; lo que representa el 61,26 por 100 del total. Es una muestra suficiente, puesto que se considera normal situar entre un 20 por 100 y un 30 por 100, la proporción de devoluciones. (Pardinas, 1977; Travers, 1971; Fox, 1981).

Todos los datos a los que nos vamos a referir se presentan reflejados en porcentajes.

SITUACIÓN PERSONAL

En esta primera sección se pretendía llegar a conocer los rasgos personales del profesorado que impartía sus enseñanzas durante el curso escolar 1989-1990 en los centros penitenciarios españoles.

Se incluyen las características de sexo, edad y estado civil. En la tabla 1 puede observarse, en lo que respecta al sexo, el alto porcentaje de mujeres en el profesorado, situándose en torno al 40 por 100.

En lo concerniente a la variable edad (tabla 2), observamos que casi el 80 por 100 del profesorado que trabaja en las prisiones españolas es menor de 40 años; lo cual viene a confirmar las observaciones de Valverde Molina (1991) que el personal de prisiones pertenece a un colectivo en el que en los últimos años se han ido incorporando profesionales jóvenes.

En cuanto al estado civil (tabla 3), del análisis de los datos obtenidos podemos deducir que son los solteros y los casados con hijos los que predominan sobre el resto de las modalidades de estado civil; ascienden a más del 41 por 100 en ambos casos. Los que no están solteros ni casados —separados, viudos y divorciados— no llegan al 5 por 100.

TABLA 1

Distribución del profesorado que ejerce su labor profesional en los centros penitenciarios, según el sexo

* Variable sexo	%
1. Varón	58,62
2. Mujer	41,38
TOTAL	100,00

GRÁFICO 1

Distribución del profesorado según el sexo

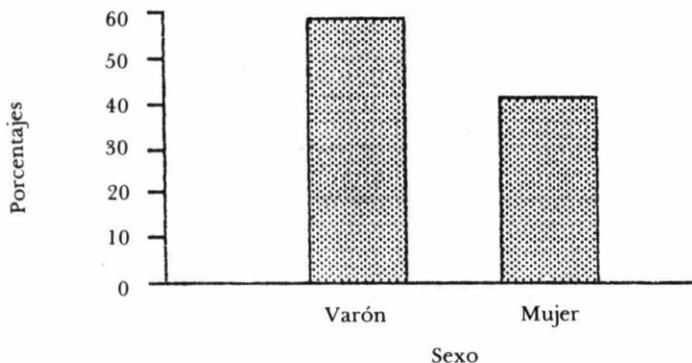


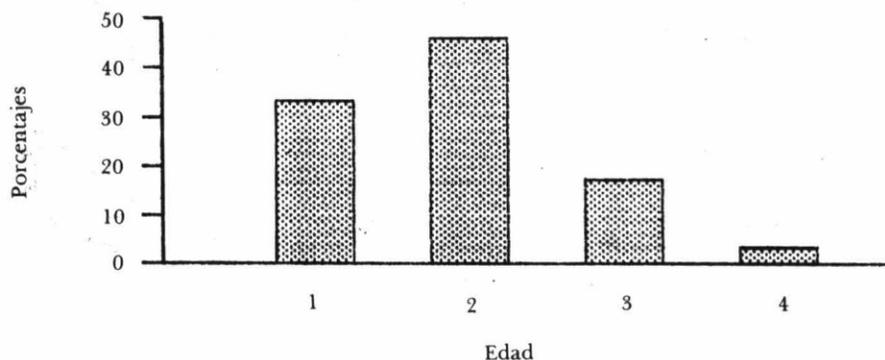
TABLA 2

Distribución del profesorado que ejerce su labor profesional en los centros penitenciarios, según la edad

* Variable edad	%
1. Menos de 30 años	33,30
2. De 30 a 39 años	45,98
3. De 40 a 49 años	17,26
4. Más de 50 años	3,46
TOTAL	100,00

GRÁFICO 2

Distribución del profesorado por edades



En los gráficos 1, 2 y 3 pueden observarse los resultados que se comentan y efectuarse una constatación más elocuente del predominio de los hombres sobre las mujeres y de la edad de 30 a 39 años sobre los otros rangos de edad, así como de la presencia elevada de los solteros y casados con hijos, frente al resto de categorías relativas al estado civil.

Los números corresponden, en cada caso, a las diversas categorías presentadas en las variables de las distintas tablas.

SITUACIÓN ACADÉMICA

Mediante el análisis de la presente sección se logra una aproximación al perfil académico del profesorado de las cárceles españolas, tanto de aquel que ejerce sus funciones con alumnado de la enseñanza presencial, como el que lo hace con alumnos de la enseñanza a distancia, puesto que en la gran mayoría de los casos observamos coincidencia y simultaneidad entre los mismos.

En las tablas 4, 5, 6 y 7 se muestra la carrera cursada, el grado de satisfacción por la preparación recibida en los estudios, el año de finalización de los mismos y la dedicación al trabajo docente; variables que inciden de forma directa en el conocimiento del perfil académico.

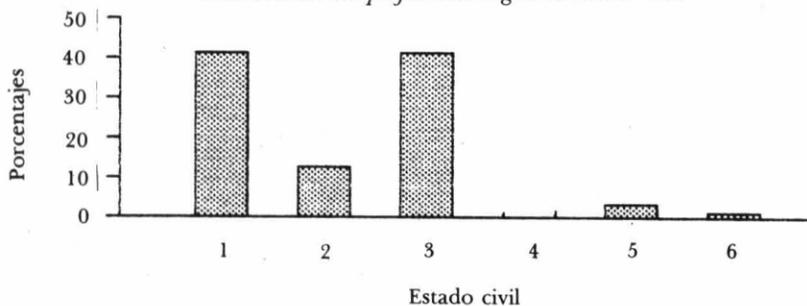
TABLA 3

Distribución del profesorado que ejerce su labor profesional en los centros penitenciarios, según el estado civil

* Variable estado civil	%
1. Soltero/a	41,38
2. Casado/a sin hijos	12,64
3. Casado/a con hijos	41,38
4. Viudo/a	0,00
5. Separado/a, Divorciado/a	3,45
6. No contesta	1,15
TOTAL	100,00

GRÁFICO 3

Distribución del profesorado según el estado civil



En cuanto a la carrera cursada (tabla 4) se observa un claro predominio de los profesores que realizaron Magisterio, (más del 80 por 100) y que accedieron por tanto, al puesto que desempeñan con la titulación mínima exigida. Cabe, en esta misma línea, reseñar, que existe algo más de un 13 por 100 de profesores con una cualificación académica superior a la que requiere su puesto de trabajo, siendo la licenciatura en Ciencias de la Educación la que alcanza un máximo predominio –más del 10 por 100–.

Analizando los datos obtenidos con relación a la variable «preparación recibida durante los estudios» (tabla 5), en líneas generales, estos profesionales están satisfechos con la formación recibida. Más del 51 por 100 así lo manifiestan, aunque no falta ese 20,68 por 100 que declara no haber quedado satisfecho.

Partiendo del hecho, constatado con anterioridad, de la juventud de los profesionales de la educación en las cárceles españolas, y como consecuencia de ello, no es de extrañar que un amplio colectivo de los mismos (un 48,29 por 100; ver tabla 6) haya finalizado sus estudios en esta última década y que, por ello, su experiencia sea bastante corta (a lo sumo, llevan 10 años en la profesión).

Finalmente, cabe destacar que en la dedicación al trabajo docente (tabla 7), una gran mayoría de estos profesionales trabaja la totalidad de la jornada laboral en las cárceles; por lo que, como funcionarios, dependen, en su salario principal, de las arcas del Estado. Sólo aproximadamente el 10 por 100 trabaja también en otros centros. Son, en su inmensa mayoría, los profesores tutores o profesores de centros asociados, que participan en este estudio.

TABLA 4

Situación académica del profesorado que ejerce sus funciones en los centros penitenciarios

* Variable carrera cursada	%
1. Magisterio	83,90
2. Filosofía y Ciencias de la Educación	10,35
3. Otras (1)	3,45
4. No contesta	2,30
TOTAL	100,00

(1) Se reseñan Derecho y Psicología.

GRÁFICO 4

Carrera cursada

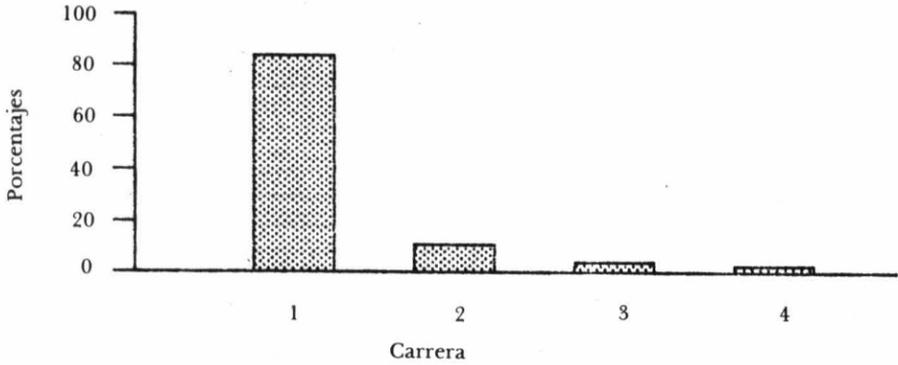


TABLA 5

Situación académica del profesorado que ejerce sus funciones en los centros penitenciarios

* Variable preparación recibida durante los estudios	%
1. Muy satisfactoria	3,45
2. Satisfactoria	48,29
3. Regular	27,58
4. Insatisfactoria	18,39
5. Muy-insatisfactoria	2,29
TOTAL	100,00

GRÁFICO 5

Preparación recibida



TABLA 6

Situación académica del profesorado que ejerce sus funciones en los centros penitenciarios

* Variable año de finalización de estudios	%
1. Antes de 1971	11,49
2. Entre 1971 y 1980	40,22
3. Después de 1980	48,29
TOTAL	100,00

GRÁFICO 6

Año de finalización de estudios

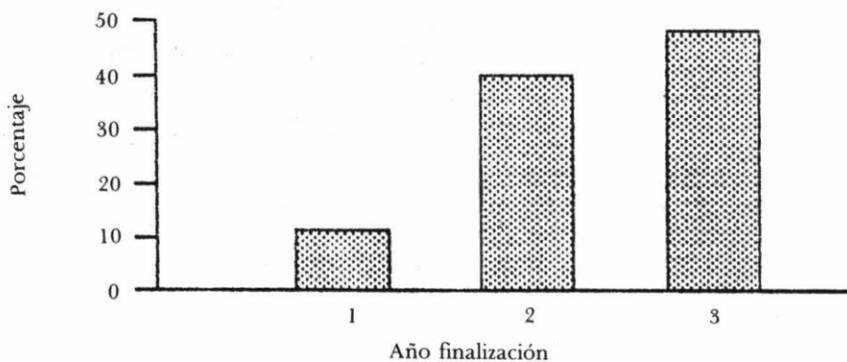


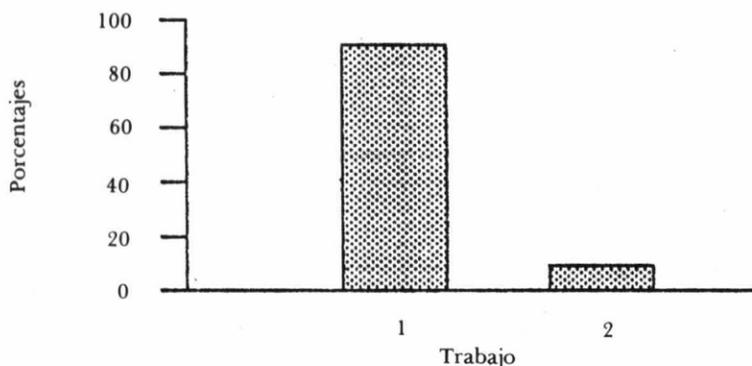
TABLA 7

Situación académica del profesorado que ejerce sus funciones en los centros penitenciarios

* Variable dedicación al trabajo docente	%
1. Sólo en cárceles	89,52
2. También en otros centros	10,48
TOTAL	100,00

GRÁFICO 7

Labor profesional: trabajo docente



Los gráficos 4, 5, 6 y 7 reflejan fielmente las diferencias en cuanto a la carrera cursada, la preparación recibida, el año de finalización de los estudios y la dedicación al trabajo docente.

Los números del eje de abscisas corresponden, en cada caso, a las distintas categorías de las tablas según la variable analizada.

STATUS SOCIOLABORAL

En el contexto general de los sistemas de enseñanza, y dentro del estudio realizado acerca de las características sociolaborales del profesorado de las cárceles españolas, podemos extraer las siguientes conclusiones (que aparecen estructuradas en las tablas 8, 9 y 10).

En cuanto a la variable «año de inicio del trabajo en instituciones penitenciarias» (tabla 8), a la luz de los resultados obtenidos, podemos hacer nuestras las observaciones de Valverde Molina (1991) respecto al profesorado, según las cuales, se trata de un «colectivo en el que en los últimos años se han ido incorporando profesionales jóvenes», ya que más del 75 por 100 de los profesores encuestados tienen menos de 10 años de servicio en la institución, lo cual viene a demostrar que las plantillas son jóvenes y que el incremento de los equipos educativos en las prisiones españolas ha sido espectacular en los últimos años.

En cuanto al tipo de estudios impartidos (tabla 9), se observa que poco más del 50 por 100 desarrolla su labor solamente en la enseñanza presencial y que asciende a más del 45 por 100 de la totalidad el porcentaje de los profesores que atienden a los alumnos a distancia.

Por último, cabe destacar, en cuanto a la variable «móvil que les impulsa a dedicarse a este tipo de enseñanza» (tabla 10), que es la oportunidad de acceder a un puesto de trabajo lo que les lleva a ser profesores de instituciones penitenciarias. También es muy destacable el hecho de que, una vez conocidas la labor que realizar y la población a la que han de reeducar e instruir, nunca se sienten indiferentes ante las mismas.

En los gráficos 8, 9 y 10 se resumen estos comentarios y se pone de manifiesto cuanto apuntábamos: que el número de profesores que se incorpora al trabajo en instituciones penitenciarias crece espectacularmente, cómo la incidencia directa de los mismos sobre el alumnado disminuye a medida que nos elevamos en la categoría de los estudios, y que es la oportunidad de ejercer la profesión, y nunca la indiferencia, el móvil principal para dedicarse a estos menesteres.

Los números del eje de abscisas corresponden a las diversas categorías de la variables analizadas en las tablas 8, 9 y 10.

TABLA 8

Análisis del status sociolaboral del profesorado de los centros penitenciarios españoles

* Variable año de comienzo del trabajo en centros penitenciarios	%
1. Antes de 1971	6,90
2. Entre 1971 y 1980	4,60
3. Entre 1981 y 1985	19,50
4. Entre 1986 y 1990	69,00
TOTAL	100,00

GRÁFICO 8

Inicio del trabajo en instituciones penitenciarias

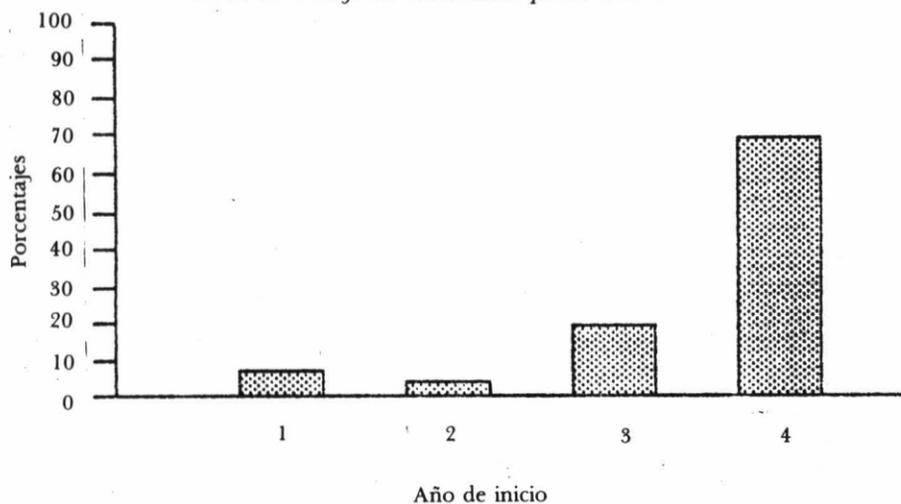


TABLA 9

Análisis del status sociolaboral del profesorado de los centros penitenciarios españoles

* Variable tipo de estudios impartidos	%
1. Presencial EPA	52,98
2. CENEBAD o similar	30,59
3. INBAD o similar	9,70
4. UNED	4,48
5. No contestan	2,25
TOTAL	100,00

GRÁFICO 9

Tipo de estudios impartidos

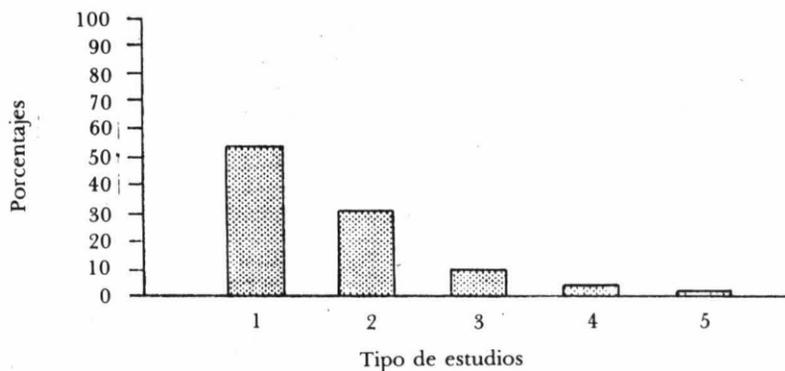


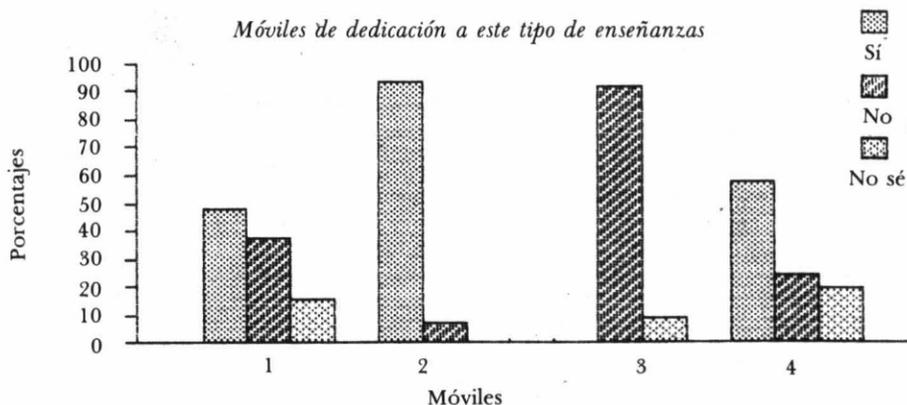
TABLA 10

Análisis del status sociolaboral del profesorado de los centros penitenciarios españoles

* Variable móviles para dedicarse a este tipo de enseñanza	Sí (%)	No (%)	No sé (%)
1. Vocación	47,83	36,95	15,22
2. Oportunidad	93,15	6,85	0,00
3. Indiferencia	0,00	90,90	9,10
4. Otros	56,75	24,32	18,93

GRÁFICO 10

Móviles de dedicación a este tipo de enseñanzas



MODELO DE ACCIÓN PROFESIONAL SEGUIDO

Partiendo del hecho constatado de que más del 45 por 100 del profesorado de las cárceles atiende alumnos a distancia, conviene, en este momento de la investigación, analizar qué modelo de acción siguen estos profesionales para llevar a cabo su misión.

Por ello se presentan, para su análisis, distintas variables, cuyos datos, estructurados en porcentajes, aparecen en las tablas 11, 12, 13 y 14.

Si observamos con detalle los resultados obtenidos, podemos darnos cuenta de que la principal dificultad con la que se encuentra el profesorado, al iniciar el trabajo con los alumnos matriculados a distancia (tabla 11), radica en la falta de interés y la dejadez que éstos demuestran, por el estudio, lo que hace muy difícil desarrollar la labor pedagógica. Son muchas las variables que intervienen en el interno como factores distorsionantes de la tarea educativa (Marzo y Moreno, 1990).

Junto a lo señalado en el párrafo anterior, la falta de un período previo de preparación en técnicas docentes adecuadas al sistema de enseñanza a distancia, así como la falta de reuniones o seminarios para el intercambio de experiencias tutoriales constituyen más del 70 por 100 de las dificultades que encuentra dicho profesorado en el logro de un buen trabajo pedagógico.

En cuanto a la variable «valoración personal de la acción tutorial» (tabla 12), el profesorado manifiesta que es posible sacar adelante un proyecto educativo en las condiciones de vida de la prisión (siempre que se expliquen los apartados fundamentales de cada tema), trabajando en grupo, discutiendo los temas, cuando haya posibilidad de hacerlo, y ofreciendo una orientación individual con carácter periódico, con la cual el profesor conoce las dificultades con las que el alumno se encuentra y responde a las preguntas que ellos le formulan directa e indirectamente.

Si nos fijamos en la distribución del tiempo académico de estos profesionales (tabla 13), vemos que las clases directas son lo que más solicitan los alumnos, frente a las consultas individuales o grupales. Por tanto, es a la explicación de los temas en clase, la discusión de los mismos y el trabajo en grupo a lo que se dedica más del 50 por 100 del tiempo lectivo. La experiencia marcada por los años, viene a confirmar que con las clases se obtienen mejores resultados que simplemente atendiendo consultas.

Observando la valoración de los diferentes métodos didácticos que contribuyen a mejorar el aprendizaje de este tipo especial de alumnos (tabla 14), el profesorado destaca principalmente el uso de unidades didácticas y de videocasetes. Unas, por ser la base de las clases, a las que nos hemos referido antes como actividad más solicitada por los alumnos. Las otras, por su facilidad para captar la atención y por su disponibilidad de uso, aspecto muy importante en alumnos sometidos a un horario rígido.

Aparecen como métodos poco o nada aptos para mejorar el aprendizaje las casetes y los programas radiofónicos. Las primeras, por exigir un esfuerzo de concentración (el cual, los alumnos muchas veces ni se plantean) y por la problemática que supone en algunos centros la posibilidad de uso de los aparatos reproductores. Los programas radiofónicos, muchas veces por problemas de compatibilidad de horarios.

TABLA 11

Modelo de acción profesional del profesorado de los centros penitenciarios

* Variable dificultades de trabajo con alumnos a distancia	%
1. No dominar la materia de forma adecuada	7,48
2. Falta de un período previo de preparación en técnicas docentes adecuadas al sistema de enseñanza a distancia	17,00
3. Falta de práctica docente	6,16
4. Falta de interés del alumnado	38,77
5. Falta de reuniones o seminarios entre el profesorado del centro, para el intercambio de experiencias tutoriales	14,97
6. Otras	13,62
7. No contestan	2,00
TOTAL	100,00

GRÁFICO 11

Dificultades para efectuar el trabajo

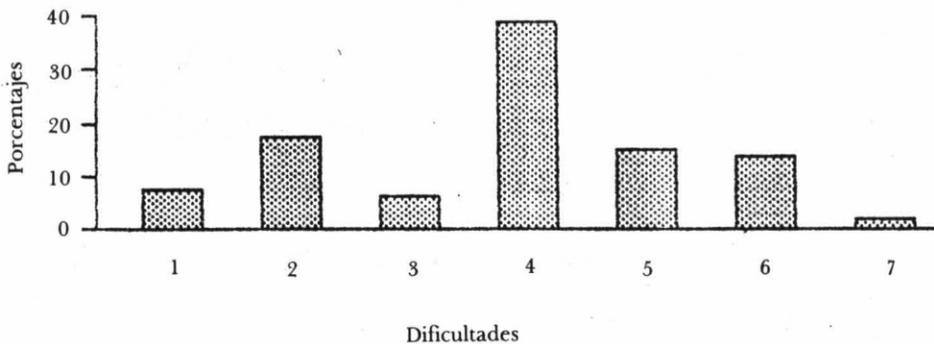


TABLA 12

Modelo de acción profesional del profesorado de los centros penitenciarios

* Variable valoración personal de la acción tutorial	%
1. Exposición magistral	1,15
2. Explicación de los apartados fundamentales de cada uno de los temas	29,89
3. Aclaración de dudas	5,75
4. Orientación para los exámenes	1,15
5. Trabajo en grupo y discusión de temas	22,98
6. Orientación individual periódica	20,69
7. Motivación para la persistencia	10,35
8. Otras	3,45
9. No contesta	4,59
TOTAL	100,00

GRÁFICO 12

Valoración de la acción tutorial



TABLA 13

Modelo de acción profesional del profesorado de los centros penitenciarios

* Variable actividades con el alumnado	Dedicación (%)	Solicitud (%)	Mejores resultados (%)
1. Consultas	30	30	40
2. Clases	70	70	60
TOTAL	100	100	100

GRÁFICO 13

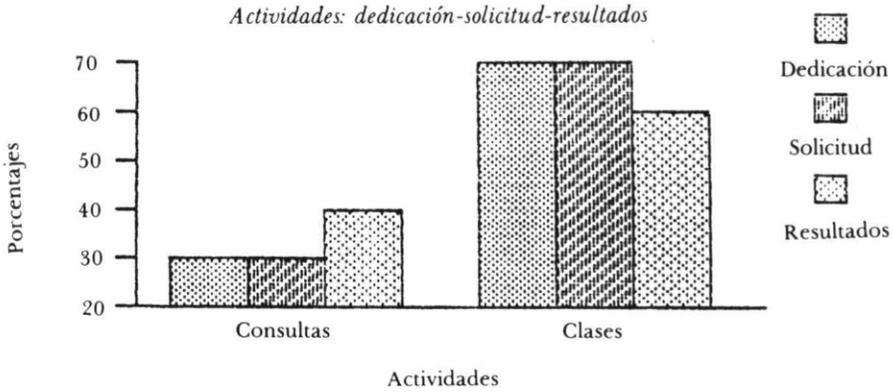
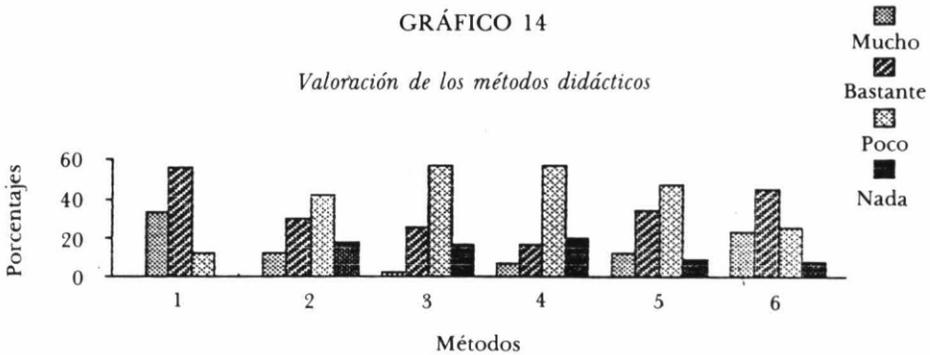


TABLA 14

Modelo de acción profesional del profesorado de los centros penitenciarios

* Variable valoración de los métodos didácticos	Mucho (%)	Bastante (%)	Poco (%)	Nada (%)
1. Unidades didácticas	32,92	55,69	11,39	0,0
2. Bibliografía	11,42	30,00	41,42	17,1
3. Addendas	1,96	25,49	56,87	15,6
4. Programas radiofónicos	6,55	16,39	57,38	19,6
5. Casetes	11,29	33,87	46,77	8,1
6. Videocasetes	22,38	44,78	25,37	7,6

GRÁFICO 14



De forma más detallada se presentan los gráficos 11, 12, 13 y 14, cuyos datos son extraídos de las tablas correspondientes y en las que se pone de manifiesto todo lo anteriormente comentado: la falta de interés del alumnado, la dedicación masiva a la explicación de los apartados fundamentales de los temas como principal acción desarrollada por el profesorado, el uso de la clase frente a la consulta y la valoración positiva de las unidades didácticas.

Los números del eje de abscisas de los gráficos corresponden a las diversas categorías de cada una de las variables analizadas.

FUNCIONES DEL PROFESOR TUTOR EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

El profesorado de las cárceles españolas es el funcionariado destinado a elevar el nivel cultural y subsanar las carencias educativas de los internos. Realiza funciones docentes, de aclaración y explicación de los contenidos de las diversas materias o asignaturas, tanto respecto a los alumnos adscritos a la enseñanza presencial, como respecto a los matriculados a distancia. Además, apoya la enseñanza del profesor de las sedes centrales, aclarando, explicando y dialogando con los alumnos que se matriculan en esta segunda modalidad educativa.

En las tablas 15 y 16 se resumen los resultados del ejercicio de sus funciones.

Constituyen las principales funciones, según los resultados obtenidos (tabla 15) orientar al alumno en sus estudios y aclarar y explicar las cuestiones relativas al contenido de las materias o asignaturas. Podemos afirmar que la instrucción—función docente—, compaginada con la orientación integran el mayor tiempo de dedicación del profesorado.

En cuanto a «la adecuación de funciones» (tabla 16), se considera (agrupando los datos en las categorías de «mucho», «bastante», «poco» y «nada») que aclarar dudas es la primera de las funciones que debería realizar el tutor de los estudiantes a distancia. Promover el estudio independiente y explicar los temas, así como diagnosticar dificultades, constituyen otras funciones consideradas igualmente importantes por los tutores.

Todas las funciones propuestas alcanzan gran interés, pero destacan que existen otras muchas, no relacionadas en los ítems, como son: detectar necesidades, proporcionar una visión general de la asignatura, comunicar qué se debe aprender, proporcionar ejercicios prácticos, explicar el vocabulario, dividir la materia en unidades más manejables y relacionar conceptos y hechos. El profesorado de estos centros piensa que a estas funciones debería dedicárseles mayor atención, procurando así una mejor dedicación al alumnado.

TABLA 15

Actuación tutorial del profesorado de los centros penitenciarios españoles

* Variable tiempo de dedicación a cada función	Mucho (%)	Bastante (%)	Poco (%)	Nada (%)
1. Instructor	38,0	48	14,0	0
2. Orientador	20,5	55	24,5	0

GRÁFICO 15

Dedicación a las funciones propias del tutor

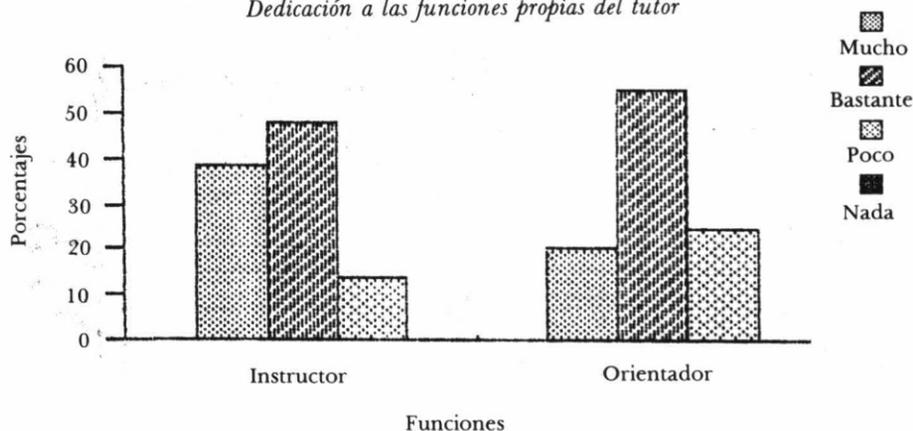


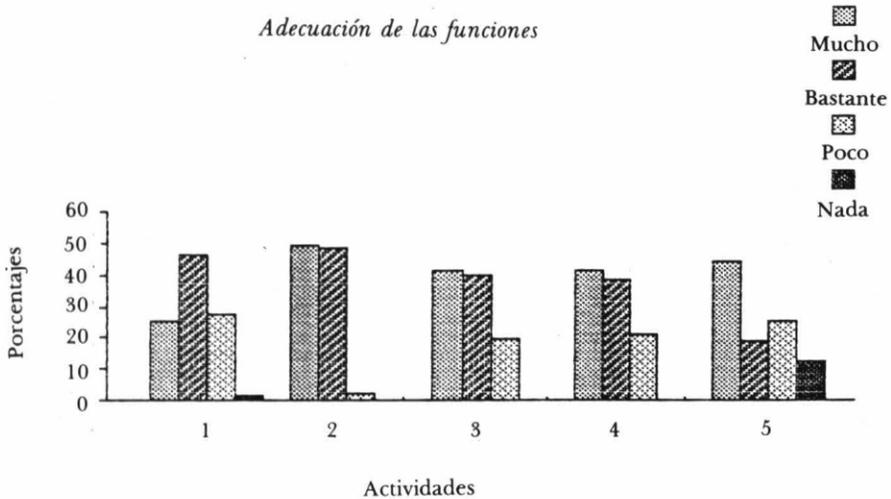
TABLA 16

Actuación tutorial del profesorado de los centros penitenciarios españoles

* Variable adecuación de funciones que realizar	Mucho (%)	Bastante (%)	Poco (%)	Nada (%)
1. Explicar temas	25,0	46,0	27,6	1,4
2. Aclarar dudas	49,3	48,1	2,6	0,0
3. Diagnosticar dificultades ..	41,0	39,3	19,7	0,0
4. Promover el estudio independiente	40,8	38,0	21,2	0,0
5. Otras	43,7	18,7	25,0	12,6

GRÁFICO 16

Adecuación de las funciones



Tomando como punto de referencia los distintos porcentajes obtenidos en las variables analizadas, en los gráficos 15 y 16 se resumen los datos hallados y se ofrece una perspectiva visual de los mismos, con las respuestas dadas a cada una de las cuestiones.

Los números corresponden a las distintas categorías de las variables de las tablas 15 y 16.

VALORACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

Uno de los apartados que merecen especial atención, dentro del análisis de los sistemas de educación a distancia, es la comunicación entre el profesor-tutor y el profesor de la sede central. Esta valoración que hace el profesorado de las cárceles sobre el sistema a distancia no podía faltar en este apartado, así como tampoco el análisis de los aspectos que, al parecer del profesor-tutor, influyen en el abandono de los estudios por parte de los alumnos matriculados a distancia en las prisiones españolas.

A través de los datos de la tabla 17 observamos que el profesorado de los centros penitenciarios valora de forma negativa el sistema de enseñanza a distancia, fundamentalmente en los apartados referidos a la comunicación entre ellos mismos y los profesores de las sedes centrales, y en todos los aspectos, tanto en el logro de una claridad en los objetivos del curso, como en los contenidos y en los criterios de evaluación.

Un gran colectivo de este profesorado (más del 88 por 100) piensa que esta relación puede y debe mejorarse (tabla 18). Proponen la posibilidad de realizar seminarios conjuntos y convivencias periódicas para el logro de una mayor relación.

En cuanto al abandono que se da entre el alumnado a distancia de los centros penitenciarios, el profesorado señala como causa fundamental (tabla 19) la incidencia del ambiente inadecuado de la cárcel. Más del 90 por 100 están de acuerdo con esta afirmación. El ambiente apático respecto al estudio, la falta de preparación de los propios alumnos y las dificultades que encuentran éstos para el estudio independiente son los aspectos que más influyen.

TABLA 17

Valoración del sistema de enseñanza a distancia por el profesorado de los centros penitenciarios

Variable aspectos en la comunicación profesor-tutor y sede central	Sí (%)	No (%)
1. Claridad en los objetivos del curso	32,8	67,2
2. Claridad en los contenidos del curso	45,0	55,0
3. Claridad en criterios de evaluación	38,8	61,2
4. Otros aspectos	13,0	87,0

GRÁFICO 17

Aspectos conseguidos en la comunicación

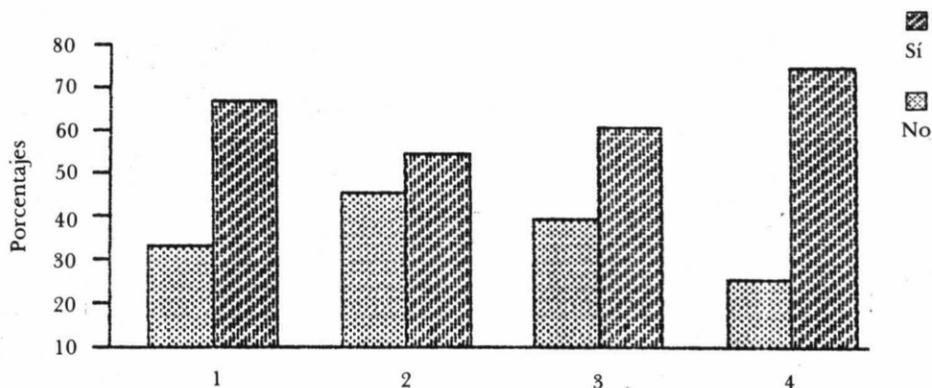


TABLA 18

Valoración del sistema de enseñanza a distancia por el profesorado de los centros penitenciarios

* Variable relación profesor-tutor profesor-sede central	Posibilidad de mejora (%)	
1. Sí	88,5	
2. No	4,5	
3. No contestan	7,0	
	Opciones de mejora	
	Sí (%)	No (%)
1. Mediante seminarios conjuntos	66,2	33,8
2. Por convivencias entre profesores	53,2	46,8
3. Por correo	12,9	87,1
4. Por teléfono	25,9	74,1
5. Otros medios	14,2	85,8

GRÁFICO 18

Relación entre el profesorado del centro y la sede

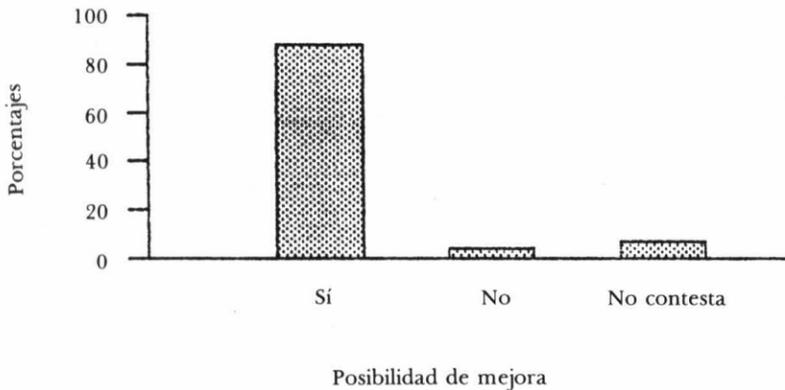


GRÁFICO 19

Acciones para lograr mejorar la relación

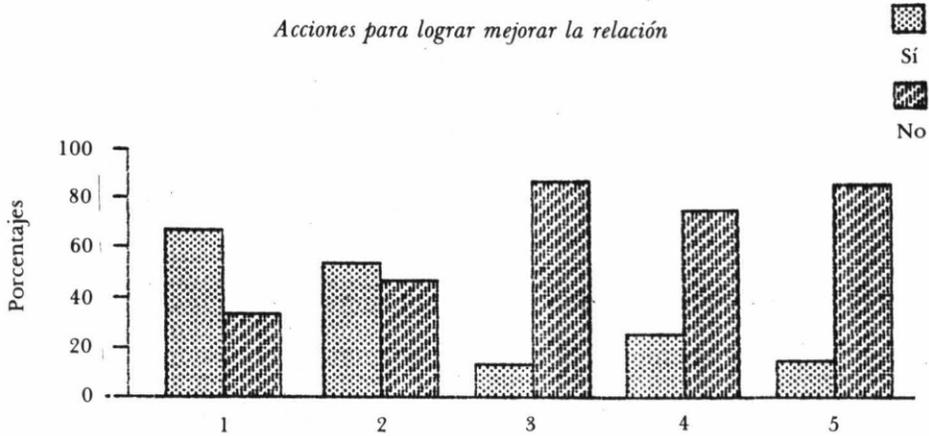


TABLA 19

Valoración del sistema de enseñanza a distancia por el profesorado de los centros penitenciarios

* Aspectos que influyen, al parecer del profesorado, en el abandono de los estudios por parte de los internos	Mucho (%)	Bastante (%)	Poco (%)	Nada (%)
1. Falta de comunicación del alumno con las sedes centrales	34,6	29,4	26,6	9,4
2. Falta de comunicación tutor-alumno	36,2	34,7	18,0	11,1
3. Dificultades en el estudio independiente	45,0	42,2	12,8	0,0
4. Devolución tardía y poco clara de los resultados del aprendizaje	25,7	34,2	34,2	5,9
5. Falta de preparación de los propios alumnos	52,5	42,5	2,5	2,5
6. Falta de tiempo para el estudio	12,6	16,9	42,2	28,3
7. Retraso en la llegada del material	37,8	32,4	22,9	6,9
8. Ambiente inadecuado en la cárcel	54,4	39,2	6,3	0,0
9. Material didáctico deficiente	21,7	35,0	35,0	8,3
10. Formación del tutor deficiente	5,0	20,0	56,0	19,0
11. Otros aspectos (1)	35,0	15,0	45,0	5,0

(1) Se señalan aquí la movilidad continua que sufren los internos y el desconocimiento que el alumno tiene de sus profesores de las sedes centrales.

GRÁFICO 20

Aspectos que inciden en el abandono

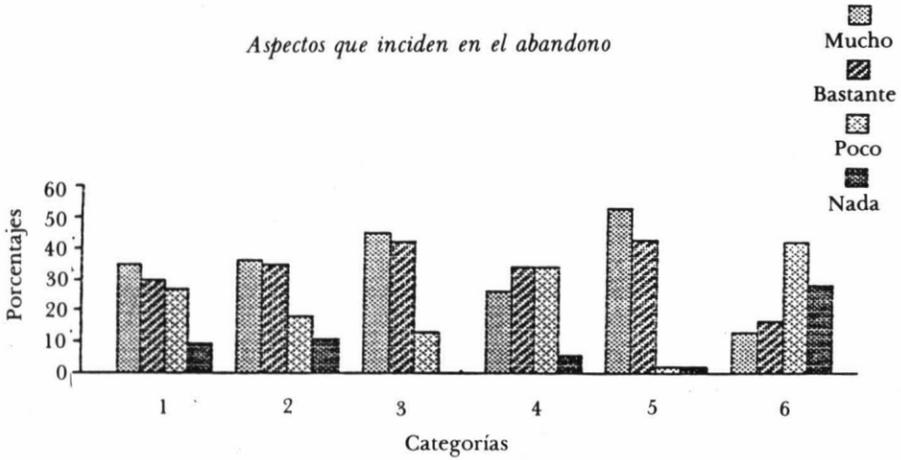
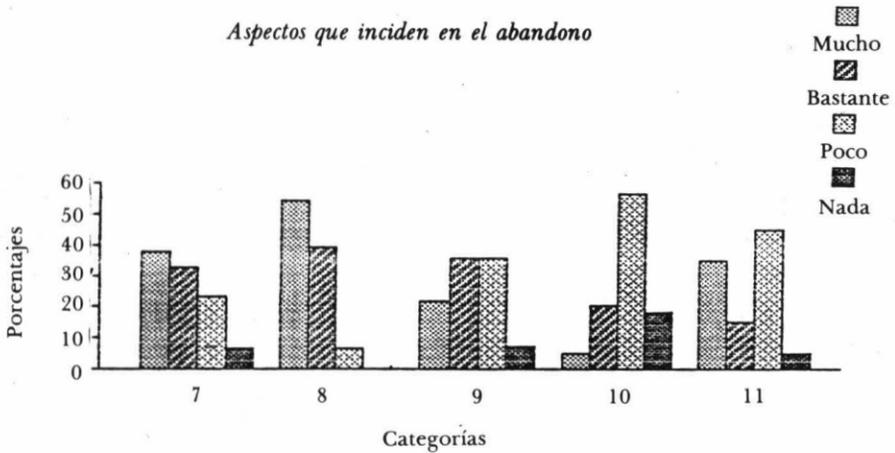


GRÁFICO 21

Aspectos que inciden en el abandono



Los gráficos 17, 18, 19, 20 y 21 ponen de manifiesto la valoración negativa del profesorado en los aspectos de la comunicación con las sedes centrales, la necesidad del logro de una mayor comunicación, el poco éxito augurado a los medios de difusión del correo y el teléfono para el logro de esta comunicación y la incidencia del ambiente negativo de la cárcel como principal causa del abandono.

Los números correspondientes a las distintas categorías presentadas en cada una de las variables de las tablas anteriores son los que se reflejan en los gráficos en el eje de abscisas.

En los datos aportados por la investigación se observa que la función orientadora alcanza prácticamente la misma importancia que la función instructiva en el tiempo que el profesor de los centros penitenciarios españoles dedica a la atención directa del alumnado.

Las funciones instructiva y orientadora se complementan en el tiempo, puesto que existen períodos lectivos (épocas de matriculaciones o pruebas presenciales entre otras) en los que la función orientadora prima sobre la instructiva, y otros períodos (trimestres lectivos) en los que es la instrucción la que prima sobre la orientación. El que en ambas funciones se sobrepase el 75 por 100 del tiempo de dedicación del profesorado viene a mostrar claramente que la acción orientadora tiene mucha importancia en este tipo de centros; con lo cual parece confirmarse la primera subhipótesis presentada.

La ayuda que el profesorado de los centros penitenciarios ofrece al estudiante en la elección o la continuidad de los estudios y la orientación en el desarrollo de temas o en la preparación de las pruebas presenciales se muestran claramente limitadas. Existen grandes lagunas en la comunicación profesor-centro y profesor-sede central, lo que provoca en el profesorado de las cárceles un desconocimiento de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los diferentes cursos, tanto al inicio de éstos como durante su desarrollo.

En más del 55 por 100 de los casos, el profesorado opina que la comunicación no existe o no se logra con la fluidez necesaria, lo cual señala una tendencia en la línea de lo planteado en la segunda subhipótesis presentada.

Parece, por tanto, que las funciones del profesor de los centros penitenciarios, respecto a los alumnos por él tutorizados, están condicionadas por sus expectativas y necesidades: instrucción y orientación. La relación entre aquel y el profesorado de las distintas sedes centrales no se consigue con la asiduidad conveniente.

CONCLUSIONES

Las consideraciones finales de este capítulo nos llevan, en primer lugar, a establecer un perfil del profesorado de los centros penitenciarios; en segundo lugar, a aceptar globalmente la hipótesis presentada respecto a sus funciones y la comunicación con el profesorado de las distintas sedes centrales.

Situación personal

Se trata de un profesorado joven, en el que predominan los varones. Entre el profesorado los solteros y los casados con hijos constituyen los dos grupos más significativos.

Situación académica

Existe un considerable grupo de profesores con titulación de Magisterio y dedicación exclusiva. Finalizaron sus estudios en la última década. Y en general, declaran sentir satisfacción por la preparación recibida durante sus estudios.

Status sociolaboral

Es un colectivo con escasa experiencia en el trabajo en cárceles. La mayoría ha accedido en las últimas convocatorias. Imparten, en muchos casos, enseñanza presencial y prestan ayuda a los alumnos de enseñanza a distancia. La oportunidad de conseguir un trabajo les ha llevado al Cuerpo de Profesores de Instituciones Penitenciarias.

Modelo de acción profesional seguido

La falta de interés del alumno es el principal inconveniente que han de vencer estos profesores en la labor educativa. La explicación de los apartados fundamentales de cada tema, el trabajo y la discusión en grupo, junto con la orientación individual periódica, son las principales labores profesionales.

Funciones

Se concretan en las funciones instructiva y orientadora, a partes iguales, según las necesidades puntuales del alumnado en las diversas épocas en las que éste se encuentra.

Valoración del sistema

Perciben que no se consigne una comunicación adecuada con el profesorado de las sedes centrales, aunque muestran su disponibilidad para que ésta se logre. El seminario conjunto y la convivencia se apuntan como métodos para aumentar esta relación.

En resumen, el estudio sistemático de las distintas variables establecidas lleva a afirmar que se ha alcanzado el objetivo propuesto. Han sido analizadas las distintas facetas del perfil del profesorado de instituciones penitenciarias y sus funciones y su relación con las sedes centrales, como se había planteado en un principio.

BIBLIOGRAFÍA

- BERCOVITZ, A. (1981): «Las estructuras de apoyo: Los Centros Asociados». *I Simposium Iberoamericano de rectores de universidades abiertas*. Madrid, UNED.

- FOX, D. J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.
- GARCÍA ARETIO, L. (1987): *La eficacia de la UNED en Extremadura*. Mérida, UNED.
- HOLMBERG, B. (1985): *Educación a Distancia: Situación y Perspectivas*. Buenos Aires, Kapelusz.
- JIMÉNEZ, C. (1985): *Educación Superior a Distancia y orientación*. Sevilla, Alfor.
- LAMPE, J. (1980): *La Universidad Nacional Abierta. Una experiencia venezolana en educación a distancia*. Caracas.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984): «El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento», en *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid, UNED.
- MARZO, A. y MORENO, F. J. (1990): *La alfabetización en el medio penitenciario*. Madrid, Popular.
- PARDINAS, F. (1977): *Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Siglo XXI.
- TRAVERS, R. (1971): *Introducción a la Investigación Educativa*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- VALVERDE MOLINA, J. (1991): *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid, Popular.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CONTEXTO INSTITUCIONAL Y PRÁCTICA DOCENTE.
ESTUDIO DE UN CASO (1)

NIEVES BLANCO (*)

INTRODUCCIÓN

Hace casi veinte años, Reid (1975) hablaba de la inutilidad de pretender cambios profundos y renovadores en la práctica de la enseñanza sin conocer y tener en cuenta la realidad que se quiere modificar. La puesta en marcha de la LOGSE supone no sólo cambios estructurales en el sistema educativo, sino que además sus desarrollos legislativos y administrativos constituyen una auténtica y compleja teoría curricular que afecta la concepción de los diferentes niveles educativos, los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, la evaluación, etc. Es más que discutible —y ese es un debate pendiente— la conveniencia y la necesidad de que el Estado elabore e imponga a los docentes una teoría curricular. Ahí está, sin embargo, y las Administraciones educativas intentan que el profesorado la asuma y acepte. Pero en España no disponemos de información suficiente y diversificada acerca de la realidad cotidiana de la enseñanza, de las ideas de los docentes y de las dificultades y contradicciones de su puesta en práctica; desde la perspectiva de la implantación de la Reforma, no parece que esa carencia sea positiva.

Los estudios de casos —con las limitaciones que sin duda tienen, como cualquier otra forma de investigación— constituyen un importante recurso para proporcionar claves y datos que permitan conocer la realidad, así como para comprender los conflictos, contradicciones y divergencias entre lo que se pro-

(1) Quiero expresar mi reconocimiento al profesor y a los estudiantes que hicieron posible que este trabajo se realizara. Abrieron las puertas de su aula y compartieron su experiencia y sus ideas, evidenciando valor y generosidad. No puedo sino agradecerleslo. Mi agradecimiento también a J. Contreras y M. J. Cabello por la detenida lectura del borrador de este escrito y por sus sugerencias para mejorarlo. Si no lo conseguí, la responsabilidad es sólo mía.

(*) Universidad de Málaga.

pone y lo que se lleva a cabo, entre lo deseable y lo realizable. El análisis riguroso de la práctica docente, por más que se refiera a un solo espacio (aula) y a un solo sujeto (profesor y grupo de estudiantes), encierra la potencia de la realidad, permitiendo conocer qué ocurre en un aula, por qué se actúa de un modo determinado, cómo se conectan los diferentes elementos que intervienen, y desentrañando la significación de las actuaciones que tienen lugar. Tal análisis constituye un paso previo, necesario e inexcusable por cuanto permite construir un conocimiento educativo que, a su vez, posibilita nuevas realizaciones prácticas, quizá más cercanas a las pretensiones que se desean. De este modo, los estudios de casos pueden contribuir a comprender cómo y a través de qué medios actúan los profesionales de la educación y, a partir de esa comprensión, trabajar para elaborar alternativas de cambio más realistas y viables.

Describir la práctica, los elementos que la configuran y las perspectivas de los participantes en ella es imprescindible si se quiere entender algo respecto a cómo funcionan las escuelas y cuáles son las posibilidades y restricciones que tanto los docentes como los estudiantes piensan y experimentan. Pero quedarse ahí es condenarse a una comprensión muy limitada. La enseñanza es una práctica social inmersa en un contexto institucional que un centro concreto ejemplifica, pero no agota; una práctica que tiene una historia y que debe examinarse desde ángulos y dimensiones diferentes y complementarios. Ello conduce al análisis de aspectos estructurales que ayuden a comprender lo que la opción específica de un profesor significa. Si bien los docentes son individuales y materializan la enseñanza de una determinada manera, algunas de las peculiaridades que configuran sus realizaciones pueden entenderse por cuanto tienen su apoyo en ideas, planteamientos y estructuras comunes a todos ellos y su origen no está en los docentes, aunque ellos las personalizan, ya sea ayudando a reproducirlas o tratando de transformarlas.

Comprender una situación de enseñanza incardinándola en el contexto institucional en el que se desarrolla es el objetivo de este trabajo. Un contexto con elementos materiales, pero sobre todo simbólicos —de carácter social, político e histórico—, que establecen límites entre lo pensable y lo impensable, entre lo posible y lo imposible. Por ello, la práctica educativa siempre se mueve entre dos términos en continuo conflicto: realidad y posibilidad.

LA TENSION ENTRE REALIDAD Y POSIBILIDAD: ESTUDIO DE UN CASO

Las páginas que siguen tienen como referencia un estudio de caso único. Tomando como eje las cuestiones relativas al contenido, se analiza la enseñanza de un profesor —al que llamaré Manuel (2)— que enseña en un centro públi-

(2) Se trata, para garantizar el anonimato, de un nombre ficticio elegido por el propio profesor.

co de BUP. Aunque tiene a su cargo la docencia de seis grupos y tres asignaturas distintas, la investigación se restringe a una de ellas y a dos grupos de estudiantes de primer curso.

Tanto en sus planteamientos como en su realización ha sido una investigación abierta y los participantes han sido informados de los presupuestos —éticos y metodológicos— de la misma, así como de su finalidad. La participación, tanto del profesor como de los estudiantes, ha sido voluntaria y se ha solicitado su consentimiento para recoger sus aportaciones. La confidencialidad y el anonimato se han respetado escrupulosamente.

A lo largo de un curso escolar completo se recogió la información, utilizando técnicas habituales en los estudios de casos: entrevistas y conversaciones con el profesor, los estudiantes y otros profesores del centro; cuestionarios; análisis de los materiales utilizados y/o producidos en la enseñanza (libro de texto, apuntes, exámenes, etc.); observación y registro de las clases, etc. Se realizó un informe que fue negociado tanto con el profesor como con los estudiantes. Ambos autorizaron su utilización, al considerar que reflejaba fielmente tanto la realidad analizada como sus ideas sobre ella.

El contexto institucional inmediato de la enseñanza, el instituto, es un centro público. Las instalaciones son poco adecuadas; las aulas son pequeñas e incómodas y los recursos didácticos, muy insuficientes. Las clases expositivas son las más frecuentes y también las que mejor se adaptan a aulas de reducidas dimensiones y con una media de 30 estudiantes.

Un equipo de 70 profesores atiende al millar de estudiantes que acuden al instituto. Es un equipo estable (la mayor parte de los docentes lleva en el mismo centro entre cinco y diez años), con una edad media de alrededor de 40 años. Aunque en años anteriores, muchos de ellos estuvieron implicados en proyectos de investigación y renovación de su enseñanza, cuando el estudio se realizó, todos aquellos con los que hablé coincidían en calificar negativamente tanto el clima del centro como las relaciones entre los profesores: abandono de aquellas actividades no reducidas en exclusiva a «dar la clase» (3), desinterés por la enseñanza y los estudiantes, falta de colaboración entre los profesores, etc. Coincidían también en situar como un factor importante de esta situación la dura huelga del curso 1987-1988 que enfrentó a los profesores (de Primaria y Secundaria) con el Ministerio de Educación.

UNA MIRADA «FOTOGRAFICA» A LA CLASE

No es posible sintetizar en unas pocas líneas la enseñanza de Manuel. Ofrecer una breve imagen del modo en el que se desarrolla una clase *tipo* puede ayudar

(3) Todas las expresiones que aparecen entrecomilladas son textuales.

a entender los aspectos más interpretativos que describiré en los siguientes apartados.

Las clases tienen una duración de 55 minutos, y son los profesores los que van cambiando de aula. Aunque en el intervalo siempre hay unos minutos de descanso y los estudiantes salen al patio, cuando ven llegar a Manuel, todos entran en clase. Salvo circunstancias excepcionales —y aunque no es ésta una rígida norma del instituto—, ningún estudiante entra en clase una vez que Manuel está en ella.

Manuel se sienta sobre la mesa del profesor, en una silla cerca de ella o en el alféizar de la ventana. Durante todo el desarrollo de la sesión, ya esté sentado o de pie, nunca abandona el espacio que le sitúa frente a los estudiantes (cuyas mesas individuales se alinean en filas y columnas), desde el cual puede verlos a todos a un tiempo. Nunca abandona esta posición, salvo en los exámenes, ocasiones en las que a veces pasea por el aula.

Los primeros minutos suelen dedicarse a algún comentario general sin conexión con la materia. Para el profesor, ésta sería la forma de «relajarlos cuando están cansados y de despejarlos cuando están dormidos». El comienzo *formal* de la clase siempre consiste en preguntar a los estudiantes dónde se quedaron el día anterior. Realizar un breve resumen de los aspectos fundamentales tratados con anterioridad y enlazarlos con lo que van a tratar a continuación es el paso siguiente. Tras ello, Manuel pregunta si todo está claro. Ningún estudiante plantea cuestión alguna en tal situación. Sin duda, ellos entienden que se trata, de hecho, de una pregunta retórica que sólo sirve como indicación de que, tras ella, se proporcionará información nueva.

Aunque en ocasiones comienza a dictar directamente, lo habitual es que pida a algún estudiante que lea un párrafo específico del libro de texto que todos tienen. Después de ello, explica lo que se ha leído o les pide que anoten la información que va a dictarles, unas explicaciones que incluyen anécdotas y relatos que captan la atención y suscitan la curiosidad de los estudiantes. Salvo el mapa que utiliza para situar los pueblos o civilizaciones de los que se trate, el libro de texto constituye el único material didáctico.

En esta secuencia de lectura-explicación o bien de dictado-explicación se intercalan las preguntas. Las que el profesor plantea tienen como objeto habitual conocer si los estudiantes han comprendido todo o parte de lo que se ha leído o él ha explicado. Aquéllos, por su parte, suelen pedir que aclare términos que no comprenden, después de levantar la mano y obtener el permiso del profesor para intervenir.

Son frecuentes las peticiones de silencio y atención a los estudiantes; aspectos que, junto a la puntualidad, constituyen el eje de las normas de clase, que el profesor establece y que considera fundamentales para que él pueda enseñar y los estudiantes, aprender. Este énfasis en la disciplina, unido a otros aspectos que después aparecerán, lleva a establecer unos patrones de interacción en el aula

que generan temores y rechazo en los estudiantes; ambos subsisten junto con una valoración muy positiva de la capacidad docente del profesor.

La lección magistral constituye el eje de la enseñanza que brevemente he descrito. Sin embargo, las opciones metodológicas no son decisiones aisladas y técnicas, sino que implican desarrollar y poner en práctica una línea de acción en la que se conjugan distintos elementos (Blanco, 1992). Para Manuel, la lección magistral constituye la más adecuada y la mejor opción posible, considerando: *a)* la propia estructura de la Historia como conocimiento; *b)* la existencia de un programa definido por la Administración, que hay que cumplir, y el escaso tiempo asignado a esta materia; *c)* la inadecuada base de conocimientos previos con los que los estudiantes vienen de EGB, su falta de interés, así como su insuficiente adecuación a las normas de orden y disciplina que considera imprescindibles.

Son, pues, tres grupos de factores los que, al confluir, determinan las características de la enseñanza de Manuel: el marco institucional, la concepción de la Historia y las ideas sobre los estudiantes. En el análisis voy a centrarme primero en los dos últimos aspectos y trataré de mostrar de qué modo esta opción metodológica contribuye a reforzar los elementos y factores que la determinan, creando un círculo de autolegitimación que impide cualquier modificación y que constituye una fuente de tensiones y contradicciones.

LA CONCEPCIÓN DEL CONTENIDO QUE ENSEÑAR

Para Manuel, la Historia es «una visión de hechos que han ocurrido en realidad», si bien no son importantes en sí mismo y aisladamente, sino que sólo pueden entenderse si se los considera inmersos en las condiciones sociales, políticas, económicas, etc., en las que tuvieron lugar. Aun cuando existan diferentes modelos para darles sentido, los hechos son el «armazón» de la Historia, y tales modelos no alteran su «realidad», sino sólo las interpretaciones posibles. En cualquier caso, y aunque ello puede dar lugar a lagunas o interpretaciones diversas, el consenso prima sobre la divergencia, porque, en última instancia, la Historia no es sino «una manera de recordar lo que ha ocurrido». De esta forma, el conocimiento histórico que ha de utilizarse para la enseñanza ha de ser seguro y no objeto de controversia —entre los historiadores—.

La estructura del conocimiento histórico, como reflejo de la realidad a la que hace referencia, es cronológica y secuencial, siendo su línea de desarrollo «natural» la que va de lo lejano (temporal y espacialmente) a lo cercano, de lo general a lo particular y de lo antiguo a lo moderno. A pesar de que es posible, no le parece adecuado al profesor romper esta lógica, puesto que al hacerlo se vulneraría una característica esencial de la Historia. Esta concepción es congruente con la finalidad que atribuye a la enseñanza de esta materia: contribuir a la formación de los estudiantes por cuanto les proporciona un co-

nocimiento del pasado que el profesor considera imprescindible para que puedan entender el presente.

Al menos en lo que respecta a la Historia como objeto de enseñanza, su componente casi exclusivo es el conocimiento informativo: hechos, causas y consecuencias, unidos en una narración sin fisuras ni lagunas, que se ofrecen como EL contenido de la Historia. En la práctica, la ausencia de cuestionamiento y debate sobre el conocimiento, el profesor y el libro de texto como fuentes únicas de información y la *fijación* de ésta en los apuntes» (que son el material al que han de ajustarse a la hora del examen) contribuyen a fortalecer —ante los estudiantes— el consenso, la veracidad y el cierre del conocimiento histórico.

Tanto desde la historiografía como desde los especialistas en enseñanza de la Historia hay diversas y contrapuestas concepciones sobre el carácter del conocimiento histórico y sobre su enseñanza. Algunas de ellas, opuestas a las concepciones sostenidas por el profesor y otras, congruentes. La Historia ha sido considerada tradicionalmente (y de acuerdo con ello, ha sido enseñada) como una reconstrucción del pasado, asignando a éste (y a los hechos y documentos, como sus *testigos*) rasgos de estabilidad, objetividad y veracidad que el conocimiento histórico respetaba. Tal conocimiento, por tanto, no podía ser sino veraz, seguro y no controvertido. Además, y como ejemplifica el pensamiento de Valdeón (1988, 1990), hay argumentaciones que —fundamentándose en los que se consideran signos de identidad de la Historia— defienden la necesidad de enseñar el conocimiento ya elaborado (4), siguiendo una secuencia cronológica lineal, con los acontecimientos como eje de articulación.

Pero esta posición no está exenta de problemas, porque genera modos de organización del aula y respuestas de los estudiantes que no se corresponden —cuando no son abiertamente contradictorias— con los que Manuel desearía. Así, mientras que, por una parte, pretende que la Historia sea útil a los estudiantes como parte de su formación y trata de hacérsela accesible a pesar de la complejidad que conlleva, por otra, sabe también que, para ellos, la Historia que aprenden o no les sirve para nada o se convierte en un «barniz» cultural de dudosa utilidad. De esta forma, el profesor tiene que admitir que, en definitiva, la Historia se convierte «en un cheque y lo que quieren (los estudiantes) es que tú se lo firmes y ya está. Cuanto menos trabajo les cueste y pasen al año siguiente mejor». Se crea así un circuito de realimentación, de tal forma que al final, para los estudiantes, lo fundamental, más allá de la comprensión y

(4) Lo que implica, por tanto, la exclusión del conocimiento sobre procedimientos de elaboración del conocimiento histórico. Incluirlos, considera Valdeón (1988), equivaldría a pretender convertir a los estudiantes en aprendices de historiadores: «Como si no fuera suficiente tarea enseñar Historia! (...). Enseñar Historia debe tener primacía sobre enseñar a historiar; los contenidos tienen un fundamento en sí, independientemente de que puedan también servir para adquirir habilidades y destrezas».

la utilidad, es aprobar. Como uno de ellos expresaba con absoluta rotundidad: «Y si no es por el aprobado, ¿por qué vamos a estar obsesionados? Para mí, aprobar es lo más importante».

No conviene olvidar que el contexto de la enseñanza es fundamentalmente evaluador, y esto afecta la valoración del contenido con el que se trabaja. Así, muchos estudiantes admiten que la Historia les gusta, que les proporciona un conocimiento que puede ser valioso y, sobre todo, que es «curioso» y capaz de despertar un interés (en buena medida, ese interés se debe a que consideran que el profesor se lo presenta de una forma atractiva y que «explica estupendamente»). Pero, junto a ello, carece del menor aliciente tener que examinarse, tener que dar cuenta de ese conocimiento. Y en el examen, la memoria es un elemento clave. En parte, porque el conocimiento se ofrece como definitivo y, por tanto, no hay que construirlo, sino que hay que recordarlo; pero además, puesto que el profesor considera que los estudiantes tienen un nivel de conocimientos previos tan bajo como para impedir los debates, la elaboración de trabajos, la realización de comentarios de texto o cualquier otra estrategia que sustituya o complemente a la clase magistral, no hay más elementos informativos que los que proceden de la exposición del profesor y que se recogen en los apuntes. Esto crea un curioso círculo vicioso: los estudiantes no pueden participar, por ejemplo, en discusiones o debates debido a su desconocimiento de las cuestiones que tratar, pero, al mismo tiempo, el conocimiento que se les ofrece no les sirve para prepararlos en este sentido, puesto que se les da como indiscutible y acabado.

LOS DESTINATARIOS DE LA ENSEÑANZA

Hay pocos términos tan tópicos y tan perseverantes entre el profesorado como el del «nivel». La idea de que la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria va a bajar el nivel es frecuente entre el profesorado de BUP. Pero no sólo entre ellos, también es común en boca de intelectuales, especialistas del mundo académico o informes oficiales emanados de las más altas instancias del Estado (Fernández Enguita, 1986). Y siempre el lamento es el mismo: el nivel, progresiva e inexorablemente, baja y es más exiguo y peor respecto a épocas pasadas. Y ello, a pesar de que se dispone de suficientes análisis que muestran la falsedad de esa denuncia y los intereses que hay tras ella (Welch y Freebody, 1990; Baudelot y Establet, 1990).

Como se ha comentado, uno de los argumentos centrales del profesor gira en torno a lo que percibe como ausencia de interés y de motivación en los estudiantes y, de modo fundamental, su bajo nivel de conocimientos. Más allá de valorar si este diagnóstico es acertado o no, lo que interesa destacar es que ni el desinterés ni la ausencia de una «base» suficiente de conocimientos son considerados por el profesor como elementos susceptibles de modificación y, por tanto, sobre los que pueda intervenir. Antes que un diagnóstico que le permita una adaptación a la realidad, se convierte en una fuente de inmovilismo que le lleva

a adoptar estrategias que, si bien aparecen justificadas sobre las restricciones que el desinterés y el bajo nivel de los estudiantes suponen, lo que en definitiva hacen es reforzar estos factores.

De esta forma, las actividades y la estructura social de participación en el aula contribuyen poco a favorecer mayores implicación y capacitación de los estudiantes. Las tareas que se les plantean son de bajo nivel (Doyle, 1979), predominando las de memorización. Esta situación, a tenor de lo ofrecido en el estudio de Ros *et al.* (1989), es habitual en nuestro país, donde el 70 por 100 de las preguntas que los profesores plantean a sus estudiantes es de bajo nivel. Lo que no es extraño si se considera, como Doyle (1990) apunta, que las tareas que se requieren son congruentes con la concepción que el profesor tiene del contenido con el que está trabajando.

Pero todo ello es contradictorio con lo que Manuel dice pretender, aunque concuerde con sus actuaciones. Así, indica a los estudiantes que no deben memorizar, que quiere que entiendan lo que les explica y que han de ser críticos. Sin embargo, se les da la información elaborada, hay poco espacio para preguntas que no hayan sido previamente formuladas por él y éstas son siempre convergentes; para todas existe una y sólo una respuesta correcta. En cuanto a la crítica, no hay oportunidad para desarrollarla y explicitarla; puesto que su bajo nivel de conocimientos no les permitiría ejercerla, no hay ninguna razón para incluir tal actividad.

El aula es un contexto público de negociación de significados entre el profesor y los estudiantes. Para participar en él con ciertas garantías de éxito hay que desvelar las claves —en buena medida, implícitas— que regulan esa negociación. Así, por ejemplo, es vital descubrir y saber manejar la información respecto a qué es lo fundamental y qué lo accesorio en las exposiciones del profesor, qué considera una respuesta y/o una pregunta adecuada, etc. Aprender a discernir cuándo es posible y conveniente hablar es fundamental para los estudiantes, y son habitualmente señales no verbales las que contienen esa información: miradas, cambios de posición, repetición de una misma pregunta a varios estudiantes, etc. Estos aspectos pueden analizarse como parte de la micropolítica que establece quién controlará el contenido y la dirección de la conversación, por cuanto «la persona que habla primero, y con más frecuencia, será capaz de dominar las relaciones, controlando sobre qué aspectos de la realidad social hablar» (Bowers y Flinders, 1990).

La relación pedagógica es, básicamente desigual, porque está fundamentada en principios jerárquicos y de autoridad. Poseer el conocimiento confiere al profesor parte de esa autoridad, y para mantenerse como tal, requiere la ignorancia de los estudiantes (Young, 1984). El esquema más extendido de intercambios verbales en el aula (iniciación-respuesta-evaluación) pone de manifiesto tales principios: el profesor pregunta, el estudiante responde y el profesor evalúa su respuesta. El profesor interviene en primer lugar porque controla el conocimiento y las normas de interacción; el estudiante debe responder no tanto porque lo de-

see, sino porque eso forma parte de las normas del aula; el profesor determina la corrección o incorrección de su respuesta, puesto que posee el conocimiento, y su decisión no es rebatible. Esta estructura comunicativa no es una consecuencia necesaria e inexorable de la ignorancia —real o supuesta— de los estudiantes o de la necesidad de organizar los intercambios cuando hay un número amplio de interlocutores, sino que es más bien el corolario de la creencia de que para cada pregunta existe una respuesta correcta.

Los estudiantes están en clara desventaja, y son conscientes de ello. Por un lado, no siempre están en posesión de las claves para determinar qué es lo correcto para el profesor: «El dice que preguntemos cosas, pero que no sean tonterías... ¿Y yo cómo voy a saber si a él le va a parecer una tontería o no?». Por otro lado, piensan que el profesor siempre tiene la respuesta correcta y que llevará la mejor parte en caso de conflicto: «Yo procuro no preguntar mucho, porque sé que él va a llevar la razón siempre». Bajo estas premisas, lo que hacen es procurar restringir su participación (para no incurrir en posibles errores, sancionables, y tratar de controlar la cantidad de contenido del que examinarse), al tiempo que dejan de valorar sus propias ideas, por considerar que lo que ellos piensan no es importante para el profesor.

Decía que parte de la autoridad del profesor deriva de la posesión del conocimiento; la otra se relaciona directamente con el control de la conducta de los estudiantes. Las normas de conducta en el aula son claras y establecidas por el profesor: la puntualidad, el silencio y la atención son sus puntos clave y tienen, además, repercusiones en la evaluación. Aunque se tiende a pensar que mantener el orden en las aulas es un requisito previo y supeditado a la transmisión de conocimientos, sólo parcialmente, y en su aspecto más superficial, es cierto. Los planteamientos de Bernstein (1988, 1990), McNeil (1986) o Apple (1986) reconsideran esta creencia y afirman que ocurre exactamente lo contrario: es el conocimiento, y su adquisición, el que se subordina al control de la conducta de los estudiantes. Como evidencia, no deja de ser ejemplificador que en la lección magistral sea requisito casi inevitable el establecimiento de una distancia pública, que supone alejarse de los estudiantes y que permite controlar a la clase completa. No en vano la lección magistral, más que ninguna otra estrategia metodológica, permite el control del conocimiento por parte del profesor y es, al mismo tiempo, especialmente efectiva para el control social (Lundgren, 1977; Hamilton, 1989). Un control que se ejerce tanto sobre el grupo completo como sobre cada estudiante individual. Pero en ese grupo total hay estudiantes de distintas capacidades, intereses y orientaciones; los docentes pueden identificarlos individualmente y son conscientes de las diferencias existentes entre ellos. En la clase magistral, sin embargo, se trabaja como si tales diferencias no existieran; en esa actuación uniforme, los docentes parecen encontrar más referentes en los estudiantes más retrasados que en los demás, de manera que las expectativas pueden ser muy bajas. Esto les permite hablar de las posibilidades que habría si pudieran trabajar con estudiantes brillantes, al tiempo que se muestran incapaces de hacer más de lo que hacen con lo que tienen (Keddie, 1971).

La aceptación por los estudiantes de su papel pasivo y relegado como una vía para lograr el éxito —traducido en la «obsesión» del aprobado— refuerza los argumentos del profesorado. Aunque esta aceptación sea meramente superficial —lo que no siempre es el caso—, los docentes la interpretan como una confirmación del desinterés, de la falta de ideas y/o de capacidad de los estudiantes, ratificando y justificando las estrategias metodológicas y de control que adoptan. Pero, por estos procedimientos, a los estudiantes —con consciencia o sin ella— se los suele tratar como objetos, como receptores de aquellos tratamientos que alguien ha definido como los más adecuados para ellos. En última instancia, es una cuestión de poder; como en el diálogo entre Alicia y Humpty-Dumpty, no se trata de quién tiene razón, sino de quién puede imponerla.

LA CENTRALIZACIÓN DE LAS DECISIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

Como he tratado de reflejar, tanto en los argumentos del profesor para justificar sus realizaciones como en los relativos a los obstáculos para modificarlas, hay una suerte de circularidad paralizante que impide cualquier cambio. Al pensar en las limitaciones como no modificables, las acciones no van tanto dirigidas a cambiarlas cuanto a acomodarse a ellas. Si tal situación es comprensible desde el autoanálisis que el profesor realiza, por cuanto las ideas y las prácticas tienden a reforzarse mutuamente, quedarse ahí sería adoptar una actitud parcial, limitada e injusta. Se hace necesario ampliar las perspectivas, de forma que ideas y prácticas se contextualicen en el marco institucional en el que se desarrollan, lo que permitiría desvelar tanto las contradicciones que entre aquéllas existen como las condiciones que las hacen posibles y las sostienen.

El Bachillerato, como el resto del sistema educativo, está regulado por decisiones administrativas y legales de ámbito estatal que configuran su estructura, su sentido y que son congruentes con los rasgos que históricamente han definido este tramo de la enseñanza: su carácter propedéutico respecto a la Universidad y su fuerte dependencia de ella, un marcado énfasis en los contenidos académicos y el estar destinado a un sector restringido del alumnado (los «mejores») (5). Unas señas de identidad que, si bien son muy difíciles de sostener empíricamente, mantienen su vigencia (Fernández Enguita, 1987).

La centralización de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza supone, de hecho, la exclusión de los docentes de las mismas, lo que genera dos tipos de prescripciones: una legal y otra *de facto*. La prescripción legal toma cuerpo en los

(5) La necesaria perspectiva histórica para comprender el carácter del Bachillerato puede documentarse, entre otros, en: LERENA, C. (1989): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Círculo de Lectores; PUÉLLES, M. (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Labor; SANZ, F. (1985): *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX*, Madrid, MEC; VIÑAO, A. (1982): *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid, Siglo XXI.

programas oficiales que establecen los contenidos que enseñar, la secuencia de los mismos, el curso en el que habrán de trabajarse, las líneas maestras respecto a cómo debe hacerse y el tiempo que dedicarles. La prescripción *de facto* deriva de aquélla, que es la que configura el marco en el que moverse y que, unida a la insuficiente e inadecuada formación y a la estructura del puesto de trabajo del profesorado, lleva a los libros de texto como necesidad.

En la medida en que son licenciados universitarios, a los docentes del Bachillerato debe suponerseles una amplia formación respecto al contenido que van a enseñar y, por tanto, la capacidad para decidir sobre él. No obstante, el libro de texto anula en la práctica tal capacidad, definiendo cuál es el conocimiento valioso —con sus opciones y exclusiones—, cómo ha de secuenciarse y cómo han de relacionarse los estudiantes con él. El libro de texto, en última instancia, es un instrumento privilegiado para ejercer el control técnico sobre la enseñanza (Apple, 1982), determinando además los rasgos centrales respecto al papel que el docente juega en el intercambio de conocimiento que en el aula se va a producir (Hardy, 1976; MacDonald, 1976; Selander, 1990). Cuando la enseñanza se concibe fundamentalmente como transmisión de conocimientos y se dispone de poco tiempo para presentar un gran volumen de información compleja a estudiantes con capacidades e intereses diversos y con un «bajo nivel», el libro de texto se convierte en un instrumento imprescindible. Además, garantiza que la enseñanza se ajuste a los requisitos oficialmente establecidos, puesto que están autorizados administrativamente.

LA ORGANIZACIÓN DISCIPLINAR DEL CURRÍCULUM

Además de la selección, también las regulaciones oficiales —seguidas por el libro de texto— establecen la organización del conocimiento. En el Bachillerato, la opción es disciplinar; lo que tiene implicaciones de cara al conocimiento y al modo en el que docentes y estudiantes se relacionan con él, al tiempo que establece formas de relación específicas entre docentes y estudiantes, por un lado, y entre los docentes, por otro.

Los argumentos más sólidos a favor de la organización disciplinar del contenido proceden de la doctrina de la educación liberal (Hirst, 1977; King y Brownell, 1976; Phenix, 1964). Su base de apoyo es una peculiar concepción del conocimiento que sirve, precisamente, para establecer los criterios de selección y organización del contenido de la enseñanza: existe un conocimiento valioso que las disciplinas *contienen*, cuya identificación responde a caracteres epistemológicos y que representa las posibilidades y cubre las necesidades de desarrollo racional de los seres humanos. Esto lleva —entre otras cosas— a separar ese conocimiento valioso del derivado de la experiencia cotidiana, lo que significa la separación y jerarquización de lo intelectual, por un lado, y de lo concreto/práctico, por otro. Al presentarse el conocimiento como un conjunto de estructuras abstractas auto-generadas, que se ofrecen como representación de categorías ontológicas (Es-

land, 1971), se independiza de los individuos que lo construyen y, al mismo tiempo, separa a éstos de quienes lo han de transmitir y/o aprender.

Las críticas a este modelo organizativo han sido muchas y muy consistentes. Por una parte, se basa en una concepción del conocimiento que desconsidera su función y su carácter de naturaleza social (Young, 1971; Apple, 1986, 1987; Whitty, 1985). Por otra, se critica la pretensión de que la organización lógica de las materias sea también la mejor organización para su aprendizaje (Torres, 1987). Con la organización disciplinar, los conocimientos no sólo se enseñan separados, sino dentro de una lógica y en un orden que son propios de la estructura de cada disciplina, lo que dificulta —cuando no impide— las posibilidades de conectar conocimientos pertenecientes a varias de ellas. Esto, además, «enseña la fragmentación como un modo de pensamiento y bloquea el potencial para la integración sintética y la capacidad para imaginar la totalidad» (Wexler, 1982).

Por otra parte, hay que prestar atención a las restricciones y consecuencias que, en sí misma y con independencia de la voluntad o de las intenciones del profesorado, tiene la estructura disciplinar del currículum. Si se admite que el conocimiento es el principal regulador de la estructura de la experiencia al crear identidades sociales e individuales (Bernstein, 1988), el modo en que tal conocimiento se organice, se presente y permita cierto tipo de relaciones será uno de los canales prioritarios a través de los que esas identidades se generen.

Un currículum disciplinar se caracteriza por una clasificación y un encuadre (Bernstein, 1971, 1988). Los principios de poder que hay tras ellos jerarquizan y separan, también con fuerza, unas materias de otras, a su profesorado, a los docentes de los distintos niveles de la enseñanza, a los docentes de los estudiantes, el conocimiento experiencial del académico, etc. Pero la socialización en la separación no se hace a través de los contenidos transmitidos, sino a través de las prácticas realizadas en contextos jerarquizados. De este modo, el sujeto interviene activamente en su socialización en la separación, interiorizando la estructura de las prácticas en las que participa; ella es la que limita el ámbito de su pensamiento, haciendo que tales prácticas se vivan como naturales y como las únicas posibles.

La formación del profesorado de Secundaria, centrada en la propia materia, la debilidad de su formación pedagógica, su propia experiencia como estudiantes dentro de una estructura disciplinar y el reforzamiento de la misma en su inmersión en la cultura de la enseñanza, ya como docentes, son factores claves. En un sistema así, la comunicación entre docentes no se desarrolla en relación con el trabajo; si su socialización se realiza en discursos especializados, la comunicación sólo puede producirse con aquellos que pertenecen a su *categoría*, ya que son los únicos con los que puede compartirla. Con el resto de los docentes su vinculación no se producirá a través del trabajo, sino por medio de los problemas de control de los estudiantes (Bernstein, 1988, 1990). De esta forma, la organización disciplinar del currículum confina al profesorado a su propio discurso especializado, separándolo de los docentes de otras materias y de los estudiantes.

LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y EL CONTROL DE LA ENSEÑANZA

El predominio de la racionalidad instrumental ha redefinido el trabajo de los docentes y el modo en el que piensan en los problemas relacionados con su quehacer (Angulo, 1989, 1991; Bowers y Flinders, 1990; Olson, 1989). El control técnico acompaña este modo de concebir la enseñanza y se caracteriza por tomar cuerpo en la estructura del propio trabajo, de tal forma que es ella la que establece lo que ha de hacerse y cómo (Apple, 1982, 1989). De esta forma, la determinación del contenido de la enseñanza, ya sea desde los programas oficiales o desde los libros de texto, ejerce su influencia como un marco en el que moverse, limitando fundamentalmente sus posibilidades de pensar en otras opciones, más que como un control ejercido efectivamente.

El sistema educativo español, siendo fuertemente centralizado, carece de mecanismos explícitos de control. Un buen ejemplo lo constituyen las *memorias* de comienzo y fin de curso, en las que se incluye la programación de la enseñanza y que, junto a los inspectores, serían los únicos elementos visibles de *vigilancia* del cumplimiento de las prescripciones oficiales. Pero por un lado, tales programaciones —tanto para el profesor como para sus receptores— son poco más que un documento burocrático sin valor de guía para la enseñanza y, por otro lado, nadie se ocupa de comprobar la veracidad y el cumplimiento de las mismas. Sin embargo, la efectividad del control no depende, necesaria ni inevitablemente, de mecanismos coercitivos explícitos. En definitiva, cuando se habla de las condiciones que imponen las regulaciones oficiales, se está haciendo referencia no tanto a algo visible y explícito, cuanto a un marco en el que poder *moverse*.

¿Por qué si nadie comprueba si los límites se respetan o se traspasan, su existencia se experimenta y/o se utiliza como una restricción a lo que es posible hacer, condicionando las opciones que se toman? Hay que pensar en términos de hegemonía (Apple, 1986) o de poder (Bernstein, 1988, 1990) para entender que las restricciones más eficaces no están precisamente en lo que se prohíbe expresamente, sino en la definición del ámbito de lo que es posible, de lo que es pensable, que es la que determina los límites de la realidad; y sólo dentro de ella hay opciones.

¿Por qué —en el caso que nos ocupa— se acepta la prescripción institucional respecto al contenido de la Historia cuando junto a ella hay indicaciones sobre la metodología de enseñanza que no se siguen? Esto lleva, aunque no como condición causal, a la concepción que el profesor tiene del conocimiento, de lo que ser un docente significa y de cuál es su papel y el de los estudiantes. Concepción que está en consonancia con las posibilidades que la regulación oficial ofrece (en sus condiciones de realización, a menudo contradictorias con su explicitación), con la tradición magistral del Bachillerato y con el predominio de la racionalidad tecnocrática como marco de pensamiento y acción dominante en la cultura de la enseñanza. Cuando se piensa en el conocimiento como seguro y estable, en el profesor como transmisor del mismo y en los estudiantes como receptores

cuyos escasos «nivel» e interés los incapacitan para participar más activamente en las decisiones y actividades de clase, la metodología expositiva es su punto de apoyo más seguro. Buscar modelos alternativos, además de requerir la puesta en cuestión de los antiguos, supone elaborar un conocimiento propio que estará expuesto a cuestionamiento y críticas; asimismo, implica la inseguridad y el riesgo que conlleva transgredir un marco de referencia que, si bien genera contradicciones, es conocido y aceptado por todos: la Administración, los compañeros, los estudiantes y los padres. En última instancia, y como gráficamente planteaba Manuel, «si me muevo, encima me creo problemas; pero si no me muevo, nadie me va a decir nada».

Se ha documentado suficientemente la influencia del contexto institucional en la configuración de la cultura de la enseñanza (Blanco, 1993). Una cultura que, centrada en el aula, presenta una serie de rasgos (orientación al aquí y el ahora, conservadurismo e individualismo) que surgen y son realimentados por la experiencia cotidiana de aislamiento en el aula, de tal forma que la cultura se reproduce a sí misma. Es en ese contexto institucional en el que se articulan, legitiman y negocian las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje. La necesaria e inevitable acomodación que ha de producirse entre los intereses y valores sostenidos por los docentes y los que la institución persigue y representa conlleva a menudo conflictos y contradicciones, lo que es válido incluso cuando se comparte buena parte de las concepciones institucionales.

Así, y en el caso que aquí se está analizando, lo que el profesor reprocha a la Administración no es su énfasis ordenancista y la *usurpación* de cometidos que serían netamente profesionales, sino lo que considera su despreocupación por la enseñanza, el que permita y acreciente la pérdida de valor social de la enseñanza de la Historia y, sobre todo, la ausencia de interés y el desprecio que —tal como él lo vive— muestra hacia el profesorado. De forma paradójica, la inexistencia de mecanismos visibles y explícitos de control sobre la enseñanza y el profesorado no se percibe como un espacio de autonomía y de posibilidad de llevar a la práctica alternativas generadas por los docentes, sino como muestra de la desatención de la que son objeto. Lejos de ser un elemento facilitador, se convierte en una fuente de desánimo, de aislamiento e impotencia, porque —como Manuel expresa— se los deja solos ante los problemas; problemas que no tienen soluciones fáciles y cuya resolución en su mayor parte, no está en manos del profesorado. Pero también se convierte en un mecanismo de acomodación y legitimación que impide cambiar nada y que inutiliza el escaso margen de maniobra del que el profesorado dispone.

LA ENSEÑANZA DEFENSIVA

El tipo de enseñanza presentado hasta ahora puede calificarse de defensiva. McNeil (1986) utiliza este término para referirse a aquellas situaciones en las que se evidencia un profundo desajuste entre las metas perseguidas por los docentes

y sus realizaciones; desajuste que surge del conflicto planteado al profesorado por un contexto organizativo que los excluye de la toma de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza y que les lleva a supeditar sus propias metas a las demandas que la institución les requiere. Se produce, entonces, una reducción del ámbito de posibilidades de realización de los propios ideales de los docentes, y éstos controlan el conocimiento que ofrecen a los estudiantes para garantizar, mediante el control de la conducta de los mismos, su éxito académico en niveles aceptables para la institución.

Tanto los valores personales como los profesionales de los docentes que enseñan defensivamente harían pensar que éstos rechazan el modelo de enseñanza que practican; esto es, sus realizaciones contradicen en buena medida los valores que dicen perseguir. Así, y entendiendo que en función de su fuerte preparación en la materia que enseñan son responsables del contenido de la misma, rechazan la intromisión de expertos que les digan qué y cómo tienen que enseñar. Al mismo tiempo, manifiestan su desdén hacia los administradores, que sólo les piden que mantengan el orden y rellenen los papeles preceptivos y que los consideren «guardadores de niños». Sin embargo, dentro de sus clases refuerzan los patrones y objetivos de control y orden bajo el argumento de que sólo así pueden protegerse a sí mismos de las presiones de la institución. Y piensan que a la institución no le interesa si trabajan unos temas u otros, que no serán recompensados por mantener discusiones profundas que permitan a sus estudiantes comprender mejor, que serán recriminados si no se cubre el programa o, en el mejor de los casos, que a nadie parece importarles lo que hacen, siempre que no haya conflictos o problemas que trasciendan fuera del aula.

Hay, en el caso que aquí se analiza, tres estrategias fundamentales que dan forma a esa enseñanza defensiva: la fragmentación, la mistificación y la simplificación. Todas ellas se realizan a través del control del conocimiento que el profesor ofrece a los estudiantes y tienen como finalidad tanto mantener la autoridad de aquél como garantizar que los estudiantes alcancen niveles de ejecución aceptables por la institución, lo que se logra evitando problemas en las clases, es decir, controlando la conducta de los estudiantes.

La *fragmentación* consiste en la reducción de la información sobre las temáticas tratadas a fragmentos que con frecuencia adoptan la forma de enumeraciones de hechos, leyes, causas, consecuencias, etc., de forma que el conocimiento se ofrece parcelado y diferenciado en tópicos. De este modo se cumple el objetivo de transmisión, al tiempo que se evita que los estudiantes tengan excesivos problemas a la hora de mostrar su *competencia*. Al hacer las exposiciones enumerativas, resulta innecesario tener que elaborar y discutir interpretaciones o explicaciones complejas y potencialmente conflictivas; además, se reduce el esfuerzo, al no tener que preparar distintas «clases» para distintos estudiantes.

La *mistificación* hace referencia a la tendencia a oscurecer un tema, indicando a los estudiantes que es muy importante, pero muy complicado para que ellos lo trabajen. Suele tratarse de temas controvertidos, cuya discusión podría generar discusiones y alterar el ritmo y la «paz» del aula. Se evidencia igualmente en la tendencia a postergar un tema, pasar por él superficialmente o dar por supuesto que los estudiantes conocen el significado y entienden conceptos tremendamente complejos, simplemente por habérseles dado su definición. El objetivo, en cualquier caso, es impedir retrasos en el programa, así como evitar las discusiones desordenadas que; al trabajar sobre cuestiones controvertidas y complejas, es muy probable que se produzcan.

La *simplificación* implica reducir —e incluso eliminar— la información, su complejidad o las demandas que el profesor exige, de manera que se evite el conflicto que pudiera derivarse de la no cooperación de los estudiantes en un trabajo complicado y laborioso. Ello no quiere decir, en absoluto, que el profesor no domine el tema en cuestión, sino que ha de asegurarse de que los estudiantes no lo rechacen y, eventualmente, alteren el orden de la clase. Así ocurre, por ejemplo, con el comentario de texto que, si bien es considerado como una importante herramienta de aprendizaje, potencialmente valiosa, se abandona apenas se propone ante lo que el profesor entiende como insalvables problemas de comprensión de los estudiantes, que dificultarían el desarrollo de las clases y exigirían un gran esfuerzo por su parte. En estas circunstancias, las posibilidades de que los estudiantes tengan éxito en una tarea así se restringen, convirtiéndose en una posible fuente de conflicto.

¿Qué argumentos se esgrimen para utilizar estas estrategias, a pesar de reconocer que implican renunciar a lo que son sus metas explícitas? Por un lado, la fatiga: hacer entender a los estudiantes un conocimiento complejo y controvertido llevaría mucho tiempo y esfuerzo. Por otro, la limitada implicación de los estudiantes y su tendencia a no esforzarse: carecen de interés y no están dispuestos a realizar un trabajo extra. Por último, se invoca que ese sobreesfuerzo que los docentes deberían hacer para tratar los temas como quisieran no es valorado ni encuentra apoyo en la institución. Como parece deducirse de todo lo anterior, los docentes que desean controlar el acceso al conocimiento lo hacen de modo consciente; su objetivo es mantener su autoridad, así como garantizar la eficacia de las clases. Y para ello, restringen el acceso al conocimiento como un medio de controlar a los estudiantes y hacer más fácil el trabajo escolar.

No obstante, el profesor no está satisfecho. Su opción es más una acomodación a lo que percibe como condiciones reales de trabajo que el acercamiento, aunque sea limitado, a la realización de un *ideal* de enseñanza. Manuel evidencia un perseverante desánimo y un gran escepticismo respecto a las posibilidades de modificar la realidad actual, que siempre tienen un referente contextual e institucional: por una parte, un amargo reproche a la Administración por lo que percibe como una falta de preocupación por la enseñanza, los estudiantes, los profesores y la Historia; por otra, un sentimiento de absoluta falta de atención que so-

cava las bases de su autoestima y que se vivencia como impotencia e indefensión a la hora de enfrentarse a los problemas cotidianos.

¿LA CUADRATURA DEL CÍRCULO?

Las instituciones escolares tienen una doble misión (Apple, 1986; Bernstein, 1990; Lerena, 1983; Popkewitz, 1991): educar y seleccionar; proporcionar a los estudiantes las herramientas conceptuales y formativas necesarias para su pleno desarrollo intelectual, afectivo y social y, al mismo tiempo, prepararlos para ocupar un lugar —su lugar— en el entramado social y económico. Esta doble misión es contradictoria en sí misma, porque mientras que la primera es —en principio— una función fundamentalmente emancipadora, la segunda contiene fuertes elementos de control. Los docentes están en el *ojo del huracán* de esta contradicción y, como McNeil (1981) plantea, en la medida en que los docentes se ocupan más y más por hacer bien su trabajo, tal como es definido institucionalmente, sus valores e intereses profesionales quedan más en el olvido. Un desequilibrio que genera no pocos conflictos y contradicciones.

Cuando los docentes se sienten excluidos de las decisiones fundamentales sobre la enseñanza y cuando las metas de la institución no concuerdan con las propias, parece que el único espacio de decisión que les queda es el aula. En este ámbito, sus estrategias se caracterizan por una reducción del nivel de exigencias respecto a sus ideas y por un fortalecimiento del control sobre el conocimiento y la conducta de los estudiantes, como garantía para adecuarse a las exigencias institucionales de eficacia y orden. La necesidad de controlar lo que ocurre en sus clases es, en última instancia, lo que lleva a estructurar los patrones de conocimiento de manera que se garantice el orden y el éxito de los estudiantes en niveles mínimos de ejecución. Y para ello simplifican el contenido y reducen las exigencias planteadas a los estudiantes. Esta es una opción deliberada o, cuando menos, justificada por los docentes, aunque queden espacios de contradicción en ella. Parece, pues, que los docentes necesitan asegurar su autoridad en las aulas como una *compensación* por la que han perdido fuera de ella, aunque, al hacerlo, no están sino *re-creando* en las aulas el mismo tipo de alienación que ellos sufren: la pérdida de control sobre la enseñanza les lleva a incrementar el que poseen sobre los estudiantes y sobre el conocimiento que ponen a su disposición.

El profesorado, en suma, reproduce en las aulas el conflicto entre el control social y el acceso al conocimiento. Cuando este conflicto se resuelve a favor del control social, los estudiantes responden —como antes lo habían hecho los docentes— reduciendo el esfuerzo y el interés que dedican a los contenidos con los que trabajan. Y aquí se reproduce el círculo vicioso: la apatía, el desinterés e incluso la resistencia activa de los estudiantes se relacionan con la reducción del interés y del esfuerzo de los docentes y su énfasis en el control social. La respuesta de los docentes, a su vez, se relaciona con su sentimiento de exclusión de las decisiones de la Administración sobre las metas de la escuela y la enseñanza. Y

aquellos que toman las decisiones ven la respuesta del profesorado y del alumnado como una falta de motivación que requiere más control y eficiencia, cuando es su propia incapacidad para enfrentarse a las metas educativas la que genera tal ausencia de motivación.

Contrariamente a lo que plantea McNeil (1986), y en lo que a la situación aquí analizada respecta, no creo que se deba hablar de la enseñanza defensiva sólo como una estrategia de resistencia frente al control que se ejerce sobre el profesorado. Ni sólo ni tal vez prioritariamente porque, si bien la enseñanza defensiva puede surgir condicionada por la pérdida de control del profesorado sobre su trabajo, las estrategias que la materializan hacen pensar más en acomodación que en resistencia. Que la acomodación es lo que el marco institucional pretende parece claro, como también lo son las presiones que para conseguirla existen. Unas presiones que —siendo reales— a veces son utilizadas por los docentes como un arma arrojadiza, para evitar análisis reflexivos y profundos sobre sus propias ideas y prácticas.

No puede mantenerse que las presiones y condiciones institucionales determinan por completo lo que ocurre en las aulas y las decisiones que los profesores y profesoras toman, siempre individuales, a pesar de la existencia de múltiples similitudes y puntos en común. Pero sería grave olvidar que tales condiciones y presiones pueden crear un contexto que haga que los docentes piensen que no es realista tratar de modificarlas y/o enfrentarlas, logrando, en muchos casos, poner obstáculos a su trabajo, tal como lo concibe la institución.

Las condiciones institucionales que enmarcan, generan y sostienen los parámetros dentro de los que se realiza la enseñanza y desde los que se definen sus rasgos esenciales excluyen a los docentes de las tareas de selección, organización y construcción del conocimiento con el que trabajan. En tanto sea así, la mayor parte de los problemas, contradicciones y consecuencias que derivan de estas tareas permanecerá fuera de su alcance, tanto en el nivel de la práctica como en el del pensamiento. No significa esto reclamar para el profesorado un papel exclusivo en la determinación del conocimiento educativo. Sería erróneo por cuanto implicaría desconocer que éste es una construcción social, fruto de sucesivas transformaciones (Wexler, 1982; Bernstein, 1993), en cuya determinación y configuración intervienen múltiples agentes. Sin embargo, de ahí no puede deducirse la exclusión de los docentes de esta tarea y la regulación desde fuera de los aspectos más centrales de su práctica, porque ello supondría reducir o anular el espacio que necesitan para crear y desarrollar sus propias concepciones profesionales.

La actual reforma educativa apuesta, al menos retóricamente, por una mayor participación de los docentes en la definición de los elementos centrales de su enseñanza; entre ellos, los relativos a la selección y organización del conocimiento que pondrán a disposición de los estudiantes. Analizar qué concepción sobre la construcción del conocimiento (en el profesorado y el alumnado) subyace a las nuevas regulaciones, qué posibilidades ofrecen éstas, con qué medios y en qué

tipo de estructuras organizativas han de desarrollarse y de qué modo afecta todo ello a las ideas y las prácticas de los docentes es una tarea, necesaria y urgente, que hay que abordar.

Si se quiere promover la autonomía profesional, entendida como algo más que ejercer la posibilidad de *adaptar* las prescripciones curriculares, es preciso transformar el marco de toma de decisiones en la enseñanza, así como las concepciones sobre el papel de los docentes y la forma más adecuada de articular la autonomía que éstos necesitan y el control que esta importante actividad social requiere. Hay que modificar, en definitiva, las condiciones institucionales de realización de la enseñanza, si lo que se desea es promocionar nuevas ideas y nuevas prácticas en las escuelas.

Es evidente que no puede hablarse de relaciones causales ni unidireccionales entre contexto institucional y práctica docente. Un menor grado de prescripción respecto al currículum, una distinta y más adecuada estructura del puesto de trabajo de los docentes, el apoyo a la innovación, la disponibilidad de recursos didácticos y de suficiente financiación para la enseñanza, por ejemplo, no llevan aparejados la modificación automática y homogénea de la realidad actual en las escuelas ni el cambio de ideas y prácticas en el profesorado. Se requiere, al mismo tiempo, que los docentes (individual y colectivamente) cuestionen y definan el sentido de su trabajo, así como que analicen las condiciones en las que se realiza, las posibilidades y restricciones que implican, etc. Y, sin que ello suponga, en absoluto, un recurso a la inmovilidad o al considerarse víctimas, deben reclamarse unas condiciones institucionales que permitan y faciliten el ejercicio de su autonomía y su responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, F. (1989): «La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: Un análisis crítico», *Revista de Educación*, 289, pp. 175-214.

— (1991): «Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico», en VV.AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid, CIDE/Universidad Complutense, pp. 315-342.

APPLE, M. (ed.) (1982): *Cultural and economic reproduction in education*. London, Routledge & Kegan Paul.

— (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

— (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós/MEC.

— (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/MEC.

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

- BERNSTEIN, B. (1971): «On the classification and framing of educational knowledge», en M. Young (ed.), *Knowledge and control*. London, Collier Mcmillan, pp. 47-96.
- (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal.
- (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure Editorial.
- (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BLANCO, N. (1992): «El viejo problema de cómo enseñar. Reflexiones en torno a la metodología de la enseñanza», *Euroliceo*, 5, pp. 19-30.
- (1993): «La cultura institucional de la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, 213, pp. 66-71.
- BOWERS, C. A. y FLINDERS, D. J. (1990): *Responsive teaching. An ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York, Teachers College Press.
- DOYLE, W. (1979): «Classroom tasks and students' abilities», en P. Peterson y H. Walberg (ed.), *Research on teaching. Concepts, findings and implications*, Berkeley, McCutchan, pp. 183-209.
- (1990): «Classroom knowledge as a foundation for teaching», *Teachers College Record*, 91 (3), pp. 347-360.
- ESLÁND, G. M. (1971): «Teaching and learning as the organization of knowledge», en M. F. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London, Collier Macmillan, pp. 70-115.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia.
- (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Barcelona, Laia.
- HAMILTON, D. (1989): *Towards a theory of schooling*. London, The Falmer Press.
- HARDY, J. (1976): «Textbooks and classroom knowledge: The politics of explanation and description», en G. Whitty y M. F. Young (eds.), *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton, Nafferton Books, pp. 89-98.
- HIRST, P. (1977): «La educación liberal y la naturaleza del conocimiento», en R. Peters, *Filosofía de la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 161-205.
- KEDDIE, N. (1971): «Classroom knowledge», en M. F. Young (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier Macmillan, pp. 133-160.
- KING, A. y BROWNELL, J. (1976): *The curriculum and the disciplines of knowledge. A theory of curriculum practice*. New York, Robert Krieger Publ. Co.

- LERENA, C. (1977): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal.
- LUNDGREN, U. (1977): *Model analysis of pedagogical processes*. Liber Laromedal/Gleerup, Lund.
- MACDONALD, G. (1976): «The politics of educational publishing», en G. Whitty y M. F. Young (eds.), *Explorations in the politics of school knowledge*, Nafferton, Nafferton Books, pp. 223-235.
- MCNEIL, L. M. (1981): «Negociating classroom knowledge: Beyond achievement and socialization», *Journal of Curriculum Studies*, 13 (4), pp. 313-328.
- (1986): *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. New York, Routledge & Kegan Paul.
- OLSON, J. (1989): «The persistence of technical rationality», en G. Milburn, I. Goodson y R. Clark (eds.), *Re-interpreting curriculum research: Images and arguments*, London, Falmer/Althouse Press, pp. 102-109.
- PHENIX, P. H. (1964): *Realms of meaning. A philosophy of the curriculum for general education*. London, McGraw Hill.
- POPKIEWITZ, Th. (1991): *A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York, Teachers College, Columbia University.
- REID, W. (1975): «The changing curriculum: Theory and practice», en W. Reid y D. Walker (eds.), *Case studies in curriculum change*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 240-259.
- ROS, M.: *et al.* (1989): *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid, CIDE.
- SELANDER, S. (1990): «Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa», *Revista de Educación*, 293, pp. 345-354.
- TORRES, X. (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- VALDEON, J. (1988): *En defensa de la historia*. Valladolid, Ámbito.
- (1990): «La historia se defiende», en J. M. Azcona (ed.), *Debates por una historia viva*, Bilbao, Universidd de Deusto, pp. 45-57.
- WELCH, A. y FREEBODY, P. (1990): «¿Crisis de alfabetización o crisis del Estado? Explicaciones de la actual "crisis de alfabetización"», *Revista de Educación*, 293, pp. 255-279.
- WEXLER, PH. (1982): «Structure, text and subject: a critical sociology of school knowledge», en M. Apple (ed.), *Cultural and economic reproduction in education*, London, Routledge & Kegan Paul, pp. 275-303.
- WHITTY, G. (1985): *Sociology and school knowledge. Curriculum theory, research and politics*. London, Methuen.

YOUNG, M. F. (ed.) (1971): *Knowledge and control. New directions for the sociology of education.* London, Collier Macmillan.

YOUNG, R. E. (1984): «Teaching equals indoctrination: The dominant epistemic practices of our schools», *British Journal of Educational Studies*, 22 (3), pp. 220-238.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

CÓMO EVALUAR EN EDUCACIÓN INFANTIL. UNA PROPUESTA FORMATIVA

JOSÉ IGNACIO HERNÁNDEZ JORGE (*)

ALGUNAS PRECISIONES RESPECTO AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Si bien la importancia de la evaluación en la Educación Infantil está fuera de dudas (Gómez-Ocaña, 1989), se la suele concebir como un problema complejo en función de las propias especificidades de este nivel educativo: la peculiaridad de las edades que cubre, su función compensatoria, las escasas vertebración y coordinación entre las teorías evolutivas que intentan explicar la etapa y las dificultades metodológicas propias de la evaluación (Gómez Ocaña, 1989; Sorribes Monrabal, 1989). Si a todo ello se le une el que se la pueda considerar como una tarea relativamente nueva entre nosotros (Bassedas, 1984) y la actual escasez de propuestas concretas de evaluación y de instrumentos de intervención psicopedagógica elaborados a partir de la realidad que se vive en las aulas (Bassedas, 1984), no es de extrañar que la evaluación, en este primer tramo de la escolaridad, parezca a veces misteriosa (Ramsey y Bayless, 1989).

No obstante, tanto las diferentes propuestas como la elaboración de instrumentos concretos de evaluación han de juzgarse por lo bien que funcionen en clases reales y con maestros de verdad (Duckworth, 1987). En palabras de Gimeno Sacristán (1988), cualquier esquema o modelo para realizar la evaluación tiene que considerar las posibilidades de ser realmente implantado en términos de su adecuación a las limitaciones de los profesores en su puesto de trabajo. Si una propuesta de evaluación o un modo de entender cómo ésta ha de hacerse no pueden ser abordados por los profesores dentro de la marcha normal de su trabajo, resultan inútiles aunque, desde un punto de vista teórico, sean correctos y convenientes. Se deben tener en cuenta además los siguientes puntos:

(*) Profesor de Instituto.

- a) Todo aquello que ha de ser objeto de atención en la educación no debe formar parte necesariamente de la pretensión de constatar progresos de forma precisa e inmediata. Y todo lo que debe ser objeto de preocupación diagnóstica en los profesores sobre los más variados aspectos educativos no tiene que formar parte del elenco de notas y observaciones registradas y valoradas como resultados formales de la evaluación. El que el profesor haya de considerarlos no quiere decir que se evalúen y, menos, que se reflejen en la «ficha» personal del alumno (Gimeno Sacristán, 1988).
- b) Es evidente que todos los aspectos pedagógicos que componen el proceso didáctico y que son susceptibles de ser evaluados no resultan abordables por el profesor en las condiciones en las que éste desarrolla su trabajo (Gimeno Sacristán, 1988). Gran parte de esa información la obtiene de modo informal en el transcurso de la interacción con los niños y niñas (Bassedas, 1984), lo que, para hacerse de forma adecuada, exige un desdoblamiento de observador y protagonista (Bassedas, 1984) que no es nada fácil, puesto que el profesor tiene que actuar constantemente, intervenir en lo que va sucediendo en clase, proponer actividades, reformularlas a menudo de forma individual, guiar y supervisar el trabajo de sus alumnos, (Bassedas, 1984). Pero si, para recabar toda esa información o parte de ella, utiliza algún procedimiento específico, reserva algún tiempo especial a ese objetivo o utiliza cualquier instrumento, por rudimentario que éste sea, la exigencia de tiempo dedicado sería enorme (Gimeno 1988; Sorribes, 1989; Lleixa Arribas, s.d.).
- c) No será aconsejable que la evaluación quede fuera del control de los educadores, porque, en la medida en que eso ocurriese, los mismos datos de la evaluación servirían de poco para reorientar de forma constante la propia acción de enseñanza (Gimeno Sacristán, 1988).

Además, puesto que todo el conjunto de aspectos que conviene tener en cuenta (historia del alumno, intereses, forma de ver y sentirse en el proceso didáctico...) no resulta abordable desde las técnicas clásicas de evaluación, es preciso contemplar los nuevos enfoques y modelos que, aun siendo menos rigurosos en cuanto a su elaboración interna, son más capaces de responder a la multidimensionalidad, al dinamismo y a la impredecibilidad del acto didáctico, como son el diario del profesor, la observación etnográfica de las clases, las técnicas de dramatización, los coloquios abiertos o la crítica artística (Zabalza, 1987c; Guba, 1981). El uso cotidiano de estas técnicas y, sobre todo, el trabajo de equipo en la valoración de los resultados deberían ser prácticas habituales que ayudasen a superar las condiciones racionalistas de objetividad *sine qua non*, exigidas a los instrumentos, procesos y resultados de la evaluación, y que tantas veces, como si de barreras psicológicas se tratara, están impidiendo que los educadores las pongan en práctica con mayor o menor suerte.

UNA PROPUESTA FORMATIVA DE EVALUACIÓN

A partir de las precisiones anteriores, para el nivel de escolaridad infantil, se va a plantear aquí una propuesta de evaluación entendida en su conjunto como un proceso formativo, no sólo por las características de la etapa (por ejemplo, su no obligatoriedad), sino porque además constituye un instrumento de investigación y perfeccionamiento en la propia acción docente (Rosales López, 1984) útil para conseguir implicar progresivamente a los educadores en la práctica de este tipo de evaluación. Pero al ser la evaluación un concepto tan amplio (Forns, 1980) y al comprender los ámbitos familiar, comunitario, ambiental, escolar y organizativo (Lleixa Arribas, s.d.), únicamente vamos a referirnos a la valoración de los aprendizajes desde una óptica psicopedagógica (Forns, 1980) con las siguientes finalidades:

- a) Ofrecer una respuesta amplia al cómo evaluar, con objeto más de subrayar la necesidad de una reflexión común en el seno de la escuela que de mostrar procesos y técnicas o instrumentos de evaluación que se puedan trasponer directamente (Tavernier, 1987).
- b) Contribuir a la normalización paulatina de un proceso que generalmente los profesores llevan a cabo de forma intuitiva; la mayoría de las veces, sin ser conscientes siquiera de ello (Coll, 1987; Bassedas, 1984).
- c) Realizar una aportación más a la tarea de evitar que la evaluación siga constituyendo una fuente de decepciones y tensión psíquica, puesto que en este caso parece hasta probable que el profesor se sintiese liberado si no tuviera que evaluar (Rosales López, 1984).

LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN: ¿PARA QUÉ EVALUAR?

El modelo de diseño a corto plazo que en su momento se presentó (Hernández Jorge, 1991) contemplaba tres fases diferentes para el desarrollo de la enseñanza: *previsión*, o programación de todos aquellos aspectos previos a la intervención didáctica (situación de partida, previsión de actividades, objetivos, organización del contexto de interacción y preparación de instrumentos de observación y materiales de ayuda al educador); *interacción*, o ejecución flexible de la previsión realizada; y *valoración*, en la cual se llevaría a cabo la evaluación de la experiencia. Pues bien, dentro de la vertiente alternativa o cualitativa (Pérez Gómez, 1983) y, si se quiere, próxima a una concepción artística de la evaluación, la respuesta que el modelo da al «para qué» de la evaluación (su función) se referirá a la importancia de saber que algo de lo que estamos haciendo está bien (Saunders y Bingham-Newman, 1981) y a la necesidad de conocer datos específicos para poder hacer cambios apropiados, de acuerdo con las necesidades de los niños, y tener algún control racional sobre los efectos de nuestro

comportamiento en el entorno –control de resultados y ajuste de la acción pedagógica (Coll, 1987)–.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En el marco de la respuesta que el modelo da al para qué de la evaluación, considera Coll (1987) que una concepción constructivista del aprendizaje debe contestar también al qué, al cuándo y al cómo evaluar en las vertientes inicial, formativa y sumativa de la evaluación. Ya en un trabajo anterior (Hernández Jorge, 1991) se contestaba a las dos primeras cuestiones (ver cuadro 1) estableciéndose tres momentos valorativos diferentes: revisión, validación y seguimiento, que, en un sentido amplio, responderían a las exigencias de estos tipos de evaluación. Pero teniendo en cuenta que se trata de un modelo de diseño a corto plazo y que *a)* la imprevisibilidad del acto didáctico determina la carencia de sentido de una evaluación que se limite únicamente a medir el aprendizaje final (Tonucci, 1990), y *b)* en el nivel de la Escuela Infantil importa menos el control de resultados –evaluación sumativa– que la clarificación de cómo se va produciendo la participación del niño en las diferentes actividades del aula –evaluación formativa (Zabalza, 1987*a*)–, habría que interpretarlos dentro de una conceptualización formativa de la evaluación. Es decir, la revisión, la validación y el seguimiento constituyen los diferentes momentos de un proceso sin fin de evaluación entendido como un proceso continuamente formativo que, sin perder de vista las intenciones o expectativas del educador, se caracteriza por centrarse más en los resultados obtenidos que en las previsiones hechas de antemano (Tavernier, 1987). La evaluación (incluso la de carácter sumativo) no indicaría la finalización de un proceso; en todo caso, constituiría el punto de partida inmediato para su continuación, que, por limitaciones evidentes (finalización de un ciclo educativo o cambio de educadores, por ejemplo), no pudo realizar el mismo educador o equipo docente.

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa debe pasar necesariamente por la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos del niño e intentar determinar los estados de organización a partir de los cuales los alumnos otorgan un significado a cualquier problema nuevo que se les presente (Brun, 1981). Esta insistencia sobre la construcción psicológica de las nociones será la que oriente la evaluación formativa hacia sus objetivos: *a)* análisis del modo en que el alumno organiza una noción determinada a medida que va progresando en su construcción, y *b)* análisis de los tanteos y oscilaciones que realiza a lo largo de la adquisición (Brun, 1981). Por otra parte, la característica fundamental de la evaluación formativa es la de actuar como reguladora del proceso educativo mediante la constatación del nivel de logro de los objetivos, el análisis de las dificultades específicas en la adquisición de los conocimientos y el reajuste de la tarea psicopedagógica. Pero otras características que asimismo han de definir la evaluación formativa serán:

CUADRO 1

	POR QUIÉN	QUÉ	CUÁNDO
REVISIÓN			
Sondeo	Los equipos interdisciplinarios, los padres y los educadores	Edad, número de niños, conocimientos previos, nivel evolutivo...	Al comienzo de la previsión
Revisión	Los educadores	La previsión (la programación realizada)	Durante la previsión y/o al final de la misma, en ausencia de los niños
VALIDACIÓN			
Ensayo	Los educadores	Algunos aspectos de la previsión	Antes o inmediatamente antes de la interacción, en ausencia de los niños y niñas
Validación	Los educadores	El contexto de interacción	
a) Informal			Cada día a principio de cada semana
b) Sistemática			Antes o después de que lleguen o marchen los niños
SEGUIMIENTO			
Interactivo	Los niños y los educadores	La marcha de la clase, el nivel de implicación de los niños y niñas en la actividad propuesta, el desarrollo de la previsión...	Durante la misma interacción

(Continúa)

CUADRO 1 (Continuación)

	POR QUIÉN	QUÉ	CUÁNDO
Inmediato	Los niños y los educadores	El comportamiento y la actuación de alumnos y educadores	Inmediatamente después de la interacción, en presencia de los niños
A corto plazo	Los niños, los padres y los educadores	El trabajo realizado, lo previsto y lo hecho, el entorno de la clase, la actuación de los niños, la actuación del educador...	Después de la interacción, en ausencia de los niños

- a) Su carácter integral o multidimensional, en el sentido de que se deberán evaluar las actitudes, el desarrollo físico, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa, etc. además de la adquisición de conocimientos (Forns, 1980).
- b) Su carácter de continua, en el sentido de que ha de ser entendida como proceso. No se trata de multiplicar innecesariamente el número de exámenes o el de evaluadores, sino que esencialmente se caracteriza por procurar ampliar los momentos informativos-evaluadores mediante las oportunas técnicas de registro (anecdóticos, registro de actividades en el patio, sociogramas, etc.) y procurar integrar al alumno en el proceso evaluador (Forns, 1980).

EVALUACIÓN FORMATIVA E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Desde un punto de vista constructivista, la evaluación formativa ha de conocer el nivel de organización en el que se encuentra el alumno y aplicar los procedimientos didácticos precisos para conseguir movilizar la actividad del sujeto hasta niveles de organización más elaborados (Forns, 1980). En palabra de Brun (1981), la evaluación formativa se interesa prioritariamente por los estados transitorios del conocimiento y no por las diferencias individuales o el establecimiento de los criterios exigibles para determinar la suficiencia o insuficiencia de un nivel de competencia. Dentro de una perspectiva de enseñanza que trate de reducir las desigualdades en la adquisición de conocimientos, la evaluación formativa ha de tener en cuenta el proceso de construcción de las nociones de los niños y niñas en interacción con las actividades específicas que les son propuestas a través de las diferentes situaciones de aprendizaje. De la misma forma, una educación que se pretenda igualitaria tiene que tomar en consideración una variedad de tareas didácticas que permita a todos los alumnos «buenos», «regulares» y «flojos», ejercer una verdadera actividad constructiva en el contexto escolar (Brun, 1981; Tavernier, 1987).

INSTRUMENTOS VALORATIVOS: ¿CÓMO EVALUAR?

Para Zabalza (1987) constituyen técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la observación continuada (Lleixa Arribas, s.d.; Zabalza, 1987a; Bassedas, 1984) la que mejor se adapta a las características de la Educación Infantil. Pero dado que la evaluación de programas para la niñez temprana es extremadamente difícil, puesto que se dispone de escasos instrumentos de evaluación (si es que hay alguno) que puedan medir con fiabilidad lo que queremos medir —máxime cuando a menudo no estamos seguros de cómo formular objetivos precisos (Saunders y Bingham-Newman, 1981)—, es necesario que la escuela considere también la posibilidad de

abrir sus propios mecanismos de obtención de información y análisis de los datos (Zabalza, 1987) a través de lo siguiente:

- a) Elaborando técnicas nuevas y creativas capaces de responder más plenamente a la complejidad del acto didáctico, a fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito –intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se pueden expresar de forma lingüística, pero que se refieren de algún modo a aspectos conocidos de la realidad (Guba, 1981)–.
- b) Dejando un espacio a la expresión de la experiencia que tienen los maestros sobre ciertos problemas (Brun, 1981) y pasando a depender en gran parte de su esfuerzo intelectual para encontrar esas formas de evaluar lo que estamos haciendo (Saunders y Bingham-Newman, 1981; Tavernier, 1987).

Un ejemplo de ello lo pueden proporcionar aquellas iniciativas que, frente a una concepción transmisora de la enseñanza que entiende la evaluación como medición del nivel de conocimiento acumulado por el alumno, han impulsado investigaciones sobre la evaluación considerándola como un sistema de lectura de la experiencia: lectura por parte de los maestros, lectura por parte de los padres y lectura por parte de los niños, originando, así, experiencias interesantes, como la de dedicar algunos días del comienzo del curso escolar a revisar el material producido el año anterior (Tonucci, 1990).

ASPECTOS METODOLÓGICOS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Dadas las características particulares de la etapa en lo que se refiere al carácter a largo plazo que deben tener los objetivos en la Educación Infantil (Kamii y Devries, 1977), la mayor flexibilidad en la utilización de instrumentos de evaluación y la improcedencia de intentar traducir la evaluación en calificaciones dudosamente objetivas (Cardinet, 1988), una primera e interesante posibilidad para el profesor, y la más fácil de realizar, es centrar la evaluación escolar en un proceso formativo (Cardinet, 1988; Zabalza, 1987a) o, de forma más precisa, concebir la evaluación en la Educación Infantil tal y como aquí se plantea: como un proceso continuamente formativo. De esta forma, y puesto que comienza a extenderse la idea de responder a las demandas de información presentando directamente las producciones de los alumnos, para un mismo grupo de niños y niñas pequeños pueden ser suficientes las evaluaciones formativas, ya que las de carácter sumativo no parecen necesarias más que para comunicar con el exterior –por ejemplo, mediante informes a los padres (Cardinet, 1988)–.

En segundo lugar, es necesario señalar que los enseñantes, en su práctica cotidiana, efectúan evaluaciones formativas con resultados altamente satisfactorios (Coll, 1987), pues se enfrentan sin cesar al problema de la adaptación de los con-

tenidos de la enseñanza al nivel de comprensión de los alumnos y deben también tomar decisiones sobre esta adaptación (Brun, 1981; Bassedas, 1984). De esta forma, para la observación de la vida cotidiana del niño se necesita, en principio, una actitud abierta y receptiva por parte del educador que motive su capacidad personal y su sensibilidad para captar y valorar el quehacer diario y habitual del niño. De la misma manera debe saber auto-observarse, valorar la evolución de su relación con el grupo de clase, con el resto del equipo docente y con los padres (Lleixa Arribas, s.d.). Todos estos aspectos deberán ser observados evitando romper el ritmo de las actividades cotidianas y los comportamientos espontáneos de los más pequeños.

En tercer lugar, y como ya se ha comentado, sea cual sea la estrategia o la técnica empleada, resulta difícil que el maestro pueda convertirse en el observador de todos aquellos aspectos que se han de tener en cuenta. Por tanto, salvo en las observaciones informales de aquellas actividades que no reclaman su intervención directa, para todas las demás se hace preciso mantener la *ratio* adecuada a la presencia de dos personas adultas: el maestro especialista en Educación Infantil, que se responsabiliza del desarrollo de la actividad, y el observador —también el maestro u otro profesional cualificado; por ejemplo, un Técnico Superior en Educación Infantil, tal y como se recoge en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de este país (LOGSE)— que realiza todas las anotaciones pertinentes sobre los comportamientos observados (Lleixa Arribas, s.d.). Sin estas dos condiciones de partida se exigirían disposiciones particulares que superarían la buena voluntad de los enseñantes (Zazzo, 1986).

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En la revisión

La revisión se plantea como el primer momento de la valoración, y en ella se realiza el sondeo y la revisión propiamente dicha:

1. El *sondeo*: Como punto de partida, el educador debe contar con una cierta información sobre los niños y niñas, que puede obtenerse de los historiales de éstos (para los datos relativos a la edad, las circunstancias personales, las condiciones socio-familiares...), de entrevistas a los padres, o mediante preguntas directas o discusiones abiertas en clase sobre la situación de aprendizaje que interese cada vez (para el sondeo de experiencias y conocimientos previos). Para Sorribes Monrabal (1989), esta tarea ha de repetirse cada vez que se inicia un nuevo período de la programación temporal del curso, cuando se introduce un nuevo núcleo temático o unos contenidos en principio desconocidos por los alumnos. De todas formas, una vez que el curso avance, el educador se familiarizará con algunos de estos datos (edades, número y nivel intelectual de los niños), hasta el punto de poder consignarlos directamente en las correspondientes hojas de registro.

2. La *revisión* propiamente dicha: Constará de un análisis informal y sistemático de la previsión realizada. Tanto uno como otro se verían facilitados si se dispusiese de cuadernos de programación que recogiesen de forma abierta las variables didácticas que el modelo de microdiseño contempla para cada una de las fases del desarrollo de la enseñanza y sobre los cuales los educadores o el equipo de maestros habrían trabajado previamente durante la fase de previsión.

- a) De manera informal, en el análisis teórico de la previsión, el educador se podrá preguntar por las implicaciones cognitivo-motrices, de convivencia y de comunicación que se derivan de la experiencia (implicará, por ejemplo, el razonamiento espacio-temporal, el conocimiento físico y las relaciones lógico-matemáticas o, por el contrario, permitirá abordar nociones más de tipo convencional y de representación), mientras que en el análisis práctico y en lo que se refiere a la evaluación de la actividad prevista, el educador podrá seguir los criterios generales que Kamii y Devries (1978) ofrecen para la evaluación de la idoneidad de las actividades (producibilidad, variabilidad, observabilidad e inmediatez de la reacción de los objetos). En lo que se refiere a la evaluación de los efectos del entorno y el trabajo que realizar, el educador podrá preguntarse si el entorno contribuye a la consecución de los objetivos propuestos; hasta qué punto es autogenerador el contexto (es decir, hasta qué punto fomenta la diversidad, la actividad, el cambio o la honestidad intelectual); si consumirá mucha energía por parte del educador; si éste se encontrará cómodo trabajando; si la previsión servirá para aprender acerca de los niños, de su desarrollo intelectual y del efecto de las interacciones, etc.
- b) Por otra parte, un análisis más cuidadoso de la previsión se podría realizar contrastando nuestras programaciones anteriores (o cuadernos de programación) con la presente, pues, de hecho, esta práctica ayudará tanto a la organización misma del contexto de interacción como a sus posibles reestructuraciones.

En la validación

La validación se considera como un momento previo a la fase de interacción y comprende a su vez dos aspectos que podrían calificarse de procedimientos de «cuenta atrás»: el ensayo de la previsión y el análisis del contexto.

1) Ensayo de la previsión:

Si se realiza el ensayo, bastaría cualquier tipo de procedimiento informal (notas mentales o escritas en hojas, blocks o sobre el propio cuaderno de programación) que nos permitiese dar buena cuenta de aquellas situaciones, actividades o propiedades no previstas de los materiales que, de algún modo, pudieran significar ampliaciones o variaciones de la actividad o, por el contrario, pudieran llegar a constituir algún tipo de impedimento a su desarrollo.

2) Análisis del contexto de interacción:

Al igual que la revisión propiamente dicha, el análisis del contexto de interacción se realizará de una manera informal, aunque también se llevará a cabo de forma más sistemática.

2.1) *Análisis informal:*

El análisis informal del entorno o contexto de interacción puede abordarse desde una doble perspectiva: la del niño o la del propio educador.

- a) Desde la perspectiva del niño, la evaluación de los diferentes aspectos del entorno exigirá primero, el pensar algo sobre lo que se quiere saber, qué tipo de evidencias buscar y cuándo hacerlo; y segundo, el tener preparados previamente los registros que se van a efectuar (Saunders y Bingham-Newman, 1981). Por lo que se refiere al examen del espacio desde la perspectiva del niño (Saunders y Bingham-Newman, 1981), conviene que el educador se coloque a su misma altura y compruebe lo que ve desde los distintos puestos de la clase: ¿se pueden ver otras actividades?, ¿se tiene bastante espacio para trabajar de forma colectiva o individualizada?, ¿existe un lugar en el que se puede estar sólo, pero viendo lo que sucede en clase?, ¿la organización prevista sugiere determinados contenidos?, ¿se tiene acceso a determinados materiales?, ¿existen suficientes recursos?, etc. Por su parte, el segundo aspecto (preparación previa de registros) se puede abordar mediante la utilización de registros, tales como las anotaciones selectivas, las listas y los gráficos (Saunders y Bingham-Newman, 1981), además de los croquis y las propias programaciones de clase (Saunders y Bingham-Newman, 1981).
- b) Desde la perspectiva del educador, la observación crítica de sus necesidades estaría orientada por cuestiones tales como si es posible ver otras zonas de la clase en las que puedan trabajar los niños: si se sabe dónde se hallan los materiales para posibles ampliaciones o variaciones de la actividad, y si se puede llegar a ellos; si se dispone de cuadernos o fichas de apuntes en distintas zonas del aula para poder anotar observaciones y preguntas; si se sabe en qué lugar del aula van a estar los otros miembros del equipo y de qué tareas se van a ocupar; si se pueden ver las sugerencias para estrategias de interacción que se han colocado en distintas zonas de actividad, etc. (Saunders y Bingham-Newman, 1981).

2.2) *Análisis sistematizado:*

Un análisis más cuidadoso implicará necesariamente la planificación previa y abierta de la observación, mientras que los instrumentos que se podrán utilizar

serán listas preparadas sobre los materiales disponibles o los objetivos perseguidos (Saunders y Bingham-Newman, 1981) o gráficas sobre el mayor o menor grado de utilización de materiales (Saunders y Bingham-Newman, 1981), registros inestimables todos a la hora de analizar posteriormente por qué las actividades resultaron como resultaron. Sin embargo, dado que estos procedimientos omiten mucha información importante, conviene también echar un vistazo a programaciones anteriores en la medida en que pueden ayudarnos a evaluar el entorno que proporcionamos, además de ayudarnos a crear ese entorno (Saunders y Bingham-Newman, 1981).

En el seguimiento

El seguimiento es el último momento de la valoración y se realizará durante (seguimiento en la interacción) y después (seguimiento inmediato y a corto plazo) de la interacción, con el propósito de evaluar el conjunto del trabajo realizado.

1) Seguimiento durante la interacción:

En la evaluación del entorno físico-social durante la interacción, habrá que tener en cuenta las posibilidades de interacción, o de no interacción, que ofrece la observación, combinadas a su vez con el carácter de espontaneidad o planificación que pudiera revestir la misma. Para las observaciones interactivas se podrá utilizar como modelo de entrevista clínica o variantes de la misma (Schmid-Kitsikis, 1975), tanto en las versiones espontáneas como en las planificadas, y adaptadas a las circunstancias particulares en las que se va a desenvolver aquella. Medios útiles para registrar este tipo de observaciones serán el vídeo, el magnetófono, la observación externa y las notas o los registros hechos de forma directa por el educador en fichas preparadas al efecto. Para las observaciones no interactivas se va a depender de las fuentes tradicionales de observación en Educación Infantil, tales como las listas de control o escalas de valoración (Zabalza, 1987) y las hojas de registro (Coll, 1987). En todo caso, convendría señalar que, puesto que estos registros tienen la finalidad de ayudar a los educadores a formalizar sus observaciones, son de uso personal; por lo que cada educador puede y debe confeccionar el modelo de registro que le sea más útil (Coll, 1987; Tavernier, 1987). Otro de los instrumentos que permiten recoger las secuencias de los hechos, los antecedentes y las consecuencias de los mismos, o su dimensión espacial, son los mapas descriptivos (Zabalza, 1987a) o los planos esquemáticos (Loughlin y Suina, 1987), en los que, sobre un esquema sucinto de la clase, se señalan los eventos que protagoniza el sujeto observado, los movimientos que realiza o en qué lugar comienza y acaba cada episodio.

2) Seguimiento después de la interacción:

2.1) *Seguimiento inmediato:*

Para el seguimiento inmediato será suficiente la utilización adaptada de determinadas técnicas de dinámica de grupo, tales como los coloquios o las discusiones abiertas (o guiadas), en asamblea, de lo que sucedió en clase (Zabalza, 1987c), las cuales podrían girar en torno a lo que hicieron; qué observaron o en qué se fijaron otros niños; lo que manipularon, exploraron, descubrieron, etcétera; cómo lograron producir determinados efectos o cómo reaccionaron determinados objetos; cómo se sintieron ellos y cómo se sintieron los demás; qué ideas maravillosas se les ocurrieron, etc. (Kamii, y Devries, 1978). Otro instrumento útil son los relatos, en los que, una vez finalizada la situación de observación (por ejemplo, una clase), el educador hace un relato de lo sucedido, destacando lo que le ha parecido más llamativo del episodio observado y la forma en que se desarrolló, señalando además aquellos puntos que, a su parecer, convendría seguir observando (Zabalza, 1987a). Por último, resultará siempre de gran ayuda la realización de unos apuntes rápidos sobre el plan de trabajo o los croquis que se prepararon para ese día, y que podrían recoger puntos tales como el número de niños que participaron y por qué, el nivel de interés, el tipo de interacciones producidas por la actividad, las variaciones que se usaron o que se podrían usar otra vez para mejorar o ampliar la actividad, las impresiones sobre los retos cognoscitivos planteados por la actividad y las sorpresas que surgieron ese día (Kamii y Devries, 1978).

2.2) *Seguimiento a corto plazo:*

El seguimiento a corto plazo comprende la evaluación de dos aspectos principales:

2.2.1) *El entorno y la actuación de los niños:*

La evaluación del entorno y de las actividades y los comportamientos manifestados por los niños se podrá hacer de una manera tanto informal como sistemática.

- a) Para obtener una medición indirecta de cómo ha quedado la clase, qué materiales se han utilizado y cómo se ha hecho, se podría prescindir de la recogida de materiales un día a la semana y, adoptando una postura de observador ingenuo («¿qué ha pasado aquí?»), realizar anotaciones sobre qué materiales están fuera de sus estanterías, cuáles están dispuestos de forma que parece que varios niños los han utilizado en determinados momentos, cuáles están fuera de sus zonas usuales de almacenamiento y se han llevado a otras zonas de actividad, etc. (Saunders y

Bingham-Newman, 1981). Este tipo de anotaciones, más las propias producciones de los niños (dibujos, trabajos, etc.) y las observaciones, los recuerdos y apuntes escritos dejados por el educador pueden ser usados como fuente de información. Esta información subjetiva podría ser completada con otra más objetiva proveniente de adoptar la postura de un observador externo (Saunders y Bingham-Newman, 1981) que describe minuciosamente (Guba, 1981) cómo se han utilizado los materiales, con qué propósitos o a qué niveles evolutivos.

- b) Para un análisis más cuidadoso de la actividad realizada, conviene llevar actualizado un diario de clase (Zabalza, 1987c) o una agenda de bolsillo (Tonucci, 1990), puesto que, por muy breves que sean las notas, sirven como ejercicio de reflexión, estimulan la realización de una evaluación mínima al día e implican la tarea de decidir al menos lo que vale la pena anotar (Saunders y Bingham-Newman, 1981). Es preciso tener en cuenta que las conversaciones y los intercambios con los demás miembros del equipo, con el resto del personal del centro (educadores, padres o los propios niños y niñas) o con otros profesionales —juicio crítico entre compañeros y triangulación (Guba, 1981)— son situaciones adecuadas para aclarar ideas y pueden tener efectos inmediatos y favorables sobre la organización de la clase, las estrategias de enseñanza, los planes de actividades o las prioridades de observación. Estas tareas pueden ser completadas con un trabajo final de documentación sobre la programación que se ha llevado a cabo, los apuntes y notas tomados, los trabajos de los niños y niñas o las grabaciones efectuadas, que permita la discusión conjunta (entre niños, padres y educadores) del trabajo realizado.

2.2.2) *El comportamiento del educador:*

Al igual que para el análisis del contexto de interacción y la actuación de los niños, la valoración del comportamiento del educador se llevará a cabo de una manera informal y/o sistemática.

- a) *Análisis informal:* La tarea de autoevaluación la podría iniciar el educador preguntándose de modo informal por los aciertos y los errores cometidos durante la interacción, las dificultades encontradas para la observación y el seguimiento de los niños y niñas, o las respuestas de éstos a la actividad, desde su presentación hasta la indicación de vías adicionales en las que se pudiera prolongar, modificar o finalizar, presentando una nueva propuesta ampliada a la clase (a partir, por ejemplo, de las limitaciones manifestadas por los pequeños).
- b) *Análisis sistematizado:* En lo que se refiere al propio comportamiento docente, es útil considerar las áreas de observación referidas al uso de materiales (¿se introducen materiales que sugieren variedad de actividades?, ¿se proporcionan materiales que estimulan el conflicto cognoscitivo?, ¿se

CUADRO 2

	CÓMO	PARA QUÉ
<p>REVISIÓN</p> <p>Sondeo</p> <p>Revisión</p>	<p>Historiales de los niños, entrevistas a los padres, agendas de bolsillo, hojas de registro, conversaciones colectivas, preguntas en clase, etc.</p> <p>Contraste de programaciones anteriores, reflexión crítica, discusión abierta, etc.</p>	<p>Clarificar el punto de partida; valorar todos los elementos que intervienen en la acción educativa; ajustar la intervención a las características individuales de los niños y a las limitaciones reales, evitando el desinterés, introduciendo modificaciones y nuevos materiales, detectando incorrecciones y ambigüedades; que tomen conciencia los niños y niñas de sus limitaciones y contradicciones; obtener información útil para el educador (a qué nivel de profundidad han de abordarse los contenidos...), etc.</p>
<p>VALIDACIÓN</p> <p>Ensayo</p> <p>Validación</p>	<p>Notas mentales, apuntes sobre el cuaderno de programación, etc.</p> <p>Programaciones anteriores, programas de observación y registro de los cambios del entorno con el tiempo: tablas, listas, croquis, etc.</p>	<p>Someter a prueba la previsión, evitar descuidos de última hora, familiarizarse con los materiales, conocer sus posibilidades, introducir modificaciones, ganar seguridad, descubrir nuevas posibilidades, evaluar el grado de interés y de implicación de los niños en la actividad, etc.</p>
<p>SEGUIMIENTO</p> <p>Interactivo</p> <p>Inmediato</p>	<p>Programas de observación, entrevistas, grabaciones sonoras o audiovisuales, registros y anotaciones, mapas espaciales o descriptivos, etc.</p> <p>Técnicas de dinámica de grupo adaptadas (asamblea, coloquios...), relatos, etc.</p>	<p>Adaptar las programaciones al desarrollo de la clase y a los ritmos individuales de los alumnos, averiguar los factores causantes de los logros y las dificultades, valorar el grado de estabilidad de los conocimientos logrados, evaluar el conjunto del trabajo realizado y la eficacia de la intervención educativa en el cumplimiento de expectativas, ganar experiencia, servir de estímulo para futuras intervenciones, etc.</p>

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

	CÓMO	PARA QUÉ
A corto plazo	Diario, agenda de bolsillo, trabajo de documentación sobre la actividad realizada (revisión y análisis de las grabaciones, anotaciones, mapas descriptivos, gráficas...), reflexión crítica, etc.	

promueve la honestidad intelectual y las relaciones entre los miembros de la clase?), las interacciones verbales (¿se utilizan estrategias encaminadas a solucionar un problema?, por ejemplo, ¿se aclara el problema y se ayuda a los niños a comprender la pregunta que resolver?, ¿se llama la atención sobre aspectos que los niños han pasado por alto usando expresiones como «me pregunto...»; o ¿se sugieren varias alternativas y se permite que los niños escojan cuál de ellas utilizar?; ¿se utilizan preguntas abiertas tales como «qué más»?; ¿se proporcionan conflictos cognoscitivos con comentarios tales como «Pues yo soy más alto que mi padre», cuando los niños están equiparando la altura a su edad?; ¿se hace uso de comentarios y preguntas para ayudar a los niños a clasificar, centrar y comunicar sus pensamientos?; ¿se utilizan comentarios para reforzar los procesos de pensamiento en lugar de los resultados?; ¿se realizan sugerencias para que los niños soliciten la ayuda y las opiniones de sus compañeros?; ¿se piden opiniones diferentes sobre un tema?, etc.) y las interacciones prácticas (¿se modelan comportamientos que imitar por los niños?, ¿se hacen propios los comportamientos de algún niño?, ¿se anima a los niños a imitar el comportamiento de otros niños o el del mismo educador?, ¿es adecuado el nivel de participación del educador en la actividad?, ¿es excesivo o nulo?, etc. (Saunders y Bingham-Newman, 1981; Kamii y Devries, 1978).

Los instrumentos que mejor se acomodan a este cometido serían la observación exterior (supervisión de determinados comportamientos, registros de frecuencias, etc.) y las grabaciones sonoras o en vídeo (de una actividad determinada, durante un momento específico del día o en una zona determinada de la clase). Por último, los planes de actividades, las observaciones y los registros escritos y el diario de clase se perfilan igualmente como instrumentos útiles de autoevaluación docente, pues, de forma general, su manejo podría indicar la necesidad de una mayor familiarización con los intereses de los niños o de nuevas estrategias de enseñanza, o la ampliación del campo de observación (Saunders y Bingham-Newman, 1981).

BIBLIOGRAFÍA

- BASSEDAS, E. et al. (1984): *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial: Pautas de observación*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- BRUN, J. (1978): «L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématique», en C. COLL, *Psicología genética y educación*. Barcelona, Oikos-Tau, 1981.
- CARDINET, J. (1988): «La objetividad de la evaluación», en F. HUARTE, *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid, Narcea.
- CARRETERO, M. et al. (1989): *Pedagogía de la Escuela Infantil*. Madrid, Aula XXI.
- COLL, C. (1983): *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia.
- COLL, C. y FORNS, M. (1980): *Áreas de intervención de la Psicología*. Barcelona, Horsori.
- DUCKWORT, E. (1987): *Cómo tener ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid, MEC-Visor.
- EVANS, E. D. (1987): *Contemporary influences in early childhood education*. Holt, Rinehart and Winston. (Tr. castellana: *Educación Infantil Temprana*. México, Trillas, 1987.)
- FORNS, M. (1980): «La evaluación del aprendizaje», en C. COLL y M. FORNS, *Áreas de intervención de la Psicología*. Barcelona, Horsori.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1984): *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid, Síntesis.
- GUBA, E. (1981): «Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries». (ERIC/ECT Annual, vol. 29.2. pp. 75-91), en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp. 148-164.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- HERNÁNDEZ JORGE, J. I. (1992): «Un modelo de microdiseño curricular. Propuesta constructivista para la educación infantil 0/6», *Revista de Educación*, pendiente de publicación.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. (1977): «Piaget for early education», en M. C. Day y R. K. Parkers (eds.), Boston, Allyn and Bacon. (Tr. castellana de A. Zubiaur e I. Idiazábal: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. San Sebastián, Artezi, s.d.)
- (1978): *Physical knowledge in preschool education. Implications of Piaget's theory*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. (Tr. castellana de J. Navascués Howard: *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid, Siglo XXI, 1983.)
- LLEIXA ARRIBAS, T. et al: *La Educación Infantil 0/6 años*. Vol. III. Barcelona, Paidotribo, s.d.

- LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J. H. (1982): *The learning environment: An instructional strategy*. Nueva York y Londres, Teachers College, Columbia University. (Tr. castellana de G. Solana: *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid, MEC-Morata, 1987.)
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): «Modelos contemporáneos de evaluación», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- RAMSEY, M. E. y BAYLESS, K.: *Kindergarten. Programs and Practices*. St. Louis, The C. V. Mosby Company. (Tr. castellana de G. Macri: *El Jardín de Infantes. Programas y Prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1989.)
- ROSALES LÓPEZ, C. (1984): *Criterios para una Evaluación Formativa*. Madrid, Narcea.
- SAUNDERS, R., y BINGHAM-NEWMAN, A. M. (1981): *Piagetian Perspective for Preschool*. Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall Inc. (Tr. castellana por el MEC: *Proyecto 0/6 Educación Infantil. Informe Piagetiano*. Madrid, Fareso, 1987.)
- SCHMID KITSIKIS, E. (s.d.): *L'examen des opérations de l'intelligence*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé. (Tr. castellana por J. Zahonero Vivó: *El examen de las operaciones de la inteligencia*. Alcoy, Marfil, 1975).
- SORRIBES MONRABAL, M. (1989): «La evaluación en la escuela infantil», en J. L. CASTILLO BRULL, *El currículum en Educación Infantil*. Madrid, Aula XXI.
- TAVENIER, R. (1984): *L'école avan six ans. Guide du maître*. Paris, Bordas. (Tr. castellana de M. Taboada y F. García Prieto: *La Escuela Infantil antes de los seis años*. Martínez Roca, 1987.)
- ZABALZA, A. M. (1987a): *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- (1987b): *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, Narcea.
- (1987c): *Diseño y desarrollo-curricular*. Madrid, Narcea.
- ZAZZO, B. (1986): *La Escuela a los dos años: ¿Sí o no?* Barcelona, Gedisa.
- ZIMMERMANN, D. (1987): *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid, MEC-Morata.

INFORMES Y DOCUMENTOS

¿ES EL COORDINADOR DE CENTROS DE ADULTOS EL PUENTE DE COMUNICACIÓN EN UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE?

MARÍA DOLORES DÍAZ NOGUERA (*)
ANTONIO SÁNCHEZ ROMÁN (*)

Las funciones de los Coordinadores de Centros de Adultos (CCA) aparecen en el desarrollo legislativo que tiene lugar en la Comunidad Autónoma andaluza y con la aprobación de la Ley de Educación de Adultos. Ésta cubrió el vacío legal que existía en este ámbito educativo.

El papel que debe desempeñar el CCA se concretó en el Decreto 88/1991 de 23 de abril (*BOJA* número 35 de 14 de mayo de 1991), que constituye la primera normativa de Educación de Adultos que regula en sus artículos 3.º y 5.º las funciones de los órganos unipersonales. Este hecho provoca contradicciones en su puesta en práctica. En este sentido desarrollamos este tema en la comunicación titulada «El Coordinador de los Centros de Adultos: una figura de transición» (Díaz y Sánchez, 1992). En este trabajo nos planteamos qué relaciones existen entre el líder de una organización y las prescripciones administrativas existentes, si se quieren poner en marcha programas de acción que fomenten el desarrollo organizativo de los Centros de Educación de Adultos (CEA).

De esta forma, el CCA se ve determinado por el doble papel que ha de desempeñar. Por un lado, como representante de la Administración y, por otro, como «figura» pedagógico-didáctica o simplemente como miembro perteneciente a una comunidad educativa de carácter singular que debe dar respuesta a los problemas que se presentan en la vida cotidiana de un CEA. Las actuaciones de estas personas difícilmente pueden venir determinadas por unas normas homogéneas debido al carácter singular y diverso de los diferentes contextos y de las situaciones administrativas que las definen.

Estos problemas de ajuste entre la realización práctica y la normativa nos conducen a plantearnos aspectos reales que determinan la actividad en los CEA, así como sus características más significativas. En este sentido, vamos a argumen-

(*) Universidad de Sevilla.

tar, desde un punto de vista teórico, sobre términos que, creemos, influyen en este desajuste o lo condicionan.

El término diversidad viene acompañado necesariamente de los de autonomía y legitimidad. El significado etimológico procede de las palabras griegas *autos* (mismo) y *nomos* (ley): autolegislación o «darse ley a sí mismo».

La autonomía también puede ser entendida como el desarrollo de actividades de colaboración y el deseo de mantener intercambios sociales que no amenacen directamente el modo de funcionar de cada uno, el individualismo autónomo, la privacidad. Caluwe, Marx y Petri, citados por González (1990), indican:

Aunque en la escuela existen reglas (externas e internas) formalmente establecidas que limitan la autonomía del profesor y tratan de reforzar los mecanismos de conexión (prescripciones curriculares oficiales, normativas sobre mecanismos de coordinación, calendario de reuniones, proyectos de trabajo conjunto...), el «celularismo» tiende a pervivir, porque se asienta en bases no observables ni tangibles, tales como, por ejemplo, la creencia de que cada profesor puede tener sus propias convicciones sobre el hombre y la sociedad y sus implicaciones para la enseñanza, y normalmente uno no presiona a los colegas para que expliciten esas convicciones.

La autonomía se configura, por tanto, en un sentido complejo. Tiene características positivas de independencia y autodesarrollo.

En la revisión de la literatura sobre la autonomía en las organizaciones encontramos cómo ésta se refiere exclusivamente a aspectos de carácter técnico, dándose, por tanto, un discurso profesional legitimado sobre el tema. En este sentido, se mezclan los términos de articulación y autonomía. La disyuntiva se plantea entre si una organización educativa puede estar articulada y al mismo tiempo ser autónoma. Weick (1976) indica que la escuela es un sistema débilmente articulado, porque si bien los elementos y componentes de la escuela son interdependientes, el grado de interdependencia es relativo, ya que cada uno de ellos preserva sus propias identidad y autonomía. Argumenta Tyler (1991) que una organización «articulada» en apariencia es, en alguna medida, como una conversación no estructurada, informal en la superficie, pero rígida en profundidad por reglas lingüísticas y metalingüísticas.

Nos preguntamos si cuando estos autores escriben en torno a la articulación, se refieren a esferas más amplias de la realidad educativa y están definiendo la *jerarquización/centralización*. En la legislación actual se enfatiza mucho el término descentralización. Sin embargo, que se haya escrito mucho sobre la importancia y la coherencia política de este concepto no significa que su aplicación práctica sea una realidad. Angulo (1992) ha escrito en este sentido.

La descentralización, al igual que la democracia, es una cultura: una cultura de la participación y responsabilidades ciudadanas (...). No necesitamos más legislación, sino más compromiso social y democracia por parte de las administraciones. En lugar de la burocratización legislativa que padecemos, hubiera sido más oportuno y pertinente aprobar marcos legislativos mucho más flexibles. Marcos que permitieran y animasen las iniciativas audaces y creativas y el desarrollo de innovaciones sugerentes. Marcos que alentasen la movilidad, la interrelación, la autonomía y la discusión pública y ciudadana. El legislador parece haber olvidado que la legitimidad que tanto necesita para gobernar no se logra por el control legislativo, sino por la participación de los ciudadanos y la ilusión compartida por mejorar el sistema.

Considerar la política educativa desde la perspectiva de la legitimidad abre aún otra brecha teórica sobre la interacción entre la autoridad del Estado y el funcionamiento del sistema educativo. Este razonamiento conecta la política de educación con la tradición bastante significativa y polémica que ha aparecido en torno a la noción de legitimidad en la historia del pensamiento social y político. En este sentido, Weber (1947) distinguió tres bases sobre las que descansaría la *autoridad*:

1. Base racional: Descansa en la creencia de la legalidad de los patrones normativos y en el derecho de dar órdenes de aquellos elevados a la autoridad bajo estas reglas (autoridad legal).
2. Base tradicional: Descansa en la creencia establecida de la inviolabilidad de las tradiciones inmemoriales y en la legitimidad del *status* de los que ejercen autoridad bajo aquéllas (autoridad tradicional).
3. Base carismática: Descansa en la devoción a la santidad excepcional y específica, en el heroísmo o en el carácter ejemplar de una persona concreta, y en los patrones normativos y órdenes que revela o decreta (autoridad carismática) (citado por Smith y Peterson, 1990).

Las líneas de autoridad que, por ejemplo, en una empresa comercial son claros mecanismos articulados de la acción organizativa, en la escuela son ambiguas y cambiantes, de manera que los miembros de la organización poseen una gran capacidad de acción autónoma (González, 1990).

La escuela se legitima de cara a la sociedad siempre que responda a rituales institucionales sobre qué es lo que debe ser. Elliot (1990) argumenta que las estructuras legitiman relaciones desiguales de poder y enmascaran las tendencias opresoras e injustas. Como las estructuras de poder determinan la forma de pensar de los individuos sobre sus prácticas, no se hacen accesibles a la conciencia normalmente. Cuando la estructura escolar refleja lo que la sociedad establece y considera que debe ser la escuela, ésta pervivirá como organización legitimada. González (1990) subraya que aunque se han hecho algunas críticas a este planteamiento de la estructura como símbolo o «fachada ceremonial» (Willover, 1986; Gamoran y Dreeben, 1986), lo cierto es que en términos de reflexión teórica nos

ayuda a constatar, al igual que con Weick, que la escuela es una organización cuya compleja actividad educativa no puede coordinarse únicamente a partir de los mecanismos estructurales. Los equipos docentes, los departamentos, los equipos directivos, los planes de centro, pueden desempeñar una función más simbólica que instrumental en el funcionamiento de la organización.

Es importante que los grupos de trabajo que constituyen las unidades de organización educativas sean conscientes de su protagonismo. De acuerdo con autores como Holly y Southworth (1989), la escuela que aprende es un organismo que se autodesarrolla, se autorrevisa, se autoconoce, se autorregula, se autodetermina y se autogestiona. Organizaciones diferentes en los procesos de aprendizaje tienen diferentes necesidades de aprendizaje. La *diferenciación*, por tanto, es un concepto clave. Y junto a éste, algunas de las implicaciones que del trabajo con CCA hemos podido inferir.

Esto nos suscita los siguientes interrogantes: ¿Cómo poder llevar a la práctica procesos de autorreflexión sistemática? ¿Cómo profundizar en la autoevaluación contrastada con el propósito de mejorar la calidad de la educación? ¿Cómo se desarrollan la autonomía y la legitimidad con respecto al papel que desempeña el CCA y la puesta en práctica del Diseño Curricular de Adultos (DCA)? ¿De qué manera son estos aspectos articuladores (potenciadores) en la aplicación del DCA? ¿Qué actitudes deben asumir o considerar las personas que se identifiquen con este proceso?

Podríamos contestar esta última cuestión considerando al CCA como un agente de innovación y cambio, tal y como lo expresa Glatter (1990). Este autor entiende esta actividad como facilitadora y estructuradora de las metas que se pueden plantear de forma práctica una vez especificadas en un proyecto de trabajo conjunto. Esta actividad queda plenamente justificada en los principios, concepciones y valores que desarrolla una propuesta de trabajo como el DCA, y nos conduce a interrogantes aún más conflictivos y difíciles de resolver: ¿Qué tipo de Educación de Adultos se desea? ¿Qué ideales son los que tienen que identificarse con nuestros protagonistas?

Dar respuesta a estas formulaciones nos induce a revisar las consideraciones que la legislación propone/impone. Las funciones que ajustan el DCA con el *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)* son: la representación y la relación con otras instituciones y referida a la representación del centro, el convocar y presidir reuniones y el colaborar en las relaciones del centro, con las instituciones de su entorno. La administración incluye el cumplimiento de la normativa vigente; el director-coordinador ordena pagos y autoriza gastos, visa documentos, ejecuta acuerdos, vela por el cumplimiento del plan del centro, ostenta la jefatura de personal y es un facilitador de la evaluación para la administración educativa.

También se incluyen las de carácter didáctico-pedagógico. El coordinador realiza propuestas dirigidas a la elaboración del plan del centro, la memoria anual y los planes de actuación, así como favorece los intercambios de experiencias y co-

labora en las diferentes modalidades de Educación de Adultos. Las relaciones con la comunidad implican la coordinación de la participación de distintos sectores de la comunidad y el garantizar la información sobre la vida del centro a la comunidad.

CUADRO 1

Distribución en cuatro dimensiones de las funciones asignadas en el BOJA a la figura del Coordinador de Centros de Adultos

Representación relación con otras instituciones	Administración
<ul style="list-style-type: none"> a) Representar al centro. e) Convocar-presidir reuniones. k) Colaborar en relaciones del centro con las instituciones de su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> b) Cumplir y hacer cumplir leyes y normas. c) Dirigir-coordinar todas las actividades del centro. d) Jefatura de personal. f) Autorizar gastos, ordenar pagos. g) Visar todos los documentos. q) Proponer vice-coordinador. h) Ejecutar acuerdos de los órganos colegiados. p) Velar por que el plan de centro se cumpla según la ley. ñ) Facilitar la evaluación por la Administración Educativa.
Didáctico-pedagógica	Relación con la comunidad
<ul style="list-style-type: none"> j) Coordinar la propuesta del Plan de Centro. l) Coordinar la memoria anual. m) Coordinar los planes de actuación educativa. n) Favorecer intercambios de experiencias inter-centros. o) Colaboración con diferentes modalidades de la Educación de Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> i) Coordinar la participación de distintos sectores de la comunidad. ll) Garantizar la información sobre la vida del centro a la comunidad.

Revisando todas estas funciones nos encontramos con las contradicciones existentes cuando no está definido de manera práctica un modelo social. Nos referimos a que las ideas que en torno a la existencia del líder, coordinador o asesor ofrecen autores como Smyth (1989) y Holly (1991) insisten en que los intereses de la escuela son democráticos y, por tanto, los profesores deben reclamar su

rol legítimo planteando continuamente cuestiones críticas sobre la naturaleza social, cultural, política y moral de su trabajo. Sin embargo, podemos comprobar cómo las estructuras organizativas y sociales en las que se desenvuelven los CCA proporcionan cierto inmovilismo y continuos dilemas, al no ajustarse al marco legislativo existente. Todos parecen estar de acuerdo en el discurso que sostiene el perfil democrático de la escuela; no obstante, esto no significa que la legislación y los procesos de formación puestos en marcha para conseguirlos sean coherentes con estos principios.

¿Qué fines deben perseguir los líderes de la Educación de Adultos según esta normativa y a qué tipo de contradicciones deben enfrentarse cuando quieren desarrollar en su práctica diaria el DCA? ¿Cómo unir de manera afortunada el crecimiento y el cambio de los centros con los fines impuestos? ¿Qué coordinador se necesita? ¿Qué líder? ¿Qué director? Si analizamos las funciones descritas en torno al CCA (ver cuadro 1), podremos coincidir en que cualquiera de estos roles resulta posible. ¿Es necesario distinguir estos diferentes roles? ¿Son concepciones diferentes en cuanto al modo de interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la red de relaciones de trabajo, la corresponsabilidad en la asunción de las tareas desde un punto de vista administrativo?

Comenzaremos con el papel que ha de desempeñar el director de centros docentes. De esta forma, las necesidades que se plantea el sistema educativo, en relación con la dirección de sus centros escolares en los diferentes niveles, son las que a continuación describimos con el ánimo de confrontar éstas con los principios «procedimentales» y las estrategias de intervención que en torno al papel del CCA se plantea el Diseño Curricular de Adultos (DCA).

Las necesidades detectadas en relación con los líderes que en los centros se necesitan para conseguir los fines establecidos se sitúan en los siguientes ámbitos:

1. Un buen funcionamiento organizativo del centro.
2. Comprensión y dominio de los fenómenos relacionados con la conclusión de reuniones y sistemas de conocimiento e información de grupos.
3. Estudiar y experimentar factores que contribuyen a crear un adecuado clima institucional.
4. Persona capacitada y poseedora de la información que en torno a la legislación educativa y laboral existe.
5. Poseen una buena información también de los planteamientos institucionales, estructuras organizativas y sistema relacional. Concedores de las problemáticas relativas a la organización de los recursos humanos, materiales y funcionales (Antúnez y Gairín, 1990). (Estas son algunas de las propuestas de formación que se plantearon en el I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.)

Estos aspectos, sin duda, ayudarán a conseguir los grados de eficacia y calidad organizativa de los centros en los que se lleve a término. Sin embargo, no ofrecen una correspondencia biunívoca con la aplicación de los principios del DCA. Nos estamos refiriendo a que estos aspectos son importantes, pero aún quedan por reflejar aquéllos de carácter participativo y democrático que definen la EA en Andalucía.

Para autores como Rezsohazy (1988), es muy importante legitimar la figura del líder. Este autor indica que la forma de dominar mejor las funciones de dirección y garantizar que los dirigentes emerjan de la población de manera legítima consiste en hacerlo a través del líder. Su definición de líder viene dada como aquella persona que moviliza diferentes recursos sociales (políticos, económicos, culturales, etc.) para realizar unos objetivos adecuados a una población o a un grupo y/o a él mismo. El líder combina, pues, un conjunto de elementos, llamados recursos, que son indispensables para la acción colectiva y que constituyen la «materia prima» de ésta: hombres y mujeres, desde luego, pero también valores, creencias, aspiraciones, ideas, símbolos, energías, técnicas, dinero, saber hacer, influencias, etc. Estos recursos se organizan para alcanzar las metas que persiguen los participantes conducidos por el líder. No obstante, no podemos olvidar que el líder puede perseguir también sus propias finalidades (como el ejercicio del poder) e instrumentalizar a sus seguidores para este efecto.

Esta definición de las funciones del líder se acercan a la concepción del CCA. Sin embargo, no llega a los principios participativos y de desarrollo que venimos buscando a través de la interpretación del DCA. González (1990) ha introducido el concepto de «liderazgo instructivo». En éste se incluyen las acciones emprendidas por el director de la escuela, o delegadas en otros, con vistas a influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las funciones del liderazgo instructivo son agrupadas por esta autora en tres dimensiones: definición de una misión de la escuela, gestión del programa instructivo y promoción de un clima de aprendizaje positivo.

Pormenoriza algunas de las actuaciones que desarrollar por el líder instructivo y, entre ellas, señala las siguientes: derivar las metas de consideraciones curriculares y trabajar con los profesores con vistas al logro de dichas metas, planificando acciones y tomando las metas como fuente de criterio para decidir sobre dichas acciones. Añade que deben emprenderse acciones que van encaminadas no sólo a comunicar las metas, sino también a trabajar con los demás, para clarificar y reflexionar sobre ellas, de modo que el conjunto de miembros de la escuela las comprenda, las asuma y se comprometa con las mismas.

Continuando con las funciones del líder instructivo, indica González (1990) que también deben realizar acciones encaminadas a promover la participación del profesorado: la concepción de los profesores como miembros de un equipo que trabaja. Se pretende construir relaciones interpersonales positivas, tales como mantener informado al profesorado en relación con los múltiples as-

pectos de la vida escolar; aceptar las opiniones de los demás y, por tanto, tratar con respeto a todos los profesores; no evitar los problemas en la escuela, sino compartirlos, discutirlos ampliamente y tratar de aprender de ellos, sin dejar a cada uno abandonado a sus propias dificultades. En este sentido, el líder es «visible»; está presente, implicado e interesado por el trabajo que se hace en la escuela.

Cuando se hace referencia al concepto de *desarrollo* en las organizaciones, se puede entender el papel del líder basado en el consentimiento explícito. Para Reszohazy (1988) existen cuatro criterios que es preciso reunir para acceder a ser líder. Éstos son: ser un modelo de conducta, ser consultado, formar las opiniones y decidir. Las condiciones y las acciones que, en este orden, permite llegar a ser líder están determinadas por el sistema de valores en vigor. ¿Qué sistema de valores está en vigor en los CEA? ¿Podemos generalizarlo?

¿Son estas las características de las personas que buscamos? ¿Qué definición de escuela se desea en la Educación de Adultos? ¿Cómo se lleva a la práctica el DCA? ¿Qué clima existe en los CEA? ¿Dónde se describe la iniciativa de cada centro en relación con estos factores? ¿Cómo aprenden las organizaciones? Los contenidos formativos de los grupos de trabajo deben ir dirigidos no a la mera transmisión de conocimientos, sino a la preparación para las responsabilidades. ¿Quiénes deben ser los encargados de aprender a suscitar iniciativas, a organizar grupos para el estudio y la acción, a resolver conflictos, a vencer la resistencia a las innovaciones, y, quizá lo más vital todavía, a adquirir actitudes?

Estamos de acuerdo con el principio de que el «progreso surge desde dentro». Lo que Holly (1990) ha descrito como interiorización refleja el carácter «de dentro afuera» de esta perspectiva. Es «intravencionista» en lugar de intervencionista; tiene más que ver con el aprendizaje que con la enseñanza.

¿Es el CCA un amigo crítico? Debe responder a las siguientes acciones:

- Busca y encuentra recursos.
- Establece contactos.
- Resuelve problemas.
- Experto en el contenido.
- Facilitador o capacitador, «coinvestigador» en la acción.
- Coordinador.
- Líder en los grupos de trabajo.
- Formador para la autoevaluación.
- Recoge datos, es observador participante.

- «Espejo» o «pintor de retratos».
- Confidente, protector y defensor.
- Asesor para la autoevaluación.
- Hace investigación de mercado.
- Planificador conjunto o consultor de planificación.
- Colaborador o asesor.
- Inspirador y catalizador.
- Modelador o creador de clima.
- Formación para la planificación del desarrollo.
- Asesor del proceso.
- Evaluador externo.
- Moderador o validador.
- Adversario o «abogado del diablo».
- Memoria del grupo e informador.
- Miembro del grupo de observación.

En el cuadro 1 se reflejaban las 24 funciones asignadas en el *BOJA* a los CCA. La distribución se efectuó en cuatro dimensiones. Así, 12 de ellas están enclavadas en tareas de representación y administración y las 12 restantes son de carácter didáctico-pedagógico y de relación con la comunidad.

En el cuadro 2 contrastamos y ajustamos las acciones del amigo crítico con las funciones descritas en el cuadro 1 y realizamos idéntica distribución de las dimensiones con la intención de comparar aquellos aspectos que Holly (1989) consideraba que debían tener los directores como facilitadores e intermediarios. Los 24 aspectos o indicadores que Holly señala se ordenan de la siguiente forma: siete de ellos se localizan en las dimensiones de representación y administración. Los 19 restantes se agrupan con tareas didáctico-pedagógicas y de relación con la comunidad. En este sentido, observamos un incremento en estas funciones.

CUADRO 2

Distribución en cuatro dimensiones de los 24 indicadores que Holly (1989) consideró que debían tener los directores como facilitadores e intermediarios

Representación relación con otras instituciones	Administración
<ul style="list-style-type: none"> - Resuelve problemas. - Adversario o «abogado del diablo». - Establece contactos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinador. - Líder en los grupos de trabajo. - Hace investigación de mercado. - Evaluador externo.
Didáctico-pedagógica	Relación con comunidad
<ul style="list-style-type: none"> - Busca y encuentra recursos. - Experto en el contenido. - Formador para la auto-evaluación. - Recoge datos, es observador participante. - «Espejo» o «pintor de retratos». - Confidente, protector, defensor. - Planificador de conjunto, consultor de planificación. - Colaborador, asesor. - Inspirador, catalizador. - Modelador, creador de clima. - Formación para la planificación del desarrollo. - Asesor del proceso. - Moderador, «validador». - Memoria del grupo, informador. - Miembros del grupo de observación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establece contactos con la comunidad. - Facilitador, capacitador o «coinvestigador» en la acción.

En el cuadro 1, las funciones están organizadas de acuerdo con las siguientes directrices: en un 50 por 100, en lo que podríamos considerar un director facilitador, participador, colaborador, coordinador, impulsor y proponentor; en otro 50 por 100, en tareas de tipo administrativo y burocrático, más ligadas a la figura del director como ordenador, autorizador, «visor», dirigente y jefe.

En el cuadro 2, el 79,1 por 100 de estos aspectos o indicadores señalados por Holly está enclavado en la imagen del director como facilitador y el 20,9 por 100 se encuentra localizado en la figura del director como administrador y representante del centro. Comparativamente, el CCA es «una figura a medio camino» entre las anteriormente descritas, una figura intermedia entre varios modelos. La propuesta de Holly se decanta claramente por un modelo según el cual el director debe ser fundamentalmente un colaborador o facilitador. La

figura del CCA ha de asumir tareas que corresponden a distintos modelos de lo que debe ser un director de centro. Esta convergencia debería provocar situaciones de cambio y mejora en los centros. Junto a conceptos y expresiones como los de hacer cumplir, dirigir, jefatura, autorizar y ordenar, visar y velar, coexisten otros como los de coordinar, participar, colaborar, facilitar, impulsar, favorecer y proponer.

Esta situación plantea una gran complejidad en los procesos formativos y de actuación con este colectivo. Handy (1989) ha defendido que los miembros de organizaciones en proceso de aprendizaje necesitan ayudar en sus proyectos de cambio/aprendizaje y en sus esfuerzos para resolver problemas. El aprendizaje no consiste en descubrir lo que los demás ya saben, sino en resolver nuestros propios problemas para nuestros propios propósitos, interrogando, pensando y probando hasta que la solución se convierte en una parte de nuestra vida. Una organización que aprende necesita tener una vía formalmente establecida para hacer preguntas, desarrollar teorías, contrastarlas y reflexionar sobre ellas. ¿Mejoramos las vías de comunicación que conducen a la organización a aprender o las obstruimos?

Smith y Peterson (1990) inciden en el tema de la formación de líderes y de la dirección de las organizaciones culturalmente *diversas*. En la revisión de la literatura que realizan en su libro nos ha parecido interesante contrastar las características que de un líder eficaz se propone desde el punto de vista de Maquiavelo. De esta forma indican que sería conveniente mantener un flujo adecuado de información fiable sobre aquellos asuntos respecto a los que hay que tomar una decisión y, al mismo tiempo, mantener el respeto suficiente para autorizar que se lleven a cabo las decisiones.

Elliot (1990) señala los cometidos de los líderes teórico-críticos:

Proporcionar a los prácticos sociales las explicaciones acerca de cómo sus *autocomprensiones* están deformadas por las estructuras ideológicas que operan para mantener el control coercitivo sobre sus actividades por parte de los poderosos intereses que existen en la sociedad; organizar los procesos de iluminación a través de los cuales «los oprimidos» reflexionan sobre esas explicaciones en condiciones de diálogo libre y abierto; facilitar el diálogo emancipador entre «los oprimidos» sobre las estrategias políticas para superar las limitaciones injustamente impuestas sobre las prácticas sociales.

En síntesis, subrayamos la importancia que tiene el que estén representados los diversos intereses de todos los componentes que «viven» en los CEA. Estudiar e investigar sobre estos aspectos es nuestro objetivo en los trabajos que venimos elaborando. Así, tuvimos oportunidad de identificar los diferentes ámbitos que incluyen de forma práctica el concepto de diversidad en su aplicación en el día a día de los CEA (Díaz y Sánchez, 1992). Nos preguntamos cómo obviar el concepto de diversidad si son diferentes los niveles instrumentales, las interacciones centro-entorno, la organización del trabajo de los profesores.

¿Qué propuesta ofertan los CCA para salvar su realidad diferente y compleja? Algunas de sus opiniones apuntaban a la autogestión de presupuestos, al calendario de centro, a la creación de grupos de trabajo abierto, etc.

¿Deben existir unas normas unificadas que no contemplen estos aspectos diferenciadores que existen en las diversas realidades educativas de los CEA? En este sentido, continuamos trabajando desde un punto de vista práctico sobre todos estos aspectos teóricos que venimos desarrollando en este trabajo. De esta forma, investigamos sobre la distribución de profesores por centros en Andalucía, los criterios de agrupación que se establecen, los componentes de tipo geográfico que determinan diferentes actuaciones humanas, esquemas organizativos, planes educativos, necesidades detectadas, distintos ámbitos de actuación, espacios físicos, situación contractual de los profesores y distintos sectores de población por edad. ¿Serían éstos algunos de los indicadores más representativos de los que entendemos por *diversidad*?

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F. (1992): *Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español: Algunas claves para el pesimismo*. Documento fotocopiado.
- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1990): «El currículum de Formación de los Directores de Centros Docentes», *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- COHEN, L. y MANION, L. (1985): *Research Methods in Education*. Beckenham, Kent, Croom Helm.
- (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Ed. La Muralla.
- DECRETO 88/1991 de 23 de abril, sobre Órganos de Gobierno de los Centros para la Educación de Adultos. *BOJA*, n.º 35.
- DÍAZ, M. D. y SÁNCHEZ, A. (1992): «El Coordinador de los Centros de Adultos: Una figura de transición», *Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- EISNER, E. W. (1985): *The art of educational evaluation*. London, Falmer Press.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educations Change*. New York Teachers, College Press.
- GLATTER, R. (1990): «La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos», *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Áreas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- GONZÁLEZ, T. (1990): «La Función del Liderazgo Instructivo como Apoyo al Desarrollo de la Escuela», en *El Centro Educativo. Nuevas Perspectivas*. Sevilla, GID.

- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988): *La investigación-acción*. Barcelona, Ed. Laertes.
- GUIOT, J. (1985): *Organizaciones sociales y comportamientos*. Barcelona, Ed. Herder.
- HANDY, C. (1989): *The age of unreason*. Business Books-Century Hutchison.
- HOLLY, P. J. y SOUTHWORTH, G. W. (1989): *The developing school*. London, Falmer Press.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1988): *Diseño Curricular de Educación de Adultos* (Edición revisada). Sevilla, Ed. Consejería de Educación y Ciencia.
- LOFLAND, J. (1971): *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, Cal., Wadsworth.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1987): *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid, Ed. Popular.
- ORDEN de 16 de mayo de 1991, sobre creación de Centros Públicos para la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, n.º 44, de 7 de junio de 1991.
- ORDEN de 2 de diciembre de 1991, sobre creación o modificación de Centros Públicos para la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, n.º 3, de 14 de enero de 1992.
- PETERS, T. J. y WATTERMAN, R. J. (1982): *In Search of Excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York, Harper and Row.
- REZSOHAZY, R. (1988): *El Desarrollo Comunitario. Participar, programar, innovar*. Madrid, Ed. Narcea.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989): *Cadenas y Sueños: El Contexto Organizativo de la Escuela*. Málaga, Ed. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid, Ed. Akal.
- SARASON, S. (1990): *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHATZMAN, L. y STRAUSS, A. L. (1973): *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- SENGE, P. M. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- SKILBECK, M. (1988): «El Desarrollo Curricular y la Calidad de la Enseñanza: De la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo)», *Revista de Educación*, 286 pp. 35-60.
- SMYTH, J. (1989): «A "Pedagogical" and "Educative" View of Leadership», en L. SMYTH, *Critical Perspectives on Educational Leadership*, The Falmer Press.

- SMITH, P. B. y PETERSON, M. F. (1990): *Liderazgo, organizaciones y cultura. Un modelo de dirección de sucesos*. Madrid, Pirámide.
- SOUTHWOTH, G. (1990): «Leadership, headship and educative primary schools». *School Organization*, 10 (1), pp. 3-16.
- TRACHTMAN, R. y LEVINE, M. (1988): *Toward a definition of teacher leadership*. New Orleans, Annual meeting of the AERA.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.
- WATTS, M. y EBBUTT, D (1987): «More than the Sun of the Parts: Research Methods in Group Interviewing», *Brit. Educ. Res. Journ.*, 13 (1).

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORME SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN ESPAÑA

MARÍA JOSÉ ALONSO OLEA (*),
MAITE ARANDIA LOROÑO (*),
M. RAUL DE PRADO NÚÑEZ (**)

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo panorama de la Educación de Personas Adultas en España puede suponer el primer referente para abordar un informe acerca de las investigaciones que sobre este tema se han realizado en esta década. Para ello hay que considerar las diferentes propuestas que han intentado orientar o regular la Educación de Adultos/as en los últimos diez años (1982-1992), en los que se sitúan las 66 investigaciones analizadas. Estas orientaciones pueden servir como marco general para interpretar el cambio que se ha producido, y son las siguientes:

- El Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria, que supuso un avance importante, el concretar una intervención educativa específica para las zonas geográficas y los colectivos de personas en situación de desigualdad educativa, prestando una atención preferente a los sectores más desfavorecidos. Además de la formación general básica, esta regulación incluía la formación ocupacional y el desarrollo de campañas de alfabetización.
- El Libro Blanco de la Educación de Adultos de 1986, como documento surgido de las consultas realizadas a propósito del Real Decreto anterior y de las recomendaciones de organismos internacionales, llega a definir y caracterizar cuatro áreas para la Educación de Adultos/os: formación de base, formación para el desarrollo personal, formación para la participación social y formación para el empleo (MEC, 1986).

(*) Universidad del País Vasco. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

(**) Universidad de Valladolid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

- La LOGSE de 1990, integra la Educación de Personas Adultas en el sistema educativo y confirma las áreas establecidas en el Libro Blanco de la Educación de Adultos. Establece la necesidad de hacer prevalecer una orientación de la formación hacia el empleo y la ocupación, y potencia la adopción de las formas o los modelos más adecuados (presenciales, semi-presenciales y a distancia).

Se pretende dar una nueva orientación a la modalidad de educación a distancia, y para ello se ha creado recientemente el Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia, mediante el Real Decreto 1180/1992 del 2 de octubre. Son sus objetivos: flexibilizar esta modalidad de educación para atender a colectivos dispersos y con intereses formativos muy heterogéneos, y promover la investigación sobre las necesidades educativas y de formación de diversos colectivos, en especial, las personas adultas.

El nuevo sistema educativo que establece esta ley tiene calculado previamente su propio índice de fracaso, cifrándolo en un 25 por 100 (MEC 1989). En consecuencia se establecen los Programas de Garantía Formativa, de acuerdo con el artículo 23.2 de la LOGSE, que están en la actualidad regulados por el *BOE* del 26 de febrero; no obstante, sigue vigente, a tal efecto, un programa de subvenciones para que las corporaciones locales participen en esta acción educativa.

En esta ley, la referencia a la Educación de Adultos/as va más allá del título 3.º, ya que la formación permanente es el principio básico de la misma y señala la necesidad constante de reconversión en una sociedad en continuo cambio. Así, la nueva Educación de Adultos/os se perfila como un medio de transformación en los niveles cultural, social, económico y político. Además de facilitar el acceso a la formación reglada en los distintos niveles del sistema educativo (Educación Secundaria Obligatoria, Formación Técnico-Profesional, Bachillerato y Universidad), se sitúa en una amplia diversidad de ámbitos para abarcar la gran variedad de los procesos individuales y sociales como la empresa, la localidad, los movimientos sociales, los medios de difusión, etc. (MEC, 1986).

Otros hechos indican que en el Estado de las Autonomías se tiende a una regulación específica de la Educación de Personas Adultas. Así, están vigentes las siguientes leyes autonómicas: la ley 3/1990, de 27 de marzo, de Educación de Adultos de Andalucía; la ley 3/1991, de 18 de marzo, de Formación de Adultos de Cataluña, y la ley 9/1992, de 24 de julio, de Educación y Promoción de Adultos de Galicia. Si bien, dejan una laguna importante, al no atribuir de forma clara la competencia investigadora al educador/a de adultos/as; aunque la ley de Cataluña señale la intención de potenciar la investigación a partir de las propias experiencias de formación de adultos/as, o en las tres se mencione la necesidad de colaboración con las instituciones universitarias y la creación de algún órgano responsable de evaluar la Educación de Adultos/as que se desarrolle en cada una de estas Comunidades.

Por otro lado, parece que la investigación en Educación de Adultos/as cobra un auge especial, como se manifiesta en los siguientes hechos: la aparición y consolidación de nuevas colecciones dedicadas a este tema en algunas editoriales, el incremento del número de trabajos de investigación en las Universidades y el interés demostrado por distintos servicios de algunas Consejerías de Gobiernos Autónomos, al publicar estudios acerca de la Educación de Personas Adultas.

También hay que recordar las últimas convocatorias del MEC a través del CIDE (Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa) y de otros organismos, en las que se contempla el ámbito de la Educación de Adultos/as, en alguna de sus modalidades (igualdad de acceso a la educación, formación de calidad, estudio del analfabetismo funcional en personas adultas, situación de jóvenes desfavorecidos y situación educativa de los emigrantes), como campo de investigación y se propone una metodología tanto cuantitativa como cualitativa.

Como consecuencia de todo ello, se puede justificar el análisis de un conjunto de investigaciones realizadas en el período señalado, en un esfuerzo por presentar lo que en la actualidad, y en el ámbito universitario prioritariamente, se está investigando sobre la Educación de Personas Adultas. Dicho análisis pretende significar la evolución que se ha producido y se está produciendo respecto a este tema, las preocupaciones y los métodos de investigación en Educación de Adultos/as.

Resulta obligado asumir las limitaciones de este informe, ya que cuenta solamente con datos relativos a nueve Comunidades Autónomas. También hay que tener en cuenta que el número de investigaciones existentes o en proceso de realización es mayor. La ausencia de determinados trabajos se debe al deseo expresado de sus autores, o a que son estudios en curso, que se convertirán en tesis doctorales.

En cualquier caso, hay que considerar que los trabajos utilizados como base para este informe son suficientes para ofrecer una panorámica de la investigación que se está desarrollando en cuanto a la temática, las líneas metodológicas, las vías de estudios futuros, etc., en el conjunto del Estado.

Finalmente, hay que señalar la necesidad de una mutua influencia entre la investigación en la Educación de Adultos/as española y la del resto de los países europeos.

2. ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES

Para estructurar el estudio de la evolución de la investigación en Educación de Adultos/as realizado mediante este análisis, se ha partido de una caracterización general de la investigación sobre Educación de Personas Adultas. En un segundo momento, se han examinado los temas y objetos de estudio de mayor

frecuencia y significado, considerando también la variación que se ha producido en su consideración a lo largo del tiempo. Por último, se ha profundizado en la metodología y en las técnicas de análisis utilizadas para el estudio de los problemas investigados.

2.1. *Caracterización general*

La muestra utilizada está constituida por 66 trabajos de investigación realizados entre los años 1982 y 1992. Se recogen tesis, tesinas, estudios promovidos por diferentes Administraciones Educativas y los elaborados dentro del marco en Cursos de Postgrado o Programas de *Master* de Educación de Personas Adultas.

Todos ellos han sido recogidos por miembros del «Grupo 90: Universidad y Educación de Adultos» en las diferentes Universidades y Comunidades Autónomas.

Se ha utilizado para ello un modelo de ficha técnica que incluye los siguientes aspectos: organismo, título, año, autor, dirección, director de la investigación, departamento, centro, descriptores, problema estudiado, muestra, metodología utilizada, técnicas de análisis y conclusiones. Se solicitaba también información acerca de la bibliografía utilizada. Para facilitar la clasificación final se incluyó igualmente el apartado de Comunidad Autónoma.

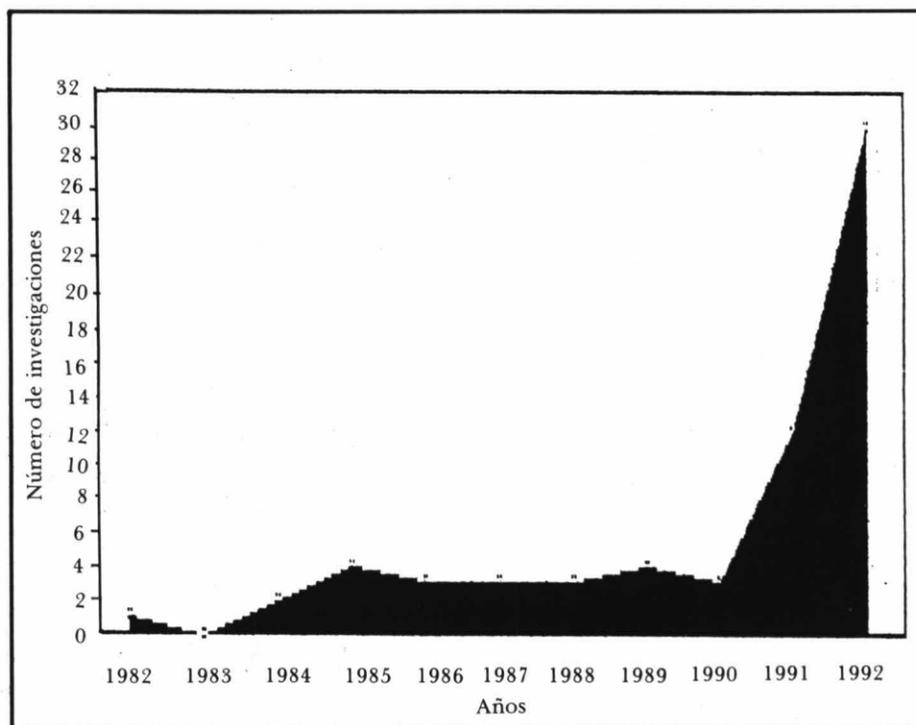
La distribución temporal de los trabajos no es uniforme, ya que aumenta considerablemente la frecuencia en los últimos años; siendo los años 1990, 1991 y 1992 los más fértiles, al menos, desde el punto de vista cuantitativo (como queda reflejado en el gráfico 1 y en el cuadro 1). De este modo, se aprecia que desde 1982, la progresión ha sido ascendente, lo que evidencia la existencia de un número mayor de profesionales que centran sus intereses en la investigación dentro del ámbito de la Educación de las Personas Adultas. A ello han podido contribuir diversos acontecimientos de tipo social, económico y político, así como la constitución del marco europeo, que ha posibilitado una mayor interacción entre los países.

Las Comunidades Autónomas representadas son nueve: Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia, País Vasco y Valencia.

Entre ellas existen diferencias notables respecto a la producción de trabajos (tal y como queda reflejado en el gráfico 2); destacan por su cuantía, las Comunidades de Cataluña y País Vasco, en las que la puesta en marcha de un *master*, en la primera —concretamente en la Universidad de Barcelona—, un curso de postgrado y un curso de actualización amplio, en la segunda, han propiciado una actividad reflexiva e investigadora que queda reflejada en los trabajos realizados. En el caso concreto de Castilla y León, el esfuerzo de distintos Departamentos de Escuelas Universitarias —liderados por el de Didáctica y Organiza-

GRÁFICO 1

Distribución de las investigaciones en el tiempo



ción Escolar— y su conexión con distintas instituciones han impulsado no sólo la puesta en marcha de un Programa de *Master*, sino también el aumento de los trabajos de investigación.

En otras Comunidades, como ocurre en Galicia y Andalucía, la introducción de créditos en los Cursos de Tercer Ciclo ha constituido un elemento impulsor, lo que se constata en los siguientes datos: solamente en la Universidad de Santiago de Compostela existen seis tesis inscritas sobre temas específicos de Educación de Adultos/as; se han creado tres grupos de investigación sobre adultos/as en la Universidad de Sevilla —dos en el marco del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y uno en el de Psicología Social—, y además, en esta Universidad se están realizando actualmente ocho tesis doctorales en relación con los siguientes temas: Educación de Adultos y Política Local, Educación de Adultos y Desigualdad, Educación de Adultos y Salud y Medio Ambiente, Educación de Adultos y Reconversión Industrial y Rural, Educación de Adultos y Movi-

mientos Sociales Históricos, Educación de Adultos y Nuevos Movimientos Sociales, Educación de Adultos y Comunicación, y Formación de Formadores de Educación de Adultos. También hay que mencionar la Comunidad de Madrid, en la que tanto desde la Universidad Complutense como desde la UNED se están realizando esfuerzos importantes e interesantes en este sentido.

CUADRO 1

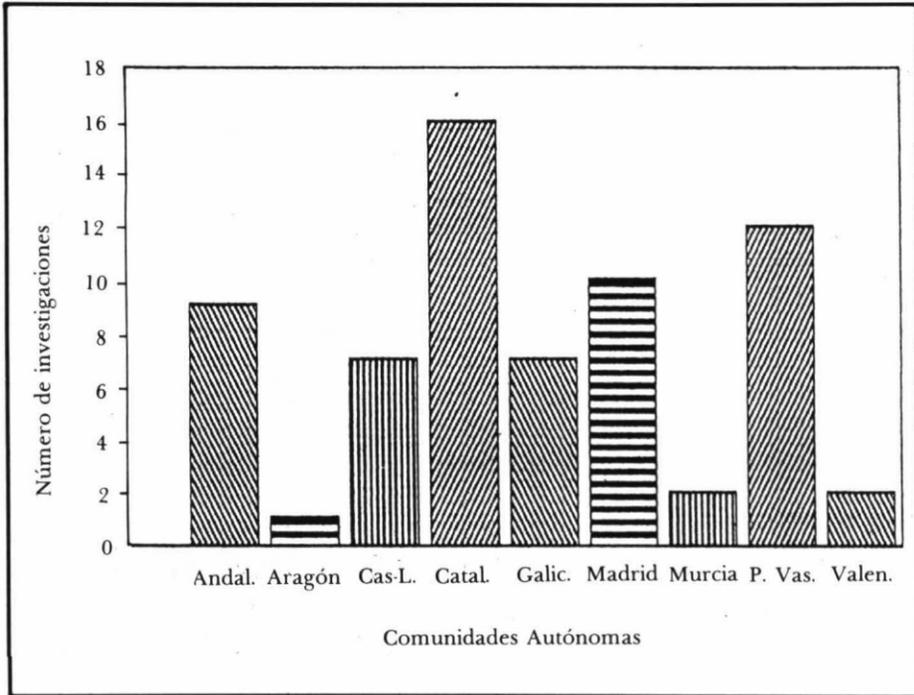
Cuadro de distribución (en porcentajes) de las investigaciones en relación con los años y las Comunidades Autónomas en las que se han realizado

C. Autónoma	AÑOS	1982-1985	1986-1989	1990-1992	TOTAL	%
Andalucía		—	2	3 + 4	5 + 4	13,63
Aragón		1	—	—	1	1,51
Castilla y León		—	4	3	7	10,60
Cataluña		—	2	14	16	24,24
Galicia		4	1	2	7	10,60
Madrid		1	1 + 1	2 + 5	4 + 6	15,15
Murcia		—	2	—	2	3,03
País Vasco		—	1	11	12	18,18
Valencia		1	—	1	2	3,03
TOTAL/%		7/10,60	14/21,21	45/68,18	66	100,00

Asimismo, se puede afirmar que el aumento detectado en el número de investigaciones en los últimos años está determinado por la propia Reforma del Sistema Educativo en la que estamos inmersos, por el marco legislativo específico de algunas Comunidades Autónomas y por las propias demandas de los colectivos más directamente implicados en la Educación de Personas Adultas. Todo esto, junto a la celebración de reuniones, congresos, seminarios, etc., ha creado un clima favorable y está despertando inquietudes en esta dirección en diferentes Universidades, en las que algunos Departamentos han ido elaborando diferentes modelos formativos.

GRÁFICO 2

Número de investigaciones recogidas por Comunidades Autónomas



Se puede observar, por último, una fuerte tendencia a la colaboración interinstitucional —entre instituciones universitarias e instituciones no universitarias (diputaciones, ayuntamientos, entidades privadas, etc.)— e intrainstitucional —en proyectos entre distintos departamentos pertenecientes a una misma institución—, lo que contribuye a un enriquecimiento y a una ampliación de perspectivas en el tratamiento de los problemas de este ámbito educativo.

2.2. *Análisis temático*

El número de problemas tratados en las investigaciones es tan grande que ha sido necesario realizar una clasificación de los mismos por apartados lo suficientemente amplios para que todos quedasen incluidos. Así, se ha optado por mantener unos criterios similares para la clasificación y el posterior análisis de los resultados de las investigaciones. Por ello se han establecido cuatro grandes tipos de problemas tratados, aun reconociendo la «arbitrariedad» de los mismos, ya que en varios de ellos se incluían otros problemas que hubieran exigido múltiples subclasificaciones. Estos cuatro tipos son:

- caracterización de la Educación de Personas Adultas,
- diagnóstico situacional de la Educación de Adultos/as,
- diseño y desarrollo curricular en Educación de Personas Adultas,
- formación de formadores de personas adultas.

Estos tipos de problemas han tenido un tratamiento distinto en las diferentes Comunidades Autónomas (como queda recogido en el cuadro 2, en el que podemos observar cuáles son los temas más tratados y las lagunas más evidentes).

2.2.1. Caracterización de la Educación de Personas Adultas

En este apartado se incluyen todos aquellos problemas que giran en torno a las relaciones entre la Educación de Adultos/as y la Educación Permanente. También se integran los que se refieren a la función de la Educación de Personas Adultas en el desarrollo comunitario, en la Formación Ocupacional, en los procesos de Animación Sociocultural, en los procesos interculturales, en los contextos donde se desarrolla (rural o urbano) y en los grupos de población a los que se dirige (tercera edad, gitanos, reclusos, mujeres, etc.). Es decir, todo aquello que contribuye a la clarificación, la determinación y la profundización del campo conceptual de la Educación de Adultos/as.

El número de trabajos de investigación realizados en esta línea es muy elevado, concretamente, 25 (ver el cuadro 2). Los problemas abordados en esta línea de investigación se concretan en los siguientes:

- La relación entre la Educación Permanente y la Educación de Adultos/as en España.
- La disfunción existente entre el sistema educativo y el sistema social, para demostrar conceptualmente la necesidad de basar el sistema educativo en los principios de la Educación Permanente.
- La existencia o inexistencia de raíces históricas de la Educación de Adultos/as en Sevilla.
- El modo de realizar la investigación adecuada para determinar las necesidades del medio social.
- La capacidad de construcción colectiva del conocimiento en las personas adultas.
- La determinación de las actitudes culturales en los núcleos rurales.

CUADRO 2

Distribución del estudio de los problemas clasificados en apartados por Comunidades Autónomas

APARTADOS C. Autónomas	Instituciones responsables	Caracterización de la Educ. Adult.	Diagnóstico situacional de Educ. Adult.	Diseño y desarrollo curricular	Formación de formadores	TOTAL
Andalucía	Dptos. Univ.	5	-	2	-	7
	Organismos	1	1	-	-	2
Aragón	Dptos. Univ.	-	-	-	-	-
	Organismos	-	1	-	-	1
Castilla y León	Dptos. Univ.	2	2	-	-	4
	Organismos	-	2	1	-	3
Cataluña	Dptos. Univ.	6	5	5	-	16
	Organismos	-	-	-	-	-
Galicia	Dptos. Univ.	4	2	1	-	7
	Organismos	-	-	-	-	-
Madrid	Dptos. Univ.	5	2	2	1	10
	Organismos	-	-	-	-	-

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

Distribución del estudio de los problemas clasificados en apartados por Comunidades Autónomas

APARTADOS C. Autónomas	Instituciones responsables	Caracterización de la Educ. Adult.	Diagnóstico situacional de Educ. Adult.	Diseño y desarrollo curricular	Formación de formadores	TOTAL
Murcia	Dptos. Univ.	-	-	-	-	-
	Organismos	1	1	-	-	2
País Vasco	Dptos. Univ.	1	4	5	1	11
	Organismos	-	1	-	-	1
Valencia	Dptos. Univ.	-	1	-	2	2
	Organismos	-	-	-	-	-
		25	22	16	3	66

- Las dificultades de los núcleos rurales desfavorecidos para poner en marcha un proyecto de desarrollo viable.
- La consideración de la I. P. como elemento de conocimiento y transformación de las condiciones de vida más cercanas.
- La relación entre la cultura del trabajo y el fenómeno del empleo-desempleo.
- Las repercusiones psicológicas del desempleo en nuestra sociedad actual y sus consecuencias en los distintos colectivos sociales.
- La relación entre las necesidades de los jóvenes, sus demandas formativas y la oferta educativa de los centros de formación de personas adultas.
- Las estrategias de la población rural joven para adaptarse en el tránsito intergeneracional y situarse en un contexto de estructuras sociales en cambio.
- La adecuación de la actual oferta de la Educación de Personas Adultas a las necesidades de la tercera edad.
- El diseño de un modelo para la comprensión de la pérdida de la memoria y del envejecimiento, que sea alternativo al modelo deficitario.
- La influencia del contacto interétnico, especialmente con los marroquíes, en las escuelas de adultos/as.

Los grupos de población sobre los que se ha investigado estos problemas son: mujeres (VVAA, 1985; Calderón *et al.*, 1992), jóvenes (Salgado, 1985; Ballester *et al.*, 1992), tercera edad (Cuba, 1982) y minorías étnicas (Díaz *et al.*, 1992).

Es preciso añadir que sobre estos sectores de población existen otros estudios con una orientación diferente, que se recogen en otros apartados.

Respecto al grupo de población de la tercera edad es necesario señalar que las distintas investigaciones profundizan en la necesidad de impulsar y organizar su integración en los Centros de Educación Básica para Adultos/as, dado que su presencia social y educativa empieza a ser muy significativa.

Los trabajos que se centran en la mujer manifiestan un interés por analizar su situación en la actualidad y por establecer estrategias de acción para su desarrollo cultural. También pretenden potenciar una mejor formación personal y de grupo, como medio para mejorar su situación personal y social, así como procurarle una mayor participación en su contexto sociocultural.

La preocupación general respecto a los jóvenes quedaría definida en el interrogante siguiente: ¿Qué respuesta se está ofreciendo, desde la Educación de Adultos/as, a este sector?

Respecto a las investigaciones realizadas sobre la Animación Sociocultural hay que señalar que son relativamente recientes en la Universidad, ya que la investigación más antigua es del año 1987 y la mayoría de ellas está fechada entre los años 1989 y 1992. En todas ellas se destaca la Animación Sociocultural como una buena propuesta para la participación activa en la dinámica social de cualquier sector de población.

La variación en los tipos de muestras empleados se halla en relación directa con la variedad de los problemas estudiados.

2.2.2. Diagnóstico situacional de la Educación de Adultos/as

En este apartado se han recogido aquellas investigaciones que realizan un estudio descriptivo sobre la situación de la Educación de Personas Adultas en distintos ámbitos geográficos, con el fin de encontrar propuestas para su mejora. El volumen total es de 22, realizadas entre los años 1984 y 1990.

En las distintas Comunidades Autónomas se han realizado dos tipos de estudios: unos, que abarcan a toda la Comunidad Autónoma (en Andalucía, Castilla y León, Madrid, Murcia y País Vasco) y otros, que se limitan a algunas provincias de la misma (como en Galicia y País Vasco).

Estas investigaciones han sido promovidas bien por las Administraciones Públicas (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Programa de Educación de Personas Adultas del MEC en Castilla y León, Consejería de Educación de la Comunidad de Murcia, Departamento de Educación del Gobierno Vasco), bien por las Universidades de Valladolid, País Vasco, Complutense, Barcelona y Santiago de Compostela.

Los problemas estudiados en estas investigaciones son:

- La situación de la Educación de Personas Adultas en diferentes Comunidades Autónomas y Provincias (Castilla y León, Palencia, Madrid, Guipúzcoa, Vizcaya, Murcia, Lugo, Orense).
- Los modelos organizativos y de intervención en Educación de Adultos (Madrid).
- Las habilidades básicas de la población adulta en España.
- La aplicación de programas compensatorios en zonas desfavorecidas económica y socioculturalmente (Galicia).
- Los desequilibrios entre necesidades y recursos en dos zonas urbanas (Barcelona).

- Las necesidades culturales de la población adulta de un barrio urbano para la elaboración de un proyecto de acción comunitaria (Barcelona).
- La detección de necesidades para orientar ofertas educativas concretas o para generar proyectos de intervención en diferentes sectores de población (mujeres, población gitana, minusválidos físicos, tercera edad, etc.).

En estos trabajos se realiza un diagnóstico de la intervención que se está desarrollando en las diferentes Comunidades Autónomas en Educación de Adultos/as. Para ello se analizan los siguientes aspectos: la legislación existente, las necesidades educativas y culturales, los niveles de instrucción, la oferta educativa, etc. Pretenden conocer y describir la situación, para llamar la atención de las Administraciones correspondientes sobre las deficiencias existentes (Albarrán *et al.*, 1991; Alonso *et al.*, 1984; Arzeniaga *et al.*, 1991; Rodríguez, 1985; Curras, 1986). Otra finalidad que persiguen es la de generar proyectos de intervención en sectores específicos: tercera edad, minusválidos físicos, etc. (Alberdi *et al.*, 1992; Cuesta *et al.*, 1992).

Para la realización de estos estudios se ha analizado la legislación propia de este nivel educativo y se han tomado datos de los censos, de los Institutos de Estadística y de las Delegaciones Educativas. Igualmente se han determinado muestras de alumnos/as, de profesores/as de los Centros de Educación de Personas Adultas y de miembros de asociaciones, instituciones y organismos.

2.2.3. Diseño y desarrollo curricular en Educación de Personas Adultas

En este apartado se contemplan los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el momento de la planificación como en el de la intervención. Las 16 investigaciones incluidas en este apartado suponen una cantidad significativamente inferior.

Los problemas concretos que abordan son:

- La relación entre la respuesta legislativa y las peculiaridades, necesidades y características propias de las personas adultas.
- La relación entre la Ley General de Educación de 1970 y la situación económica en el período de su aplicación, hasta derivar en la situación actual de Reforma del Sistema Educativo.
- Las dimensiones del programa de Educación de Adultos/as en Andalucía.
- La mejora del diseño curricular de Educación de Adultos/as en la modalidad de educación a distancia.

- La influencia del analfabetismo funcional en las formas de expresión y comunicación oral y escrita.
- La viabilidad de la Educación Secundaria Obligatoria en los Centros de Educación de Personas Adultas.
- El significado del aprendizaje de las habilidades instrumentales dentro o fuera de un proceso de formación en la empresa.
- Las dificultades que tienen los/as alumnos/as que se enfrentan a unos conceptos y a un vocabulario desconocidos.
- Los diferentes grados de implicación personal, a través de la creación de textos de identidad, en el desarrollo de una clase.
- La utilización de la prensa en los niveles de pregraduado y graduado como forma de aumentar la comprensión en las áreas de Lengua y Ciencias Sociales.
- La evaluación formativa de un curso de formación agraria.

En algunas de ellas se proponen las bases desde las que desarrollar un currículum específico para la Educación de Personas Adultas (Alonso *et al.*, 1984; Cabello, 1984 y 1991). En otras se indican específicamente pautas y líneas de actuación adecuadas para la elaboración de un proyecto de Educación Secundaria (Cortina *et al.*, 1992). También existe en este apartado un grupo de investigaciones referidas a aspectos más concretos: técnicas de estudio para programas de educación a distancia (Martín *et al.*, 1991), consideraciones metodológicas sobre ciertas situaciones de bilingüismo (Iglesias, 1991), aproximación al trabajo interdisciplinar en las áreas de Ciencias Sociales y Lenguaje (Foruria *et al.*, 1992). Finalmente, otros estudios se centran en las áreas instrumentales básicas (Caum *et al.*, 1992; Ayuste *et al.*, 1992). La conclusión que se extrae del conjunto de estas investigaciones es la existencia de una demanda respecto a la elaboración de una propuesta curricular diferenciada para las personas adultas.

Las muestras utilizadas en estas investigaciones han sido seleccionadas entre los profesionales de la Educación de Adultos/as y entre los/as alumnos/as participantes (en modalidades tanto presenciales como a distancia). Los datos utilizados han sido recogidos de los respectivos Institutos de Estadística, de los documentos legislativos, de los censos y de los centros y organismos.

2.2.4. La formación de formadores de personas adultas

En este apartado se incluyen las investigaciones realizadas sobre procesos de especialización y de formación continua, tanto si son de tipo descriptivo como si analizan los procedimientos de formación utilizados. Con estas características

sólo se han encontrado tres estudios (Cabello *et al.*, 1992; Ruiz de Gauna *et al.*, 1991; Bueno Abad, 1991).

Los problemas específicos que se tratan en ellos son:

- La reflexión dialéctica sobre la teoría y la práctica del ejercicio profesional.
- La elaboración de proyectos como medio de formación y autoformación del profesorado de personas adultas.
- La relación entre la investigación y las necesidades del medio social, como proceso de reflexión sobre la propia práctica y el desarrollo profesional para generar cambios educativos.

Hay que señalar la coincidencia absoluta en los tres estudios en lo referente al modelo de formación que proponen, que es el reflexivo. De esta manera, sitúan a los/as profesionales de la Educación de Personas Adultas en un proceso de acción-reflexión sobre su propia práctica que les permite alcanzar un mejor conocimiento y una profesionalización más coherente, más autónoma, más responsable y más comprometida.

2.3. Metodología y técnicas de análisis

En términos generales, se puede apreciar (véase cuadro 3) que no existe una tendencia unitaria, ni una orientación dominante en cuanto a la metodología

CUADRO 3

Línea metodológica predominante en las investigaciones clasificadas en los distintos apartados

Problemas	Cuantitativa (23-41,07 %)	Cualitativa (15-26,78 %)	Mixta (18-32,14%)
Caracterización de la Educación de Personas Adultas	9	7	5
Diagnóstico situacional de la Educación de Adultos	9	2	6
Diseño y desarrollo curricular en Educación de Adultos	5	3	7
Formación de formadores de personas adultas	-	3	-

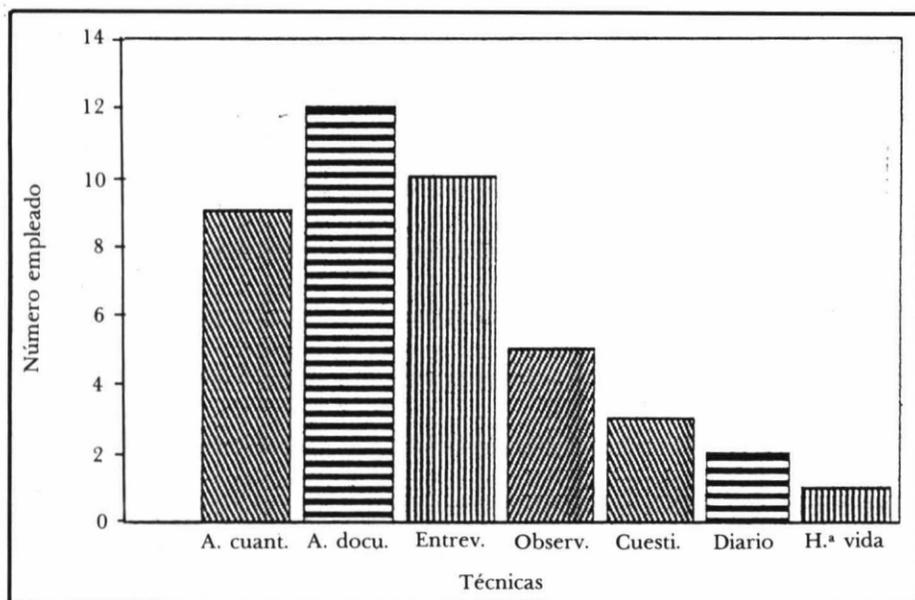
empleada en las investigaciones analizadas. Pero dentro de la diversidad y la pluralidad, es ligeramente superior el número de trabajos que utilizan una metodología cuantitativa. No obstante, se observa una evolución hacia la aplicación de técnicas cualitativas, como se puede constatar en las investigaciones realizadas desde el año 1990.

Estas investigaciones se caracterizan, en general, por seguir un proceso similar, que se inicia con la recopilación de documentación y la revisión bibliográfica y se continúa con la recogida, la interpretación y el análisis de la información.

Las investigaciones incluidas en el primer apartado (caracterización de la Educación de Personas Adultas) presentan por lo general la estructura siguiente: recogida de información sobre la realidad o situación estudiada y elaboración de propuestas de intervención en el marco de la animación sociocultural (en forma de programas que integran diferentes tipos de actividades: socioculturales, educativas, de entretenimiento y de ocio). Las técnicas más utilizadas en ellas son: los cuestionarios, el análisis factorial, las diferencias de medias, el contraste de estructuras factoriales, el análisis de documentos, las entrevistas, la observación directa, las grabaciones en vídeo y sonoras, la investigación participativa y la triangulación de datos (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3

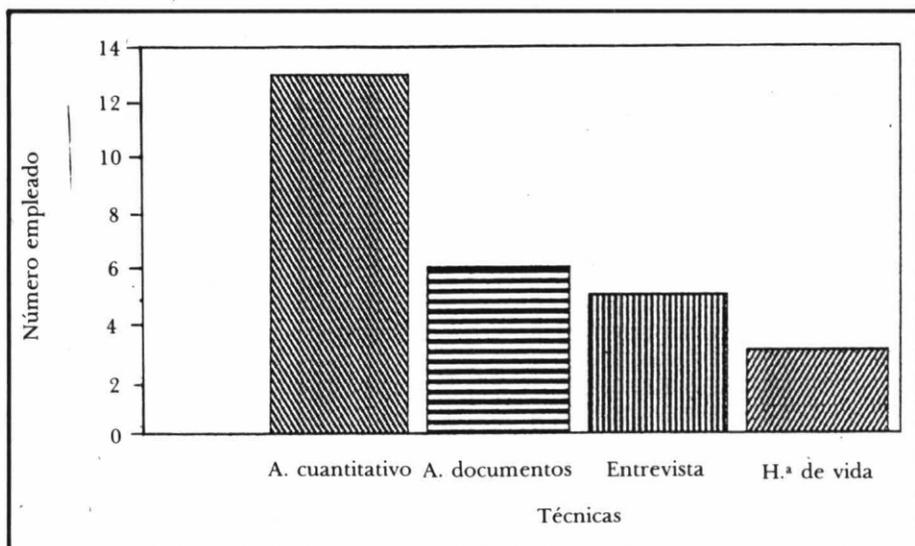
Técnicas más utilizadas en los 25 trabajos incluidos en el apartado de caracterización de la Educación de Personas Adultas



Las investigaciones recogidas en el segundo apartado (diagnóstico situacional de la Educación de Adultos/as) se inician con la recogida de datos sobre los siguientes aspectos: el contexto en el que se centra el estudio, la estructura de los servicios, las dotaciones, la demanda y la oferta. Continúan con el análisis cuantitativo de los datos recogidos y concluyen con la elaboración, aplicación e interpretación de cuestionarios sobre necesidades e intereses dirigidos a alumnos/as, profesores/as y otros sectores de la población. Las técnicas más utilizadas en los diseños cuantitativos son los análisis porcentuales, de frecuencias y de correspondencias, y en los diseños cualitativos, el análisis de documentos y las entrevistas personales (ver gráfico 4).

GRÁFICO 4

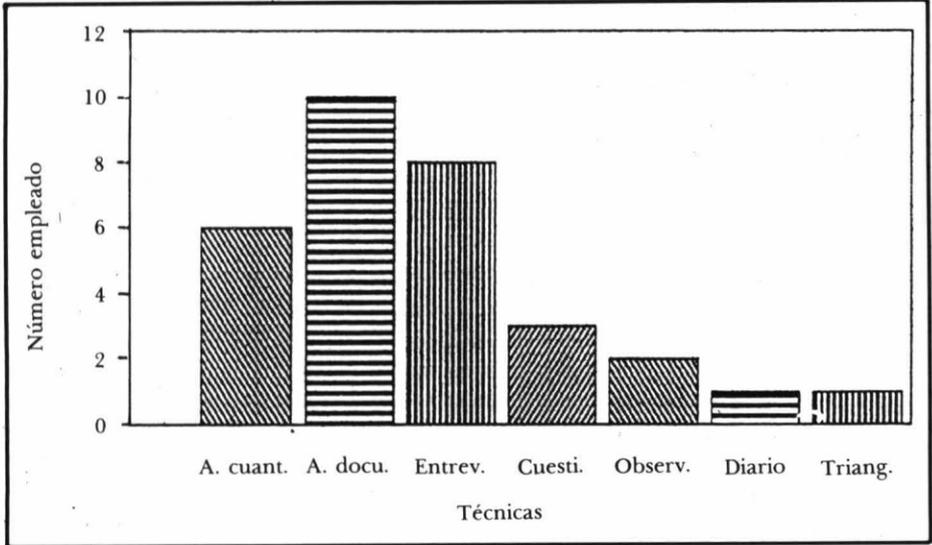
Técnicas más utilizadas en los 22 trabajos recogidos en el apartado de diagnóstico situacional de la Educación de Adultos/as



En las investigaciones del apartado tercero (diseño y desarrollo curricular en Educación de Personas Adultas), las técnicas que más se han utilizado son: el análisis de documentos, las entrevistas, los cuestionarios, la observación y los análisis de frecuencias y de porcentajes. Se aprecia en ellas el aumento de la utilización de técnicas cualitativas de investigación (ver gráfico 5).

GRÁFICO 5

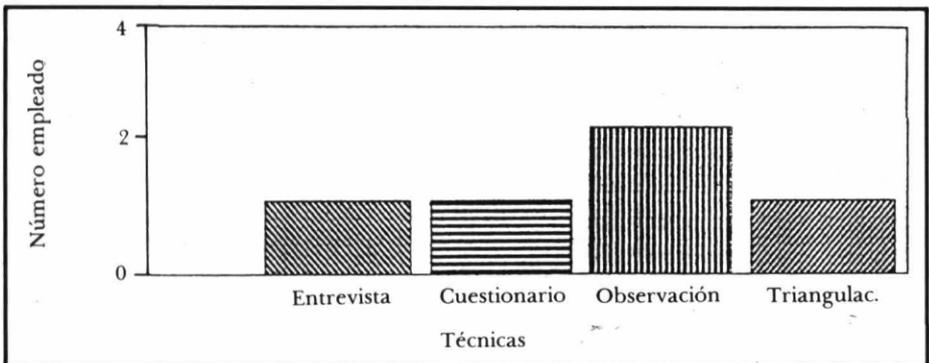
Técnicas más utilizadas en los 16 trabajos contemplados en el apartado de diseño y desarrollo curricular en Educación de Personas Adultas



En las investigaciones del apartado cuarto (formación de formadores de Personas Adultas), las técnicas que más se han empleado son: la observación, los cuestionarios, las entrevistas y la triangulación de datos. Son principalmente técnicas propias de la investigación cualitativa (ver gráfico 6).

GRÁFICO 6

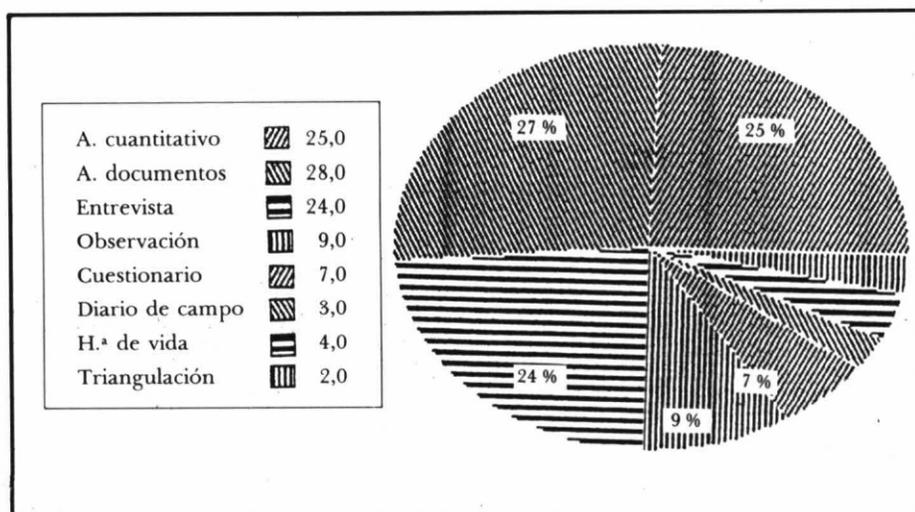
Técnicas más utilizadas en los tres trabajos incluidos en el apartado de formación de formadores de personas adultas



Por último, la distribución del uso de técnicas de investigación en los 66 estudios revisados refleja que las técnicas más empleadas han sido: el análisis de documentos, el análisis cuantitativo y la entrevista, utilizadas bien de forma combinada o bien junto a otro tipo de técnicas (ver gráfico 7).

GRÁFICO 7

Técnicas utilizadas



3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES

De los cuatro apartados en los que se han distribuido las investigaciones analizadas se derivan las siguientes conclusiones sobre la Educación de Personas Adultas en España.

3.1. *Respecto a la caracterización de la Educación de Personas Adultas*

Sobre los contextos de actuación

Se entiende que sólo es posible un desarrollo de las comarcas cuando se parte de los recursos autóctonos y se utiliza una metodología de desarrollo comunitario.

La formación debe ser no reglada y ha de servir para formar agentes que puedan desarrollar proyectos en el nivel local.

En los núcleos rurales se precisa una modificación actitudinal que permita la adaptación al nuevo proceso de democracia cultural.

Sobre Animación Sociocultural

La Animación Sociocultural sirve de medio para la incorporación de la persona a la cultura democrática.

Los programas de Animación Sociocultural conectan con los colectivos en situación marginal.

El método de la Animación Sociocultural potencia el protagonismo y la participación de la población.

Sobre Educación Intercultural

Se constata la carencia de una metodología y de unos recursos materiales adecuados para el trabajo educativo con las minorías étnicas, lo que se justifica desde el desconocimiento de su cultura y de las características de su lengua. Por ello, habría que realizar un esfuerzo de recopilación de los recursos que se estimen adecuados para el aprendizaje de la segunda lengua y que sirvan para la adquisición de hábitos útiles de integración.

Sobre Formación Ocupacional

Es necesario diseñar estrategias no formales de Formación Ocupacional directamente relacionadas con los puestos de trabajo que desempeñar.

Es preciso buscar la complementariedad entre la Educación Técnico Profesional reglada y la Formación Ocupacional.

Sobre distintos sectores de población

— Mujer

La demanda educativa de las mujeres de 36 a 46 años es significativamente elevada y se deriva de su necesidad de comunicación y de su bajo nivel cultural.

Los objetivos educativos prioritarios para este sector de población son: mejorar su autoestima y su autoconcepto y aumentar su nivel de participación.

Se considera necesaria una mayor adecuación a la realidad de algunos programas formativos existentes, así como la ampliación de los mismos.

– *Jóvenes*

Existe un desconocimiento de la situación de los/as jóvenes y de su problemática, por lo que es necesario investigar sobre este sector con mayor profundidad.

Se considera importante el aumento de los recursos humanos y técnicos destinados al trabajo educativo con los/as jóvenes.

Se requiere un tratamiento global de los temas vitales para los/as jóvenes (la familia, la formación, el trabajo y la vida social), siendo preciso plantear una estrategia conjunta entre diferentes entidades.

Es necesario adaptar mejor la oferta educativa destinada a los/as jóvenes, desde la consideración de sus características tanto psicológicas como académicas y sociales.

– *Tercera edad*

La psicología ha explicado principalmente las características de la tercera edad siguiendo un modelo de carencia basado, sobre todo, en el rendimiento, por lo que se precisa una reorientación en los modelos de investigación sobre la psicología de la tercera edad para que se centren más en la persona, sus características y cualidades.

Los rasgos que caracterizan al sector de la tercera edad son: la insatisfacción personal, las necesidades afectivas, la experiencia educativa tradicional (elemental y sexista) y las dificultades vivenciales concretas.

Este sector de población muestra cierta pasividad ante las demandas educativas y no es excesivamente crítico con las ofertas de este tipo que se le proponen.

– *Población reclusa*

Se aprecia una autovaloración negativa por ser reclusos/as, que en algunos casos aumenta por ser también analfabetos/as. Ésta constituye una de las grandes barreras que la educación tiene que salvar en los centros penitenciarios.

3.2. *Respecto al diagnóstico situacional de la Educación de Adultos/as*

Un objetivo preferente del sistema educativo debe ser el de situar la Educación de Personas Adultas dentro de la Educación Permanente. Esta conclusión es coincidente con los estudios realizados hasta 1988 y se corrobora con el reconocimiento que la LOGSE hace, en el artículo 2 del Título Preliminar, de la Educación Permanente como principio básico del sistema educativo.

La Educación de Personas Adultas ha presentado, prioritariamente, una orientación compensatoria.

Es necesario elaborar un modelo de Educación de Personas Adultas partiendo de una fundamentación en la línea de las aportaciones de los organismos internacionales, un modelo adaptado a la situación real de la población adulta. Este modelo implicará la elaboración de un currículum diferenciado y el desarrollo de proyectos de intervención comunitaria.

Los recursos destinados a la Educación de Personas Adultas son escasos y se utilizan mal, por ello se precisa la creación de centros de recursos y servicios de apoyo para los/as educadores/as. En este sentido, también es importante la colaboración con instituciones no pertenecientes al ámbito educativo, que puedan proporcionar otros recursos.

Es necesaria una coordinación entre los diferentes organismos e instituciones relacionados directa o indirectamente con la Educación de Adultos/as.

Las experiencias de desarrollo local precisan relacionarse con otras instituciones y organismos en los niveles regional y nacional.

Es necesario promocionar la investigación en este apartado, y que las Universidades asuman el reto de impulsar su desarrollo en estrecha colaboración con aquellos organismos y colectivos que ya están haciéndolo.

3.3. *Respecto al diseño y desarrollo curricular en Educación de Personas Adultas*

En los procesos de enseñanza en el aula se comprueba que las consignas de los/as profesores/as afectan de un modo decisivo el grado de implicación del alumno/a, que la unidireccionalidad de los mensajes se asocia a actividades de tipo normativo y que los/as adultos/as prefieren procesos en los que se potencien la expresión de opiniones y experiencias.

Es preciso potenciar equipos interdisciplinares para abordar los aspectos curriculares.

Los procedimientos y la evaluación son más participativos y eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se profundiza en los rasgos de apertura y flexibilidad de los currícula.

Es necesario implantar la Educación Secundaria Obligatoria, como exigen el propio proceso de Reforma y la convergencia con Europa. Consecuentemente, este nivel educativo tendrá que adaptarse a los procesos de Educación de Adultos/as y habrá de contemplar las modalidades de educación presencial, semipresencial y a distancia, si bien prestando una atención primordial a la primera.

La experimentación de los currícula específicos para adultos/as no ha recibido por parte de la Administración un tratamiento similar al de otros sectores y niveles educativos; por ello, se reclama la puesta en marcha de programas experimentales para la pronta implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en la Educación de Adultos/as.

3.4. *Respecto a la formación de formadores de personas adultas*

Es preciso dar una respuesta específica a la profesionalización de los/as educadores/as de adultos/as, a su formación tanto inicial como permanente.

Una Educación Básica de Personas Adultas que contemple las características, los intereses y las necesidades de éstas requiere reconocer la experiencia de los educadores y contemplar su necesidad de formación permanente.

La investigación-acción es un método de trabajo y reflexión eficaz para la profesionalización de los/as docentes, porque ayuda a comprender cuestiones importantes de la práctica educativa que pueden servir de guía para el cambio de actitudes y la mejora de la acción. Además, encamina hacia la reflexión en torno a aspectos relacionados con los hábitos y las rutinas y genera una implicación y un compromiso personales.

La mejor formación es la que el equipo de educadores/as siente como necesaria, ya que provoca el debate y la reflexión y termina materializándose en la elaboración de nuevos documentos para la práctica educativa.

4. REFLEXIONES FINALES

Las necesidades futuras de la Educación de Personas Adultas hacia las que deberá orientarse la investigación en este campo se concretan en los siguientes puntos:

- La Educación Intercultural como respuesta que la Educación de Adultos/as de los distintos países de la Comunidad debe dar a las emigraciones masivas de población procedente de países subdesarrollados.
- La definición del nuevo currículum de la Educación de Adultos/as a partir de la LOGSE, lo que constituye una preocupación actual de diversos colec-

tivos de educadores/as de adultos/as (entre ellos, la FAEA). Dentro de este nuevo currículum habrá que definir, diseñar, aplicar y evaluar los programas de garantía social, aún no determinados.

- La evaluación de programas, centros y experiencias de Educación de Personas Adultas es todavía una tarea por realizar, aunque esté siendo objeto de un buen número de trabajos de investigación.
- El diseño de modelos de educación semipresencial y a distancia, que deben adaptarse a las nuevas exigencias de la Educación de Adultos/as.
- La adecuación del nuevo modelo de intervención en Educación de Adultos/as a las coordenadas europeas, lo que supone asumir una concepción de educación para el desarrollo en el marco social europeo, con todos los cambios que se van a producir en la construcción de un espacio educativo común (21 programas europeos de educación en funcionamiento, los 22 proyectos de la OEEA, la formación profesional continua de los trabajadores en la empresa y la participación de las Universidades europeas en un futuro Diploma Europeo de Educación de Adultos).

Finalmente, habrá que proporcionar espacios para el intercambio que permitan compartir hallazgos y proyectos y avanzar en la clarificación de respuestas que ofrecer al mundo educativo y social de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBARRÁN, E.; ARCE, A.; BURGOS, B.; BIKANDI, M.; CANTERA, A.; ELORZA, V. T.; IMAZ, V. y REDONDO, P. (1991): *Estudio de las necesidades educativas de la Educación de Personas Adultas en Guipúzcoa*. ICE de la UPV/EHU, Dptos. de Teoría e Historia de la Educación y de Métodos de Investigación (doc. policopiado).
- ALBERDI, V.; Díez, A. L.; DOMÍNGUEZ, M. J.; QUINTANA, N. y VALVERDE, M. J. (1992): *Acercaamiento a la realidad del minusválido físico adulto*. Bilbao, Escuela de Magisterio de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).
- ALCARAZ, A. (1986): *Educación de adultos en la región de Murcia*. Murcia, Dirección Regional de Educación, Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia.
- ALCOBA, E.; ÁLVAREZ, E.; DOMENEC, R.; GARCÍA, A.; JUÁREZ, M.; LÓPEZ, P.; NAVARRO, M. y TORTAJADA, Y. (1992): *La producción de textos autobiográficos en Educación de Adultos*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- ALONSO, M. J.; ARANDIA, M.; CABEZÓN, J.; DÍAZ, E.; ESTEBAN, C.; RABANAL, D.; SAEZ, R.; SAL, R. y SUÁREZ, H. (1986): *Situación actual de la Educación Básica de Adultos en la Comunidad*

Autónoma Vasca y establecimiento de bases para su promoción desde la Educación Permanente. Dpto. de Educación del Gobierno Vasco (doc. policopiado).

- ALONSO, E.; ARRIBAS, M. C.; DÍAZ, J.; ESTEBAN, C.; GONZÁLEZ, C. y SALDAÑA, B. (1989): *La educación de adultos en Castilla-León. Situación actual y prospectivas.* Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Bienestar Social, Servicio de apoyo al sistema educativo.
- ÁLVAREZ, S.; GAMBRA, E.; GASPAR, N.; CORTA, T.; MARTÍN, F.; MEDIAVILLA, J. y MIGUEL, M. A. (1992): *Modelo de intervención socioeducativa para las mujeres de los barrios de Beurko y Sta. Teresa en Baracaldo (Vizcaya).* Bilbao, Escuela de Magisterio de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).
- ANDER-EGG, E. (1990): *Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias.* Vitoria, Departamento de Bienestar Social del Gobierno Vasco.
- ANDRÉS, M.; HERNÁNDEZ, J.; MIR, T.; ROCABERT, M. J. y SOLER, E. (1992): *Informe de investigación del proyecto de un diseño curricular para Enseñanza Básica de Adultos.* Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- ANGUERA, M. T. (1985): «Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa», *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), pp. 127-144.
- ARCE, L.; FERNÁNDEZ, M.; MARTÍN, R. y VILLAR, C. (1992): *Un programa de alfabetización para el barrio de Otxarkoaga-Bilbao.* Bilbao, Escuela de Magisterio de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).
- ARCENIEGA, E.; MADRAZO, A.; NAVERO, A. y SOTO, J. A. (1991): *Causas de la asistencia y el abandono en la Educación de las Personas Adultas.* ICE de la UPV/EHU, Dptos. de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación (doc. policopiado).
- AYUSTE, A.; FISAS, M.; FLECHA, R.; LLERAS, J.; PUIGVERT, L. y SOLER, M. (1992): *Habilidades numéricas en el puesto de trabajo.* Barcelona, CREA, Universidad de Barcelona, E.U. de Formación del Profesorado (doc. policopiado).
- AYUSTE, A.; LLERAS, J. y MARTÍ, M. (1992): *Análisis de las necesidades culturales y proyecto de formación cultural en la Verneda de Sant Martí.* Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- BALLESTER, M. M.; CASTELLS, F.; JAUMA, F. y TORRELL, J. (1992): *La primera juventud en la Educación de Adultos.* Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- BELL-LLOCH, M. D. (1992): *Las formas de expresión y comunicación oral y escrita de los analfabetos funcionales.* Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- BUENO, J. R. (1991): *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria. Una aproximación cualitativa.* Madrid, Popular.

- CABELLO, M. J. (1984): *Bases curriculares de la Educación de Adultos*. Madrid, Facultad de F.^a y CC de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).
- (1991): *Modelo de intervención de Educación de Adultos*. Madrid, Facultad de F.^a y CC de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).
- CABELLO, M. J.; RUEDA, J. y VIGARA, L. (1992): *Formación y autoformación del profesorado de adultos a través de la elaboración de proyectos*. Madrid, Facultad de F.^a y CC de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.
- CABELLO, R.; GÓMEZ, J. y VICENTE, M. A. (1992): *Dificultades de la reinserción social y ocupacional del recluso analfabeto*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- CALDERÓN, B.; FERNÁNDEZ, J. M.; GÓMEZ, G.; RUIZ, J.; SENOSIAIN, M. y GANDASEGUI T. (1992): *Propuesta curricular para el Centro de Promoción de la Mujer de Leioa*. Bilbao, Escuela de Magisterio de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).
- CARRASCO, M. I.; GARCÍA, A.; SÁNCHEZ, C. y XUFRE, M. (1992): *Líneas básicas a tener en cuenta a la hora de confeccionar un módulo educativo para el sector de población de la tercera edad*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- CAUM, N.; DURÁN, P.; SÁNCHEZ, F.; TORRES, F.; VADILLO, R.; VIDAL, M. y ZAMARREÑO, E. (1992): *Vocabulario y comprensión lectora a partir de la instrucción de los conceptos*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- COLLADO, M. (1988): *La Educación de Adultos: 1835-1903*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación (doc. policopiado).
- COLLADO, M.; ALBA, T.; CARMONA, J.; AYUSO, J. y PÉREZ, J. L. (1992): *Investigación Participativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla (doc. policopiado).
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- CORDERO, F. y LUCIO-VILLEGAS, E. (1992): *Evaluación cualitativa en el desarrollo de la Educación de Adultos*. Sevilla, Universidad de Sevilla (doc. policopiado).
- CORTINA, D.; JUSTICIA, J.; TORRALBA, F. y VIGATA, J. (1992): *Informe sobre la viabilidad de la Educación Secundaria Obligatoria en las Escuelas de Personas Adultas*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- CUBA, J. (1982): *Memoria y envejecimiento: Perspectivas conductuales como alternativa al modelo deficitario*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Psicología (doc. policopiado).
- CUESTA, G.; DÍAZ, R.; GONZÁLEZ, M. P.; VICENTE, M. C. y ZARANDONA, R. (1992): *Plan de intervención para la tercera edad en el municipio de Galdakao*. Bilbao, Escuela de Magisterio

de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).

CURRAS, C. (1986): *La Educación Compensatoria en la provincia de Lugo*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación (doc. policopiado).

DEL MORAL, A. (1990): *El desarrollo comunitario y su incidencia en España*. Madrid, UNED (doc. policopiado).

DÍAZ, A.; GÓMEZ, M. A.; ENDEÑANO, A. y SAN MARTÍN, M. C. (1992): *Cambio metodológico en un aula de Educación de Adultos de Lutzana*. Bilbao, Escuela de Magisterio de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).

DÍAZ, T. (1992): «Prospectiva de la Educación de Adultos en España», en *La Educación Social, un reto para hoy. Actas del II Simposio de la EU del Profesorado de EGB*. Palencia, Caja España, pp. 251-259.

— (1991): *Animación sociocultural en el medio rural. (Historia de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas de Educación no formal)*. Madrid, Universidad Complutense.

DÍAZ, M. C.; FERNÁNDEZ, J. C.; NOVELLA, M. D.; FERNÁNDEZ, X. y MARTÍNEZ, V. (1992): *Experiencia con un grupo de marroquíes*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de adultos/as (doc. policopiado).

DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.

DOMÍNGUEZ, M. (1991): *El analfabetismo en Canarias*. Madrid, UNED (doc. policopiado).

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE VALLADOLID (1992): *Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos*. Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.

FERNÁNDEZ, M. (1992): *Educación, formación y empleo*. Madrid, EUEDEMA.

FLECHA, R. (1990): *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años 90*. Esplugues de Llobregat, El Roure.

FORURIA, A.; RUIZ DEL PALACIO, C.; LÓPEZ LA CALLE, M. T.; VICENTE, J.; VEIGA, M.; VIGURI, M. y TORRE, V. (1992): *Utilización de la prensa en el área de Lenguaje y Ciencias Sociales en la Educación Básica de Adultos. Nivel Graduado y Pregraduado*. Bilbao, Escuela de Magisterio de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).

FUNDACIÓN SANTILLANA (1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Documentos para un debate. Madrid, Santillana.

GARCÍA, I.; GONZÁLEZ, A.; SANTOS, L.; SIMÓN, E. y SINOVAS, L. (1992): *Proyecto de apertura de un centro de Educación Básica de Adultos en el barrio de Altamira -Bilbao-*. Bilbao, Escuela de Magisterio de Vizcaya, Curso de Postgrado de Educación de Adultos, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).

- GARCÍA CARRASCO, J. (1991): *Educación Básica de Adultos*. Madrid, CEAC.
- JOVER, D. (1990): *La Formación Ocupacional. Para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid, Popular-MEC.
- LIMÓN, R. (1988): *Educación Permanente y Educación de Adultos en España*. Madrid, Facultad de F.^a y CC de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación (doc. policopiado).
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1991): *La investigación participativa en procesos educativos con adultos: El caso de «Parque»*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación (doc. policopiado).
- LLAMAS, A.; ABRIL, A.; JESÚS, C.; GARCÍA, M. D.; GARCÍA, F. y MARTÍN, C. (1987): *Educación de adultos y desarrollo de la comunidad. Tres experiencias en el Plan Regional de Educación de Adultos de Murcia*. Cuadernos de Educación de Adultos, Murcia, Dirección Provincial del MEC.
- LLAVADOR, J. B.; CUBERO, M.; GARCÍA CARRASCO, J.; GOIRICELAYA, M. J.; LÓPEZ, F.; OIZCODI, I.; REQUEJO, A. y VALDIVIESO, S. (1992): *Habilidades básicas de la población adulta en España: mapa, causas y soluciones*. Barcelona, CREA, Universidad de Barcelona, EU de Formación del Profesorado (doc. policopiado).
- MAJADO, M. F. (1992): *Estudio comparativo de los barrios de Sant Antoni y Raval: Desequilibrio entre necesidades y recursos*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- MARTÍN, C.; ORTEGA, C.; QUECEDO, R.; SALAMANCA, J. y SANZ, J. C. (1991): *Las técnicas de estudio aplicadas a la Educación a distancia en la población adulta*. Valladolid, CEP de Valladolid (doc. policopiado).
- MARTÍN J. (1987): «Realidad de la educación de adultos en el ámbito geográfico de Castilla y León. Dentro del marco de la educación permanente», en Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de Valladolid, *Hacia un nuevo modelo de Educación de Adultos*. Valladolid, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid, pp. 143-168.
- MARZO, A. y FIGUERAS (1990): *Educación de Adultos, situación actual y perspectivas*. Barcelona, Ed. Horsori-ICE de la Universidad de Barcelona.
- MASSANA I ROURA, L. y CASSERRAS I GASOL, T. (1992): *Necesidades en Formación de Adultos en el Bagès*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Master de Adultos/as (doc. policopiado).
- MEC (1986): *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Madrid, MEC.
- (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.
- MEC ZARAGOZA (1987): *Medio urbano y educación de adultos*. Serie Educación Permanente, Zaragoza, MEC.
- MEIRA, P. A. (1991): *La inserción social en los jóvenes de la Galicia rural: Perspectivas escolares, familiares y profesionales en un contexto local*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación (doc. policopiado).

- NOGUEIRAS, L. M. (1985): *Educación Compensatoria*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación (doc. policopiado).
- PÉREZ, V. (1991): *La Educación de Adultos en el sector rural: Evaluación de un curso de Formación Agraria en Andalucía*. Córdoba, Universidad de Córdoba, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).
- PÉREZ, G. (1992): *Evaluación de los centros de Educación de Adultos desde las propuestas innovadoras del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, UNED, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social (doc. policopiado).
- PONT, E. (1988): «La crisis de la formación: Prospectiva desde el ayer», *IV Jornadas de Educación de Adultos*. Zaragoza (doc. policopiado).
- (1989): *Bases curriculares de la formación ocupacional*. Universidad Autónoma de Barcelona (doc. policopiado).
- RAMÍREZ, J. D.; MATA, M.; CUBERO, M.; SANTAMARÍA, A.; SÁNCHEZ, J. A.; CALA, M. J. y MARCO, M. J. (1992): *La Educación de Adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento en la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Sevilla, Universidad de Sevilla (doc. policopiado).
- RAMÍREZ, J. D.; MATA, M.; CUBERO, M.; SANTAMARÍA, A.; SÁNCHEZ, J. A.; MORALES, M. y ORTEGA, R. (1992): *Lenguaje y pensamiento en situaciones de cambio cultural: una aproximación etnometodológica al análisis del discurso en Educación de Adultos*. Sevilla, Universidad de Sevilla (doc. policopiado).
- RODRÍGUEZ, A. (1985): *Educación Permanente de Adultos. Estudio conceptual y descriptivo. Provincia de Orense*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación (doc. policopiado).
- RUIZ DE GAUNA, P.; ALONSO, J. M.; ARRABAL, R.; BEASCOETXEA, A.; HERREROS, A.; PEÑA, P.; ROMO, A. y VELASCO, B. (1991): *Acercamiento a una experiencia de investigación-acción*. ICE de la UPV/EHU, Dptos. de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación (doc. policopiado).
- SALGADO, J. (1985): *Repercusiones psicológicas del desempleo*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Dpto. de Psicología (doc. policopiado).
- SEISDEDOS, C. (1989): *Una cultura alternativa. Una nueva intervención educativa: La animación sociocultural*. Universidad de Salamanca (doc. policopiado).
- VVAA (1985): *Promoción de la mujer en el medio urbano*. Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza (doc. policopiado).
- VERA, J. A. (1989): *Acciones de carácter formativo en la Tercera Edad. Estudio Comparado*. Madrid, UNED (doc. policopiado).
- VILLANUEVA, P. (1984): *Educación de Adultos hoy. Necesidades y perspectivas de cambio*. Valencia, Universidad de Valencia, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar (doc. policopiado).

B I B L I O G R A F Í A

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

BALL, S. J. (Compilador): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 222 páginas.

Michel Foucault es un intelectual bien conocido en nuestro país. La mayor parte de su producción bibliográfica ha sido traducida al castellano en los últimos años, por lo que no resulta excesivamente complicado encontrarse con obras suyas en librerías y bibliotecas. Hasta ahora, filósofos, historiadores, sociólogos, juristas y políticos han prestado atención a uno de los autores más influyentes en los últimos años; sin embargo, para las teorías de la educación, este brillante francés ha pasado casi completamente desapercibido. Ciertamente es que Foucault nunca escribió obra alguna dedicada exclusivamente a la educación, ni se ocupó sistemáticamente de este campo, pero sus planteamientos tienen una clara aplicación en el campo de la investigación educativa.

La obra que presentamos representa la primera de las publicaciones que estudia las ideas claves del autor y sus conceptos fundamentales sobre los contextos y los problemas educativos.

Las aportaciones de Foucault que son susceptibles de ser utilizadas para la Educación se centran en dos ámbitos. La primera, un campo metodológico donde propone dos nuevas metodologías de análisis de la realidad que parten del estudio histórico del pro-

blema cuya utilización en materias educativas puede abrir interesantes perspectivas: la arqueología y la genealogía. La segunda es el resultado de la aplicación de esa metodología que lleva a ver la realidad desde una nueva óptica que rompe con viejos esquemas. Estas contribuciones pueden ayudar a analizar la situación de nuestro sistema educativo desde una perspectiva histórica, echando por tierra viejas falacias y errores aceptados como verdades irrefutables. Uno de estos errores, señalado por la autora del magnífico prólogo a la edición española, la profesora Julia Varela, es la creencia generalizada de que los sistemas de enseñanza están fatalmente abocados a producir desigualdades y generar desidia y fracaso como si éste fuera su destino inexorable.

El libro está constituido por una recopilación de nueve artículos escritos por diferentes especialistas de varios países anglosajones que exploran la aplicación de la obra de Foucault en el campo de la educación. Estos artículos están agrupados en tres grandes bloques. Además de la presentación del libro y del pensamiento de Foucault por parte del compilador, el profesor Stephen J. Ball, la edición española cuenta, como ya se ha hecho referencia, con un estupendo prólogo de Julia Varela.

El primer bloque de artículos se dedica a analizar las aplicaciones del pensamiento y de las metodologías de Foucault a la educación. Concretamente J. D. Marshall abre

el mismo abordando la cuestión de la aplicación de la perspectiva foucaultiana en la obra de los historiadores de la educación, a pesar de que Foucault suele encuadrarse como antihistoricista por discrepar con los cánones de los estudios históricos. En el segundo y último artículo de este bloque, K. Hoskin analiza uno de los puntos claves del pensamiento de Foucault: la relación entre poder y saber. Esta conexión, según el autor, requiere un tercer término, lo que constituye «lo educativo» en diferentes épocas.

El segundo bloque está formado por tres capítulos «históricos» que tratan de explorar y analizar algunos conceptos clave que se constituyen como básicos en la práctica educativa contemporánea. Desde esa perspectiva, el profesor Dave Jones presenta un estudio a partir de la metodología foucaultiana «genealógica» del profesor urbano en zonas deprimidas, concluyendo que la genealogía del maestro de escuela urbano ofrece el panorama de un fracaso que lleva a un examen más amplio de la necesidad de la enseñanza en la ciudad. En esta misma línea, en el segundo artículo, Richard Jones, intenta mostrar el potencial que encierra la interpretación genealógica en torno al descubrimiento del rol de las nuevas prácticas educativas de finales del siglo XVIII en Francia pudieran haber desempeñado en la aparición de la fisiología moderna. Por último, Ivor Goodson e Ian Dowbiggin muestran las importantes semejanzas que existen entre la forma en que los psiquiatras franceses del siglo XIX construyeron sus sistemas de conocimiento y la que emplean los educadores para configurar la forma de sus materias en el currículo de la enseñanza secundaria, concretamente la asignatura de geografía en Inglaterra.

El último bloque analiza el rol del discurso sobre educación en la política educativa contemporánea. De nuevo tres artículos conforman esta parte. En el primero, J. Knight, R. Smith y J. Sachs realizan un estudio sobre la política de educación multicultural llevada a cabo en un departamento de

Australia y la respuesta de rechazo de un grupo de presión fundamentalista. Analizan el debate mediante el análisis de los discursos aparecidos en dos documentos que recogen las ideas clave de ambas corrientes. Así muestran la fecundidad de los planteamientos de Foucault para estudiar las relaciones de poder en los sistemas educativos contemporáneos. Stephen J. Ball, el compilador, aporta a la obra un artículo donde se ofrece una crítica del desarrollo y aplicación de los procedimientos de gestión de la educación y de las formas según las que opera la ideología gerencial para controlar, clasificar y restringir la acción de los profesores con el fin de mantener la idea gubernamental, de la forma «mejor» y «más económica». En el último artículo, la autora Jane Kanway combina los planteamientos de análisis del políticamente inclasificable M. Foucault con el marxista heterodoxo Antonio Gramsci para investigar las campañas en la política y en los medios de comunicación lanzadas por la Nueva Derecha australiana en defensa de la financiación estatal de las escuelas privadas y sus efectos sobre las bases del debate educativo. Busca, en definitiva, entender la forma de actuar de la derecha para poder combatir sus nocivos efectos.

Los más interesantes de la obra son las nuevas perspectivas que ofrece a los estudiosos de la educación. Básicamente, aporta al lector la introducción a los planteamientos, ideas y metodologías de un intelectual contemporáneo que puede constituirse como una importante pieza en el conocimiento de los sistemas educativos modernos. Sobresalen muy especialmente los artículos donde se desentrañan las ideas y las metodologías de Michel Foucault. De las aportaciones en las que diversos autores aplican sus métodos o sus ideas, creemos que tres merecen una mención particular. En primer lugar, la contribución del profesor Jones en su estudio del profesor urbano, desde una perspectiva genealógica. En segundo lugar, el artículo de S. J. Ball sobre la gestión educativa, y, muy especialmente, el último artículo, por su fantástico análisis de los acontecimientos de la

política educativa desde una perspectiva «crítico-radical».

Resulta, pues, una excelente obra que puede-debe abrir nuevos cauces en la investigación educativa.

F. Javier Murillo Torrecilla

BAKKER, F. C.; WHITING, H. T. A. y BRUG, H. VAN DER (1993): *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Ediciones Morata, S.L., Consejo Superior de Deportes.

Los autores, bajo el título *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*, realizan una revisión bastante amplia y crítica de este área determinada del campo de la Psicología, tratando de responder a cuestiones que pueden interesar a todos aquellos psicólogos que desarrollan su actividad en el ámbito del deporte. Esta revisión, se centra en áreas como motivación, personalidad, deporte y agresión, aprendizaje motor y toma de decisiones.

Analizan cada una de las áreas desde un punto de vista de la psicología general, para más tarde llevar su aplicación al mundo del deporte. El último capítulo está dedicado a las implicaciones de la práctica de la Psicología deportiva, donde de modo general resumen lo tratado en los capítulos restantes.

Hay que destacar, que en comparación con otros textos dedicados a la Psicología del deporte en general, estos autores plantean las áreas tratadas desde un punto de vista bastante práctico y útil, tanto para los entrenadores en su ámbito de actuación como para el propio deportista. Utilizan, en líneas generales, ejemplos muy prácticos para responder a problemas muy populares y frecuentes en el mundo del deporte, que preocupan a todos los agentes que actúan en él: entrenadores, deportistas, árbitros, jueces, público, etc...

En cada uno de los capítulos del libro, dedicado a un área o tema clave en el mundo del deporte, se aborda en primer lugar, el tema clave desde un punto de vista de la psicología general, sobre todo a nivel teórico, para más tarde llevar a la aplicación de los conceptos al mundo del deporte. Asimismo, cada capítulo concluye con un resumen o conclusiones de lo revisado respecto al tema a lo largo del mismo.

En primer lugar, en la *Introducción (Cap. I)* se aborda el papel del psicólogo deportivo, su rol, alcance y función, los problemas que existen e importancia que tiene la psicología deportiva dentro de las demás disciplinas científicas del mundo deportivo.

El capítulo sobre *Motivación y Deporte (Cap. II)*, plantea cuestiones típicas como ¿por qué una persona juega al tenis, y otra practica fútbol?, ¿cuáles son los motivos que llevan a una persona a decidirse por la práctica de un deporte?, ¿está relacionado con la personalidad?, ¿son motivos intrínsecos, o extrínsecos?

En primer lugar, los autores exponen las principales teorías de la Psicología de la Motivación y de los Motivos. Más tarde lo llevan al campo deportivo, y nos exponen diferentes estudios realizados sobre los motivos para participar en el deporte: si hay motivos subyacentes, y cuáles son los motivos que más aparecen en la revisión de estudios realizados en este campo.

En segundo lugar, nos hablan de la relación entre motivación y rendimiento, cómo influye el grado de motivación en la obtención del rendimiento óptimo. Revisan distintas investigaciones relacionadas con este tema, y nos sugieren y animan hacia la investigación para determinar cuáles son las experiencias de aprendizaje más importantes y relacionadas con la motivación para realizar un deporte concreto o por el contrario no practicar ningún deporte.

En cuanto a la relación entre motivación y rendimiento, parece que la Hipótesis de

la U invertida es la teoría que sigue aún vigente, aunque algunas situaciones deportivas no puedan ser explicadas bajo dicho paradigma.

Respecto al área de la *Personalidad* (Cap. III), los autores realizan un recorrido similar al capítulo anterior. Primero exponen en líneas generales la teoría de la personalidad, la teoría de los rasgos, y qué relación existe entre personalidad y deporte, si éste influye para el desarrollo de la personalidad, qué diferencia existe entre aquellas personas que practican deporte y las que no en sus rasgos de personalidad, ¿hay alguna característica o rasgo de personalidad que predisponga a los individuos a participar en actividades deportivas, o no?, ¿cómo influye el estilo cognitivo, aprendizaje motor y la ansiedad en el rendimiento deportivo? Todas estas cuestiones son tratadas en este capítulo, exponiendo una breve revisión de diferentes investigaciones realizadas en el mundo del deporte en este área de la Psicología.

Destacan los autores, que la mayoría de las investigaciones realizadas en este campo son bastante atóricas, en contraste con aquellas que se realizan desde un campo teórico concreto. La investigación desarrollada se centra más en describir diferencias y semejanzas entre atletas y no atletas, más que en desarrollar teorías de la personalidad del deportista.

En el capítulo IV, plantean todo el tema relacionado con *El Deporte y la Agresión*. Revisan las teorías psicológicas sobre conducta agresiva, relación entre activación fisiológica, emoción, conducta aprendida y agresión, y las investigaciones realizadas sobre la relación entre deporte y agresión.

Estas últimas, han estado principalmente centradas en el área del deporte y la agresión en deportes de contacto, cómo la agresión de los espectadores y otros factores influyen en la manifestación o no de conducta agresiva por parte del deportista, y cómo los mismos factores situacionales y de desarrollo de la actividad deportiva (partido, competi-

ción, entrenamiento, etc.) influyen en la manifestación de agresión por parte de los espectadores. También, se analiza el papel que desempeña el deporte para eliminar el impulso agresivo, aunque el apoyo empírico a esa cuestión es escaso.

En el capítulo V, sobre *Aprendizaje Motor* se examinan los procesos de aprendizaje que intervienen en la adquisición de destrezas motrices. Se describen las características generales de los procesos de aprendizaje motor, el aprendizaje de destrezas motrices mediante técnicas de condicionamiento clásico y operante, la teoría del aprendizaje social y aprendizaje por motivación. Se plantea un enfoque de tratamiento de la información para el aprendizaje motor y la importancia del *feedback* sobre el rendimiento.

Se expone también una teoría de entrenamiento basada en la práctica mental, donde se muestra cómo los procesos cognitivos desempeñan un importante papel en el aprendizaje de destrezas motrices. Y por último, se plantea la relación entre investigaciones psicológicas sobre destrezas motrices y la práctica del deporte.

El tema sobre *Toma de Decisiones* en situaciones deportivas, abordado en el capítulo VI, nos plantea cómo el problema de tomar una decisión es esencial para cualquier teoría de la acción humana y su importancia en el mundo deportivo.

Se realiza una revisión de la teoría de la detección de señales, la teoría conductista de la decisión, y enfocan el tema en el mundo del deporte. Factores como la ventaja de jugar en casa, el resultado parcial de la actividad deportiva, etc., influyen de una forma u otra en la toma de decisión, en la rapidez y claridad de la misma. Las diferencias individuales existentes en la toma de decisiones se deben a características de personalidad, a la rapidez de la toma de decisiones, etc..., son cuestiones que se discuten y se valoran a través de diversos estudios realizados sobre el tema.

Por último, el capítulo VII, sobre *Psicología y Práctica del Deporte*, se plantea como una revisión de la situación actual de la Psicología deportiva a nivel teórico, de investigación y a nivel aplicado.

Los autores resaltan el distanciamiento que existe entre la teoría y la práctica y entre el conocimiento científico y los hallazgos intuitivos. Destacan lo poco estrictas que son la mayoría de las investigaciones. Estas presentan problemas metodológicos, por lo que las generalizaciones son difíciles de realizar. Por esto animan al lector interesado en el tema a realizar investigaciones cuidando todos los aspectos, tanto teóricos como metodológicos, para que las conclusiones puedan ser generalizables y aporten información a esta disciplina que está creciendo poco a poco y desempeña un papel importante en el desarrollo del deporte y en todo lo referente a la salud y bienestar.

Respecto a esto último, también se trata el tema sobre lo favorable de la práctica deportiva para la obtención de una salud y bienestar adecuados, o por el contrario la práctica deportiva a un nivel determinado influye perjudicialmente en la salud de los individuos. ¿Cómo puede el psicólogo deportivo, resolver estos problemas?, ¿puede ayudar al deportista a hacer frente a las exigencias de la competición de alto nivel?, etc...

Todas estas cuestiones y muchas más se pueden encontrar a lo largo de las páginas de este libro. Los autores destacan y orientan, como he dicho antes, a investigar de forma más seria para desarrollar óptimamente la disciplina sobre Psicología y deporte.

Aquellas personas interesadas en el área de la Psicología deportiva pueden encontrar en este libro buenas fuentes de información y sugerencias para abrir nuevas vías de investigación y estudio en el campo relacionado con la Psicología aplicada al deporte.

Beatriz-Soledad López Pérez

MARTÍ, EDUARDO: *Aprender con ordenadores en la escuela*. Colección: Cuadernos de Educación, número 10. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Editorial Horsori, 281 páginas.

El autor, profesor de Psicología Evolutiva, revisa y analiza en este trabajo gran parte de los temas claves a partir de los cuales se ha venido articulando el ámbito de la informática educativa, de los ordenadores y su uso didáctico, así como un buen número de modelos prácticos y aplicaciones educativas representativas desarrolladas en este área.

Asumiendo una concepción constructivista mediacional, la obra se centra, de acuerdo con su propia introducción, sobre el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, más que sobre el contexto escolar en su conjunto. Del mismo modo se focaliza el análisis sobre las interacciones alumno-ordenador, frente a las interacciones de aquél con el resto de personajes o elementos presentes en los escenarios educativos (profesor e iguales, o tipo de tareas). El análisis, en definitiva, es de carácter principalmente cognitivo, y referido sólo secundariamente a los ámbitos sociales o afectivos.

El libro consta de dos secciones. La primera constituye básicamente un análisis psico-cognitivo del medio informático y de sus repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo 1 se señalan las características del medio informático que lo convierten en un medio simbólico nuevo (diferente del medio lingüístico, icónico o matemático).

El ordenador opera a través de un medio simbólico y formal, dinámico, interactivo y capaz de integrar diferentes notaciones simbólicas y aspectos procedimentales y declarativos del conocimiento.

Las notables potencialidades que un medio así caracterizado tiene para modificar la

práctica educativa reside, a juicio del autor, no en cada una de estas características tomadas individualmente, sino en la conjunción de todas ellas, que configuran un medio original que abre nuevas vías para el proceso de aprendizaje.

El medio informático, como los otros, nos ofrece una representación peculiar de la realidad y una posibilidad de tratamiento de la realidad también específica. Sus particularidades afectan, pues, al tipo de conocimiento que obtenemos a través de este medio y también a la naturaleza de los procesos cognitivos implicados en su utilización y por tanto a la naturaleza del aprendizaje que se realiza con él.

Junto a estas características inherentes al propio medio, se considera la dimensión de uso. El ordenador se descubre entonces como un medio característicamente multifuncional. Con los ordenadores pueden llevarse a cabo actividades extraordinariamente distintas, y estos usos de la informática afectan también a los procesos cognitivos específicos utilizados en cada caso. Dos dimensiones, al menos inicialmente, deben ser entonces consideradas en el análisis del empleo de ordenadores en contextos educativos: la del medio utilizado y la del tipo de tarea realizada a través de ese medio.

En el capítulo 2 se presenta una revisión de los principales trabajos interesados en analizar y evaluar de qué forma la interacción con ordenadores incide sobre los procesos cognitivos y sobre el aprendizaje.

En primer lugar, el autor se centra en la revisión y comentario de los estudios psicológicos, de corte evaluativo, sobre el tema. Estos estudios básicamente tratan de mostrar la posibilidad o imposibilidad de que la experiencia con ordenadores permita adquirir nuevas habilidades cognitivas, y aparecen en su mayoría centrados en el efecto de las tareas de programación con algún lenguaje determinado sobre los procesos de transferencia cognitiva.

Los estudios evaluativos anteriores, a juicio del autor de la obra, consideran las tareas de programación en sí mismas como capaces de producir resultados positivos, desconsiderando los procesos interactivos en los que la experiencia de programación tiene lugar. Como superación de esta perspectiva, se analizan, por un lado, las investigaciones que se han centrado en el análisis de las interacciones sujeto-ordenador en el marco de las actividades de programación, para a continuación presentar los trabajos de los autores preocupados por el análisis del contexto de enseñanza-aprendizaje donde tales actividades de programación tienen lugar.

De este modo se comienza comentando los estudios de aquellos autores que desde la óptica de la psicología cognitiva se han interesado por la actividad misma que supone la programación a partir básicamente del análisis de las estrategias y de los modelos mentales propios de novatos y expertos. Seguidamente se presentan los trabajos que han abordado las actividades de programación desde una perspectiva evolutiva y ligadas a contextos específicos de resolución de problemas, para finalizar con aquellos trabajos que tratan de situar el ordenador dentro del conjunto de parámetros presentes en una situación de enseñanza-aprendizaje.

Los capítulos 3 y 4, están dedicados a presentar sintéticamente, las principales teorías del aprendizaje y la instrucción que fundamentan la mayoría de usos educativos del ordenador, para a continuación caracterizar y analizar el tipo de programas y de entornos informáticos que desde cada una de ellas se propone.

En primer lugar se aborda una descripción básica de los planteamientos y principios del conductismo, a partir de la cual se analizan y valoran los programas clásicos de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO), básicamente constituidos por los materiales de ejercitación y práctica, desde los herederos más inmediatos de la enseñanza programada hasta los diseños más recientes fruto de las inevitables revisiones habidas, en ra-

zón tanto de los avances técnicos, como de la inclusión progresiva de alumnos de los resultados de los análisis del proceso de aprendizaje.

Ello nos introduce en los sistemas inteligentes de enseñanza asistida por ordenador (IEAO), o programas tutoriales, como fruto de las investigaciones llevadas a cabo desde los modelos cognitivos de procesamiento de la información, centrados en el desarrollo de sistemas expertos capaces de modelizar la actividad del alumno y de superar algunas de las más importantes limitaciones de los EAO originales.

A continuación se presenta una exposición de la síntesis de la Inteligencia Artificial y de la Epistemología Genética propuesta por Papert. Se analizan y critican los Micromundos LOGO (en cuanto núcleos principales de los entornos de aprendizaje propuestos por este autor), definiendo sus características, las importantes aportaciones que introducen en el ámbito de los usos didácticos del ordenador y las limitaciones que comportan.

Finalmente, adoptando una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, donde se concede valor esencial al papel del medio simbólico y los procesos de interacción con el profesor (en el contexto de una actividad guiada) y con los iguales, el autor expone las características básicas que debería contemplar un entorno informático para el aprendizaje de contenidos escolares. Sintéticamente son las siguientes:

- Emplear *software* de distinto tipo.
- Utilizar las potencialidades del medio informático.
- Integrar las actividades con ordenador a otras actividades sin ordenador.
- Considerar la actividad estructurante del alumno como elemento central del entorno del aprendizaje.

- Crear situaciones de aprendizaje a partir de contenidos específicos.
- Analizar genéricamente la tarea de establecer relaciones con las teorías implícitas de los alumnos.
- Definir la intervención del enseñante.
- Considerar el papel jugado por los otros alumnos en el proceso de aprendizaje.
- Definir los objetivos curriculares de la situación de enseñanza-aprendizaje.

La segunda sección propone, a un nivel más aplicado, la utilización de la informática en un contexto escolar.

Así en el capítulo 5 se parte del análisis y comentario de las referencias al uso de los ordenadores presentes en los documentos de la Reforma del Sistema Educativo Español, fundamentalmente los Diseños Curriculares de Primaria y Secundaria, para a continuación identificar y definir las dimensiones esenciales que se deben contemplar en cualquier proyecto de aplicación de la informática en el contexto escolar, y que por lo mismo las caracterizan. Estos ejes principales, son:

- Funciones educativas que son atribuidas al ordenador. Que pueden variar desde la informática exclusivamente como fin (con sus distintas estrategias de incorporación curricular) hasta la informática como medio didáctico (para el profesor o para el alumno, y en este segundo caso, como herramienta de aprendizaje o como elemento sobre el que éste gravita).
- Formación del profesorado (sensibilización, iniciación, preparación para la integración en las distantes áreas curriculares del medio informático...).
- Tipo y variedad de *software* seleccionado y empleado.

Los capítulos 6, 7 y 8, están dedicados a analizar el potencial y el uso de los ordenadores en tres ámbitos esenciales del currículum: el de matemáticas, el del lenguaje y el de las ciencias. El capítulo 9, trata a su vez de la utilidad de los ordenadores para alumnos con necesidades educativas especiales. En cada uno de estos capítulos se presenta una serie de entornos informáticos concretos que pueden servir de ilustración y de referencia para aplicaciones posibles, y que han sido seleccionados preferentemente por haber sido objeto de evaluación o experimentación.

Asumido que el aprendizaje de las matemáticas se presta más que ningún otro aprendizaje a ser mediatizado por el medio informático, el capítulo 6 describe en qué sentido las potencialidades de este medio repercuten en la experiencia matemática. Se consideran las situaciones de resolución de problemas en un marco facilitado de interactividad y motivación intrínseca, la exigencia de rigurosidad en la manipulación de signos propia tanto del sistema matemático como del trabajo con ordenadores, las posibilidades del medio para procurar la correspondencia entre diferentes sistemas simbólicos o notaciones (matemática y gráfica, por ejemplo), etc.

La segunda parte del capítulo se reserva a la ilustración de algunos de estos aspectos mediante la presentación de diversos materiales informáticos, que incluyen tanto programas tipo EAO, como Micromundos de carácter abierto empleados en alguna experiencia o investigación educativas.

En el capítulo 7, y tras un breve repaso a los modelos explicativos más recientes de los procesos de lectura y escritura, así como de su incidencia sobre la didáctica de estos aprendizajes básicos, el autor aborda el papel que el ordenador, y más concretamente el procesador de textos, puede jugar en su adquisición y perfeccionamiento. A continuación presenta una serie de Micromundos informáticos con intenciones educativas más

específicas: Micromundos para los inicios de la lectura y escritura, Micromundos que ayudan a adquirir una sensibilidad metalingüística, Micromundos que actúan como guías en tareas de lectura y escritura, etc.

En el capítulo siguiente se describen las posibles aportaciones del ordenador a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

Desde una perspectiva eminentemente constructivista, que subraya el valor de las ideas previas y la centralidad del cambio conceptual, las simulaciones se caracterizan como el desarrollo más representativo e innovador aplicado al campo didáctico. Junto a éstas, se destaca la utilidad de las herramientas de carácter general (bases de datos y hojas de cálculo) para la adquisición y consolidación de estrategias informacionales. Los Micromundos presentados al final del capítulo, corresponden en su totalidad al campo de las Ciencias Naturales, dada la ausencia, se apunta, de Micromundos de Ciencias Sociales descritos detalladamente en la literatura.

La sección termina con un capítulo, el 9, dedicado al uso didáctico de los ordenadores en el ámbito de la Educación Especial.

El medio informático puede proporcionar a los sujetos con necesidades educativas especiales oportunidades y ayudas para superar algunos de sus problemas más recurrentes en los procesos de aprendizaje. La posibilidad de potenciar situaciones interactivas de aprendizaje a través del ordenador, que a la par puede constituir un medio de expresión y de control del entorno, con incidencia en factores efectivos y motivacionales, trata de ser ilustrado a partir de varios ejemplos de aplicación específicas.

Los Micromundos seleccionados (para deficientes auditivos, para alumnos con deficiencias motoras, para alumnos con problemas de aprendizaje lingüístico o matemático...) se han escogido tratando de que a través de su sencillez y falta de complejidad téc-

nica se aprecien sus características más propiamente psicoeducativas.

En el capítulo 10, y a modo de conclusión, se propone un decálogo que recoge algunas de las recomendaciones esenciales, a juicio del autor, cuando se aborda la cuestión de la utilización de los ordenadores en el contexto escolar.

La obra finaliza con dos anexos. El primero describe cuatro proyectos de aplicación de la informática en el contexto escolar (el del Ministerio de Educación y Ciencia, el de la Generalitat de Catalunya, el del Ayuntamiento de Barcelona y el de las escuelas públicas del cantón de Ginebra a nivel secundario obligatorio). Finalmente un Glosario recoge y define los términos principales relativos al ámbito de la informática que aparecen en el libro.

Se trata, en conclusión, de una obra considerablemente exhaustiva (asumido su foco de interés) y abundantemente documentada.

Proporciona, por un lado, una visión panorámica que sin duda será útil para todos aquellos que se acercan al mundo de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación buscando un texto riguroso y con cierta profundidad en el análisis. Por otro, revisa y sistematiza gran parte de las perspectivas adoptadas en los últimos años acerca de la informática educativa, superado ya todo optimismo ingenuo, constituyendo una interesante obra de referencia. Finalmente, la conjunción del análisis teórico junto con una aproximación más aplicada y práctica, constituye otro de sus valores propios.

Ángeles Blanco Blanco

FLAVELL, J. H. (1993): *El desarrollo cognitivo*. Editorial Visor.

Esta nueva edición del libro de John H. Flavell difiere de la primera en la inclu-

sión de dos nuevos capítulos y la revisión y actualización de aquellos que versan sobre los cambios evolutivos durante la segunda y la tercera infancia, la adolescencia, conocimiento social, percepción, memoria y lenguaje. Esta edición cubre más aspectos que la primera y además los trata de forma más completa.

Al igual que en la primera, esta edición no aborda aspectos no cognitivos como las emociones, personalidad, agresión, etc.; el autor justifica la no inclusión de estos aspectos aludiendo a razones exclusivamente prácticas, de extensión, carencia de datos, escaso apoyo empírico, sin dejar de defender en todo momento la interacción entre los procesos cognitivos y no cognitivos. Más aún, Flavell apoya la doble direccionalidad de la interacción de todos los procesos psicológicos que caen dentro de lo propiamente cognitivo, abordando el conocimiento desde una perspectiva amplia.

En consecuencia con la teoría del procesamiento de la información, el autor concibe la mente humana como un sistema de procesos interactuantes que de manera activa manipula y transforma la información. No es óbice para que Flavell se detenga, sobre todo en los capítulos 2, 3 y 4, en la exposición de los modelos estructurales de Piaget e incida en una descripción del desarrollo por estadios.

Cada uno de los capítulos acercan al lector a las investigaciones más recientes sobre el desarrollo cognitivo. Como bien se señala en el prefacio de la obra, la exposición se orienta más hacia la descripción que hacia la explicación, por tanto se hace mucho hincapié en describir qué habilidades cognitivas y qué conocimientos desarrollan los niños así como la secuencia de su adquisición en lugar de poner énfasis en los factores o variables que producen, facilitan o impiden dicho desarrollo.

El libro comienza con un capítulo de *carácter introductorio* sobre la delimitación de la definición de conocimiento y con la expo-

sición de los conceptos fundamentales del modelo de Piaget.

El *capítulo dos* describe el desarrollo cognitivo en la primera infancia, que comprende los dos primeros años de la vida del niño, usando como marco de referencia los seis estadios del desarrollo de inteligencia sensoriomotora postulados por Piaget. Asimismo el autor expone a continuación los rasgos esenciales de la motivación cognitiva, es decir, aquellos factores que activan o intensifican el procesamiento cognitivo humano. El sistema estaría dotado de una motivación intrínseca que aumentaría su disposición a actuar, aunque esto no es óbice para que factores externos ambientales ejerzan su influencia para aumentar o disminuir dicha disposición.

El capítulo concluye con la descripción de los seis estadios del desarrollo sensoriomotor establecidos por Piaget encaminados a la consecución del pensamiento simbólico-representacional y al establecimiento del concepto de «objeto» en el sistema cognitivo del niño.

El conocimiento en la segunda infancia (del año y medio hasta los seis años) se aborda en el *capítulo tres*. El autor refiere la subestimación con que los psicólogos evolutivos han considerado las habilidades y capacidades de los niños pequeños.

Entre estos logros o capacidades se encuentran lo que Piaget denomina «esquemas», marcos, guiones o gramáticas. Estos esquemas pertenecen a lo que otros autores más recientes denominan el sentido I de la representación, es decir, organizaciones o estructuras de los conocimientos en la memoria. El hito más importante de este período es la capacidad de autocontrol y la adquisición de habilidades numéricas básicas.

El *capítulo cuatro* proporciona una perspectiva global sobre la teoría del procesamiento de la información citando entre otros, el enfoque de evaluación de reglas de Robert Siegler como ejemplo de investigación del

desarrollo cognitivo desde este enfoque. Prosigue el autor exponiendo algunas de las tendencias evolutivas que en el área de la cognición se pueden dar en la tercera infancia y adolescencia.

Del conocimiento social se ocupa el *capítulo cinco* del libro. Flavell realiza la descripción del desarrollo sociocognitivo a partir de la primera infancia, atendiendo a los siguientes procesos: percepciones, sentimientos, pensamientos, intenciones, personalidad, y/o relaciones sociales.

Los *capítulos seis, siete y ocho* abordan los procesos de percepción, memoria y lenguaje respectivamente. Se destacan en cada uno de ellos las competencias cognitivas sorprendentemente precoces de los bebés y los niños pequeños que han puesto de manifiesto las investigaciones recientes. El *capítulo seis* sobre la percepción comienza con una introducción sobre el papel de los factores innatos y de experiencia en el desarrollo perceptivo. Antes de relatar las adquisiciones perceptivas en las diferentes modalidades se exponen los métodos de investigación más usuales para estudiar la percepción del bebé. Flavell pone énfasis en los enfoques gibsonianos del procesamiento de la información, cuyo interés se concreta en la recogida perceptiva de pautas de estimulación sensorial compleja y a menudo temporalmente externa, significativas y ecológicamente importantes para la especie que percibe.

Hasta entonces pocos han sido los psicólogos evolutivos que no han subestimado las habilidades y capacidades de los niños pequeños. No así los gibsonianos, cuya disposición a creer que competencias maduras y poderosas podrían estar presentes desde el nacimiento les ha llevado a explorar y a veces encontrar un mayor número y más complejas adquisiciones cognitivas en los bebés que las esperadas hasta entonces.

La memoria se aborda en el *capítulo siete*. En él el autor analiza el desarrollo de la memoria organizando en cuatro apartados su

exposición: procesos básicos, conocimientos, estrategias y metamemoria.

La explicación de la adquisición de la gramática ha sido la principal meta teórica en el área del desarrollo del lenguaje, tema abordado en el *capítulo ocho*. El capítulo comienza con los desarrollos preverbales en relación al desarrollo fonológico, cognitivo y comunicativo y continúa con los desarrollos posteriores a nivel gramatical, semántico, comunicativo y metacomunicativo. Flavell concluye con la exposición de las principales teorías que han intentado explicar el desarrollo gramatical, desde las conductas a las innatas.

El libro termina con un capítulo final de «Preguntas y Problemas» donde Flavell reflexiona sobre algunas dificultades en la investigación del desarrollo cognitivo. Concluye el autor con una crítica del concepto piagetiano de desarrollo por estadios, cuestionable por concebir las fases del desarrollo como partes independientes unas de otras, de un proceso brusco, cuantitativo en lugar de gradual y en un determinado nivel de análisis, cualitativo.

En definitiva, se trata de un manual de carácter introductorio fundamentalmente dirigido a los no iniciados en la materia que van a encontrar en él una vía de acceso fácil, amena y rigurosa al estudio del desarrollo cognitivo. A ello contribuye la definición que aporta Flavell de cada uno de los términos técnicos empleados a lo largo de su exposición. Asimismo es de gran ayuda para los ya iniciados por las referencias continuas a fuentes secundarias que proporcionan un acceso inmediato a gran parte de los trabajos básicos de investigación en cada área.

Raquel García García

SANTANA VEGA, LIDIA E. (1993): *Los dilemas en la Orientación Educativa*. Buenos Aires, Cíncel.

El panorama teórico y conceptual de la Orientación Educativa, lejos de estar claro y

bien delimitado, se ha caracterizado, hasta el momento presente, por una gran diversidad de planteamientos y enfoques de muy diversa naturaleza. Sobre el mismo concepto de orientación se han ofrecido infinidad de definiciones, cada una de ellas planteadas desde perspectivas distintas o tratando de enfatizar aspectos particulares del asesoramiento, lo cual ha contribuido a enturbiar aún más las revueltas aguas de este caudaloso río que crece en importancia, pero al que le cuesta definir el cauce por el que ha de moverse.

Donde más se ha podido apreciar esta dispersión teórico-conceptual ha sido en el propio terreno de la práctica orientadora. Mientras que los prácticos de la orientación basan la intervención en sus experiencias acumuladas o en planteamientos eclécticos poco sistematizados, los teóricos se pierden muchas veces en disquisiciones que poco tienen que ver con la realidad y la práctica orientadora.

Por todo ello, desde hace bastante tiempo se viene insistiendo una y otra vez en la necesidad de establecer vínculos de relación entre la teoría y la práctica orientadora, en la necesidad de que los orientadores enfoquen sus procesos de intervención desde modelos que le den consistencia y coherencia a dicha intervención y en la necesidad de que entre los teóricos y los prácticos se establezcan dinámicas de trabajo colaborativo, para hacer que la acción orientadora discurra como un elemento articulado en la práctica educativa diaria.

En torno a esta temática y a varios de los interrogantes y dilemas que hay planteados en torno al ámbito de la Orientación Educativa, se mueve la obra que aquí presentamos. A lo largo de las páginas que la componen se van tratando e hilvanando de forma sistemática y clara algunos de los temas más significativos que tienen que ver con la orientación y la intervención psicopedagógica, contemplados desde la óptica que establece la LOGSE.

Se ofrece una visión holista y analítica del campo de la Orientación Educativa, ahondando en algunos de los dilemas que se vienen planteando en torno al hecho orientador, en el propio significado del término, en algunas de las perspectivas teóricas más relevantes para la práctica del orientador y en el estado actual de la investigación.

La obra tiene especial relevancia por cuanto surge en un momento de reconceptualización, ya que las nuevas directrices que han de regir los destinos y el desarrollo de la intervención orientadora, brindan nuevas posibilidades y un nuevo marco organizativo que favorece su implantación en los contextos educativos. Consciente de este hecho coyuntural y la importancia que tiene para el futuro de la orientación, la autora analiza el nuevo modelo propuesto por el MEC y señala algunos de los criterios que deberían contemplarse para su puesta en práctica.

En definitiva, como señala la autora «este libro representa un intento por clarificar algunas cuestiones que han puesto en solfa la disciplina de la orientación y, por ende, también a los profesionales que en ella trabajan» (p. 3).

La obra se halla dividida en cuatro grandes capítulos:

En el capítulo primero se aborda el tema de los dilemas sobre la Orientación y en él se plantean una gran diversidad de interrogantes en relación con la teoría y la práctica orientadora.

En el capítulo segundo se hace un rastreo histórico del movimiento de Orientación y se profundiza en algunas cuestiones de carácter terminológico, así como en algunos de los principios que han sustentado dicho movimiento.

El capítulo tercero recoge las principales perspectivas teóricas que han surgido en el campo de la Orientación Educativa. Se plantean asimismo algunas de las similitudes que existen entre los modelos de la Orientación y de la Didáctica.

En el capítulo cuarto se analizan los enfoques que se han seguido para el desarrollo de la Orientación Educativa en los contextos educativos: la perspectiva de servicios *vs.* la perspectiva de programas. Se realiza también una descripción de los distintos tipos de programas que se han venido desarrollando en el ámbito de la Orientación Educativa.

Finalmente, en el capítulo quinto se presentan algunos de los modelos de formación de los orientadores y se recogen las tendencias de investigación más importantes que se vienen desarrollando en el campo de la Orientación Educativa.

La obra aquí presentada constituye un intento serio y riguroso de dotar a la Orientación Educativa de un marco teórico-conceptual sólido, a partir del cual los profesionales que en ella se mueven puedan organizar y fundamentar mejor su práctica diaria. En este sentido, la obra anima a la reflexión y ayuda a comprender el significado que tiene la Orientación Educativa en el contexto de la intervención psicopedagógica y al lugar que ocupa ésta en el entramado del sistema educativo.

Desde esta óptica, se ofrecen claras sugerencias y reenovadas perspectivas para enfrentar de forma satisfactoria esta nueva etapa que se abre a partir de la Reforma educativa que ha comenzado a ponerse en práctica. En la obra se conjugan perfectamente el terreno de las ideas y el de la práctica diaria, extrayendo una síntesis creativa que ilustra y ayuda a resolver algunos de los graves dilemas habituales de la intervención orientadora.

En definitiva, una obra de consulta obligada para todos aquellos ocupados y preocupados por los temas de la Orientación Educativa en todos y cada uno de los ámbitos, que puede contribuir a enriquecer y esclarecer este campo de estudio.

Pedro Álvarez Pérez

MUÑOZ VITORIA, F. (1993): *El sistema de acceso a la Universidad en España. 1940-1990*. Madrid, CIDE, 346 páginas.

Diseñar una amplia reforma del sistema educativo o, simplemente resolver algún problema de política educativa debe ser un acto de inteligencia creativa. La generación de una respuesta que resuelva una situación conflictiva requiere realizar un triple proceso: selección, combinación y comparación.

Como primer paso para resolver un problema de carácter educativo se necesita seleccionar los estímulos del ambiente que aporten información útil. Seleccionar una información significa estar receptivo a los estímulos que llegan a través de los cinco sentidos. Así, es necesario volver la vista atrás para recordar los pasos dados y aprender de nuestra propia historia. También, palpar lo que ocurre a nuestro alrededor, analizar las soluciones que los países de nuestro entorno cultural han dado ante la disyuntiva presentada. Resulta igualmente básico experimentar en pequeñas dosis y captar los efectos producidos. Los oídos han de estar preparados, deben escuchar las voces de la comunidad educativa y la sociedad en general para atender a sus demandas, necesidades, opiniones e ideas. El olfato ayuda a intuir efectos posteriores, la prospectiva debe entenderse como una útil herramienta en la elaboración de reformas educativas.

El segundo paso es combinar estas informaciones para elaborar soluciones que respondan a la problemática planteada. Estas soluciones deben ser combinadas y contrastadas a través del último de los procesos, la comparación, con el que se elabora la respuesta que mejor responde a las necesidades detectadas. Con la implantación de las decisiones tomadas y la evaluación de las mismas y su posterior replanteamiento que daría cerrado el círculo de la mejora de la política educativa.

Si la anterior metáfora nos sirve para ilustrar los pasos a dar antes de enfrentarse a un

cambio educativo, lógicamente puede ser aplicada para abordar uno de los problemas pendientes de nuestro sistema educativo: el acceso a la Universidad.

Las actuales Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU) se diseñaron hace 20 años con una misión seleccionadora, debían separar aquellos alumnos que estaban preparados (maduros) para acceder a la Universidad de aquellos que no lo estaban. Así pues, este procedimiento de acceso no está preparado para discriminar a los alumnos y distribuirlos en función de pequeñas diferencias numéricas entre las diversas carreras universitarias. Por otra parte, este sistema está produciendo algunos efectos perversos como, por ejemplo, el relativamente alto porcentaje de alumnos que se ven obligados a matricularse en carreras que rechazan por no alcanzar la nota deseada o, en el otro extremo, el efecto «rentabilidad» por el cual un alumno aprovecha al máximo la puntuación obtenida accediendo al centro universitario cuyo límite de entrada se sitúe inmediatamente por debajo de dicha calificación, dejando para carreras «de letras» siempre los peor preparados, o la casi absoluta subordinación del sistema educativo al mercado de trabajo en detrimento de otros aspectos formativos fundamentales.

Queda claro que la actual configuración de las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad es insatisfactoria para todos los sectores de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta la íntima interrelación entre el último curso de Secundaria y las PAAU, parece que ahora, cuando el Curso de Orientación Universitaria se modifica radicalmente en aspectos organizativos y curriculares hasta cambiar de nombre, es el momento óptimo de reformar las pruebas.

La obra presentada es la memoria de una investigación que aporta interesantes datos para analizar el problema pendiente de las PAAU desde un punto de vista histórico. Así, ayuda a esa «vista atrás» que antes comentábamos. A través de las 350 páginas que conforman el libro, el profesor Fer-

nando Muñoz analiza los distintos sistemas de acceso a la Universidad durante el medio siglo transcurrido desde el final de la guerra civil hasta la aprobación de la LOGSE. El autor se centra básicamente en dos aspectos. En primer lugar, realiza un estudio legislativo del acceso a la Universidad examinando las novedades que se introducen en cada momento. En segundo lugar, realiza una recopilación de los datos disponibles en las estadísticas oficiales estudiando el volumen de los alumnos matriculados y aprobados y su evolución desde una perspectiva fundamentalmente administrativa. Respecto al período de estudio, éste abarca los años 1940-1990, divididos en tres subperíodos correspondientes a las tres denominaciones y enfoques que adopta el acceso a la Universidad. Así, la primera etapa corresponde al período 1940-1953, cursos en los que estaba en marcha el llamado «Examen de Estado»; el segundo período es el comprendido entre 1954-1971, donde está implantada la «prueba de Madurez», y la tercera etapa, de 1971 a 1990, donde el acceso toma el nombre de «Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad», denominación que aún se mantiene.

Además del estudio de los aspectos legislativos y los datos estadísticos de los diversos sistemas de acceso a la Universidad, el doctor Muñoz muestra sus inquietudes sociales al ofrecer en cada uno de los subperíodos un análisis del origen social de los alumnos. De esta investigación parcial se concluye que la desigualdad por origen social dada en los años estudiados en la Universidad, y que aún se mantiene, no está producida por el sistema de acceso sino que viene de la selección producida en las etapas educativas post-

obligatorias. Es decir, la selección diferencial de las pruebas es el resultado de la desigualdad imperante, nunca la causa de la misma. De aquí se concluye inmediatamente que los esfuerzos para conseguir una igualdad de oportunidades real han de realizarse en lograr la máxima igualdad de oportunidades desde el principio.

La obra, pues, se nos antoja como una obligada referencia para aquellos que quieran adentrarse en el estudio y la reflexión sobre el sistema de acceso a la Universidad. Un libro quizá abrumador por la inmoderada cantidad de referencias legislativas y cifras, pero con el que el lector se ve perfectamente acompañado en todo momento. De cada dato se extraen pequeños resultados y de ellos, perfectamente hilados entre sí, se derivan una serie de coherentes y, sobre todo, útiles conclusiones. Conclusiones que, sin duda deben ser tenidas en cuenta para la necesaria y urgente modificación de la PAAU.

Una excelente obra de un investigador maduro, excesivamente remiso en coger la pluma y compartir con conocimientos. Con esta aportación no se cierra en absoluto el tema de las PAAU, es más, como buen estudio, abre más perspectivas que respuestas aporta. La mejora de nuestro sistema educativo necesita más análisis de este tipo, necesita que investigadores como el autor de esta obra sigan trabajando buscando soluciones.

F. Javier Murillo Torrecilla

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 entrecorillado 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

TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA VIDA ACTIVA

ANTONIO DE PABLO: *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa.*—FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ: *La salida de la escuela y la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo.*—JOSEP M. MASJUAN, JESÚS VIVAS y MIGUEL ZALDÍVAR: *Itinerarios de formación y ocupación de los universitarios en Cataluña.*—LUIS M. NAYA, FELIX BASURCO, BEGOÑA ASÚA, FRANTZISKA ARREGI y M. ÁNGELES AIZPURÚA: *Impacto del programa de escuelas-taller en Guipúzcoa. Datos obtenidos en una investigación.*—JOSÉ M. PEIRÓ, MARISA SALANOVA, PEDRO M. HONTANGAS y ROSA M. GRAU: *Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional.*—ESPERANZA ROQUERO: *Los tránsitos laborales: por la diversidad de las estrategias personales en el marco de la organización de la transición.*—LEOPOLDO J. GUMPERT: *La transición de la educación a la vida activa: Las estadísticas de flujos. Un instrumento para su conocimiento y transformación.*

MARCELA MOLLIS: *Estilos institucionales y saberes. Un recorrido espacio-temporal por las Universidades europeas, latinoamericanas y japonesas.*—MIGUEL ÁNGEL ORTEGA PRIETO: *¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha.*—ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: *El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: Razones para unos usos críticos de los recursos en la enseñanza.*

E. PÉREZ-DELGADO, R. GARCÍA-ROS y A. CLEMENTE: *La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes (13-19 años).*—MIGUEL ÁNGEL BROC CAVERO: *Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria.*—JOSÉ JUAN SIDRO TIRADO: *Perfil del profesorado de instituciones penitenciarias y sus funciones.*—NIEVES BLANCO: *Contexto institucional y práctica docente. Estudio de un caso.*

JOSÉ IGNACIO HERNÁNDEZ JORGE: *Cómo evaluar en educación infantil. Una propuesta formativa.*—MARÍA DOLORES DÍAZ NOGUERA y ANTONIO SANCHEZ ROMÁN: *¿Es el Coordinador de centros de adultos el puente de comunicación en una organización que aprende?*—MARÍA JOSÉ ALONSO OLEA, MAITE ARANDIA LOROÑO y RAUL DE PRADO NÚÑEZ: *Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España.*



Ministerio de Educación y Ciencia
Centro de Publicaciones